

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

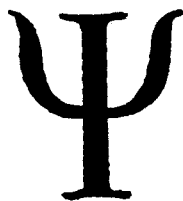
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA PARA TEXTOS DE HISTORIA Y TÉCNICAS
PARA APRENDER LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO
EN CUARTO GRADO DE PRIMARIA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
MAGDALENA NURIA SÁNCHEZ Y SÁNCHEZ

DIRECTORA:
DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA.



MÉXICO D.F.

JUNIO, 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

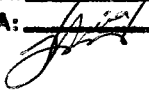
Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

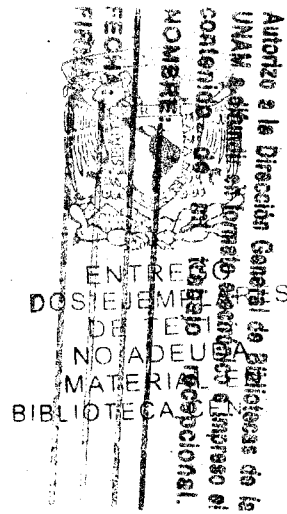
Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Magdalena Nuria
Sánchez y Sánchez

FECHA: 10 de Junio 2005

FIRMA: 

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**



AGRADECIMIENTOS

A mis profesores, por compartir sus conocimientos y experiencias.

Un especial agradecimiento a la Dra. Irene Muria Vila por su gran apoyo y compromiso.

DEDICATORIAS

A mis padres, por su amor y confianza y por hacer crecer en mí el deseo de superación.

A mi hermana, por su cariño, apoyo y por compartir conmigo tantas cosas y más.

A mi hermano, por su ternura y alegría.

A mi familia y amigos, porque gracias a ustedes puedo disfrutar este momento de alegría.

I N D I C E

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 1 |
| CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTOS GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO DE 1989 AL 2006. | 5 |
| 1.1 Política educativa en el periodo de 1989 a 1994..... | 5 |
| 1.1.1 El Acuerdo para la Modernización de la Educación básica..... | 5 |
| 1.2 Política educativa durante el periodo de 1994 al 2000..... | 8 |
| 1.3 Política educativa en el periodo actual..... | 10 |
| 1.4 Propósitos de la educación básica..... | 13 |
| 1.5 Características generales del Plan y programas de estudio para educación primaria..... | 15 |
| 1.5.1 Síntesis de los enfoque de los planes de estudio por materia..... | 16 |
| 1.5.2 Percepciones actuales sobre la enseñanza de la historia en la educación primaria..... | 24 |
| 1.5.3 Vinculación entre las asignaturas de Español e Historia | 28 |
| 1.6 Conclusión..... | 29 |
| CAPÍTULO 2. DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. | 30 |
| 2.1 Las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la segunda mitad del siglo XX | 33 |
| 2.2 Enseñanza de la Historia..... | 43 |
| 2.2.1 Enseñanza tradicional de la Historia..... | 43 |
| 2.2.2 Factores relevantes para la construcción del conocimiento histórico..... | 44 |



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

| | | |
|---|--|-----------|
| 2.2.2.1 | Comprensión conceptual en Historia..... | 44 |
| 2.2.2.2 | Relativismo cognitivo..... | 46 |
| 2.2.2.3 | Causalidad histórica..... | 47 |
| 2.2.2.4 | Empatía histórica..... | 48 |
| 2.2.2.5 | Noción de tiempo histórico..... | 48 |
| 2.2.2.6 | Comprensión de textos históricos..... | 50 |
| 2.2.3 | Finalidades de la enseñanza de la Historia actualmente..... | 63 |
| 2.3 | Conclusión | 66 |
| CAPÍTULO 3. LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA. | | 67 |
| 3.1 | El paradigma sociocultural..... | 75 |
| 3.2 | El constructivismo en la enseñanza de la Historia..... | 80 |
| 3.3 | Conclusión..... | 81 |
| CAPÍTULO 4. EL PARADIGMA COGNITIVO Y EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO. | | 82 |
| 4.1 | Las estrategias de aprendizaje..... | 87 |
| 4.1.1 | El desarrollo de las estrategias..... | 94 |
| 4.1.2 | Conocimiento declarativo y desarrollo intelectual..... | 95 |
| 4.1.3 | Entrenamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas..... | 97 |
| 4.1.4 | Programas de entrenamiento en estrategias..... | 98 |
| 4.2 | Conclusión..... | 99 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 5. LA COMPRESIÓN LECTORA. | 100 |
| 5.1. Modelos de comprensión lectora..... | 101 |
| 5.1.1 El procesamiento interactivo de textos..... | 103 |
| 5.2 Componentes de la comprensión lectora..... | 106 |
| 5.3 La Teoría del Esquema en la lectura..... | 106 |
| 5.4 Comprensión lectora y aprendizaje significativo..... | 109 |
| 5.5 Diferencias entre buena y pobre comprensión..... | 110 |
| 5.6 Desarrollo de las estrategias en la comprensión de la lectura..... | 114 |
| 5.7 Estrategias de comprensión lectora..... | 115 |
| 5.7.1 Estrategias previas a la lectura..... | 116 |
| 5.7.2 Estrategias durante la lectura..... | 124 |
| 5.7.3 Estrategias después de la lectura..... | 129 |
| 5.7.4 Estrategias autorreguladoras..... | 135 |
| 5.7.5 Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora..... | 142 |
| 5.7.6 Habilidades necesarias en función del tipo de comprensión..... | 146 |
| 5.8 Motivación y lectura..... | 147 |
| 5.9 Evaluación de la lectura..... | 149 |
| 5.10 La importancia del libro de texto..... | 156 |
| 5.11 La lectura como medio para aprender en las distintas materias curriculares..... | 157 |
| 5.11.1 La propuesta educativa “Alfabetización a través de las materias curriculares”..... | 158 |
| 5.12 Conclusión..... | 160 |

| | |
|---|----------------|
| CAPÍTULO 6. EL TIEMPO HISTÓRICO. | 162 |
| 6.1 Definición de tiempo histórico..... | 162 |
| 6.2 Concepciones del tiempo histórico en el siglo XX..... | 164 |
| 6.3 La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico..... | 165 |
| 6.3.1 Aportaciones de la Psicología. Conceptos esenciales para la comprensión del tiempo histórico..... | 165 |
| 6.3.2 La construcción de las nociones temporales..... | 169 |
| 6.3.3 Investigaciones sobre la comprensión del tiempo histórico..... | 173 |
| 6.3.4 Modificaciones de A. Calvani de las teorías clásicas sobre la adquisición de la noción de tiempo..... | 176 |
| 6.3.5 Propuesta de enseñanza del tiempo histórico-cronológico de Trepát..... | 177 |
| 6.3.6 La enseñanza- aprendizaje del tiempo histórico-cronológico en tercero y cuarto grado de primaria..... | 179 |
| 6.3.7 La línea de tiempo como técnica de enseñanza de la Historia..... | 182 |
| 6.4 Conclusión..... | 184 |
| CAPÍTULO 7. PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA TEXTOS DE HISTORIA Y TÉCNICAS PARA APRENDER LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN 4º GRADO DE PRIMARIA. | 185 |
| CONCLUSIÓN FINAL Y RECOMENDACIONES..... | 308 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 314 |
| ANEXO A. Lecturas..... | 323 |
| ANEXO B. Hoja de trabajo..... | 372 |
| ANEXO C. Resúmenes y posters..... | 374 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| ANEXO D. Líneas de tiempo..... | 381 |
| ANEXO E. Ilustraciones..... | 385 |
| ANEXO F. Evaluaciones..... | 392 |

Introducción

El plan y programas de estudio de Historia oficial vigente (SEP, 1993) presenta enfoques actuales en cuanto al aspecto historiográfico, el psicológico y el pedagógico.

Sin embargo, entre las últimas investigaciones encontradas, que refieren la evaluación de conocimientos de historia a nivel primaria, se encuentra el trabajo de Herrera y Medina (1996), quienes evaluaron los conocimientos de historia de México que tienen los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados, de escuelas públicas y privadas en el estado de Aguascalientes y sus resultados señalan que el nivel de conocimientos es deficiente, pues el 41.49% obtuvo una calificación de 4.1, sólo 21 alumnos aprobaron con una calificación mínima.

Aunque los resultados de esta investigación no pueden generalizarse, sí conducen hacia interrogantes respecto a lo que está ocurriendo con la implantación de la actual propuesta para la enseñanza de Historia en la educación primaria.

Lerner en 1996 (citada por Garduño, Gómez y Soria, 2003) señala que entre los problemas que persisten en torno a la enseñanza de la historia en el nivel básico, se encuentran: la falta de ciertas temáticas en los programas de estudio, la escasa explicitación y secuencia lógica entre temas, la ausencia de finalidad de la enseñanza en las unidades programáticas, así como en el enfoque, enseñanza de tipo enciclopédico, la dificultad de cambiar las concepciones de los maestros y ausencia de concreción de los avances teóricos en la didáctica cotidiana en el aula.

Es de este último aspecto señalado por la autora, del que se parte para elaborar la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo. En ella se retoman dos aspectos que son fundamentales para el aprendizaje del conocimiento histórico: la comprensión de textos históricos –en este caso, de manera particular del libro de texto- y el desarrollo de la noción de tiempo histórico-cronológico.

En nuestro país, el recurso didáctico más empleado en las clases de Historia en la educación primaria, es el libro de texto gratuito, pues se utiliza en un 53% de las clases (Taboada, 2001). De ahí, la importancia de la orientación pedagógica bajo la cual se diseñe el mismo, así como también el uso o procedimientos que los docentes establezcan para que los alumnos tengan acceso a los contenidos del libro de texto. Es por tanto, una cuestión básica, la comprensión de lectura que los alumnos logren al leer el libro de texto, pues si tienen dificultades en el proceso de comprensión lectora, se les dificultará o impedirá acceder a los contenidos de la asignatura de Historia.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Nieto (2001) indica que una de las primeras habilidades que los alumnos deben poseer para lograr el dominio independiente de los conocimientos es la de saber usar los libros de texto y la base de dicha habilidad se encuentra en la práctica de la lectura, la cual debe desarrollarse gradualmente.

Por otro lado, este aspecto de la comprensión lectora, adquiere mayor relevancia en el momento actual, al hacer referencia a los datos presentados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2003, en su informe *La calidad de la educación básica en México*, en el que se señala que un 47% de los niños de primarias privadas leen muy bien y sólo el 2% de los estudiantes de escuelas indígenas alcanza esa capacidad lectora. En el nivel secundaria, el 62.61 % de los estudiantes de escuelas privadas tiene el mejor nivel de competencia en lectura, en el caso de las telesecundarias sólo el 13.26% de jóvenes logra ese nivel, que en su mayoría están ubicadas en zonas rurales (Herrera, 2003).

Respecto a los resultados dados a conocer por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), tampoco son alentadores, pues en la versión 2003, del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, (PISA, por sus siglas en inglés) – evaluación que se aplica a jóvenes de 15 años inscritos en secundaria o bachillerato- México obtuvo 400 puntos en la prueba de comprensión de lectura, respecto a los 500 puntos que son el promedio que determina la OCDE y los 543 que alcanzaron los finlandeses. Además de este puntaje, el informe presentado por la OCDE ofrece una escala por niveles de comprensión de textos. Así, en relación a nuestro país se señala que el 4.8% de los jóvenes alcanzó una competencia elevada y el 52% se situó en los niveles más bajos. En contraste, en el país de mejores resultados, la proporción fue de 48.1% situados en una competencia elevada y 5.7% en insuficiente. Estos puntajes ubicaron a México en el lugar 38 en cuanto a la evaluación de comprensión de lectura, de entre 40 países que participaron en el estudio (Herrera, 2004).

Por otra parte, en relación a la noción de tiempo histórico-cronológico existe actualmente un consenso en el campo de la didáctica de la historia, en cuanto a la importancia básica de favorecer la construcción de ésta noción en el alumno, para que pueda comprender la Historia.

Los especialistas Sánchez, Garcés y Espinosa señalan en el video "*Retos en la enseñanza de la Historia en la escuela primaria*", (Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, 2000) que entre las nociones histórico-sociales que se promueven en los programas de Historia oficiales para educación primaria, se encuentra la de temporalidad, y a través de diversos recursos didácticos y materiales se busca que los alumnos vayan desarrollando ésta noción desde los primeros grados.

Al considerar todo lo anterior, el trabajo que se presenta consiste en una propuesta educativa dirigida a los alumnos de 4º. grado de primaria con diferentes niveles de lectura, que tiene como objetivo primordial que los niños mejoren su proceso de comprensión de lectura de los textos de Historia y adquieran mayor dominio de la noción de tiempo histórico-cronológico.

A través del programa propuesto, se pretende beneficiar a aquellos estudiantes que tienen dificultades para aprender los contenidos históricos, así como contribuir en el desarrollo de la enseñanza de la Historia, en el nivel elemental, a través de la creación y aplicación de métodos y diversos materiales didácticos que promuevan un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades estratégicas de aprendizaje.

En el primer capítulo, se presenta con base en las políticas educativas, un contexto general de la educación básica en México, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación firmado en 1992 hasta el periodo actual. También, se exponen los propósitos principales de la educación básica, así como una breve descripción del Plan y Programas de Estudio para la educación primaria, en donde se da especial énfasis a la materia de Historia y se señala la vinculación entre el Plan y programa de Español e Historia, los cuales proporcionan fundamentos para la propuesta educativa presentada. Por otra parte, también se presenta una síntesis de las percepciones respecto al estado actual de la enseñanza de la Historia en la educación primaria en nuestro país.

En el segundo capítulo, se expone una visión general de lo que ha sido la didáctica de las Ciencias Sociales en el siglo XX, así como una breve descripción de la forma de enseñanza tradicional de la Historia y de las finalidades actuales en la enseñanza de ésta, además de exponerse los factores que se han señalado en diversas investigaciones como indispensables para la construcción del conocimiento histórico.

En el tercer capítulo, se aborda de forma detallada, la noción de tiempo histórico, al considerar su concepción desde la disciplina de la Historia, así como las aportaciones que ha realizado la Psicología en relación al desarrollo de esta noción en el niño y el adolescente y en cuanto a propuestas de enseñanza de la misma.

En el capítulo cuarto se presentan las ideas básicas sobre las cuales se fundamenta el enfoque constructivista en la enseñanza y el aprendizaje y su aportación de éste a la práctica educativa en la materia de Historia.

También se explican de manera extensa el paradigma cognoscitivo y el aprendizaje estratégico, así como la teoría sociocultural, los cuales dan fundamento a la propuesta educativa que se presenta.

En el quinto capítulo se expone en primer lugar, una descripción del procesamiento interactivo de textos y algunas ideas generales sobre el desarrollo de las estrategias de comprensión de la lectura. Posteriormente, se realiza una explicación de las diversas estrategias que puede utilizar el lector durante el

proceso de lectura para lograr una adecuada comprensión y se aborda el tema de la evaluación de la comprensión lectora. Para finalizar el capítulo, se señala la importancia del libro de texto como material didáctico en el aula y se hace referencia al papel indispensable de la lectura como medio para aprender en las diferentes materias curriculares.

Finalmente en el capítulo seis, se presenta la propuesta educativa titulada, *Programa de estrategias de comprensión lectora para textos de Historia y técnicas para aprender la noción de tiempo histórico en 4º. grado de primaria*, que busca favorecer en el alumno el desarrollo de algunas estrategias de comprensión lectora que le permitan realizar una lectura más activa y autónoma, y por otra parte, aproximarle a la construcción de la noción de tiempo histórico.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTOS GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO DE 1989 AL 2006.

1.1 Política educativa en el periodo de 1989 a 1994.

El Programa para la Modernización de la Educación 1989 – 1994 fue el resultado de una consulta amplia entre los diversos sectores interesados, con ésta se identificaron los principales problemas educativos del país, se precisaron las prioridades para definir las estrategias para su atención. De tal forma que en el Programa se establecieron, como prioridades, la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1993).

En éste se señala como prioridad básica el universalizar la educación primaria, elevando la calidad de los procesos educativos de tal forma que se superen los altos índices de ineficiencia terminal, dado que la cobertura es prácticamente total (Herrera y Medina, 1996).

Como se señaló anteriormente, una de las medidas previstas para elevar la calidad de la educación fue el articular el currículo de educación primaria con el de preescolar y el de secundaria, a partir de entonces estos tres niveles constituyeron lo que se considera como el ciclo de Educación Básica.

1.1.2 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Desde 1989, el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari inició una movilización educativa, lo que provocó cambios a nivel constitucional, a leyes federales y acuerdos entre los principales actores del sistema (Ibarrola, 1994).

El logro más importante para la educación básica fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el 18 de mayo de 1992, dicho documento sentó las bases para un proceso de cambio en distintos planos de la educación nacional (Guevara, 2002).

Este *Acuerdo* tuvo su origen en varias consultas al público y diversos pronunciamientos de la sociedad sobre los problemas que se observaban en las escuelas y en la evidencia reiterada de la baja calidad de los servicios educativos. (“Maestros evalúan”, 1995).

El Acuerdo fue concertado por los dirigentes del sector educativo, pero su redacción puntual derivó de un proceso de negociación previa entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la dirigencia sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Así, el Acuerdo fue firmado por tres actores fundamentales: el gobierno federal, los gobiernos de cada uno de los estados de la República y el SNTE.

Los objetivos del Acuerdo fueron: 1. Reorganizar el sistema escolar, incluyendo una redistribución de facultades entre el gobierno federal y los estados y cambios en las relaciones del sector con la sociedad; 2. Reformular los planes, programas de estudio y materiales educativos y 3. Revalorizar socialmente la función magisterial (Guevara, 2002; Ibarrola, 1994).

De tal forma, con el Acuerdo se estableció para la educación básica (primaria y secundaria) y la educación normal del país, una política de descentralización que recibe el nombre de federalismo, lo que implicó que el ejecutivo federal traspasara a cada uno de los estados de la federación, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter administrativo, operativo, bienes, derechos y obligaciones, así como los recursos financieros utilizados en su operación, con los que la SEP venía prestando los servicios educativos. Sin embargo, la SEP, siguió siendo la encargada de vigilar el cumplimiento del artículo 3º constitucional y de la Ley Federal de Educación, así como de promover los planes de estudio para toda la República, pero tomando en consideración la opinión de los gobiernos estatales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación (Guevara, 2002; Ibarrola, 1994).

El SNTE por su parte, quedó reconocido explícitamente como el encargado de las relaciones laborales de los trabajadores de base que laboran en establecimientos o unidades administrativas correspondientes al sistema educativo estatal (Ibarrola, 1994).

Por otra parte, el objetivo de reformulación de los contenidos en la educación básica, surgió de la necesidad de elevar la calidad de la educación, partiendo de la prospectiva del país en las siguientes décadas, en que se pronosticaban transformaciones en varios aspectos que afectarían distintos ámbitos del quehacer humano, como la creciente complejidad de los procesos de trabajo y su cambio vertiginoso, aumento en las necesidades de productividad, requiriéndose al mismo tiempo y de forma más urgente la aplicación de criterios racionales en el uso de los recursos naturales y la protección del ambiente, la vida política más plural y la participación en organizaciones sociales supondría mayor significación para el bienestar colectivo, y la exposición a información transmitida por múltiples medios, siendo necesario en cualquiera que fuera el campo en el que se desarrollara la persona, tuviera la capacidad de seleccionar y evaluar dicha información. Tales transformaciones exigirían pues, que las nuevas generaciones poseyeran "una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente" (SEP, 1993, p. 10).

Para responder a esas demandas futuras se requería que en la situación presente, en primera instancia, se superaran las deficiencias que persistían en el realización de las tareas formativas fundamentales y en segunda fijar metas más avanzadas

que permitieran al país prepararse para enfrentar las demandas educativas del futuro.

A partir de los procesos de elaboración y discusión se creó entonces consenso alrededor de "la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país" (SEP, op cit., p. 11).

Sobre este segundo objetivo establecido en el *Acuerdo*, se puede señalar que previamente a su firma, considerando lo establecido por el Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994, la SEP inició la evaluación de planes, programas y libros de texto, derivando la formulación de propuestas de reforma. A partir de 1990 se elaboraron e implementaron planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria. En 1991, el Consejo Nacional Técnico expuso a consideración de sus miembros y a debate público una propuesta que señalaba la dirección general de la modernización educativa del nivel básico, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". Tal discusión contribuyó de manera importante en la precisión de los criterios centrales que orientarían la reforma. El SNTE también coadyuvó notablemente para establecer los criterios para la reforma de contenidos, tales formulaciones fueron aprobadas en su congreso de 1992.

Con el *Acuerdo*, la SEP, dio entonces inicio a la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica, siguiendo las premisas señaladas en él.

Una vez firmado el *Acuerdo*, las actividades se dirigieron en dos direcciones (SEP, 1993):

1ª Realizar acciones preparatorias para el cambio curricular, sin esperar que la propuesta de reforma integral estuviera concluida. Para tal propósito se elaboraron "Guías para el Maestro de la Enseñanza Primaria" y otros materiales complementarios para el año 1992-1993, esto con la finalidad de que los maestros pudieran iniciar la implementación de las nuevas prácticas curriculares. También se promovieron actividades de actualización de los maestros en servicio.

2ª Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que se aplicaría a partir de septiembre de 1993. En la formulación de las propuestas programáticas intervinieron maestros, científicos y especialistas en educación. Además de la formulación de planes y programas, se incorporaron precisiones requeridas para la elaboración de una primera serie de nuevos libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para maestros.

En cuanto al objetivo de revalorización de la función magisterial este incluía los siguientes rubros: formación de maestros, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio; salario profesional, vivienda, y Carrera Magisterial. Con la Carrera Magisterial se establecía un sistema escalafonario de promoción horizontal, con incremento de los ingresos de los maestros. Tal promoción se daría conforme a mecanismos de evaluación de los maestros, lo que incluiría la antigüedad, el grado académico, la acreditación de cursos de capacitación, y principalmente la preparación y el desempeño profesional (Ibarrola, 1994).

Las reformas adquirieron mayor amplitud pues en el mismo año el Congreso de la Unión aprobó con algunas modificaciones una iniciativa del Ejecutivo que incluía una modificación sustancial al artículo 3º constitucional con lo que se estableció la educación básica de nueve años y se definió con precisión el derecho de la población a la educación y se regularizó el estatuto legal de la educación privada.

Más tarde también, el Congreso aprobó la Ley General de Educación, en donde quedaron asentadas las reformas iniciadas un año antes y que incorporó nuevas disposiciones dentro del sistema educativo ("Maestros evalúan" ,1995).

Además de legislar sobre la distribución de la función educativa entre el gobierno federal y los gobiernos estatales y municipales, y de reglamentar las condiciones en las que se otorga o revoca el reconocimiento y la autorización a las escuelas privadas, la Ley incluyó como principales innovaciones: a) la incorporación de un capítulo sobre equidad en la educación, en el que se señala que las autoridades deben tomar medidas para establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación, una mayor equidad educativa y el logro de la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos; b) el incremento de los días efectivos de clase a 200; c) el reconocimiento del carácter público de las evaluaciones que el sistema educativo deberá realizar sobre su quehacer; d) y la incorporación de un capítulo sobre la participación social en la educación, que se basa en la creación de Consejos de Participación Social municipales, estatales y nacional, integrados por autoridades, padres de familia, maestros, directivos de escuela, representantes de la organización sindical de los maestros y de organizaciones sociales, teniendo amplias funciones sobre la vida escolar, incluyendo opiniones acerca de asuntos pedagógicos (Ibarrola, 1994).

1.2 Política educativa durante el periodo de 1994 al 2000.

En el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 se señala como prioridad dentro de los niveles educativos, al nivel básico, pues se considera que de este se derivan mayores consecuencias positivas en ámbitos más amplios. Se establece que el desafío en cuanto a la Educación Básica continúa siendo la cobertura, pero unida a la calidad con el fin de lograr una mayor equidad.

En términos generales, se desprende del PDE, que en el nivel básico se daría continuidad a las acciones iniciadas en el sexenio anterior, asentadas en el

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y cumplimiento a las actuales disposiciones de la Ley General de Educación.

En este tipo de educación el PDE menciona que se daría atención preferente a los grupos sociales más vulnerables, tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros agrícolas migrantes y, en especial, los indígenas. También se prestaría especial atención al desarrollo educativo de la mujer. Así, en cuanto al abatimiento del rezago educativo de estos grupos, se señala la aplicación de diversas acciones compensatorias que respondan a los diferentes factores que obstaculizan la educación. Tales acciones serían diferenciadas, es decir, de acuerdo con la intensidad que demandara cada uno de los aspectos deficitarios y atendiendo a las condiciones y contextos en que se presentan (SEP, 1996).

De acuerdo con el VI Informe de Gobierno, se desarrollaron una serie de programas compensatorios que pretendían contrarrestar la creciente marginación social, entre los que destaca el Programa de Educación, Salud y Alimentos (PROGRESA), consistente en apoyar económicamente a las familias con la condición de que se comprometieran los padres y madres a asistir periódicamente a la clínica de salud y a enviar a la escuela a los hijos menores de quince años, teniendo como prioridad el apoyo al sexo femenino (Guevara, 2002).

Así mismo, en el Informe mencionado se señala que en los planes y programas de estudio de educación básica, hubo adecuaciones de los contenidos de acuerdo con las necesidades de la sociedad y de los individuos, cuestión que había sido planteada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde se señaló la necesidad educativa de que se lograra un grado más alto de adaptabilidad de planes y programas debido a la existencia de poblaciones -anteriormente referidas como grupos sociales vulnerables- cuyas condiciones son distintas a las del alumnado que asiste a escuelas urbanas de organización regular.

También se desarrollaron programas de apoyo al magisterio, destacando (Guevara, op cit.):

- El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio (Pronap).
- Los talleres de actualización.
- Los centros de maestros, diseñados para autoaprendizaje y trabajo colectivo.
- El programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales.
- El programa nacional de carrera magisterial.

1.3 Política educativa en el periodo actual.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) se refieren tres propósitos generales para el sistema educativo nacional: “avanzar hacia la equidad en educación, proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos, e impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación” (SEP, 2001, p.76).

Sobre la educación básica el PNE, señala que “al inicio del ciclo escolar 2001-2002, había una matrícula de 23.8 millones de alumnos, de los cuales 3.5 millones correspondían a preescolar; 14.8 millones a la enseñanza primaria; y 5.5 millones a la educación secundaria. Tales cifras indicaban que casi uno de cada cuatro mexicanos estaban matriculados en la escuela básica, representando la población atendida el 79% del total de estudiantes del sistema escolarizado” (SEP, 2001, p.107).

Por otra parte, “de acuerdo con las cifras del último censo, había 2, 147, 000 niños y jóvenes entre cinco y catorce años de edad, que no asistían a la escuela” (SEP, op cit., p.111).

Así, en cuanto a las metas de cobertura para el nivel básico se propone, contar en 2006 con un modelo articulado de educación básica de 10 años, (uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). Tal objetivo-meta reitera propósitos enunciados desde la Ley General de Educación (LGE) de 1993 y de los dos sexenios antecedentes. También, se proponen como metas de la educación básica ampliar en un 50 por ciento la cobertura para los grupos de población “vulnerables”, duplicar la cobertura de educación inicial indígena y lograr, también en 2006, que el 95 por ciento de los niños indígenas de 6 años ingresen a la escuela primaria (Aziz et al., 2001a).

En el PNE se señala que los principales retos de este nivel son: a) la desigualdad de oportunidades educativas que enfrentan los grupos de la población que se encuentran en la pobreza extrema y marginación, quienes frecuentemente pertenecen a grupos indígenas, b) la calidad y el logro de aprendizajes y c) la transformación en la gestión del sistema educativo, reto que se origina a partir de los dos anteriores, y que tendrá su principal repercusión en los mismos ya que la respuesta a la justicia y calidad de la educación dependen en buena medida de que se realice este último.

En congruencia con los propósitos generales del PNE y los retos principales de la educación básica, se señala que los objetivos estratégicos fundamentales para este nivel son: 1) Justicia educativa y equidad, 2) Calidad del proceso y el logro educativos y 3) Reforma de la gestión institucional.

En cuanto al objetivo de justicia educativa y equidad, se anuncia una clara línea de continuidad en torno a la estrategia de compensación. En primer lugar, se retoman las políticas indicadas en la LGE para lograr una mayor equidad en la distribución

de las oportunidades de educación básica. Estas políticas consisten, en esencia, en aplicar criterios de discriminación positiva al asignar los recursos educativos: dedicar atención preferente a las escuelas que ofrecen el servicio a los niños de familias en desventaja económica, y diversificar la oferta educativa para satisfacer diferencialmente las necesidades de los grupos vulnerables. A estas estrategias, el PNE agrega la de articular y fortalecer los programas de becas (Aziz et al., 2001b).

Entre los compromisos que la SEP asume en el PNE se encuentran el de reorientar el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial (PAREIB) -otra versión modificada de varias del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) cuya implantación se inició en el ciclo 1991-92, el cual destina apoyos a las escuelas y a sus respectivos maestros- y el PROGRESA para que, en el 2004, efectivamente se logren compensar las diferencias existentes entre las oportunidades educativas de la población nacional (Aziz et al., op cit.).

La SEP también se compromete a promover esquemas de asignación y ejercicio de recursos públicos para abatir las desigualdad de oportunidades educativas; y a diseñar un modelo educativo experimental para escuelas multigrado, e integrar un modelo de educación básico para la población infantil migrante; así como a diseñar e implementar, un modelo pedagógico dirigido a los niños en situación de calle; un modelo de atención dirigido a niños y jóvenes sobresalientes; un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe; a extender el proyecto de integración educativa a todos los estados y a impulsar el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural en las escuelas de educación básica.

Para el objetivo de calidad del proceso y el logro educativos, se señala que se articularán los tres niveles de educación básica, a través de establecer una congruencia pedagógica y organizativa, con la finalidad de garantizar la continuidad curricular. Entre las metas para lograr la articulación de este nivel educativo se pueden destacar la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar y secundaria, así como la revisión y fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria.

Por otra parte, se establece que se promoverá la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas (gestión escolar) con el propósito de que los docentes y directivos asuman de manera colectiva la responsabilidad por los resultados educativos, establezcan relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela y se comprometan con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación, cabe destacar dentro de esta política de transformación de la gestión escolar, el Programa Escuelas de Calidad.

Además, se señala el fortalecimiento de los contenidos y métodos de la educación básica como resultado de la revisión continuada del currículo con el fin de introducir los ajustes y transformaciones graduales que sean necesarias. Los

principales programas y proyectos propuestos para este rubro son: 1. El Programa Nacional de Lectura, 2. El Proyecto para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico y el Desarrollo de Competencias Matemáticas y Científicas en la Educación Básica. 3. El Proyecto Intersectorial de Educación Saludable, 4. El Programa de Formación Ciudadana y Cultura de la Legalidad, 5. El Proyecto para el Desarrollo Integral de la Educación Artística y la Cultura y 6. El Programa de Producción Editorial para la Educación Básica y Normal.

Así mismo, se plantea el desarrollo y expansión del uso de las tecnologías de información y comunicación, el impulso a la producción, distribución y promoción del uso eficaz en el aula y la escuela de materiales educativos audiovisuales e informáticos. En este rubro se propone el Programa de Expansión del Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Básica, el cual abarca diversos subprogramas en los que se promueve el desarrollo y expansión de proyectos como: la Red televisiva EDUSAT, la Red Escolar de Informática Educativa, la Videoteca Nacional Educativa, el Portal Educativo *Sepiensa*, el modelo de Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas con Tecnología para escuelas secundarias, el Programa Enciclomedia para la Educación Primaria, la Biblioteca Digital para la Educación Básica, los Centros Estatales de Tecnología Educativa y la Actualización y Capacitación para Maestros de Educación Básica Mediante Tecnologías de la Información.

También se menciona la promoción del desarrollo de la investigación educativa con la finalidad de que sea útil para el diseño, evaluación y reorientación oportuna de las políticas, programas, materiales educativos y prácticas educativas. Los principales programas propuestos son: el Programa de Fomento de la Investigación Educativa y el Fondo para la Innovación en la Educación Básica.

Finalmente, se propone impulsar la formación inicial y continua de los maestros, así como la transformación académica y administrativa de las escuelas normales. En este aspecto destacan acciones como la evaluación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio y de los subsistemas estatales de actualización y capacitación, así como del programa de Carrera Magisterial.

Sobre el objetivo de reforma de la gestión institucional se proponen diversas iniciativas como: a) la transformación de las estructuras administrativas de la educación básica en los diversos niveles de gestión de los servicios educativos con el propósito de un funcionamiento eficaz de las escuelas y el logro de aprendizajes de los alumnos; b) la consolidación del federalismo, promoviendo una mejor distribución de competencias en materia educativa en cada nivel de gobierno y criterios más equitativos para la asignación de recursos federales; c) la evaluación y seguimiento del desempeño de los alumnos, así como la promoción de la autoevaluación escolar, y la generación de instrumentos y creación de condiciones institucionales para que la gestión pública rinda cuentas a la sociedad sobre el logro de los propósitos de educación básica y el desempeño del mismo, la meta indicada en este aspecto es la creación del Instituto Nacional de Evaluación;

d) la promoción de la participación social en la gestión y la mejora de los mecanismos de coordinación que implican, a su vez, acuerdos entre actores, en este aspecto se propone la creación del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, presidido por el titular de la SEP y conformado por las máximas autoridades educativas de los estados y del Distrito Federal, así como el logro de un acuerdo conjunto entre la SEP y el SNTE para mejorar la calidad de los procesos y los resultados de la educación, también se propone en adición a esta línea política otros medios de participación social, que implican: reestructurar el Consejo Nacional de Participación Social (SEP, 2001).

1.4 Propósitos de la Educación Básica

De acuerdo con Beltrán (1989, citado por Herrera y Medina, 1996, p. 26) las premisas que sustentan la Educación Básica son:

- El marco normativo lo dictan los preceptos del Art. 3º Constitucional
- La Educación Básica tiene una importancia capital dentro de la educación como proceso permanente a lo largo de la vida del ser humano.
- En México, el estado posee la rectoría del sistema.
- Todos los mexicanos deben estar en posibilidades de acceder al sistema y culminar el ciclo.
- La Educación Básica debe promover el desarrollo integral de la persona como individuo e integrante de la sociedad.

La educación básica –preescolar, educación primaria y secundaria- “es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida” (SEP, 2001, p.107).

Para Latapí et al. (Herrera y Medina, 1996) la educación básica es:

Un proceso intencionado que conjunta todos aquellos aprendizajes destinados a proporcionar a todos los futuros ciudadanos el bagaje mínimo de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para que puedan realizarse plenamente como seres humanos y para que puedan contribuir al desarrollo del país, a la recreación de la cultura y a la transformación de la sociedad. (p.25)

Del PNE (SEP, 2001, pp.141-142) se desprenden los siguientes propósitos educativos para la educación básica:

- Impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas- hablar, escuchar, leer y escribir- como primer objetivo y fortalecer los hábitos y las capacidades lectoras de los alumnos.
- Fortalecer la capacidad de resolución de problemas, así como las habilidades necesarias para predecir, verificar y generalizar resultados; elaborar conjeturas, comunicarlas y validarlas; identificar patrones y situaciones análogas; desarrollar la imaginación espacial; así como tener un pensamiento deductivo.
- Fortalecer el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que caracterizan el pensamiento crítico, a fin de fomentar en los alumnos la necesidad de formular explicaciones racionales ante cualquier hecho o fenómeno.
- Promover una cultura de la prevención y el cuidado de la salud.
- Impulsar la formación ciudadana, y el desarrollo de una cultura de la legalidad a través de la promoción de valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia.
- Desarrollar la capacidad de apreciación y expresión artística mediante el conocimiento y la utilización de diversas formas y recursos de las artes.
- Fortalecer la educación ambiental, reconociendo su valor en la formación de individuos que responsablemente apoyen el desarrollo sustentable.

1.5 Características generales del Plan y programas de estudio para la educación primaria.

El Plan y Programas de Estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza, y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país (SEP, 1993, p.10).

La orientación central del currículo y los materiales actuales señalan como prioridad la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos fundamentales, que constituyen el fundamento de todo aprendizaje posterior, así como la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula que favorecen el aprendizaje participativo y la comprensión de contenidos (SEP, 2001, p.116-117).

Otro elemento que caracteriza al Plan y Programas de estudio de educación primaria es la vinculación de los contenidos entre todas las asignaturas siempre que es pertinente.

Promueve, una enseñanza informativa como formativa, así en todo momento la adquisición de conocimientos esta asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión, busca la integración de conocimientos, el desarrollo de destrezas y la incorporación de actitudes y valores (Herrera y Medina, 1996).

También considera la selección y organización de los contenidos educativos obedeciendo a las siguientes prioridades, flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo.

La estructura curricular es por asignaturas, en la mayoría de los cursos impartidos, y sus contenidos se estructuran por ejes temáticos y bloques.

El calendario anual es de 200 días laborales, impartándose cuatro horas de clase por día, dando un total de 800 horas anuales de trabajo escolar.

Los objetivos generales del Plan y Programas de Estudios son, que los niños (SEP, 1993, pp.13 –14):

- Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana;
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión humanizada de la historia y la geografía de México;

- Se formen éticamente por medio del conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional; y
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

1.5.1 Síntesis de los enfoques de los planes de estudio por asignatura.

- **Español**

Dentro de todo el programa de educación primaria se le da la prioridad más alta al dominio de la lectura, la escritura y el expresión oral. En primer y segundo grado se dedica el 45 por ciento de tiempo escolar a la materia de español, asegurando una adecuada alfabetización. De tercer a sexto grado se le otorga el 30 por ciento de las actividades, pero se intensifica su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

En la materia de Español, el enfoque presenta los siguientes rasgos: **1° La integración estrecha entre contenidos y actividades.** En el caso en que el objetivo es el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los contenidos deben ser enseñados a través de prácticas individuales y grupales que permitan el ejercicio de la competencia y la reflexión sobre la misma y para tratar los temas gramaticales u ortográficos, estos se deben integrar a las prácticas de lectura y escritura, dando énfasis a su cualidad de recursos que permiten el logro de una comunicación precisa y eficaz y no sólo como convenciones del lenguaje correcto.

2° Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Se destaca la conveniencia de respetar la diversidad de las prácticas reales de la enseñanza inicial de la lecto-escritura, pero considerando que ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos.

3° Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita. Todos los niños al ingresar a la educación primaria dominan la lengua oral y poseen nociones acerca del sistema de escritura, sin embargo el nivel de dominio logrado en estas, difiere entre los niños, ello influirá en los tiempos y ritmos con los que los niños aprendan a leer y a escribir. En el programa se da por tanto cabida a la posibilidad de que la enseñanza inicial de la lecto-escritura se extienda hasta el segundo grado.

4° Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares. Hacer uso de todas las situaciones escolares que ofrecen una oportunidad natural de trabajar en expresión oral y de mejorar las prácticas de lectura y escritura. El aprovechamiento de estas situaciones reduce la enseñanza de la lengua en situaciones artificiales y constituye un apoyo para el trabajo de las diversas materias del plan de estudios.

5° Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo. Con base en un enfoque comunicativo se destaca que la adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se favorece a través de las actividades grupales como el intercambio de ideas, la confrontación de puntos de vista, la elaboración, revisión y corrección de textos.

Considerando los puntos anteriores se establece como el propósito central que los niños desarrollen la capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, y en particular que: 1) logren de manera eficaz, el aprendizaje de la lectura y la escritura, 2) se expresen de forma adecuada verbalmente, 3) conozcan las reglas y normas de uso de la lengua, 4) aprendan diversas estrategias para redactar y leer diferentes tipos de textos, 5) adquieran el hábito de la lectura y sean lectores críticos 6) aprendan a utilizar la información como un instrumento de aprendizaje autónomo.

En cuanto a opciones didácticas, se señala el uso de las denominadas "situaciones comunicativas" con la inclusión de estas se enfatiza la idea de que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales. Tales "situaciones" deben ser de interés para los alumnos considerando su edad y ser viables respecto al lugar de residencia, a las posibilidades de acceso a diversos materiales escritos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etc.

Las "situaciones comunicativas" se presentan agrupadas por ejes temáticos, sin embargo una misma situación puede promover aprendizajes relacionados con varios de ellos.

Además de las "situaciones comunicativas" correspondientes a los diferentes ejes, existen situaciones que deben estar presentes de forma permanente, estas son las siguientes: a) cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula, b) lectura libre de los materiales del Rincón de Lectura o de la biblioteca del aula, c) audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños, d) redacción libre de textos, e) revisión y corrección de textos propios, f) elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos, g) escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro y h) juegos.

Los contenidos y las actividades de los programas para los seis grados están organizados en cuatro ejes temáticos: 1) Lengua hablada, 2) Lengua escrita, 3) Recreación literaria y 4) Reflexión sobre la lengua.

- **Matemáticas**

A la enseñanza de las matemáticas se le dedica una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar durante los seis grados. Además se promueve la aplicación de formas de pensamiento y representación propios de la disciplina para apoyar el aprendizaje en otras asignaturas siempre que sea pertinente.

Para la asignatura de Matemáticas se plantea un enfoque basado en la solución de problemas y en el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Los propósitos generales de este programa son el desarrollo de: 1) la capacidad de utilizar las matemáticas para plantear y resolver problemas, 2) la capacidad para anticipar y verificar resultados, 3) la capacidad de comunicar e interpretar información matemática, 4) la imaginación espacial, 5) la habilidad para estimar resultado de cálculos y mediciones, 6) habilidades para la utilización de instrumentos de medición, dibujo y cálculo 7) el pensamiento abstracto a través de la sistematización, generalización de procedimientos y estrategias, etc.

Los contenidos están organizados en base a los seis ejes temáticos siguientes:

1) Los números, sus relaciones y sus operaciones, 2) Medición, 3) Geometría, 4) Procesos de cambio, 5) Tratamiento de la información y 6) La predicción y el azar.

- **Ciencias Naturales**

A la asignatura de Ciencias Naturales le corresponde el 15 por ciento del tiempo del trabajo escolar durante los seis grados.

El estudio de las Ciencias Naturales en este nivel busca estimular en el niño la capacidad de observación y de cuestionamiento, así como de plantear explicaciones sencillas de aquello que le inquieta acerca de su entorno. También se pretende estimular la curiosidad del niño en relación con la técnica y su capacidad para indagar como funcionan los artefactos y servicios con los que tiene un contacto cotidiano.

En el programa se da énfasis a los temas relacionados con la preservación de la salud y con la protección del ambiente y los recursos naturales, sin embargo el estudio de los problemas ecológicos, está presente en el conjunto de actividades escolares, en especial en geografía y educación cívica.

También dentro del eje temático dedicado al estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia se enfatiza la reflexión sobre criterios racionales para la selección y uso de la tecnología.

Los contenidos de este programa están agrupados en los siguientes ejes temáticos: los seres vivos; el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; ciencia, tecnología y sociedad.

En los dos primeros grados el estudio de esta materia se integra con el aprendizaje de nociones sencillas de historia, geografía y educación cívica, siendo el elemento articulador el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. A partir de tercer grado se da el estudio de las Ciencias Naturales de forma independiente de las otras asignaturas.

- **Geografía**

Al estudio de la Geografía se le dedica el 8 por ciento del trabajo escolar a partir del tercer grado.

El objetivo general del programa de Geografía durante los seis grados es que los niños adquieran conocimientos, desarrollen destrezas específicas e incorporen actitudes y valores relativos al medio geográfico.

La organización de los contenidos sigue una secuencia progresiva en la complejidad de los conceptos que se presentan al niño.

Los dos primeros grados están dedicados al aprendizaje de las nociones más sencillas en que se basa el conocimiento geográfico, usando como referente el ámbito inmediato de los niños y la localidad en que residen. Los propósitos para estos grados son que los alumnos: ejerciten la capacidad de descripción de lugares y se inicien en la representación simbólica de los espacios físicos más familiares, utilizando gradualmente términos geográficos comunes, desarrollen su capacidad de observar los fenómenos naturales e identifiquen sus variaciones, reflexionen sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos, sobre la transformación del medio por el hombre y sobre acciones que deterioran y destruyen el medio ambiente y se familiaricen con la representación y ubicación geográfica de México en el continente americano.

En el tercer grado se inicia el estudio disciplinario de la geografía, enfocándose en la entidad en que viven los niños, su ubicación en el territorio nacional y sus relaciones con los estados vecinos, las características físicas y los recursos naturales de la entidad, su población, su composición y su dinámica, así como sus vías de comunicación y actividades productivas. En relación al desarrollo de habilidades se profundiza en las adquiridas en los grados anteriores y se inicia el trabajo sistemático con los mapas (identificación de características geográficas, interpretación de simbología convencional, elaboración de mapas de lugares cercanos, utilizando simbología propia o convencional y descripción de los cambios del paisaje).

El programa de cuarto grado está destinado básicamente a la enseñanza de la geografía de México, también se da una introducción al Sistema Solar, los movimientos de rotación y traslación y se explican las principales líneas convencionales de división del planeta. En cuanto al estudio geográfico del país, se abordan las características físicas y las grandes regiones naturales, los

recursos y el aprovechamiento racional de los mismos, las características poblacionales en el ámbito rural y urbano, las actividades productivas y su ubicación regional y las vías de comunicación y medios de transporte. Sobre la geografía política se estudian las características principales de las entidades del país, con el propósito de los alumnos las comparen y establezcan su semejanzas y diferencias.

En quinto y sexto grado se desarrolla un curso continuo de geografía universal, con énfasis especial en el continente americano. En quinto grado se abordan en primer lugar nociones básicas sobre las dinámicas de la corteza terrestre y el origen del relieve, la distribución de los continentes, los océanos y las islas, después un estudio panorámico sobre la orografía y finalmente se estudian los rasgos físicos, políticos, demográficos y económicos del continente americano.

En sexto grado se estudia las zonas climáticas y las grandes regiones naturales, la distribución de recursos naturales en el planeta, la división política mundial, la estructura poblacional y los fenómenos demográficos, los idiomas y otras características culturales, la situación mundial de las actividades productivas, del intercambio internacional y de las vías de comunicación. Así como el análisis de las relaciones de México con otras naciones.

Respecto a las destrezas, en cuarto, quinto y sexto, se promueve la ejercitación de destrezas geográficas de cierta especialización como el uso de las referencias de latitud y longitud para la localización geográfica, medición de distancias en mapas con diferentes escalas, interpretación de mapas de relieve, lectura de mapas temáticos y establecimiento de relaciones entre el trazo de vías de comunicación y las características del relieve de la superficie terrestre.

- **Educación Cívica**

A la asignatura de Educación Cívica le corresponde el 5 por ciento del trabajo escolar.

El propósito principal de la educación cívica es promover el conocimiento y la comprensión conjunta de las normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.

El plan de estudios de esta materia se fundamenta en el artículo tercero de la constitución. Los contenidos abarcan cuatro aspectos íntimamente relacionados: a) la formación de valores, los valores que se propone inculcar son el respeto y aprecio por la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la verdad, b) el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, teniendo como propósito que el alumno conozca y comprenda los derechos que tiene como mexicano y ser humano, tanto individuales como sociales, así como sus obligaciones, c) el conocimiento de las

instituciones y los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación, señalándose como objetivo el conocimiento de los rasgos más importantes de la organización del país y de las funciones de las instituciones nacionales y de los organismos internacionales, destacándose sus relaciones con la vida de los alumnos, sus familiares o la comunidad a la que pertenecen, y d) el fortalecimiento de la identidad nacional, con este aspecto se pretende que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes (costumbres y tradiciones) que lo definen.

- **Educación Artística**

A la Educación Artística le corresponde el 5 por ciento del trabajo escolar. Su programa parte del siguiente enfoque: la educación artística cumple sus funciones cuando los niños tienen la oportunidad de participar con espontaneidad en situaciones que estimulan su percepción y sensibilidad, su curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas. Algunas de las actividades de expresión y apreciación están en función del nivel de desarrollo que los niños deben haber alcanzado al final del curso, sin embargo a otras le corresponde al maestro darles una forma específica y desarrollarlas constantemente a lo largo de toda la primaria, es el caso de las actividades de apreciación artística. Presenta una gran variedad de actividades, para que el maestro las seleccione y combine con flexibilidad, sin ajustarse a contenidos obligatorios y secuencias preestablecidas.

Los propósitos generales son: a) fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciación de las mismas, b) estimular la sensibilidad y la percepción del niño, a través de diversas actividades que le permitan experimentar las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos, c) desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas expresiones artísticas y d) fomentar el reconocimiento como patrimonio colectivo de las obras artísticas, por lo que deben respetarse y preservarse.

- **Educación Física**

En cuanto a la asignatura de Educación Física, le corresponde otro 5 por ciento del trabajo escolar. Respecto al enfoque de esta materia, se puede señalar que parte del reconocimiento de las diversas capacidades físicas y del interés de los niños hacia el juego y el deporte. Considerando esto, se sugiere que conforme el niño avanza en la primaria su interés y afición por los deportes debe estimularse en forma organizada. También se reconoce que la educación física tiene una función muy importante en la orientación de los niños en el uso de su tiempo libre.

El principio en el que se basa la organización del trabajo es que las actividades correspondan al momento del desarrollo de los niños y se tomen en cuenta las diferencias existentes entre ellos. Sobre las actividades, el maestro puede seleccionar las que le parezcan más apropiadas y organizarlas con flexibilidad, sin tener que sujetarse a contenidos obligatorios ni a secuencias rígidas.

Los propósitos generales son: a) estimular oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas que favorezcan el desarrollo óptimo del organismo, b) fomentar el ejercicio físico habitual, como un medio para la conservación de la salud, c) promover la participación en juegos y deportes, como medios para una convivencia recreativa, que fortalecen la autoestima y el respeto de normas compartidas y d) proporcionar elementos básicos de la cultura física para detectar y resolver problemas motrices.

- **Historia**

Para la materia de Historia se dedica el 8 por ciento del trabajo escolar a partir del tercer grado.

La enseñanza de esta materia parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos, personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.

El enfoque del plan de enseñanza de la historia, presenta las siguientes características:

1º. Se rechaza el aprendizaje memorístico. Se aleja de una concepción de aprendizaje memorístico, en el que se privilegian los datos, fechas y nombres de personajes, bajo el supuesto de que se trata de una asignatura que da énfasis a la educación formativa y no solo al aspecto informativo.

2º. Los temas están organizados de manera progresiva, partiendo de lo más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general. En el primer y segundo grado el propósito central es que los alumnos adquieran y exploren la noción de cambio a través del tiempo, a través de las transformaciones que ha experimentado el propio niño, su familia y su entorno más próximo. También se promueve la reflexión sobre los hechos centrales sobre el pasado común de los mexicanos, mediante narraciones, explicaciones y actividades sencillas.

En tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina. El propósito central es que el alumno aprenda de manera conjunta los elementos más importantes de la historia y la geografía de la entidad federativa en la que vive, dando especial atención en la micro región de residencia.

En cuarto grado se da un curso general e introductorio de la historia de México, con un amplio componente narrativo, partiendo de la época prehispánica hasta el México contemporáneo. El propósito principal es que el alumno adquiera un esquema de ordenamiento histórico en grandes épocas y que ejercite las nociones de tiempo y cambio histórico, respecto a periodos prolongados.

En quinto y sexto, el curso articula la historia de México con un primer acercamiento a la historia universal, en especial con las naciones de América. El principal propósito es que se ejercite la noción de simultaneidad, a través del estudio de los procesos históricos en los cuales las transformaciones mundiales son simultáneas y se presenta una interdependencia entre cambios políticos y culturales. En quinto se abarca desde la prehistoria hasta la consumación de la independencia y en sexto desde ese momento hasta la época actual.

3°. Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico. Bajo el entendido de que la ejercitación de la reflexión histórica desarrolla las capacidades que pueden transferirse hacia el análisis de la vida social contemporánea, en primer lugar, el propósito es estimular la curiosidad y la capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que han ocurrido en su entorno inmediato. Al iniciar el estudio sistemático de la historia, se busca promover la adquisición de esquemas de ordenamiento secuencial de las grandes etapas. En los tres grados siguientes, se busca la adquisición y el ejercicio de nociones históricas más complejas, como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización.

4°. Diversificar los objetos de conocimiento históricos. Se señala la importancia de estudiar no solo los grandes procesos políticos y militares, sino también las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y el arte, la tecnología, la cultura y formas de vida cotidiana.

5°. Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. En este aspecto, el primer propósito es dar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad e ideología de los personajes más destacados en la formación de nuestra nacionalidad y con ello estimular la valoración de los mismos. Tal conocimiento influirá en la maduración del sentido de la identidad nacional.

6°. Articular el estudio de la historia con el de geografía. Debido a que el medio geográfico juega un papel principal en cuanto a su relación con los procesos históricos, se pretende que los alumnos reconozcan la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de la acción del hombre para aprovechar y transformar su medio natural, así como las consecuencias que tiene una relación inconsciente y abusiva del hombre con su entorno.

A través de este plan de estudios se busca de manera puntual desarrollar las siguientes nociones histórico-sociales:

- Tiempo Histórico (implica la noción de secuencia, cambio y continuidad)
- Espacio geográfico (implica la relación entre el medio geográfico y los grupos humanos)
- Causalidad (implica la relación pasado-presente, la multiplicidad de factores y simultaneidad)
- Herencia cultural

Ramírez (1998) señala que en el enfoque del Plan y programas de estudio de Historia¹ se enfatizan los siguientes aspectos:

- 1) Dar prioridad a la comprensión de las grandes épocas por encima de los hechos y acontecimientos aislados, ya que la organización de los acontecimientos en periodos o grandes épocas permite que los niños comprendan los cambios sociales y políticos.
- 2) Poner especial atención a la vida cotidiana, a las formas de pensamiento, no sólo a los acontecimientos políticos y militares que son los que tradicionalmente han tenido mayor importancia en la enseñanza de la historia.
- 3) Establecer una relación continua entre los hechos del pasado y el presente, es decir, buscar la explicación del presente en los hechos del pasado y analizar cómo la sociedad se transforma poco a poco en distintos aspectos, lo cual permite desarrollar la idea de cambio.
- 4) Incluir la relación del hombre con su medio geográfico como un aspecto fundamental, pues permite conocer como el hombre ha aprovechado y dominado la naturaleza y qué excesos ha cometido en ese proceso, que amenazan con destruir su entorno.
- 5) Formar en valores cívicos y éticos a través del estudio de la historia.

1.5.2 Percepciones actuales sobre la enseñanza de la historia en la educación primaria.

Taboada (2000) menciona que la enseñanza de la historia se ha considerado un recurso para formar ciudadanos con una visión secular, leales a la nación y a sus instituciones, así como un elemento de unificación que favorece la identidad

¹ Para conocer los programas de Historia, de los diferentes grados escolares, se sugiere revisar el Plan y Programas de Estudio, Educación Básica: Primaria. SEP, 1993, México: Autor.

nacional. Tales metas quedan expresadas en los actuales programas de historia ya que pretenden “estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente”, conocimiento imprescindible en la maduración del sentido de identidad nacional” (SEP, 1993 en Taboada, 2000, p. 66).

También señala la autora, que se propone como fin, en los programas, “fortalecer la función de la historia en la formación cívica” (SEP, 1993 en Taboada, 2000, p. 67). Y este propósito se observa más allá de los programas, en el curriculum real, donde las ceremonias cívicas forman parte esencial de las prácticas escolares.

Coincidiendo con Taboada (2000), estos fines educativos vinculados con el desarrollo y la consolidación de la identidad nacional, son pertinentes y se justifican,

[frente a] realidades inéditas producto de la expansión de los medios masivos de comunicación, la existencia de las supercarreteras de la información y de los procesos de globalización con los cuales asistimos en cierta forma a un fenómeno de disolución de fronteras, vivido como atentatorio de las identidades nacionales. (p.68)

En cuanto al enfoque del plan y programas, esta autora, destaca que en él se propone, no concentrarse solamente en el estudio de los grandes procesos políticos y militares de la historia nacional y universal, sino también dar igual importancia a contenidos como las transformaciones en la historia del pensamiento, las ciencias, las artes, la cultura y la vida cotidiana.

Además, respecto al replanteamiento de la enseñanza de la historia en los programas, señala que se propone, aunque de manera tímida, estimular el desarrollo de nociones clave para la comprensión de la historia, como la de tiempo y cambio histórico, causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, entre otros.

Para Taboada (2000), el hecho de que se proponga el desarrollo de estas nociones en el plan y programas de historia, implica que en el enfoque se está dando cabida, hasta cierto punto, a los resultados de la investigación acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, lo cual es fundamental para mejorar el aprendizaje de la historia, pues anteriormente en la escuela, se consideraba que los niños desarrollaban casi sin ayuda, estas nociones fundamentales para la comprensión de contenidos históricos como la de tiempo histórico y cambio de la sociedad a través del tiempo.

A pesar de ello, las percepciones de los diferentes actores involucrados en la educación, respecto al actual enfoque de la materia de historia, resulta desconcertante, pues continúa siendo vigente, la percepción de los niños de que ésta materia es la más aburrida y su rechazo porque está basada en la memorización y en procedimientos tradicionales (Florescano, 2003).

De igual manera, diversos autores coinciden en que, en la enseñanza de la historia a este nivel, aún persisten prácticas basadas en la enseñanza tradicional que abusa de la memorización de fechas y datos, así como en la necesidad de superar la concepción de una historia rígida y dogmática (Sánchez Cervantes, 2001, en Garduño, Gómez y Soria, 2003; Florescano, 2003).

Por su parte, López Pérez (1996, citado por Garduño, et al., 2003) señala que en México, las innovaciones de la reflexión historiográfica no han logrado entrar a las aulas y se continúa con la enseñanza tradicional de la historia, atendiéndose de forma prioritaria los contenidos curriculares y dejándose de lado las formas de enseñanza. También indica que los docentes centran su trabajo cotidiano en los libros de texto, pero no renuevan sus estrategias de enseñanza.

En el mismo sentido, Sánchez Cervantes (2001, citado por Garduño, et al., op cit.), menciona que la mayor parte de los maestros de primaria aún no se apropian del nuevo enfoque propuesto en los planes y programas del 1993, y desde su visión, la enseñanza “mantiene un carácter monótono y poco significativo” (p. 47).

Sin embargo, Garduño, Gómez y Soria (2003) señalan que aún cuando se presentan estas percepciones de varios autores, ninguna se sustenta en un análisis de prácticas escolares.

Por otro lado, Garduño et al. (2003) en su análisis de los trabajos de reflexión, relacionados con la enseñanza de las ciencias histórico sociales en el nivel básico, producidos en México, de 1992 a 2002, encontraron algunos, en los que los autores (Soria, 2001; Gallo, 1999, Garduño, 2000 y Díaz Barriga, 1995, citados por Garduño et al., op cit.):

Observan que existe una preocupación por el cambio de enfoque en la enseñanza y que tanto en los libros de texto, como en las reflexiones de diversos autores, aparece un modelo que se basa en los estudiantes como constructores de conocimiento y en la historia como una disciplina no acabada, que puede rescribirse desde diversas perspectivas. (p.46)

Así mismo, en los trabajos de reflexión producidos en la última década se muestra la preocupación por transformar la enseñanza de la historia, planteando una perspectiva en la que se relacionen los siguientes aspectos: el historiográfico, el psicológico y el pedagógico (Garduño, et al., 2003).

De manera particular, en la revisión de los trabajos sobre recursos didácticos, estos autores mencionan que, encontraron varias reflexiones de carácter propositivo, sin embargo éstas, no llegan a ser propuestas didácticas específicas. En estas reflexiones, se proponen el uso de recursos como, visitas a museos, la utilización de la literatura, la narrativa, las imágenes y la historia oral, así como también el uso de la línea de tiempo.

Finalmente, y en acuerdo con las ideas de Taboada (2000), sobre la forma de mejorar la enseñanza de la historia, esta autora señala que en primer lugar, se debe tener en cuenta que las transformaciones en la enseñanza son lentas y requieren que se lleven a cabo diversas acciones coherentes que permitan concretar las metas en prácticas de enseñanza reales. Para ello, se debe tener presente que los fines actuales implican “una transformación profunda de las concepciones pedagógicas de los maestros, tanto de los que están en servicio como de los que realizan sus estudios profesionales” (p. 72).

En relación a esto, la autora, apunta la falta de programas de calidad para la formación magisterial y la necesidad de realizar un “esfuerzo sistemático de largo aliento para mejorar los materiales didácticos destinados a maestros y alumnos” (Taboada, op cit., p.72).

En cuanto a los libros para maestros, menciona que deben contar con suficientes sugerencias didácticas dirigidas a promover el desarrollo de las diferentes nociones conceptuales en los alumnos, además éstas, deben ser viables en términos de las condiciones de tiempo y trabajo en el aula.

También indica que se debe continuar con el mejoramiento de los libros de texto, y de manera particular, el diseño gráfico y conceptual de las líneas de tiempo que se incluyen en los textos, así como proponer mayor diversidad de recursos didácticos para el aprendizaje del tiempo histórico, pues la línea de tiempo, resulta insuficiente.

Por otra parte, menciona que se deben subsanar las deficiencias en cuanto a estructura y extensión de los programas.

1.5.3 Vinculación entre las asignaturas de Español e Historia.

Los niños al leer el libro de texto de Historia y analizar la información que contiene requieren de destrezas específicas de lectura que le permitan su comprensión. De igual forma, al redactar textos, expresar sus opiniones se encuentran implicadas habilidades de expresión oral y escrita. Con esto, parece claro entonces, que se señale dentro del Plan de Estudios de Español la pertinencia de promover el desarrollo de las competencias en el uso de lengua, no sólo dentro de esta asignatura sino aprovechando todas aquellas oportunidades que ofrece el trabajo con las diferentes materias.

De manera específica, dentro del eje temático denominado *Lengua escrita*, se señala como objetivo, que el alumno desarrolle estrategias para la lectura de diferentes tipos de textos. En el caso de los diferentes libros de texto que se llevan en la educación primaria, cada uno de ellos presenta un discurso con características propias de la disciplina a la cual explica, de tal forma estos textos permiten conocer los diferentes tipos de estructuras textuales, lo que implica que el alumno necesita poseer diversas estrategias de lectura que le permitan comprender el tipo de texto al que se enfrenta. Así, para que el alumno logre una comprensión adecuada del libro de texto de Historia es necesario que aprenda estrategias de lectura específicas para el tipo de estructuras que se le presentan.

Es a través del desarrollo de destrezas para la lectura y la escritura que se señalan en la asignatura de Español, como se puede apoyar la comprensión de los contenidos históricos, con ello se explica la vinculación existente entre estas dos asignaturas.

1.6 Conclusión

De acuerdo con lo señalado en las secciones anteriores, la percepción actual imperante, respecto a la enseñanza de la historia en la educación primaria, es que a pesar del nuevo enfoque propuesto, el cual recoge diferentes aspectos innovadores de la historiografía, la psicología y la pedagogía, éste no ha logrado implantarse en las aulas y en lugar de observarse en mayor medida, nuevas prácticas pedagógicas, sigue imperando la enseñanza tradicional. Tal situación se debe a diferentes factores, entre ellos a que no se han encontrado, medios efectivos para promover el cambio de concepciones pedagógicas en los docentes, que les permitan introducir de manera sistemática el nuevo enfoque. Así como que, además de contar con un nuevo plan y programa para la materia de historia, es necesario proponer nuevos recursos didácticos y materiales para los docentes, coherentes con el enfoque propuesto. En relación a este punto, como se mencionó anteriormente, varios autores (Garduño et al., 2003) señalan que existe una deficiencia en cuanto a propuestas didácticas específicas.

Así, evidenciada esta necesidad, fue que se elaboró la propuesta pedagógica presentada en este trabajo, la cual toma en consideración los propósitos generales y específicos señalados en el enfoque del Plan de estudios de Historia. En cuanto a los propósitos generales se trató de que ésta respondiera tanto a las características propias del conocimiento histórico como al nivel de desarrollo de los alumnos de cuarto grado de primaria.

Respecto a los propósitos específicos, dado el énfasis expresado en el programa de cuarto grado, en relación a que los alumnos ejerciten las nociones de tiempo y cambio histórico, aplicándolos a periodos prolongados, es que a través de las unidad didáctica de TH del programa se pretende promover en el alumno la adquisición de competencias y habilidades que le ayuden a la construcción de la noción de tiempo histórico-cronológico.

También siendo que el recurso más utilizado en las clases de Historia, es el libro de texto, se consideró importante proponer el desarrollo de algunas estrategias de comprensión lectora, que permitan al alumno lograr un mayor dominio del proceso de lectura al enfrentarse a los textos que se le presentan en esta materia.

De tal forma, este trabajo busca conjugar en la medida de lo posible, diferentes aspectos bajo los cuales se fundamenta el enfoque actual de enseñanza de la Historia en la educación primaria, teniendo como objetivo, ser una opción de enseñanza que presenta prácticas específicas en cuanto a la forma de abordar los contenidos conceptuales y procedimentales señalados.

CAPÍTULO 2. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

El objetivo de la Didáctica según Carretero y Limón (1993), es obtener principios sobre como enseñar determinado contenido para que sea aprendido de la manera más eficaz posible. Pagès (1993) dice que la Didáctica es el campo de conocimiento que tiene como objetivo fundamental la formación del profesorado para que pueda intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la mejor preparación posible.

Una cuestión fundamental de la Didáctica señalada por Benejam (1997^a) es la *transposición didáctica* la cual, implica la transformación del conocimiento científico hacia un conocimiento para ser enseñado, es decir, los conocimientos que serán enseñados pasan por un proceso de construcción didáctica, teniendo como consecuencia que el conocimiento a ser enseñado sea cualitativamente diferente del conocimiento científico del que parte.

Chevallard (citado por Benejam, 1997^a) destaca ciertas características en los constructos didácticos:

- a. La Didáctica trabaja con saberes considerados relevantes y necesario por una gran parte de la comunidad científica, por lo que estos saberes no entran en la duda y en el debate que caracteriza a la construcción de la ciencia.

Benejam (1999) dice que:

En didáctica, la racionalidad, la relatividad, la complejidad, el debate y las posibles alternativas y aplicaciones que caracterizan a la ciencia se presentan a los alumnos no en lo que se enseña, - que es una decisión epistemológica y axiológica que realiza el docente- sino en el cómo enseñar y aprender. Es decir, se presentan en el proceso de convencimiento necesario para ir acercando la lógica del alumno a la lógica de la ciencia. (p.21)



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

- b. En el sistema didáctico no es posible presentar los conceptos científicos en todo su sistema de relaciones, su amplitud y complejidad pues los alumnos no llegarían a comprender el problema, por lo que de acuerdo con Benejam (1997^a), “los constructos didácticos se caracterizan por desintetizar los modelos científicos y fragmentar el conocimiento en capítulos y lecciones” (p.75). Sin embargo aunque la Didáctica separa los conceptos de las relaciones en las que está implicado, pretende reconstruir esas relaciones a lo largo de la escolaridad para acercarse de nuevo al conocimiento científico.
- c. El sistema didáctico es consciente de la falta de correspondencia entre el saber establecido y el conocimiento del alumno, el primero admite un proceso racional que se desarrolla de manera progresiva y acumulativa y el segundo no procesa de forma lineal sino de manera irregular, a veces dando saltos y puede tardar años. Siendo consciente de esta situación el sistema didáctico procura controlar esta falta de correspondencia a través de los medios que le han proporcionado las teorías del aprendizaje.
- d. Los saberes didácticos pueden llegar a ser obsoletos por lo que deben de cambiar, su cambio puede ser debido a la evolución de la disciplina o porque el conocimiento científico llega a ser banal porque se ha vuelto un saber público y resulta inútil enseñarlo.

Pagès (1993) dice que “los conocimientos didácticos..., son conocimientos específicos que proceden del análisis y la reflexión sobre la organización de la transmisión de unos saberes académicos en las prácticas educativas escolares” (p.129).

Por otra parte menciona que la Didáctica es una disciplina puente o una disciplina encrucijada ya que en el conocimiento que construye convergen conocimientos de la disciplinas que pretende enseñar como conceptos y métodos procedentes de otros campos.

Pagès (op cit.), señala que la Didáctica de la Ciencias Sociales al ser un campo de saber con características propias y *status* formal, posee un conocimiento específico propio que emana de la práctica de enseñar a enseñar a los profesores Geografía, Historia y Ciencias Sociales y se caracteriza por la existencia de a) un cuerpo teórico, que surge de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales; b) una investigación propia – aunque escasa- en torno a los problemas de la enseñanza de lo social; c) una producción literaria variada y d) una comunidad de personas que reivindican la pertenencia a esta área de conocimiento, de campo científico y profesional.

De acuerdo con esta autora, el conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales pretende integrar métodos y conocimientos socioantropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos en un cuerpo teórico propio y busca construir modelos

coherentes entre determinados propósitos, contenidos, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para intervenir en la práctica educativa.

La Historia se encuentra implicada dentro del concepto de Didáctica de Ciencias Sociales, ya que es una disciplina encuadrada en el área de este nombre y como tal participa de los principios generales que informan estas Ciencias Sociales (Sobejano, 2000).

Sobejano (2000) define a la Didáctica de la Historia como:

El campo de conocimientos que pone al profesorado al corriente de cuantas cuestiones tienen que ver con la dedicación profesional a la enseñanza de la Historia y que se nutre, además de las cuestiones inherentes al conocimiento de la Historia, de informaciones, teorías, y métodos procedentes de todas las disciplinas referentes del currículum específico (Sociología, Antropología, Epistemología, Ciencias Sociales, Psicología y Pedagogía). (p.57)

A continuación se presentan los objetivos que de acuerdo con Pagès (1993, p. 130) resumen la práctica y la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Analizar y valorar las finalidades, metas y propósitos de la presencia de las Ciencias Sociales en el currículum escolar y en la enseñanza hoy y en el pasado;
- Averiguar, analizar y valorar los conocimientos que las disciplinas sociales aportan o pueden aportar a la enseñanza y a la formación del alumnado y cuál es o puede ser su naturaleza en función de la epistemología propia de cada una, de sus diferentes paradigmas y de su significación social y educativa en cada momento histórico;
- Concretar, ordenar y secuenciar el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje para la elaboración de programas de enseñanza y de unidades didácticas en función de criterios psicopedagógicos y educativos ;
- Analizar y proponer métodos de enseñanza y estrategias instruccionales adecuadas al aprendizaje del conocimiento social en función tanto de las características propias de las disciplinas que integran el área como de cada contexto, de cada persona y de los problemas que su aprendizaje genera;

- Elaborar y preparar materiales curriculares y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje y evaluar sus resultados; y
- Evaluar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

2. 1 Las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la segunda mitad del siglo XX.

El conocimiento histórico ha sido interpretado de diversas formas, a través del tiempo, de acuerdo con ideas de los individuos, naciones o épocas. Esto es de suma importancia ya que estas interpretaciones influyen en las formas de enseñanza de la Historia, así a través de esas interpretaciones se acultura o socializa a los niños y jóvenes; se influye en sus valores y en la concepción que se formen acerca de su presente y futuro.

- **Tradición positivista en la didáctica de las Ciencias Sociales.**

A mediados del siglo XX surge el pensamiento social neopositivista que tiene como objeto llegar a explicaciones razonadas de los fenómenos sociales a través de un sistema científico, parecido al de las ciencias físicas, busca su cuantificación, así como modelos y teorías que se apliquen a muchos casos, pues supone que la realidad es objetiva y racional por tanto muchos comportamientos se repiten haciéndose posible la predicción de los fenómenos y la planificación de la acción.

La tradición neopositivista propone a las Ciencias Sociales la utilización preferentemente del método hipotético-deductivo. Con este nuevo método se da una nueva dimensión al trabajo de campo pues se va a la realidad con un objetivo bien delimitado para comprobar la veracidad de un concepto o supuesto o a recoger datos. Otra aportación importante es la aplicación de técnicas estadísticas.

En Historia, se trabajan modelos basados en los modos de producción o se pretende tipificar y clasificar a las sociedades según unas características aplicables a diversas realidades o momentos (Benejam, 1999).

Sobejano (2000, p. 96) señala las siguientes características de esta corriente:

- La Historia debe ocuparse de todo hecho que se pueda comprobar científicamente.
- Las fuentes son los documentos de la ciencia histórica.
- Las verdades y las leyes están en los hechos tal y como sucedieron y es revelado directamente por las fuentes.

- No cabe la subjetividad. El historiador debe limitarse a recopilar datos y a ordenarlos, clasificarlos y analizarlos.
- El objeto de la Historia sería hacer una Historia indiscutible, objetiva, ordenada cronológicamente en una sucesión de fenómenos encadenados.

De acuerdo con Benejam (1999) en el ámbito del aprendizaje este pensamiento sigue la línea conductista, así en la didáctica se busca que el alumno alcance objetivos bien delimitados a través de programas de instrucción cuidadosamente secuenciados en los que se proponen series de comportamientos, habilidades y conceptos de complejidad creciente. Conocidos representantes de esta corriente son Bloom y Gagné.

Guimera (1993, citado por Herrera y Medina, 1996) señala que:

Los profesores con visión positivista, consideran los contenidos correctos desde el punto de vista de las disciplinas, aunque inadecuados a la capacidad mental de los alumnos... otorgan gran importancia a la memoria en el proceso de aprendizaje, y utilizan el libro de texto como material fundamental de trabajo... creen que los alumnos tienen demasiadas dificultades para entender el tiempo y el relativismo histórico. (p.34)

- **La escuela de los Annales.**

En 1929 se funda en Francia la escuela de los Annales, a partir de la revista de este nombre dirigida conjuntamente por Marc Bloch y Lucien Febvre. Esta corriente cuestionaba la escuela positivista y construía un proyecto que se definía por su carácter social: la llamada "historia social" (Benejam, 1999).

De acuerdo con Cardoso, (citado por Gojman, 1994) los principales aportes que realizó esta corriente a la evolución del conocimiento histórico fueron:

- 1) La crítica al "hecho histórico" y una historia de acontecimientos;
- 2) La búsqueda de colaboración con las otras ciencias sociales;
- 3) El remplazo de la historia-relato por la historia-problema y
- 4) La atención puesta en la historia presente.

Los Annales negaron al documento escrito el carácter de única fuente histórica como los consideraban los positivistas. Para los historiadores de la escuela de los

Annales todo aquello que partía de la actividad del hombre tenía carácter de fuente.

Peter Burke (1994, citado por Sobejano, 2000) divide este movimiento en tres fases:

- Desde la década de los 20 al 1945: grupo pequeño, radical, identificado con Febvre y Bloch, contrario a la Historia tradicional de acontecimientos políticos.
- Después de la Segunda Guerra Mundial, dominio de la posición histórica oficial, al frente F. Braudel, con nuevos conceptos (tiempo largo, duración media y tiempo corto) y nuevos métodos (los aportados por disciplinas afines, cambios demográficos, índices de producción, series de precios, modos de vida, etc.); influencia en los medios científicos y educativos franceses a través de l'Ecole Pratique des Hautes Études de Paris.
- Alrededor de 1968 comienza una tercera época, que sería la del desmembramiento, difícil de identificar. En los últimos veinte años los miembros del grupo derivaron por líneas clásicas de la escuela y pasaron de la Historia socioeconómica a la sociocultural, a la estructuralista, a la Historia de las mentalidades (Ph. Ariès, M. Vovelle, G. Duby, J. Le Goff) y finalmente, los herederos de éstos están volviendo a recuperar aspectos de la Historia política y de la narrativa (por ejemplo R. Chartier). En esta época destacan historiadores como Le Roy Ladurie, Nora, Chaunu, Duby, Le Goff, etc.

Las principales aportaciones, señaladas por Sobejano (2000, p. 97), por parte de esta escuela, son:

- **Rechazo** de la Historia tradicional que se basa en el mero relato de **hechos y acontecimientos**.
- **Rechazo** de lo puntual e individual. El objeto de la Historia no son los hechos, sino los **procesos** donde se manifiesta la actividad humana en su complejidad.
- Contra la Historia centrada en el pasado, **una interacción dinámica de las dimensiones temporales: el acontecimiento** (tiempo corto), **los ciclos** (el tiempo medio, la coyuntura), **la estructura** (el tiempo largo de las civilizaciones).
- Redefinición de Historia como **ciencia**.
- Sustitución de la Historia-relato por la **Historia-problema**, **Historia temática** por Historia cronológica.
- Historia **interdisciplinar** abierta a las Ciencias Sociales, a los conocimientos del hombre.

- Extensión del **documento** a cualquier huella histórica.
- **Historia global o total.**
- La **duración histórica** tiene tres elementos: el tiempo geográfico, el social y el individual.

Guimera (1993, citada por Herrera y Medina, 1996) dice:

[para] los profesores adscritos a la Escuela de los Annales, cuanto más alto es el grado de adscripción a dicha corriente, mayor importancia se asigna en el aprendizaje de la historia al uso de la memoria y a la presentación a los alumnos de visiones sociales e históricas diferentes. Además se cree que el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida, de la organización didáctica de las clases por parte del profesor. (p.34)

- **La tradición humanista o reconceptualista en Didáctica de las Ciencias Sociales.**

A partir de los sesenta, surgen nuevas direcciones de pensamiento en el panorama científico como posiciones fenomenológicas, existencialistas, idealistas y marxistas al tiempo que se reconoce la obra de Kuhn.

En Ciencias Sociales estas nuevas corrientes se cristalizan en dos paradigmas: el paradigma humanista y el paradigma marxista o crítico.

El paradigma humanista considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana y de la experiencia del mundo vivida por el hombre, niega entonces que exista un mundo exterior, objetivo e independiente de la existencia del hombre. Su objetivo es la comprensión del mundo y para llegar a ésta se deben considerar los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos. Se rechaza la idea de que el mundo social y cultural puede conocerse únicamente por sus manifestaciones observables (Benejam, 1999).

Benejam (op cit.) señala que las teorías del aprendizaje que se inscriben en esta línea de pensamiento suponen que el desarrollo del niño es un proceso innato, independiente del aprendizaje y que el conocimiento es una construcción personal. Así la enseñanza está en función del proceso de maduración. Esta enseñanza por tanto debe responder a los intereses del alumno, "las propuestas son abiertas, flexibles, creativas y globalizadoras" (p. 38).

En cuanto a la didáctica de las Ciencias Sociales, la autora indica que el problema que se plantea es que la percepción que tiene cada alumno de la sociedad y de sus problemas puede ser superficial, parcial o no conforme al conocimiento científico, por lo que se propone en la enseñanza un proceso de intercambio de ideas en la que cada alumno pueda expresar sus pensamientos y sean contrastados con las de sus compañeros y con el docente. Para motivar la expresión de las ideas y la aceptación de la duda y el conflicto la didáctica de las Ciencias Sociales propone el estudio de problemas relevantes relacionados con los intereses de cada edad y capaces de tener una aplicación práctica.

En este enfoque se da un papel esencial al alumno y se da prioridad a la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación o el descubrimiento.

Por otra parte, en la evaluación ya no se valora la cuantificación de los resultados pues los significados personales no se pueden medir. La evaluación debe ser un medio para mejorar y ajustar la ayuda del profesor a las necesidades del alumno.

En esta teoría se busca relacionar los intereses y sentimientos subjetivos con los conocimientos nuevos y desencadenar procesos educativos que no sólo impliquen entender sino también querer y hacer y que afectan a la personalidad total del alumno.

La escuela humanista en la Didáctica de las Ciencias Sociales adopta una pluralidad de métodos cualitativos como son: la observación participativa, el estudio de casos, la investigación-acción, la grabación audiovisual, la entrevista, los cuestionarios y discusiones abiertas, los procesos de triangulación, la observación persistente, las descripciones y observaciones exhaustivas, etc., (Benejam, 1999).

- **La concepción crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales.**

La escuela crítica, neomarxista o radical, descalifica a la ciencia social cuantitativa porque únicamente describe y cuantifica las cosas y no hace una crítica al sistema que sustenta al mundo.

Esta escuela afirma que espacio y sociedad son el resultado del proceso histórico que los grupos humanos han organizado y transformado. Las decisiones en cada mundo histórico se han tomado en función de los beneficios de los que tienen el poder de decidir (Benejam, 1999).

Sobejano (2000, p.98) menciona que la influencia del marxismo en el conocimiento histórico se reconoce en los siguientes puntos:

- Ha renovado el interés por las teorías generales de la Historia.
- Ha realizado una contribución importante en la **fundamentación conceptual y a la definición del proceso histórico**. La teoría y el método

se forman y se verifican en la propia práctica de la investigación: se hace Historia.

- **Modo de producción:** un concepto que expresa una estructura de funcionamiento y de desarrollo que contiene en sí mismo el principio de la contradicción social.
- Idea de la Historia como comprensión global, como relación dialéctica.
- Ha aportado un caudal de investigaciones sobre la formación de clases en estudios sobre esclavismo, feudalismo y capitalismo.
- Ha orientado la investigación histórica en torno a procesos económicos y sociales complejos y contemplados a largo plazo.
- Ha inducido al estudio de las condiciones materiales de la vida de los pueblos y el desarrollo de la tecnología considerados globalmente.
- Ha estimado la curiosidad por la función de las masas en la Historia.

En cuanto al campo de la pedagogía, Benejam (1999) señala que desde esta corriente se considera que la escuela cumple una función social y política, pues lo que se enseña y aprenden los alumnos responde a los intereses de las estructuras de poder.

Así, la escuela debe formar parte activa en la vida académica, de la comunidad y en la vida política. La enseñanza debe formar en el alumno una actitud de compromiso social y político.

El objetivo de la enseñanza de acuerdo con esta visión debe ser que el alumno sea consciente de su sistema de valores y de su pensamiento y sea capaz de reflexionar críticamente acerca de lo que piensa y quiere y busque alternativas.

En cuanto a los contenidos sociales, esta escuela, según Lee (citado por Benejam, 1999) propone introducir dentro de la programación problemas relevantes y socialmente importantes. Estos pueden ser: la guerra y la paz, la desigualdad, los derechos humanos, etc.

La Didáctica de las Ciencias Sociales en esta línea propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. (Benejam, 1999)

Para Guimera (1993, citado por Herrera Medina, 1996):

los profesores con visión marxista consideran muy importante estimular el razonamiento lógico de sus alumnos; la adquisición, por parte del estudiante de un pensamiento crítico y propio y la presentación a los alumnos de visiones sociales e

históricas diferentes. En cuanto a las dificultades que presenta la historia para los alumnos, consideran que éstos tienen dificultades para entender el tiempo y el relativismo histórico. En lo que se refiere a la interacción propiamente dicha, consideran que las actividades didácticas (salidas, audiovisuales, video, etc.) y la participación de los alumnos en clase, son importantes para el aprendizaje. (p.34)

- **Tendencias diversas en la mitad del siglo: la “nueva Historia”.**

A partir de finales de los cincuenta, consolidándose en los setenta, la historiografía sufre una serie de crisis, en las que se percibe el debilitamiento de los grandes enfoques y se extiende la impresión de que se está llegando, conceptual o metodológicamente, a un “callejón sin salida” (Sobejano, 2000).

Sin embargo, surge un movimiento “la nueva Historia” por donde discurren distintas corrientes de pensamiento. Le Goff (citado por Sobejano, 2000) define a este movimiento, “por la aparición de nuevos problemas, nuevos métodos, y sobre todo, la aparición de nuevos objetos en el campo de la Historia, antes reservados a la antropología; por ejemplo: alimentación, cuerpos, gestos, imágenes, libros, sexo, etc” (p.99).

De tal forma ya no se trata de la Historia, sino de las historias. Tal fragmentación del saber histórico fue interpretado por algunos como el desmembramiento de la Historia, y por otros como un buen síntoma, pues la Historia no renuncia a ser una ciencia global y de síntesis.

F. Braudel (citado por Sobejano, 2000) señala que la Historia de la civilización, es la historia de las ciencias, artes, de las técnicas y de la vida cotidiana, en definitiva, una **Historia total** y sobre este plano el obligado el encuentro con las Ciencias Sociales, entre las cuales las más influyentes van a ser la antropología y la economía.

Sobre todas la Ciencias Sociales ejerce una gran influencia el **estructuralismo**. Bourdieu y Martín (1992, citados Sobejano, 2000) explican que a pesar de las diversas concepciones de estructura, la mayoría de los historiadores se adhiere a la concepción tradicional de la estructura, concebida como “**la manera en que las partes de un todo se adjuntan entre ellas**” (p.100).

De acuerdo con Sobejano (2000) la **Historia estructural**, es la más alejada de los acontecimientos (singulares e irrepetibles), puede construir «modelos», instrumentos de análisis, hipótesis del sistema explicativo.

Por otra parte, la **Historia de las Mentalidades**, se introduce en la cultura psicológica, el objeto de este enfoque es el de relacionar una serie de elementos (individuo, familia, clase social, categorías socioprofesionales, hasta otros modos de asociación). El método se iniciaba con la reconstrucción de las estructuras mentales que corresponden a las clases sociales, a los colectivos profesionales y a una sociedad determinada (ideas y prejuicios transmitidos, distintas concepciones sobre las condiciones espaciotemporales, el medio ambiente, la sociedad, la muerte, etc.). En otro nivel, trata de recomponer los rasgos originales de la psicología grupal (sus contactos, sus influencias, la propagación de sus ideas, la formación de tendencias...) (Sobejano, 2000).

Otros enfoques fueron la Historia **económica** y la Historia **social**, teniendo clara influencia del marxismo. Desde estos enfoques los fenómenos sociales y económicos pueden ser expresados en cifras, cuantificados, medidos, analizados, y a través de estos dar explicaciones de procesos históricos a largo plazo.

La **Historia social** según T. Zeldin (1976, citado por Sobejano, 2000) indica que esta corriente surgió por la necesidad de ampliar los campos de la investigación histórica, limitados a los campos de la política y diplomacia, olvidando el estudio de las capas subalternas.

Del uso de métodos cuantitativos surgió la **Historia cuantitativa**, conocida como **Cliometría**, que utiliza la estadística y la medida para hacer planteamientos explicativos matemáticos.

También, surge la **Historia de género**, teniendo así, una construcción perceptiva e intelectual que permitiera una mejor aproximación a espacios marginados de la historiografía. Su objetivo era analizar los mecanismos de relaciones sociales entre sexos, así como las identidades subjetivas y sus relaciones de poder (Sobejano, 2000).

- **El impacto del pensamiento postmoderno.**

En los ochenta se marca una frontera para los grandes modelos historiográficos, dándose en ellos signos evidentes de estancamiento, al mismo tiempo toma forma un cuerpo historiográfico cuyo denominador común es una postura de rechazo de los parámetros anteriores: lo estructural, lo científico y lo cuantitativo. Esta crisis generó gran desorientación y continuos "revisionismos", siendo interpretado por algunos como un signo de descomposición o simplemente como caos de la historiografía. Sin embargo las concepciones de crisis y de caos deben entenderse desde nuevos criterios que se insertan actualmente en los esquemas de conocimiento y analizar su sentido (Sobejano, 2000).

Sobejano (op cit.) menciona que actualmente "nos encontramos ante un cambio de rutas (o de paradigmas) que se insertan en un amplio y complejo contexto

sociopolítico y cultural denominado **postmodernidad**, una disociación de la racionalidad diversificada, a su vez, en varias corrientes de pensamiento” (p.102).

Según este autor, existe un rechazo de la teoría, de la seguridad que representa estar en posesión de la verdad o de una verdad, en parte debido a que las sociedades occidentales han vivido transformaciones radicales que han hecho que haya una contraposición a las posturas anteriores, en especial, la seguridad que proporcionaba el pensamiento racionalista crédulo, optimista, basado en la teoría y el método, en la predicción del futuro, a partir del pasado o del presente, pues el optimismo basado en la idea de progreso denominado modernidad, surgida dos siglos antes, ya no resulta satisfactorio, pues como señala A. Touraine (1992, citado por Sobejano, 2000) “las condiciones de crecimiento económico, de libertad político y de felicidad individual, ya no se aparecen análogas o interdependientes”(102).

De tal modo, en el campo de las Ciencias Sociales se reconoce que los conocimientos que forman parte del conocimiento científico no están dados para siempre y por tanto se admite la duda, la crítica y la formulación de propuestas alternativas.

Las explicaciones del mundo social son interpretaciones posibles, las cuales están influidas por la ideología y el momento histórico (Benejam, 1999).

Enrique Moradiellos (1993, citado Sobejano, 2000) señala respecto a la historiografía que:

Por todas partes se aprecia un deslizamiento notorio del discurso histórico hacia modos narrativos y descriptivos tejidos sobre acontecimientos particulares, en detrimento de los modos analíticos volcados sobre las estructuras y plazos temporales largos; y, en casi todos los casos, esos desplazamientos se acompañan de una promoción del enfoque centrado en la individuación del sujeto histórico y su experiencia vital y cotidiana, con abandono o merma del enfoque colectivo, público y oficial. (p.102)

Así, la influencia del postmodernismo de acuerdo con Sobejano (2000) sobre el pensamiento historiográfico se observa en:

- El denominado “**análisis del discurso**”, inserta dentro de la filosofía del conocimiento conocida como **giro lingüístico**, que pone el acento en el análisis de la Historia escrita como una forma de discurso y la

decodificación de los textos (**deconstruccionismo**) como un ejercicio hermeneútico de análisis e interpretación de significados para facilitar el proceso comprensivo.

- Una forma especial de acceder a la observación histórica, reduciendo la escala, denominada **microhistoria**, que tiene indudables coincidencias con corrientes como la de las mentalidades o la Historia narrativa.
- La **Historia social-estructural**, heredera tanto de la **Historia social** como de la **sociología histórica**, la cual tiene pretensiones de dominio científico propio (conceptos y métodos) e incluso de llegar a ser una ciencia unitaria de la sociedad que enlaza el cambio con la estructura. Siendo ésta la única tendencia opuesta a los principios de la postmodernidad.
- Una línea que parte de la Historia social y la Historia de las mentalidades, interesada no tanto por los fenómenos de la cultura, sino por las representaciones, los símbolos, las manifestaciones mentales tanto subjetivas como de los grupos y su poder de mediación.

De acuerdo con Benejam (1999) en la enseñanza se trabaja la exploración de las ideas previas, las cuales condicionan el pensamiento, y las interpretaciones que va elaborando el alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

El relativismo en la enseñanza impone una metodología pluralista que prioriza procesos hermeneúticos de autoconciencia y autorregulación junto con métodos dialécticos basados en la comunicación que favorezcan el debate entre las ideas de los alumnos, se trata de asumir el relativismo del conocimiento humano para llegar a una mejor comprensión del mundo.

La Didáctica de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y estudia como influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando la interdisciplinariedad que esto supone.

También la Didáctica de las Ciencias Sociales debe estudiar los procesos sociales, económicos y culturales en las diversas escalas, considerándose el problema en el sistema mundo y en la localidad, es decir en un sistema interdependiente y globalizante (Benejam, 1999).

2.2 Enseñanza de la Historia.

La enseñanza de la Historia a través del tiempo ha sido considerada por las diferentes sociedades como el medio para garantizar la permanencia de ciertos valores, creencias y costumbres considerados trascendentes.

En algunas épocas se consideró que la historia presentaba los hechos pasados tal cual habían ocurrido, en otra se buscaron héroes que pudieran servir de ejemplo a las nuevas generaciones y en otras se usó como vía para crear un sentimiento de pertenencia con el fin de crear proyectos nacionales comunes. Se pretendía que el conocimiento histórico sirviera para facilitar el progreso social, esta clase de Historia se caracterizaba por ser “una historia narrativa y pragmática que transmitía ciertos saberes e informaba” (Orradre y Svarzman, 1994, p. 207).

En la actualidad la historia busca interpretar los hechos históricos, trata de explicar los hechos estableciendo relaciones entre estos, de tal manera que se de cuenta de las transformaciones, los estancamientos, las resistencias a los cambios y los conflictos. En las últimas décadas la Historia ha buscado nuevos modos de demostración de hipótesis así como el uso de nuevas fuentes y ha modificado la concepción de ésta como ciencia.

Todas estas etapas por las que ha pasado la ciencia histórica han tenido repercusión en la forma de la enseñanza de la historia.

2.2.1 Enseñanza tradicional de la Historia.

La enseñanza de la Historia considerada como tradicional se caracteriza por:

- Contenidos sobre acontecimientos del pasado ordenados cronológicamente; presentados de forma narrativa y fragmentaria, es decir, sin interrelación entre ellos; primordialmente de carácter político y militar y donde los hechos históricos se deben a las acciones de sólo unos cuantos individuos, a los que se les da el carácter de héroes y de seres casi perfectos (Díaz-Barriga y Muriá, 1999; Orradre y Svarzman, 1994; Pozo, Asensio y Carretero, 1989).
- Presentar una visión única de los hechos históricos, considerada como verdad absoluta.
- La selección de los contenidos responde a la lógica de la disciplina sin considerar el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos.
- Aprendizaje memorístico, consistente en la repetición de fechas, nombres de personajes y lugares, hechos y datos sueltos (Díaz-Barriga y Muriá, 1999; Pozo, Asensio y Carretero, 1989).

- Ser un conocimiento carente de significado para el alumno (Carretero, Pozo y Asensio, 1989).
- Evaluaciones en que únicamente se consideran criterios cuantitativos.

2.2.2 Factores relevantes para la construcción del conocimiento histórico.

La idea de que cada dominio de contenido exige unas habilidades y conocimientos específicos que deben adquirirse mediante el aprendizaje ha conducido a que en la Historia se haya intentado identificar e investigar algunas de las habilidades que forman parte del conocimiento histórico.

Existen datos que demuestran que el aprendizaje de la Historia entraña importantes dificultades para los alumnos, se han puesto de manifiesto aspectos concretos y puntuales que forman parte del conocimiento histórico.

2.2.2.1 Comprensión conceptual en Historia.

Los conceptos históricos, presentan diversas características o peculiaridades que los hacen especialmente difusos, por lo tanto, resultan difíciles de comprender para los alumnos (Carretero y Limón, 1998).

Carretero y Limón (op cit.) señalan que tales características, son las siguientes:

Muchos de los conceptos, poseen un nivel de abstracción muy elevado, aunado a esto, se encuentra su complejidad, siendo necesario en varios casos la comprensión previa de otros conceptos.

En general, muy pocos de los conceptos, presentados inicialmente a los alumnos, les son familiares, y tampoco pueden tener una experiencia directa pues se refieren a situaciones del pasado.

Por otra parte, son conceptos "cambiantes", ya que la dimensión temporal afecta la comprensión de los conceptos históricos, es decir, los conceptos no tienen un único significado a lo largo de la Historia.

Otra característica es, que para entender muchos de los conceptos históricos se requiere conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia, esto hace que estén muy lejos de ser categorías bien definidas, siendo más bien conceptos difusos.

Otra peculiaridad de estos conceptos, es que su aplicación correcta e incorrecta depende, en diversas ocasiones de la postura que se tome en el relato de los acontecimientos. Esto es consecuencia del relativismo propio del conocimiento histórico.

Una última característica, es que tienen gran influencia cultural, es decir, dependiendo de la cultura los conceptos serán diferentes en su significado.

Por otro lado, el conocimiento histórico se va conformando a partir de los conceptos históricos que son ordenados e integrados de manera diferente a medida que el individuo adquiere un mayor grado de pericia en la materia (Carretero y Limón, 1993).

La investigación actual muestra que los alumnos de diferentes edades se resisten a cambiar sus representaciones iniciales sobre fenómenos naturales, así que es muy posible que el cambio conceptual en el área de las Ciencias Sociales encare más dificultades, pues los conocimientos históricos forman parte de la identidad nacional y dicha identidad no sólo está formada por representaciones, sino por comportamientos y actitudes.

En cuanto al aspecto del cambio conceptual existen polémicas en torno a los mecanismos de cambio conceptual defendidos por el constructivismo.

Lerner (1997) menciona que uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la Historia se refiere a los contenidos históricos que son transmitidos en las aulas, libros de texto y materiales didácticos. Y señala tres aspectos que se deben considerar al analizar esta cuestión:

- 1) **La cantidad de contenidos adecuados para los alumnos.** En nuestro país ha imperado por mucho tiempo la enseñanza enciclopédica, lo cual resulta abrumador tanto para el alumno como para el maestro, debido a la gran cantidad de contenido a revisar, el cual en muchas ocasiones no se llega a abarcar todo durante el curso escolar. En cuanto a la selección de los contenidos esta decisión ha sido desatendida argumentándose que resulta muy arriesgado decidir que temas deben incluirse y cuales excluirse.
- 2) **Tipo de Historia que debe enseñarse.** Este aspecto está relacionado con el anterior ya que al decidir que tipo de Historia enseñar se podría decidir que temas incluir y cuáles excluir.

Para llevar a cabo una decisión sobre esta cuestión es recomendable considerar las capacidades intelectuales del alumnado. Hallam (citado por Lerner, 1997) sugiere trabajar una Historia concreta, con pocas variantes con los niños debido a que no poseen una capacidad para hacer grandes abstracciones y trabajar con historias más complicadas, con muchas variables con los jóvenes. Otra posibilidad señalada por otros autores sería basarse en los intereses de los niños y de los adolescentes.

También se debe llevar a cabo la decisión de qué tipo de historia enseñar de acuerdo con el tipo de Historiografía que se considere más trascendente. En México actualmente en los planes de primaria y secundaria se insta a relegar la tradicional Historia político-militar e introducir otros aspectos de la Historia como: la ciencia, cultura, sociedad, economía, vida cotidiana, material y arte

entre otros. Otros tipos de Historia no son abordados debido a la dificultad que representa para los docentes en cuanto al tiempo que se tendría que invertir para la preparación de las clases, ya que no cuentan con tiempo y en otros casos no tienen la formación necesaria. Una solución a esta cuestión sería el que se contara con libros apropiados que apoyaran al maestro, aparte de los libros de texto.

- 3) **La forma de abordar los contenidos históricos.** Se continúa con la tendencia de enseñar una historia descriptiva, es reciente que se intenta presentar y transmitir una Historia explicativa. La forma de enseñar y presentar la Historia depende del tipo de Historiografía que se ha cultivado en nuestro país, siendo aún predominante la Historia positivista. En cuanto a la correspondencia entre las actuales posiciones teóricas y la práctica, nos encontramos todavía lejos de estar al día.

2.2.2.2 Relativismo cognitivo.

Es parte habitual en Historia, encontrar versiones radicalmente diferentes de un mismo acontecimiento, por lo que la comprensión de la Historia exige que el alumno entienda la verdad como algo relativo, es decir, que no hay una verdad única y absoluta, por lo que se requiere que desarrolle la capacidad de contrastar informaciones que sean contradictorias. Asimismo, el alumno debe aprender a valorar la validez e importancia de las fuentes de las que recibe información (Carretero y Limón, 1993).

Esta capacidad, de acuerdo con Yáñez (1997), al vincularla con las creencias epistemológicas de los sujetos –sobre el conocimiento- se denomina *relativismo cognitivo*.

Varios autores (citados por Carretero y Limón, op cit.) señalan que el relativismo cognitivo es la capacidad para contrastar informaciones contradictorias.

Carretero y Limón (citados por Yáñez, 1997) establecen tres niveles de complejidad en el desarrollo del relativismo cognitivo:

1. *Posición absolutista.* Existe una Incapacidad de reconocer discrepancias entre dos o más versiones de un acontecimiento, considerándose que existe sólo una verdad y no se distingue entre hechos e interpretaciones de éstos.
2. *Relativismo radical.* Se considera que todas las versiones son igualmente válidas y aceptables, teniendo como consecuencia que no se pueda determinar su veracidad o falsedad, por tanto no existe la verdad.

3. *Epistemología evaluadora.* Se considera que la construcción de conocimientos históricos, implica valorar juicios y evidencias respecto a una versión determinada, así como presentar argumentos para establecer versión es correcta.

2.2.2.3 Causalidad histórica

La explicación multicausal juega un importante papel en el razonamiento histórico. Según Díaz-Barriga y otros autores (1999) "la comprensión de la causalidad histórica implica tanto el establecimiento de relaciones causa-efecto (*multicausales e intencionales*) como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro" (p. 14).

En México de acuerdo con Lerner (1997) en los últimos años ha habido un interés en cuanto a plantear metas formativas - el estimular operaciones mentales - en la enseñanza de la Historia, en los planes y programas de primaria y secundaria, proponiéndose que los alumnos aprendan a manejar y seleccionar información, así como interpretarla y que sean capaces de explicar situaciones históricas, destacando causas frente a consecuencias. Sin embargo señala que es necesario cuestionar éstas ya que no basta con plantearlas teóricamente, sino que es necesario explicar cómo enseñar estas habilidades.

Respecto a este aspecto de la enseñanza de la Historia, también señala que es importante diferenciar entre niños y adolescentes porque sus capacidades intelectuales y forma de razonar son diferentes. Menciona que es necesario saber con certeza si los alumnos tanto de primaria como de secundaria son capaces de explicar situaciones y cómo lo pueden hacer, a nivel teórico duda de que la explicación sea la operación más importante en Historia y que sea posible enseñarla en el nivel básico debido a las siguientes razones:

- La explicación de los acontecimientos históricos es relativa.
- Antes de tratar de explicar los porqués de un fenómeno es necesario comprender sus rasgos esenciales e incluso hacerlo con "empatía", es decir, poniéndose en el lugar de los agentes históricos. Tal comprensión implica que el alumno se involucre en Historia y que juzgue desde dentro.
- Muchos de los alumnos - considerando también a los mayores- no han accedido al pensamiento formal.
- Se requeriría un cambio en el quehacer docente y la dinámica de trabajo del maestro y el alumno en el aula.
- El tipo de Historia que se presenta en los libros se tendría que cambiar. Esta debe dejar de ser descriptiva y fáctica.

- Dejar de privilegiar en la enseñanza de la Historia la información frente a la operación de pensar.

Por otro lado, diversos autores han señalado que la aplicación de las características del pensamiento formal a problemas con contenido histórico son inadecuadas ya que no es posible identificar el razonamiento formal, lógico-matemático, con el razonamiento empleado en contenidos sociales o históricos (Carretero y Limón, 1993).

De acuerdo con Carretero y Limón (1993), este tipo de cuestiones deben considerarse en relación con la tarea que se presenta al alumno, pues en el estudio de la Historia se pueden presentar tareas en las que las estrategias de pensamiento que se necesitan sean similares a las empleadas en tareas de Ciencias Naturales. Pero si la tarea es analizar las causas que produjeron un determinado acontecimiento histórico, se trata de una tarea en las que el razonamiento es muy distinto a él empleado en las Ciencias Naturales.

2.2.2.4 Empatía histórica.

La empatía histórica, es una habilidad que implica a la cognición y la afectividad. Se refiere a la posibilidad de entender, sin que por esto se comparta o avale, las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado, es decir, "ponerse en los zapatos del otro" en este caso del agente histórico. Esta habilidad sólo es posible si se cuenta con un aparato conceptual elaborado en el presente, que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo. Tales conceptos se refieren al conocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, escalas de valores, etc. (Díaz Barriga, et al. 1999).

2.2.2.5 Noción de tiempo histórico.

La comprensión de la noción de tiempo histórico es fundamental para la comprensión de la Historia (véase, el capítulo 6, de este trabajo, para una explicación amplia de la noción de tiempo histórico).

Díaz-Barriga y Muriá (1999) mencionan que "la comprensión del tiempo histórico involucra nociones como cambio, continuidad y duración de los hechos o acciones bajo estudio" (p.13).

Los resultados obtenidos en investigaciones realizadas por Asensio, Pozo y Carretero (citados por Carretero y Limón, 1993) demuestran que hasta la adolescencia esta noción no comienza a ser dominada.

Sin embargo, estos autores señalan que “la comprensión de los diferentes aspectos implicados en las nociones temporales no es algo que se domine sin más al comienzo de la adolescencia sino que se requeriría de algún tipo de estrategias de enseñanza al respecto [...]” (p. 20).

Carretero y Limón (1993) distinguen dos tipos de problemas en este ámbito:

- a) La utilización del tiempo como un instrumento de medida, en el cual se toma como marco de referencia la investigación sobre el tiempo físico.
- b) La comprensión de aspectos implicados en la noción de tiempo histórico, aquí el tiempo histórico es un concepto relativo, el cual debe interpretarse teniendo en cuenta otros factores distintos al tiempo físico. En este caso debido a factores de índole diferente (políticos, económicos, etc.) un mismo número de años no producen siempre el mismo efecto.

Otro aspecto de esta noción se puede ver en la coexistencia en un mismo país de culturas y grupos que viven « momentos históricos » diferentes.

Lerner (1997) menciona que en nuestro país existen objetivos claros en cuanto a la enseñanza del concepto de “tiempo” en el nivel básico, estos son: que se aprehendan cambios frente a continuidades, herencias, causas vs. efectos y los grandes procesos que han pasado la humanidad y el pueblo mexicano. También señala que hay acuerdo en cuanto a los medios que son inadecuados para enseñar estas cuestiones, los cuales son:

- a) *Las fechas.* Considerando los estudios de Piaget en los que se comprobó que niños y jóvenes (hasta los 16 años) son incapaces de entender siglos, años, meses y días, las autoridades de la SEP han propuesto que se enseñen el menor número posible de fechas, sin embargo, no existe gran congruencia en la práctica, pues en concursos de zona y en exámenes de carrera magisterial se siguen pidiendo muchas fechas. También por otra parte, sigue imperando la historia cronológica en los libros de texto y en los materiales didácticos.
- b) *Hechos fragmentados.* El enseñar la Historia a través de hechos sin continuidad hace que se pierda el carácter dinámico (los procesos) de esta disciplina, lo cual es esencial.
Sin embargo no se ha logrado concretar como enseñar procesos o lo que implica tal situación.

Tales cuestiones dice Lerner (op cit.) hacen que actualmente no se logre enseñar realmente de otra forma la Historia. La cuestión en que se han centrado los responsables de la enseñanza de la Historia ha sido sobre los instrumentos o medios para enseñar el tiempo a los alumnos.

En este sentido ha habido buenas ideas como: el que los niños de primaria palpén el tiempo a través de la fiestas cívicas y básicamente debido a los cambios en su persona y entorno inmediato, otros recursos que han estado en los últimos años de moda y que requieren de revalorizarse son: la construcción de genealogías y las líneas del tiempo.

2.2.2.6 Comprensión de textos históricos.

El desempeño de los estudiantes en la materia de Historia depende de varios factores. Sin embargo, se ha constatado en diferentes países que la enseñanza de la Historia se basa fundamentalmente en el libro de texto. Actualmente se están tratando de diversificar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Historia, y entre éstas existe la propuesta de utilizar diversos tipos de textos, además o en lugar del libro de texto, ello señala el importante papel que tiene la lectura en la adquisición del conocimiento histórico, ya sea utilizando el libro de texto, literatura, periódicos, revistas, documentos históricos, etc.

Aunque como se señaló anteriormente las prácticas de lectura en la materia de Historia se pueden realizar utilizando diversos tipos de textos, en este apartado se presentarán básicamente aquellos aspectos relacionados con las características del libro de texto y con las formas particulares de interacción que debe llevar a cabo el lector con este, para lograr una adecuada comprensión del mismo.

De tal forma una primera característica importante de mencionar, es que, en el discurso histórico predominan las funciones referencial y apelativa, con la primera el historiador da cuenta de los sucesos del pasado sobre los cuales construirá su texto y con la segunda busca que el enunciatario (lector u oyente) comparta su punto de vista sobre los hechos y los personajes históricos de los que escribe (Gracida y Galindo, 1998).

En cuanto a la estructura textual, los libros de historia han sido criticados por su coherencia deficiente, la cual debe ser adecuada para que los estudiantes establezcan conexiones entre eventos e ideas (Cooper, 1993; McKeown y Beck, 1994; citado por Harniss, et al. 2001). En lugar de emplearse solamente un patrón textual de manera repetida, se utiliza una gran variedad de patrones, los cuales no son claros (Kinder, et al., 1992; citado por Harniss, et al, 2001).

Respecto a los conceptos en los libros, se ha criticado que éstos presentan demasiados conceptos que son tratados de manera superficial, y no se presentan de manera jerarquizada, así como que, en muchas ocasiones contienen una gran cantidad de hechos y no conceptos importantes. Además frecuentemente, los libros tienen información incorrecta o no actualizada (Cooper, 1993; Harniss, et al. 2001).

Siler (1989,1990; citado por Harniss, et al, 2001) señala que los estudiantes no pueden lograr una comprensión adecuada si solamente se les presenta un panorama borroso de incidentes históricos aislados, sin desarrollar los temas o conceptos que dan cimiento a los eventos históricos dentro de un todo con significado.

Harniss, et al. (2001) mencionan que para subsanar de alguna manera las deficiencias que presentan los libros de textos, se pueden hacer diversas adaptaciones a los textos, tanto en el contenido como en la forma de presentación de los textos por parte del profesor, también sugieren trabajar la lectura y la composición de manera integrada.

Entre las formas de *adaptación a los textos* de historia estos autores mencionan que una manera profunda de tratar los temas, es por medio de realizar la selección de la información más importante del texto y organizarla en una estructura de organización adecuada. Una *estructura de organización de la información* puede proporcionar al estudiante comprensión acerca de la forma en que una materia como la Historia puede organizarse.

Así, la Historia, puede ser organizada dentro de una estructura problema-solución-efecto o consecuencia, de esta manera se le enseña al estudiante que una forma adecuada de razonar en esta materia es a través de una serie de problemas. Se le puede indicar al estudiante una o diferentes formas en las cuales la gente intenta resolver los problemas. Las soluciones propuestas deben estar asociadas con un concepto particular.

Otra estructura de organización que se puede utilizar es la *identificación de los factores que intervienen en el éxito de un grupo social*. Los factores a considerar para analizar la probabilidad de que un grupo tenga éxito son: a) recursos, b) capacidad, c) liderazgo y d) motivación. Estos factores le ayudarán a evaluar y predecir al estudiante las probabilidades de que un grupo social logre o no, su objetivo.

Una vez que a los estudiantes se les ha enseñado una estructura de organización, una forma adecuada de que se enfoquen en la estructura, mientras leen el texto, es indicarles que lean pasajes específicos y tomen notas, ya sea utilizando una hoja con indicaciones que les ayude a organizar sus notas o a través de un mapa conceptual. Los mapas conceptuales para el caso de la Historia, le pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor el texto, al ayudarlo a establecer las relaciones entre conceptos y hechos.

Por otra parte, estos autores también indican que resulta adecuado el *desarrollar conocimientos previos*. Los maestros deben buscar remediar las necesidades de conocimiento previo de sus alumnos, a través de evaluar su conocimiento y de enseñarles la información que sea necesaria para que comprendan la lección. Existen tres aspectos que son especialmente problemáticos al trabajar con los libros de texto de Historia: la comprensión y uso de vocabulario específico, de las

líneas de tiempo y de los mapas. En cuanto al vocabulario, los maestros necesitan enfocarse en el vocabulario que sea de mayor importancia, considerando aquellos términos que se usen frecuentemente y que se relacionen con eventos históricos importantes. También se les debe ayudar a los estudiantes a entender la representación de los eventos en las líneas de tiempo y a saber “leer” y usar los mapas. Proporcionar a los estudiantes estos conocimientos previos y enseñarles estas habilidades les permitirán que puedan acceder a los contenidos de los libros de texto de Historia.

En cuanto a las *adaptaciones en la forma de presentación* de la información contenida en los textos, por parte del profesor, algunas de las estrategias que pueden utilizar para ayudar a los alumnos a adquirir información a partir de los libros de texto, son: la utilización de *organizadores gráficos*, *preguntas intercaladas* y *repaso*.

Al trabajar con los *organizadores gráficos*, inicialmente el maestro puede presentarlos ya con la información y paulatinamente puede pedirle a los alumnos que sean ellos quienes proporcionen la información para elaborar el organizador gráfico, mientras que el maestro les apoyará en la organización del mismo, posteriormente el docente les puede pedir a los estudiantes que realicen los organizadores gráficos sin su ayuda.

Las *preguntas intercaladas* durante la lectura de un texto, permiten al docente verificar la comprensión y proporcionar retroalimentación inmediata al alumno. Con las preguntas intercaladas se dirige al alumno hacia partes críticas de la información, necesarias para la comprensión de los conceptos.

El *repaso* es una estrategia útil para ayudar a que los alumnos retengan la información histórica. En los repasos solo se debe incluir aquella información que sea muy importante. Para que los repasos se lleven a cabo de manera adecuada, el maestro debe planearlos, deben incluir la información necesaria, distribuirlos de manera que no sean demasiado espaciados, que sean acumulativos, es decir, que la información nueva sea relacionada con la información previa y que la información vista previamente se presente en nuevos contextos.

Finalmente, en cuanto a la *lectura y composición integrada*, estos autores señalan que enseñar a los estudiantes a escribir acerca de lo que leen, más que, o de manera adicional a la tarea de responder cuestionarios al final de un capítulo.

Langer y Applebee (1987; citados por Harniss, et al. 2001) mencionan que los docentes, perciben que la lectura y escritura integrada, implica disponer de mucho tiempo de la clase; puede causar confusiones al alumno con respecto a las habilidades propias para las ciencias sociales; y para llevarse a cabo se requiere que los alumnos posean habilidades para la escritura, en las cuales muchos de ellos presentan deficiencias. Sin embargo, estos autores señalan que la lectura y composición integrada ayudan a manejar muchas de las deficiencias que presentan algunos de los libros de textos, además a través de la lectura y

composición integrada se pueden remediar las dificultades en la comprensión de lectura, que presenten los alumnos.

Las *ventajas* que presentan la lectura y composición integrada son: que se proporciona al estudiante una estrategia para reelaborar estructuras textuales poco claras, las cuales son frecuentes en los libros de textos de ciencias sociales. También promueve que los estudiantes se involucren en una mayor variedad de operaciones de razonamiento, más que cuando se trabaja con la lectura y escritura de manera aislada, por ejemplo los estudiantes pueden aprender a extender el contenido más allá del propio contenido del libro de texto, enfocándose en conceptos clave o en secciones específicas del texto o en ciertos tópicos. Finalmente, la lectura y composición integrada permite que el estudiante adquiera estrategias que le ayuden a mejorar su comprensión de la lectura, como identificar la información importante, elaborar resúmenes, realizar inferencias, elaborar preguntas y monitorear su propia comprensión.

Aunque al agregar el componente de composición de textos en la enseñanza de las ciencias sociales se aumentan las demandas de instrucción, las ventajas descritas anteriormente, sobrepasan el tiempo que se requiere para llevar a cabo la instrucción.

Para que los alumnos logren realizar composiciones adecuadas, deben tener conocimiento suficiente sobre el tema y sobre estructuras textuales. La instrucción en la estrategia de estructuras textuales ayuda a los estudiantes a: a) buscar, localizar y organizar la información del texto, b) a establecer relaciones entre ideas y c) a decidir que información deben incluir en una composición.

Se debe enseñar a los alumnos a identificar diferentes estructuras textuales, así como a crear composiciones haciendo uso de las estructuras textuales. Las estructuras textuales que se sugieren enseñar en ciencias sociales son la de problema-solución, causa-efecto y la de comparación-contraste (véase, el capítulo 5, de este trabajo, en la sección 5.7.2, para una explicación sobre la estrategia de estructura textual y los diferentes patrones identificados) (Cooper, 1993; Harniss, et al., 2001).

Harniss, et al. (2001) proponen un método de cuatro fases, para enseñar la estrategia de estructuras textuales y composición de textos y contenidos de ciencias sociales. Las cuatro fases propuestas pueden aplicarse para enseñar cualquier estructura textual.

A continuación se presenta un ejemplo en el que se describen las cuatro fases para enseñar la estructura textual de comparación-contraste:

Fase 1: Identificar los elementos que conforman la estructura de comparación-contraste.

Fase 2: Analizar y reelaborar ejemplos en los que se presenten la estructura comparación-contraste en el texto.

Fase 3: Identificar y anotar la información que sea susceptible de presentarse en el formato de la estructura textual de comparación-contraste.

Fase 4: Escribir un resumen, organizado bajo la estructura comparación-contraste, utilizando alguna estrategia propia para la composición de textos.

Una instrucción efectiva en lectura y composición integrada involucra, enseñanza directa, modelamiento, transferencia gradual de la responsabilidad al alumno, aprendizaje cooperativo, secuenciamiento de tareas de fáciles a difíciles, repaso de estrategias aprendidas anteriormente o de contenidos, mientras se enseñan estrategias o contenidos nuevos.

Otros autores, (Cooper, 1993; A., Manzo, U., Manzo y Estes, 2001) también señalan que resulta adecuada, –para ayudar al alumno a que sea más activo en la construcción de significados en el aprendizaje de los contenidos- la enseñanza de habilidades de lectura y composición de textos en las materias de ciencias sociales. Estos autores refieren que la instrucción en habilidades de lectura y composición de textos se debe llevar a cabo a través de “*lecciones de alfabetización*”, concepto que parte de la propuesta denominada “alfabetización” a través de las materias curriculares (*content area literacy*, en inglés) (véase, el capítulo 5, de este trabajo, en la sección 5.11 y subsección 5.11.1., para una explicación sobre la enseñanza de habilidades de lectura y composición de textos en las diferentes materias curriculares).

Cooper (1993) indica que los libros de texto y textos expositivos, contienen una gran variedad de estructuras textuales, por lo que es necesario que las “*lecciones de alfabetización*”, sean adecuadas para trabajar con los diferentes tipos de textos y considerando las necesidades particulares de los estudiantes. Este autor propone desarrollar las “*lecciones de alfabetización*” en tres partes: *introducción, lectura y actividades, y aplicación.*

La *introducción* de un capítulo de un libro de texto, implica *activar el conocimiento previo* necesario para acceder al capítulo en cuestión. Esto puede incluir el desarrollo de algunos conceptos clave, términos e ideas principales, antes de leer el capítulo. También se les debe pedir a los estudiantes que *establezcan sus propósitos de lectura* (véase, el capítulo 5, de este trabajo, en la sección 5.7.1, para una explicación sobre las estrategias previas a la lectura).

En la parte de *lectura y actividades*, los estudiantes leen el capítulo y realizan alguna actividad en la que participen de manera activa los estudiantes, haciendo uso de lo que han aprendido o leído. Dependiendo del grado escolar, de las habilidades de los alumnos y del texto que se esté leyendo, la lectura puede ser realizada de manera individual o en parejas, lectura guiada o en voz alta por parte del maestro.

Una forma frecuente de llevar a cabo la lectura guiada por parte del maestro, con los libros de texto consiste en utilizar una *guía de lectura o estudio*, la cual consiste en proporcionar una serie de preguntas o actividades que ayuden al estudiante a llevar a cabo la lectura del texto. Las guías de lectura pueden servir para reemplazar parcialmente, el apoyo del docente y ayudar a los alumnos a que trabajen de manera independiente o con un compañero.

Manzo, et al. (2001) mencionan que la lectura en las materias de ciencias sociales particularmente en la educación media y superior, requiere que los alumnos identifiquen ciertos conceptos e información, también implica llevar a cabo razonamiento objetivo y realizar conexiones entre hechos aislados, y realizar una organización de la información a partir de la cual, subsecuentemente pueda comprenderse otra información y realizarse otras interpretaciones. Por lo que para llevar a cabo lectura en las materias de ciencias sociales se ha desarrollado una guía de lectura conocida como *guía de razonamiento* que enfatiza los niveles interpretativo y de aplicación del proceso de lectura y de pensamiento (Herber, 1978; citado por Manzo, et al, 2001). También se han propuesto otro tipo de ejercicios que ayuden a los alumnos en procesos de pensamiento crítico, algunos autores (Manzo et al, 2001) han denominado a estos *ejercicios para elaboración de juicios críticos*, los cuales consisten en formatos que ayudan a los estudiantes a realizar juicios sobre el *valor* relativo de ciertas partes de la información, contenida en el texto.

En lo que concierne a la parte de las actividades que se pueden llevar a cabo, existen diferentes alternativas, como: discusiones, elaboración de resúmenes, realización de repastos, y elaboración de composiciones acerca de lo leído, etc.

La *aplicación* es la parte final de la "*lección de alfabetización*" y consiste en que los estudiantes se apropien de los significados que han construido y los apliquen de alguna manera.

Como se puede observar en la descripción de los ejemplos expuestos sobre propuestas de alfabetización a través de la materia de Historia y/o Ciencias Sociales, se mencionan varias estrategias de lectura, generales y específicas, para trabajar con los libros de texto de las materias señaladas. Las partes descritas para el desarrollo de las lecciones de alfabetización son generales por lo que son adecuadas para el trabajo en los diferentes niveles educativos, también muchas de las estrategias sugeridas pueden ser trabajadas en los distintos grados y niveles escolares, aunque adaptándolas para el nivel en que se enseñe.

Para el caso particular de la educación primaria, en un estudio realizado por Armbruster y Gudbrandsen (1986) en el que se examinaron cinco programas de Ciencias Sociales en los niveles de cuarto y quinto grado, para determinar el tipo y cantidad de instrucciones sobre comprensión de lectura proporcionada por los libros de texto de los estudiantes y las ediciones para el maestro, se reveló un alto grado de confusión respecto a lo que son las habilidades de lectura y de lo que constituye una práctica o aplicación legítima de esas habilidades. Aunque como las investigadoras señalan, en su estudio se reveló cierta confusión respecto a cuales estrategias correspondían a estrategias de lectura y habilidades de razonamiento, los resultados son útiles para ubicar, las habilidades y estrategias de lectura sugeridas para trabajarse con los libros de texto de Ciencias Sociales en los grados mencionados de la educación primaria. A continuación se mencionan las diversas habilidades y estrategias encontradas por estas autoras en los programas, sugeridas para enseñarse en relación a la lectura de los libros de texto:

- Habilidades y Estrategias para la comprensión de textos de Ciencias Sociales.
 - Identificación de ideas principales y secundarias
 - Estructuras textuales
 - Identificación de relaciones
 - Establecimiento de propósitos de lectura
 - Análisis de párrafos
 - Realización de Inferencias, juicios y conclusiones
 - Comparación entre diferentes fuentes
 - Interpretaciones considerando la experiencia personal
 - Lectura para buscar información específica
 - Parfraseo
 - Resumen
 - Distinguir hechos reales de hechos ficticios
 - Distinguir hechos de opiniones
 - Identificar y distinguir puntos de vista
 - Reconocer la intención del autor
 - Interpretación de hechos
 - Identificación de relaciones
 - Identificación de causas y consecuencias
 - Reconocimiento del orden cronológico

En los programas revisados por Armbruster y Gudbrandsen (op cit.) se señalan dentro de otras categorías, habilidades de vocabulario y uso del libro, estrategias importantes para la comprensión de la lectura, por lo que también es pertinente mencionarlas:

- Habilidades para el desarrollo de vocabulario en Ciencias Sociales
 - Significado literal
 - Significado implícito
 - Claves para conocer el significado por el contexto
 - Ayudas para la pronunciación
 - Expresiones cronológicas

- Uso de las características del libro de texto
 - Índice, glosario y diccionarios
 - Apéndice
 - Atlas
 - Tablas de contenido
 - Títulos

Por su parte, Trepát (1999) señala que los alumnos de educación básica, deben aprender a “saber hacer” algo ante un libro de texto o un mapa histórico para obtener y registrar información de la naturaleza propia de la disciplina de la Historia, por lo que sugiere posibles metas u objetivos de carácter procedimental para cada uno de los niveles de la educación básica. A continuación se presenta las Tablas 1, 2 y 3 en la que se describen, los objetivos propuestos por el autor para la educación primaria, en cuanto al uso y proceso de fuentes secundarias.

Tabla 1. Uso de Fuentes secundarias. Ciclo inicial de 6- 8 años.

| Procedimiento | Objetivos: Nivel 1 | Objetivos: Nivel 2 |
|---|--|--|
| <p>Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar atentamente leyendas contextualizadas en el pasado. - Escuchar narraciones sencillas de hechos o personajes históricos con atención. - Observar videos de dibujos animados que aludan a hechos históricos. - Identificar dibujos referentes a leyendas o narraciones históricas narradas oralmente y contextualizadas en el pasado. - Resumir oralmente la sucesión de hechos narrados tras su explicación o pase videográfico. - Dibujar escenas referidas a una narración sencilla referida al pasado histórico. | <ul style="list-style-type: none"> - Leer libros o capítulos de libros muy ilustrados de contenido histórico referido a su edad. - Formular o contestar preguntas básicas de Historia referidas a narraciones o libros adecuados a la edad, del tipo: ¿Qué sucedió?, ¿Dónde sucedió tal cosa o hecho?, ¿Por qué ocurrió tal cosa?, ¿Cómo lo sabemos?. - Observar dibujos de reconstrucciones sobre hechos del pasado referidos a narraciones o relatos orales escuchados previamente, describiendo lo que ve y planteando algunas suposiciones. - Identificar cambios y continuidades en dibujos de paisajes que simulen una evolución en el tiempo. |

Nota. Tomada de "Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico", p.200, por C. Trepal, 1999, Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Graó. Copyright 1995 ICE de la Universitat de Barcelona / Graó.

Tabla 2. Uso de Fuentes secundarias. Ciclo medio 8-10 años.

| Procedimiento | Metas u objetivos: Nivel 3 |
|---|---|
| <p>Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Leer libros de texto en sus apartados históricos estableciendo las ideas principales por escrito con frases sencillas y breves. - Establecer ordenadamente informaciones obtenidas relacionando dibujos y texto de los libros de texto. - Consultar libros de divulgación histórica y libros de texto en sus apartados históricos. - Dibujar ordenadamente escenas relevantes a posteriori después de haber visto películas infantiles contextualizadas en un periodo histórico. - Obtener datos históricos a partir de bases de datos o programas sencillos de carácter informático. - Formular o contestar preguntas básicas de Historia, además de las sugeridas en el nivel 2, referidas al contenido de libros de texto, imágenes o films de tipo histórico, especialmente acerca de las principales características de la vida cotidiana en el pasado como por ejemplo: ¿Cómo vivía y como vestía y comía la gente (de un periodo determinado)?, ¿Cuál era la tecnología de que disponían para resolver sus necesidades?, ¿Cuál era el estilo de vida de los distintos grupos sociales (enunciarlos concretamente) o qué diferencias existían entre el estilo de vida de los hombres y de las mujeres (en un periodo concreto)?, ¿Cuáles son las diferencias más importantes entre aquella época y ahora?. |

59

Nota. Tomada de "Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico", p.203, por C. Trepàt, 1999, Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Graó. Copyright 1995 ICE de la Universitat de Barcelona / Graó.

Tabla 3. Uso de Fuentes secundarias. Ciclo Superior 10/12 años.

| Procedimiento | Objetivos: Nivel 4 | Objetivos: Nivel 5 |
|---|--|---|
| <p>Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Leer biografías de personajes históricos en libros adecuados a su edad registrando por escrito algunos hechos esenciales y clasificándolos en distintas tipologías. - Informarse de determinados hechos fundamentales a partir de cuadros estadísticos o de gráficas sencillas decodificando por escrito el contenido básico. - Transformar la información estadística en gráficas sencillas describiendo por escrito los resultados. - Explicar de manera ordenada oralmente o por escrito la sucesión narrativa de un filme de naturaleza histórica en el que la evocación se haya desarrollado con rigor. - Utilizar bases de datos o programas informáticos. | <ul style="list-style-type: none"> - Consultar hechos concretos en libros de divulgación y difusión histórica (diccionarios históricos, enciclopedias, etc.). - Consultar de manera muy inicial y relativamente guiada libros de síntesis o monografías sobre determinados aspectos históricos. - Decodificar de manera automática la información del libro de texto de Historia de acuerdo con la tipología de sus unidades de lectura. - Redactar en un escrito breve la información obtenida a partir de dos fuentes en doble columna mostrando las coincidencias, los vacíos de una y las aportaciones de otra así como posibles contradicciones. - Clasificar con seguridad diferentes tipos de fuentes según las informaciones históricas que nos aporten. |

(continúa tabla)

| Procedimiento | Objetivos: Nivel 4 | Objetivos: Nivel 5 |
|---|---------------------------|---|
| <p>Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.</p> | | <p>- Formular o contestar preguntas básicas de Historia, (además de las sugeridas en el ciclo anterior) referidas al contenido de libros de texto, imágenes o filmes de tipo histórico, incrementado su dificultad , por ejemplo: ¿Quién gobernaba y cómo y con qué resultados?, ¿A quién adoraban y de acuerdo con qué valores o creencias vivían?, ¿Cómo era su arte, su música y su literatura?.</p> |

Nota. Tomada de "Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico", p.206, por C. Trepal, 1999, Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Graó. Copyright 1995 ICE de la Universitat de Barcelona / Graó.

Finalmente se mencionarán las sugerencias y actividades que se proponen en el “Libro para el maestro” de Historia para 4º. Grado de primaria, publicado por la SEP, respecto a la lectura y análisis del texto en clase.

En cuanto a la forma de trabajar con el libro de Historia señalan que lo deben utilizar como fuente de consulta, comparar la información y las ideas que allí se exponen con las propias y con la información obtenida de otras fuentes como la monografía estatal y los textos de historia de la colección Rincón de Lectura, además el maestro puede utilizar documentos históricos, narraciones o novelas y facilitar el acceso a los alumnos a otros libros y mapas.

Se sugiere que antes de que el alumno inicie formalmente el trabajo con el libro de texto, se familiarice con él. Durante el curso se debe recordar a los alumnos al trabajar con el libro de texto que tengan en cuenta las siguientes cuestiones, consultar el índice, *leer los títulos y subtítulos, observar las ilustraciones y mapas, marcar las palabras cuyo significado desconozcan, buscarlas en el diccionario y releer el texto después de conocer el significado de esas palabras.*

Respecto al análisis del texto, para que el alumno logre su comprensión, se señala que es importante la guía del maestro, quien debe preguntar a los alumnos qué entienden, por qué lo entienden de esa forma e ir, paso a paso, descifrando el texto junto con el alumno. También se sugiere que la lectura de los libros de texto se lleven a cabo utilizando diferentes actividades como:

- Lectura y comentario del texto en pequeños equipos o por parejas. Cada uno de los integrantes puede leer una parte de la lección y explicar a los demás lo que entiende, y así sucesivamente.
- Ilustrar con dibujos lo que se imaginan a partir de la lectura de alguna lección o parte de ella.
- Buscar respuestas a ejercicios o problemas que el maestro haya elaborado con anterioridad.
- Buscar información para preparar escenificaciones.
- Describir con textos breves el contenido de las ilustraciones de modo que el alumno fije su atención en detalles que de otra forma pasarían desapercibidos.
- Elaborar resúmenes sencillos acerca de algún periodo o hecho histórico. En estos textos es muy importante que el alumno escriba su interpretación empleando sus propias expresiones y que no copie la información del libro.

2.2.3 Finalidades de la enseñanza de la Historia actualmente.

En cuanto a la información que se proporciona en la enseñanza de la Historia ésta actividad se ha buscado adherirla a las nuevas teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, pues actualmente el propósito no es sólo que el alumno acumule datos sin ninguna utilidad, sino que en cierta medida tal información le permita ser capaz de comprender un fenómeno histórico y de entender su propia realidad.

Para poder comprender un hecho histórico se requiere según Gojman (1994) que se le proporcionen al alumno explicaciones o respuestas explicativas de los acontecimientos.

Gojman (op cit.) dice que:

Conocer y comprender [...] significa también que los alumnos modifiquen y amplíen sus ideas sobre que es [...] como proceso social [...], que descubran las relaciones y articulaciones existentes entre los hechos , que construyan nuevas relaciones y que confronten sus propias hipótesis con los datos y la información que obtengan. (p.45)

Para Gojman, es necesario saber tanto el qué y el cómo de un fenómeno histórico como por qué ocurrieron determinados hechos.

Díaz-Barriga y Muriá (1999) indican que "el aprendizaje de hechos y datos puntuales es importante, pero solo en la medida que conforma una «base de datos», la cual a su vez debe permitir la construcción y comprensión de conceptos más amplios, abarcativos e interrelacionados " (p.2).

PlucKrose (citado por Muriá, inédito) señala las siguientes metas para la enseñanza de la historia:

- Desarrollar un interés por el pasado
- Comprender los valores de nuestra sociedad
- Aprender sobre las situaciones y acontecimientos más importantes de su propio país y del mundo, y también sobre las peculiaridades de la vida diaria
- Desarrollar un conocimiento sobre la cronología

- Comprender las diferencias entre el pasado y el futuro, y que la gente de otras épocas y lugares puede haber tenido valores y actitudes distintas de las nuestra
- Comprender la naturaleza de los datos
- Distinguir entre los hechos históricos y su interpretación
- Buscar explicaciones para un cambio
- Comprender que los sucesos tienen una multiplicidad de causas
- Estimular la comprensión de los procesos de cambio y continuidad
- Desarrollar la perspicacia para obtener una valoración del pasado basada en la información.

En cuanto a la parte de formación de actitudes y valores, actualmente los fines que se persiguen con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia es que los alumnos se formen como ciudadanos responsables y participativos de una sociedad democrática.

Benejam (1997) dice que:

Las Ciencias Sociales en la enseñanza tendrán que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable. (p. 47)

Más adelante señala que los alumnos y alumnas a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales deberán construir un sistema de significados y desarrollar actitudes y comportamientos que respondan a los siguientes valores democráticos:

- Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás.
- Educar en la participación.
- Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica (en nuestro caso localidad, estado, México, América Latina).

- Conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una comunidad que tiene un pasado y un futuro.

2.3 Conclusión

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina fundamental porque a través de ésta es que el conocimiento histórico y social es "transformado" para que sea transmitido a los estudiantes de los diferentes niveles educativos de la forma más adecuada.

Así, entre los objetivos particulares de la práctica y la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra, la creación de métodos de enseñanza y estrategias instruccionales adecuadas para el aprendizaje del conocimiento social en función de las características de la disciplina, del contexto, de los estudiantes y de los problemas que su aprendizaje genera.

Es pues en este sentido que el *Programa De Estrategias De Comprensión Lectora Para Textos De Historia Y Técnicas Para Aprender La Noción De Tiempo Histórico En 4º. Grado De Primaria*, busca ser una aportación, a la didáctica de la Historia. El programa propuesto atiende a dos de los factores señalados actualmente, como relevantes para que el estudiante aprenda Historia, estos son, la noción de tiempo histórico y la comprensión de textos. La razón por la cual se decidió elaborar un programa de estrategias de lectura para textos de Historia fue la necesidad que se observa en los alumnos de educación básica de mejorar sus habilidades de comprensión lectora, aspecto que resulta primordial para el estudiante dentro de la materia de Historia, ya que gran parte del conocimiento que adquiere es principalmente a través de la lectura de los libros de texto. Por otra parte, al irse desarrollando la propuesta del programa de estrategias de lectura, se consideró la posibilidad de ampliar el ámbito de la misma e incluir en ella actividades que favorecieran el desarrollo de la noción de tiempo cronológico-histórico. De tal forma, se trató de integrar una propuesta educativa que contemplara la instrucción en ambos aspectos.

Esta propuesta, al tratar de responder a algunas de las metas u objetivos señalados como deseables por Pluckrose (citado por Muriá, inédito) para la enseñanza de la Historia, busca inscribirse en una perspectiva actual. Tales metas son, el desarrollo de un conocimiento sobre cronología, así como que el alumno, comprenda la naturaleza de los datos, comprenda los hechos históricos, distinga entre hechos e interpretaciones, comprenda la multicausalidad de los sucesos y desarrolle la perspicacia para obtener una valoración del pasado basada en la información, todos estas metas mencionadas, requieren para su logro en primera instancia que el estudiante sea capaz de comprender adecuadamente la información que obtenga a través de los textos.

CAPÍTULO 3. LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA.

Desde la epistemología, una posición constructivista nos dice que el conocimiento sobre el mundo no es una mera copia del mundo exterior ni es solo un producto de la mente. Depende, indudablemente de las características de la propia realidad, pero a su vez, de la construcción adaptativa que del mundo hace cada persona, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias. Así el conocimiento deriva de la interacción del sujeto con el mundo (Hernández, 1997). Los instrumentos (estructura y funcionamiento cognitivo) del sujeto determinan cómo conoce la realidad, lo que equivale a decir cómo la construye (Delval, 1997).

Carretero (1993) dice que el constructivismo:

básicamente[...] es la idea que mantiene que el individuo - tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos - no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los **esquemas** que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (p.21)

Tal construcción depende de dos aspectos: de los conocimientos previos sobre la nueva información y de la actividad externa o interna que desarrollemos al respecto.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Delval (1997) propone una serie de condiciones, las cuales deben ser abarcadas por cualquier teoría que implique una explicación constructivista del conocimiento:

1. La existencia de estados internos en el sujeto. Considera la forma en que el sujeto conoce (sujeto cognoscente).
2. El sujeto establece *representaciones* de la realidad, pero estas son construcciones suyas. Tales representaciones se refieren a cómo está organizada una porción más o menos amplia de la realidad. Las resistencias que se encuentra el sujeto al actuar se atribuyen a propiedades de la realidad, éstas son las responsables de esa construcción que el sujeto tiene que realizar para adecuar las representaciones a la resistencia que encuentra.
3. Proporcionar una explicación de cómo se origina el conocimiento desde sus inicios, así como del proceso del conocimiento. La explicación del conocimiento debe partir de un «punto cero», que se establece convencionalmente. Si se trata de una teoría psicológica el punto de inicio es el momento del nacimiento, lo anterior en una cuestión biológica.
4. El sujeto tiene un *papel activo* en la construcción del conocimiento, ya que busca, provoca e interpreta las resistencias de la realidad.
5. Establecer unidades psicológicas del funcionamiento del sujeto, tales como los *esquemas*.

Para Coll (1997) el término constructivismo se refiere a un enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que es compartido por distintas teorías psicológicas, entre las que se encuentran algunas teorías actuales del desarrollo y del aprendizaje. Entre estas se encuentran las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva. Todas estas teorías se interesan por lo que pasa dentro de la mente del individuo cuando se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. En estas, aprender implica la reorganización y a veces ruptura de los esquemas anteriores. Todo aprendizaje implica una actividad real del sujeto, es un proceso de apropiación individual en el cual es necesario el error, pues este es inherente a todos los procesos de aprendizaje. Aprender por tanto es modificar las representaciones, es construir un conocimiento a partir de lo que ya se sabe o de lo que se cree saber, también a partir de las capacidades intelectuales que se poseen. Considerando todo ello el aprendizaje es un proceso que es particular para cada individuo.

Este autor, también señala que la idea más importante y la más ampliamente compartida por la visión constructivista desde el punto de vista educativo, es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del sujeto en los procesos de adquisición de conocimiento. Tal idea en relación a la educación conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al

proceso de aprendizaje, es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción.

Díaz-Barriga y Hernández (1998) mencionan que la construcción del aprendizaje escolar consiste en un proceso de elaboración, pues el alumno selecciona, organiza y transforma la información recibida, estableciendo relaciones entre los nuevos conocimientos y los que ya posee. Es a partir de la introducción de nuevos elementos o del establecimiento de nuevas relaciones que los esquemas se reestructuran y cambian, dando lugar a la construcción de nuevos significados.

De acuerdo con Coll (1990; citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* Es el alumno quien reconstruye el saber cultural.
2. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración.* El alumno no descubre e inventa en todo momento el conocimiento escolar sino que reconstruye el conocimiento preexistente en la sociedad, lo construye de manera personal, es decir, se acerca de manera progresiva y comprensiva al significado de los contenidos curriculares, que son saberes culturales.
3. *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* Lo cual implica que el profesor debe orientar y guiar explícita y deliberadamente la actividad mental constructiva del alumno.

Coll (op cit., p.30) señala que la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación "es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece". Se debe promover actividades intencionales, planificadas y sistemáticas en las cuales se logre que el alumno se involucre en una actividad mental constructiva, para que los aprendizajes sean satisfactorios.

Luque, Ortega y Cubero (1997) señalan ciertos principios que son comunes a las teorías constructivistas acerca del aprendizaje y la enseñanza en el ámbito educativo:

1. *Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía.* La actividad del sujeto está en función de su organización cognitiva, la cual ha sido descrita en términos de estructuras, esquemas, estrategias, guiones, en cualquier caso, se habla de una arquitectura mental que permite, por una parte, procesar y almacenar la información y, por otra, ajustar y controlar la actividad del propio sujeto. Tales procesos en el sujeto están jerárquicamente articulados y es posible reconocer niveles de organización distintos que se caracterizan como propios de diferentes estadios evolutivos. Gracias a tal organización cognitiva, el sujeto es activo en sus intercambios con el medio físico y social. La actividad cognitiva del sujeto, le proporciona experiencias que revierten en su misma organización cognitiva promoviendo su reorganización en un nivel cualitativamente distinto. Así el desarrollo del sujeto o evolución de su organización cognitiva, es fruto de su propia actividad.
La progresiva capacitación del alumno le permite una creciente autonomía intelectual y moral.
2. *Lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales.* Los conocimientos y las prácticas culturales generados en la vida social y construidos y acumulados a través del tiempo, son aprendidos por el sujeto, transformándolos en entidades psicológicas subjetivas. Estos contenidos son útiles en la medida que permiten resolver problemas. Los diferentes contenidos están, codificados en sistemas semióticos de representación de naturaleza cultural (lenguajes y sistemas notacionales) siendo determinantes de los procesos de adquisición de los respectivos dominios.
3. *El proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilitan dicha construcción.* El maestro es el que facilita el proceso de construcción del conocimiento a través de la enseñanza, aunque también el alumno puede recibir ayudas muy importantes de sus compañeros y de otras personas que participan en la enseñanza, generalmente bajo el control del maestro. Coll y otros autores (citados por Luque et al, 1997) indican que la ayuda educativa puede ser ejercida a través de diversos procedimientos de regulación de la actividad conjunta desarrollada en el aula.

Las experiencias de aprendizaje que cuentan con ayuda se conocen como «aprendizaje mediado», porque la ayuda es una forma de mediación social de esos aprendizajes. Hay dos procesos clave en las interacciones mediadoras a través de las cuales se presta la ayuda al proceso de construcción de conocimientos y capacidades: la *facilitación de la comprensión* mediante

negociación de significados, el apoyo comunicativo, la presentación de modelos para imitar, hacer explícito el pensamiento... y *el traspaso del control* mediante la progresiva cesión de responsabilidad sobre la actividad compartida. No se debe olvidar que no basta recibir ayuda educativa para construir el conocimiento, es imprescindible la participación activa del alumno en los intercambios comunicativos y en las actividades de aprendizaje, lo cual exige una actitud positiva, un cierto repertorio de habilidades sociales, el dominio de formas progresivamente complejas de los lenguajes y sistemas notacionales y algún conocimiento previo.

4. *El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia.* El sentido y el valor de cualquier experiencia de aprendizaje mediado, en tanto que práctica social que es, mantiene una relación estrecha con el contexto sociocultural en que tiene lugar dicha experiencia. El sentido no es una cualidad del contexto sociocultural sino de la relación del sujeto con el contexto; se sitúa en plano subjetivo, personal. Uno de los aspectos más relevantes del contexto para el aprendizaje y el desarrollo es su influencia sobre la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, porque el contexto determina la funcionalidad de lo que se aprende, tanto la funcionalidad mediata o futura como la inmediata, que se puede referir a el logro de los fines propios de la escuela. La experiencia de aprendizaje debe partir del contexto cotidiano en el que el alumno le encuentra sentido, sin embargo debe ir más allá de los límites de lo cotidiano, incluso de lo cotidiano escolar, hacia la construcción de un conocimiento funcional con independencia del contexto concreto.
5. *La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno.* Todas las experiencias educativas deben tener en cuenta la interrelación ya descrita entre el alumno que aprende, los contenidos que se aprenden y la ayuda que media.
6. *Hay muchas maneras de aprender* La forma de aprendizaje depende de factores ligados al alumno (capacidad previa, disposición intelectual y actitudinal), al contenido del aprendizaje (tipo de contenido, dominio, sistema notacional, complejidad...), al tipo de ayuda recibida (modalidad de enseñanza) y al contexto en el cual se aprende (metas y finalidad del aprendizaje, motivos personales, necesidades, funcionalidad...).
7. *Se aprende lo que se comprende* El aprendizaje de conceptos, principios u otras formas de conocimiento representacional puede ser significativo o memorístico. Esta distinción hace referencia a la construcción o no de nuevas representaciones basadas en la comprensión del significado de la información nueva relacionándolo con los conocimientos previos. La comprensión es la aprehensión subjetiva del significado. Dos factores facilitan o dificultan dicha aprehensión: uno de índole subjetiva y emocional, que remite al sentido de lo que se aprende y a los motivos personales, y el otro de carácter lógico, la

presentación de los contenidos estructurados con la conveniente claridad y orden. El aprendizaje significativo conlleva activar el conocimiento ya construido para comprender el nuevo contenido e integrarlo en la memoria de modo que pueda mediar en la comprensión y resolución de futuros problemas. Son experiencias de aprendizaje significativo aquellas que dan ocasión para enriquecer y diversificar la organización cognitiva. La *significatividad de los aprendizajes* no es cuestión de todo o nada, sino de grado, dependiendo de su mayor o menor anclaje y efecto reestructurador.

8. *El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia.* Pensando es como llega el alumno a construir las estrategias de pensamiento y de aprendizaje que le permitirán seguir aprendiendo sin necesidad de ayuda externa. Pensar es tomar conciencia en la reflexión sobre la experiencia para descontextualizarla y transformarla y para anticipar la experiencia futura. Pensar supone trascender el contexto inmediato y la práctica cotidiana en la dirección de lo abstracto y formal. La reflexión y la toma de conciencia, antes de ser procesos intrasubjetivos y autónomos, son procesos intersubjetivos, de diálogo, que surgen en la comunicación con los otros; aprendemos a pensar en compañía.

Glatthorn, Solé y Coll (citados por Díaz Barriga y Muriá, 1999., p. 8) establecen una serie de principios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desprenden de las diferentes teorías psicológicas que convergen en el constructivismo:

1. El aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados.
2. El aprendizaje permite cambios conceptuales, lo cual implica a su vez el desarrollo de una comprensión más profunda o verdadera de los conceptos.
3. El aprendizaje es siempre subjetivo y personal, el aprendiz necesita elaborar sus propias representaciones a través de símbolos, metáforas, imágenes, gráficas y modelos generados por él mismo.
4. El aprendizaje debe estar contextualizado, los estudiantes deben aprender a resolver problemas y llevar a cabo tareas que estén relacionados con el mundo real, en lugar de hacer "ejercicios" fuera de contexto.
5. El aprendizaje es social, la interacción con otras personas permite desarrollar un mejor aprendizaje, siempre y cuando se realice de manera cooperativa.
6. El aprendizaje es afectivo. Los factores afectivos que influyen en el aprendizaje son: el autoconocimiento y la opinión de uno mismo sobre las habilidades propias; la claridad y la solidez de las metas del aprendizaje; las expectativas personales, la disposición mental en general y la motivación para aprender.

7. Todo aprendizaje debe partir de lo que el estudiante ya sabe, es decir, de los conocimientos previos que ya poseen los alumnos.
8. El nivel de desarrollo del alumno también influye en el aprendizaje, existen una serie de etapas a través de las cuales se va creciendo desde el punto de vista cognitivo, emocional y social, las cuales determinan lo que se puede aprender en cada una de ellas.
9. El material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo tanto lógicamente como psicológicamente.
10. La función del profesor es de guía, orientador, de mediador entre el alumno y la cultura, el alumno aprende gracias a la ayuda del profesor y del trabajo en grupo.

A continuación se presenta en la tabla 4, un resumen, en términos muy generales de las ideas sobre las que funciona la perspectiva constructivista en el ámbito escolar.

Tabla 4. El Constructivismo en el ámbito escolar

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Meta fundamental de la enseñanza: Que el alumno adquiera el conocimiento acumulado, debatiéndose con sus propios conocimientos, experiencias y creencias (conocimientos cotidianos), pero que esa adquisición le proporcione mayor capacidad para saber aprender y saber pensar, así como desarrollar en él una verdadera motivación intrínseca. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Principal referencia del aprendizaje: La <i>realidad del alumno</i> como referencia subjetiva y punto de partida del aprendizaje, expresada a través de su « currículum vivencial», traducido en contenidos cotidianos o experienciales. |
| <ul style="list-style-type: none"> • El papel del docente: El docente como guía en la construcción del conocimiento por parte del alumno. Y en todo caso, mediador entre la cultura «objetiva» y la «subjetiva» del alumno. |
| <ul style="list-style-type: none"> • El papel del alumno: Como un ser con un potencial importante y como autor del propio aprendizaje, capaz de construir conocimiento y de saber utilizarlo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La metodología de la enseñanza: Basada en resaltar el proceso, es decir, en cuestionar, buscar, averiguar, generar... conocimientos por parte del alumno. Cualquier método, expositivo, interactivo o activo es válido, siempre y cuando se garantice la perspectiva y autoría interna del alumno en ese proceso. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos y evaluación del aprendizaje: Centrados en que el alumno comprenda, relacione, use y produzca nuevos conocimientos. |

Nota. Basado en "Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional", p. 56, por P. Hernández, en Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, 1997, Barcelona: Paidós.

3.1 El Paradigma Sociocultural.

En el paradigma sociocultural -desarrollado por Vigotsky de 1920 a 1934- se sostiene que el desarrollo del individuo y los procesos sociales se encuentran totalmente ligados y que la estructura del funcionamiento individual se deriva de y refleja la estructura del funcionamiento social (Delval, 1998).

Desde esta concepción, la cuestión epistemológica de la relación entre sujeto-objeto de conocimiento, es resuelto a través de una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la *actividad mediada del sujeto* (Hernández, 1998). De acuerdo con Cole (1992, citado por Hernández, op cit.) la relación epistémica sujeto-objeto, consiste entonces, en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los instrumentos socioculturales; y abierto a los procesos de influencia del grupo sociocultural.

- **El proceso de mediación.**

Vigotsky (Álvarez y del Río, 1990; Hernández, 1998) distingue entre dos tipos de mediación: *la instrumental y la social*.

La mediación *instrumental*, ocurre a través de los instrumentos socioculturales que usa el sujeto para conocer el objeto. Según, Alvarez y del Río (1990), los instrumentos psicológicos (socioculturales) o signos son:

Todos aquellos objetos, que sirven para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y del ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que podríamos llamar una situación de situaciones, una re-presentación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener éstos en nuestra mente y no sólo cuando la vida real nos los ofrece. (p.97)

Algunos ejemplos de instrumentos psicológicos son, los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias, desde las de forma simple a las complejas, los sistemas de comunicación de diferente tipo (e.g. el lenguaje de signos, el lenguaje de banderas, etc.) y el lenguaje oral. Así, los instrumentos psicológicos o signos permiten regular las relaciones con los objetos físicos, así como nuestras propias conciencias y las de los demás (Hernández, 1998).

Sin embargo, la mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible y sin la cual, el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos, esta es denominada, mediación *social*. Es pues la mediación instrumental *interpersonal*, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto empleará más tarde como actividad individual (Alvarez y del Río, 1990).

Tal proceso de mediación social es definido por Vigotsky (1978; citado por Alvarez y del Río, op cot.) en su ley de la doble formación de los procesos psicológicos:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde a nivel individual; primero entre personas –interpsicológica- y después en el interior del propio niño - intrapsicológica-. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y al formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (p.99)

- **Las funciones psicológicas superiores.**

La evolución psicológica, ocurre a través de dos líneas de desarrollo: una “natural y otra “cultural o social”. Gracias, al proceso de desarrollo natural, que tiene lugar en la filogenia, se originan las funciones psicológicas inferiores, comunes a animales y el hombre, mientras que, las funciones psicológicas superiores, propiamente humanas, tienen su origen, a través de las actividades mediatizadas por instrumentos en prácticas colectivas.

En la ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores, se describe el proceso por el cual emergen. Estas no son una simple copia de lo interpsicológico, ya que el *proceso de internalización* tiene un carácter reconstructivo, pues en la transición de los interpsicológico a lo intrapsicológico se producen cambios estructurales y funcionales (Hernández, 1998).

- **El proceso de interiorización.**

La actividad interna y la actividad externa, como se ha explicado, no son idénticas, sin embargo, su conexión es evolutiva, es decir, los procesos externos son transformados para crear los procesos internos (Alvarez y del Río, 1990). De acuerdo con esto, Leontiev (1981, citado por Alvarez y del Río, op cit.) dice que:

El proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un "plano de conciencia" interno preexistente: es el proceso en el que se *forma* ese plano de conciencia. (p.100)

Vigotsky (1979; citado por Hernández, 1998) señaló que el proceso de interiorización debía entenderse en su paradigma como "una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa" (p.224).

Por su parte, Lawrence y Valsiner (1993, citados opr Hernández, op. cit.) apuntan que la idea vigotskiana de interiorización es "un proceso de coconstrucción (construcción con otros) y transformación del insumo cultural" (p.224). De tal forma, el insumo cultural es transformado y transforma las estructuras de conocimiento pre-existentes. La externalización del insumo cultural, ya transformado por el individuo, entonces, ocurre de lo individual a lo social y coadyuva a la transformación de los procesos culturales, ocurriendo así, una influencia recíproca de lo social a lo individual y viceversa.

- **La Zona de Desarrollo Próximo.**

La "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP), es un instrumento conceptual, creado por Vigotsky, para estudiar la mediación social.

Vigotsky (1939,1979; citado por Hernández, 1998) utilizó el concepto de ZDP en un doble contexto: en el de las relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo psicológico y en el plano de la evaluación del desarrollo cognitivo, utilizándolo como un instrumento conceptual que le permitiera superar las limitantes de los instrumentos de evaluación estática, los cuales desde su punto de vista , solamente permiten valorar, productos acabados del desarrollo y no los que están en proceso de evolución.

Vigotsky (1978; citado por Alvarez y del Río, 1990) señala que, “la Zona de Desarrollo Próximo es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual [ZDR] y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces” (p.114).

De acuerdo con Alvarez y del Río (op cit.), el concepto de ZDP, no supone, sólo un deseo de un mejor pronóstico psicológico del desarrollo, sino que implica un método concreto para transformar ese pronóstico en desarrollo real a través de la educación.

A partir de la idea de ZDP, Bruner formuló en 1976 (citado por Alvarez y del Río, 1990) el concepto de “*andamiaje*”. Este concepto supone que, el experto-enseñante, al tratar de enseñar determinados contenidos, sean habilidades, conceptos o actitudes, crea un sistema de ayudas (andamios), que son necesarios para promover el traspaso del control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno-novato (Hernández, 1998).

- **Estrategias de Enseñanza a partir de la ZDP.**

Muchas de las estrategias y técnicas de enseñanza que los seguidores del paradigma sociocultural han propuesto, se fundamentan en la creación de ZDP con los alumnos para ciertos dominios y actividades de conocimiento.

La creación de las ZDP ocurre siempre en un contexto de interactividad entre maestro-alumno (experto-novato), y el interés del profesor consiste en que el alumno vaya de los niveles inferiores de la zona a los superiores, esto a través de proporcionarle las ayudas necesarias (graduales), por la vía de situaciones de estructuración de andamiaje, y guiándolo con una sensibilidad muy fina – apoyándose en la evaluación formativa-, para que pueda valorar el nivel de desempeño logrado progresivamente por el alumno. La situación de traspaso, se debe estructurar de tal manera que el profesor vaya cediendo la responsabilidad y el control en el desempeño de la tarea o contenido por aprender, al alumno, es decir, aquello que el alumno no era capaz de hacer o entender por sí mismo, pero que sí lo realiza con la ayuda del profesor (actividad exorregulada), posteriormente, lo hará o entenderá por sí mismo, sin la ayuda previa (actividad autorregulada) (Hernández, 1998).

Onrubia (1993; citado por Hernández, 1998) señala diversos criterios de intervención para que la ayuda proporcionada en la construcción de ZDP, conduzca a aprendizajes significativos en los alumnos. Estos son los siguientes:

- a) Las actividades de los alumnos en situaciones de ZDP deben presentarse dentro de un contexto holístico y no de forma fragmentada. De tal forma, el profesor debe definir ese contexto global, señalarles la intencionalidad y la dirección que seguirá la situación educativa. Así, las actividades o tareas

que realice el alumno, tendrán para ellos, un significado y sentido particulares.

- b) Promover la participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas. La participación activa, debe promoverse desde el inicio de los episodios educativos, cuando a los alumnos les resulta muy difícil realizar las actividades más simples, a través de una observación crítica, actuando y dialogando.
- c) Ajustar continuamente la asistencia didáctica, en el desarrollo de las actividades o incluso en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.), partiendo siempre de una evaluación de carácter formativa.
- d) Utilizar un lenguaje explícito y diáfano, con el fin de promover la situación necesaria de intersubjetividad (profesor –alumno), y la negociación de significados en el sentido esperado, y evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.
- e) Establecer de manera constante, relaciones explícitas entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos. El uso de los conocimientos previos es esencial para construir un marco de referencia común entre el profesor y el alumno, pues en base a este, paulatinamente pueden ir estableciendo nuevos significados compartidos
- f) Promover como objetivo final el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte del alumno. Esta idea, se reconoce en el proceso de interiorización del uso de los instrumentos culturales o sociales, promovida a través de la ayuda del otro más capaz. También en el constructo de andamiaje, se establece que las ayudas prestadas o andamios para transmitir los contenidos, proporcionadas por los enseñantes, deben encaminarse hacia fomentar la «internalización de la ayuda», es decir, conducir al alumno a que haga un uso autorregulado de dichos contenidos, de modo que las ayudas externas – las cuales han ido modificándose y ajustándose- sean innecesarias y retiradas finalmente.
- g) Por último, es fundamental la interacción entre los alumnos como un recurso valioso para crear ZDP, pues al igual que el docente, los pares más capaces pueden ayudar a promover zonas de construcción.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

3.2 El constructivismo en la enseñanza de la Historia.

Con la adquisición de nuevos conocimientos a través de las investigaciones realizadas principalmente en el campo de la Psicología educativa, entre otras, se ha visto que para enseñar Historia hay que centrarse en cierta medida en el alumno, en sus ideas previas, en el desarrollo de sus capacidades, en sus dificultades conceptuales, en sus intereses, en dialogar con él acerca de la utilidad de la Historia y de otras muchas cuestiones más.

Carretero, (citado por Herrera y Medina, 1996, p. 32) de acuerdo con el enfoque cognitivo presenta nueve características del conocimiento histórico:

1. La historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento sociológico.
2. Los contenidos escolares sufren errores transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas.
3. Los valores ofrecen una influencia en el campo conceptual.
4. En la historia no hay hechos puros, sino que se seleccionan.
5. La historia es considerada como una actividad de razonamiento.
6. Las variables de los problemas históricos no se pueden separar físicamente, sino que han de hacerse conceptualmente.
7. La historia no permite experimentos, y sin embargo tiene leyes generales.
8. La historia como relato.
9. La historia no sólo usa explicaciones causales sino intencionadas.

Varios autores, (citados por Díaz-Barriga y Muriá, 1999, p.11) ligados a la corriente constructivista señalan que los principales objetivos que se deben buscar en la enseñanza de las ciencias histórico sociales son:

- La comprensión de los fenómenos sociales; entender a la sociedad y su papel en ella.
- La formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social democrática definida.
- El desarrollo de la capacidad de re-construcción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural a que se pertenece.
- La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades específicas del dominio de la Historia.

3.3 Conclusión.

Actualmente el enfoque que prevalece en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se asienta sobre las teorías de la concepción constructivista, al igual que en las otras áreas de conocimiento que forman parte del currículo escolar. Sin embargo, las diferentes disciplinas poseen características propias, por lo que el proceso de construcción del aprendizaje escolar debe definirse siempre en relación con el aprendizaje de materias concretas.

El Programa De Estrategias De Comprensión Lectora Para Textos De Historia Y Técnicas Para Aprender La Noción De Tiempo Histórico En 4º. Grado De Primaria, se concibe como una propuesta constructivista, ya que atiende a algunos de los objetivos señalados por diversos autores ligados a la corriente constructivista en cuanto a la enseñanza de las ciencias histórico sociales, entre estos objetivos están, *la adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades específicas del dominio de la Historia; la comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes,* a través de promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico por medio de diversas actividades que implican la adquisición de competencias en cronología (años, décadas, siglos, periodos, d. C), de categorías temporales (antes, después, sucesión, continuidad, cambio, simultaneidad) y técnicas para la representación del tiempo cronológico e histórico (líneas de tiempo), así como también el objetivo referente a *la comprensión de los fenómenos sociales,* aunque de manera indirecta e incipiente, al dotar al alumno con algunas estrategias que le permitan mejorar la comprensión de la lectura de los textos de Historia.

Por otra parte, esta propuesta educativa también se adscribe a la corriente constructivista porque se fundamenta en la teoría cognitiva, en cuanto al aprendizaje estratégico y en el paradigma sociocultural, respecto al modelo de enseñanza directa, en el que subyace la idea de andamiaje. Y para el caso de la enseñanza de la noción de tiempo cronológico-histórico, se retoma la propuesta constructivista de Trepát de 1998 y 1999.

CAPÍTULO 4. EL PARADIGMA COGNITIVO Y EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO.

La orientación cognitiva o cognoscitivista tiene sus raíces, en la posición platónica que destaca que los conocimientos humanos más que aprendidos, son descubrimientos de lo que ya está potencialmente almacenado en la mente. La psicología cognitiva del procesamiento de información enfrenta el estudio de los procesos mentales desde una perspectiva mecanicista, en donde el dispositivo es el "ordenador" que manipula símbolos. El organismo humano, es pues concebido como un sistema cognitivo capaz de codificar, almacenar y recuperar información. Así, la conducta es explicada a partir de la *representación de la realidad* que realizan los sujetos, que está determinada por los conocimientos almacenados y por sus metas o propósitos. Cabe, señalar que el sistema cognitivo humano está caracterizado por sus limitaciones, tanto en su capacidad de procesamiento y almacenamiento, como debidas a la lentitud de sus procesos. Sin embargo, estas son superadas a través de *estrategias*, que permiten la consecución del objetivo haciendo eficaz y eficiente, el uso de recursos cognitivos (García Madruga, 1995a).

Desde este enfoque se han propuesto diversos modelos dirigidos a analizar y comprender cómo procesamos la información que recibimos. Muchos de los primeros modelos se enfocaron en los procesos de memoria, tales modelos debido a sus características explicativas, son conocidos como "modelos multialmacén", en ellos se da énfasis a las estructuras de la memoria y se plantea un procesamiento de la información serial y lineal. Los modelos de "niveles de procesamiento" que surgieron posteriormente, constituyeron una crítica y alternativa a los modelos multialmacén, en estos se sostiene que la información se procesa a diferentes niveles, lo cual se determina en función del sujeto, la tarea propuesta e incluso el tipo de información. Los primeros modelos de niveles de procesamiento, fueron igualmente criticados por plantear procesamientos jerárquicos y lineales. Los modelos posteriores a éstos, señalan un procesamiento en paralelo y reconocen que existen muchas interacciones complejas en el sistema cognitivo.

También entre las explicaciones alternativas a los modelos multialmacén, se encuentran los modelos de "representación del conocimiento" en el sistema cognitivo (Hernández, 1998; Rodrigo, 1983).

Aunque el modelo de Gagné (1990, citado por Hernández, 1998) que a continuación se describe, se enmarca dentro de los modelos multialmacén, se considera una referencia obligada para explicar el funcionamiento del sistema cognitivo humano. Tal modelo implica las siguientes instancias:

Receptores. Son dispositivos físicos a través de los cuales se capta la información que entra al sistema. Los receptores son componentes de los sistemas sensoriales visual, auditivo, gustativo, olfativo y táctil.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Memoria sensorial (MS). Los sistemas sensoriales poseen un sistema de registro sensorial, que permite que la información que ingresa a los receptores se mantenga durante un periodo muy breve (máximo 2 segundos). En este periodo, se lleva a cabo el registro de copias literales de carácter precategórico realizadas por los receptores al captar los estímulos de entrada. A partir del registro, es posible la aplicación de operaciones de atención selectiva o estrategias atencionales -si se quiere utilizar, para retenerla y procesarla con profundidad- sobre ciertos aspectos de la "huella mnémica", con lo cual podrá ingresar de manera intencional, si así se desea, a la memoria a corto plazo.

La información que no se considere relevante de la huella, no es objeto de operaciones de atención selectiva y se puede desechar del sistema de procesamiento y almacenaje consciente.

Memoria a corto plazo (MCP) o memoria de trabajo. Este almacén, tiene una capacidad limitada (aproximadamente 7 ± 2 unidades o *chunks* de información), una duración de procesamiento entre 15 y 30 segundos, su formato de información es de tipo fonético y articulatorio y probablemente también semántico, se presenta pérdida de información debido a falta de repaso o desplazamiento por información nueva.

La MCP trabaja a través de la interacción con la MS y la memoria a largo plazo (MLP). Una vez que la información se traspassa de la MS a la MCP, es codificada semánticamente, para lo cual es necesaria la intervención de información recuperada de la MLP y se mantiene en forma consciente en la MCP. Para asegurar el mantenimiento de la información en la MCP y para procesarla con mayor profundidad si se desea, es posible manipular intencionalmente la información, a través de estrategias de repetición u otras que implican mayor complejidad cognitiva, como las de elaboración y organización, en la cuales participa la información nueva, actuando en la MCP con la información ya almacenada en la MLP.

Memoria a largo plazo (MLP).- La capacidad y duración de esta memoria es prácticamente ilimitada y su función prioritaria es la sistematización del conocimiento, el que se deriva del entronque de los nuevos conocimientos con los ya poseídos por el sujeto. Es importante señalar, que es muy poca la información almacenada en la MLP que es copia exacta de la información percibida, se trata más bien de interpretaciones que el sujeto realiza en función de sus conocimientos que ya posee.

A partir de la información almacenada, el sujeto realiza el proceso de recuperación de la misma mediante procesos realizados a la vez por ambas memorias, la de trabajo y de largo plazo. El proceso de recuperación consciente de la información, consiste en traspasar la información en la MLP hacia la memoria de trabajo, es decir, es convertida de un conocimiento estático a otro dinámico para que pueda ser utilizada cuando se requiera. Por otra parte, el proceso de recuperación automático consiste en importar directamente la información de la MLP al generador de respuestas bajo la regulación del control ejecutivo.

Generador de respuestas.- En esta estructura se organiza la secuencia de respuesta seleccionada por el sujeto para interactuar con el entorno, con la condición de que la información sea recuperada de la MCP o de la MLP. El proceso de generación puede ser intencional o deliberado, incluso automático.

Efectores.- El generador de respuestas guía a los efectores, que son los órganos musculares y glándulas, para que se efectúe la conducta de respuesta. Para el hombre, el efector más importante es el fono-articulador, pues a través de éste es posible la expresión del lenguaje.

Control Ejecutivo y Expectativas.- En las distintas estructuras de la memoria ocurren diferentes procesos de control, como: retención, atención, percepción, estrategias de procesamiento (como la recirculación de la información y la codificación por vía visual o semántica) y estrategias de búsqueda y recuperación. Para que estos procesos de control ocurran, es necesaria la intervención de un sistema que los administre de manera consciente y deliberada, a tal sistema se le denomina "sistema ejecutivo".

El funcionamiento de este sistema, tiene que ver con el control metacognitivo que se refiere al qué hacer, cómo y cuándo para que el sistema de procesamiento en su conjunto (estructuras de memoria y procesos de control) opere con eficacia. De tal manera, el sistema de procesamiento funciona coordinadamente y de forma intencional gracias a los mecanismos de control ejecutivo y a la creación de expectativas (junto con éstas, las metas y los patrones motivacionales) que determinan el tipo de procesamiento que se debe aplicar a la información que ingresa.

Por otro lado, según los modelos de procesamiento de la información, los tipos de conocimiento humano son el *declarativo*, el *procedimental* y el *metacognitivo* (conocimiento sobre el propio modo de conocer) (Bernad, 1999).

1º. El conocimiento **declarativo o representacional** se ocupa de saber **qué conocemos**, es decir, del entorno que nos rodea, de la experiencia, y de **cómo nos representamos** internamente la información correspondiente. Tal conocimiento está almacenado en la "memoria a largo plazo" en forma de conceptos, esquemas, redes semánticas, árboles lógicos, etc. teniendo su expresión final en definiciones, leyes, fórmulas, etcétera.

La tarea principal de este tipo de conocimiento consiste en traducir los datos en una representación interna significativa mediante el uso de códigos del pensamiento humano: *el verbal y el gráfico o viso- espacial*.

2º. El conocimiento **procedimental** que se refiere a **cómo conocemos** y, así se ocupa de explicar los procedimientos que empleamos para asimilar los conocimientos y recuperarlos cuando se necesitan. Este conocimiento utiliza dos tipos principales de procedimientos:

- Los **heurísticos**, actualmente referidos como estrategias de pensamiento/aprendizaje que equivalen a directrices generales que nos permiten lograr con eficacia el objetivo que pretendemos, por ejemplo: realizar los diferentes pasos necesarios para aplicar adecuadamente y con eficacia las leyes físicas o químicas, tomar la mejor decisión entre varias posibles a partir de datos parciales, etc.
- Los **algoritmos**, entendidos como un conjunto de reglas que garantizan el logro de un objetivo previamente señalado y bien definido, como, por ejemplo: realizar operaciones aritméticas, “encender” un aparato electrodoméstico, etc.

3º. El conocimiento **metacognitivo** que se ocupa de analizar **qué conocemos sobre nuestro propio proceso de aprender**, es decir, estudia el conocimiento que el sujeto tiene del funcionamiento de su propio sistema cognitivo: sus zonas débiles y fuertes, sus mejores estrategias, las precauciones que debe tomar para lograr el éxito en las tareas, qué le hace prever sus fracasos o fallas, cómo debe planificar sus esfuerzos para sacarles rentabilidad, cómo motivarse o controlar la ansiedad, etc.

En el marco de este enfoque, el aprendizaje implica una asimilación orgánica desde dentro, por lo que el estudiante no se limita a adquirir conocimientos sino que los construye utilizando su experiencia previa. Como consecuencia, el papel del docente no es la de suministrar conocimientos, sino también participa en el proceso de construcción de los mismos junto con el estudiante (Bernad, 1999).

De acuerdo con Bernad (1999) para el cognoscitivismo, **aprender** implica realizar una actividad altamente compleja desplegada en varios procesos que dependen de la iniciativa del aprendiz, tales procesos se ocupan principalmente de: **seleccionar** la información relevante, utilizando como filtro de tal selección, los conocimientos previos; **organizar** la información lógicamente e **interpretarla** hasta darle significado propio.

El aprendizaje depende entonces, del tipo de información que recibimos o que se nos presenta y de las actividades que realizamos para lograr que esa información sea almacenada en nuestra memoria.

Por tanto el **aprendizaje** es un **proceso activo**, que está determinado por nosotros, y que consiste en construir estructuras mentales o modificar las ya existentes a partir de las actividades mentales que realizamos, basadas en la activación y el uso del conocimiento previo (Poggioli, s.f.).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el resultado de la transformación de la información que hace el alumno, convirtiéndola en una «representación interna», y dándole un significado propio y personal (Bernad, 1999).

De acuerdo con Poggioli (s.f.) los aspectos que el cognoscitivismo enfatiza en relación aprendizaje, son los siguientes:

1. Concibe el aprendizaje como un proceso activo y constructivo. Es activo porque cuando aprendemos, realizamos un conjunto de operaciones y de procedimientos mentales que nos permiten procesar la información que recibimos, y es constructivo, porque estos procesos, que llevamos a cabo, nos permiten construir significado que va a depender de la interacción entre la información que ya poseemos y la nueva.
2. Señala que para aprender es necesario que llevemos a cabo procesos de alto nivel como, por ejemplo, la elaboración de inferencias o el establecimiento de relaciones entre nuestros conocimientos previos y los nuevos si se desea lograr un aprendizaje significativo.
3. Señala que el aprendizaje es un proceso acumulativo en el cual el conocimiento previo tiene un papel fundamental. El aprendizaje consiste en una acumulación de información la cual se va organizando en nuestras estructuras cognoscitivas o esquemas, de manera tal, que éstas se van enriqueciendo y estructurando hasta llegar a unos niveles de afinamiento que son características de sujetos expertos.
4. Intenta determinar la forma o formas en que el conocimiento se representa y se organiza en la memoria.
5. Analiza las tareas de aprendizaje y la ejecución de los individuos en términos de los procesos cognoscitivos involucrados. Es decir, que nuestro comportamiento y nuestra ejecución en tareas de aprendizaje han sido examinados con el fin de poder describir cuáles son los procesos cognoscitivos que llevamos a cabo en diferentes tareas como, por ejemplo, en la resolución de un problema, en la comprensión de un texto, o en la evocación de una información, etc.

El modelo de procesamiento de la información, aplicado a las tareas escolares señala el logro de las siguientes metas por los alumnos (Bernad, 1999):

- 1ª. **Seleccionar** la información relevante atendiendo a la naturaleza y complejidad de los datos que se procesan.
- 2ª. Lograr una **representación mental o codificación** de la información disponible mediante el uso adecuado de los códigos de pensamiento: verbal, icónico y analógico.
- 3ª. **Organizar** con coherencia la información presente hasta determinar su estructura lógica interna o buscar las relaciones relevantes entre las distintas partes de la misma para, así, almacenarla de forma adecuada.

4ª. **Generalizar** la información presente integrándola con otros conocimientos ya poseídos por el alumno hasta obtener esquemas de conocimientos transferibles o aplicables en varias situaciones y diversos problemas.

5ª. **Recuperar** la información previamente asimilada en los casos en que sea de utilidad tanto para comunicarla a los demás (en los exámenes principalmente) como para reutilizarla como instrumento de nuevos aprendizajes.

Bernad (1999) menciona que:

El cognitivismo al asumir que el aprendizaje es sobre todo un proceso que depende de la actividad del sujeto asume la participación del alumno mediante la secuenciación de actividades relacionadas con la formulación de metas y la codificación y la organización de la información que procesa. Así las metas determinan a qué estímulos debe responder, a qué aspectos de los mismos debe prestar atención y a cuáles no y, en general, qué debe hacer para cubrir el camino que separa la meta que se propone de los datos que le son presentados inicialmente. *Estos cometidos, son los propios de las **estrategias**, [cursivas añadidas]* teniendo en consideración que el proceso de aprender se interpreta como la culminación de una actividad obligadamente intencional del sujeto, que planifica, ejecuta y controla su particular manera de procesar la información. (p.65)

4.1 Las estrategias de aprendizaje.

Existen diversas definiciones acerca de lo que son las estrategias de aprendizaje, propuestas por los investigadores que se han dado a la tarea de estudiarlas. En las definiciones, los autores dan mayor énfasis a unos u otros aspectos, los cuales de acuerdo al autor son los que caracterizan principalmente a las *estrategias de aprendizaje*. Como se podrá observar muchas coinciden en los aspectos que enfatizan. A continuación se mencionan algunas de ellas:

Pozo (1989) las define como "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos" (p.8).

Monereo (citado por Muriá, 1994) dice que son:

Comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas, de aprendizaje. Estas estrategias pues, son las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje, facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorear la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de datos. (p.64)

Muriá (1994) dice que son “actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información” (p.65).

Para Hernández (1998) se pueden definir como “los planes, procedimientos o cursos de acción que el sujeto-aprendiz realiza; los utiliza como instrumentos para optimizar el procesamiento de la información (codificación, organización y recuperación de la información)” (p.142).

Bernad (1999) indica que “la **estrategia de aprendizaje** equivale al conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los aprendices con vistas a alcanzar una meta implicada en la resolución de una tarea compleja y nueva” (p.20).

Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2000) señalan que son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p.27).

Una definición propia, tomando en consideración las anteriores, sería la siguiente: *las estrategias de aprendizaje son procedimientos aplicados por el alumno, que le permiten realizar el procesamiento de información implicado en el aprendizaje de forma eficaz y eficiente.*

Existen igualmente varias propuestas de clasificaciones de estrategias de aprendizaje, Bernad (1999) menciona que la complejidad de la tarea de clasificación de las estrategias se debe a que no se dispone actualmente de una idea clara del complejo campo en el que se sitúan las estrategias, es decir, no existen límites precisos en los cuales ejercen su específico dominio y principalmente en qué se diferencian por un lado de los procesos generales de aprendizaje y por otro de las técnicas que concretan el trabajo de las estrategias.

Las diferentes propuestas de clasificaciones, varían en cuanto a los criterios que se refieren para su clasificación, algunos autores agrupan las estrategias principalmente en función de los procesos cognitivos involucrados en su utilización, mientras que otros las agrupan en función de los resultados de aprendizaje, etc. Sin embargo, los mismos autores suelen considerar sus propuestas como incompletas y, por supuesto nunca definitivas.

En cualquier caso, las diferentes propuestas permiten que los profesionales de la enseñanza y docentes principalmente tengan un marco de referencia suficientemente claro para estructurar el desarrollo de los programas de entrenamiento en estrategias.

Weinstein y Meyer (1990) proponen la siguiente clasificación para las estrategias de aprendizaje:

- **Estrategias de repetición para las tareas de aprendizaje básico**, las cuales se refieren a la simple repetición (e.g., repetición en un orden serial correcto nombres de los estados de la República Mexicana)
- **Estrategias de repetición para tareas de aprendizaje complejas**, estas van más allá del aprendizaje superficial de bits de información no relacionada y de simples listas. (e.g., subrayado de notas o partes del texto, toma de notas en una clase de lectura)
- **Estrategias de elaboración para tareas de aprendizajes básico**, estas implican añadir algún tipo de construcción simbólica sobre lo que se trata de aprender para hacerlo más significativo (e.g., imágenes mentales para describir un evento en la historia, relacionar las capitales de cada estado con el nombre del mismo, creando una frase).
- **Estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje complejo**, implican la construcción de puentes entre lo que ya se sabe con lo que se está tratando de comprender (e.g., analogías, parafraseo, etc.).
- **Estrategias de organización para tareas de aprendizaje básico**, implican la transformación de la información en un formato el cual resulte más fácil de comprender (e.g., estrategias de agrupación como agrupar las pinturas por artista).

- **Estrategias de organización para tareas de aprendizaje complejo**, estas también consisten en la transformación de la información en una estructura de más fácil comprensión (e.g., mapas conceptuales, crear jerarquías de recursos para utilizar en la redacción de una composición).

En esta propuesta, las estrategias se clasifican en función de la finalidad perseguida.

Por su parte, Bernad (1999) propone una clasificación para las estrategias agrupándolas en dos grandes campos en función de la actividad de los estudiantes (véase tabla 5): aquella que implica el procesamiento de la información que realizan los alumnos mientras aprenden –**estrategias de procesamiento**– y la que se ocupa de interpretar su conducta en relación consigo mismo y con su entorno personal y social (autoconcepto, vivencias afectivas, motivación, concentración, actitudes, resolución de conflictos, etc.) – **estrategias de apoyo**.

En una segunda columna de la tabla – **metas básicas del aprendiz**– se señala la articulación de las estrategias en función de cinco grandes metas desde la perspectiva del enfoque cognitivo del aprendizaje, que intervienen en el procesamiento de la información y facilitan la asimilación de los conocimientos.

En la tercera columna –**estrategias técnicas**– se especifican propiamente las diferentes estrategias y técnicas propuestas.

Tabla 5. Clasificación de Estrategias de Bernad.

| Areas-campos | Metas básicas del aprendiz | Estrategias-técnicas |
|------------------------------|--------------------------------------|---|
| Procesamiento de información | Selección de información | Fijación de metas. Atención a fuentes. Fragmentación-globalización. Subrayado. Apuntes y toma de notas. |
| | Representación mental | Dominio del vocabulario. Lenguaje gráfico. Analogías-metáforas. |
| | Organización interna | Formación de conceptos. Condensación-agrupamiento Clasificación. Tablas o matrices. Árbol lógico, red semántica. Mapa conceptual. Esquemas. Resumen- síntesis. Redacción de escritos. |
| | Organización externa (transferencia) | Uso de heurísticos Uso de analogías Uso de abecedario lógico Grados de abstracción |
| | Recuperación de información | Indicios. Diversidad de rutas. Mnemotecnias. Exámenes: preparación y ejecución. |

(continúa tabla)

| Areas-campos | Metas básicas del aprendiz | Estrategias-técnicas |
|--------------------------------------|----------------------------|--|
| Creación del clima interior adecuado | Motivación | Automotivación Organización del estudio |
| | Equilibrio interior | Pensamientos positivos. Autoevaluación. |
| | Control de ansiedad | Relajación. |
| | Concentración | Ejecución de heurísticos. |
| Creación del entorno social adecuado | Relaciones interpersonales | Diálogo. Trabajo en grupo. Resolución de conflictos. |

Nota. Tomado de "Estrategias de aprendizaje" p.37, por J. A. Bernad, 1999, Madrid: Bruño. Copyright 2002 Editorial Bruño.

Como se puede observar en ambas propuestas se alude a las finalidades. Sin embargo en la de Weinstein y Meyer no se hace referencia a las meta de organización externa (transferencia) ni de recuperación de información.

En la propuesta de Bernad, destaca la inclusión del componente afectivo, señalado como *estrategias de apoyo*, con lo cual se enfatiza el papel igualmente importante de este como del procesamiento de información para el aprendizaje.

Hernández (1998) menciona que las estrategias de aprendizaje o específicas suponen la participación del conocimiento *metacognitivo*, este conocimiento proporciona la información referente al “qué, cómo, cuándo, dónde y en qué condiciones se deben utilizar ciertos recursos y estrategias para lograr aprendizajes o solucionar problemas” (p. 143).

También señala que además de este conocimiento es necesaria, la intervención de las *estrategias autorreguladoras* que son las que guían el proceso de aplicación de las estrategias cognitivas.

Este autor indica que las estrategias autorreguladoras son (p.143):

- **Identificación o establecimiento** de la meta o metas de aprendizaje;
- **Planeación de las acciones** a realizar (incluyendo las variables metacognitivas antes señaladas) para conseguir las metas de aprendizaje establecidas;
- **Supervisión o monitoreo** continuo de las acciones ejecutadas para valorar el grado de aproximación a la meta planeada y
- **Evaluación** final para verificar si se consiguió o no la meta y en que grado se alcanzó o, en caso contrario, para decidir que acciones remediales pueden ejecutarse.

Brown (citado por 1982; Díaz-Barriga y Hernández, 2002) ha propuesto uno de los esquemas que han demostrado mayor efectividad para el análisis de la situación del aprendizaje estratégico. Los factores que interactúan en el proceso del aprendizaje estratégico son los siguientes:

1. **Características del aprendiz.** Se refiere a lo que el aprendiz sabe sobre sí mismo, en cuanto al dominio cognitivo y afectivo-motivacional, en relación con determinados contenidos, tareas y estrategias (metacognición).
2. **Naturaleza y características de los materiales de aprendizaje.** Los materiales de estudio pueden variar en cuanto a complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación, etc.

3. ***Demandas y criterios de las tareas:*** Son las demandas de aprendizaje y solución de problemas que se le plantean al alumno en la situación escolar, como recordar, elaborar trabajos, presentar un examen, etc. Tales demandas requieren que el aprendiz se conduzca de manera diferente.
4. ***Estrategias.*** Es el conocimiento del alumno sobre las estrategias que conoce y su forma de aplicación, viabilidad y efectividad para distintos materiales y demandas de las tareas.

Los aprendices eficaces al realizar alguna tarea de aprendizaje, aplican las estrategias requeridas durante el proceso mismo de aprendizaje, las estrategias que utilizan están en función de los cuatro factores señalados anteriormente, mientras que los aprendices ineficaces no coordinan de manera adecuada e inteligente todos los factores.

Sin embargo, los aprendices novatos o ineficaces pueden ser entrenados para mejorar su aprendizaje estratégico, dependiendo de sus necesidades y retomando como marco estructural los cuatro factores señalados.

4.1.1 El desarrollo de las estrategias.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, se sostiene que existen *cambios funcionales en la capacidad de procesamiento entre los niños pequeños, y los mayores y los adultos, y que estos cambios pueden ser debidos a una mejora en la eficacia operacional, en las estrategias que utiliza el sujeto y en el conocimiento que posee de la tarea.* De tal forma, el conocimiento (declarativo o de hechos) y las estrategias (conocimiento procedimental) están mutuamente relacionados.

Diversas investigaciones han permitido establecer cómo ocurre el desarrollo de las diversas estrategias. En relación a la estrategia de repaso o repetición y la de organización, Flavell y su equipo investigador (citado por García Madruga, 1995) encontraron que entre los 5 y los 12 años los niños adquieren estas estrategias y que su uso, al principio frágil y limitado a determinadas tareas y campos, se consolida y se amplía con la edad.

En cuanto al patrón de adquisición de la estrategia de repetición, Kail (citado por García Madruga, 1995) señala que ésta estrategia no es utilizada espontáneamente por los niños pequeños (5-6 años), sino hasta los 7 años de manera sistemática. Sin embargo, los niños pequeños mediante entrenamiento pueden beneficiarse del uso de la repetición, aunque sus efectos no sean muy duraderos.

Sobre la estrategia de organización, Moely y otros (citados por García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995) en un estudio realizado acerca del agrupamiento por categorías, llevado a cabo con niños entre 5 y 11 años,

encontraron que sólo a partir de los 10-11 años los niños utilizaban espontáneamente y sistemáticamente la estrategia de organización agrupando juntos los dibujos que pertenecían a la misma categoría con el fin de recordarlos mejor. Una vez que los niños de 5-6 años fueron entrenados en el uso de la estrategia, las diferencias entre los grupos de edad desaparecían, pues los primeros tendían a agrupar los dibujos como los niños de 10-11 años que empleaban esta estrategia espontáneamente.

En cuanto al origen de las estrategias de memoria, se ha encontrado que los niños muy pequeños son capaces de utilizar estrategias con el propósito de resolver una tarea sencilla, siempre y cuando los contenidos o tareas sean familiares y motivantes, cercanas a la vida cotidiana de los niños. Istomina (citado por García Madruga, et al., 1995) comparó la actuación de niños entre 3 y 7 años en una tarea de recordar una lista de cinco palabras, pero en dos condiciones diferentes. La primera era una situación de aprendizaje de una lección y la segunda era una situación de juego, en la que el niño debía recordar los objetos que debía comprar en una tienda. Los resultados fueron que el recuerdo era superior en la situación de juego y que a partir de los 4 años los niños realizaban esfuerzos más complejos por recordar lo que debían comprar, mientras que los niños de 5 años utilizaron la estrategia de repetición.

Se han señalado varios factores como los responsables del desarrollo de la eficacia y las estrategias de memoria en los años escolares. Sin embargo, existe una gran cantidad de datos obtenidos de estudios transculturales que sostienen que el factor principal que explica estos hechos es la escolarización. Así, la escolarización con todas las actividades que supone de repetición, agrupamiento, clasificación y recuerdo, parece ser la clave en el desarrollo del pensamiento estratégico en el niño. El enfrentarse de manera constante a la resolución de tareas y problemas cognitivos, exigen del niño un uso hábil de las estrategias a su alcance, lo cual permitiría una adquisición progresiva, fortalecimiento y ampliación de las mismas.

4.1.2 Conocimiento declarativo y desarrollo intelectual.

Como se señaló al inicio de esta sección, en la capacidad de procesamiento está implicado también de manera crucial el conocimiento que posea el sujeto en relación a un tópico determinado. Así, la actuación de los sujetos, depende tanto de las estrategias que utiliza, como de los conocimientos que posean al enfrentarse a una situación problema de cualquier tipo.

Una diferencia bien conocida entre los niños y los adultos es la cantidad de conocimiento que poseen unos y otros. Sin embargo, estas diferencias no sólo son cuantitativas sino también cualitativas, pues los sujetos no sólo aumentan su cantidad de conocimiento con la edad sino que tales conocimientos están organizados de una forma distinta y son más accesibles (García Madruga, 1995).

A través de diversos estudios se ha llegado a sostener entonces que un mayor conocimiento permite realizar procesamientos más complejos. Entre estos estudios se encuentran los que investigan como está organizado en diferentes campos el conocimiento de los expertos y de los novatos.

Chase y Simon (citado por García Madruga, 1995) realizaron un estudio relacionado con el juego de ajedrez, demostrando que la principal diferencia entre expertos y novatos se encontraba en una mejor codificación y recuerdo de las piezas en el tablero por parte de los expertos, lo que les permitía encontrar más fácilmente la jugada adecuada.

Por su parte, Chi (citado por García Madruga et al., 1995) realizó un investigación en que mostraba la estrecha relación entre el conocimiento específico de un tema y su codificación y recuerdo. Chi trabajó con niños de 10 años y medio, expertos en el ajedrez y con adultos que poseían un conocimiento escaso del juego de ajedrez, encontrando que el recuerdo de las posiciones en el tablero por parte de los niños era mejor que la que tenían los adultos. Tal resultado confirmaba la hipótesis de que el cambio en la base de conocimientos en un campo determinado podría producir actuaciones cognitivas de alto nivel, típicas en los adultos. Señalando también una explicación de las diferencias entre los adultos y niños en relación de las diferencias en conocimiento existentes entre novatos y expertos.

Otro trabajo realizado por esta autora que muestra el papel del conocimiento previo en la codificación y el recuerdo, consistió en averiguar las diferencias entre niños de 7 años, novatos y expertos, en su forma de clasificar un conjunto de 20 dinosaurios y sobre las explicaciones que daban respecto a las categorías que utilizaron. Los resultados mostraron que los niños que no tenían conocimientos previos sobre los dinosaurios los clasificaron de acuerdo con sus semejanzas visuales, como el número de patas que tenían o si tenían o no "pico de pato". Mientras que los niños expertos utilizaron categorías más abstractas, como las utilizadas en los libros de texto, por ejemplo si eran herbívoros o carnívoros, además de utilizar las categorías basadas en las características perceptivas. De tal forma los niños expertos utilizaban varios niveles de clasificación. Con esto se muestra entonces, que los niños de 7 años pueden manejar clasificaciones complejas de varios niveles propias de los adultos, siempre y cuando posean un conocimiento adecuado del tema (García Madruga, et al. 1995).

Es pues claro que el conocimiento de un tema o campo tiene un papel fundamental en la explicación, tanto del desarrollo, como de la ejecución que los sujetos de diferentes edades y conocimientos muestran en las tareas cognitivas que se les proponen.

Finalmente es importante señalar que la resolución de un problema depende del conocimiento específico que tiene el sujeto, dándose una interacción entre conocimiento y estrategias en la realización de una tarea.

4.1.3 Entrenamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje pretenden enseñar o inducir dichas habilidades cognitivas para que los alumnos aprendan de un modo más eficiente.

a) *Adquisición de estrategias cognitivas.*

Díaz-Barriga y Hernández (2002) en coincidencia con las ideas establecidas por Flavell respecto a la adquisición de las estrategias y considerando también las ideas vigotskianas de zona de desarrollo próximo (ZDP), internalización y la «ley de la doble formación» de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, proponen una tabla en la que se describen las tres fases del proceso de adquisición-internalización de las estrategias, tomando como base la idea original de Flavell de 1993 (véase tabla 6).

Tabla 6. Fases de adquisición de estrategias

| | Fase 1: Estrategia no disponible | Fase 2: Uso inexperto de la estrategia (control externo) | Fase 3: Uso Experto (flexible) de la estrategia (control internalizado) |
|---|-------------------------------------|--|--|
| Habilidad para ejecutarla | Nula o pobre | Inadecuada (rígida) | Adecuada |
| Uso espontáneo ante tareas que lo exijan | Ausente | Ausente | Presente |
| Intentos de inducir su uso | Ineficaces | Eficaces | Innecesarios |
| Efectos sobre el aprendizaje | ----- | Positivos | Positivos |
| Regulación metacognitiva | Inexistente | Baja | Alta |
| Vinculación con el dominio o tarea en que se aprendió | ----- | Fuerte | Débil |
| Posibilidad de transferencia | ----- | Escasa | Alta |

Nota. Tomada de "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista", p.254, F. Díaz-Barriga y G. Hernández, 2002, México: McGraw-Hill/Interamericana. Copyright 2002 McGraw-Hill/Interamericana.

4.1.4 Programas de entrenamiento en estrategias.

Hernández (1998, p. 158) señala que para que los programas de entrenamiento en estrategias sean efectivos, es necesario que se lleven a cabo las siguientes actividades:

- Sensibilizar sobre el uso de actividades estratégicas.
- Identificación de las estrategias que usan espontáneamente los alumnos (para no duplicar esfuerzos).
- Enseñanza directa de las estrategias, con base en un entrenamiento «informado con autorregulación» (qué son las estrategias, cómo, dónde y cuándo utilizarlas).
- Enseñanza simultánea de estrategias metacognitivas y autorreguladoras.
- Uso de la estrategia guía (enseñanza directa, ejecución guiada, ejercitación y práctica independiente) a través de técnicas más específicas.
- Enseñanza de las estrategias con materiales no artificiales.
- Evaluaciones periódicas con retroalimentación constante, centradas en el proceso de aprendizaje.
- Procurar el mantenimiento, la generalización y la transferencia de las estrategias.

4.2 Conclusión

De acuerdo con la teoría cognitiva, el aprendizaje es sobre todo un proceso que depende de la actividad del sujeto, respecto a la formulación de metas, la codificación y organización de la información que procesa, sin embargo se señala que la capacidad de procesamiento del sujeto depende tanto de las estrategias que utiliza, como de los conocimientos que posee sobre un tópico cuando se enfrenta a una situación problema de cualquier tipo.

De tal forma al tener entre los objetivos de la propuesta educativa, el proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan mejorar la comprensión de la lectura de los textos de Historia, se recurrió, a la teoría cognitiva, ya que la tarea de leer un texto y comprenderlo, implica que el alumno lleve a cabo un procesamiento adecuado del texto que lee. Para ello se debe establecer una interacción entre el alumno y los contenidos que se le presentan en el texto, y ésta dependerá de las diversas estrategias para la comprensión lectora que posea, las cuales le permitirán orientar dicha interacción eficazmente.

CAPÍTULO 5. LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Durante muchos años, la comprensión del lenguaje escrito se consideró como el reconocimiento visual de las palabras, más la comprensión del lenguaje oral (Alonso y Mateos, 1985).

Actualmente, la descripción del proceso de comprensión de la lectura ha avanzado considerablemente y se señala que la lectura es una actividad múltiple en la que la percepción de letras o el procesamiento fonológico, son procesos necesarios que el lector debe dominar. Si no se alcanza un reconocimiento adecuado de las letras, o no se es capaz de transformar éstas en sonidos, no puede haber lectura. Sin embargo, este procesamiento no es suficiente, pues leer no es únicamente descifrar sonidos a partir de pautas visuales, implica además, la identificación del significado de las palabras, la comprensión de frases aisladas y la construcción del significado global del texto (De Vega , Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990).

Para Solé (1998) la lectura, “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (p.21). De esta definición señala varias implicaciones, en primer lugar, la existencia de un lector activo que procesa y examina el texto y que posee siempre un objetivo que guía su lectura. Las posibilidades de objetivos y finalidades son amplias y variadas, se puede pretender: disfrutar de una lectura; buscar una información determinada; confirmar o refutar un conocimiento previo, etcétera. Así, la interpretación que el lector hace de la lectura está siempre en función de su objetivo.

Otra implicación es que el significado del texto es construido por el lector, esta construcción implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos que presiden la lectura.

La última implicación señalada por la autora es que leer implica comprender el texto escrito, en tal comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Así, en esta construcción interviene como se señala, el texto, del cual se espera posea una estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización que favorezca la construcción a la que se alude. Pero también, se requiere de la intervención de un lector activo, que procesa y atribuye significado al texto. Esa atribución se realiza a partir de los conocimientos previos, es decir, de lo que sabemos.

Cooper (1993) dice que “la comprensión es un proceso estratégico en el cual los lectores construyen o asignan significado a un texto por medio de las claves que proporciona el texto y del conocimiento previo del lector” (p.12).



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

De acuerdo con su definición, este autor señala que existen dos perspectivas básicas desde las cuales se puede entender el proceso de comprensión: **1)** como *construcción de significado* y **2)** como *proceso estratégico*.

Desde la primera, según Anderson y Pearson (1984; citados por Cooper, 1993) la "comprensión es un proceso en el cual el lector construye significados a través de su interacción con el texto" (p. 12).

En este proceso de comprensión los lectores relacionan la nueva información presentada por el autor con la información que ya poseen. Para poder comprender lo escrito, los lectores deben poder: **a)** entender como el autor ha estructurado u organizado la información y **b)** relacionar la información del texto con la información almacenada en su mente.

Es de esta manera que el lector interactúa con el texto para construir el significado. Así el nuevo significado que el lector construye, surge de la activación de su conocimiento previo el cual es accionado por las ideas o información que el autor del texto presenta.

De acuerdo con la segunda perspectiva, Anderson, Hiebert, Scout y Wilkinson (1985, citados por Cooper, 1993) coinciden en que "comprensión es un proceso estratégico en el que los lectores ajustan su lectura a un propósito y a el tipo de texto que leen" (p. 14).

En esta perspectiva se enfatiza el hecho de que cada vez que se lee se tiene un propósito o finalidad, lo cual tiene como consecuencia que el proceso de lectura pueda ser diferente, ya que está en función de propósitos diversos, es decir, la forma de proceder en la lectura es ajustada por el lector de acuerdo a su propósito.

Por otra parte el lector también debe ajustar su lectura considerando el tipo de texto al que se enfrenta (narración, artículo científico, etc.)

5.1 Modelos de comprensión lectora.

El proceso lector se ha explicado partiendo de diferentes enfoques los cuales han sido agrupados por los investigadores en torno a los modelos jerárquicos ascendente *-bottom-up*, descendente *-top-down-* e interactivo.

Desde la perspectiva de los modelos jerárquicos ascendente, los distintos niveles de procesamiento de la lectura establecen una dependencia unidireccional de tal modo que los productos finales de cada nivel son prerequisites para que se lleve a cabo la ejecución en el nivel siguiente (Alonso y Mateos, 1985).

El modelo *bottom-up* (*abajo-arriba*) explica que ante un texto el lector procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le permitirá lograr la comprensión total del texto. Así en este modelo, se otorga gran importancia a las habilidades de descodificación (G. Català, M. Català, Molina y Monclús, 2001; Solé, 1998).

Existe, sin embargo, suficiente evidencia empírica en donde se pone de manifiesto que el procesamiento en un nivel determinado no depende solamente de la información procedente de los niveles subordinados sino que se ve afectado también por la información procedente de los niveles de orden superior. De ello, se implica que en la lectura el texto es sólo una de las fuentes necesarias de información, pero no la única (Alonso y Mateos, 1985).

Siendo evidentes las deficiencias del modelo anterior, se presentan los modelos de procesamiento descendente, que señalan que los buenos lectores, al interpretar el significado del texto hacen uso en mayor medida de sus conocimientos sintácticos y semánticos antes que de los signos gráficos en tanto que claves para la comprensión (Alonso y Mateos, op cit.).

Se establece entonces que en el modelo *top-down* (*arriba-abajo*) el lector no opera letra por letra sino que proyecta sus conocimientos previos y recursos cognitivos sobre la lectura estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Así, cuanto más información se tenga sobre un texto menos habrá que "fijarse" en él para interpretarlo. Este modelo enfatiza la importancia del reconocimiento global de las palabras y señala que un excesivo énfasis en la descodificación puede llegar incluso a ser perjudicial para la lectura (Català, et al., 2001; Solé, 1998).

Sin embargo, en diversas investigaciones sobre los movimientos de los ojos se pone de manifiesto que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra independientemente del grado en que pueda ser predicha a partir del contexto, lo cual también permite controlar si el texto se ajusta a sus expectativas (Alonso y Mateos, 1985).

Por su parte, el modelo interactivo – actualmente vigente- supone una síntesis e integración de los enfoques anteriores. Así desde esta perspectiva se defiende un procesamiento en paralelo o bidireccional en los distintos niveles, entre el lector (conocimiento previo del sujeto) y el texto (información presentada por el autor).

Solé (1998) explica el proceso lector desde el modelo interactivo de la siguiente manera:

Cuando un lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de letras, palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación de aquél. (p.24)

De este modelo, se desprende que es necesario que el lector domine las habilidades de descodificación y también las estrategias que harán posible su comprensión. Tales estrategias permitirán verificar las predicciones y las hipótesis que se formulan continuamente durante la lectura, para poder llegar a construir una interpretación de su significado (Català, et al., 2001; Solé, 1998).

5.1.1 El procesamiento interactivo de textos.

Varios autores coinciden en señalar que existen dos componentes a través de los cuales se lleva a cabo la comprensión lectora: *los microprocesos* y *los macroprocesos* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Los *microprocesos* ocurren de manera relativamente automática e involucran todos los subprocesos que conducen al establecimiento, codificación y coherencia local (integración entre frases) entre proposiciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Las *proposiciones* según Vidal-Abarca y Gilabert (1991) son consideradas «unidades de significado» y son una afirmación abstracta acerca de una persona o un objeto [...] o acerca de la relación entre dos entidades [...]» (p. 20).

La *comprensión de proposiciones* ocurre a partir de la conjunción de la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector.

Un lector con experiencia puede realizar los *microprocesos* en forma automática y sólo es consciente de ellos cuando se le presentan problemas que le dificultan la lectura (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Díaz-Barriga y Hernández (op cit.) mencionan que los *microprocesos* involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes:

- El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
- La conexión entre las macroproposiciones (proposiciones de alto nivel) a través de la coherencia local entre proposiciones, es decir, la organización lógica del texto.
- Inferencias-puente (no se derivan de las propiedades lingüísticas) necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

A través de los *microprocesos* se contruye la *microestructura* o texto base (una lista de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos) a partir de un análisis semántico de las proposiciones y del uso del conocimiento previo pertinente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Los *macroprocesos* permiten la construcción de la *macroestructura* (representación semántica del significado global del texto) y del modelo de la situación derivada del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto). Estas actividades son relativamente conscientes lo cual depende de la complejidad del texto, propósito del lector, etc. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Consisten en la integración de las ideas más importantes del texto, es decir, en ligar unas proposiciones con otras y formar una representación global del texto. Los *macroprocesos* son posibles a partir del conocimiento general que tiene el lector sobre el mundo y del conocimiento sobre la organización en que se presenta la información en su estructura global predominante, a esta organización se le conoce como *superestructura retórica* o *estructura textual* (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Los **macroprocesos** más relevantes son: (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

- La aplicación de las **macrorreglas** (supresión, generalización y construcción) -las cuales reducen la información, omitiendo las proposiciones periféricas o redundantes, manteniendo las proposiciones relevantes y elaborando nuevas- a la microestructura, tal aplicación puede ser recursiva. Estas se aplican bajo el control de las estructuras textuales.
- La identificación de macroproposiciones (jerarquización de las ideas del texto)
- La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las macroproposiciones: elaboración de la macroestructura.
- La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo
- La construcción del **modelo de la situación**, el cual es una representación de la situación a la que se refiere el texto, más que una representación del texto mismo. No basta con procesar las palabras en un "modelo léxico" y las frases en un "modelo sintáctico" o "proposicional", se requiere ir más allá de los símbolos y de las relaciones lingüísticas para establecer la referencia del texto.

Además de los microprocesos y macroprocesos para lograr la comprensión de un texto, se requiere del nivel de procesamiento denominado "**metacomprensión**". (Díaz-Barriga y Hernández, op cit.)

Ríos (en Poggioli, s.f.) define la **metacomprensión** como el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. Por tanto en la metacomprensión se requiere de **actividades metacognitivas y estrategias autorreguladoras**, las cuales asegurarán el control y regulación de la actividad de comprensión (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La actividad de autorregulación en la lectura, de acuerdo con Ríos (en Poggioli, s.f.), comprende tres fases: **planificación, supervisión y evaluación**.

5.2 Componentes de la comprensión lectora.

Català et al. (2001) señalan que en los trabajos más recientes sobre comprensión lectora se han tenido en cuenta determinados componentes de la comprensión y se la ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica, sin embargo esta clasificación es sólo para efectos de poder estudiarlos y considerarlos en las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya que estos componentes son utilizados de manera simultánea en el proceso lector y muchas veces inseparables.

La *comprensión literal* se refiere a reconocimiento de todo aquello que está de manera explícita en el texto.

La *reorganización* implica el reordenamiento de las ideas a partir de la información que se obtiene, con el fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.

La *comprensión inferencial* o interpretativa ocurre cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan predicciones o suposiciones acerca del contenido del texto a partir de las indicios que proporciona la lectura. Tales expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. En momento tiene lugar una interacción constante entre el lector y el texto, siendo este la esencia de la comprensión lectora, pues se van llenando vacíos, se detectan dificultades, se hace uso de estrategias para resolver tales dificultades y se van haciendo conjeturas durante la lectura, las cuales se van comprobando, si se confirman o no.

El *nivel crítico* o profundo implica la formación de juicios propios, por lo que está involucrada la subjetividad, dándose cabida a la identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, etc.

5.3 La Teoría del Esquema en la lectura.

La importancia otorgada a los procesos constructivos en la comprensión ha ido unida al desarrollo de las teorías sobre la organización esquemática del conocimiento. A partir de la teoría del esquema se ha tratado de explicar todo el procesamiento humano de la información. Rumelhart y Ortony (citados por Gárate, 1994) definen los **esquemas** como "*estructuras de datos que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria*" (p.14).

Gárate (1994) menciona que las propiedades fundamentales que definen a los esquemas son:

- a) *Los esquemas son unidades cognitivas complejas que se componen de unidades simples denominadas variables.* Los esquemas poseen variables cuyos valores deben rellenarse mediante la información ambiental, la almacenada en la memoria o infiriendo los "valores ausentes" a través de factores situacionales o contextuales. Una vez que a las variables se les da

un valor, se dice que el esquema ha sido activado y que el proceso de comprensión se ha iniciado (Gárate, 1994; García Madruga, 1995).

- b) *Los esquemas pueden encajarse unos dentro de otros.* Los esquemas están organizados jerárquicamente, por lo que cada esquema puede caracterizarse a diferentes niveles de abstracción. Así, un objeto o situación puede comprenderse en términos de sus constituyentes principales, sin hacer referencia a sus constituyentes de nivel inferior o subesquemas. Sin embargo la comprensión se producirá a un nivel de mayor profundidad, si se hace referencia a la estructura interna de sus constituyentes. De esta propiedad de encajamiento de los esquemas se entiende que los esquemas encajados unos en otros, representan el conocimiento en todos los niveles de abstracción, desde los niveles perceptuales a las conceptualizaciones más abstractas. Esto implica que la comprensión se produce al activar tanto los niveles más elementales como los más complejos.
- c) *Los esquemas son representaciones simbólicas de conocimiento.* Rumelhart y Ortony (citados por Gárate, 1994) indican que los esquemas "no son entidades lingüísticas sino representaciones simbólicas de conocimientos abstractos que describimos y expresamos lingüísticamente y que pueden ser utilizadas para comprender el lenguaje pero que no son lingüísticas en sí mismas" (p.15).
- d) Para Anderson y Pearson (1984, citados por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) el esquema es "una estructura abstracta de conocimiento". (p.51) Es abstracta porque un esquema es como un patrón que resume lo que se conoce sobre una variedad de casos que presentan diferencias en aspectos particulares (existen esquemas para el mundo físico e.g. pájaro y sobre el mundo social, e.g. democracia, etc.). Un esquema también es algo estructurado porque representa las relaciones entre las partes que lo integran. (por ejemplo, el esquema "cuento" está conformado de una serie de características que lo definen). Los esquemas nos permiten interpretar una situación u objeto distorsionado y que se desvíe de los esquemas típicos, debido a que los esquemas intentan representar el conocimiento de un modo flexible.
Pero, los esquemas no son sólo estructuras conceptuales, sino que son procesos activos a través de los cuales se interactúa con el medio y se construye una representación del mismo (García Madruga, 1995).
- e) *Los esquemas presentan un carácter integrador: establecen un continuum entre los procesos de comprensión y los procesos de recuerdo.* En el proceso de comprensión se seleccionan esquemas que expliquen el material y se verifica que realmente lo hayan explicado. Un esquema explica una situación si ésta puede interpretarse como un ejemplo del concepto que representa el esquema. Esto no implica, que necesariamente deba haber un esquema específico para cada estímulo. Si no existe un

esquema para una situación particular entonces se pueden encontrar diversos esquemas que expliquen aspectos particulares de la misma. En cuanto a la relación entre comprensión y memoria a través del esquema, Rumelhart y Ortony (citados por Gárate, 1994) señalan que los recuerdos son efectos secundarios del proceso de comprensión. Al activarse un esquema para interpretar un material, lo que se almacena en la memoria no es el material en sí, sino la interpretación dada al material. Cuando no sea posible recordar el material original, se recurre solo a fragmentos de las copias de los esquemas utilizados originalmente los cuales ayudarán a reconstruir la interpretación original y desde esta el material original. La reconstrucción del material original utiliza los esquemas como ayuda para la interpretación de los fragmentos en la memoria, de igual forma la comprensión utiliza los esquemas como ayuda en la interpretación del material original.

Los esquemas pueden ser activados tanto por el procesamiento arriba-abajo como por el procesamiento abajo-arriba. El procesamiento abajo-arriba está guiado por la entrada sensorial o datos; y el procesamiento arriba-abajo por el conocimiento conceptual, tratando de encontrar la información que se ajusta a los esquemas que han sido activados, rellenando las variables de los mismos. Estos procesos actúan en direcciones opuestas y convergen para lograr una interpretación consistente de la información (García Madruga, 1995).

Como se ha señalado, en nuestro intento de representar el texto en el sistema cognitivo humano, se ha otorgado un papel muy importante a los conocimientos que el sujeto aporta a la comprensión. Estos conocimientos actúan a distintos niveles del proceso de comprensión, reduciendo la complejidad del proceso y haciéndolo computacionalmente abordable. Son los conocimientos sobre las palabras los que permiten que un mismo patrón gráfico sea interpretado de diferentes maneras. De igual modo, es el conocimiento sobre el mundo el que ayuda a resolver las ambigüedades sintácticas de las oraciones permitiendo realizar las inferencias necesarias. También el conocimiento previo sobre un tema y el conocimiento estratégico adecuado permiten que el lector forme una macroestructura correcta del texto. Y por último, el conocimiento sobre la organización de los diferentes tipos de textos (estructura textual) permite que se aplique una estrategia estructural que facilite la construcción de una representación coherente de los mismos (García Madruga, 1995).

Resnick (1984, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) señala que existen tres tipos de esquemas que el lector utiliza durante todo el proceso de lectura:

- a) Esquemas de conocimiento acerca del dominio o temática específico que trata el texto.
- b) Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales.

c) Esquemas de conocimiento general del mundo.

Wilson y Anderson (1986, citados por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) mencionan que el papel de los esquemas en la comprensión es que:

1. Los esquemas proporcionan una especie de andamiaje mental de manera que con la información textual rellena los huecos del esquema lo que posibilita la comprensión y se reduce el esfuerzo mental del sujeto. Por ejemplo al leerse un cuento se van rellorando los huecos de "tema", "ambientación", "trama", etc.
2. Los esquemas permiten que el lector enfoque su atención, pues le ayudan a identificar qué aspectos del texto son los más importantes. De esta forma, el lector tiene una guía para dirigir los recursos cognitivos.
3. Los esquemas favorecen la elaboración de inferencias. Los textos al no proporcionar toda la información explícitamente, es por medio de los esquemas que se dan las bases al lector para realizar inferencias que van más allá de lo explícitamente afirmado en el texto, lo cual permite completar el significado y lograr la comprensión.
4. Los esquemas permiten una búsqueda ordenada en el almacén de la memoria. A partir de los huecos de información que poseen los esquemas, el lector tiene una guía cuando trata de recordar un texto.
5. Los esquemas facilitan la elaboración del resumen del texto ya que proporcionan criterios acerca de la importancia relativa de las diversas unidades de información del texto.
6. Los esquemas ayudan en la reconstrucción del mensaje textual. Cuando hay lagunas en el recuerdo de un texto, es a través del esquema del lector y de la información específica recordada que se pueden generar hipótesis acerca de la información perdida.

5.4 Comprensión lectora y aprendizaje significativo.

Para explicar la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo es necesario que el objetivo de leer sea, leer para aprender. Ello conduce a hacer referencia a la concepción de lo que es el aprendizaje. Desde la perspectiva constructivista se adopta y reinterpreta el concepto de **aprendizaje significativo** de Ausubel, en donde aprender significa generar una representación de aquello que se tiene como objetivo de aprendizaje e implica el poder darle un significado al contenido, en un proceso que conduce a una construcción personal. Este proceso remite entonces a la posibilidad de relacionar de forma no arbitraria y sustantiva el conocimiento previo con el nuevo (Solé, 1998).

Solé (1998) señala que el proceso de lectura ocurre de la siguiente manera, si la intención es aprender: se revisa lo que se sabe sobre el tema o sobre otros que puedan tener relación, lo cual conduce a seleccionar y a actualizar antes y conforme se va leyendo, aquello que parece ajustarse más o menos al contenido del texto. Sin embargo, dado que el propósito es aprender sobre un tema, es de esperar que el conocimiento previo (esquemas) que se posea no se ajuste del todo al contenido, pues el texto de lectura aportará nueva información sobre el tema de interés. Es posible también que la información que nos aporte, contradiga totalmente o en parte la información que se posea. En cualquiera de estos casos se realizará una revisión de dicho conocimiento para que se pueda integrar la nueva y/o contradictoria información. Tal revisión puede tener varios resultados: la ampliación del conocimiento con la integración de nuevas variables, el establecimiento de relaciones nuevas con otros, la modificación radical de la información, etc. Pero como resultado en cualquier caso se habrá reorganizado el conocimiento anterior, haciéndose más complejo y permitirá relacionarlo con conceptos nuevos y por tanto se puede decir que se ha *aprendido*.

Por otra parte, existe la posibilidad de que la lectura no aporte ninguna novedad respecto a lo que se sabe y entonces no se aprende. También puede ser que la información que nos proporcione el texto sea tan novedosa o compleja que no se posean los conocimientos previos suficientes para abordarlo, de manera que no se puede establecer ninguna relación con ellos o que éstos sean muy débiles y desvinculados que tampoco se aprenda.

Retomando entonces la explicación en que el lector aprende, éste ocurrirá si el lector dispone del *conocimiento previo* necesario que le permita comprender e integrar la información (significatividad psicológica) y el texto posee *claridad y coherencia* (significatividad lógica). Además es necesario que el lector tenga la *disponibilidad* para identificar lo importante de los detalles, para establecer el mayor número de relaciones posibles, etc. Para que exista esa disponibilidad, el lector debe encontrarle *sentido* a leer el texto, deberá saber para qué lo leerá, es decir, estar motivado para realizar esa actividad.

5.5 Diferencias entre buena y pobre comprensión.

El lograr una buena comprensión supone que el lector ha sido capaz de elaborar una "representación coherente" del texto. Dos rasgos distintivos de toda buena comprensión son: **1)** que la información se jerarquiza de acuerdo a su importancia, por lo que su representación será en forma de pirámide, y **2)** que las ideas obtenidas mediante la lectura, independientemente de su nivel de importancia, guardan entre sí una relación precisa (e.g., causa-efecto: unas ideas son condición necesaria para que otras tengan lugar; problema/solución: unas son la solución de otras que expresan un problema, etc. (Sánchez, Orrantia y Rosales, 1995).

Cuando se comprende se opera a través de la *estrategia estructural* (Bonnie Meyer, 1984, citada por Sánchez, et al., 1995). Los lectores competentes son sensibles a la organización del texto y se apoyan en ésta para representar en su mente los contenidos del texto, ello implica por una parte, que los textos tienen ciertas formas características de organizarse (narrativa, descriptiva, problema/solución, causal, etc.) y, por otra, que el lector tiene conocimientos sobre ellas y los utiliza al leer. También al hacer uso de la organización textual, el lector puede valorar el grado de importancia de la información y racionalizar su atención en función de este. Además, de identificar la estructura interna del texto, los lectores competentes son capaces de reducir la información a un conjunto de ideas relacionadas jerárquicamente.

Así, algunas ideas pueden ser concebidas como ejemplos de otras más abstractas, como componentes de conceptos más amplios o elementos menos redundantes y triviales de la lectura. Por otra parte, las ideas globales son las que le dan sentido a lo leído.

Es también necesario, para poder derivar las ideas globales del texto, que al mismo tiempo, los lectores sean sensibles a la *organización temática*, la cual confiere la continuidad semántica y pragmática a lo que se lee.

Finalmente, la comprensión depende de que el lector sea capaz de organizar de modo flexible las diferentes actividades en función del propósito o meta que tenga (sacar las ideas más importantes, tener "una idea" del tema, etc) y de las dificultades a las que se enfrente y sea capaz de reconocer y localizar (Sánchez et al., op cit.).

Cuando no se comprende, la representación que se hace el lector es conocida como "tema más detalle", la cual se refiere a que en la mente se registran un conjunto de elementos, sin otra relación más que la de referirse al mismo tema. En este caso, los lectores inmaduros se muestran insensibles a la organización textual y tienden a convertir el texto en una lista de elementos, a lo que se conoce como *estrategia de listado*. Por otro lado, tienen muchas dificultades para reducir la información y se limitan a *suprimir* lo redundante o trivial y *copiar literalmente* el resto de la información. Además, los lectores menos competentes tienden a considerar de uno en uno los elementos del texto y se aproximan a la lectura de textos con una concepción muy limitada de lo que es comprender (por ejemplo, recordar) y una capacidad deficiente para regular su proceso de comprensión (véase tabla 7) (Sánchez et al, 1995).

Palinscar y Brown (1984, citados por Solé, 1998) señalan que desde la perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura, existe un acuerdo generalizado en aceptar que cuando se posee una habilidad razonable para descodificar, la comprensión de lo que se lee depende de tres condiciones:

1. De que la estructura textual sea conocida, de la claridad y coherencia del contenido y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable en el texto. A esta condición se le conoce como "significatividad lógica" del contenido que se aprenderá.
2. De la pertinencia del conocimiento previo del lector para enfrentarse al texto, es decir, que el lector posea los conocimientos necesarios que le permitirán dar significado a los contenidos del texto. A esta condición se le denomina "significatividad psicológica". Es importante señalar, que al referirse a conocimiento previo adecuado o pertinente del lector, no se alude a que el lector "sepa" el contenido del texto, sino a que exista una distancia óptima entre el contenido del texto y los conocimientos del lector, lo que permitirá el proceso de atribución de significados para lograr la comprensión.
3. De las estrategias que el lector utilice para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar las dificultades o fallas de comprensión. Tales estrategias son las responsables de que el lector pueda construir una interpretación del texto y se dé cuenta de lo que entiende y lo que no entiende, tomando alguna acción remedial para solucionar la dificultad con que se encuentra.

Tabla 7. Diferencias entre Buena y Pobre comprensión lectora

| | Pobre comprensión | Buena comprensión |
|--------------------------|---|--|
| <i>Qué es comprender</i> | <p>Tipo de representación</p> <pre> graph TD T --> D1[D] T --> D2[D] T --> D3[D] T --> D4[D] T --> D5[D] </pre> | <p>Tipo de representación</p> <pre> graph TD M1[M] --> M2[M] M1 --> M3[M] M2 --> d1[d] M2 --> d2[d] M3 --> d3[d] M3 --> d4[d] </pre> |
| <i>Estrategias</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencia en el uso de la progresión temática del texto. • Estrategia de listado. • Estrategia de suprimir y copiar. • Deficiencias en la supervisión de la comprensión y en las estrategias de autorregulación. | <ul style="list-style-type: none"> • Uso estratégico de la progresión temática del texto. • Estrategia estructural. • Uso de macrorreglas; integración, selección y generalización. • Uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos. |

Nota. Tomado de "La intervención educativa en la comprensión de textos: más allá de la instrucción en habilidades cognitivas", p. 371, por E. Sánchez, J. Orrantía y J. Rosales, en Carretero, M., Almaraz, J y Fernández, P. (eds.), *Razonamiento y comprensión*, 1995, Madrid: Trotta. Copyright 1995 Editorial Trotta.

5.6 Desarrollo de las estrategias en la comprensión de la lectura.

El desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora coincide con el patrón señalado del desarrollo de las estrategias de memoria.

Como se ha mencionado anteriormente la representación final que obtiene el lector de un texto debe contener una especificación de las ideas o proposiciones que conforman su macroestructura, lo que garantiza una adecuada comprensión.

Entre las estrategias que inciden particularmente en los procesos de construcción de la macroestructura se encuentran: *la identificación de las ideas principales y el resumen*.

Brown y Smiley (1978, citados por García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995) señalan que los sujetos con la edad adquieren mayor control consciente de la tarea, lo que les permite una concentración superior sobre las partes más importantes del texto. De tal forma, los sujetos más jóvenes debido a su deficiencia para identificar las ideas principales de un texto, tienden a realizar un procesamiento poco activo, generan un menor número de macroproposiciones y éstas resultan deficientemente conectadas con sus conocimientos previos. Así, la habilidad para identificar los diferentes niveles de ideas principales es resultado de un proceso de adquisición que inicia desde el preescolar y concluye aproximadamente hasta los 17 años.

Brown, Day y Jones (1983, citados por García Madruga, et al., 1995) respecto a las estrategias de resumen encontraron que los sujetos entre 10 y 12 años realizan el resumen a través de una estrategia parcialmente incorrecta, que denominaron "copiar-suprimir" (*copy-delete*). Esta estrategia consiste en seleccionar y copiar frases de forma más o menos literal, sin que exista un intento de integrarlas en macroproposiciones de un nivel superior. Mientras que los sujetos mayores de 16 y universitarios aplicaban estrategias más complejas.

Scardamalia y Bereiter (1984, citados por García Madruga, et al., op cit.) realizaron una investigación en la que establecen el procesamiento de los más jóvenes como "tópico-más-detalle", el procesamiento sigue un criterio de coherencia superficial, es decir, el sujeto toma elemento tras elemento, y aunque puede identificar el tema principal, no intenta construir macroproposiciones o conectar el texto con sus esquemas de conocimientos previos. Mientras que los lectores competentes como señala Meyer (1984, 1985, citados por García Madruga, et al. 1995) utilizan la estrategia denominada "estrategia estructural", a través de esta el sujeto atiende a las señales que el texto le proporciona para encontrar y seguir la estructura de alto nivel. De tal forma, el lector puede anticipar la relación entre las distintas ideas del texto y facilitar la codificación de los aspectos más relevantes, construyendo macroproposiciones adecuadas que permiten establecer la coherencia global del texto.

Al igual que en las estrategias de memoria, la familiaridad con los contenidos y la facilidad de acceso al conocimiento pueden anular o minimizar la diferencias entre los sujetos de diferentes edades. Por tanto, la capacidad para resumir textos no siempre muestra las mismas diferencias entre las distintas edades.

En el caso del procesamiento de textos, la relación que existe entre el conocimiento de un campo en particular y las estrategias de procesamiento se puede observar cuando el sujeto posee un deficiente conocimiento del tema, y además no tiene, suficiente experiencia con el esquema general de exposición de los contenidos del texto, el poseer estrategias para favorecer la comprensión y el aprendizaje le resultan fundamentales para lograr una adecuada comprensión del texto. De ahí, la importancia de enseñar las distintas estrategias a los estudiantes.

5.7 Estrategias de comprensión lectora.

Como se ha explicado de manera extensa anteriormente, la constante interacción entre el contenido del texto –tanto si se trata de una narración como de la explicación de un fenómeno científico o hecho social- y el lector está regulada por el propósito por el cual leemos, así como por la activación de un conjunto de procesos que ayudan a la comprensión significativa de la lectura. Para que estos procesos sean activados, es necesaria, la intervención del lector a través de diversos procedimientos que implican a lo cognitivo y lo metacognitivo, a tales procedimientos se les denomina **estrategias para la comprensión lectora**.

Para Solé (1992) las estrategias de comprensión lectora son “procedimientos de carácter elevado (por su relación con la metacognición), que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.70).

En el caso del lector que no es capaz de construir el significado del texto, resulta necesario enseñarle a utilizar diversas estrategias que le permitan mejorar su tratamiento de la información de textos. Para ello, es necesario considerar dos aspectos: a) el tipo de estrategias a enseñar al lector y b) el método pedagógico a utilizar para enseñar las estrategias (Alonso y Mateos, 1985).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) proponen una clasificación para las estrategias de comprensión lectora que se basa en el trabajo de Solé de 1992, en esta clasificación se establece una distinción de las mismas en función de los tres momentos que ocurren cuando se lleva a cabo el proceso lector. Tomando en consideración esto, se habla entonces de **estrategias que se aplican antes, durante y después de la lectura** (véase tabla 11). Aunque las estrategias que se proponen se clasifican en tres grupos, es importante señalar que no se debe hacer un uso restrictivo de estas ya que algunas de las estrategias pueden ser útiles en todos los momentos de la lectura (Díaz-Barriga y Hernández, 2001; Serra y Oller, 2001).

A continuación se hará una descripción de las estrategias más comunes que se pueden utilizar al realizar la lectura.

5.7.1 Estrategias previas a la lectura.

Este grupo de estrategias permiten al lector plantear sus objetivos de lectura y activar sus conocimientos previos adecuados para enfrentarse a un texto determinado.

- **Establecer el propósito de la lectura.**

Brown (1980, citado por Solé, 1998) dice que los objetivos de la lectura determinan como se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto.

Los objetivos que puede plantearse el lector frente a un texto son muy variados: *leer por entretenimiento, leer un texto para aprenderlo, leer para encontrar información precisa, etc.* Cada uno de los propósitos requiere de una forma distinta de aproximación ante el texto. Así, los diferentes propósitos determinan en parte el grado de profundidad con que se procesa un texto y en consecuencia el tipo de información que se extrae de la lectura (Alonso y Carriedo, 1999).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que en la escuela se le da prioridad a cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

1. Leer para obtener información específica
2. Leer para seguir instrucciones o procedimientos
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación)
4. Leer comprendiendo para aprender

Para que los alumnos aprendan a leer con un propósito adecuado, no es suficiente con indicarles que deben leer con uno u otro propósito, sino que se deben realizar actividades previas a la lectura para orientar los propósitos señalados. Algunas de las estrategias pueden ser indicar a los alumnos directamente el propósito de la lectura o de manera indirecta mediante el planteamiento de una pregunta, o utilizar las indicaciones que presentan algunos textos (Alonso y Carriedo, 1999).

También es importante que el profesor(a) aliente a sus alumnos a que participen en el establecimiento de los propósitos de lectura, y perciban ésta como una actividad autoiniciada lo cual mejorará su motivación por leer (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Todo ello, considerando que la finalidad de enseñar a leer a los estudiantes con distintos objetivos es que puedan llegar a ser capaces de proponer sus propios objetivos de lectura y que éstos sean adecuados (Solé, 1998).

- **Activación del conocimiento previo.**

En diversos estudios se ha indicado que el conocimiento previo y su activación durante el proceso de lectura, tienen un papel fundamental en la comprensión y adquisición de nuevos conocimientos a partir de textos (Poggioli, s.f.).

La importancia del conocimiento previo en la comprensión de textos se fundamenta en la teoría de los esquemas (Cooper, 1993).

Serra y Oller (2001) afirman que la diferencia de contenidos entre lo que se lee y lo que se sabe ha de ser la adecuada para poder establecer conexiones, y a su vez que pueda despertar interés en el lector.

Solé (1998) explica que si el texto está bien escrito y si el lector posee los conocimientos adecuados sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado, pero si el lector no es capaz de ello, aún cuando se enfrente a un texto redactado de manera adecuada, puede deberse a tres tipos de motivos:

1.- Puede ser que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto.

2.- Puede ser que se tengan los conocimientos previos, pero el texto no proporcione ninguna pista que permita al lector "acudir" a él.

3.- Por último, puede ser que el lector pueda aplicar determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor.

Por otra parte, no basta con que el lector posea el conocimiento previo adecuado para comprender un texto, es también fundamental que el lector sea capaz de "acudir" a ese conocimiento (Solé, 1998).

Es aquí donde intervienen las estrategias para la activación del conocimiento previo.

Hay dos aspectos muy importantes sobre los que se debe enfocar la activación del conocimiento previo: *el conocimiento acerca de la estructura textual*, esto es la identificación de las características propias de cada tipo de texto (narrativo, expositivo, etc.) y *el conocimiento sobre el tema del texto*, el cual se refiere a los conceptos o ideas clave y terminología relativas al tema de la lectura (Poggioli, s.f.).

Existen varias estrategias que resultan útiles para activar el conocimiento previo, algunas de ellas tienen la característica de ser conducidas por el docente y otras permiten que sea el propio estudiante el que aplique de manera independiente la estrategia.

- **Estrategias conducidas por el docente para la activación del conocimiento previo.**

De acuerdo con Cooper (1990), el profesor(a) al decidir qué tipo de información previa se debe desarrollar para abordar un texto determinado debe tener en cuenta los siguientes factores:

- 1.- el texto en sí,
- 2.- a sí mismo, y
- 3.- a sus alumnos

Así, en primer lugar el docente debe examinar el texto para determinar sus *elementos centrales o línea argumental general*, tomando en cuenta los dos tipos de textos básicos: narrativo o expositivo. Si se trata de un texto narrativo, el maestro debe configurar un esquema de la historia que incluya el escenario o contexto, los personajes fundamentales, el problema central, la acción y la resolución del problema. A partir de este esquema el docente podrá identificar los conceptos claves del texto, que le servirán para identificar la información previa y el vocabulario que es necesario desarrollar antes de que los alumnos lean el texto. En el caso de los textos expositivos el profesor(a) debe identificar las ideas fundamentales que el autor desarrolla ya que en ellas se incluyen los conceptos claves del texto.

Posteriormente, el maestro(a) debe determinar qué es lo que espera que aprendan los alumnos a partir del texto. Puede ser que el objetivo del maestro(a) difiera de los contenidos fundamentales que señala el autor, en ese caso el docente debe desarrollar la información previa que sea adecuada para el objetivo que el plantea.

Finalmente, el profesor(a) ha de considerar la información previa de la que disponen sus alumnos. En el caso de que todos ellos dispongan de la información previa requerida para la lectura, la actividad se enfocará en hacer consciente, precisamente esta información previa de que disponen los alumnos. En el caso contrario, si los alumnos no disponen de información relacionada con el texto, la actividad deberá encaminarse a desarrollar la mayor cantidad de información previa pertinente antes de la lectura.

Cooper (1990) señala que el desarrollo de la información previa no debe ser solamente el proporcionar información o impartir una conferencia, sino que debe ser un proceso que incluya interacciones alumno-profesor y alumno-alumno. Para que el maestro(a) sea eficaz en desarrollar la información previa ante sus alumnos, debe trabajar sistemáticamente en este proceso y emplear las estrategias que funcionen mejor para él y para sus alumnos.

Por otra parte, es importante que el docente tenga en consideración que el objetivo final es que los alumnos puedan llegar a activar de manera independiente su conocimiento previo.

A continuación se presentan en la tabla 8, diversas estrategias que pueden ser conducidas por el docente para la activación del conocimiento previo.

Tabla 8. Estrategias para activar el conocimiento previo, conducidas por el docente.

| Estrategias | Tipo de texto | Descripción general | Recomendaciones |
|---|--|---|--|
| Discusión | Narrativo o Expositivo | Procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y los alumnos hablan acerca de un tema determinado, no consiste solamente en que el docente proporcione a los alumnos un cuerpo de datos. | Para todos los grados |
| Lluvia de ideas | Narrativo o Expositivo | Los alumnos generan todas las ideas que se les ocurran en torno a un tema particular y comparten luego esas ideas con el grupo. | Se usa cuando los estudiantes tienen algún conocimiento del tema; para todos los grados. |
| Escritura rápida | Narrativo o Expositivo | Los alumnos escriben sobre un tópico, sobre un personaje, etc. en un lapso de tiempo muy breve. | Para todos los grados; se sugiere combinarla con otras estrategias |
| Mapa Conceptual | Más efectivo con expositivo; puede ser usado con narrativo | Representación gráfica de segmentos de información o conocimiento conceptual. | Para todos los grados; proporciona una representación visual de conceptos. |
| Pre-interrogantes y Establecimiento del propósito | Narrativo o Expositivo | Preguntas antes de la lectura que permiten al alumno fijar su atención en ciertos aspectos de la lectura. | Para alumnos que comienzan a leer o tienen dificultades; se recomienda combinar con otras estrategias. |
| Guías de Anticipación | Más efectivo con expositivo; puede ser usado con narrativo | Serie de enunciados que los alumnos deben valorar antes y después de la lectura del texto. | Util, cuando existen concepciones erróneas en el conocimiento previo. Para todos los grados. |

(continúa tabla)

| Estrategias | Tipo de Texto | Descripción general | Recomendaciones |
|--|---|--|--|
| Prerevisión Estructurada | Narrativo o Expositivo | Lectura de ciertos elementos del texto (título, subtítulos, ilustraciones, etc.) y uso de un esquema de la estructura textual. | Para estudiantes que experimentan dificultad en la construcción de significado. |
| Juego de Roles | Narrativo; algunos expositivos, especialmente en Historia | Los alumnos, por medio de la actuación, representan situaciones y/o personajes. | Para estudiantes que necesitan un desarrollo de conocimiento previo más concreto. |
| Materiales concretos y Experiencias reales | Narrativo o Expositivo | Consiste en el uso de materiales concretos como: fotos, videos, diapositivas, etc. y las experiencias reales pueden ser: días de campo, visitas a museos, monumentos históricos, etc. | Para estudiantes con información previa limitada. |
| Proyectos | Narrativo o Expositivo | La técnica educativa de proyectos que generalmente son actividades a largo plazo y que son completadas a través de una unidad temática, permite activar continuamente conocimientos previos, así como la integración del conocimiento nuevo con el previo. | Para todos los grados; desarrollo del conocimiento previo a través de un tema. |
| Lectura en Voz Alta | Narrativo o Expositivo | El alumno(a) debe enfocar su atención en identificar ciertas ideas en el texto mientras el profesor realiza la lectura en voz alta del mismo. | Se recomienda cuando los estudiantes tienen conocimiento previo limitado o erróneo. Para todos los grados. |

Nota. Tomado y traducido de "Literacy: Helping children construct meaning", p.136, por J.D., Cooper, 1993, Boston: Houghton Mifflin Company. Copyright 1993. Houghton Mifflin Company.

- **Estrategias que ayudan al estudiante a ser independiente en la activación del conocimiento previo.**

Existen varias estrategias que pueden ayudar a los alumnos a ser independientes en la activación de su conocimiento previo y en el establecimiento de sus propios objetivos o propósitos de lectura.

Varios autores sugieren que entre las estrategias más efectivas para ayudar a los alumnos a desarrollar su información previa, se encuentran la estrategia de predicción, de elaboración de preguntas (Cooper, 1993; Díaz-Barriga y Hernández, 2001; Solé, 1998) y los cuadros CQA (KWL en sus siglas en inglés) (Cooper, 1993).

Elaboración de preguntas.- Esta estrategia consiste en que el alumno se planteé preguntas para las que quisiera encontrar respuesta mediante la lectura de un texto determinado. El planteamiento de preguntas por parte del alumno implica que éste haga uso de su conocimiento previo sobre el tema, además le permite hacerse consciente de lo que sabe y lo que no sabe acerca de ese tema, así como la posibilidad de establecer sus propios objetivos (Solé, 1998).

Solé (op cit.) señala que en la elaboración de preguntas se deben considerar dos aspectos importantes; por una parte las preguntas deben resultar acordes con el propósito general de la lectura y por otra, si lo que se busca es una comprensión global del texto, las interrogantes deben dirigirse a los componentes esenciales del texto y no a detalles o informaciones precisas. Así, de acuerdo con esta autora, una pregunta adecuada sería "aquella que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental" (p.112).

Para la elaboración de preguntas pertinentes menciona que resulta útil el uso de la superestructura y organización del texto.

Estrategia C-Q-A (KWL).- Esta estrategia fue diseñada por Ogle (citado por McCormick, 1989) para textos expositivos, ésta consiste en que los alumnos se enfoquen en tres preguntas, en dos de ellas antes de la lectura y en otra después de leer. Las preguntas son las siguientes: ¿Qué *conozco* acerca del tema?(C), ¿Qué *quiero* saber o aprender? (Q), y ¿Qué he *aprendido* y qué necesito aprender? (A), Las dos primeras preguntas ayudan al estudiante a activar su conocimiento previo y establecer sus propósitos de lectura al plantear preguntas sobre lo que quieren saber (Cooper, 1993).

Establecimiento de predicciones.- La estrategia de predicción consiste en que el estudiante formule hipótesis o anticipaciones sobre lo que tratará un cuento o acerca de la información que se proporcionará en un texto, a partir de la revisión de ciertos índices y/o características del texto. Las predicciones pueden realizarse ante cualquier texto, ya sea narrativo o expositivo. En una narración, además de la revisión de título e ilustraciones, se puede trabajar con los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción y resolución. En los textos expositivos se puede hacer uso de títulos, subtítulos, subrayados y cambios de

letra, y de las claves propias de los diferentes tipos de textos (Cooper, 1993; Solé, 1998).

Solé (1998) menciona que en ocasiones los títulos de los textos expositivos pueden resultar de difícil comprensión para los niños, sin embargo es bueno para los alumnos que reflexionen sobre los títulos, pues eso les ayuda a identificar lo que saben y lo que no conocen y les permite orientar la actividad de lectura.

Cooper (1993) refiere esta estrategia como *Prerevisión y Predicción*. El primer paso, es entonces, la activación del conocimiento previo y el segundo la realización de predicciones – las cuales son continuas durante el proceso de construcción del significado. Las predicciones hechas por el alumno, no tienen necesariamente que ser correctas, el alumno debe pensar constantemente acerca de sus predicciones durante la lectura para confirmarlas o cambiarlas conforme lee.

Esta estrategia puede ser aplicada utilizando una variante de la misma, para textos expositivos, la cual consiste en **prerevisión y elaboración de preguntas** (autocuestionamiento). Con ella el estudiante realiza la prerevisión, como se explicó anteriormente, con el fin de activar su conocimiento previo sobre la lectura y posteriormente elabora preguntas de acuerdo con el tema para las cuales considere que posiblemente encontrará respuesta en el texto. El proceso de elaboración de preguntas y verificación de respuestas es continuo hasta que el alumno concluye la lectura del texto (Cooper, 1993).

Cooper (op cit.) sugiere que al trabajar esta estrategia, con niños que comienzan a leer y de los primeros grados de primaria, la tarea de prelectura debe ser simple, enfocándose en el título e ilustraciones. En el caso de los alumnos mayores de primaria y secundaria, la prelectura puede trabajarse de forma más sofisticada, a través de la lectura del primer párrafo del texto y de las breves explicaciones que generalmente acompañan a las imágenes.

Los pasos propuestos por este autor para aplicar la estrategia de Prelectura y Autocuestionamiento son:

1. Antes de leer

- a) Revisar el texto (subtítulos, ilustraciones, pie de ilustraciones) para obtener una idea acerca del capítulo.

2. Durante la lectura

- a) Pienso que puedo encontrar una respuesta a esta pregunta: ¿Qué es...?
- b) ¿Encontré una respuesta a la pregunta?

3. Después de leer

- a) Encontrar respuesta a la pregunta. Formular otras preguntas, que me gustaría responder. Necesito continuar leyendo.

5.7.2 Estrategias durante la lectura.

Estas estrategias se aplican a la lectura propiamente dicha, cuando tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector, estas estrategias le permiten la extracción y construcción del significado.

- **Inferencia.**

La habilidad para hacer inferencias es considerada una estrategia fundamental para la comprensión de textos, pues tiene como propósito construir significado. Al inferir información de un texto, se lleva a cabo un proceso constructivo ya que el lector expande su conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto, en un esfuerzo por lograr la comprensión (Poggioli, s.f.).

Cooper (1993) indica que la realización de inferencias es el proceso de juzgar, concluir o razonar a partir de información dada por el texto y el conocimiento previo.

Las inferencias pueden ser anticipaciones sobre el contenido del texto o pueden servir para subsanar distintos problemas durante la lectura.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que algunas de las actividades que se pueden realizar gracias a las inferencias en relación con dificultades durante la lectura son:

- El llenado de huecos, debidos a omisiones u olvidos durante la lectura.
- El esclarecimiento del significado de partes de la lectura.
- La elaboración de interpretaciones posibles sobre el mensaje que quiere transmitir el autor.
- El desarrollo de la lectura entre líneas a partir de pistas implícitas en el texto.

Diferentes autores indican que existen evidencias sobre la capacidad de realizar inferencias desde edades tempranas (6 o 7 años). Sin embargo, la probabilidad de que los niños pequeños utilicen esta estrategia en la comprensión es menor que

en niños mayores o adultos, así como que realicen las inferencias de forma eficaz y automática (Cooper, 1993; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Poggioli, s.f.).

El maestro(a) debe ayudar al alumno a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes, etc. Poggioli (s.f.) sugiere aplicar esta estrategia mediante preguntas que obliguen al estudiante a reflexionar y pensar sobre el contenido del material. Las repuestas no deben ser respondidas a partir de información explícita sino que deben ser construidas a partir de las relaciones que el estudiante establezca entre su conocimiento previo y la información del texto.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) proponen que la utilización de los esquemas de estructuras textuales, pueden permitir desarrollar fácilmente inferencias “hacia atrás” para el caso de probar interpretaciones posibles o “hacia delante” para sustentar predicciones.

- **Estructuras textuales**

Como ya se ha explicado, el lector elabora el significado relacionando las ideas contenidas en el texto con sus propios esquemas, esto lo hace el lector utilizando distintas estrategias que le permiten identificar la información relevante dentro del texto, aislándola de la información irrelevante. Una parte de este proceso incluye el ser capaz de reconocer cómo ha organizado o estructurado el autor, las ideas presentadas en el texto y aprender a apoyarse en tales estructuras para predecir información que vendrá a continuación (Cooper, 1990).

Así, la identificación del tipo de texto que se está leyendo, es de gran importancia para que se pueda comprender lo leído, por lo que resulta necesario que se enseñe al estudiante a identificar los diferentes tipos de textos o estructuras textuales.

La enseñanza de la estrategia estructural tiene por objetivo que el alumno sea consciente de que los textos están formados por estructuras esquemáticas que organizan la información contenida y que utilizan palabras clave que facilitan el reconocimiento de las ideas importantes del texto en las cuales se debe enfocar la atención (García Madruga, et al., 1995).

Para que los alumnos, comprendan la importancia que el autor da a las distintas ideas que quiere comunicar, no es suficiente con que los alumnos sepan teóricamente las características y función comunicativa de las diferentes estructuras textuales, sino que es necesario que utilicen ese conocimiento mientras leen. Para ello, es necesario que reciban ayudas específicas que se orienten a facilitar la toma de conciencia: a) que los textos están organizados; b) que están organizados de diferentes formas; c) de las características de las distintas formas de organización textual; d) de los elementos sintácticos y

semánticos que permiten su identificación; e) de los elementos que constituyen la información más importante que el autor quiere comunicar.

Para conseguir este objetivo se pueden utilizar diferentes estrategias como por ejemplo, el modelado, la instrucción directa de este tipo de estructuras, la representación gráfica de las ideas del texto o la composición de textos para facilitar la observación de la organización de los diferentes tipos de textos en función del propósito (Alonso y Carriedo, 1999).

Los dos tipos de textos básicos son el narrativo y el expositivo. De acuerdo con Cooper (1990) el **texto narrativo** se organiza en un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin. Este puede conformarse de varios episodios distintos, cada uno de los cuales incluirá personajes, un escenario, un problema, la acción y una resolución del problema.

Los *personajes* son las personas o animales que participan en la acción de la historia. El *escenario* es el lugar y la época en que sucede la historia. El *problema* es la situación en torno a la cual se organiza el episodio o la historia completa. La *acción* es lo que sucede como resultado del problema; consta de los hechos que conducen a la solución del problema, a la que se le denomina *resolución*.

Alonso y Mateos (1985) coinciden también en mencionar que los elementos de una narración son: personajes, situación, problema, acción y desenlace.

Cooper (1990) señala otros dos elementos más que resulta útil identificar para comprender una narración: el *tema* de la historia que es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia y el *argumento* que es la forma en que se organiza la historia; consta de varios episodios.

Los textos narrativos incluyen los cuentos, las historias, las fábulas, novelas, etc.

En relación a la enseñanza de la estructura narrativa, el docente puede promover el aprendizaje de ésta a través del planteamiento de preguntas que se enfoquen en los elementos que se requieren para entender la historia, de esquemas de la estructura del cuento, etc.

El **texto expositivo** se caracteriza por una organización lógica o cuasi-lógica de la información, presenta hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones existentes entre las diversas ideas contenidas. Este tipo de texto no presenta una modalidad única: el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo y el objetivo que busca dicha información (Cooper, 1990; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Díaz- Barriga y Hernández (2002) mencionan que aunque no existe un acuerdo general acerca de un sola clasificación sobre las estructuras textuales de la prosa expositiva, varios autores coinciden en mencionar cinco tipos de estructuras: *descripción (enumeración, colección), secuencia, comparativo, covariación y problema-solución*.

A continuación se describen las cinco estructuras textuales señaladas, además de otras propuestas por Alonso y Carriedo (1999).

1. **Generalización.-** este tipo de estructura aparece cuando el autor intenta hacer una afirmación que consiste en una descripción de tipo general -la cual normalmente es la idea principal- y el resto de las frases sirven para aclarar la idea principal o son una extensión de ésta. En el primer caso, las frases explican la idea principal utilizando ejemplos o ilustraciones. En el segundo caso las frases tienden a explicar la idea principal en una forma más detallada. Los señalizadores más importantes de esta estructura son frases como *por ejemplo*, y conceptos que se mencionen en la idea principal y que son retomados para aclararlos o precisarlos. La idea principal de este tipo de textos normalmente está explícita y señala la definición dada por el autor.
2. **Descripción (enumeración, colección)** esta estructura se caracteriza por que el autor enlista o agrupa en categorías una serie de características o atributos acerca de un tema específico. Los señalizadores más importantes de esta estructura son palabras como: primero o en primer término, segundo o en segundo lugar, por último, etcétera., cuando se trata de un texto descriptivo enumerativo y cuando es un texto descriptivo de colección su pueden encontrar las siguientes palabras clave, una primera clase, un primer tipo, otra clase, hay varias...que..., se pueden agrupar, se pueden clasificar en función, se pueden dividir en dos grupos, etcétera. La idea principal de este tipo de textos es la síntesis de las ideas enumeradas o agrupadas.
3. **Secuencia** esta estructura se caracteriza porque el autor describe una serie de pasos o acontecimientos conectados en el tiempo, de tal forma que no se puede suprimir uno de los pasos sin que se pierda el sentido del proceso descrito. Sus señalizadores más importantes son palabras o expresiones como: se realizó en una serie de fases, los pasos para, las etapas, el primer paso....después, primero, segundo, acto seguido, por último, etc.
4. **Comparación- contraste** se presenta cuando el objetivo principal del autor es examinar las relaciones entre dos o más cosas o entre grupos de cosas. La comparación se realiza tanto al analizar las semejanzas como las diferencias, mientras que el contraste sólo se centra en las diferencias. El autor también puede establecer grupos para realizar la comparación. La idea principal está organizada en partes que proporcionan, ya sea la comparación o el contraste. Sus señalizadores más importantes son: en contraste con, por el contrario, semejante a, al igual que, etcétera. La idea principal de estos textos es una comparación de carácter general que se desarrolla a lo largo del texto en comparaciones más específicas.

5. **Problema-solución** se presenta cuando el autor plantea un problema o un interrogante al que trata de dar respuesta o posibles soluciones. La idea principal de este tipo de texto se organiza en dos partes: una parte del problema y otra de solución, o una parte de pregunta y otra de respuestas. Sus señalizadores más importantes son: el problema es, la pregunta es, la necesidad de prevenir, la solución es, la respuesta, para resolver la cuestión, etcétera.
6. **Argumentación** aparece cuando el autor intenta convencer de una creencia u opinión dando para ello un conjunto de argumentos o razones a favor de su conclusión. Pueden aparecer ejemplos para apoyar las razones que se dan. La idea principal de este tipo de texto es la conclusión de la cual pretende convencernos el autor. Los señalizadores más importantes son: por tanto, de aquí que, lo cual muestra que, dado que, porque, en razón de que, como es mostrado por, un dato a favor, etc.
7. **Causa-efecto** es utilizada por el autor cuando plantea un hecho o fenómeno del cual analiza sus causas. Sus señalizadores más importantes son: la causa de, el origen de, el factor responsable de, tiene como resultado, etcétera. La idea principal de este tipo de textos es el conjunto de causas y consecuencias que establece el autor.
8. **Expresivos** incluye una gran cantidad de formas comunicativas que comparten características con otras estructuras textuales –descripciones, narraciones, etc.- normalmente en forma de verso que siguen una serie de estructuras rítmicas. En este tipo de textos normalmente lo importante es la conjunción de imágenes destinadas a provocar emociones más que la estructura particular del texto.

- **Subrayado**

El subrayar consiste en resaltar, por medio del remarcado la información que se considera importante a medida que se lee, ya sea conceptos, enunciados o párrafos.

Esta actividad permite una lectura activa y selectiva pues realizada correctamente se identifican las ideas principales del texto. Así para subrayar con efectividad se requiere que el estudiante sepa como identificar la información importante, de lo contrario el estudiante puede subrayar de manera excesiva lo cual disminuye los efectos de la estrategia debido a que no hay selección de información (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Poggioli, s. f.).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) sugieren algunas recomendaciones para llevar a cabo el subrayado: a) realizar una selección de lo que se subrayará, no subrayar todo, b) subrayar después de haber entendido el texto, no hacerlo de forma mecánica y c) realizar alguna actividad adicional con los subrayados tales como releer selectivamente, resumir, autocuestionarse, etc.

- **Tomar notas**

El tomar notas consiste en escribir información a partir de un texto (también a partir de una clase, una conferencia, u otra actividad académica). Esta actividad además de potenciar la atención y selección de la información importante que se encuentra en el texto, requiere que se comprenda y recodifique la información en palabras propias.

Di Vesta y Gray (citados por Poggioli, s.f.) señalan que esta actividad tiene dos funciones: una de almacenamiento y b) una de codificación. En su función de almacenamiento, la toma de notas facilita el recuerdo y la evocación, ya que las notas pueden ser revisados posteriormente por el estudiante las veces que lo considere necesario, En su función de codificación, esta estrategia obliga a que el estudiante preste más atención, a que reflexione sobre la información para producir las notas y a organizarlas de alguna manera.

Díaz-Barriga y Hernández (2001) señalan que al realizar la toma de notas se debe prestar atención a las palabras claves o señaladores de las estructuras textuales. También mencionan las siguientes recomendaciones al tomar notas: a) utilizar el parafraseo en vez de tomar notas literales, b) utilizar esta estrategia cuando se trata de textos complejos y c) cuidar que las notas concuerden con el texto y con el propósito de la lectura.

5.7.3 Estrategias después de la lectura.

Este tipo de estrategias permite sintetizar y ampliar el conocimiento inicial, así como una adecuada organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender.

- **La idea principal.**

Como se ha señalado existen diferentes tipos de estrategias que pueden ayudar al alumno a mejorar el tratamiento de la información de textos, una de ellas es la ***identificación de la idea principal***.

Del modelo de comprensión del texto de Kintsch y Van Dijk (citados por Chou y Bates, 1990) es de especial importancia en relación con la identificación de la idea principal, la explicación sobre la macroestructura. Según estos autores, el lector, a medida que lee el texto convierte las frases en proposiciones y va eliminando, generalizando e integrando estas proposiciones, esto da lugar a la macroestructura, que serían aquellas proposiciones que representan la información que resumiría el texto de forma adecuada.

La habilidad para identificar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan realizar inferencias adecuadas del texto, puedan aprender

efectivamente a partir de los textos, y puedan llevar a cabo una lectura crítica y autónoma (Jitendra, Cole, Hoppes y Wilson, 1998; Solé, 1998). Baumann (1985, citado por Solé, 1998) menciona que existe una fuerte relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto.

Varios autores señalan la falta de una definición consistente, tanto en las investigaciones como en la enseñanza, respecto a lo que constituye la idea principal de un texto (Cunningham y Moore, 1990; Solé, 1998; Williams; 1990; Winograd y Bridge, 1990).

Winograd y Bridge (1990) indican que en investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas, la idea principal es considerada como un concepto amplio pues se menciona como la información importante y los términos que son usados para describir la información importante no son claros: idea principal, esencia, resumen, puntos principales, proposiciones superordinadas, macroestructuras y superestructuras esquemáticas. Tales términos comparten elementos en sus definiciones pero también tienen diferencias importantes.

Cunningham y Moore (1990) identifican nueve tipos de respuestas relacionadas con la idea principal, que fueron proporcionadas por una muestra de buenos lectores cuando se les pidió que obtuvieran la idea principal de un párrafo. Sus respuestas fueron clasificadas en torno a los siguientes términos: esencia, interpretación, palabra clave, resumen/diagrama selectivo, tópico, título, tema, asunto, frase temática/tesis, otros.

Estos autores consideraron como correctas, todas las respuestas, indicando que unas son más complejas que otras pues requieren de más elementos para su elaboración y distinguieron las respuestas dadas, en respuesta sencilla (palabra clave, frase temática) o respuesta compleja (esencia, tema).

Solé (1998) en relación a las respuestas encontradas por Cunningham y Moore, (1990) señala que aunque puede resultar muy estratégico la aceptación de diversas ideas principales, pues permite "vivir con la confusión terminológica" para propósitos de enseñanza y aprendizaje de la idea principal el enseñar uno u otro término como idea principal no supone el mismo esfuerzo para su obtención y la información que proporcionan será distinta. Por lo que se sugiere partir de una definición clara (que sea considerada adecuada por el profesor) de lo que constituye la idea principal como condición básica para enseñar al alumno que es y cómo identificarla.

Para clarificar el concepto de idea principal, es conveniente distinguir entre lo que es el tema de un texto y la idea principal del texto.

El tema será aquello sobre lo que trata un texto y se puede identificar respondiendo a la pregunta: ¿de qué trata el texto?, Mientras que la idea principal será el enunciado o enunciados más importantes que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema, pudiéndose identificar por medio de la pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema?. Así para

identificar la idea principal primero se debe ubicar el tema del texto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé, 1998).

Solé (1998) menciona que la identificación de la idea principal resulta de la combinación de los propósitos u objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quiera transmitir mediante el texto.

Considerando lo anterior, la identificación de la idea principal será tanto en función del propósito del autor como del objetivo del lector. En este sentido resulta útil la distinción establecida por Van Dijk (1979, citado por Solé, 1998) entre "*información textualmente importante*" y "*contextualmente importante*". La información textualmente importante es la considerada importante por el autor y la que generalmente los profesores consideran cuando piden al alumno extraer la idea principal, el contenido central o esencia del pasaje. Mientras que la información contextualmente importante es la que el lector considera importante por cuestiones afectivo-cognitivas, las cuales pueden ser el interés, el conocimiento previo o un objetivo idiosincrático. Van Dijk señala que es posible que la información textual coincida con la contextual pero también pueden diferir. Así, la identificación de la idea principal puede variar de acuerdo con el objetivo que el lector persiga (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Winograd y Bridge, 1990).

Sobre la habilidad para diferenciar entre información textualmente y contextualmente importante, se ha encontrado que aún los buenos lectores jóvenes tienen dificultades para diferenciar éstas y que el criterio usado por los niños acerca de los que es lo principal difiere del criterio adulto (Solé, 1998).

En cuanto al conocimiento previo, el nivel de dominio del lector sobre un tema influye en la diferenciación de la información importante y la secundaria (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Otra cuestión importante relacionada con la identificación de la idea principal, es que ésta puede encontrarse de forma explícita en el texto, en cuyo caso el lector sólo deberá reconocerla o puede encontrarse de forma implícita, en este caso el lector deberá construir la idea principal (Cunningham y Moore, 1990; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Robin, 1990).

Un aspecto más, también relevante respecto a la identificación de la idea principal es la estructura textual; pues es diferente ubicar la idea principal en un texto narrativo que en un texto expositivo (Solé, 1998; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Aulls (1990, citado por Winograd y Bridge, 1990) señala que en un texto narrativo, la información más importante comunica lo que en el relato ocurre y por qué y en un texto expositivo, la información más importante puede ser la tesis del autor y la información en que se basa.

Respecto a las estructuras textuales, Solé (1998) afirma que la enseñanza de la idea principal en textos narrativos resulta más accesible a los alumnos debido a su conocimiento previo de la estructura narrativa, pues el niño desde edades tempranas, hace uso del esquema presentación/complicación/resolución para comprender las narraciones (cuentos infantiles) y a que la habilidad para entender los sucesos y acciones de personajes de una narración no difiere en lo básico de la capacidad para entender las interacciones sociales de la vida cotidiana.

Y en lo que respecta al texto expositivo este es menos accesible, debido al desconocimiento previo de su estructura por parte del alumno. Sin embargo hay propuestas que han probado ser muy eficaces para enseñar a identificar a los alumnos la idea principal a través de la distinción de las diferentes estructuras de textos expositivos (descriptivo, agrupador, causal, aclaratorio y comparativo) y de indicadores textuales y palabras clave de los mismos.

- **Enseñanza de la idea principal.**

Como se mencionó anteriormente, para que el alumno pueda aprender a partir de un texto es necesario que sea capaz de identificar las ideas principales, es por ello que es necesario enseñar a los alumnos a diferenciar la información importante en un texto.

Resulta frecuentemente confuso tanto en la investigación como en la práctica la manera de aplicar la estrategia de identificación de la idea principal, pues ésta se puede realizar a distintos "niveles" en el texto.

Las formas más usuales de trabajar ésta estrategia es por párrafo o considerando el texto completo, Robin (1990) hace uso del término idea principal para referirse al pensamiento central en un párrafo e idea central al tratarse del pensamiento central de un texto.

Algunos autores (Baumann, 1990; Robin, 1990) para identificar la idea principal (ya sea por párrafo o texto) sugieren como primer paso, identificar el tópico o tema -el algo o alguien sobre lo que se escribe o sobre lo que trata el párrafo o texto-y como segundo paso, determinar lo que el autor dice que es especial sobre el tema o tópico, diferenciando esta información de los detalles complementarios, que es la información que apoya, explica, confirma o ilustra la idea principal. Así, al unir el tema más lo que se dice sobre el tema se obtiene la idea principal.

Sobre las ideas de detalle, Robin (1990) menciona que el autor puede presentar estas ideas de diversas formas, dependiendo de los propósitos del autor, es decir, puede presentar los detalles a través de estructuras causa-efecto, descripción, comparación-contraste, secuencia, definiciones y ejemplos.

Otro método para identificar la idea principal, es el de Brown y Day (1981, citados por Solé, 1998) que sugieren una serie de reglas para acceder a las ideas principales de un texto expositivo, ya sea tomándolo por párrafos o globalmente:

reglas de omisión o supresión.-permiten eliminar la información trivial o redundante-, **reglas de sustitución**- consistirían en la integración de hechos o conceptos en conceptos supraordinados- **reglas de selección**- llevan a identificar la idea principal si está explícita en el texto-y **de elaboración**- por medio de las cuales se genera la idea principal.

Díaz- Barriga y Hernández (2002) indican que en la identificación de la idea principal se involucran varias actividades: a) construir una representación global del texto, b) valorar la importancia de la información y reducir la información trivial, secundaria y redundante y c) hacer un análisis valorativo de las ideas que se consideraron relevantes y consolidar la idea principal.

Baumann (1990) en base a resultados de investigaciones y la práctica educativa propone una guía para programar y escalonar la enseñanza de la comprensión de las ideas principales, que consiste en una jerarquía de tareas adecuadas para comenzar a enseñar la idea principal en diferentes grados escolares. Aunque, este autor sugiere el trabajar las diferentes tareas en ciertos niveles, señala la posibilidad de que el profesor inicie con la tarea que considere propia para sus alumnos.

La secuencia propuesta por Baumann, se divide en nueve tareas: 1) idea principal en listas de palabras (a partir de 1er. grado); 2) Idea principal en frases (a partir de 2º. grado); 3 y 4) Idea principal y detalles en párrafos-explicita e implícita (a partir de 3er. grado); 5 y 6) Idea principal y detalles en pasajes breves-explicita e implícita (de 5º. grado en adelante); 7 y 8) Esquema de idea principal en pasajes breves- explicita e implícita (de 6º. grado en adelante) y 9) Idea principal en pasajes extensos (de 7º. grado en adelante).

En diversas investigaciones sobre la enseñanza de la estrategia de la idea principal en niños de escuelas regulares de nivel básico, se han mostrado resultados positivos acerca de su efectividad en relación con la mejora en la comprensión de textos (Baumann, 1985; Carriedo y Alonso, 1996; Chou y Bates, 1990; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) así como también en niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje (Jenkins, Heliotis, Stein y Haynes, 1987; Jitendra, Cole, Hoppes y Wilson, 1998; Jitendra, Hoppes y Xin, 2000; Williams,1990; Williams, Brown, Silverstein y deCani, 1994).

- **El resumen.**

En la Estrategia de Resumen subyace igualmente que en la idea principal el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk, en el que se explica como se construye la representación de un texto. Con la estrategia de resumen se busca mejorar la comprensión global activando las estructuras en las que debe ser integrado el texto, ésta actúa directamente sobre la **macroestructura** del texto por medio de las **macrorreglas y superestructuras textuales** que el lector aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto. En el resumen

de un texto se incluyen solo las ideas consideradas más importantes gracias a la aplicación de las macrorreglas (García Madruga et al., 1995; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Los conceptos de tema, idea principal y resumen han suscitado confusiones en cuanto a su definición, así como en relación con las técnicas sugeridas para su identificación. Solé (1998) señala ciertos aspectos para aclarar esa confusión, la autora dice que aunque el tema, la idea principal y el resumen apelan a la macroestructura cada uno de estos elementos lo hace a aspectos que van de más general a más precisos, ofreciendo de menor a mayor información respecto de la estructura global del texto. También explica que la identificación del tema y las ideas fundamentales de un texto son una base importante para resumirlo, sin embargo, el resumen requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que no es posible extraer en general, tan sólo de la identificación o construcción de las ideas principales.

Para Poggioli (s.f.) la estrategia de resumen “consiste en **expresar por escrito y de manera simplificada** la información contenida en un texto, en **nuestras propias palabras**, una vez que se ha leído, aislando y resaltando solamente aquellas **secciones o segmentos que contienen información importante**.”

Díaz-Barriga y Hernández (2002) dicen que el resumen “es una síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. En él se enfatizan conceptos clave, principios y el argumento central.

La elaboración de un resumen implica llevar a cabo ciertas operaciones o reglas como se ha señalado.

Las macrorreglas para la elaboración de resúmenes de Kintsch y Van Dijk (1978, 1983, citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) son las siguientes: **Supresión**, se refiere a suprimir información trivial o redundante; **Generalización**, consiste en sustituir varios elementos por un concepto, idea o proposición más general que los englobe; **Construcción**, es la construcción de ideas principales a partir de la información presentada en uno o más párrafos del texto, en el caso de que no sean presentadas explícitamente e **Integración**, integrar la información relacionada pero contenida en distintos párrafos del texto.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan que aunque la elaboración de un resumen se basa en la construcción de la macroestructura, se deben considerar e incluir otros aspectos como: a) uso de la paráfrasis reductora, con lo que se hace uso de los conocimientos previos y de los conocimientos psicolingüísticos b) organización de la información a nivel local (conexión, coherencia) y global (respetar la superestructura textual o reformularla) y c) empleo de marcadores semánticos de resumen (expresiones como: “en síntesis”, “en pocas palabras”, etc. para que se logre un texto coherente, que tenga sentido para quien lo lea.

Un aspecto importante señalado por Solé (1998) en relación con la elaboración del resumen es que la identificación de las ideas principales y de las relaciones entre estas, se haga en función de los objetivos de lectura establecidos por el lector y sus conocimientos previos sobre ella.

- **Enseñanza de la estrategia de resumen.**

En los resultados de diversas investigaciones se ha encontrado que los niños tienen dificultades para resumir textos, sin embargo su ejecución mejora durante la niñez tardía, principalmente en la adolescencia, ya que se da un reconocimiento paulatino de la importancia de la información proporcionada por las estructuras textuales (superestructura), el desarrollo en su capacidad para aplicar macrorreglas más complejas y a la mayor habilidad para identificar la información central de los textos. Así, las habilidades para la elaboración de resúmenes se desarrollan a partir de la mitad de la escolaridad básica hasta la educación media superior y universitaria (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

Varios autores mencionan que en general, el estudiante es capaz de decir sobre lo que trata un texto y mencionar detalles específicos del mismo, pero le es difícil identificar el núcleo de significado o macroestructura, de ahí la necesidad de enseñarle a acceder a ésta.

Para que el alumno pueda elaborar un resumen adecuado, que no sea una reproducción del texto ni sea tan general que no aporte información específica del texto, es decir, que mantenga el significado original del texto del que procede, de forma breve y precisa, se le debe enseñar como primer paso, a usar las reglas descritas anteriormente. Y si la finalidad es que el alumno elabore resúmenes para aprender y que contribuya a transformar su conocimiento, se debe enseñar al alumno, no solamente a aplicar las reglas sino también a utilizarlas en función de sus objetivos de lectura y a que realice el proceso contrastando su conocimiento previo con el que le aporta el texto (Solé, 1998).

5.7.4 Estrategias autorreguladoras.

Las estrategias de autorregulación de la lectura permiten que el lector controle sus acciones mientras lee, es decir, planifique, supervise y evalúe su proceso de comprensión lo que le permitirá alcanzar sus objetivos de forma adecuada (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; González, 1994).

Baker y Brown (citados por Poggioli, s.f.) mencionan que los procesos involucrados en la autorregulación de la lectura son los siguientes:

1. Clarificar los propósitos de la lectura.
2. Clarificar las demandas de la tarea.
3. Identificar los aspectos importantes del mensaje contenido en el texto.
4. Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles.
5. Monitorizar o supervisar las actividades realizadas a fin de determinar el nivel de comprensión.
6. Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos establecidos, previamente a la lectura, se están cumpliendo.
7. Tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades en la comprensión.
8. Evitar interrupciones y distracciones.

La utilización de las auto-preguntas como estrategia metacognitiva es de las que han resultado más eficientes para verificar el proceso de comprensión (Crespo, 1996; King, citado por Poggioli, s.f.).

King (citado por Poggioli, s.f.) considera que la realización de preguntas es considerado un procedimiento metacognitivo porque involucra la auto-evaluación, lo cual permite al lector supervisar de manera progresiva su comprensión.

Wong (1985) menciona que existen dos clases de preguntas que ayudan a la comprensión lectora: las *auto-preguntas que clarifican las ambigüedades textuales* y las *preguntas de auto-monitoreo* que ayudan a la detección de fallas de comprensión.

Por otra parte, este autor señala que para que el lector sea capaz de generar estas preguntas debe ser a) consciente de la importancia funcional de las preguntas clarificadoras, y de monitoreo para la comprensión y de otras preguntas útiles, como las preguntas evaluativas, así como b) tener conciencia de las demandas de la tarea, por ejemplo, tener claro el propósito de la lectura.

Ríos (citado por Poggioli, s.f.) propone una serie de preguntas para la autorregulación de la lectura las cuales están organizadas de acuerdo con las fases de regulación de una tarea (véase tabla 9).

Tabla 9. Autorregulación de la lectura

| Fases y Categorías | Preguntas |
|--|--|
| PLANIFICACIÓN | |
| Conocimientos previos | Al comenzar a leer, ¿Te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura? |
| Objetivos de lectura | ¿Qué objetivos te propusiste al leer este material? |
| Plan de acción | ¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura? |
| SUPERVISIÓN | |
| Aproximación o alejamiento de la meta | ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? |
| Detección de aspectos importantes | ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto? |
| Detección de dificultades de la comprensión | ¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender? |
| Conocimiento de las causas de las dificultades | ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto? |
| Flexibilidad en el uso de las estrategias | Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste? |
| EVALUACIÓN | |
| Evaluación de los resultados logrados | Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido? |
| Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas | ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto? |

Nota. Tomado de "Estrategias Cognoscitivas una Perspectiva Teórica", por L., Poggioli, Recuperado el 30 de julio del 2002, de <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio01.htm>

Elosúa y García (1993, citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) también proponen una serie de *auto-preguntas guía* para la autorregulación de la lectura (se sugiere revisar la obra de Díaz-Barriga y Hernández, op cit.).

Dentro del proceso de autorregulación de la lectura, cabe señalar la particularidad de la fase de supervisión o monitoreo, la cual implica preguntarse continuamente si se comprende o no, lo que se lee y que para responder a ello, se debe ser capaz de identificar la causa o motivo de la falla de comprensión. Sin embargo detectar los errores o fallas de comprensión es sólo un primer paso, pues para poder alcanzar los objetivos propuestos se necesita saber que acciones remediales se pueden tomar para su solución (Poggioli, s.f., Solé, 1998).

Collins y Smith (citados por Poggioli, s.f.) elaboraron una taxonomía de posibles dificultades en la comprensión y señalan que éstas pueden estar relacionadas con palabras específicas, oraciones, relaciones entre oraciones y el texto en una forma global (véase, tabla 10).

Tabla 10. Dificultades para entender una palabra

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) Dificultades para entender una palabra:<ol style="list-style-type: none">a) Palabras nuevasb) Palabras conocidas sin sentido en el contexto 2) Dificultades para entender una oración:<ol style="list-style-type: none">a) No puede encontrar la interpretaciónc) Encuentra sólo una interpretación vaga o abstractad) Encuentra varias interpretaciones posibles (oración ambigua)e) La interpretación de la oración entra en conflicto con el conocimiento previo. 3) Dificultades para entender cómo una oración se relaciona con otra:<ol style="list-style-type: none">f) La interpretación de una oración entra en conflicto con otra.g) No encuentra conexión entre las oraciones.h) Encuentra varias conexiones posibles entre las oraciones. 4) Dificultades para entender cómo encaja el texto completo:<ol style="list-style-type: none">i) No encuentra la idea central del textoj) No puede entender por qué se incluyen ciertos episodios o seccionesk) No puede entender las motivaciones de ciertos personajes. |
|---|

Nota. Tomado de "Estrategias Cognoscitivas una Perspectiva Teórica", por L. Poggioli, Recuperado el 30 de julio del 2002, de <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio01.htm>

Una vez que se ha detectado la falla, se debe decidir si se efectuará una acción remedial, la cual dependerá de los objetivos de lectura, de la necesidad de comprensión y de la propia estructura del texto (Brown, Armbruster y Baker, 1986; Solé, 1998). Existen varias acciones que el lector puede realizar cuando se le dificulta la comprensión de una palabra, oración o segmento del texto. Las diferentes acciones van de menos disruptivas a más disruptivas en relación con la pérdida del ritmo de lectura. Sin embargo se debe hacer uso de la que el lector considere necesaria para subsanar la falla de comprensión.

Diferentes autores (Brown, Armbruster y Baker, 1986; Cooper, 1993; Solé, 1998) señalan las siguientes acciones remediales:

1. Ignorar la falla y seguir leyendo, si la palabra, oración o párrafo no son cruciales para la comprensión.
2. Detenerse y ver si la dificultad puede esclarecerse más adelante en el texto. Las palabras nuevas, conceptos o principios generales, frecuentemente se explican en oraciones o párrafos subsiguientes. También la estructura del texto puede indicar al lector cuando una idea va a ser clarificada posteriormente.
3. Derivar del contexto el significado de una palabra, oración o segmento del texto. Esta acción es útil cuando un enunciado es vago o abstracto o cuando las palabras desconocidas son centrales y existen en el texto pistas o ayudas para derivar el significado.
4. Releer las oraciones si el lector no puede formarse una idea tentativa, la acción de volver a leer las oraciones permite encontrar una interpretación que clarifique el problema.
5. Releer el contexto previo. Esta acción irrumpe el flujo de la lectura, sin embargo, es efectiva si hay una contradicción con algún segmento del texto o el lector está sobrecargado con demasiadas cuestiones pendientes.
6. Acudir a una fuente experta (diccionario, enciclopedia, profesor, etc) Esta acción es la más disruptiva del proceso de comprensión lectora.

Cooper (1993) sugiere la enseñanza de la estrategia de monitoreo "Detente y Reflexiona", para alumnos de educación básica y secundaria. Esta estrategia consiste en tres pasos:

1. Preguntarse: ¿Le encuentro sentido a lo que estoy leyendo?
2. Si no tiene sentido, debo: releer, continuar leyendo, buscar las palabras que no conozco o pedir ayuda (profesor(a), padres, etc.)
3. Preguntarse nuevamente: ¿Le encuentro sentido a esta parte de la lectura?

En cuanto al uso de las auto-preguntas, Brown (citado por Crespo, 1996) destaca el papel de éstas en la lectura y el estudio eficaz, pues señala que al tener en cuenta que las diversas habilidades metacognitivas incluyen aspectos como la capacidad de predecir, checar, dirigir y comprobar la realidad, los buenos lectores haciendo uso de estas capacidades, dirigen sus niveles de comprensión y cuando encuentran fallos en la misma, revisan y se hacen preguntas.

Por otra parte, los malos lectores tienden a no ser conscientes de sus fallas o deficiencias de comprensión y en consecuencia no realizan ninguna acción para remediar su problema que les impide una buena comprensión del texto (Mateos, 1991). Por ello, la instrucción en la realización de auto-preguntas de monitoreo resulta particularmente relevante para los malos lectores (Wong, 1985).

Finalmente, para concluir esta sección del capítulo, a modo de resumen, se presenta la tabla 11, que muestra una clasificación de los distintos tipos de estrategias de comprensión lectora, propuesta por Díaz- Barriga y Hernández (2002), la cual tiene como eje organizativo el momento en que ocurren tales estrategias durante el proceso de lectura (antes, durante y después de la lectura).

Tabla 11. Clasificación de las Estrategias de Comprensión Lectora

| Tipos de estrategias | Estrategias autorreguladoras | Estrategias específicas de la lectura |
|--|---|---|
| Estrategias antes de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del propósito • Planeación de la actuación | <ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo • Elaboración de predicciones • Elaboración de preguntas |
| Estrategias durante la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión | <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de la importancia de partes relevantes del texto • Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) • Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial) • Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales) |
| Estrategias después de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea principal • Elaboración del resumen • Formulación y contestación de preguntas |

Nota. Tomado de "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista", p. 286, por F. Díaz-Barriga, y G. Hernández, 2002, México: McGraw-Hill/Interamericana. Copyright 2002 McGraw-Hill/Interamericana Editores.

5.7.5 Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora.

Las ideas expuestas en relación a la enseñanza de estrategias en general, son válidas para el caso de la enseñanza de las estrategias para la comprensión lectora de textos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, de manera específica, el entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora debe ir dirigido fundamentalmente a potenciar en el sujeto su habilidad para construir un modelo sobre el significado del texto, organizar el mensaje en una estructura coherente y supervisar su comprensión. Aunque el entrenamiento dirigido a mejorar la comprensión lectora debería de incidir en todas estas variables, es posible dar prioridad a unas u a otras en función del tipo de discurso, del tipo de tarea o propósito de lectura, etc. (Alonso y Mateos, 1985).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan varios aspectos generales que deben ser considerados para la enseñanza de cualquier clase de estrategias y aspectos específicos para el caso del entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. Tales recomendaciones son:

1. El entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora (antes, durante y después) debe ser **informado y autorregulado**, esto quiere decir que no basta con enseñarle al alumno en qué consisten cada una de las estrategias y cómo aplicarlas, sino que es necesario realizar actividades de apoyo para la reflexión del proceso de comprensión y sobre conocimiento condicional de las estrategias (dónde, cuándo y por qué utilizarlas), así como dar entrenamiento al alumno por medio de una estrategia de enseñanza constructivista que le permita aprender a autorregular la aplicación de las estrategias; si se quiere que aprendan de manera significativa y las usen de manera cotidiana en su aprendizaje tanto escolar como extraescolar.
2. Se deben enseñar sólo algunas estrategias de forma explícita e intensiva y no varias de forma superficial. Debe realizarse una reflexión previa a la selección de estrategias a enseñar, en la que se tomen en consideración la funcionalidad, la adecuación de los contenidos, la pertinencia (significatividad) en relación con las necesidades de los alumnos, la viabilidad y susceptibilidad de entrenamiento.
3. De preferencia el entrenamiento debe llevarse a cabo en contextos reales y utilizando textos que sean del uso cotidiano del alumno para beneficiar la transferencia y generalización.

4. Se requiere de un entrenamiento prolongado para el aprendizaje de las estrategias. El aprendizaje de una estrategia implica:
 - Conocimiento de la estrategia.
 - Conocimiento detallado de cómo aplicarla.
 - Conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad.
 - Saber en qué contextos y en qué situaciones de lectura es o no recomendable su uso.
 - Su relación con el conocimiento metacognitivo.
 - Su autorregulación paso a paso.
 - Su flexibilización.
5. Se debe reflexionar acerca de las estrategias que puedan ser más efectivas de acuerdo con la materia o disciplina que se enseña.
6. En la enseñanza de estrategias es necesario abarcar también aspectos motivacionales y de autoeficacia. Se debe tener como objetivo que el alumno reestructure sus interpretaciones sobre su forma de aprendizaje hacia una noción de aprendizaje significativo, a través de la continua indagación de las representaciones que el alumno desarrolle y buscar mejorarlas mediante situaciones de andamiaje y traspaso de control. La finalidad es que el alumno mejore sus interpretaciones al:
 - Reconocer el valor funcional de las estrategias
 - Comprender que el esfuerzo invertido en el aprendizaje de las estrategias les permitirá lograr un aprendizaje más valioso a partir de los textos.
 - Crear expectativas más reales y adecuadas sobre el aprendizaje.
 - Identificar cuestiones relativas a la relación entre autoconcepto y aprendizaje, etc.
7. Decidir qué modalidad de enseñanza de estrategias se utilizará, teniendo como opciones los cursos o asignaturas extracurriculares o a través de una propuesta metacurricular.

En lo que se refiere a los medios didácticos a utilizar, existen varios métodos que han resultado eficaces en el entrenamiento de estas estrategias. Entre los más referidos se encuentran: el modelo propuesto por Collins y Smith, la *enseñanza o instrucción directa* de Baumann y la *enseñanza recíproca* de Palinscar y Brown. Todos ellos comparten varios aspectos respecto al entrenamiento y la forma de enseñanza.

Collins y Smith, (1980, citados por Solé, 1998) proponen una enseñanza en progresión que abarca tres fases:

a) Fase de modelado, en la que el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: realiza una lectura en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar las estrategias que utiliza y que le permiten ir comprendiendo el texto (realización de hipótesis, índices en los que se basa para verificarlas, etc.)

b) Fase de participación del alumno, en ésta, en un primer momento el profesor de manera directa guía al alumno en la aplicación de las estrategias y progresivamente le cede la responsabilidad de su aplicación (por ejemplo, primero el docente plantea preguntas que sugieran una hipótesis suficientemente específica sobre el contenido del texto y posteriormente dando mayor libertad, les sugiere preguntas a los alumnos o promueve la expresión de sus opiniones.) Esta fase es fundamental, pues en ella se debe asegurar la transferencia progresiva de la responsabilidad y el control del docente al alumno. Esto no significa que el docente de manera tajante dejará de intervenir, sino que intervendrá de forma contingente las necesidades de los alumnos, teniendo como objetivo el conseguir su aplicación competente y autónoma. También en esta fase es importante que tanto el alumno como el profesor le den su justo valor al "error".

c) Fase de lectura silenciosa en la cual los alumnos aplican por sí solos las estrategias que previamente fueron enseñadas por el docente: establecer los propósitos de la lectura, predecir, hipotetizar, verificar las hipótesis, detectar y remediar fallas de comprensión, etc. Incluso en esta fase se pueden proporcionar a los alumnos diferentes ayudas como, textos preparados que los obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para identificar y remediar; variar los tipos de textos, etc.

El modelo de "*instrucción directa*" o "*enseñanza directa*" de Baumann, (1990) enfatiza la necesidad de enseñar de forma explícita a leer y a comprender. Está dividido en cinco etapas:

- 1. Introducción.** En esta primera etapa se explica a los alumnos el objetivo de la clase que recibirán y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor.

2. **Ejemplo.** Es una continuación de la Introducción. En ella se muestra a los alumnos un fragmento de un texto con el cual se ejemplifica la estrategia que se les enseñará, lo cual les ayuda a entender lo que aprenderán.
3. **Enseñanza directa.** El profesor participa activamente, mostrando, explicando, describiendo y aplicando la habilidad en cuestión. Al igual que en la *Introducción* y en el *Ejemplo*, es el profesor quien dirige la actividad y asume la responsabilidad básica del aprendizaje. Mientras que los alumnos participan activamente respondiendo a las preguntas y elaborando la comprensión del texto.
4. **Aplicación dirigida por el profesor.** Los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida bajo el control y supervisión del profesor. Esto permite al profesor hacer un seguimiento de la adquisición de la habilidad por parte del alumno, de forma que si es necesario, pueda volver a enseñarla.
5. **Práctica individual.** En esta última fase, el alumno aplica de manera independiente la estrategia aprendida con material nuevo.

Finalmente en el modelo de "**enseñanza recíproca**" propuesto por Palinscar y Brown (1985, citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), se promueve igualmente un aprendizaje guiado, pero el énfasis está puesto en el aprendizaje cooperativo a través de contextos de lectura compartida.

La propuesta abarca la enseñanza de cuatro estrategias, las cuales son: a) *Resumir* (autorrevisión), b) *Construcción de preguntas* (autoevaluación), c) *Elaboración de predicciones* (activación del conocimiento previo) y d) *Clarificar* (detección de problemas en la comprensión).

Se forman grupos de aprendizaje cooperativo conformados por varios alumnos y un tutor-guía, cada uno de ellos toma turnos en relación a los segmentos del texto que se leerá y se aplican las estrategias mencionadas, a través del diálogo. La dinámica que se sigue para la aplicación de este modelo es la siguiente: Se leen de forma individual o colectiva los fragmentos de textos asignados, se elaboran preguntas sobre aspectos relevantes del texto y después se realiza un resumen sobre el fragmento que se leyó. Si se presentan problemas de comprensión debido a alguna palabra, idea, etc., puede solicitarse su aclaración durante el intercambio de preguntas. La falla de comprensión es retomada por el grupo para resolverla por medio de comentarios o de la relectura. Finalmente, se elaboran predicciones sobre lo que tratará el siguiente fragmento del texto en base a lo que se leyó previamente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En la primeras sesiones es el guía quien modela a los alumnos la forma en que se aplicarán las distintas estrategias, conforme avanzan las sesiones los alumnos van tomando turnos y participan en la aplicación de las estrategias. Mientras que el guía retroalimenta la forma de aplicación de las estrategias y motiva a que los

demás alumnos colaboren también de esa manera. Una vez que los alumnos demuestran mayor competencia en el manejo de las estrategias pueden asumir el rol de guía de actividades. En todos los momentos, es importante la presencia del guía pues debe reorientar las discusiones y comentarios sobre el uso de las estrategias y de la comprensión de contenido del texto, cuando se presentan desacuerdos o desviaciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

5.7.6 Habilidades necesarias en función del tipo de comprensión.

Como ya se indicó anteriormente, al agruparse determinados componentes del proceso de comprensión lectora se han conformado cuatro grupos que distinguen distintos tipos de comprensión. Esta clasificación puede ser útil para establecer actividades de enseñanza y aprendizaje, por lo que a continuación se señalarán algunas de las tareas que se deben enseñar a los niños en función del tipo de comprensión que se tenga como objetivo (Català, et al., 2001, cap. 1).

Respecto a la *comprensión literal* se tendría que enseñar a los niños a:

- Distinguir entre información relevante e información secundaria.
- Saber encontrar la idea principal.
- Identificar relaciones causa-efecto.
- Seguir unas instrucciones.
- Reconocer las secuencias de una acción.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Identificar analogías.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.
- Etc.

En cuanto a la *comprensión reorganizativa* se tendría que enseñar a:

- Suprimir información trivial o redundante.
- Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos.
- Reorganizar la información según determinados objetivos.
- Hacer un resumen de forma jerarquizada.
- Clasificar según unos criterios dados.
- Deducir los criterios empleados en una clasificación
- Reestructurar un texto esquematizándolo.
- Interpretar un esquema dado.
- Poner títulos que engloben el sentido de un texto.
- Dividir un texto en partes significativas.

- Encontrar subtítulos para estas partes.
- Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, etc.)
- Etc.

En relación a la *comprensión inferencial* o interpretativa se debería estimular a los alumnos a:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos previsibles a determinadas causas.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuencias lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- Prever un final diferente.
- Etc.

Finalmente, por lo que toca a la *comprensión crítica*, se ha de enseñar a los niños a:

- Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.
- Etc.

5.8 Motivación y Lectura.

Es bien sabido que debe existir una motivación adecuada en los alumnos para que realicen eficazmente cualquier actividad académica, por lo que para el caso de la lectura es necesario que el profesor motive a sus alumnos a leer los textos que propone en la clase.

Son de diversa índole los aspectos que se deben considerar para influir en la motivación de los alumnos. Entre los aspectos más importantes señalados por diferentes autores (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pressley, 1999; Solé, 1998) se encuentran los siguientes:

- a) Los textos deben ofrecer al alumno retos que pueda afrontar, es decir, adecuados a su competencia cognitiva y lectora (significatividad psicológica).

- b) Fomentar en el alumno la creencia en su *eficacia lectora*, que el alumno crea que es capaz de leer bien afecta su compromiso con la lectura. Si para el alumno la lectura es algo que es incapaz de realizar adecuadamente, no se sentirá motivado para realizar este tipo de tareas. Esto se puede lograr a través de la enseñanza de diversas estrategias que le permitan a alumno mejorar su comprensión y de señalarle la posibilidad de cambio en cuanto a sus habilidades necesarias para realizar de forma eficaz la lectura.
- c) El *reconocimiento como lector*, el docente debe reconocer y valorar los esfuerzos de los alumnos como lector y como intérprete de los textos.
- d) Los *textos* deben ser *interesantes* para los alumnos, ya que es más probable que los alumnos lean libros que les interesen.
- e) *Permitir* que los alumnos *elijan los textos* que desean leer cuando sea posible.
- f) *Proponer varios textos* para que elijan de entre ellos los alumnos, cuando haya *lecturas obligadas*.
- g) Animar o *fomentar la curiosidad* de los alumnos cuando ésta aparezca.
- h) Promover *prácticas de lectura significativas*, para las que el acto de leer y leer para aprender tengan verdadero sentido, es decir, aquellas en las que se tiene un objetivo claro como por ejemplo, resolver una duda, problema o adquirir la información necesaria para un trabajo, etc. También son necesarias aquellas situaciones de lectura en las que se lee por placer.
- i) Promover *motivos para leer de índole social*, es decir, leer entre familiares y amigos.

Por otra parte, la motivación a la lectura está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos establezcan con la lectura. Por lo que la escuela tiene un papel muy importante que realizar en cuanto a que el alumno establezca una relación positiva con esta, a través de que vea que sus maestros, y en general personas significativas para él, recurren a la lectura, la valoran y disfrutan y también si él mismo es capaz de disfrutar con su aprendizaje y dominio (Solé, 1998).

5.9 Evaluación de la lectura.

Para llegar a comprender que ocurre cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental coherente del texto. Sin embargo, no es posible observar un proceso en acción pero sí el resultado, es decir, aquello que la aplicación de determinadas estrategias ha permitido (G. Català, M. Català, Molina y Monclús, 2001).

Considerando esto, varios autores coinciden en señalar que la aproximación más adecuada para evaluar el grado y la naturaleza de la competencia lectora es a través de la **evaluación cualitativa**, en la cual se lleva a cabo el juicio evaluativo partiendo de criterios previamente establecidos. (Alonso y Carriedo, 1999; Català, et al., 2001; Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Como se mencionó en apartados anteriores, la representación que el lector construye del texto a medida que progresa en la lectura, es cada vez más compleja, por lo que puede ser examinada a varios niveles. Así de acuerdo con ello y con una visión cualitativa se deben considerar diferentes indicadores para evaluar cada uno de los niveles en que ocurre la comprensión lectora.

Diferentes autores, concuerdan en muchos de los indicadores que deben considerarse al realizar una evaluación de la competencia lectora (Alonso y Carriedo 1996; Colomer y Camps, 1991, citados por Solé, 1998; Díaz-Barriga y Hernández, 2001; Johnston, 1989).

Por otro lado, algunos autores (Català et al, 2001; Díaz-Barriga & Hernández, 2002) también coinciden en señalar que en la evaluación se debe partir de una concepción de **evaluación formativa**, pues al conocer las respuestas iniciales de los niños, se puede saber en qué procesos se debe intervenir y de qué manera, así como realizar el análisis de los aspectos que inciden en las posibles dificultades, teniendo como finalidad el poder ayudar a cada alumno a progresar. De tal forma, no se trata entonces, de considerar a la evaluación de la lectura, como una simple constatación de las deficiencias de los alumnos o de determinar si los alumnos comprenden bien o no.

Colomer y Camps (1991, citados por Solé, 1998) señalan varios criterios sobre los que es necesario obtener información para evaluar la lectura desde una perspectiva cualitativa y formativa:

1. Evaluar la actitud emocional con que un lector se enfrenta a un texto. (Interés, disposición para la tarea y grado de seguridad para abordar la tarea).
2. El grado de correspondencia entre el tipo de lectura que se realiza y el objetivo que se persigue con ésta.

3. El grado en que el alumno sabe manejar de manera adecuada las fuentes escritas, lo cual implica que sepa dónde y cómo buscar ciertas informaciones.(búsqueda de textos susceptibles de proporcionar la información deseada y uso de índices y marcas textuales).
4. Evaluar el proceso de construcción de significado, para lo cual se debe prestar atención a las diversas operaciones implicadas en él (utilización de conocimiento previo en la realización de inferencias; uso adecuado de las señales del texto; integración de la información acorde con la estructura de significado del texto, detección de ideas principales y resumen).
5. El grado en que el alumno controla su propio proceso de comprensión, es decir, la medida en que puede percatarse de sus fallas o problemas de comprensión y la posibilidad de utilizar diversos recursos para subsanarlos.

Por su parte, Alonso y Carriedo (1999), desde una perspectiva de evaluación cualitativa, señalan que al evaluar se deben buscar criterios o indicadores, dependiendo del nivel del alumno, que informen acerca de los distintos aspectos involucrados en la comprensión lectora (véase tabla 12).

Tabla 12. Objetivos en la evaluación de la comprensión lectora

- a. De la existencia previa de problemas en la decodificación o lectura del texto.
- b. De las ideas previas de los alumnos sobre lo que es importante al leer y del propósito con que lo hacen.
- c. Del conocimiento del vocabulario general y específico de los textos a leer.
- d. De la supervisión de la comprensión a los distintos niveles.
- e. De las estrategias utilizadas para corregir errores y, en especial, de la capacidad de extraer el significado de las palabras a partir del contexto.
- f. De los conocimientos y presuposiciones previos sobre el tema de lectura y, eventualmente, sobre las razones que hacen que el autor use unos recursos específicos para expresarse.
- g. De la actividad inferencial que el sujeto realiza al leer a partir de los aspectos sintácticos y semánticos del texto, en especial:
 - Si se representa adecuadamente el referente temático del texto.
 - Si identifica o no el referente de los pronombres y expresiones anafóricas.
 - Si se representa adecuadamente la temporalidad.
 - Si se representa adecuadamente la modalidad cierta, posible o probable de los enunciados.
 - Si se representa adecuadamente las implicaciones de las conectivas.
 - Si se identifica el contexto documental.
- h. De la estructura que el sujeto reconoce en el texto.
- i. De si el sujeto conoce qué estrategias utilizar para identificar la información importante.
- j. Del grado en que es capaz de identificar la información importante.
- k. Del grado en que es capaz de identificar correctamente la intención comunicativa del autor.

Nota. Tomado de "Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención", por J. Alonso y N. Carriedo, 1999, en Monereo, C., y Solé, I., *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, p.350, Madrid: Alianza, Copyright 1999. Alianza Editorial.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) asumiendo que la comprensión implica la construcción de una representación multidimensional del texto, sugieren varias situaciones susceptibles de proporcionar información para evaluar la lectura. Estas situaciones se refieren a la:

Microestructura

- Preguntas que requieran información explícita o literal, las cuales pueden ser de opción múltiple o de respuesta breve.
- Identificación de la idea principal en párrafos.
- Preguntas de tipo cloze (enunciados con espacios vacíos para ser llenados por el lector).

Superestructura

- Identificación de la superestructura o estructura textual.
- Uso de los marcadores textuales para mejorar la comprensión.
- Representación visual del texto, por medio de organizadores gráficos, cuadros de doble columna causa/consecuencia o problema/solución, etc.)

Macroestructura

- Identificación del tema del texto
- Identificación de la idea principal de un texto, ya sea por medio de la selección entre varias opciones o construyéndola.
- Elaboración de un resumen o mapa conceptual.

Modelo de la situación

- Preguntas abiertas de tipo inferencial.
- Preguntas de tipo aplicativo
- Preguntas de opinión reflexiva y crítica
- Ensayos en los que se expongan las implicaciones del texto o puntos de vista personales.

Metacomprensión

- Grado de congruencia entre el propósito de lectura y el tipo de lectura que se realiza.
- Supervisión de la comprensión, utilizando textos modificados en los cuales se introducen inconsistencias semánticas o cognitivas para que sean identificadas por el lector y corregidas.

Bofarull (2001) en congruencia con la perspectiva de evaluación cualitativa y considerando los tres momentos en que ocurre el proceso lector propuestos por Solé en 1992 sugiere una pauta de observación para evaluar la comprensión lectora (véase tabla 13).

Tabla 13. Pauta de observación para evaluar la comprensión lectora

| Pauta de Observación de la Comprensión Lectora | |
|--|----------------------|
| Antes de la lectura | Observaciones |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitud emocional presenta el lector o la lectora? • ¿Cuál es el objetivo de la lectura? • ¿Activa el conocimiento previo? • ¿El lector o la lectora hace hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto? | |
| Durante la lectura | Observaciones |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Usa las señales del texto para construir el significado? • ¿Verifica las hipótesis, plantea otras nuevas, y si existe algún error, reflexiona para encontrar su causa? • Ante las dificultades, ¿qué recursos utiliza para superarlas? | |
| Después de la lectura | Observaciones |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Identifica el tema? • ¿Identifica la idea principal? • ¿Es capaz de hacer una comprensión literal? • ¿Es capaz de hacer una comprensión interpretativa? • ¿Es capaz de hacer una comprensión profunda? • ¿Es capaz de hacer un resumen coherente? • ¿La velocidad lectora es la adecuada? | |

Nota. Tomado de "Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación", por M. T. Bofarull, 2001, en Bofarull M. T. (comp.), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, p.137, Barcelona: Graó. Copyright 2001 Editorial Graó.

Como señalan varios autores, dentro de la evaluación de la lectura también se debe valorar la actitud emocional con la que el lector se enfrenta a un texto. Català et al. (2001) haciendo énfasis en este aspecto proponen una pauta de observación para el maestro de primaria, con la cual puede registrar la actitud de cada uno de sus alumnos con respecto a la lectura, considerando diversas características de la misma (véase tabla 14).

Tabla 14. Pauta de observación para valorar la actitud hacia la lectura

| Actitud hacia la lectura |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Se distrae mientras lee.• Se muestra seguro/inseguro cuando lee en voz alta.• Lee con entusiasmo, dando vida a la narración.• Cuando se hace lectura en clase se le ve contento/indiferente.• Se le ve disfrutar cuando lee individualmente.• Demuestra poco/mucho interés por la lectura.• Espontáneamente coge libros para leer.• Espontáneamente lee en casa.• Se le ha de motivar para que lea.• El tipo de libro que prefiere es:<ul style="list-style-type: none">- con muchas imágenes, cómics;- con poca cantidad de texto;- con texto normal para la edad. • Trata los libros con cuidado. |

Nota. Tomado de "Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º a 6º de primaria)", p.37, por G. Català, M. Català, E. Molina y R. Monclús, 2001, Barcelona, Graó. Copyright 2001 Editorial Graó.

Por otra parte Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan algunas recomendaciones de índole práctica para llevar a cabo una evaluación de la comprensión lectora:

- Identificar lo que se desea evaluar.
- Poner al alumno en interacción con el texto.
- Aplicar tareas o situaciones de evaluación con o sin el texto.
- Realizar una evaluación diagnóstica de los conocimientos previos, antes de la situación evaluativa.
- Considerar la naturaleza del texto como factor decisivo al evaluar los diferentes aspectos que engloban a la comprensión lectora.

Finalmente, dentro del campo de las pruebas estandarizadas para evaluar la comprensión de la lectura, actualmente se busca que éstas sean también congruentes en la medida de lo posible con la visión cualitativa y formativa. Como ejemplo, a continuación se describe brevemente el trabajo realizado por Català et al. (2001) quienes elaboraron las pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora (1º. a 6º. Primaria).

Estas se enmarcan en una perspectiva de evaluación cualitativa y formativa pues permiten detectar el punto de partida de los alumnos y su progreso después de haber proporcionado las ayudas necesarias y van dirigidas a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares.

En ellas se consideran la **comprensión literal** que se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto; la **reorganización** que requiere que el alumno analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer; la **comprensión inferencial o interpretativa** manifestada por el lector cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis; la **comprensión crítica o de juicio** que requiere que el alumno dé respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por el profesor, otras personas competentes u otras fuentes escritas; o bien por un criterio interno proporcionado por las experiencias, conocimientos o valores del lector.

Las pruebas también tienen en cuenta el tipo de comprensión lectora según la **intencionalidad del autor**.

La presentación de las pruebas consiste en lectura de párrafos, poesía y gráficos, tablas, recorridos, etc. con preguntas al final de elección múltiple.

Las pruebas son calificadas de forma cuantitativa como cualitativa. La evaluación cuantitativa permite indicar el nivel de comprensión del alumno con respecto a niños del mismo grado escolar. A través de la evaluación cualitativa se analizan las respuestas y se especifican las dificultades que el alumno presenta en relación con el proceso de comprensión, lo que permite al docente identificar el tipo de ayuda que requiere cada alumno.

5. 10 La importancia del libro de texto.

El libro de texto tiene un papel relevante en la educación básica, pues es uno de los materiales curriculares más empleados.

El libro de texto “es un instrumento pedagógico que presenta los conocimientos exigidos en los programas escolares de forma adaptada al nivel y a los principios pedagógicos requeridos, pensado para un uso individual y dotado de un carácter permanente” (Elaboración y Selección, 2001).

La calidad de los libros de texto ha sido una preocupación constante de los diferentes profesionales involucrados en la práctica y en la investigación educativa. El análisis de los libros de texto se ha enfocado en fórmulas de lecturabilidad, – que se basan en índices como la longitud de las oraciones y de palabras, complejidad del vocabulario, entre otros- ; análisis de las estructuras textuales y análisis de conceptos (Harniss, Dickson, Kinder y Hollenbeck, 2001).

Existe una cantidad considerable de evidencia empírica, que indica que la estructura de los materiales escritos puede contribuir a que se facilite o se dificulte lo que comprenden los estudiantes del texto. Una de las características que influirán para que el texto sea más comprensible, es la *coherencia textual*, que se refiere a que el texto presente secuencia en su ideas y tengan sentido. Dentro de la coherencia textual, se identifica la *coherencia global* y la *coherencia local*. La primera se refiere a la integración de las ideas a través de toda una sección o del texto completo. Una adecuada coherencia global se logra a través de la organización del texto en una estructura textual clara. En contraste, la segunda se refiere a la unidad que presenta el texto al nivel de oraciones y párrafos. Esta incluye, claridad en los pronombres de referencia, conexiones entre oraciones y párrafos, etc.

El análisis de conceptos se refiere a las características que presentan los conceptos en los textos, como jerarquía, relaciones entre estos, etc. (Harniss, et al., op cit.)

Actualmente el libro de texto ha mejorado substancialmente, pues se busca que en este, se reflejen diversas propuestas didácticas y que no sean “libros cerrados y únicos”, que lo den todo hecho y de manera uniforme, o que sólo presenten contenidos conceptuales, sino que sean más “abiertos”, que incluyan contenidos procedimentales y actitudinales que permitan a los docentes trabajar sobre ellos

desde las distintas necesidades de enseñanza y aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001).

5.11 La lectura como medio para aprender en las distintas materias curriculares.

En esta época de la información, no es suficiente adquirir información, los estudiantes deben saber cómo adquirir ésta y de manera más importante, deben saber interpretarla y usarla, es decir, la adquisición de grandes cantidades de información es menos importante que la adquisición de estrategias efectivas para acceder y evaluar la información, solucionar problemas y comunicarse.

Considerando estas ideas generales, para el caso particular de la instrucción de la lectura, cabe señalar entonces que los niños que aprenden a leer en el primer y segundo grado de primaria, deben continuar desarrollando estrategias efectivas para comprender adecuadamente los textos, pues estos cada vez son más complejos y especializados. Aprender a leer es un proceso que continua mientras uno necesite continuar aprendiendo (A., Manzo, U., Manzo y Estes, 2001).

Así, uno de los problemas concernientes a la enseñanza de contenidos específicos de las diferentes disciplinas, es la manera en que los estudiantes y los docentes deben usar los libros de texto (Ambruster, 1991, citado por Cooper, 1993).

De acuerdo con Dupuis (1984, citado por Cooper, 1993) el proceso de construir significado tiene las mismas características en diferentes áreas o disciplinas:

- Los estudiantes construyen el significado a través de experiencias auténticas con los diferentes contenidos específicos o materias.
- Estas experiencias integran todos los aspectos de la lengua: escritura, lenguaje oral, escucha, lectura y pensamiento.
- Cuando se usa cualquier texto, los estudiantes construyen el significado a través de activar su conocimiento previo y de interactuar con el texto.
- Mientras los estudiantes construyen el significado, establecen relaciones entre su conocimiento previo y el conocimiento nuevo. El aprendizaje es mejor cuando en una materia curricular se establecen relaciones con otras materias.
- El aprendizaje en cualquier materia requiere que los estudiantes reciban "ayuda" por parte del profesor o de otros compañeros para que puedan construir significados.

Aunque las características señaladas anteriormente son compartidas por todas las disciplinas, también se presentan diferencias en las áreas en como, la presencia de diferentes estructuras textuales y terminología particular con la que deben enfrentarse los estudiantes.

Armbruster (1991, citado por Cooper, 1993) propone algunas recomendaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes por medio de la lectura en las diferentes materias del currículo, así como su habilidad para construir significado:

1. Integrar la lectura (todos los aspectos implicados en el manejo de la lengua) con la instrucción del contenido.
2. Aumentar las oportunidades de los estudiantes para leer textos a través de todos los niveles escolares. Los estudiantes pueden estar interesados en los libros pero necesitan diversas experiencias con la lectura y la construcción de significados con diferentes estructuras textuales.
3. Proporcionar a los estudiantes experiencias que les permitan llegar a ser lectores estratégicos. Es necesaria la instrucción de estrategias de lectura por medio de la enseñanza guiada, de la transferencia paulatina de la responsabilidad al alumno de su propia comprensión de la lectura y el modelado.
4. Promover en los estudiantes el aprendizaje activo, ayudándolos a enfocarse en lo que deben hacer antes, durante y después de la lectura.
5. Fomentar el aprendizaje cooperativo.
6. Capacitar a los docentes con los conocimientos y técnicas necesarias, para asegurar que los puntos mencionados anteriormente se llevarán a cabo.

5.11.1 La propuesta educativa “Alfabetización, a través de las materias curriculares” (Content area literacy, en inglés).

En la actualidad, los especialistas en las diferentes disciplinas curriculares y en lectura buscan crear ambientes educativos en los cuales, los estudiantes sean desafiados a analizar, reflexionar, comunicarse y crear. En tales ambientes es más probable que, estrategias efectivas para la lectura, la escritura, la escucha, el lenguaje oral y el pensamiento, sean desarrolladas de forma natural y más fácilmente, que si éstas son enseñadas como elementos aislados.

De forma particular respecto a las estrategias de lectura, diversas investigaciones han mostrado que enseñar a los estudiantes estrategias generales de lectura,

esperando que posteriormente las apliquen cuando se enfrenten a los textos de las distintas materias, es algo que no ocurre, lo que se explica, debido a que la transferencia de las estrategias implica procesos de pensamiento de alto nivel, lo cual, como es sabido, un lector con pobre comprensión de lectura presenta dificultad para hacerlo.

Por lo tanto, la mejor forma de proporcionar instrucción en estrategias de lectura debe ser a través de la enseñanza de las materias curriculares, es decir, no debe realizarse de forma separada de la enseñanza de contenidos de las materias, se debe hacer mientras se enseña el contenido (A., Manzo, U., Manzo y Estes, 2001).

Sobre las ideas anteriores, es que se fundamenta la propuesta educativa conocida en los países anglosajones como *content area literacy* (trad. "alfabetización" a través de las materias del currículo) (Cooper, 1993; A., Manzo, U., Manzo y Estes, 2001).

Esta propuesta se consolidó en los Estados Unidos de Norteamérica, a partir de la idea de que proporcionar oportunidades iguales de acceso a la educación, implicaba más, que señalar que todos los niños debían permanecer en la escuela hasta cierta edad, si todos los niños debían permanecer en la escuela, entonces la escuela debía encontrar formas para asegurar que los estudiantes aprendieran mientras estuvieran en ésta. De tal forma, entonces los profesores no solamente tenían la responsabilidad de proporcionar información, debían también enseñar a los estudiantes a aprender a aprender –lo que de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002)“implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (p.234)- y de manera particular a aprender a través de la lectura.

Los promotores iniciales de esta propuesta sentaron las bases para extender la definición y prácticas en lo referente a la instrucción de la lectura desde la primaria, enfocándose no solamente en que los alumnos aprendieran a leer sino extendiéndola hacia el leer para aprender.

Tal propuesta también busca redefinir el papel de la lectura, de considerarla una función aislada hacia una función implicada en la posibilidad de comunicarse de manera adecuada y en procesos de pensamiento complejo o de alto nivel (A., Manzo, U., Manzo y Estes, 2001).

5.12 Conclusión.

Siendo el libro de texto el recurso didáctico más empleado en las clases de Historia en la educación primaria, resulta una cuestión básica que los alumnos alcancen una adecuada comprensión de la lectura de los textos, ya que si tienen una deficiente comprensión lectora no podrán acceder a los contenidos de la materia, por ello adquiere particular importancia la orientación pedagógica bajo la que se diseñe el mismo, así como los procedimientos que el docente establezca para que el alumno acceda a los contenidos del libro.

Dentro de estos procedimientos, se pueden incluir las habilidades de lectura, las cuales de acuerdo con diversos autores, es necesario enseñar en las diferentes materias curriculares, para que el alumno logre una adecuada construcción de significados al leer los libros de texto.

De tal modo, la enseñanza de estrategias de lectura en la materia de Historia queda justificada, desde la perspectiva cognitiva/constructivista de la lectura, en el entendido de que una condición básica para que se logre una comprensión adecuada, implica al aprendizaje estratégico, pues la construcción de la interpretación del texto depende en parte, de las estrategias que el lector utilice para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como de las estrategias para detectar y compensar las dificultades de comprensión.

Así, la instrucción en estrategias proporciona al alumno, elementos para que mejore su comprensión lectora y también en consecuencia le permitirá tener una mayor comprensión de los contenidos de la materia de Historia.

Como señalan, Alonso y Mateos (1985) el entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora debe ir dirigido básicamente a potenciar en el sujeto la habilidad de construir un modelo del significado del texto, organizar el mensaje en una estructura coherente y supervisar su comprensión. Sin embargo, es posible dar prioridad a uno u otro de los objetivos mencionados, en función del tipo de discurso, del tipo de tarea o propósito de lectura, etc.

Las estrategias que se enseñan en el programa propuesto no abarcan la totalidad del proceso de lectura, estas son: la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento (Cooper, 1993), la cual ayuda al alumno a que de forma independiente active su conocimiento previo y establezca sus propios objetivos y propósitos de lectura; y la estrategia de Identificación de la idea principal en oraciones (Baumann, 1990), la cual permite la identificación de la información importante en las oraciones que constituyen el texto, esta tarea se encuentra en un nivel inicial dentro de la enseñanza de la estrategia de idea principal.

Las estrategias que conforman el programa se eligieron, considerando su pertinencia respecto al tipo de estructura textual que se presenta en los textos propuestos, su efectividad, así como las características de los alumnos y la viabilidad en cuanto a su entrenamiento.

Para la elaboración del programa propuesto, se consideraron los aspectos generales para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, recomendados por Díaz Barriga y Hernández (2002).

Por otra parte, para evaluar la comprensión de cada una de las lecturas que se sugieren para trabajar dentro del programa, se elaboraron pruebas para las que se tomó como base, las pruebas ACL de Català et al.(2001). Ello se consideró adecuado, ya que las pruebas ACL están dirigidas a los alumnos que cursan la primaria, se enmarcan en una perspectiva cualitativa y formativa de la evaluación y presentan en forma muy clara las diferentes dimensiones cognitivas que evalúan del proceso de lectura, a través de los diferentes ítems o preguntas que las conforman, por lo que al analizar las características de las preguntas, se consideró factible, la posibilidad de reproducir sus características y por medio de éstas evaluar la comprensión de lectura de los textos de Historia que se proponen en el programa, así como también, utilizar de forma similar el modo de evaluación cualitativa de las pruebas ACL.

CAPÍTULO 6. EL TIEMPO HISTÓRICO.

6.1 Definición de tiempo histórico.

La Historia se distingue de las otras Ciencias Sociales por su carácter temporal y dinámico, pues su estudio se ocupa ante todo, de los cambios sociales en el transcurso del tiempo, por lo que para comprender la Historia además de dominar las nociones propias de las Ciencias Sociales es necesario el dominio conceptual del tiempo en su vertiente histórica (Pozo, 1985a).

La Historia intenta comprender y explicar los cambios y qué papel han jugado sus protagonistas y por qué. Busca los antecedentes de los cambios, las interrelaciones entre los fenómenos afectados por estos y establece sus ritmos y duraciones (Pagès, 1998).

El historiador F. Braudel califica a la Historia como *dialéctica temporal* y señala al concepto de tiempo como uno de los conceptos centrales de la Historia y distingue entre diferentes nociones de tiempo (como se cita en Asensio, Carretero y Pozo, 1989).

Las tres dimensiones temporales o duraciones en la Historia señaladas por Braudel (1979, citado por Trepát, 1998) son las siguientes: **el tiempo corto o tiempo del acontecimiento y la fecha**, de cambios cortos y rápidos, e. g. la noticia política o diferentes actividades de la vida cotidiana; el cual no explica nada o casi nada de los movimientos históricos; **el tiempo medio o coyuntural** que está relacionado con los ciclos o coyunturas de la economía, e. g. demanda y oferta de trabajo, explica más los movimientos históricos y **el tiempo largo, duración o estructura** que es un tiempo que cambia lentamente y el cual funciona a través del sistema económico o psicológicamente a través de las mentalidades de la sociedad.

A continuación se presentan algunas definiciones del concepto "tiempo histórico".

Guarracino y Ragazzini (1980, en Torres, 2001) señalan que se trata de,

Un tiempo plural que varía según la realidad a la que es referida y según el colectivo o grupo humano al que es aplicado. Es un tiempo que actúa arrítmicamente, por movimientos internos de tipo discontinuo, con diferentes articulaciones moleculares de cantidad, con diferentes cualidades. (p.155)



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Trepát (1998) menciona que el tiempo histórico (TH) desde la epistemología histórica de finales del siglo XX, puede ser definido como "la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado" (p. 42).

De tal modo, Torres (2001) menciona que en una sociedad los diversos procesos en evolución, con diferentes ritmos (económicos, sociales, de mentalidad...) dan como resultado una pluralidad de tiempos, los cuales coexisten y se interrelacionan dentro de un tiempo histórico.

Por su parte, Arostegui (1995, citado por Pagès, 1998) sugiere la siguiente definición del TH:

Tiempo es la denotación del cambio con arreglo a una cadencia de lo anterior y lo posterior, que en principio es posible medir y que en las realidades socio-históricas es un ingrediente esencial de su identidad, pues tales realidades no quedan enteramente determinadas en su materialidad si no son remitidas a una posición temporal. (p. 198)

A partir de esta concepción, Arostegui (1995, en Torres, 2001) indica que el tiempo se manifiesta a través de tres tipos de categorías:

La cronología, relacionado con el tiempo astronómico; el tiempo interno, el marcado por los acontecimientos, se refleja en el tiempo diferencial. El tiempo en este sentido tiene que ver con las regularidades y con las rupturas en el desarrollo de las sociedades; y la periodización histórica que establece un espacio de inteligibilidad de los procesos históricos. (p.156)

A través de las diferentes definiciones mencionadas se muestra el papel tan importante que actualmente tiene la noción de TH para la construcción del conocimiento histórico.

6.2 Concepciones del tiempo histórico en el siglo XX.

Hasta principios del siglo XX la idea de TH se concibió prácticamente como tiempo cronológico.

Con el interés de que la Historia adquiriera el estatus de ciencia se consideró entonces que el tiempo debía ser como en las otras ciencias, uniforme o sometible a uniformidad convencional, es de ahí que surge la visión del tiempo como lineal y progresiva, la cual se ha denominado "positivista" (Gómez, 1999).

Desde el positivismo el TH es concebido como un tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa, es el tiempo de la medida, de la cronología (Pagès, 1998).

Trepát (1998) menciona que para la perspectiva positivista "la simple sucesión era ya la explicación de la historia, habitualmente reducida a las intenciones, decisiones y realizaciones de los grandes personajes del poder...el hecho ordenado y su fecha eran el único tiempo de la historia" (p. 36).

Posteriormente se marcó una ruptura con la perspectiva positivista en relación a la temporalidad con la crítica del historiador Ferdinand Braudel que fue el primero en sistematizar la existencia de más de una dimensión temporal en la historia, aunque ya se habían hecho críticas previas, principalmente en Francia (Trepát, 1998).

Sobre esta concepción del TH varios historiadores continuaron desarrollando aportaciones. A partir de entonces en la Historia se habla de *pluritemporalidad* y los historiadores buscan explicar los fenómenos del pasado refiriéndose a los diversos tiempos y sus relaciones.

La escuela económico-social concibió entonces el concepto de tiempo colectivo, abandonándose las divisiones convencionales de eras y periodos y los límites marcados por los hitos históricos clásicos (e.g. la caída de Constantinopla).

Nuevos conceptos fueron introducidos: transición, crisis, cambios estructurales y coyunturales.

Los conceptos de transición y crisis respondían a la contradicción entre larga y corta duración, es decir, a lo que permanece y cambia en la historia (Gómez, 1999).

Pagès (1998, p.191) dice que para los críticos del positivismo "el tiempo y el hecho histórico son objetos construidos por el historiador, que debe explicitar las reglas y los propósitos de su construcción", de tal manera, entonces, no es posible establecer de forma definitiva la naturaleza de un hecho histórico en su temporalidad pues ambos pueden ser repensados y reinterpretados por cada generación.

Por su parte, Trepát (1998) indica que el estudio de los tiempos cronológicos del positivismo es sencillo pero no explica nada, mientras que el estudio de los tiempos históricos es un ideal en construcción que probablemente no se alcance nunca completamente, lo cual explica citando a Sánchez Prieto, que dice que para captar la totalidad de los tiempos de la historia se necesitaría una visión omnipresente desde la cual observar "el entretrejer y deshacer de los diferentes tiempos de las sociedades humanas integrándose y disolviéndose en el gran tiempo de la historia" (p. 43).

Así, para Trepát (1999),

Tener sentido del TH, no se reduce a la cronología, ni periodización. Va más allá: pretende dotar de «grosor», de «espesor» la percepción de nuestro presente. Persigue contemplar los tres tiempos como escenario de las causas, y la anécdota del presente como flor enraizada y potencialmente explicable por una construcción temporal profunda, más allá de la memoria y de la simplificación conyuntural o provisional de las percepciones de los humanos en el tiempo periodístico o literario, sea corto o medio. (p.237)

Como se puede apreciar a partir de lo expuesto, desde la perspectiva positivista la concepción de TH fue concebido de manera simplista, como medio para representar los cambios y calcular su duración, mientras que, a partir de la propuesta de Braudel se concibió como concepto explicativo de las permanencias y cambios históricos.

Sin embargo, ambas concepciones sobre el TH desde su visión aportan elementos que han servido para la construcción del conocimiento histórico.

6.3 La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

6.3.1 Aportaciones de la Psicología a la comprensión del desarrollo de la noción de tiempo cronológico e histórico.

Desde la didáctica de la Historia y de las aportaciones de la psicología se ha observado que el dominio de la noción de TH entre otras, es fundamental para lograr comprender el conocimiento histórico-social.

A partir de la revisión de diversas investigaciones, algunos autores señalan que dentro de la denominación TH están incluidos numerosas nociones de diversa

índole, es decir, el TH consiste en un sistema complejo compuesto de diversos subsistemas interrelacionados (Pozo, 1985b; Asensio, Carretero y Pozo, 1989).

Esas nociones o conceptos, de acuerdo con Pozo (1985b) se pueden dividir en tres grandes grupos (véase tabla 15):

- Un primer grupo que se denominaría genéricamente ***cronología*** la cual incluiría entre otras, el dominio del sistema cronológico (siglos, eras, periodos), la estimación de duraciones absolutas y relativas y el conocimiento y la ordenación de fechas.
- Un segundo grupo que se ocuparía de la ***sucesión causal*** en historia, en la que el tiempo es un factor esencial, pues la historia es una cadena continua de causas.
- Un tercer grupo consistiría en esencia de la noción de ***continuidad temporal*** entre pasado-presente-futuro. Su finalidad sería la comprensión de las semejanzas y diferencias entre las civilizaciones de la antigüedad, del mundo actual y las futuras.

a) La cronología

La cronología es un instrumento técnico de medida y un instrumento social de referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas (Pagès, 1998).

Pozo (1985b) indica que la cronología permite establecer la duración y el orden de los hechos históricos, así como dividirlos en grandes periodos o eras históricas.

Pagès (1998) señala que el dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, así dominar la cronología es poseer una habilidad para calcular las diferentes duraciones o distancias entre los hechos, para situar cuando ocurrió un hecho o un fenómeno en relación con el que lo precede o que lo sigue, o con otros hechos que suceden simultáneamente y también para situarlo en relación con el presente.

También sobre la cronología se debe construir un modelo de periodización que permita identificar las divisiones que se han creado para diferenciar las formaciones sociales del pasado, las etapas y las épocas en que se ha dividido la historia y poder establecer una continuidad temporal entre ellas.

Periodizar consistirá entonces, en individualizar los aspectos de un proceso social, diferentes de los que existían antes y de los que existirán después.

La construcción de una periodización requiere de puntos de referencia, los cuales serían las fechas (hechos, problemas, conflictos o personajes), pero éstas no

deben ser más que referencias para la construcción de la cronología o periodización, no deben confundirse con el conocimiento histórico.

b) *La sucesión causal*

De acuerdo con algunos autores (Pozo, 1985b; Asensio et al., 1989) la sucesión causal tiene dos rasgos distintivos:

- a) El intervalo temporal entre causa y efecto suele ser mayor en Historia que en otras áreas de conocimiento. En historia es frecuente que un hecho tenga unas consecuencias a corto plazo, pero también consecuencias a largo plazo.
- b) Generalmente los acontecimientos históricos son multicausales y tiene más de una consecuencia. Además pueden ser causas y consecuencias que se sitúen en diferentes sucesiones y etapas temporales. Las relaciones que se establecen no son simples y lineales sino complejas y dinámicas. El establecimiento de relaciones causales, requiere de "explicaciones dinámicas" que impliquen la utilización de redes conceptuales que establezcan relaciones adecuadas entre los diferentes factores explicativos.

c) *La continuidad temporal*

Esta concepción de la realidad histórica se expresa en la siguiente idea señalada por Pozo (1985b),

La situación actual tiene su origen en el pasado colectivo; en un pasado continuo, en un fluir lento e inagotable en el que se han ido fraguando, pausadamente, los cambios que han hecho posible nuestro modo de vida actual.

No siempre se ha vivido como hoy y, por tanto, tampoco en el futuro se vivirá como hoy. (p.109)

Para adquirir un sentido de la continuidad del tiempo histórico y por consiguiente del cambio social, es necesario entre otras cosas el dominio de las distintas operaciones cronológicas, de la causalidad histórica y la posesión de una "teoría" que permita comprender el funcionamiento de los fenómenos históricos.

El requisito más importante para el establecimiento de una continuidad temporal en la historia es la posesión de una concepción del funcionamiento social

integradora tanto sincrónicamente (i.e., la integración de los diversos dominios sociales en una sola realidad) como diacrónicamente (viz. comprensión del cambio social: las realidades cambian con el tiempo) (Pozo, 1985b).

Tabla 15. Nociones necesarias para dominar el tiempo histórico según Pozo.

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| Cronología | DURACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Horizonte temporal absoluto. ▪ Comparación entre periodos. ▪ Integración de unidades de medida. |
| | ORDEN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fechas anteriores y posteriores ▪ Hechos (y periodos) anteriores y posteriores. |
| | ERAS CRONOLÓGICAS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Era después de Jesucristo. ▪ Era antes de Jesucristo ▪ Convencionalidad del sistema: era musulmana. |
| Sucesión causal | TIEMPO Y CAUSALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consecuencias a corto y largo plazo. |
| | TIPOS DE RELACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Causalidad lineal simple. ▪ Causalidad múltiple y compleja. |
| | CONCEPTOS DE TEORÍAS CAUSALES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concreto/abstracto. ▪ Estático/dinámico. |
| Continuidad temporal | INTEGRACIÓN SINCRÓNICA Y DIACRÓNICA | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ritmos de cambio social. ▪ «Tiempos» distintos simultáneos. ▪ Cambio y progreso. |

Nota. Tomado de "Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico", p. 265, por Pozo, 1985, en B. P Torres, 2001, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Copyright 2001 Universidad Nacional de Educación a Distancia.

6.3.2 La construcción de las nociones temporales.

La construcción de las nociones temporales históricas es posible debido a la construcción previa de las nociones temporales sociales y convencionales y estas a su vez son construidas sobre las nociones temporales personales, por lo que es necesario conocer que procesos psicológicos subyacen a las nociones temporales históricas (Asensio et al., 1989).

De acuerdo a las teorías clásicas, en cuanto a la conciencia del niño sobre el tiempo, este es en un principio confuso y mal organizado pues el niño no discierne claramente el orden temporal (antes, ahora, después), ni las relatividades de las posiciones (simultaneidad, alternancia o sucesión) ni tampoco las duraciones.

El niño parte en su aprendizaje de una confusión inicial para construir progresivamente la idea de tiempo a través de sus experiencias (Trepát, 1998). El proceso de construcción de las nociones temporales es largo y de complejidad creciente.

El niño como se mencionó anteriormente, comienza a dominar algunas nociones temporales en la acción, después utiliza representaciones y concepciones del tiempo expresadas a través del lenguaje y posteriormente comienza a utilizar y a comprender el tiempo convencional, lo que le planteará serios problemas de utilización hasta edades relativamente tardías. De tal manera, las nociones temporales se van construyendo unas sobre otras (tiempo en la acción-nociones temporales fundamentales-tiempo físico-tiempo social o convencional) (Asensio et al., 1989).

La teoría más clásica sobre el desarrollo de la noción del tiempo se debe a Jean Piaget y sus colaboradores, propuesta en los cuarentas. De acuerdo con Piaget (1978, citado por Trepát, 1998), el tiempo se percibe progresivamente en tres etapas:

Estadio del tiempo vivido (0-2 años) corresponde a las experiencias personales y directas de carácter vivencial.

Poco a poco, el niño construye la idea del tiempo a través de su contacto con la experiencia de cambios concretos (frustraciones o bienestar ligados a la satisfacción de los impulsos o alimentación, desplazamientos de lugar, etc.).

Estadio del tiempo percibido este se refiere a la percepción del tiempo a través de la dimensión espacial primordialmente (e. g. percepción del tiempo a través de líneas en las que se representan duraciones o a través de la observación del movimiento de las manecillas del reloj, etc.)

Estadio de tiempo concebido (16 años) este se refiere a las experiencias mentales del tiempo, las cuales no requieren de referencias concretas. En este último estadio aparecen las velocidades (categorías de lentitud y rapidez) así como la medida del tiempo (números y relaciones matemáticas).

Paul Fraisse en 1967 (citado por Frieria, 1995) hace una distinción que puede ser útil para ubicar la diversidad y complejidad de las nociones temporales, este autor propone tres planos en la progresiva adquisición de la noción de tiempo:

- a) El *tiempo* en sí mismo, o la actividad del individuo para el establecimiento de parámetros temporales de orden y duración de los acontecimientos.
- b) El *tiempo percibido*, que consiste en las impresiones relativas a la duración de los sucesos.
- c) El *tiempo representado*, capaz de ser evocado por palabras e imágenes, que permite las actividades mentales de conceptualización y razonamiento.

Posteriormente, Friedman en 1982 (citado por Asensio et al. 1989) en un sentido más específico propone que la adquisición de la noción de tiempo se alcanza por el dominio progresivo de tres tipos de nociones:

- a) El orden de sucesión temporal, que se refiere a la secuenciación de los elementos de un sistema.
- b) El intervalo o duración de cada elemento del sistema o de la secuencia total.
- c) El ciclo que engloba las nociones de orden y recurrencia.

Friedman (1982, citado en Frieria, 1995) enfoca su trabajo a la adquisición de las medidas del tiempo cronológico (día, semana...). Así, de acuerdo a este autor, el niño de 4 a 6 años se va dando cuenta de la regularidad de las actividades cotidianas y de su sometimiento a unas normas de comportamiento, hasta ser capaz de ordenar elementos temporales en una pequeña escala (tiempo de comidas, del colegio, de dormir, etc.). Entre los 6 y 9 años el niño llega a entender los principales sistemas convencionales de medida (horas, partes del día, días de la semana...). A partir de los 9 años es capaz de comprender los aspectos cíclicos, la coordinación entre diversos sistemas o el uso de marcas convencionales. Posteriormente los distintos sistemas se articulan en una noción inclusiva que formaría el horizonte temporal – sentido de pasado y futuro - del adolescente.

Por su parte, Montanegro en 1984 (citado por Asensio et al., 1989) propone una interpretación comprensiva, de acuerdo a este autor, las nociones temporales son un conjunto de subsistemas que funcionan en una complicada interrelación. Según, Montanegro, se pueden distinguir cinco nociones, cuyo dominio presuponen las siguientes tareas: a) la noción de orden de las sucesiones temporales b) los intervalos de duraciones c) la irreversibilidad d) la noción de ciclo e) el horizonte temporal.

Asensio, Pozo y Carretero (1989) señalan que en las investigaciones de este autor se puede intuir que los subsistemas pueden ser algo diferente, incluso otros, por lo que se requiere mayor investigación a este respecto.

A continuación se presenta una descripción realizada por Pozo (1985a) sobre el desarrollo de las nociones de tiempo personal, físico y convencional.

Pozo menciona que es probable que la primera experiencia temporal del ser humano esté vinculada con la alimentación, pues el recién nacido tiene sensaciones de hambre cada ciertas horas. Más adelante entre los cuatro y cinco meses, el bebé empieza a establecer con sus acciones las primeras series temporales antes-después, e.g. al tirar de una cuerda y sonar una campana. Sin embargo estas son series aún subjetivas en las que se producen inversiones frecuentes entre el antes y el después.

Es al año de edad que esas series se estabilizan y entonces el niño anticipa con facilidad sucesos a partir de antecedentes conocidos, e.g. si la madre se pone el abrigo, el niño llora porque sabe que la mamá se marchará. Estas anticipaciones ya no sólo se refieren a sus propias acciones sino también a acciones exteriores que son relevantes para el niño, pero aún se trata de series subjetivas, ya que cada acción posee su propio tiempo, es decir, no hay un tiempo común a todas las acciones y situaciones. También el sentido del pasado-presente-futuro es aún muy difuso y referido a acciones inmediatas, propias o ajenas en la medida que afectan al yo.

A partir de año y medio, con la aparición de la capacidad de simbolización y lenguaje, el niño comienza a reaprender en el plano simbólico lo que ya conocía respecto al tiempo en el nivel de las acciones y percepciones. Es ahora capaz de expresar un significado temporal implícito en sus palabras, puede referirse a pasados recientes o a futuros próximos. Nace en el niño un cierto sentido del pasado-presente-futuro, aunque en estas categorías temporales no exista todavía ningún tipo de subdivisión o estructuración interna.

Es a partir de los cuatro-cinco años que esas subdivisiones se van produciendo, al mismo tiempo que el niño va aprendiendo a conjugar distintas formas temporales de los verbos. A partir de ese momento se va ampliando el horizonte temporal del niño (sentido de pasado-presente-futuro). El pasado y el futuro ya no se circunscriben solamente a momentos inmediatamente anteriores y posteriores, existe el ayer, mañana, anteayer, pasado mañana, incluso un tiempo más remoto. El niño entonces aprende a ordenar cosas dentro de ese pasado y ese futuro.

Generalmente, los niños muestran más interés por el futuro no inmediato que por el pasado no inmediato y por tanto lo descubren antes. Esto se observa a través de la impaciencia que muestran los niños con respecto a sus vacaciones de verano, o ante la venida de los Reyes Magos, etc. En este momento, todavía el niño no concibe el tiempo como algo continuo y objetivo. El niño sabe que el tiempo transcurre, pero ese tiempo no transcurre igual para todos, para él solo envejecen las cosas que crecen, así las cosas más grandes son las cosas más viejas, e.g. un niño con un hermano dos años mayor puede decir que su hermano es mayor, pero explicará que cuando los dos sean adultos le alcanzará en edad

porque los dos serán "igual de grandes". La edad la mide por la estatura, así los adultos, que ya no crecen, tienen la misma edad hasta que de pronto envejecen.

Esto demuestra que el niño no concibe al tiempo como abstracto, pues lo sigue vinculando a las cosas que suceden en él, en este caso, en relación al crecimiento físico, el cual es un fenómeno espacial. Por tanto, para poder llegar a conocer el tiempo es necesario abstraerlo de las cosas que suceden en él. A esta edad el niño (hasta los 7 años) todavía confunde tiempo y espacio, e.g. los niños confunden el espacio recorrido por un móvil con el tiempo que ha tardado en recorrerlo, pues se fijan en el punto de llegada y no en el de partida y no consideran la velocidad. La comprensión del tiempo físico comienza cuando se comparan las velocidades de los móviles y no sólo los espacios recorridos, lo que ocurre entre los once y doce años.

En cuanto al dominio del tiempo convencional, se puede decir que éste se inicia a partir de la escolarización formal del niño (6-7 años), pero antes de comenzar el aprendizaje de los sistemas de tiempo convencional los niños pequeños (2 o 3 años) como se mencionó anteriormente, ya tienen un cierto conocimiento de ritmos temporales cotidianos (alimentación, aseo, etc.).

Entre los cuatro-cinco años son capaces de convertir esos ritmos cotidianos en secuencias ordenadas (levantarse, asearse, desayunar, ir al colegio, etc., pero tienen dificultades para establecer ciclos de o secuencias más amplias (la semana, el semestre, etc.). En esta edad también aprenden de un modo memorístico los nombres de muchos sistemas temporales (días de la semana, meses del años, etc.), sin embargo no son capaces de coordinarlos entre sí, las actúan como realidades separadas.

Es entre los 7 y 8 años que los niños alcanzan un dominio considerable de los sistemas temporales convencionales, pueden usar el reloj y son capaces de realizar operaciones matemáticas con él. También pueden establecer ciclos relativamente amplios (por ejemplo, ordenar diversos hechos relacionados con el ciclo escolar anual). Sin embargo, aunque ya han llegado a concebir un "tiempo" objetivo, en el que existen unidades de medida con las que pueden operar pasando de unas a otras (e. g. calcular cuantos días hay en tres semanas), aún no comprenden el carácter convencional de esas unidades, carecen todavía de una representación abstracta del tiempo, pues no pueden distinguir que los relojes miden tiempo pero no son el tiempo.

Es hasta los 12 o 14 años que comprenden el carácter convencional y por tanto arbitrario de los sistemas de medida del tiempo. En esta edad son capaces de realizar operaciones complejas con el tiempo, como por ejemplo resolver problemas de tiempo y velocidad. No obstante, aún seguirán sin comprender aspectos temporales muy complejos, como por ejemplo cálculos relacionados con la velocidad de la luz o la concepción del tiempo que se deriva de la teoría de la relatividad, los cuales son difíciles de entender para muchos adultos.

En relación con la enseñanza de la noción de tiempo, Trepát (1998), menciona que la acción educativa de acuerdo con las teorías clásicas, debe proporcionar actividades a los niños que les permitan ser capaces de:

- Tomar conciencia de su tiempo personal (*los ritmos*: categorías de frecuencia y regularidad).
- Construir la *orientación temporal* (sucesión: categorías de presente, pasado y futuro).
- Y finalmente, edificar la posición (simultaneidad y duración, y esta última subdividida, a su vez, en variabilidades o cambios y permanencias).

Este autor, también señala que una didáctica de las categorías temporales que corresponda con las teorías clásicas sobre la adquisición del tiempo, tendría que estructurar un orden de actividades de aprendizaje que siguiera tres pasos:

1. **Identificación/experiencia.**- que consistiría en actividades orientadas a identificar el estado vivido de la categoría temporal que se desea enfatizar (e.g. los ritmos de días/noches, ir a dormir/despertarse, etc.)
2. **Descentración.**- consistente en actividades que ayudaran a los alumnos(as) a establecer relaciones entre sus experiencias vividas y la de los otros objetos que se puedan asociar o las experiencias de otras personas (e.g. si se trata de la descentración del concepto de ritmo se podrían establecer relaciones entre las horas de despertarse y de llegar de los miembros de la familia).
3. **Extensión del concepto.**- conformado por actividades de aprendizaje para extender el concepto o categoría temporal en las dimensiones más amplias posibles.

6.3.3 Investigaciones sobre la comprensión del tiempo histórico.

El problema principal que se presentó en diversas investigaciones realizadas en las décadas de los sesentas y setentas en torno a la adquisición del concepto de TH, fue la falta de acuerdo en cuanto a la definición explícita del concepto, pues esto generó resultados muy distintos en cuanto a la edad en que se lograba el dominio del TH. Las edades sugeridas por los diferentes investigadores abarcan un rango de los 11 hasta los 16 años (Asensio et al., 1989).

Jurd (citado en Asensio et al., 1989) señaló tres conceptos diferentes de TH sobre los cuales se llevaron a cabo estudios:

- a) el orden de acontecimientos dentro de una secuencia semejante a la operación de seriación de Piaget.

Desde esta concepción, Oakden y Sturt en 1922 realizaron investigaciones en las que se debían de ordenar una serie de personajes históricos a los que iba unida la fecha en que cada uno de los personajes vivió. Estas tareas de seriación de fechas o datos cronológicos, en las cuales no se requiere de establecer relaciones causales entre los datos presentados, eran resueltas a los 11 años cuando la tarea estaba compuesta por tres datos, y por un 20% de los niños de 10 años cuando se componía de cinco datos, lo cual mostró que la dificultad de la tarea no sólo se encuentra en las operaciones que requiere sino también por el número de atributos presentados.

Otro tipo de investigación dentro de esta concepción realizada por Jurd en los setentas se refiere a la seriación en la cual se implica el establecimiento de relaciones causa-efecto, en esta tarea el alumno debía ordenar una serie de acontecimientos históricos que se le presentaban de forma desordenada.

Esta tarea exigía que el alumno situará la motivación antes que la acción y que ordenara dos consecuencias en términos de acontecimientos inmediatos y remotos. Los resultados mostraron que la secuencia correcta se realizaba a los 13 años.

- b) El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo, que se correspondería con la operación de clasificación de Piaget.
- c) El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y una comprensión de la sociedad como un proceso y no como un estado. Esta comprensión dinámica no surge antes de la adolescencia.

Sobre esta concepción, Adelson en 1971 realizó un estudio en el que comprobó que en los primeros años de adolescencia hay una noción muy primitiva del TH, pues sólo se alcanzan a ver las consecuencias más inmediatas y evidentes de los hechos. Hacia los 15 años de edad el joven empieza a introducir consecuencias a largo plazo. Otro hallazgo que obtuvo Adelson es que existe mayor dificultad para establecer causas remotas para los hechos que en buscar consecuencias remotas, este resultado coincide con los obtenidos en torno a la noción de horizonte temporal, en cuanto que en ambos casos parece descubrirse antes el futuro que el pasado.

Jahoda en 1963 (citado por Frieria, 1995) afirma en consonancia con la propuesta piagetiana, que hasta los nueve años, los niños tienen una perspectiva del tiempo "superficial" y "confusa", especialmente cuando se extiende a un pasado anterior a una o dos generaciones y hacia los once años comienzan a desarrollar el concepto de tiempo histórico.

Proença en 1990 (citado por Pagès, 1998) siguiendo las ideas piagetianas, propone cuatro etapas para la adquisición del concepto de tiempo pero estas las propone a partir de los ocho años, en esta edad aproximadamente se adquiere la noción de pasado, a los once se es capaz de tener una correcta comprensión del sistema de medir el tiempo, a los trece se percibe la dinámica de algunas líneas de evolución cronológica, y a los dieciséis aproximadamente se adquiere la madurez para la comprensión del tiempo histórico.

En los estudios mencionados anteriormente, los resultados obtenidos por los investigadores mostraron que la comprensión del TH depende en mayor medida de la madurez intelectual del adolescente.

Sin embargo en investigaciones posteriores, sobre el aprendizaje del TH se ponen en duda las aportaciones de la investigación de naturaleza piagetiana y se han llegado a otro tipo de conclusiones, en las que se niega que la adquisición de la temporalidad dependa exclusivamente del desarrollo y de la madurez cognitiva.

Vukelich y Thornton (citados por Pagès, 1998) a partir de la revisión de investigaciones sobre el aprendizaje del tiempo, sugieren que los niños de siete años ya dominan determinadas categorías temporales históricas (por ejemplo, ordenar correctamente una secuencia de las edades de los miembros de una familia).

En función de ello proponen cuatro fases en la enseñanza de la comprensión temporal:

- entre los tres y cinco años los niños pueden realizar secuencias de acontecimientos intra e interpersonales,
- entre los seis y ocho pueden utilizar la numeración histórica para representar el pasado,
- entre los nueve y los once identifican períodos de tiempo (e.g. el periodo colonial, la revolución, la Guerra Civil, etc.), y
- entre los doce y los catorce pueden elaborar períodos temporales utilizando términos como década y siglo, y relacionando años con sus siglos respectivos.

Por otra parte, Calvani (citado por Trepas, 1998) en sus investigaciones pone el acento en el tipo de contenido temporal propio de la historia – en especial en el concepto de duraciones a partir de la teoría de Braudel – y en la didáctica específica y no tanto en la investigación de una secuencia de estadios universales

en el niño y el adolescente. De sus estudios, Calvani ha podido concluir que incluso en los niños de fases preoperatorias (tres a seis años) es posible algún tipo de comprensión temporal y que la historia como tal se puede enseñar y comprender a partir de los cinco años o antes, pues los problemas de su aprendizaje no derivan tanto en las incapacidades de los niños sino en los contenidos escogidos y principalmente en la didáctica y su tratamiento.

Por su parte, Kieran Egan, (citado por Trepát, op cit.) va más allá y señala que los niños pequeños tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y hasta de la duración.

Egan indica, que es posible abordar la presentación de información histórica y, en consecuencia la posibilidad de su aprendizaje, a través de relatos que utilicen conceptos abstractos de opuestos aparejados (i.e. bondad/maldad, seguridad/miedo, etc.) y también, que se utilice la capacidad de atribuir significados a través de imágenes mentales, de los niños que inician la primaria.

Trepát (1998) menciona que Egan, propone revalorizar la imaginación y fantasía como herramientas de comprensión de la inteligencia y no como elementos retardatorios infantilizantes.

6.3.4 Modificaciones de A. Calvani de las teorías clásicas sobre la adquisición de la noción de tiempo.

Calvani, (citado por Trepát, 1998) tomando como base los trabajos realizados por Ann L. Brown en 1975 y Stein y Glenn en 1982, en relación con la comprensión de cuentos, señala que los niños pequeños (de 3 a 5 años) poseen un comprensión del tiempo debido a que son capaces de colocar en el orden correcto los acontecimientos de un relato. Esto es posible siempre y cuando las pruebas sean no lingüísticas (imágenes) y el relato esté bien estructurado, es decir, que la estructura de los materiales presentados corresponda con la idea del tiempo que poseen los niños.

Considerando, lo anterior, Calvani señala también, que incluso se puede afirmar que en estas edades existe un establecimiento de relaciones causales.

De todo ello, en consecuencia, este autor concluye, que “la idea de que los niños pequeños no tienen sentido del tiempo y, por tanto, están incapacitados para el estudio de la historia...es un tópico sin fundamento que ha conducido a la acción didáctica por vías falsas” (p.59).

A continuación se presentan algunas de las aportaciones más significativas de Antonio Calvani en relación al aprendizaje del tiempo y de la Historia:

Respecto a la duración, Calvani dice que es posible que los alumnos que ingresan a la educación primaria, se inicien en la construcción de duraciones históricas y de

algunas secuencias, pues poseen un cierto orden sobre el tiempo familiar y pueden llegar a imaginar el tiempo de cuando sus abuelos eran pequeños (hasta tres generaciones) y también tienen la capacidad para imaginar tiempos muy lejanos, es decir, el tiempo primordial o de antes de que existieran las personas.

En cuanto al tiempo familiar se pueden trabajar diversos conceptos estructurantes de la disciplina histórica como el de transformación o cambio (por ejemplo: las cosas circundantes van cambiando, especialmente por la intervención de la acción humana) y el de relación causa-efecto (por ejemplo: cómo una innovación tecnológica cambió la vida cotidiana de los padres o de los abuelos), conceptos estructurantes que están íntimamente relacionados con el tiempo.

Con respecto al tiempo primordial (la prehistoria), Calvani propone que este concepto se trabaje, a partir de las ideas que tienen los niños y niñas acerca de la vida antes de que apareciera el hombre y sobre el hombre primitivo y que se realicen actividades de aprendizaje que hablen de los primeros cazadores, los primeros agricultores, de las primeras ciudades, de las primeras fábricas, etc. El objetivo no es que se sistematice el conocimiento sino que el alumno adquiera significados históricos y asentamientos de categorías temporales, aprovechando el esquema existente en los niños, que en general muestran mucho interés por esos temas.

Finalmente, Calvani, señala que los niños que inician la educación primaria poseen esquemas mentales que les permiten dotar de "sentido" a la historia, es decir, se puede asegurar la existencia de un horizonte histórico infantil.

Esta noción está construida por el lenguaje y los modelos analógicos (esto es, expresiones aplicadas a los hechos históricos a partir de las ideas de crecer, florecer, morir, decaer, etc.) en los cuales se puede ubicar una vía para el estudio de los problemas temporales relacionados con la comprensión de la historia.

La concepción, sobre el sentido de la historia que los niños de la escuela primaria poseen de acuerdo con Calvani, en términos generales se explicaría en el siguiente esquema: "el tiempo pasa, el cerebro crece, los hombres y las mujeres inventan siempre más y más". (p. 62)

6.3.5 Propuesta de enseñanza del tiempo histórico-cronológico de C. Trepát.

Trepát (1999) dice que el aprendizaje del tiempo aún confirma las aportaciones de Piaget, aunque con modificaciones sustanciales. La modificación más importante es el papel insustituible de la instrucción y la vaporosidad de los límites de los estadios según esta misma instrucción.

De tal forma, Trepát considera que las potencialidades y la utilización de las categorías temporales se desarrollan con la edad desde la infancia a la adolescencia, siempre y cuando medie un proceso de instrucción para su correcta adquisición.

Por otra parte, según Trepát (1998) para proceder a la enseñanza y al aprendizaje de la categoría del tiempo cronológico y del tiempo histórico, se debe recurrir al conocimiento de los conceptos de la disciplina de referencia, sin embargo, aunque necesario no es suficiente, también se deben considerar las informaciones procedentes de la psicología cognitiva sobre el desarrollo de las capacidades de los niños y de los adolescentes a lo largo de su crecimiento. Es conjugándolos que se pueden plantear, las líneas didácticas que podrían utilizarse en la escuela.

Así, la propuesta didáctica de este autor, sobre la noción de TH se basa en las concepciones actuales que los historiadores han aportado en relación a este concepto, y considera las aportaciones piagetianas y las investigaciones de A. Calvani y K. Egan en relación a la enseñanza de la historia y del tiempo histórico-cronológico.

De acuerdo con Trepát, el TH se construye sobre las bases de la cronología, de la linealidad, de la simultaneidad y de la duración, encontrándose en este último aspecto la dimensión explicativa y causal de los fenómenos en su articulación temporal.

En su propuesta didáctica, Trepát distingue tres dimensiones respecto al aprendizaje del tiempo histórico: adquisición de categorías temporales (sucesión, simultaneidad, ritmo y duración), competencias en cronología, instrumentos y códigos para medir y organizar el tiempo en general y el histórico en particular, y adquisición de técnicas para su representación gráfica del tiempo y el tiempo histórico.

En cuanto a la enseñanza del tiempo cronológico, menciona que ésta consiste en programar, diseñar y realizar actividades de aprendizaje mediante las cuales, poco a poco, el alumno vaya construyendo los conceptos de medida de la temporalidad (la aplicación de instrumentos y unidades de medida temporal) y se vaya formando poco a poco a lo largo de la educación una primera idea del tiempo como flujo continuo y lineal pasado-futuro. Sin embargo, indica que aún cuando, el tiempo cronológico, constituye también la métrica del tiempo histórico, no se deben confundir.

De acuerdo con Trepát, a lo largo de la escolaridad obligatoria y media superior deben quedar consolidadas las competencias referidas al tiempo cronológico. En primer lugar se deben enseñar y aprender las que hacen referencia a la civilización y al calendario occidental (las sucesiones lineales de los hechos dentro de las propias convenciones culturales [antes y después de Cristo]) y cronológicas (calendarios, siglos, milenios, fechas, etc.), y en un segundo momento, pasar a la relatividad de la cronología.

Respecto a la enseñanza del tiempo histórico señala que ésta, tiene por finalidad construir, a través del aprendizaje de la historia y mediante actividades programadas, el sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico actual. Es decir, sería necesario que los alumnos fueran construyendo la

idea de sucesión de los hechos, la utilización correcta y no mecánica de algunas periodizaciones que utilizan los historiadores (prehistoria, Edad Media, Ilustración, etc.), los conceptos de larga duración, media duración y corta duración –con las cuales se va hacia el campo específico de un tiempo que es ya sólo histórico-, el concepto de ritmo histórico y el de simultaneidad de este tiempo en un periodo determinado (correlación de hechos o estructuras dentro de una formación social-niveles económicos, religiosos y políticos, por ejemplo-o de distintas culturas en un mismo tiempo).

En relación a la educación primaria, también propone que en ésta se introduzca el denominado *tiempo primordial o mítico* basándose, si es posible, en las narraciones del génesis de la Biblia ó de otras religiones y en los relatos cosmogónicos de la mitología clásica. Con ello, señala que, además de constituir una base para el imaginario occidental posterior, se estimula la imaginación en el sentido que señala Egan y se aprovecha una de las dimensiones que parecen presentes en los niños a partir de los cinco años según las investigaciones de Calvani.

6.3.6 La enseñanza–aprendizaje del tiempo histórico-cronológico en tercero y cuarto grado de primaria.

En cuanto al aprendizaje del tiempo, Trepát (1998) señala que el alumno de tercer y cuarto grado de primaria es capaz de relacionar ordenes de sucesión y de duración a la vez que coordina labores de espacio y tiempo en el concepto de velocidad y en cuanto a las estimaciones de duraciones históricas-sociales manejan un esquema explicativo en el cual el paso del tiempo se concibe en relación a la cantidad de cambios dados.

De tal manera este autor sugiere que los alumnos de estos grados pueden aprender los conceptos de generación, la sucesión de siglos, y el antes y después de Cristo, así como nombres más convencionales de la periodización.

A continuación se presentan los resultados de aprendizaje sugeridos por Trepát respecto a las competencias cronológicas e históricas que pueden ser adquiridos por los niños de tercer y cuarto grado de primaria (véase tabla 16).

Tabla 16. Resultados de Aprendizaje para Tercer y Cuarto grado de primaria

| Temporalidad | Resultados de Aprendizaje |
|--|--|
| <p>Tiempo Cronológico</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar de manera automatizada la lectura del reloj y del calendario. ▪ Coordinar jerárquicamente las distintas unidades temporales. ▪ Utilizar el concepto de “nacimiento de Cristo” como punto de referencia a partir del que se cuentan los años. ▪ Utilizar el concepto «nacimiento de Cristo» como punto de referencia a partir del cual se cuentan los años. ▪ Manejar el concepto de generación para aplicarlo a la medida temporal. ▪ Utilizar el concepto de siglo como unidad de medida del tiempo histórico. ▪ Elaborar cronologías sobre la historia de la propia persona o de la familia. ▪ Utilizar la denominación y el orden de las grandes convenciones con que se divide la historia. ▪ Asociar una iconografía variada a la etapa histórica a la que corresponde. |
| <p>Tiempo Histórico (1) Categorías temporales</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situar en sucesión correcta series de imágenes u objetos sencillos según la antigüedad u orden cronológico. ▪ Identificar aspectos de cambio a partir de la observación o de la evolución de determinados objetos o artefactos a lo largo del tiempo. ▪ Ordenar de una manera más o menos intuitiva imágenes referentes a diversos periodos de la historia. ▪ Identificar la convivencia en el presente (simultaneidad) de objetos o artefactos de procedencias espaciales o temporales muy diversas. ▪ Analizar objetos, juegos, costumbres, expresiones (refranes, frases hechas...), acciones que denoten una continuidad o pocos cambios a lo largo del tiempo. ▪ Demostrar que se es consciente de una serie de cambios dentro de un lapso de tiempo reducido (identificar similitudes y diferencias entre una generación y otra). ▪ Situar en sucesión correcta las distintas fases que caracterizan la elaboración o manufactura de un determinado producto básico (pan, tejidos...). |

(continúa tabla)

| Temporalidad | Resultados de Aprendizaje |
|--|--|
| Tiempo Histórico (2) Representación | <ul style="list-style-type: none">▪ Confeccionar líneas de tiempo referentes a la vida de una persona y a sus actividades.▪ Confeccionar líneas de tiempo que reflejen la historia de la localidad en los últimos años.▪ Confeccionar líneas de tiempo referidas a la historia de su familia mediante la formación de árboles genealógicos complejos.▪ Correlacionar en líneas de tiempo a personajes de su familia con instrumentos, artefactos, paisajes o sucesos de su época.▪ Confeccionar líneas de tiempo referidas a la evolución de un objeto, artefacto o proceso.▪ Situar sobre una línea de tiempo algunos hechos básicos de la historia nacional.▪ Confeccionar líneas de tiempo utilizando siglos, consignando como punto de referencia el nacimiento de Cristo (antes de Cristo y después de Cristo). |

Nota. Tomado de "El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales", p.87, por C. Trepal, 1998, Barcelona: GRAÓ. Copyright 1998 ICE de la Universitat de Barcelona/ Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.

Por otra parte, en cuanto a sugerencias didácticas para el docente de cuarto grado en relación a la noción de tiempo histórico, en el "Libro para el maestro de Historia de Cuarto grado" publicado por la SEP(2000), se menciona que la imagen de lo que existía *antes* y los términos de la medición del tiempo (décadas, siglos o milenios) tienen un sentido muy vago para los niños, por lo que es necesario, afianzar el dominio del tiempo convencional, de los conceptos de siglo o milenio, las expresiones *antes de Cristo* y *después de Cristo*, como primera condición para entender la historia. Sin embargo, la ubicación histórica no es solamente identificar el año o el siglo en el que ocurrió un acontecimiento o se desarrollo algún proceso y calcular aritméticamente la distancia que nos separa de ellos, también es fundamental, establecer sus relaciones con otros hechos, sus antecedentes, su duración y tener una idea aproximada de las características de la época (la vida cotidiana, la organización social, etc.) para comprender su significado en el curso de la historia.

También se señala que se debe estimular el desarrollo de la noción de continuidad temporal, entre pasado, presente y futuro, sugiriéndose que para que los niños comprendan la relación entre pasado y presente será necesario mencionar, de cada época, ejemplos de herencia cuya manifestación sea más clara, así como hacer referencia a las transformaciones en la vida cotidiana (trabajo, formas de vida, de pensar, etc.), la evolución de algunos aspectos de la vida social, como en los servicios públicos, el uso de energía, formas y herramientas de trabajo, etc., así como describir la evolución de las ciudades respondiendo a preguntas como: ¿qué existía?, ¿qué no existía?, ¿qué cambió?, lo que contribuye a que los niños se percaten de los cambios o la continuidad de algunos elementos. Además también, se debe destacar la influencia que tienen en la evolución social los descubrimientos, los inventos y las ideas sobre el hombre y la sociedad.

6.3.7 La línea de tiempo como técnica de enseñanza del tiempo histórico.

La línea de tiempo o friso cronológico es una estrategia de enseñanza específica del dominio de la Historia que ayuda a ubicar al alumno en el eje espacio-temporal en que ocurren determinados acontecimientos por lo que apoya el desarrollo de la noción de TH (Díaz-Barriga y Muriá, 1999).

Esta estrategia junto con otras, ayuda al alumno a identificar las categorías temporales (ritmo, sucesión, simultaneidad y duración) (Trepát, 1999).

La línea de tiempo se construye por medio de una representación gráfica que consiste en un plano continuo dividido en intervalos iguales conforme a una medida temporal dada (años, décadas, siglos, eras o periodo, etc.) en la cual se articulan hechos, personajes, procesos y fechas (Díaz- Barriga y Muriá, 1999).

Trepat (1999) señala que la línea de tiempo es una herramienta que permite tanto el aprendizaje factual como conceptual, pues como se indicó anteriormente promueve la identificación de categorías temporales y facilita la situación en el tiempo de los fenómenos históricos en una cronología pertinente dentro de una periodización identificable y razonada.

6.4 Conclusión.

De lo expuesto sobre el concepto de TH se puede apreciar que este ha sido difícil de conceptualizar dentro de la disciplina de la Historia, siendo definido de diversas formas. Esa complejidad se ha reflejado en las investigaciones realizadas desde la psicología en torno al desarrollo de este concepto en el niño y el adolescente y también como consecuencia en las diferentes propuestas educativas que han buscado su enseñanza y que aún no resultan del todo satisfactorias.

Actualmente se sabe, que la construcción de la noción de TH depende de otras nociones y el manejo de ellas en conjunto es lo que permitirá el dominio del TH. También, se sabe que la concepción y utilización de categorías temporales se construye de manera gradual desde el nacimiento hasta la adolescencia, cuando aparentemente la categoría temporal es en esencia igual a la del adulto, pero en tal proceso resulta indispensable la instrucción para una correcta adquisición.

Por otra parte, en cuanto a la enseñanza del TH, la propuesta didáctica de Trepát, como se señaló, conjuga de manera coherente, conocimientos aportados por la disciplina histórica en torno a la noción de TH, así como por las teorías clásicas sobre el desarrollo del concepto de tiempo y de teóricos actuales como Antonio Calvani y Kieran Egan, además de principios pedagógicos pertinentes para la enseñanza de la Historia.

Tomando en cuenta la pertinencia de la fundamentación y la actualidad de la propuesta de Trepát, así como, su presentación estructurada, sistemática y clara para los diferentes niveles escolares, es que se consideró adecuado, retomarla para plantear las actividades correspondientes a la enseñanza del tiempo cronológico-histórico que conforman el *Programa de estrategias de comprensión lectora para textos de Historia y técnicas para aprender la noción de tiempo histórico en 4º grado de primaria.*

CAPÍTULO 7. PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA PARA TEXTOS DE HISTORIA Y TÉCNICAS PARA APRENDER LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN 4º. GRADO DE PRIMARIA.

La propuesta educativa que se presenta se fundamenta en el enfoque constructivista y está dirigida a una población infantil de 4º grado de primaria con diferentes niveles de lectura, y ha sido diseñada con la finalidad de favorecer en el alumno el desarrollo de algunas estrategias de comprensión lectora que le permitan realizar una lectura más activa y autónoma de los libros de texto típicos del nivel educativo señalado, y por otra parte, promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico-cronológico, que es fundamental para que el alumno comprenda los procesos históricos.

Las estrategias de comprensión lectora que se seleccionaron para ser enseñadas a los estudiantes, son la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento (Cooper, 1993) y la estrategia de Identificación de la idea principal en oraciones (Baumman, 1990). Estas estrategias se eligieron porque ambas están dirigidas básicamente al nivel de educación primaria, son adecuadas para trabajar en textos de Ciencias Sociales y pueden ser aplicadas tanto en estructuras textuales narrativas como expositivas, lo cual se consideró adecuado, debido a que el libro de Historia (SM de Ediciones, 2000) es muy singular, pues cada texto se conforma, no solo por un tipo de estructura textual sino por varios.

En cuanto al modelo de instrucción, se eligió trabajar con el método de enseñanza directa de Baumman (1990), porque la estrategia de Idea principal en oraciones, se retoma de la propuesta de enseñanza de la idea principal del mismo autor, quién utilizó para el entrenamiento de esta estrategia, el modelo mencionado. Así mismo, diversos autores que han trabajado en el entrenamiento de la estrategia de idea principal con diferentes poblaciones, han utilizado este modelo de instrucción, obteniendo resultados favorables. Por otra parte, también la enseñanza directa ha mostrado su efectividad, en la enseñanza de otras estrategias de aprendizaje.

En lo que se refiere a las actividades sugeridas para la instrucción de la noción de tiempo histórico-cronológico, éstas se basan en la propuesta de Trepát (1998, 1999) para la enseñanza del tiempo histórico-cronológico, que considera tres dimensiones: categorías temporales, representación del tiempo y competencias cronológicas. Se retomó la propuesta de este autor, pues es actual, además de que es clara y muy específica en cuanto a los resultados de aprendizaje respecto a la noción de tiempo histórico-cronológico, para los diferentes niveles educativos, de pre-escolar a secundaria.

Por otra parte, tomando en consideración que la acción educativa no debe suscribirse solamente al desarrollo de conocimientos y habilidades, se propone la evaluación de algunas actitudes, observadas en los alumnos durante la realización de las diversas actividades que conforman el programa, a través de una escala diseñada específicamente para ello. Las actitudes a evaluar son, la participación



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

respetuosa y la actitud participativa, pues se reconocen indispensables para que se logre un adecuado trabajo en grupo.

Objetivos Generales

- Desarrollar el uso de la estrategia de Prerrevisión y autocuestionamiento.
- Desarrollar el uso de la estrategia de Identificación de la idea principal y de detalle en una oración.
- Promover el aprendizaje de la noción de tiempo histórico-cronológico.

Características de la población

Esta propuesta didáctica está diseñada para escolares de entre 9 y 10 años que se encuentran cursando el 4º grado de primaria, considerando que en este nivel escolar el niño ya posee un dominio de la lectura que le permite leer con fluidez e inicia el estudio sistemático de la Historia de México.

Características del programa

El programa se encuentra organizado en 27 unidades didácticas, siendo también el mismo número de sesiones, en 15 de estas unidades se lleva a cabo el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora y en 12 unidades se instruye a los alumnos en relación con la noción de tiempo histórico-cronológico. El programa está estructurado de manera que las unidades didácticas dedicadas a la instrucción en estrategias de comprensión lectora se intercalan con las unidades referidas a la enseñanza del tiempo histórico-cronológico. En cuanto a la duración de cada sesión, ésta será ajustada de acuerdo a las circunstancias.

Los temas generales correspondientes al programa de Historia para cuarto grado que se abarcan en la propuesta educativa son: Descubrimiento y Conquista, La Colonia, La Independencia y Las primeras Leyes de Reforma.

Las unidades didácticas referentes a las estrategias de comprensión lectora se conforman por la instrucción en la Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento y la Estrategia de Determinación de la Idea Principal en oraciones. Las sesiones se estructuraron de acuerdo con el modelo de instrucción directa (Introducción y Modelamiento, Práctica guiada y Práctica independiente).

Cada una de las unidades didácticas dedicadas a las estrategias de comprensión lectora están conformadas por:

Introducción.- se da a conocer a los alumnos el objetivo de la unidad/sesión y se realiza alguna actividad para activar los conocimientos previos del alumno.

Actividades de enseñanza-aprendizaje.- correspondientes a los diferentes momentos del modelo de entrenamiento de instrucción directa.

Discusión.- se realiza una discusión grupal que tiene como fin que el alumno reflexione sobre el objetivo de la unidad y resuma lo aprendido durante la sesión.

Actividades de Evaluación.- consisten en evaluaciones de la comprensión lectora de los textos leídos y evaluación de las actitudes de los alumnos, la cual se llevará a cabo al finalizar cada unidad.

Las unidades didácticas correspondientes a la noción de tiempo histórico-cronológico, están conformadas por diversas actividades que atienden a las dimensiones señaladas por Trepát para la enseñanza del tiempo histórico: categorías temporales, representación del tiempo y competencias cronológicas. Estas actividades fueron diseñadas considerando los resultados de aprendizaje para tercero y cuarto de primaria (Segundo ciclo) señalados por este autor, así como las sugerencias indicadas para la enseñanza del tiempo histórico, en el libro para el maestro de Historia de 4º. Grado de primaria, publicado por la SEP.

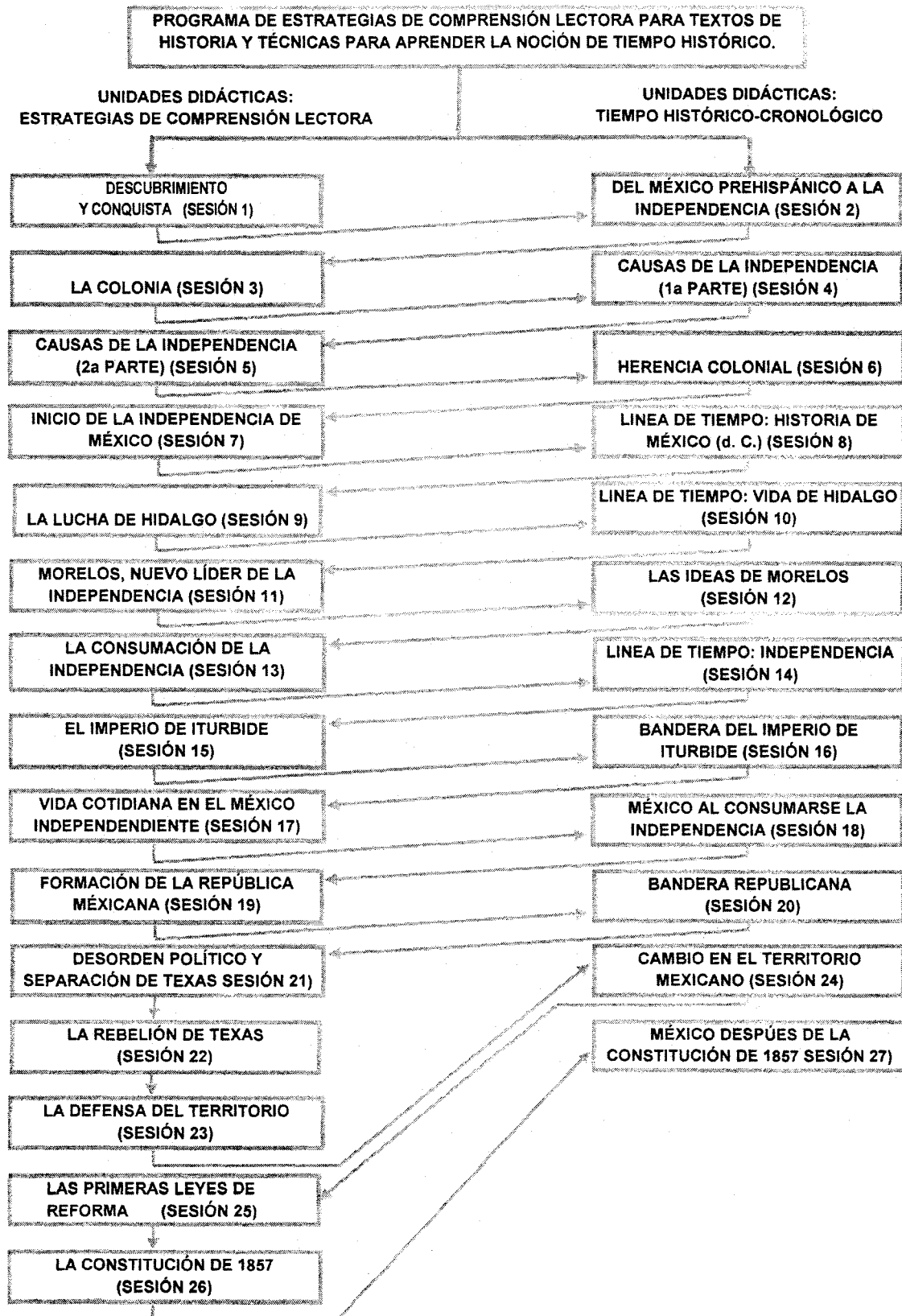
Las unidades didácticas de tiempo histórico-cronológico están conformadas por:

Introducción.- se da a conocer a los alumnos el objetivo y las actividades de la unidad/sesión.

Actividades de enseñanza-aprendizaje.- corresponden a las exposiciones por parte del docente, trabajo individual, en grupo-clase y grupos pequeños.

Actividades de evaluación.- La evaluación será a través de los trabajos realizados durante la unidad. La evaluación de los mismos, se hará en la clase con la participación de todo el grupo incluyendo al maestro, quien guiará la evaluación e indicará los criterios para llevarla a cabo. Al finalizar cada unidad se llevará a cabo la evaluación de actitudes y valores.

ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA





INTRODUCCIÓN A LAS UNIDADES DIDÁCTICAS CORRESPONDIENTES A LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA TEXTOS DE HISTORIA.

Introducción a las unidades: Dentro de la materia de Historia, se propone que los alumnos de cuarto grado trabajen con estrategias que les permitan mejorar el proceso de comprensión de lectura de los libros de texto, ya que es el recurso didáctico más utilizado en esta materia. Las unidades se diseñaron y se desarrollaron tomando como base, el aprendizaje estratégico. El modelo de instrucción bajo el que se entrenará a los alumnos en las estrategias es la enseñanza directa, tales estrategias son: la Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento y la Identificación de la Idea Principal en Oraciones. Los temas generales correspondientes al programa de Historia para cuarto grado que se abarcan en las unidades didácticas son: Descubrimiento y Conquista, La Colonia, La Independencia y Las primeras Leyes de Reforma.

Los objetivos principales de cada una de las unidades didácticas, correspondientes a la instrucción en estrategias de comprensión lectora, son los siguientes:

UNIDAD DIDÁCTICA: DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA.

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento (Modelado)

- Conocer en qué consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.
- Identificar los pasos para aplicar la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento, al leer un texto.
- Plantear preguntas para activar conocimientos previos antes de leer un texto de Historia.
- Comprender la lectura, "El viaje de Cristóbal Colón".
- Comprender la lectura, "La Conquista de México".
- Valorar la utilidad de activar el conocimiento previo y establecer propósitos de lectura antes de leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA COLONIA.

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento (Práctica guiada)

- Explicar en qué consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.
- Aplicar con la supervisión del maestro, la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.
- Comprender las lecturas correspondientes al tema de "La Colonización".
- Valorar la utilidad de activar el conocimiento previo y establecer propósitos de lectura antes de leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

UNIDAD DIDÁCTICA: CAUSAS DE LA INDEPENDENCIA (2ª. Parte).
Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento (Práctica independiente)

- Reafirmar en qué consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.
- Aplicar de forma independiente, la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.
- Comprender la lectura: "La desigualdad Social en Nueva España al comenzar el siglo XIX".
- Comprender la lectura: "Los deseos de Independencia Política".
- Valorar la utilidad de activar el conocimiento previo y establecer propósitos de lectura antes de leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

UNIDAD DIDÁCTICA: INICIO DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO.
Estrategia de Idea principal en oraciones (Modelado)

- Conocer en qué consiste la estrategia de Idea Principal en oraciones.
- Identificar los pasos para aplicar la estrategia de Idea Principal en oraciones.
- Comprender la lectura, "¿Qué significa la Independencia".
- Comprender la lectura, "Los conspiradores y el Grito de Dolores".
- Valorar la utilidad de determinar la idea principal y de detalle en la oración al leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA LUCHA DE HIDALGO.
Estrategia de Idea principal en oraciones (Práctica guiada)

- Explicar en qué consiste la estrategia de Idea Principal en oraciones.
- Aplicar con la supervisión del maestro, la estrategia de Idea Principal en oraciones.
- Comprender la lectura: "Las ideas de Miguel Hidalgo".
- Comprender la lectura: "La lucha de Hidalgo".
- Valorar la utilidad de determinar la idea principal y de detalle en la oración al leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

UNIDAD DIDÁCTICA: MORELOS, NUEVO LÍDER DE LA INDEPENDENCIA.
Estrategia de Idea principal en oraciones (Práctica independiente)

- Reafirmar en qué consiste la estrategia de Idea Principal en oraciones.
- Aplicar de forma independiente, la estrategia de Idea Principal en oraciones.
- Comprender la lectura: "Morelos, nuevo líder de la Independencia".
- Valorar la utilidad de determinar la idea principal y de detalle en la oración al leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA.**Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Modelado)**

- Reafirmar en qué consisten las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.
- Identificar los pasos para aplicar de manera conjunta las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, al leer un texto.
- Comprender la lectura: “La consumación de la Independencia”.
- Comprender la lectura: “El Plan de Iguala”.
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL IMPERIO DE ITURBIDE.**Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Modelado)**

- Identificar los pasos para aplicar de manera conjunta las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, al leer un texto.
- Comprender la lectura: “Agustín I, emperador de México”.
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA VIDA COTIDIANA EN EL MÉXICO INDEPENDIENTE.**Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Modelado)**

- Identificar los pasos para aplicar de manera conjunta las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, al leer un texto.
- Comprender la lectura: “La vida en el México independiente, contada por viajeros extranjeros”.
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA FORMACIÓN DE LA REPÚBLICA MEXICANA.**Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Práctica guiada)**

- Reafirmar en que consisten las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.
- Aplicar con la supervisión del maestro, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, de manera conjunta al leer un texto.
- Comprender la lectura. "La formación de la República Mexicana".
- Comprender la lectura: "Las palabras de la Constitución de 1824".
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL DESORDEN POLÍTICO Y LA INDEPENDENCIA DE TEXAS.**Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Práctica guiada)**

- Aplicar con la supervisión del maestro, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, de manera conjunta al leer un texto.
- Comprender la lectura: "El desorden político y la Independencia de Texas".
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA REBELIÓN DE TEXAS.**Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Práctica guiada)**

- Aplicar con la supervisión del maestro, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, de manera conjunta al leer un texto.
- Comprender la lectura: "La rebelión de Texas".
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA DEFENSA DEL TERRITORIO.

Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Práctica independiente)

- Reafirmar en que consisten las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.
- Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.
- Comprender la lectura: “La defensa del territorio”.
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: LAS PRIMERAS LEYES DE REFORMA.

Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Práctica independiente)

- Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.
- Comprender la lectura: “Liberales contra conservadores”.
- Comprender la lectura “Las primeras Leyes reformistas”.
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA CONSTITUCIÓN DE 1857.

Estrategias de Prerrevisión y autocuestionamiento e Idea principal en oraciones (Práctica independiente)

- Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.
- Comprender la lectura: “La Constitución de 1857”.
- Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Desarrollo de la Unidades Didácticas.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje programadas para las unidades didácticas sobre estrategias para la comprensión de la lectura de textos de Historia, se realizarán en el salón de clases, a través del trabajo individual, en grupo pequeño o grupo-clase, así como también la evaluación de la comprensión lectora.

Las indicaciones sugeridas en cada una de las actividades han sido expuestas en forma detallada, sin embargo se considera necesario para un mejor desarrollo de las actividades que se revise el marco teórico correspondiente.

Por otra parte, al realizar las diferentes actividades, el profesor tendrá que atender, además de lo referente a la instrucción en estrategias para la comprensión lectora, otras cuestiones, como la participación de los alumnos y el respeto durante las intervenciones.

INTRODUCCIÓN A LAS UNIDADES DIDÁCTICAS CORRESPONDIENTES A LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO.

Introducción a las unidades: En estas unidades se propone trabajar la noción de tiempo histórico, que es fundamental para comprender y analizar los procesos históricos. Las unidades se han diseñado y desarrollado tomando como base la propuesta de Trepát (1998 y 1999), que considera tres dimensiones: categorías temporales, representación del tiempo y competencias cronológicas.

Los temas generales que se abarcan en las unidades didácticas, correspondientes al programa de Historia para cuarto grado son: Descubrimiento y Conquista, La Colonia, La Independencia y Las primeras Leyes de Reforma.

Los objetivos principales de cada una de las unidades didácticas, correspondientes a la instrucción en la noción de tiempo histórico-cronológico, son los siguientes:

UNIDAD DIDÁCTICA: DEL MÉXICO PREHISPÁNICO A LA INDEPENDENCIA.

- Utilizar los conceptos década y siglo como unidad de medida de tiempo histórico-cronológico. (COMPETENCIAS CRONOLÓGICAS)
- Reconocer los periodos históricos, comprendidos entre el México Prehispánico y la Independencia de México. (COMPETENCIAS CRONOLÓGICAS)
- Reconocer fechas históricas importantes de la Historia de México, comprendida entre la época Prehispánica y el Movimiento de Independencia.
- Elaborar una línea de tiempo referente a hechos históricos importantes ocurridos entre el México prehispánico y la Independencia de México. (REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO)
- Identificar las convenciones temporales: antes y después. (CATEGORÍAS TEMPORALES)
- Identificar el concepto de época o periodo. (COMPETENCIAS CRONOLÓGICAS)

UNIDAD DIDÁCTICA: CAUSAS DE LA INDEPENDENCIA (1ª. Parte).

- Identificar aspectos de cambio a partir de la observación de imágenes de la vida cotidiana en la época Prehispánica y la Colonia. (CATEGORÍAS TEMPORALES)
- Identificar las influencias externas y la situación social y política de la Nueva España como causas que dieron origen a la Independencia de México. (CATEGORÍAS TEMPORALES-causalidad)

UNIDAD DIDÁCTICA: HERENCIA COLONIAL.

- Identificar la convivencia en el presente (simultaneidad) de platillos, actividades de entretenimiento, construcciones, etc. de procedencia colonial. (CATEGORÍAS TEMPORALES-continuidad temporal)
- Analizar canciones infantiles populares de procedencia colonial, que denoten pocos cambios a lo largo del tiempo. (CATEGORÍAS TEMPORALES-relación pasado y presente)

UNIDAD DIDÁCTICA: LINEA DE TIEMPO SOBRE LA HISTORIA DE MÉXICO.

- Utilizar el concepto de la métrica cronológica occidental, “después de Cristo”, como punto de referencia a partir del cual se cuentan los años. (COMPETENCIAS CRONOLÓGICAS)
- Utilizar el concepto de siglo como unidad de medida del tiempo histórico-cronológico. (COMPETENCIAS CRONOLÓGICAS)
- Elaborar una línea de tiempo, consignando como punto de referencia el nacimiento de Cristo (después de Cristo) y situar algunos hechos históricos importantes de la Historia de México. (REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO)

UNIDAD DIDÁCTICA: LINEA DE TIEMPO SOBRE LA VIDA DE HIDALGO.

- Reconocer los hechos más importantes en la vida de Miguel Hidalgo y Costilla.
- Elaborar una línea de tiempo, utilizando la medida cronológica: década y situar hechos importantes de la vida de Miguel Hidalgo y Costilla. (REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO)

UNIDAD DIDÁCTICA: LAS IDEAS DE MORELOS.

- Conocer las ideas liberales de José María Morelos y Pavón.
- Reconocer el aniversario del día de la Independencia de México, como un festejo que se ha celebrado de forma continua y similar a lo largo del tiempo. (CATEGORÍAS TEMPORALES-relación pasado y presente)

UNIDAD DIDÁCTICA: LINEA DE TIEMPO SOBRE EL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA.

- Identificar las semejanzas y diferencias entre la bandera del Ejército Trigarante y la bandera actual. (CATEGORÍAS TEMPORALES-cambio)
- Reconocer hechos históricos importantes del Movimiento de Independencia de México.
- Elaborar una línea de tiempo y situar algunos hechos históricos importantes del Movimiento de Independencia de México. (REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO)

UNIDAD DIDÁCTICA: LA BANDERA DEL IMPERIO DE ITURBIDE.

- Identificar las semejanzas y diferencias entre la bandera del Imperio de Iturbide y la bandera actual. (CATEGORÍAS TEMPORALES-cambio)

UNIDAD DIDÁCTICA: LA SITUACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA EN MÉXICO AL CONSUMARSE LA INDEPENDENCIA.

- Identificar cambios en cuanto a la situación social y política de los mexicanos al consumarse la Independencia. (CATEGORÍAS TEMPORALES-cambio)
- Identificar aspectos que han continuado hasta nuestros días, en cuanto a la situación social y política de los mexicanos, a partir de que se consumó la Independencia. (CATEGORÍAS TEMPORALES-relación entre pasado y presente)

UNIDAD DIDÁCTICA: LA BANDERA REPUBLICANA.

- Identificar las semejanzas y diferencias entre la bandera Republicana y la bandera actual. (CATEGORÍAS TEMPORALES-cambio)

UNIDAD DIDÁCTICA: CAMBIO EN EL TERRITORIO MEXICANO DESPUÉS DE LA GUERRA CON E.U.A.

- Identificar el cambio que sufrió el territorio mexicano después de la intervención norteamericana. (CATEGORÍAS TEMPORALES-cambio)
- Localizar el territorio que perdió México, en una mapa de con la división política de 1824.
- Reconocer hechos históricos importantes durante la formación de la República y la intervención norteamericana.
- Elaborar una línea de tiempo, utilizando la medida cronológica, década y situar algunos hechos históricos importantes correspondientes a la formación de la República y la intervención norteamericana. (REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO)

UNIDAD DIDÁCTICA: LA SITUACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA EN MÉXICO, DESPUÉS DE LA CONSTITUCIÓN DE 1857.

- Identificar cambios en cuanto a la situación política y social en México después de promulgarse la Constitución de 1857. (CATEGORÍAS TEMPORALES-cambio)
- Identificar que leyes de la Constitución de 1857 son similares (continuidad) a las leyes de la Constitución actual. (CATEGORÍAS TEMPORALES-relación pasado y presente)

Desarrollo de las Unidades Didácticas.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje programadas para las unidades didácticas sobre el tiempo histórico-cronológico, se realizarán en el salón de clases, a través del trabajo individual, en grupo pequeño o grupo-clase y la evaluación grupal del aprendizaje que se va produciendo.

Las indicaciones sugeridas en cada una de las actividades han sido expuestas en forma detallada, sin embargo se considera necesario para un mejor desarrollo de las actividades que se revise el marco teórico correspondiente.

Por otra parte, al realizar las diferentes actividades, el profesor tendrá que atender, además de lo referente a la instrucción sobre la noción de tiempo histórico, otras cuestiones, como la participación de los alumnos y el respeto durante las intervenciones.

UNIDAD DIDÁCTICA: DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA.**Sesión: 1****Fase: Modelado****OBJETIVOS:**

Conocer en qué consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Identificar los pasos para aplicar la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento, al leer un texto.

Plantear preguntas para activar conocimientos previos antes de leer un texto de Historia.

Comprender la lectura, "El viaje de Cristóbal Colón".

Comprender la lectura, "La Conquista de México".

Valorar la utilidad de activar el conocimiento previo y establecer propósitos de lectura antes de leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Biografía de Cristóbal Colón.

El Descubrimiento de América.

La Conquista de México.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Elaboración de preguntas que favorezcan la activación de conocimientos previos.

Aplicación de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Acetato o Póster de los Pasos de la Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento. Copias de las lecturas: “El viaje de Cristóbal Colón” y “La conquista de México” para cada niño. Hojas de evaluación de la comprensión lectora de los textos correspondientes. Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A, C y F). Hojas blancas, lápices, un color verde para cada alumno, retroproyector y/o cinta adhesiva.

Organización del aula: para la introducción, la actividad I y II las bancas se acomodarán de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|------------------------|
| Introducción | Tiempo: 15 min. |
|---------------------|------------------------|

Actividad del grupo-clase

Activación del conocimiento previo, sobre nociones de lo que es un propósito u objetivo.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión y explicarlo a los alumnos, así como las actividades a realizar. Objetivo: “Conocer en qué consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento y ver cómo nos puede ayudar a comprender mejor los textos de la materia de Historia”.

Elaborar preguntas que permitan activar el conocimiento previo de los alumnos.

Preguntas: ¿Qué es un propósito?, ¿Cuál sería un sinónimo de la palabra “propósito”? ¿Qué es un objetivo?, ¿En la escuela, cuando usamos los objetivos? En los libros, ¿Dónde aparecen los objetivos o propósitos y para que nos sirven? Concluir la discusión, con la explicación sobre lo que es un propósito de lectura.

| | | |
|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Actividad I | Exposición | Tiempo: 30 min |
|--------------------|-------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Exposición sobre la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Se explica a los alumnos en que consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento, dónde, cuando y porqué usarla. El profesor(a) presentará los pasos para aplicar la estrategia con la ayuda de un póster.

El docente entregará a cada alumno el texto: "El viaje de Cristóbal Colón" y les mostrará como aplicar la estrategia a través de la lectura. El maestro(a) al iniciar la lectura, leerá el título, observará las ilustraciones, leerá los pies de ilustración y el 1er. párrafo, elaborará preguntas y las escribirá en el pizarrón. El maestro(a) leerá en voz alta la lectura y pedirá a los alumnos que sigan la lectura en silencio. El docente indicará después de leer cada párrafo, si ha encontrado información para responder a sus preguntas o no, si ha encontrado respuestas a sus preguntas les indicará a los alumnos que subrayen esa información con color verde.

El docente debe indicar a los alumnos que en ocasiones, las respuestas a las preguntas las encontrarán no solamente en un párrafo, sino en varios. También le deberá sugerir al alumno, que en el caso de no encontrar respuesta en el texto, a las preguntas elaboradas, posteriormente podría buscar la respuesta en otra fuente.

El maestro(a) mencionará al alumno, que en los casos en que el título tenga el nombre de algún personaje o haya en el texto, ilustraciones de personajes, podrá realizar, preguntas acerca del personaje, por ejemplo: ¿Quién fue Cristóbal Colón?, ¿qué hizo?, si el título fuera, "El viaje de Cristóbal Colón":

También les indicará, que en los casos en los que la(s) ilustración(es) no tengan ninguna explicación o pie de ilustración, no realizarán ninguna pregunta sobre ésta(s).

Preguntas sugeridas: Título: ¿Quién fue Cristóbal Colón?, ¿A dónde viajo? y ¿Por qué hizo ese viaje?.

Ilustración: ¿De dónde era Cristóbal Colón? 1er. Párrafo: ¿Por qué los portugueses y españoles querían encontrar una ruta que los llevará directamente a las Indias?.

| | | |
|----------------------------------|--|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 15 min |
|----------------------------------|--|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: "El viaje de Cristóbal Colón".

| | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| Actividad II | Lectura: La Conquista de México. | Tiempo: 20 min |
|---------------------|---|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Modelado por parte del docente de la aplicación de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Modelado: El docente entregará a cada alumno el texto: "La Conquista de México", y les mostrará como aplicar la estrategia a través de la lectura. El profesor(a) leerá el título, observará las ilustraciones y el primer párrafo de la lectura (les indicará que en este texto no hay pies en las ilustraciones), elaborará preguntas y pedirá a los niños que sugieran otras. Escribirá las preguntas en el pizarrón y los alumnos lo harán en hojas blancas. El maestro(a) leerá en voz alta y pedirá a los alumnos que le sigan en silencio. El docente indicará después de leer cada párrafo, si ha encontrado información para responder a sus preguntas o no, si ha encontrado respuestas a sus preguntas les indicará a los alumnos que subrayen esa información con color verde.

Indicar a los alumnos que en ocasiones las respuestas a su pregunta la pueden encontrar no sólo en un párrafo, sino en varios párrafos. Sugerir al alumno que cuando no encuentre respuesta a sus preguntas, puede posteriormente buscar la respuesta en otra fuente.

Preguntas sugeridas: Título: ¿Cómo ocurrió la conquista de México?, ¿Quién conquistó México?. 1er. Párrafo: ¿Quién fue Hernán Cortés?, ¿Por qué los habitantes de América debían obedecer al rey español?. (Buscar información en otras fuentes).

| | | |
|-----------------------------------|--|----------------------|
| Actividad de evaluación II | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 15 min |
|-----------------------------------|--|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: "La Conquista de México".

| | | |
|----------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad III | Discusión | Tiempo: 10 min |
|----------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Qué tenemos que hacer para elaborar nuestras preguntas?, una vez que elaboramos nuestras preguntas ¿Qué debemos hacer para responderlas? y ¿Qué podemos hacer si no encontramos respuesta para las preguntas que elaboramos en nuestra lectura?, concluir con la pregunta: ¿Para que nos sirve o en qué nos ayuda el hacer preguntas antes de la lectura de un texto de Historia?.

| | | |
|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación III | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: DEL MEXICO PREHISPANICO A LA INDEPENDENCIA.**Sesión: 2****Objetivos:**

Utilizar los conceptos década y siglo como unidad de medida de tiempo histórico-cronológico.

Reconocer los periodos históricos, comprendidos entre el México Prehispánico y la Independencia de México.

Reconocer fechas históricas importantes de la Historia de México, comprendida entre la época Prehispánica y el Movimiento de Independencia.

Elaborar una línea de tiempo referente a hechos históricos importantes ocurridos entre el México prehispánico y la Independencia de México.

Identificar las convenciones temporales: antes y después.

Identificar el concepto de época o periodo.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenido conceptual:

Convenciones temporales: Antes y Después.

Unidades de medida de tiempo histórico-cronológico: década y siglo.

Concepto de época o periodo

Periodos de la Historia de México: Época Prehispánica, Periodo de La Conquista, Época de La Colonia y Periodo del Movimiento de Independencia.

Fechas de hechos históricos importantes de la Historia de México ocurridos entre la época Prehispánica y el Movimiento de Independencia.

Contenido procedimental:

Utilización de unidades de medida de tiempo: década y siglo.

Localización en una línea de tiempo de fechas de hechos históricos importantes, ocurridos entre el México prehispánico y la Independencia de México.

Contenido actitudinal:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Hoja de trabajo: Medidas de tiempo. Póster con los pasos para la elaboración de una línea de tiempo. Resumen: "De las Culturas prehispánicas a las Causas de la Independencia". Línea de Tiempo: "De la época Prehispánica a la Independencia". Copias de las Ilustraciones de los siguientes hechos históricos: Fundación de México – Tenochtitlan, Descubrimiento de América, Toma de Tenochtitlan, Instauración del Virreinato de la Nueva España e Inicio de la Guerra de Independencia. Hojas de rotafolio, marcadores, lápiz adhesivo, tijeras y cinta adhesiva. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos, (ver anexos B, C, D, E y F).

Organización del aula: para la actividad I, las bancas estarán organizadas de manera que los alumnos trabajen en parejas; para la actividad II, las bancas se acomodarán de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|--------------------------|-----------------------|
| Actividad I | Medidas de tiempo | Tiempo: 20 min |
|--------------------|--------------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase y diadas

Utilización de las medidas de tiempo: década y siglo.

Explicar a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar las medidas de tiempo, década y siglo".

El docente promoverá la participación grupal para activar los conocimientos previos de los alumnos por medio de preguntas y después explicará el uso de las medidas de tiempo: década y siglo.

Preguntas: ¿Qué medidas del tiempo utilizamos con el reloj? y ¿Con un calendario que medidas del tiempo utilizamos?

Explicación: "También utilizamos otras medidas para medir el tiempo, que nos facilitan su medición, la década y el siglo, así diez años hacen una década y cien años un siglo. Se dan ejemplos: Cuando ustedes cumplan diez años, tendrán una década de vida o podemos decir: "hace una década que nacieron"; si el abuelo(a) de alguno de ustedes llega a cumplir 100 años, se podrá decir "que tiene un siglo de vida" o que "hace un siglo que nació". También podemos utilizar estas medidas, cuando nos referimos al tiempo que tiene alguna cosa o al hacer referencia a un evento o hecho que ocurrió en el pasado, por ejemplo, podemos decir , al hablar de una construcción, que "tal edificio se construyó hace una década o un siglo, dependiendo de cuando se haya construido, o que "hace una década o un siglo ocurrió "X" hecho importante".

Posteriormente los alumnos en parejas, responderán preguntas sobre las medidas del tiempo revisadas, (ver hoja de trabajo sobre medidas de tiempo en el Anexo B).

| | | |
|---------------------|--|-----------------------|
| Actividad II | Línea de tiempo de la Epoca Prehispánica a la Independencia | Tiempo: 60 min |
|---------------------|--|-----------------------|

Actividad en grupo-clase y grupo pequeño

Elaboración de una línea de tiempo y comprensión de las nociones de orden temporal, antes y después y de las medidas de tiempo, década y siglo.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Elaborar una línea de tiempo y señalar algunos hechos de la historia de nuestro país, que ocurrieron entre la época Prehispánica y la Independencia".

En primer lugar, el docente promoverá una breve discusión a través de preguntas para activar los conocimientos previos de los alumnos. Después, hará una breve exposición, para introducir los hechos históricos que se señalarán en la línea de tiempo (ver resumen, "De las Culturas prehispánicas a las Causas de la Independencia" en el Anexo C).

Preguntas: ¿Cómo era la vida en México, antes de la llegada de los españoles? ¿Qué pasó con las culturas indígenas, después de la Conquista?

En segundo lugar, se realizará la línea de tiempo, para iniciar, el profesor(a) realizará las siguientes preguntas al grupo: ¿Qué es una línea de tiempo?, ¿En que libros de texto encontramos las líneas de tiempo?, ¿Para que nos sirven? etc., después, el profesor dará una breve explicación sobre la línea de tiempo.

Explicación: Una *línea de tiempo* es una representación gráfica del tiempo que nos sirve para identificar el orden en que ocurrieron y cuánto tiempo duraron diferentes hechos históricos. Este tipo de representación gráfica la podemos encontrar en nuestro libro de texto de Historia (mostrar al alumno algún ejemplo de una línea de tiempo en el libro de texto de Historia).

A continuación, el docente les indicará a los alumnos que realizará una línea de tiempo en el pizarrón y ellos la realizarán por equipos, utilizando una hoja de rotafolio.

Al realizar la línea de tiempo, el profesor(a) deberá ir indicando al grupo cada uno de los pasos a seguir en su elaboración (ver anexo C: "Pasos para elaborar una línea de tiempo").

El docente formará equipos de 4 personas y les entregará una hoja de rotafolio, marcadores y las ilustraciones. Les indicará a los alumnos que elaboren en la hoja de rotafolio una línea de tiempo a partir del año 1300 al 1900, haciendo las divisiones por siglos. Deberá señalarles que cada siglo equivaldrá a 10 cm. El docente irá elaborando junto con los equipos la línea de tiempo. Una vez trazada la línea de tiempo, pedirá a los equipos que peguen las ilustraciones de los hechos históricos ocurridos entre la época Prehispánica y el Movimiento de Independencia en el orden correspondiente de acuerdo al año en que ocurrieron. El docente dará apoyo a los alumnos en la realización de la actividad.

Finalmente, el maestro(a), solicitará a los equipos que peguen sus trabajos en el pizarrón y los revisará con la participación del grupo.

Posteriormente, el profesor(a) utilizando la línea de tiempo trabajará los conceptos antes y después, década y siglo, a través de preguntas, también explicará el concepto de época o periodo, promoviendo la participación del grupo.

Preguntas: ¿Qué hechos históricos importantes de la Historia de México, ocurrieron antes de la Toma de Tenochtitlan?, ¿Y después de ésta?, ¿En qué años, respectivamente?, ¿Qué hecho histórico ocurrió antes y después del

Descubrimiento de América?, ¿En qué años, respectivamente?, ¿Qué hecho histórico ocurrió antes y después de la Instauración del Virreinato en la Nueva España? y ¿En que años, respectivamente?

¿Cuántas décadas pasaron de la Fundación de México-Tenochtitlan al Descubrimiento de América?, ¿a la Toma de Tenochtitlan?, ¿Y al Primer Virreinato? y ¿Cuántas décadas pasaron de la Instauración del Virreinato en la Nueva España al Inicio de la Guerra de Independencia?

¿Cuántos siglos y años antes, del Descubrimiento de América, fue la Fundación de México-Tenochtitlan?, ¿Cuántos siglos y años antes del Inicio de la Independencia de México, ocurrió el Descubrimiento de América? y ¿Cuántos siglos y años después de la Instauración del Virreinato en la Nueva España, comenzó la Guerra de Independencia?

Explicación del concepto de periodo o época: Para estudiar con más facilidad la historia de México se utiliza un sistema mediante el cual se divide la historia del país en periodos o épocas. Cada época abarca cierta cantidad de años y tiene características particulares que la distinguen de otras.

El primer periodo o época de la historia de México fue cuando llegaron los primeros pobladores, La siguiente fue muchos siglos después con la aparición de las grandes culturas o civilizaciones que poseían gobierno, religión, organización social y arte.

Esta época terminó cuando llegaron los españoles a México. Por eso a ese periodo se le conoce como **Epoca Prehispánica**, pre significa antes y la palabra hispánica es lo mismo que decir español, es decir, la época "antes de la llegada de los españoles".

Al siguiente periodo se le conoce como **Epoca Colonial** por que fue cuando los españoles conquistaron y colonizaron el territorio mexicano. Y así sucesivamente la Historia de México se divide en periodos o épocas hasta llegar a la época actual.

El docente señalará en uno de los trabajos de los alumnos, el periodo correspondiente a la época Prehispánica y a la época de la Colonia.

De 1300 al 1492 corresponde al periodo prehispánico (el docente, señalará que este periodo inició muchos siglos antes del año 1300, sin embargo en esta línea de tiempo por cuestiones prácticas se ha considerado solamente este periodo a partir del año 1300) y del 1492 al 1810 corresponde a la época Colonial.

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos. Los alumnos realizarán la evaluación de actitudes de los compañeros con los que trabajaron en parejas y en grupo pequeño.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fueron sus compañeros cuando trabajaron con ellos, en algunos aspectos, tanto del compañero con el que formaron pareja como con los del grupo de 4 personas?" y explicará que cada alumno evaluará a sus compañeros con los que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de sus compañeros en los espacios que dicen "Nombre:" y una vez puesto los nombres de sus compañeros, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA COLONIA.**Sesión: 3****Fase: Práctica guiada****OBJETIVOS:**

Explicar en qué consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Aplicar con la supervisión del maestro, la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Comprender las lecturas correspondientes al tema de "La Colonización".

Valorar la utilidad de activar el conocimiento previo y establecer propósitos de lectura antes de leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

La Colonización.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Copias de la lección, “La Colonización” conformada por las lecturas: “El Imperio azteca se convierte en Nueva España”, “La importancia de la Minería y el Comercio”, “La evangelización y el papel de la iglesia” y “La sociedad y la cultura en la Nueva España”. Hojas de evaluación de la comprensión lectora, de los textos correspondientes. Formatos de evaluación de actitudes para el docente y para alumnos (ver anexos A y F). Cartulinas, marcadores, un color verde para cada niño y cinta adhesiva.

Organización del aula: para la introducción y la actividad I, las bancas estarán organizadas para trabajar en grupos de cuatro personas.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 15 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño

Activación del conocimiento previo, sobre la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar durante la sesión y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: “Aplicar con el apoyo del maestro, la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento al leer textos de Historia”.

Para realizar esta actividad es necesario: Formar equipos de 4 personas e indicar la los alumnos que en equipo dibujen y expliquen en una cartulina los 4 pasos para aplicar la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento. Posteriormente se pegarán los trabajos en el pizarrón y se verificarán los pasos y explicaciones de cada trabajo con la participación de todo el grupo.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lecturas de la lección: La Colonización. | Tiempo: 40 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad en diadas y grupos pequeños.

Aplicar con la supervisión del docente la estrategia de prerrevisión y autocuestionamiento.

Práctica guiada: Para realizar esta actividad es necesario: Formar grupos de 4 alumnos, se entregará un texto diferente a cada uno de ellos, correspondiente a la lección de “La Colonización”, deberán elaborar al menos 2 preguntas-propósito para su parte de la lección. El maestro(a) les indicará que pasará a cada grupo para proporcionar ayuda y retroalimentación en relación a la elaboración de las preguntas.

Posteriormente, los miembros de los diversos equipos que hayan hecho preguntas para los mismos textos de la lección, se reúnen para discutir sobre que fue lo que consideraron para hacer sus preguntas.

Después regresarán a su grupo original y leerán el título, mostrarán las ilustraciones y leerán el primer párrafo de su texto, a su grupo y les compartirán las preguntas que elaboraron.

Después se leerán los textos completos, por lo que se formarán parejas entre los niños que tienen el mismo texto de la lección. Para llevar a cabo la lectura de su parte de la lección, deberán seguir los siguientes pasos, estos deberán adecuarse, si se trata de un trío.

- a) Ambos compañeros leen el primer párrafo del texto.
- b) El alumno A indica si ha encontrado información para alguna de sus preguntas, si ha encontrado la subrayará con color verde.
- c) El alumno B informa si ha encontrado información para alguna de sus preguntas, si ha encontrado la subrayará con color verde.
- d) Ambos leen el siguiente párrafo del texto.
- e) Se repite los pasos b y c.
- f) A y B (en su caso C) continúan de esta manera hasta completar el texto.

El maestro(a) pasará a cada grupo para proporcionar ayuda y retroalimentación.

El siguiente paso es que los alumnos, hagan una lista de las preguntas que elaboraron, fijándose en no repetir las preguntas. En la lista se escribirán en un lado de la hoja, las preguntas para las que encontraron información y en otro para las que no encontraron información.

Después, cada uno de los alumnos regresará a su grupo original, le comentará brevemente el contenido de su lectura y mencionará para cuales preguntas encontró información y para cuales no.

Finalmente el profesor(a) elegirá un representante de cada grupo que trabajó la misma parte de la lección y les pedirá que escriban en el pizarrón su lista de preguntas. El docente revisará con el grupo las preguntas elaboradas y dará retroalimentación

| | | |
|----------------------------------|--|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 15 min |
|----------------------------------|--|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura, del texto que le haya correspondido: “El Imperio azteca se convierte en Nueva España”, “La importancia de la Minería y el Comercio”, “La evangelización y el papel de la iglesia” y “La sociedad y la cultura en la Nueva España”.

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 10 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre la estrategia de Prerrevisión y autocuestionamiento.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿El elaborar preguntas, les ayudó a comprender mejor su lectura? y ¿Qué dudas tienen acerca de cómo realizar las preguntas sobre las lecturas?.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos. Los alumnos realizarán la evaluación de actitudes de los compañeros con los que trabajaron en parejas y en grupo pequeño.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: “¿Cómo fueron sus compañeros cuando trabajaron con ellos en algunos aspectos, tanto del compañero con el que formaron pareja como con los del grupo de 4 personas?” y explicará que cada alumno evaluará a sus compañeros con los que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de sus compañeros en los espacios que dicen “Nombre:” y una vez puesto los nombres de sus compañeros, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean

muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: CAUSAS DE LA INDEPENDENCIA (1ª parte).**Sesión: 4****Objetivos:**

Identificar aspectos de cambio a partir de la observación de imágenes de la vida cotidiana en la época Prehispánica y la Colonia.

Identificar las influencias externas y la situación social y política de la Nueva España como causas que dieron origen a la Independencia de México.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenido conceptual:

Vida cotidiana en la época Prehispánica y Colonial. Indumentaria, gastronomía, arquitectura, etc.

Antecedentes de la Independencia:

Las ideas de la Ilustración.

Movimientos independientes en Norteamérica y Francia.

Las Reformas Borbónicas en España y en América.

La situación social y política de los criollos, mestizos, indios y castas en Nueva España al comenzar el siglo XVIII.

España invadida por Napoleón.

Contenido procedimental:

Observación y comparación de imágenes de la vida cotidiana en la época Prehispánica y la Colonial.

Contenido actitudinal:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Resumen: "Causas de la Independencia de México". Cuadro CQA. Ilustraciones o fotografías de templos religiosos prehispánicos, de iglesias católicas, de personas con indumentaria de la época prehispánica y la época Colonial y de los alimentos que se consumían en ambas épocas. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos (ver anexos C, E y F). Cromo del rey Carlos III de Borbon y de la época de la Ilustración. Hojas de rotafolio, marcadores, lápices y cinta adhesiva.

Organización del aula: para la actividad I, las bancas se acomodarán de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos; para la actividad II las bancas estarán organizadas de manera normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|------------------------------|-----------------------|
| Actividad I | Cambios en las épocas | Tiempo: 30 min |
|--------------------|------------------------------|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño.

Observación y comparación de imágenes para identificar cambios a través de diferentes periodos históricos.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar cambios en las construcciones, formas de vestir, tipo de alimentos, etc. que se dieron entre la época Prehispánica y la Colonial, al observar ilustraciones y/o fotografías".

Formarán equipos de 4 personas. El docente indicará a los alumnos que deberán comparar dibujos correspondientes a la época Prehispánica y a la época Colonial de la Historia de México y señalarán cambios o diferencias entre una época y otra. Los alumnos compararán las imágenes de templos religiosos o construcciones e ilustraciones que presentan la forma de vestir, los alimentos que se consumían, en las épocas mencionadas.

Finalmente el docente pedirá a una representante de cada equipo que mencione dos cambios que hayan observado al comparar las imágenes, utilizando para ello las siguientes preguntas:

¿Qué cambios observaron en los templos religiosos de la época prehispánica y los templos religiosos, también entre las casas que se construyeron en la época Colonial?, ¿Qué cambios observaron en la forma de vestir de la gente?, ¿Qué alimentos consumían los indígenas? y con la llegada de los españoles ¿qué alimentos se empezaron a consumir? y ¿Qué cambios hubo en los alimentos que se consumían?, etc.

| | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| Actividad II | Exposición: Causas de la Independencia de México | Tiempo: 40 min |
|---------------------|---|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Exposición sobre las causas que dieron origen a la Independencia de México.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar las diferentes causas de la Independencia de México":

El docente preparará previamente la exposición del tema, utilizando como apoyo el resumen "Causas de la Independencia de México". Se sugiere como apoyos para la exposición, el uso del cuadro C-Q-A (ver anexo C), de preguntas intercaladas (véase preguntas sugeridas), Cromo de Carlos III de Borbón y de la época de la Ilustración .

Se recomienda al maestro(a) realizar el cuadro C-Q-A en el pizarrón, y explicar al grupo, la forma de trabajar con el cuadro. Señalar que en el cuadro se anotará, lo que conocen, lo que quieren aprender y lo que hayan aprendido en relación con el tema de las causas de la Independencia de México. El profesor(a) completará el cuadro durante el proceso de instrucción. Las dos primeras columnas se deben completar al inicio de la exposición y la tercera se completará conforme avance la exposición o al terminar la misma. Para finalizar la exposición, el docente hará la comparación entre las columnas, señalando lo que se sabía y lo que se ha aprendido. y después enlistará en una sola columna todas las causas de la Independencia de México

Preguntas sugeridas: ¿Cuáles fueron las nuevas ideas que surgieron en la Ilustración?, ¿Cómo se pensaba que debían ser las personas?, ¿Por qué la Independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa, sirvieron de ejemplos a los criollos y mestizos de México?, ¿Crees que todos los habitantes de Nueva España se sentían libres e iguales ante la ley?, etc.

| | | | |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad evaluación II | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Al finalizar la actividad se realizará una evaluación actitudinal utilizando los formatos para los alumnos y para el docente. Los alumnos evaluarán a los compañeros con los que trabajaron en el grupo pequeño.

UNIDAD DIDÁCTICA: CAUSAS DE LA INDEPENDENCIA (2ª parte).**Sesión: 5****Fase:** Práctica independiente**OBJETIVOS:**

Reafirmar en qué consiste la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Aplicar de forma independiente, la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Comprender la lectura: "La desigualdad Social en Nueva España al comenzar el siglo XIX".

Comprender la lectura: "Los deseos de Independencia Política".

Valorar la utilidad de activar el conocimiento previo y establecer propósitos de lectura antes de leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

La desigualdad social en la Nueva España.

Los deseos de Independencia.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Copias de las lecturas: “La desigualdad Social en Nueva España al comenzar el siglo XIX” y “Los deseos de Independencia política”. Hojas de evaluación de la comprensión lectora de los textos correspondientes. Formato de evaluación de actitudes para los alumnos y para el docente (ver anexos A y F). Hojas blancas, un color verde para cada alumno y lápices.

Organización del aula: para la introducción las bancas se acomodarán de forma en que los alumnos trabajen en parejas y para la actividad I, se organizarán de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 15 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad en diadas

Activación del conocimiento previo, sobre la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar durante la sesión y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo:: “Aplicar de forma individual la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento, al leer un texto de la materia de Historia”.

Los alumnos formarán parejas y responderán preguntas que les permitan activar el conocimiento previo. En una hoja escribirán las siguientes preguntas:

- 1.- ¿En qué les ayuda el elaborar preguntas, cuando leen un texto?
- 2.- Explica ¿cómo se aplica la estrategia de prerrevisión y autocuestionamiento?

| | | |
|-------------|---------------------------------------|----------------|
| Actividad I | Lecturas: Causas de la Independencia. | Tiempo: 40 min |
|-------------|---------------------------------------|----------------|

Actividad individual

Aplicar de forma independiente, la estrategia de Prerrevisión y autocuestionamiento.

Práctica independiente: En esta actividad cada alumno trabajará de manera individual. Se le entregará copia de las lecturas y una hoja blanca. Los alumnos deberán trabajar con la Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento las lecturas. "La desigualdad Social en Nueva España al comenzar el siglo XIX" y "Los deseos de Independencia Política".

Se les indicará que deberán escribir las preguntas que elaboraron, colocando del lado derecho de la hoja blanca las preguntas para las que encontraron respuesta y en el izquierdo para las que no encontraron respuesta, además deberán subrayar con color verde, en sus copias, la información que responda a las preguntas.

| | | |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 30 min |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: "La desigualdad Social en Nueva España al comenzar el siglo XIX" y "Los deseos de Independencia Política".

| | | |
|--------------|-----------|----------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 10 min |
|--------------|-----------|----------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre la estrategia de prerrevisión y autocuestionamiento.

El docente promoverá la discusión a través de la pregunta: ¿Qué dificultades tuvieron para realizar las preguntas sobre las lecturas o al aplicar la estrategia?, ¿Qué se puede hacer para resolver las dificultades que tuvieron al hacer las preguntas?, ¿Creen que cuando tienen que leer algo rápido, solamente para saber de qué se trata, les ayudaría el utilizar esta estrategia?, ¿Sí o no?, ¿Por qué?, ¿En qué otros textos, a parte del los libros de Historia podrían aplicar esta estrategia?, ¿Creen que al leer un cuento, les sería útil?, ¿Sí o no?, ¿Por qué?.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fue su compañero con el que trabajaron en pareja, en algunos aspectos?" y explicará que cada alumno evaluará al compañero con el que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de su compañero en los espacios que dice "Nombre:" y una vez puesto el nombre de sus compañero, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: HERENCIA COLONIAL.**Sesión: 6****Objetivos:**

Identificar la convivencia en el presente (simultaneidad) de platillos, actividades de entretenimiento, construcciones, etc. de procedencia colonial.

Analizar canciones infantiles populares de procedencia colonial, que denoten pocos cambios a lo largo del tiempo.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenidos conceptuales:

Herencia de época Colonial. Aspectos culturales de procedencia colonial.

Continuidad a lo largo del tiempo de las canciones infantiles populares.

Contenidos procedimentales:

Identificación de diferentes aspectos culturales que proceden de la época Colonial.

Distinción de los cambios ocurridos a lo largo del tiempo en canciones infantiles populares.

Contenidos actitudinales:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Hoja con canciones populares infantiles para cada niño. Libros de texto de Historia. Hojas blancas y lápices. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos (ver anexo F).

Organización del aula: para la actividad I, las bancas se acomodarán de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos ; para la actividad II las bancas estarán organizadas de manera normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Convivencia en el presente de la época Colonial. | Tiempo: 30 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño

Identificación de la convivencia en el presente de la herencia colonial

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar en la vida actual la convivencia de costumbres y otros aspectos heredados de la época Colonial".

Formarán equipos de 4 personas. El docente indicará a los alumnos que deberán responder en equipo a las preguntas que les planteará, éstas las deberán escribir y responder en una hoja. También les señalará que las preguntas las responderán considerando su experiencia propia o la de familiares o amigos y también podrán consultar sus libros de texto, en el capítulo correspondiente a la época Colonial.

Una vez que los equipos hayan concluido la actividad, el docente pedirá a un representante de cada equipo que mencione al grupo sus respuestas. El docente verificará las respuestas de los alumnos y les dará retroalimentación.

Preguntas: ¿Qué edificios o construcciones de estilo Colonial conoces?, ¿Es una casa, una iglesia, un comercio, oficina, etc?, ¿Están en uso?, ¿Qué platillos de los que acostumbras comer en tu casa, crees o sabes que son platillos que tienen su origen en la época Colonial? y ¿Qué actividades de entretenimiento (fiestas, etc), que aún acostumbra la gente asistir o practicar, son actividades que se originaron en México a partir de la Colonia?.

El profesor(a) concluirá la actividad señalando la idea de la convivencia en el presente, en la vida cotidiana, de aspectos de la época moderna con diversos aspectos de la época Colonial (herencia), por ejemplo, de la comida rápida (pizzas, hamburguesas, etc. con los platillos provenientes de la época Colonial, como el mole, los panes tradicionales como el bolillo y el pan dulce, así como de construcciones modernas y edificios coloniales en las ciudades y de actividades de entretenimiento actuales como la asistencia de la gente a los estadios de fútbol y actividades de origen colonial como las corridas de toros, peleas de gallos, etc.

| | | |
|---------------------|--|-----------------------|
| Actividad II | Continuidad en canciones infantiles | Tiempo: 30 min |
|---------------------|--|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Analizar canciones infantiles populares que denoten pocos cambios a lo largo del tiempo.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar los cambios que han tenido a lo largo del tiempo las canciones infantiles populares, que tienen su origen en la época Colonial".

La actividad se realizará con la participación de todo el grupo, el docente guiará la discusión, promoviendo las participaciones individuales.

A cada alumno se le entregará una hoja en la que estarán escritas algunas canciones infantiles populares que se conocieron en nuestro país a partir de la época Colonial.

Se les pedirá a los alumnos que comparen la "letra" o versión que ellos conocen, de las canciones, con la versión escrita en la hoja.

Posteriormente se discutirá acerca de la continuidad o los pocos cambios de las canciones a lo largo del tiempo, así como la forma en que estas canciones han sido aprendidas por los niños (¿quién les enseñó las canciones?, ¿cómo es que esas canciones, que tienen su origen en la Colonia, han llegado a conocerse en la actualidad?, etc.

Sugerencia de canciones: "Las ollas de San Miguel", "Naranja dulce, limón partido", "Pipis y gañas", etc.

Se sugiere al docente consultar los siguientes libros, para versiones antiguas de canciones infantiles populares:

Díaz Roig, M. y Miaja, M.T. (1979). *Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana*. México: COLMEX

Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: CONACULTA/SM de Ediciones.

| | | | |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad evaluación I | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Al finalizar la actividad se realizará una evaluación actitudinal utilizando los formatos para los alumnos y para el docente. Los alumnos evaluarán a los compañeros con los que trabajaron en grupo pequeño.

UNIDAD DIDÁCTICA: INICIO DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO.**Sesión: 7****Fase: Modelado****OBJETIVOS:**

Conocer en qué consiste la estrategia de Idea Principal en oraciones.

Identificar los pasos para aplicar la estrategia de Idea Principal en oraciones.

Comprender la lectura, "¿Qué significa la Independencia".

Comprender la lectura, "Los conspiradores y el Grito de Dolores".

Valorar la utilidad de determinar la idea principal y de detalle en la oración al leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Idea Principal en oraciones.

El inicio de la Independencia de México.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de la estrategia de Idea Principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Acetato o Póster de los Pasos de la Estrategia Determinación de la Idea Principal. Copias de las lecturas y de las evaluaciones de comprensión lectora: ¿Qué significa la Independencia? y “Los conspiradores y el Grito de Dolores”, para cada niño. Formato de evaluación de actitudes para el docente. (Ver anexos A, C y F). Bicolores, cinta adhesiva y retroproyector.

Organización del aula: para la introducción, la actividad I y II, las bancas estarán organizadas de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Activación del conocimiento previo, sobre nociones de la información importante y la oración.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar durante la sesión y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: “Conocer en qué consiste la estrategia de la idea principal de una oración y cómo nos puede ayudar a comprender mejor los textos de la materia de Historia”.

Elaborar preguntas que permitan activar el conocimiento previo de los alumnos.
Preguntas: ¿Qué contiene una página de un libro? (R.- Ideas que el autor nos quiere comunicar, información, etc.) ¿Toda la información es igual de importante?, La información o ideas de un texto están organizadas en oraciones. ¿Cuáles son las partes de una oración?, ¿Quién es el sujeto?, ¿Que es el predicado?
 Concluir la discusión con la explicación de la similitud entre la información importante y secundaria en un texto y de algunas oraciones, “Así como no toda la información es igual de importante en un texto, sucede igual con algunas oraciones. Hay oraciones en las que toda la información es importante, pero en otras oraciones una parte de la información es muy importante y otra sirve de complemento a la información más importante de la oración”.

| | | |
|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Actividad I | Exposición | Tiempo: 15 min |
|--------------------|-------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Exposición sobre la estrategia de Determinación de la Idea Principal en oraciones.

Se explica a los alumnos en que consiste la estrategia de Determinación de la Idea Principal en oraciones, cuándo, dónde y porqué utilizarla. El profesor(a) presentará los pasos para aplicar la estrategia con la ayuda de un póster y dará ejemplos. El docente deberá leer el ejemplo, una vez que haya terminado de leer el ejemplo, verbalizará en voz alta las siguientes preguntas, para identificar la idea principal y la de detalle: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice sobre el tema en la oración?, ¿Hay información "extra" que trate de explicar, ilustrar, dar ejemplos o fundamentar lo que se dice del tema? y ¿Hay información entre paréntesis?, una vez identificadas las ideas, el docente subrayará en el cartel o acetato, la idea principal y la de detalle con colores diferentes.

Ejemplo 1: Las ballenas son animales mamíferos como nosotros: sus crías se alimentan de leche que produce el cuerpo de su madre, tienen pulmones para respirar aire, corazón, intestinos y estómago. La idea principal en esta oración, es "Las ballenas son animales mamíferos como nosotros" y la información posterior es secundaria, pues explica por que las ballenas son mamíferos, al igual que el ser humano. El docente procederá de la misma manera con el ejemplo 2.

Ejemplo 2: Las ciudades son centros urbanos, es decir, territorios que cuentan con servicios públicos: de salud, educación, cultura, comunicación, comercio y oficinas de gobierno. La idea principal es "las ciudades son centros urbanos" y la información posterior es secundaria pues explica el significado del concepto "centro urbano".

| | | |
|---------------------|--|-----------------------|
| Actividad II | Lecturas: ¿Qué significa la Independencia? Los conspiradores y el Grito de Dolores. | Tiempo: 35 min |
|---------------------|--|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Modelado por parte del docente de la aplicación de la estrategia de determinación de la idea principal.

Modelado: El profesor(a) leerá en voz alta la lectura: "¿Qué significa la Independencia?" y pedirá a los alumnos que lo sigan en silencio. El docente se detendrá al terminar cada oración y verbalizará en voz alta las siguientes preguntas, para identificar la idea principal e idea de detalle: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice sobre el tema en la oración?, ¿Hay información "extra" que trate de explicar, ilustrar o describa lo que se dice del tema? y ¿Hay

información entre paréntesis?, una vez identificadas las ideas, les pedirá a los alumnos que subrayen la idea principal de color rojo y las de detalle o secundarias de azul, cuando las haya.

El docente indicará a los alumnos que la lectura “Los conspiradores y el Grito de Dolores” se realizará en voz alta, de manera alternada entre los alumnos. Los alumnos que no lean en voz alta deberán seguir la lectura en silencio. El profesor(a) señalará las ideas principales y de detalle de las oraciones del primer párrafo. Los siguientes párrafos se trabajaran con la participación del grupo. El profesor(a) fomentará la participación de los alumnos de manera individual o grupal por medio de preguntas: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice sobre el tema en la oración?, ¿Hay información “extra” que trate de explicar, ilustrar o describir lo que se dice del tema?, ¿Hay información entre paréntesis? El último párrafo se trabajará con la participación de todo el grupo.

El docente deberá explicar a los alumnos, que a veces hay oraciones en las que el tema o sujeto, no está de forma explícita en la oración, debido a que un una oración anterior se ha mencionado ya al tema o sujeto y si, en la siguiente oración, se continua hablando de ese tema, entonces ya nos es necesario mencionarlo otra vez, porque ya se sabe de quien se habla en la oración.

El maestro(a) presentará el siguiente ejemplo:

“Los alumnos de cuarto organizaron una fiesta, el último día de clases. Compraron globos y serpentinas para adornar el salón y trajeron comida”.

Tema: _____

Idea principal: _____

| | | | |
|----------------------------------|-----------|---|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 15 min |
|----------------------------------|-----------|---|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: ¿Qué significa la Independencia? y “Los conspiradores y el Grito de Dolores”.

| | | |
|----------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad III | Discusión | Tiempo: 10 min |
|----------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre la estrategia de determinación de la idea principal.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Cuáles son los dos tipos de información que encontramos en una oración?, ¿Qué tipo de información nos dan las ideas de detalle?, ¿Para que nos sirve o en qué nos ayuda al leer, el identificar la información más importante en una oración?.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LINEA DE TIEMPO DE LA HISTORIA DE MEXICO (d. C.)**Sesión: 8****Objetivos:**

Utilizar el concepto de la métrica cronológica occidental, "después de Cristo", como punto de referencia a partir del cual se cuentan los años.

Utilizar el concepto de siglo como unidad de medida del tiempo histórico-cronológico.

Elaborar una línea de tiempo, consignando como punto de referencia el nacimiento de Cristo (después de Cristo) y situar algunos hechos históricos importantes de la Historia de México.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenidos conceptuales:

Concepto de la métrica cronológica occidental: después de Cristo.

Concepto de la métrica cronológica occidental: siglo.

Fechas de hechos importantes de la Historia de México, ocurridos en la época prehispánica, La Conquista, el Movimiento de Independencia y el México contemporáneo.

Contenidos procedimentales:

Comprensión y utilización del concepto de la métrica cronológica occidental: "después de Cristo".

Comprensión y utilización de la unidad de medida del tiempo histórico-cronológico: "siglo".

Localización de hechos históricos importantes de la Historia de México, en una línea de tiempo, teniendo como punto de referencia al nacimiento de Cristo (después de Cristo).

Contenidos actitudinales:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Línea de tiempo “después de Cristo” para el docente. Hoja de trabajo de la línea de tiempo “después de Cristo” para cada alumno. Colores, reglas y lápices. Formato de evaluación de actitudes para el docente y para el alumno (ver anexos D y F).

Organización del aula: para la actividad I y II, las bancas se acomodarán de modo que los alumnos trabajen en parejas.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|--|-----------------------|
| Actividad I | Línea de tiempo y concepto d.C. | Tiempo: 40 min |
|--------------------|--|-----------------------|

Actividad de grupo-clase y diadas

Exposición del concepto de métrica cronológica “después de Cristo” utilizando una Línea de Tiempo.

El maestro(a) indicará a los alumnos(as) el objetivo de la actividad: “Comprender el concepto de medida de tiempo “después de Cristo” utilizando una línea de tiempo”.

El docente introducirá el concepto de métrica cronológica “después de Cristo” (d.C.), iniciando con la pregunta respecto del año en que se vive. Cuando los alumnos respondan, se les pregunta qué significa que estemos en el año “2005”, y se les explica “que significa que hace 2005 años de que ocurrió alguna cosa, verdad?, ¿Qué hecho pasó que tenga tanta importancia como para que todos cuenten los años a partir de él?. El maestro(a) explicará los hechos del nacimiento

de Jesús y la Navidad. A continuación, explicará que como consecuencia de estos hechos y creencias, en tiempos pasados se consideró el nacimiento de Jesús como una fecha importante a partir de la cual se habían de contar los años, y este sistema aún dura. El maestro dibujará previamente una línea de tiempo del año 1 al 2000 en el pizarrón, señalando el nacimiento de Cristo (véase anexo D). No se debe señalar la medida de siglo, únicamente los años.

Utilizando la línea de tiempo, el docente dará ejemplos de algunos eventos históricos y los señalará en la línea de tiempo. Ejemplos: "Si en el 2000, Vicente Fox llegó a ser Presidente de México, ello significa que pasaron 2000 años a partir del nacimiento de Cristo, que fue en el año 1"; "Si algunos de ustedes nacieron en el año de 1996 eso significa que ustedes nacieron 1996 años después del nacimiento de Cristo"; "Si la Independencia de México inició en el año de 1810, quiere decir que ocurrió 1810 años después del nacimiento de Cristo" y finalmente, "Si la Fundación de México-Tenochtitlan fue en el año 1325, ello significa que ocurrió 1325 años después de Cristo, que es la manera en que se señalan las fechas, así podemos decir que actualmente estamos en el "año 2005 después de Cristo". El docente continuará presentando y explicando los ejemplos señalados en la línea del tiempo "después de Cristo"(véase anexo D).

Posteriormente, se formarán parejas y responderán un ejercicio que contiene preguntas similares a las que utilizó el docente para explicar el concepto "después de Cristo".

El maestro(a) indicará a los alumnos que en la línea de tiempo de su hoja de trabajo, deberán localizar el año que corresponda al hecho histórico, utilizando un color diferente para marcar cada acontecimiento y también deberán responder las preguntas planteadas (ver anexo D para la hoja de trabajo para alumnos "después de Cristo").

Una vez concluida la actividad por parte de los alumnos, el docente con la participación del grupo, revisará el ejercicio realizado.

| | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| Actividad II | Línea de tiempo, utilizando el Siglo | Tiempo: 40 min |
|---------------------|---|-----------------------|

Actividad de grupo-clase

Explicación del concepto de métrica cronológica occidental, siglo, utilizando una Línea de tiempo.

El maestro(a) indicará a los alumnos(as) el objetivo de la actividad: "Utilizar el concepto de medida de tiempo, siglo, en una línea de tiempo".

El maestro dibujará o presentará nuevamente en el pizarrón, la línea de tiempo que utilizó para explicar el concepto "después de Cristo", que abarca del año 1 al 2000 y entregará a cada uno de los alumnos su hoja de trabajo de la línea

“después de Cristo”, que utilizaron en la actividad anterior, correspondiente a la línea de tiempo “después de Cristo”.

Posteriormente, el docente explicará con la ayuda de la línea de tiempo el concepto de métrica cronológica: siglo.

La utilización de la numeración arábica y/o romana para la explicación del concepto de siglo, se deja a la consideración del docente.

Una vez concluida la explicación, el docente les indicará a los alumnos que escriban en la línea de tiempo de su hoja de trabajo, la secuencia de siglos del 1 al 21, como lo hizo el docente previamente en la línea de tiempo del pizarrón. Después de que hayan hecho esto, les pedirá que escriban en su hoja de trabajo las preguntas que les planteará y las respondan.

El docente procederá considerando cada una de las fechas señaladas en las preguntas de la hoja de trabajo y realizará el siguiente tipo de preguntas a los alumnos: “¿A qué siglo pertenece el año “X” en el que ocurrió “X” (hecho histórico)?”, por ejemplo, para el año de 1986 deberá hacer la siguiente pregunta: “¿A qué siglo pertenece el año de 1986, en el que se llevó a cabo el Mundial Fútbol en México?”, de esta manera hará las preguntas para cada una de las fechas señaladas en la hoja de trabajo. Después de esto, les dará un determinado tiempo a los alumnos para que respondan las preguntas y finalmente junto con el grupo se revisarán las respuestas.

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Al finalizar la actividad se realizará una evaluación actitudinal utilizando los formatos para los alumnos y para el docente. Los alumnos evaluarán al compañero con el que trabajaron en diada.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA LUCHA DE HIDALGO.**Sesión: 9****Fase: Práctica guiada****OBJETIVOS:**

Explicar en qué consiste la estrategia de Idea Principal en oraciones.

Aplicar con la supervisión del maestro, la estrategia de Idea Principal en oraciones.

Comprender la lectura: "Las ideas de Miguel Hidalgo".

Comprender la lectura: "La lucha de Hidalgo".

Valorar la utilidad de determinar la idea principal y de detalle en la oración al leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de idea Principal en oraciones.

Biografía de Hidalgo.

Participación de Hidalgo en la Independencia.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de la estrategia de Idea Principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Copias de las lecturas y de las evaluaciones de la comprensión lectora: "Las ideas de Miguel Hidalgo y Costilla" y "La lucha de Hidalgo" para cada niño. Copias del póster de la Estrategia Determinación de la Idea Principal en oraciones para cada diada. Formatos de evaluación actitudinal para alumnos (parejas) y para el profesor(a) (ver anexos A y F). Bicolores.

Organización del aula: para la introducción y la actividad I, las bancas estarán organizadas de forma normal para la clase (exposición); para la actividad II las bancas se acomodarán para trabajar en parejas.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Activación del conocimiento previo, sobre la idea principal en una oración.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar durante la sesión y explicar a los alumnos el objetivo de la sesión: "Aplicar con el apoyo del maestro la estrategia de Determinación de la idea principal en oraciones".

El docente promoverá la activación el conocimiento previo de los alumnos, a través de las siguientes preguntas:

Preguntas: ¿Cómo identificamos la idea principal en una oración?, ¿Cuál es el tema de la oración?, ¿Cómo identificamos los detalles?.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: Las ideas de Miguel Hidalgo y Costilla" | Tiempo: 20 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Aplicar con la supervisión del maestro, la estrategia de Idea Principal en oraciones

Práctica Guiada: Se realizará en grupo la lectura: "Las ideas de Miguel Hidalgo y Costilla". El maestro(a) pedirá a diferentes alumnos que de forma alternada lean en voz alta el texto, hasta el primer punto, mientras los demás en silencio siguen la lectura. Una vez que el alumno haya leído, el profesor(a) pedirá al alumno que

intente identificar la idea principal y de detalle en la oración. El docente apoyará y dará retroalimentación al alumno. Las siguientes preguntas serán mencionadas por el docente al alumno para guiarlo: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice del tema?, ¿Hay información “extra” que trate de explicar, ilustrar o describir lo que se dice sobre el tema? y ¿Hay información entre paréntesis?, una vez identificadas las ideas, les pedirá a los alumnos que subrayen la idea principal de color rojo y las de detalle o secundarias de azul, cuando las haya.

| | | | |
|----------------------------------|-----------|---|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 15 min |
|----------------------------------|-----------|---|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: “Las ideas de Miguel Hidalgo y Costilla”.

| | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| Actividad II | Lectura: La lucha de Hidalgo | Tiempo: 30 min |
|---------------------|---|-----------------------|

Actividad en diadas

Aplicar con la supervisión del maestro, la estrategia de Idea Principal en oraciones

Práctica Guiada En esta actividad se trabajará en diadas. El docente entregará a cada pareja una copia del poster de la Estrategia de Identificación de la Idea Principal y de detalles en la oración y una copia de la lectura: “La lucha de Hidalgo”.

Indicará a los alumnos que leerán en parejas y deberán de identificar las ideas principales y los detalles de las oraciones de la lectura utilizando como guía el póster.

El procedimiento para que los alumnos realicen la actividad será el siguiente:

El alumno A leerá en voz alta cada oración del primer párrafo, deteniéndose al terminar de leer cada una de las oraciones, e identificará junto con su compañero la idea principal y de detalle.

Una vez concluida la lectura del primer párrafo, el alumno B hará la lectura del siguiente párrafo igual que lo hizo el alumno A. El tercer párrafo se divide entre los dos alumnos para su lectura.

El docente supervisará el trabajo de los alumnos y les dará apoyo y retroalimentación.

El profesor(a) recordará a los alumnos, que subrayen con rojo la idea principal y con azul la idea de detalle.

Finalmente el maestro(a) junto con el grupo llevará a cabo la revisión sobre el trabajo realizado, a través de preguntas. La primera pregunta que hará el docente será: ¿Qué oraciones de la lectura tienen ideas de detalle?, después se revisarán cada una de estas oraciones, utilizando las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal de la oración?, ¿Qué dice la idea de detalle? (Explica, ilustra, describe, es información entre paréntesis o adicional), y para las oraciones que no tienen ideas de detalle, el docente hará las siguientes preguntas: ¿Qué oraciones no tienen ideas de detalle?, ¿Cuál es el tema de la oración? (revisando cada una de ellas) y ¿Cuál es la idea principal?. El docente moderará la participación de los alumnos y dará retroalimentación.

| | | |
|-----------------------------------|--|----------------------|
| Actividad de evaluación II | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 15 min |
|-----------------------------------|--|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: La lucha de Hidalgo.

| | | |
|----------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad III | Discusión | Tiempo: 10 min |
|----------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre la estrategia de determinación de la idea principal

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Qué dudas tienen respecto a la forma de identificar las ideas principales y las de detalle? y ¿El identificar las ideas principales, creen que ayuda a comprender mejor la lectura?, ¿Porqué?.

| | | | |
|-------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad evaluación III | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fue su compañero con el que trabajaron en pareja, en algunos aspectos?" y explicará que cada alumno evaluará al compañero con el que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de su compañero en los espacios que dice "Nombre:" y una vez puesto el nombre de sus compañero, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LINEA DE TIEMPO SOBRE LA VIDA DE HIDALGO.

Sesión: 10

Objetivos:

Reconocer los hechos más importantes en la vida de Miguel Hidalgo y Costilla.

Elaborar una línea de tiempo, utilizando la medida cronológica: década y situar hechos importantes de la vida de Miguel Hidalgo y Costilla.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenidos conceptuales:

Biografía de Miguel Hidalgo y Costilla.

Contenido procedimental:

Localización en una línea de tiempo, de hechos históricos importantes de la vida de Miguel Hidalgo y Costilla.

Contenidos actitudinales:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Biografía y Cronología de la vida de Miguel Hidalgo y Costilla. Línea de Tiempo sobre la vida de Hidalgo. Ilustraciones sobre hechos importantes en la vida de Hidalgo. Hojas de rotafolio, marcadores, reglas, lápices y cinta adhesiva. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos (ver anexo F).

Organización del aula: para la actividad I, las bancas se acomodarán de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Línea de tiempo de la vida de Miguel Hidalgo y Costilla. | Tiempo: 40 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño..

Elaboración de una línea de tiempo acerca de la vida de Miguel Hidalgo y Costilla.

El maestro(a) indicará a los alumnos(as) el objetivo de la actividad: "Elaborar una línea de tiempo sobre la vida de Miguel Hidalgo y Costilla".

En primer lugar, el docente hará una breve exposición sobre la biografía de Miguel Hidalgo y Costilla. Se sugiere al docente consultar el siguiente fascículo:

- INAH. (2003). *Miguel Hidalgo y Costilla. Padre de la patria*. Serie Símbolos Forjadores de la Patria. México: INAH/Servigraf.

Posteriormente, se realizará la línea de tiempo, el docente les indicará a los alumnos que realizará una línea de tiempo en el pizarrón y ellos la realizarán por equipos, utilizando una hoja de rotafolio.

Al realizar la línea de tiempo, el profesor(a) deberá ir indicando al grupo cada uno de los pasos a seguir en su elaboración (ver anexo C: "Pasos para elaborar una línea de tiempo").

El docente formará equipos de 4 personas y les entregará una hoja de rotafolio, marcadores y las ilustraciones. Les indicará a los alumnos que las divisiones de la línea de tiempo serán por décadas. Deberá señalarles que cada década equivaldrá a 10 cm. El docente irá elaborando junto con los equipos la línea de tiempo. Una vez trazada la línea de tiempo, pedirá a los equipos que peguen las ilustraciones de los eventos más importantes de la vida de Miguel Hidalgo y Costilla en el orden correspondiente de acuerdo al año en que ocurrieron. El docente dará apoyo a los alumnos en la realización de la actividad.

Finalmente, el maestro(a), pedirá a los equipos que peguen sus trabajos en el pizarrón y los revisará con la participación del grupo.

| | | | |
|----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos. Los alumnos realizarán la evaluación de actitudes de los compañeros con los que trabajaron en el grupo pequeño.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fueron sus compañeros cuando trabajaron con ellos, en el grupo de 4 personas, en algunos aspectos?" y explicará que cada alumno evaluará a sus compañeros con los que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de sus compañeros en los espacios que dicen "Nombre:" y una vez puesto los nombres de sus compañeros, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: MORELOS, NUEVO LÍDER DE LA INDEPENDENCIA.**Sesión: 11****Fase: Práctica independiente****OBJETIVOS:**

Reafirmar en qué consiste la estrategia de Idea Principal en oraciones.

Aplicar de forma independiente, la estrategia de Idea Principal en oraciones.

Comprender la lectura: "Morelos, nuevo líder de la Independencia".

Valorar la utilidad de activar el conocimiento previo y establecer propósitos de lectura antes de leer un texto de Historia, para mejorar su comprensión.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Idea Principal en oraciones.

Biografía de Morelos.

Participación de Morelos en la Independencia.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de la estrategia de Idea Principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copias para cada niño de la lectura y de la evaluación de la comprensión lectora: "Morelos, nuevo líder de la Independencia". Formato de evaluación de actitudes para alumnos y para el docente (ver anexos A y F). Hojas blancas, lápices y bicolores.

Organización del aula: para la introducción las bancas estarán organizadas para trabajar en parejas; para la actividad I las bancas se acomodarán de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 15 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad en diadas

Activación del conocimiento previo, sobre la idea principal en una oración.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar durante la sesión y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: "Aplicar de manera individual la estrategia de idea principal en oraciones de un texto de Historia".

Los alumnos formarán parejas y responderán preguntas que les permitan activar el conocimiento previo. En una hoja escribirán las siguientes preguntas:

- 1.- Escribe las 2 preguntas que nos debemos hacer para identificar la idea principal en una oración.
- 2.- ¿Cómo identificamos las ideas de detalle en una oración?

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: Morelos, nuevo líder de la Independencia. | Tiempo: 35 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad individual

Aplicar de forma independiente, la estrategia de Idea Principal en oraciones

Práctica independiente: De forma individual los alumnos leerán la lectura, "Morelos, nuevo líder de la Independencia", y aplicarán la estrategia de determinación de la Idea principal en oraciones. Deberán subrayar las ideas principales con rojo y las de detalle con azul.

| | | |
|----------------------------------|--|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 15 min |
|----------------------------------|--|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: Morelos, nuevo líder de la independencia.

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 10 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre la estrategia de determinación de la idea principal.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Qué dificultades tuvieron para aplicar la estrategia, ¿Qué se puede hacer para resolver las dificultades que tuvieron?, ¿En qué otros textos, a parte del los libros de Historia podrían aplicar esta estrategia?, ¿Creen que podrían aplicar esta estrategia al leer un cuento?, ¿Sí o no?, ¿Por qué?, ¿Creen que cuando tienen que tienen que leer algo rápido, solamente para saber de qué se trata, les ayudaría el utilizar esta estrategia?, ¿Sí o no?, ¿Por qué?.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: “¿Cómo fue su compañero, con el que trabajaron en pareja en algunos aspectos?” y explicará que cada alumno evaluará al compañero con el que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de su compañero en los espacios que dice “Nombre:” y una vez puesto el nombre de sus compañero, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola

opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LAS IDEAS DE MORELOS.**Sesión: 12****Objetivos:**

Conocer las ideas liberales de José María Morelos y Pavón.

Reconocer el aniversario del día de la Independencia de México, como un festejo que se ha celebrado de forma continua y similar a lo largo del tiempo.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenidos conceptuales:

Las ideas de Morelos.

El Congreso de Chilpancingo.

Conmemoración de la Independencia de México.

Contenido procedimental:

Identificación de similitudes en los festejos del aniversario de la Independencia de México, a lo largo del tiempo.

Contenidos actitudinales:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Lectura para el docente: "El Congreso de Chilpancingo y los Sentimientos de la Nación". Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A y F).

Organización del aula: para la actividad I y II, las bancas estarán organizadas de manera normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Exposición: Congreso de Chilpancingo e ideas de Morelos. | Tiempo: 30 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Exposición sobre el Congreso de Chilpancingo y las ideas de Morelos.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Conocer las ideas liberales de José María Morelos y Pavón".

El docente preparará previamente la exposición del tema. Se sugiere como apoyo para la exposición: la lectura "El Congreso de Chilpancingo y los *Sentimientos de la Nación*" (véase anexo A) y el uso de preguntas intercaladas que permitan aclarar, dudas respecto a las ideas expresadas por Morelos en el documento "Sentimientos de la Nación".

| | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| Actividad II | Aniversario de la Independencia de México. | Tiempo: 30 min |
|---------------------|---|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión acerca de los festejos para conmemorar el día del Inicio de la Independencia de México.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Reflexionar acerca de los festejos para celebrar el día del Inicio de la Independencia de México".

El docente promoverá la discusión, planteando preguntas al grupo y permitirá la participación voluntaria de los alumnos.

Preguntas sugeridas: ¿Qué día se festeja el inicio de la Independencia de México?, ¿Cómo festejan ese día?, ¿Porqué es importante para los mexicanos, celebrar este día?, ¿Qué personaje de la Independencia señaló que se debía recordar todos los años el día del Inicio de la Independencia?, ¿Saben si sus papás celebraban este día cuando eran niños?, ¿y sus abuelos? y ¿Los festejos eran iguales a los actuales?. El docente debe tener presente que el objetivo de la discusión es que se reconozca la celebración del día de la Independencia como una costumbre que surgió a partir del movimiento de Independencia y que se mantiene actualmente.

Para concluir la discusión el docente señalará al grupo que la celebración del día de Inicio de la Independencia se ha celebrado de manera muy parecida y se realiza en México desde hace más de un siglo, que seguramente sus abuelos cuando eran niños y también sus papás de niños, celebraban el día de la Independencia.

| | | | |
|----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluación actitudinal por parte del docente.

Se realizará una evaluación de actitudes por parte del docente, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA.**Sesión: 13****Fase: Modelado****OBJETIVOS:**

Reafirmar en qué consisten las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Identificar los pasos para aplicar de manera conjunta las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, al leer un texto.

Comprender la lectura: "La consumación de la Independencia".

Comprender la lectura: "El Plan de Iguala".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento

Estrategia de idea principal en oraciones.

Consumación de la Independencia.

El Plan de Iguala.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Acetatos o Posters con los Pasos para aplicar las estrategias Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea Principal en oraciones. Copias de las lecturas y de las evaluaciones de comprensión lectora: “La consumación de la Independencia” y “El Plan de Iguala”, para cada niño. Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A, C y F). Hojas blancas, lápices, colores, cinta adhesiva o retroproyector, en su caso.

Organización del aula: para la introducción las bancas estarán organizadas de forma normal para la clase (exposición); para la actividad I la organización será la misma.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 30 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Activación del conocimiento previo, sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: “Identificar los pasos para aplicar tanto la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento como la de Idea principal en oraciones, al leer un texto de Historia”.

El docente promoverá el recuerdo de los alumnos a través de las siguientes preguntas: ¿Para que nos sirve hacer preguntas antes de la lectura de un texto de Historia?, ¿Qué tipo de preguntas podemos hacer?, Una vez que elaboramos nuestras preguntas ¿Qué debemos hacer para responderlas?, ¿Qué podemos hacer si no encontramos respuesta para las preguntas que elaboramos en nuestra lectura?, ¿Cuáles son los dos tipos de información que podemos encontrar en una oración?, ¿Para qué nos sirve identificar la idea principal y de detalle en una oración? y ¿Qué debemos hacer para identificar la idea principal en una oración?.

Posteriormente, el docente, pedirá al grupo que recuerden en orden los pasos para aplicar cada una de las estrategias que se han trabajado en clase y les indicará que de manera voluntaria los vayan mencionando, mientras él o ella, los anota en el pizarrón. Después el docente presentará al grupo los posters con los pasos de las estrategias y verificará con el grupo que coincidan con los que ellos han recordado.

| | | |
|---------------------------|---|--|
| <p>Actividad I</p> | <p>Lecturas: consumación de la Independencia. El Plan de Iguala.</p> | <p>La la Tiempo: 30 min</p> |
|---------------------------|---|--|

Actividad del grupo-clase

Modelado por parte del docente de la aplicación conjunta de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Modelado: El docente mostrará como aplicar las estrategias de manera conjunta en las lecturas: “La consumación de la Independencia” y “El Plan de Iguala”. Se leerán, en primer y segundo lugar, las lecturas respectivas. El proceso para aplicar las estrategias, que llevará a cabo el docente en ambos casos, será el siguiente: El maestro(a) iniciará la lectura en voz alta, leyendo el título, observando la(s) ilustración(es), leyendo los pies de ilustraciones y el primer párrafo, después elaborará y verbalizará en voz alta preguntas-propósito que se le hayan ocurrido y las escribirá en el pizarrón. Posteriormente, debiendo leer desde el primer párrafo, continuará la lectura en voz alta del texto, se detendrá al terminar cada oración para identificar la idea principal e idea de detalle, y verbalizará en voz alta las siguientes preguntas: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice sobre el tema en la oración?, ¿Hay información “extra” que trate de explicar, ilustrar, describir lo que se dice del tema? y ¿Hay información entre paréntesis?, una vez identificadas las ideas, les pedirá a los alumnos que subrayen la idea principal de color rojo y las de detalle o secundarias de azul, cuando las haya.

Después de leer cada párrafo, el docente, se detendrá y les indicará a los alumnos, si ha encontrado o no información para responder a las preguntas que formuló inicialmente.. Si se ha encontrado información que responda a alguna de sus preguntas, el docente les pedirá a los alumnos que la subrayen con verde.

De la forma descrita anteriormente, se continuará la lectura hasta concluirla.

Preguntas sugeridas: Título: ¿Qué fue la consumación de la Independencia?, ¿Qué era el Plan de Iguala?; Ilustraciones: ¿Cuál era el Ejército Trigarante?, ¿Por qué entró a la Ciudad de México?; 1er. Párrafo: ¿En que consistió el pacto que realizaron Iturbide y Guerrero?, ¿Por qué Iturbide y quienes lo apoyaban preferían la monarquía?. (Buscar información en otras fuentes).

| | | | |
|-----------------------------------|-----------|---|-----------------------|
| Actividad evaluación I | de | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo: 20 min |
|-----------------------------------|-----------|---|-----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: “La consumación de la Independencia” y “El Plan de Iguala”.

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento y Determinación de la idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Qué dudas tienen respecto a la forma en que se aplican las dos estrategias, de Prerrevisión y Autocuestionamiento y Determinación de la idea principal en oraciones, al leer un texto?.

| | | | |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad evaluación II | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LÍNEA DE TIEMPO SOBRE EL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA.

Sesión: 14

Objetivos:

Identificar las semejanzas y diferencias (cambios) entre la bandera del Ejército Trigarante y la bandera actual.

Reconocer hechos históricos importantes del Movimiento de Independencia de México.

Elaborar una línea de tiempo y situar algunos hechos históricos importantes del Movimiento de Independencia de México.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenidos conceptuales:

Hechos históricos del Movimiento de Independencia de México.

Significados de la bandera del Ejército Trigarante y la actual.

Contenido procedimental:

Observación y comparación entre la bandera actual y la del Ejército Trigarante.

Localización de fechas de hechos históricos importantes del Movimiento de Independencia en una línea de tiempo.

Contenidos actitudinales:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Ilustraciones, tamaño cartulina, de las banderas del ejército Trigarante y la actual. Resumen sobre el significado de las banderas correspondientes, para cada alumno. Cronología del Movimiento de Independencia. Línea de Tiempo sobre el movimiento de Independencia. Copias de las Ilustraciones de diferentes hechos históricos del movimiento de Independencia. Hojas de rotafolio, marcadores, cinta adhesiva, regla y tijeras. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos, (ver anexo F).

Organización del aula: para la actividad I, las bancas estarán organizadas de manera que los alumnos trabajen en parejas; para la actividad II las bancas se acomodarán de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|--|-----------------------|
| Actividad I | Bandera del Ejército Trigarante | Tiempo: 30 min |
|--------------------|--|-----------------------|

Actividad en diadas

Observar y comparar la bandera del Ejército Trigarante con la actual..

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Comparar la bandera del Ejército Trigarante con la actual".

El docente les pedirá a los alumnos que formen parejas, una vez conformadas las parejas, les entregará a cada pareja un resumen con la explicación de los significados de la bandera del Ejército Trigarante y de la actual y les presentará las ilustraciones de las banderas correspondientes. Se sugiere al docente consultar el siguiente fascículo:

- INAH. (2003). *Historia del Escudo y la Bandera Nacional*. Serie Símbolos Forjadores de la Patria. México: INAH/Servigraf.

Después les indicará que deberán leer en silencio la explicación de cada una de las banderas, observar las ilustraciones y posteriormente encontrar semejanzas y diferencias entre las banderas tanto de sus características físicas (colores, emblemas, leyendas, forma, etc.) como de sus significados. Finalmente el docente promoverá la discusión grupal pidiendo a cada una de las parejas que les señale al menos una semejanza o diferencia entre las banderas. El docente cerrará la discusión señalando las transformación que ha tenido la bandera a lo largo de las diferentes épocas de la Historia de México, que la bandera no siempre ha sido igual a la actual, haciendo énfasis en la comparación entre la bandera del ejército Trigarante y la actual, mencionará que al encontrar semejanzas entre ellas, se pueden conocer algunos de los antecedentes de la bandera actual, también mencionará como por medio de la bandera se representan los cambios que ha habido en la sociedad mexicana.

| | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| Actividad II | Línea de tiempo: Movimiento de Independencia | Tiempo: 40 min |
|---------------------|---|-----------------------|

Actividad en grupo pequeño

Elaboración de una línea de tiempo sobre el Movimiento de Independencia.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Elaborar una línea de tiempo y señalar algunos hechos del movimiento de Independencia".

En primer lugar, el docente señalará algunos de los hechos históricos más representativos del movimiento de Independencia, los escribirá en el pizarrón en orden cronológico y promoverá la participación de los alumnos para explicar brevemente cada uno de los hechos señalados. Se sugiere al docente consultar el fascículo:

- INAH. (2003). *Episodios de la Independencia de México*. Serie Pasajes de Nuestra Historia. México: INAH/Servigraf.

En segundo lugar, se realizará la línea de tiempo, el docente les indicará a los alumnos que realizará la línea de tiempo en el pizarrón y ellos la realizarán por equipos, en una hoja de rotafolio.

Al realizar la línea de tiempo, el profesor(a) deberá ir indicando al grupo cada uno de los pasos a seguir en su elaboración (ver anexo C: "Pasos para elaborar una línea de tiempo").

El docente formará equipos de 4 personas y les entregará una hoja de rotafolio, marcadores y las ilustraciones. Les indicará a los alumnos que elaboren en la hoja

de rotafolio una línea de tiempo a partir del año 1800 al 1850, y hagan divisiones por décadas. Deberá señalarles que cada década equivaldrá a 10 cm. El docente irá elaborando junto con los equipos la línea de tiempo. Una vez trazada la línea de tiempo, pedirá a los equipos que señalen los hechos históricos del movimiento de Independencia en la línea de tiempo en el orden correspondiente de acuerdo a la fecha en que ocurrieron y peguen las ilustraciones. El docente dará apoyo a los alumnos en la realización de la actividad.

Finalmente, el maestro(a), pedirá a los equipos que peguen sus trabajos en el pizarrón y los revisará con la participación del grupo.

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos. Los alumnos realizarán la evaluación de actitudes de los compañeros con los que trabajaron en parejas y en grupo pequeño.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fueron sus compañeros cuando trabajaron con ellos, en algunos aspectos, tanto el compañero con el que formaron pareja como los del grupo de 4 personas?" y explicará que cada alumno evaluará a sus compañeros con los que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de sus compañeros en los espacios que dicen "Nombre:" y una vez puesto los nombres de sus compañeros, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL IMPERIO DE ITURBIDE.**Sesión: 15****Fase: Modelado****OBJETIVOS:**

Identificar los pasos para aplicar de manera conjunta las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, al leer un texto.

Comprender la lectura: "Agustín I, emperador de México".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento

Estrategia de idea principal en oraciones.

El Imperio de Iturbide.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copia de la lectura y de la evaluación de comprensión lectora: "Agustín I, emperador de México" para cada niño. Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A, C y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la actividad I la organización las bancas estarán organizadas de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Presentación del objetivo y de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: "Identificar los pasos para aplicar tanto la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento como la de Idea principal en oraciones, al leer un texto de Historia".

| | | |
|--------------------|--|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: Agustín I, emperador de México | Tiempo: 30 min |
|--------------------|--|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Modelado por parte del docente de la aplicación conjunta de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Modelado: El docente mostrará como aplicar las estrategias de manera conjunta en la lectura: "Agustín I, emperador de México. El proceso que llevará a cabo el docente para aplicar las estrategias, será el siguiente: El maestro(a) iniciará la lectura en voz alta, leyendo el título, observando la(s) ilustración(es), leyendo los pies de las ilustraciones y el primer párrafo, después elaborará y verbalizará en voz alta las preguntas-propósito que se le hayan ocurrido y las escribirá en el pizarrón. Posteriormente, les indicará a los alumnos que se leerá nuevamente el texto desde el primer párrafo, y pedirá a algún alumno que inicie la lectura en voz alta y le indicará que se deberá detener al terminar cada oración, así el docente verbalizará en voz alta las siguientes preguntas, para identificar la idea principal e idea de detalle: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice sobre el tema en la oración?, ¿Hay información "extra" que trate de explicar, ilustrar o

describa lo que se dice del tema? y ¿Hay información entre paréntesis?, una vez identificadas las ideas, les pedirá a los alumnos que subrayen la idea principal de color rojo y las de detalle o secundarias de azul, cuando las haya.

Durante la lectura en voz alta, el docente después de que se lea cada párrafo, les indicará a los alumnos, si ha encontrado o no información para responder a las preguntas que formuló inicialmente. Si se ha encontrado información que responda a alguna de sus preguntas, el docente les pedirá a los alumnos que la subrayen con verde.

En la forma descrita anteriormente, se continuará la lectura hasta concluirla.

Preguntas sugeridas: Título: ¿Quién fue Agustín I?, ¿Cuándo fue emperador de México?; Ilustraciones: ¿Qué es un monograma?, ¿Por qué en la imagen aparecen Hidalgo e Iturbide coronando a la Patria?; 1er. Párrafo: ¿Qué era la Junta de Gobierno?, ¿Quiénes formaban la Junta de Gobierno?. (Buscar información en otras fuentes).

| | | |
|----------------------------------|--|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo: 20 min |
|----------------------------------|--|-----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: "Agustín I, emperador de México".

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento y Determinación de la idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Qué dudas tienen respecto a la forma en que se aplican las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento y Determinación de la idea principal en oraciones?.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA BANDERA DEL PRIMER IMPERIO.

Sesión: 16

Objetivos:

Identificar las semejanzas y diferencias (cambios) entre la bandera del Imperio de Iturbide y la bandera actual.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenidos conceptuales:

Significados de la bandera del Primer Imperio y la bandera actual.

Contenido procedimental:

Observación y comparación entre la bandera actual y la del Primer Imperio.

Contenidos actitudinales:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Ilustraciones, tamaño cartulina, de las banderas del Imperio de Iturbide y la actual. Resumen sobre el significado de las banderas correspondientes, para cada alumno. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos (ver anexo F).

Organización del aula: para la actividad I, las bancas estarán organizadas de manera que los alumnos trabajen en parejas.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|--|-----------------------|
| Actividad I | Bandera del Imperio de Iturbide | Tiempo: 30 min |
|--------------------|--|-----------------------|

Actividad en diadas

Observar y comparar la bandera del Imperio de Iturbide con la actual.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Comparar la bandera del Imperio de Iturbide con la actual".

El docente les pedirá a los alumnos que formen parejas, una vez conformadas las parejas, les entregará a cada pareja un resumen con la explicación de los significados de la bandera del Imperio de Iturbide y de la actual y les presentará las ilustraciones de las banderas correspondientes. Se sugiere al docente consultar el siguiente fascículo:

- INAH. (2003). *Historia del Escudo y la Bandera Nacional*. Serie Símbolos Forjadores de la Patria. México: INAH/Servigraf.

Después les indicará que deberán leer en silencio la explicación de cada una de las banderas, observar las ilustraciones y posteriormente encontrar semejanzas y diferencias entre las banderas tanto de sus características físicas (colores, emblemas, leyendas, forma, etc.) como de sus significados. Finalmente el docente promoverá la discusión grupal pidiendo a cada una de las parejas que les señale al menos una semejanza o diferencia entre las banderas. El docente cerrará la discusión señalando las transformaciones que ha tenido la bandera a lo largo de las diferentes épocas de la Historia de México, haciendo énfasis en la comparación entre la bandera del ejército Trigarante, la bandera del Imperio de Iturbide y la actual, mencionará que al encontrar semejanzas entre ellas, se pueden conocer algunos de los antecedentes de la bandera actual, también mencionará como por medio de la bandera se han representado los cambios que ha habido en la sociedad mexicana.

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 30 min |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos. Los alumnos realizarán la evaluación de actitudes de los compañeros con los que trabajaron en parejas.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fueron su compañero cuando trabajaron en parejas, en algunos aspectos?" y explicará que cada alumno evaluará a su compañero con el que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de su compañero en los espacios que dicen "Nombre:" y una vez puesto el nombre de su compañero, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA VIDA COTIDIANA EN EL MÉXICO INDEPENDIENTE.**Sesión: 17****Fase: Modelado****OBJETIVOS:**

Identificar los pasos para aplicar de manera conjunta las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, al leer un texto.

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Comprender la lectura: "La vida en el México independiente, contada por viajeros extranjeros".

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento

Estrategia de idea principal en oraciones.

La vida en el México independiente.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copia de la lectura y de la evaluación de comprensión lectora: “La vida en el México independiente, contada por los viajeros extranjeros”, para cada niño. Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A, C y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la introducción las bancas estarán organizadas de forma normal para la clase (exposición); para la actividad I la organización será la misma.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Presentación del objetivo y de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: “Identificar los pasos para aplicar tanto la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento como la de Idea principal en oraciones, al leer un texto de Historia”.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: La vida en el México independiente, contada por viajeros extranjeros. | Tiempo: 30 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Modelado por parte del docente de la aplicación conjunta de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Modelado: El docente mostrará como aplicar las estrategias de manera conjunta en las lecturas: “La vida en el México independiente, contada por viajeros extranjeros”. La lectura se realizará en voz alta. El proceso que llevará a cabo el docente para aplicar las estrategias, será el siguiente: El maestro(a) iniciará la lectura, leyendo el título, observando la(s) ilustración(es), leyendo los pies de las ilustraciones y el primer párrafo, después elaborará y verbalizará en voz alta las preguntas-propósito que se le hayan ocurrido y las escribirá en el pizarrón.

Posteriormente, les indicará a los alumnos que se leerá nuevamente el texto, desde el primer párrafo, y pedirá a algún alumno que inicie la lectura en voz alta y le indicará que se deberá detener al terminar cada oración, así el docente verbalizará en voz alta las siguientes preguntas, para identificar la idea principal e idea de detalle: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice sobre el tema en la oración?, ¿Hay información "extra" que trate de explicar, ilustrar o describir lo que se dice del tema? y ¿Hay información entre paréntesis?, una vez identificadas las ideas, les pedirá a los alumnos que subrayen la idea principal de color rojo y las de detalle o secundarias de azul, cuando las haya.

Durante la lectura en voz alta, el docente después de que se lea cada párrafo, les indicará a los alumnos, si ha encontrado o no información para responder a las preguntas que formuló inicialmente. Si se ha encontrado información que responda a alguna de sus preguntas, el docente les pedirá a los alumnos que la subrayen con verde.

En la forma descrita anteriormente se continuará la lectura hasta concluirla.

Preguntas sugeridas: Título: ¿Cómo era la vida en el México independiente?; Ilustraciones: ¿Cuándo se bailaba el fandango?, ¿Qué es una procesión religiosa?, ¿Qué hacían los capataces?, ¿Por qué muchos mexicanos imitaban la forma de vestir de España?. 1er. Párrafo: ¿De qué países eran los extranjeros que vinieron a México?. (Buscar información en otras fuentes).

| | | |
|----------------------------------|---|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo: 20 min |
|----------------------------------|---|-----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: "La vida en el México independiente, contada por viajeros extranjeros".

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento determinación de la idea principal.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Para qué sirve hacer preguntas antes de la lectura de un texto de Historia?, ¿Para qué, sirve identificar la información más importante en una

oración?, ¿Creen que cada estrategia, tiene una utilidad diferente, al leer un texto o las dos sirven para lo mismo?.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA SITUACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA DE MÉXICO, AL CONSUMARSE LA INDEPENDENCIA.**Sesión: 18****Objetivos:**

Identificar cambios en cuanto a la situación social y política de los mexicanos al consumarse la Independencia.

Identificar aspectos que han continuado hasta nuestros días, en cuanto a la situación social y política de los mexicanos, a partir de que se consumó la Independencia.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenido conceptual:

La situación social y política de los criollos, mestizos, indios y castas en la Nueva España y al consumarse la Independencia de México.

Aspectos de la situación social y política de los mexicanos que han permanecido hasta la época actual, después de la Consumación de la Independencia.

Contenido procedimental:

Comparación entre la situación social y política en México durante La época de Colonial y después de Consumarse la Independencia.

Distinción de aspectos de la situación social y política en México, que han continuado hasta nuestros días, después de la Consumación de la Independencia.

Contenido actitudinal:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Lista con enunciados correspondientes a la vida social y política en la Nueva España. Lista con enunciados correspondientes a la situación social y política, al terminar del movimiento de Independencia. Lista con enunciados correspondiente a los postulados principales del Plan de Iguala. Lista con enunciados correspondientes a la situación política y social actual en México, que sean paralelas a los postulados del Plan de Iguala señalados.

Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos (ver anexo F).

Organización del aula: **Organización del aula:** para la actividad I y II, las bancas estarán organizadas de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|--|-----------------------|
| Actividad I | Cambios sociales y políticos después de la Consumación de la Independencia. | Tiempo: 30 min |
|--------------------|--|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño

Comparación de la situación social y política en México antes y después de la Independencia.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar los cambios en la vida social y política de las personas después de la Independencia de México".

Formarán equipos de 4 personas. El docente indicará a los alumnos que deberán comparar e identificar los cambios entre los enunciados de dos listas, una correspondiente a la vida social y política en la Nueva España y la otra a la situación social y política, al terminar del movimiento de Independencia.

Se recomienda al docente que consulte los siguientes fascículos:

- INAH. (2003). *La Nueva España*. Serie Pasajes de Nuestra Historia. México: INAH/Servigraf.

- INAH. (2003). *Episodios de la Independencia de México*. Serie Pasajes de Nuestra Historia. México: INAH/Servigraf.

Posteriormente, el docente pedirá a una representante de cada equipo que mencione dos cambios que hayan identificado al comparar las listas, utilizando para ello las siguientes preguntas:

¿México siguió dependiendo de España?, ¿Siguió habiendo esclavos en nuestro país?, y ¿Los habitantes tenían que pagar tributos?.

| | | |
|---------------------|--|-----------------------|
| Actividad II | Continuidad al presente de los postulados principales del Plan de Iguala. | Tiempo: 30 min |
|---------------------|--|-----------------------|

Actividad de clase y grupo pequeño

Discusión acerca de la continuidad en la actualidad de los postulados principales del Plan de Igual.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar los postulados del Plan de Iguala que continúan siendo válidos en la vida actual".

Se mantendrán los equipos de 4 personas que se formaron para la actividad anterior. El docente dará una breve explicación sobre el Plan de Iguala y sus postulados principales. Después indicará a los alumnos que deberán comparar e identificar similitudes entre los enunciados de dos listas, una correspondiente a los postulados principales del Plan de Iguala y otra sobre las situaciones políticas y sociales actuales en México, que sean paralelas a los postulados del Plan de Iguala señalados.

Se sugiere al docente consultar el siguiente fascículo:

- INAH. (2003). *Episodios de la Independencia de México*. Serie Pasajes de Nuestra Historia. México: INAH/Servigraf.

Posteriormente, el docente pedirá a una representante de cada equipo que mencione un postulado del Plan de Iguala que consideran ha continuado o es vigente actualmente.

El docente guiará la discusión a través de las siguientes preguntas: ¿México tiene un gobierno independiente o depende de algún país extranjero?, ¿En nuestro país se puede comprar y vender personas, o se pueden tener esclavos?, ¿Estamos todos obligados a practicar la misma religión?, ¿Los mexicanos somos todos iguales?, ¿Debemos pagar un tributo?.

| | | | |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad evaluación II | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Al finalizar la actividad se realizará una evaluación actitudinal utilizando los formatos para los alumnos y para el docente. Los alumnos evaluarán a los compañeros con los que trabajaron en el grupo pequeño.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA FORMACIÓN DE LA REPÚBLICA MEXICANA.**Sesión:** 19**Fase:** Práctica guiada**OBJETIVOS:**

Reafirmar en que consisten las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Aplicar con la supervisión del maestro, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, de manera conjunta al leer un texto.

Comprender la lectura. "La formación de la República Mexicana".

Comprender la lectura: "Las palabras de la Constitución de 1824".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento

Estrategia de Idea principal en oraciones.

Formación de la República.

Constitución de 1824.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Copias de las lecturas y de las evaluaciones de comprensión lectora: "La formación de la República Mexicana", "Las palabras de la Constitución de 1824", para cada niño. Formato de evaluación de actitudes para el docente y para alumnos (ver anexos A y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la Introducción se acomodarán las bancas para formar grupos de cuatro alumnos y para la actividad I se organizarán de modo que trabajen en parejas.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 30 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad de grupos pequeños

Activación del conocimiento previo, sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: "Aplicar con la ayuda del maestro(a), las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones al leer un texto, de Historia".

Para realizar esta actividad es necesario: Formar equipos de 4 personas e indicar a los alumnos que en equipo, recuerden y escriban en una hoja los pasos para aplicar la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento y la de Idea principal en oraciones. Posteriormente, el docente con la participación del grupo verificará los pasos y explicaciones de cada equipo.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lecturas: La formación de la República. Las palabras de la Constitución de 1824. | Tiempo: 30 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad en diadas

Aplicar con la supervisión del docente las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Práctica guiada: Para realizar esta actividad es necesario: Formar diadas, se les entregarán los dos textos a cada uno de los alumnos. Indicar a los alumnos que en parejas deberán elaborar las preguntas-propósito para las lecturas. El maestro(a) les indicará a los alumnos que lean, el título y elaboren una pregunta-propósito, después pedirá la participación voluntaria de las diadas para que compartan al grupo, la(s) pregunta(s) que elaboraron. El docente dará retroalimentación a los alumnos respecto a la pertinencia de las preguntas que elaboraron.

De la misma manera descrita anteriormente, se trabajará, en la elaboración de las preguntas-propósito, correspondientes a las ilustraciones y el primer párrafo. El maestro(a) señalará a los grupos, que al menos deben elaborar dos preguntas-propósito para cada lectura y que deberán escribirlas en las hojas blancas.

Posteriormente, las parejas deberán leer los textos. Se realizarán las lecturas a través del siguiente procedimiento:

El alumno A leerá en voz alta cada oración del párrafo, haciendo pausas al terminar de leer cada una de ellas, para después identificar junto con su compañero la idea principal y detalles en la oración. Una vez identificadas las ideas, deberán subrayar con rojo la idea principal y con azul la idea de detalle, en el caso de que la haya.

Al concluir la lectura del párrafo, los alumnos deberán verificar si en ese párrafo hay información que les ayude a responder alguna de las preguntas-propósito que formularon. Si hay información para responder a alguna pregunta, deberán subrayarla con color verde.

Después, el alumno B realizará la lectura en voz alta del siguiente párrafo, igual que lo hizo el alumno A.

Este procedimiento se continuará hasta concluir la lectura de los textos. El docente supervisará el trabajo de los alumnos y les proporcionará ayuda.

Finalmente el maestro(a) junto con el grupo llevará a cabo la revisión sobre el trabajo realizado, a través de preguntas. La primera pregunta que hará el docente será: ¿Qué oraciones de la lectura tienen ideas de detalle?, después se revisarán cada una de estas oraciones, utilizando las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal de la oración?, ¿Qué dice la idea de detalle? (Explica, ilustra, describe, es información entre paréntesis o adicional), y para las oraciones que no tienen

ideas de detalle, el docente hará las siguientes preguntas: ¿Qué oraciones no tienen ideas de detalle?, ¿Cuál es el tema de la oración? (revisando cada una de ellas) y ¿Cuál es la idea principal?. El docente moderará la participación de los alumnos y dará retroalimentación.

| | | |
|----------------------------------|--|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 20 min |
|----------------------------------|--|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: "La formación de la República Mexicana" y "Las palabras de la Constitución de 1824".

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿En qué momentos tuvieron dificultades, para elaborar las preguntas-propósito e identificar las ideas principales y las de detalle?, ¿El aplicar las dos estrategias les ayudó a comprender mucho mejor el texto, que si sólo aplican una estrategia?.

| | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | de Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos. Los alumnos realizarán la evaluación de actitudes de los compañeros con los que trabajaron, tanto en equipo de 4, como en parejas.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fueron, en algunos aspectos, los compañeros con los que trabajaron?" y explicará que cada alumno evaluará a sus compañeros con los que trabajaron utilizando un

cuadro con unas afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de cada uno de sus compañeros en los espacios que dicen "Nombre:" y una vez puesto el nombre de sus compañeros realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA BANDERA REPUBLICANA.**Sesión:** 20**Objetivos:**

Identificar las semejanzas y diferencias (cambios) entre la bandera Republicana y la bandera actual.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenidos conceptuales:

Significados de la bandera Republicana y la bandera actual.

Contenido procedimental:

Observación y comparación entre la bandera Republicana y la actual.

Contenidos actitudinales:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Ilustraciones, tamaño cartulina, de la bandera Republicana y la actual. Resumen sobre el significado de las banderas correspondientes, para cada alumno. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos (ver anexo F).

Organización del aula: para la actividad I, se acomodarán las bancas para trabajar en parejas.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad I | La Bandera Republicana | Tiempo: 30 min |
|--------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad de diadas

Observar y comparar la bandera Republicana con la actual.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Comparar la bandera Republicana con la actual".

El docente les pedirá a los alumnos que formen parejas, una vez conformadas las parejas, les entregará a cada pareja un resumen con la explicación de los significados de la bandera Republicana y de la actual y les presentará las ilustraciones de las banderas correspondientes. Se sugiere al docente consultar el siguiente fascículo:

- INAH. (2003). *Historia del Escudo y la Bandera Nacional*. Serie Símbolos Forjadores de la Patria. México: INAH/Servigraf.

Después les indicará que deberán leer en silencio la explicación de cada una de las banderas, observar las ilustraciones y posteriormente encontrar semejanzas y diferencias entre las banderas tanto de sus características físicas (colores, emblemas, leyendas, forma, etc.) como de sus significados. Finalmente el docente promoverá la discusión grupal pidiendo a cada una de las parejas que les señale al menos una semejanza o diferencia entre las banderas. El docente cerrará la discusión señalando las transformación que ha tenido la bandera a lo largo de las diferentes épocas de la Historia de México, haciendo énfasis en la comparación entre la bandera del Primer Imperio, la Republicana y la actual, mencionará que al encontrar semejanzas entre ellas, se pueden conocer algunos de los antecedentes de la bandera actual, también mencionará como por medio de la bandera se han representado los cambios que ha habido en la sociedad mexicana.

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 30 min |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos. Los alumnos realizarán la evaluación de actitudes de los compañeros con los que trabajaron en parejas.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: "¿Cómo fueron su compañero cuando trabajaron en parejas, en algunos aspectos?" y explicará que cada alumno evaluará a su compañero con el que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de su compañero en los espacios que dicen "Nombre:" y una vez puesto el nombre de su compañero, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL DESORDEN POLÍTICO Y LA INDEPENDENCIA DE TEXAS.**Sesión: 21****Fase: Práctica guiada****OBJETIVOS:**

Aplicar con la supervisión del maestro, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, de manera conjunta al leer un texto.

Comprender la lectura: "El desorden político y la Independencia de Texas".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Estrategia de Idea principal en oraciones.

La República centralista.

Causas de la Independencia de Texas.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copia de la lectura y de la evaluación de comprensión lectora: "El desorden político y la Independencia de Texas", para cada niño. Formato de evaluación de actitudes para el docente y para alumnos. (Ver anexos A y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la actividad I, las bancas se organizarán para trabajar en parejas.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Presentación del objetivo y de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: "Aplicar con la ayuda del maestro(a), las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones al leer un texto, de Historia".

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: "El desorden político y la Independencia de Texas". | Tiempo: 30 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad en diadas

Aplicar con la supervisión del docente las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Práctica guiada: Para realizar esta actividad es necesario: Formar diadas, se les entregará el texto a cada uno de los alumnos. Indicar a los alumnos que en parejas deberán elaborar las preguntas-propósito para la lectura. El maestro(a) les

indicará a los alumnos que lean, el título y elaboren una pregunta-propósito, después pedirá la participación voluntaria de las diadas para que compartan al grupo, la(s) pregunta(s) que elaboraron. El docente dará retroalimentación a los alumnos respecto a la pertinencia de las preguntas que elaboraron.

De la misma manera descrita anteriormente, se trabajará, en la elaboración de las preguntas-propósito, correspondientes a la ilustración y el primer párrafo. El maestro(a) señalará a los grupos, que al menos deben elaborar dos preguntas-propósito para la lectura y que deberán escribirlas en las hojas blancas.

Posteriormente, las parejas deberán leer el texto. Se realizará la lectura a través del siguiente procedimiento:

El alumno A leerá en voz alta cada oración del párrafo, haciendo pausas al terminar de leer cada una de ellas, para después identificar junto con su compañero la idea principal y detalles en la oración. Una vez identificadas las ideas, deberán subrayar con rojo la idea principal y con azul la idea de detalle, en el caso de que la haya.

Al concluir la lectura del párrafo, los alumnos deberán verificar si en ese párrafo hay información que les ayude a responder alguna de las preguntas-propósito que formularon. Si hay información para responder a alguna pregunta, deberán subrayarla con color verde.

Después, el alumno B realizará la lectura en voz alta del siguiente párrafo, igual que lo hizo el alumno A.

Este procedimiento se continuará hasta concluir la lectura de los textos. El docente supervisará el trabajo de los alumnos y les proporcionará ayuda.

Finalmente el maestro(a) junto con el grupo llevará a cabo la revisión sobre el trabajo realizado, a través de preguntas. La primera pregunta que hará el docente será: ¿Qué oraciones de la lectura tienen ideas de detalle?, después se revisarán cada una de estas oraciones, utilizando las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal de la oración?, ¿Qué dice la idea de detalle? (Explica, ilustra, describe, es información entre paréntesis o adicional), y para las oraciones que no tienen ideas de detalle, el docente hará las siguientes preguntas: ¿Qué oraciones no tienen ideas de detalle?, ¿Cuál es el tema de la oración? (revisando cada una de ellas) y ¿Cuál es la idea principal?. El docente moderará la participación de los alumnos y dará retroalimentación.

| | | |
|----------------------------------|--|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 20 min |
|----------------------------------|--|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: "El desorden político y la Independencia de Texas".

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de las preguntas: ¿En qué momentos tuvieron dificultades para aplicar las estrategias? y ¿Qué creen, que ya dominan bien al aplicar las estrategias?.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Se realizará una evaluación de actitudes de los alumnos por parte del docente así como una heteroevaluación de los alumnos.

Al finalizar la sesión, el docente dirá a los alumnos que deberán evaluar: “¿Cómo fue su compañero con el que trabajaron en pareja, en algunos aspectos?” y explicará que cada alumno evaluará al compañero con el que trabajó utilizando un cuadro con afirmaciones. Posteriormente les indicará como utilizar el cuadro. Les explicará que deberán poner el nombre y apellido de su compañero en los espacios que dice “Nombre:” y una vez puesto el nombre de su compañero, realizarán la evaluación, de acuerdo con las afirmaciones del cuadro y la escala que se encuentra al final del cuadro, la cual consta de tres opciones: 1= Nunca, 2= Algunas veces y 3= Siempre, de las cuales tendrán que elegir una sola opción para responder a cada enunciado, aquella que crean muestra cómo fue su compañero y pondrán el número al que corresponde la respuesta que eligieron en los rectángulos que se encuentran al lado de cada afirmación.

Al tiempo que los alumnos realizan su evaluación se sugiere al profesor(a) que también realice su evaluación de los estudiantes, utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA REBELIÓN DE TEXAS.**Sesión: 22****Fase: Práctica guiada****OBJETIVOS:**

Aplicar con la supervisión del maestro, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Identificación de la idea principal en oraciones, de manera conjunta al leer un texto.

Comprender la lectura: "La rebelión de Texas".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento

Estrategia de Idea principal en oraciones.

La Independencia de Texas.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copias de la lectura y de la evaluación de comprensión lectora: “La rebelión de Texas”, para cada niño. Formato de evaluación de actitudes para el docente. (Ver anexos A y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la actividad I, las bancas estará acomodadas de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Presentación del objetivo y de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: “Aplicar con la ayuda del maestro(a), las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones al leer un texto, de Historia”.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: “La rebelión de Texas”. | Tiempo: 30 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Aplicar con la supervisión del maestro, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Práctica Guiada: Se realizará en grupo la lectura, se les entregará el texto a cada uno de los alumnos. Indicar a los alumnos que de forma individual deberán elaborar las preguntas-propósito para la lectura. El maestro(a) les indicará a los alumnos que lean, el título y elaboren una pregunta-propósito, después pedirá la participación voluntaria de los alumnos para que compartan al grupo, la(s) pregunta(s) que elaboraron. El docente dará retroalimentación respecto a la pertinencia de las preguntas elaboradas por los alumnos.

De la misma manera descrita se trabajará, en la elaboración de las preguntas-propósito, respecto a la ilustración y el primer párrafo. El maestro(a) señalará a los alumnos que al menos deben elaborar dos preguntas-propósito para la lectura y que deberán escribirlas en las hojas blancas.

Posteriormente, el grupo leerá el texto. Se realizará la lectura a través del siguiente procedimiento:

El maestro(a) pedirá a algún alumno que lea en voz alta, hasta el primer punto, mientras los demás compañeros siguen la lectura en silencio. Una vez que el alumno haya leído, el profesor(a) pedirá que intente identificar la idea principal y de detalle en la oración. El docente apoyará y dará retroalimentación al alumno. Las siguientes preguntas serán mencionadas al alumno para guiarlo: ¿De qué o quién se habla en la oración?, ¿Qué se dice del tema?, ¿Hay información "extra" que trate de explicar, ilustrar o describir lo que se dice sobre el tema? y ¿Hay información entre paréntesis?. El docente les señalará a los alumnos que deberán subrayar con rojo la idea principal y con azul las ideas de detalle.

Una vez que se ha concluido la lectura del párrafo, el docente les indicará a los alumnos que verifiquen, si la información que han leído, les ayuda a responder alguna de las preguntas-propósito que formularon. También les indicará a los alumnos que subrayen con color verde la información que encuentren para responder alguna de sus preguntas y la comenten al grupo.

Este procedimiento descrito se continuará con cada uno de los párrafos, hasta concluir la lectura del texto.

| | | | |
|----------------------------------|-----------|---|----------------------|
| Actividad de evaluación I | de | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo 20 min |
|----------------------------------|-----------|---|----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: "La rebelión de Texas".

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión y reflexión de los alumnos a través de preguntas: ¿Creen que es difícil aplicar estas estrategias, cuando leen?, ¿Creen que vale la pena, aplicar las estrategias al leer?, ¿Por qué?, ¿Creen que el poder comprender mejor los textos, les ayudará a mejorar sus calificaciones en Historia? y ¿Por qué?.

| | | | |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad evaluación II | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA DEFENSA DEL TERRITORIO.**Sesión: 23****Fase:** Práctica independiente**OBJETIVOS:**

Reafirmar en que consisten las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Comprender la lectura: "La defensa del territorio".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Estrategia de Idea principal en oraciones.

La intervención norteamericana.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copia de la lectura: "La defensa del territorio". Hoja de evaluación de la comprensión lectora del texto correspondiente. Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la introducción, la actividad I y II, las bancas se acomodarán de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 20 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad individual

Activación del conocimiento previo, sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: "Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones al leer un texto, de Historia".

Los alumnos de manera individual y responderán preguntas que les permitan activar el conocimiento previo. En una hoja escribirán y responderán las siguientes preguntas:

- 1.- Antes de leer completamente un texto, ¿qué partes del texto debemos revisar?
- 2.- Escribe las dos preguntas que debemos hacer para identificar la idea principal en una oración.
- 3.- ¿Cómo identificamos las ideas de detalle en una oración?

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: “La defensa del territorio” | Tiempo: 40 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad individual

Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Práctica independiente: En esta actividad cada alumno trabajará de manera individual. Se le entregará copia de la lectura y una hoja blanca. Los alumnos deberán aplicar durante la realización de la lectura del texto, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente les indicará a los alumnos, que deberán escribir las preguntas-propósito que elaboren en las hojas blancas, colocando del lado derecho de la hoja, las preguntas para las que encontraron respuesta y en el izquierdo para las que no encontraron respuesta, además deberán subrayar con color verde, en sus copias, la información que responda a sus preguntas. También deberán subrayar con rojo la idea principal de las oraciones y con azul, las ideas de detalle, en caso de que las haya.

| | | |
|----------------------------------|---|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo: 30 min |
|----------------------------------|---|-----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de la lectura: “La defensa del territorio”.

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión grupal a través de la pregunta: ¿Qué dificultades tuvieron para aplicar la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento y al identificar las ideas principales y de detalle en las oraciones?.

| | | | |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad evaluación II | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: CAMBIO EN EL TERRITORIO MEXICANO DESPUÉS DE DE LA GUERRA CON ESTADOS UNIDOS.

Sesión: 24

Objetivos:

Identificar el cambio que sufrió el territorio mexicano después de la intervención norteamericana.

Localizar el territorio que perdió México, en una mapa de con la división política de 1824.

Reconocer hechos históricos importantes durante la formación de la República y la intervención norteamericana.

Elaborar una línea de tiempo, utilizando la medida cronológica, década y situar algunos hechos históricos importantes correspondientes a la formación de la República y la intervención norteamericana.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenido conceptual:

División política de México en 1824.

Hechos históricos importantes durante la formación de la República y la Intervención norteamericana.

Contenido procedimental:

Observación y comparación del territorio mexicano antes y después de la intervención norteamericana, en un mapa con la división política de 1824.

Localización de hechos históricos importantes correspondientes a la formación de la República y la Intervención norteamericana.

Contenido actitudinal:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Mapa de México con la división política de 1824 para cada alumno. Mapas para el pizarrón con la misma característica al anterior y con la división política actual. Cronología del periodo de formación de la República y la Guerra con Estados Unidos. Línea de tiempo sobre el periodo de formación de la República a la Guerra con Estados Unidos. Copias con ilustraciones de los diferentes hechos históricos principales de este periodo. Hojas de rotafolio, marcadores, colores, lápices, cinta adhesiva, reglas y tijeras. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos, (ver anexo F).

Organización del aula: para la actividad I, las bancas estarán organizadas de manera normal para la clase (exposición); para la actividad II las bancas se acomodarán de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Mapa del territorio mexicano antes y después de la intervención norteamericana | Tiempo: 30 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad individual

Localizar en un mapa el territorio mexicano perdido después de la Guerra con Estados Unidos de Norteamérica.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar en un mapa de México, el territorio que se perdió después de la Guerra con los Estados Unidos de Norteamérica".

El docente indicará a los estudiantes que de manera individual en un mapa de México con la división política de 1824 deberán, iluminar la parte del territorio que

perdió México, después de la Independencia de Texas y la intervención norteamericana y que pasó a ser territorio de Estados Unidos.

El docente en un mapa para el pizarrón señalará, en primer lugar, el territorio que perdió nuestro país al independizarse Texas de México, después señalará el territorio que se perdió en la Guerra con Estados Unidos. Deberá indicar a los alumnos que iluminen en su mapa, el territorio que ha señalado.

Posteriormente, el docente discutirá con los alumnos la cantidad de territorio que perdió México, comparando el territorio perdido con el actual.

El docente concluirá la discusión señalando el concepto de “cambio” en referencia a lo que ocurrió en México, en cuanto a su territorio, antes y después de la intervención norteamericana y hará énfasis en la idea de que los acontecimientos sociales y políticos que han ocurrido en la historia de nuestro país han provocado cambios en diferentes aspectos, como en la forma de vida, en las leyes, etc. y finalizará señalando que un ejemplo más de de los cambios que ocurren, es el que se refiere a la conformación del territorio mexicano después de ese periodo y el cual ha permanecido igual hasta ahora.

| | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| Actividad II | Línea de tiempo: Formación de la República y la Guerra con Estados Unidos. | Tiempo: 40 min |
|---------------------|---|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño

Elaboración de una línea de tiempo sobre la formación de la República y la Guerra con Estados Unidos.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: “Elaborar una línea de tiempo y señalar algunos de los principales hechos de la formación de la República y de la Guerra con Estados Unidos”.

En primer lugar, el docente señalará algunos de los hechos históricos más representativos del periodo de formación de la República y de la Guerra con los Estados Unidos, los escribirá en el pizarrón en orden cronológico y promoverá la participación de los alumnos para explicar brevemente cada uno de los hechos señalados.

En segundo lugar, se realizará la línea de tiempo, el docente les indicará a los alumnos que realizará la línea de tiempo en el pizarrón y ellos la realizarán por equipos, en una hoja de rotafolio.

Al realizar la línea de tiempo, el profesor(a) deberá ir indicando al grupo cada uno de los pasos a seguir en su elaboración (ver anexo C: “Pasos para elaborar una línea de tiempo”).

El docente formará equipos de 4 personas y les entregará una hoja de rotafolio, marcadores y las ilustraciones. Les indicará a los alumnos que elaboren en la hoja de rotafolio una línea de tiempo a partir del año 1800 al 1860, y hagan divisiones por décadas. Deberá señalarles que cada década equivaldrá a 10 cm. El docente irá elaborando junto con los equipos la línea de tiempo. Una vez trazada la línea de tiempo, pedirá a los equipos que señalen los hechos históricos del periodo de formación de la República y de la Guerra con los Estados Unidos, en la línea de tiempo en el orden correspondiente de acuerdo a la fecha en que ocurrieron y peguen las ilustraciones. El docente dará apoyo a los alumnos en la realización de la actividad.

Finalmente, el maestro(a), pedirá a los equipos que peguen sus trabajos en el pizarrón y los revisará con la participación del grupo.

| | | | |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Al finalizar la actividad se realizará una evaluación actitudinal utilizando los formatos para los alumnos y para el docente. Los alumnos evaluarán a los compañeros con los que trabajaron en el grupo pequeño.

UNIDAD DIDÁCTICA: LAS PRIMERAS LEYES DE REFORMA.

Sesión: 25

Fase: Práctica independiente

OBJETIVOS:

Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Comprender la lectura: "Liberales contra conservadores".

Comprender la lectura "Las primeras Leyes reformistas".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Estrategia de Idea principal en oraciones.

Liberales y conservadores.

Las Leyes de Reforma.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copias de las lecturas: “Liberales contra conservadores” y “Las primeras Leyes reformistas”. Hojas de evaluación de la comprensión lectora de los textos correspondientes. Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la introducción, la actividad I y II, las bancas se acomodarán de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Presentación del objetivo y de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: “Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones al leer un texto, de Historia”.

| | | |
|--------------------|--|-----------------------|
| Actividad I | Lecturas: “Liberales contra conservadores”. “Las primeras Leyes reformistas”. | Tiempo: 40 min |
|--------------------|--|-----------------------|

Actividad individual

Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Práctica independiente: En esta actividad cada alumno trabajará de manera individual. Se le entregará copias de los textos y una hoja blanca. Los alumnos deberán aplicar durante la realización de la lectura de los textos, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente les indicará a los alumnos, que deberán escribir las preguntas-propósito que elaboren en las hojas blancas, colocando del lado derecho de la hoja, las preguntas para las que encontraron respuesta y en el izquierdo para las que no encontraron respuesta, además deberán subrayar con color verde, en sus copias, la información que responda a sus preguntas. También deberán subrayar con rojo la idea principal de las oraciones y con azul, las ideas de detalle, en caso de que las haya.

| | | |
|----------------------------------|---|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo: 30 min |
|----------------------------------|---|-----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura, lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: “Liberales contra conservadores” y “Las primeras Leyes reformistas”.

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión grupal a través de las preguntas: ¿Qué dificultades tuvieron para aplicar las estrategias?, ¿Creen que estas estrategias las podrían utilizar, cuando tengan de tarea que leer el libro de texto de Historia?

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA CONSTITUCIÓN DE 1857.**Sesión: 26****Fase:** Práctica independiente**OBJETIVOS:**

Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Comprender la lectura: "La Constitución de 1857".

Valorar la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones, para mejorar el proceso de lectura de un texto.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Poner atención a los compañeros cuando expresan sus ideas.

Permitir que los compañeros expresen sus ideas sin interrumpirlos.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento.

Estrategia de Idea principal en oraciones.

La Constitución de 1857.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL:

Aplicación de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

CONTENIDO ACTITUDINAL:

Valoración de la utilidad de las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Participación en actividades de grupo-clase.

Participación respetuosa en discusiones.

Recursos: Copia de la lectura: "La Constitución de 1857". Hoja de evaluación de la comprensión lectora del texto correspondiente. Formato de evaluación de actitudes para el docente (ver anexos A y F). Hojas blancas, lápices y colores.

Organización del aula: para la introducción, la actividad I y II, las bancas se acomodarán de forma normal para la clase (exposición).

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 20 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Presentación del objetivo y de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel el objetivo de la sesión, así como las actividades a realizar y explicar a los alumnos el objetivo. Objetivo: "Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones al leer un texto, de Historia".

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Actividad I | Lectura: "La Constitución de 1857". | Tiempo: 40 min |
|--------------------|---|-----------------------|

Actividad individual

Aplicar de forma independiente, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

Práctica independiente: En esta actividad cada alumno trabajará de manera individual. Se le entregará copia de la lectura y una hoja blanca. Los alumnos deberán aplicar durante la realización de la lectura del texto, las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente les indicará a los alumnos, que deberán escribir las preguntas-propósito que elaboren en las hojas blancas, colocando del lado derecho de la hoja, las preguntas para las que encontraron respuesta y en el izquierdo para las que no encontraron respuesta, además deberán subrayar con color verde, en sus copias, la información que responda a sus preguntas. También deberán subrayar con rojo la idea principal de las oraciones y con azul, las ideas de detalle, en caso de que las haya.

| | | | |
|----------------------------------|-----------|---|-----------------------|
| Actividad de evaluación I | de | Evaluación de la Comprensión lectora | Tiempo: 30 min |
|----------------------------------|-----------|---|-----------------------|

Actividad individual

Evaluar la comprensión de la lectura lograda por los alumnos.

Se le proporciona a cada alumno, un formato de evaluación de las lecturas: “La Constitución de 1857”.

| | | |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min |
|---------------------|------------------|-----------------------|

Actividad del grupo-clase

Discusión y reflexión sobre las estrategias de Prerrevisión y Autocuestionamiento e Idea principal en oraciones.

El docente promoverá la discusión grupal a través de las preguntas: ¿Creen que éstas estrategias les serían útiles para comprender otros textos que no sean de Historia?, ¿Cuáles?

| | | | |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | de | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 15 min |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad del docente

Evaluar las actitudes de los alumnos, por parte del docente.

Al finalizar la sesión el docente evaluará las actitudes de los estudiantes utilizando el formato de evaluación para el docente.

**UNIDAD DIDÁCTICA: LA SITUACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL EN MÉXICO,
DESPUÉS DE LA CONSTITUCIÓN DE 1857.**

Sesión: 27

Objetivos:

Identificar cambios en cuanto a la situación política y social en México después de promulgarse la Constitución de 1857.

Identificar que leyes de la Constitución de 1857 son similares (continuidad) a las leyes de la Constitución actual.

Colaborar en las actividades que se proponen.

Escuchar a los demás y esperar su turno de intervención en una discusión.

Contenido conceptual:

La situación social y política en México a partir de la Constitución de 1857.

Leyes de la Constitución de 1857 y de la actual.

Contenido procedimental:

Comparación entre la situación política y social en México antes y después de la Constitución de 1857.

Comparación entre leyes de la Constitución de 1857 y la actual.

Contenido actitudinal:

Participación en actividades en grupo pequeño y clase.

Participación respetuosa en discusiones y exposiciones.

Recursos: Lista con enunciados de la situación social y política de los mexicanos antes y después de promulgarse la Constitución de 1857. Lista de las principales leyes de la Constitución de 1857 y de los artículos semejantes a estas, de la Constitución vigente. Formato de evaluación de actitudes para el docente y alumnos (ver anexo F).

Organización del aula: para la actividad I y II, las bancas se acomodarán de modo que se formen pequeños grupos de cuatro alumnos.

Duración: se ajustará de acuerdo a las circunstancias.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Introducción | Tiempo: 10 min |
|---------------------|-----------------------|

Actividad grupo-clase

Presentación de las actividades de la sesión.

Presentar en un cartel, las actividades a realizar durante la sesión y explicarlas brevemente a los alumnos.

| | | |
|--------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Actividad I | La Constitución de 1857 | Tiempo: 30 min |
|--------------------|--------------------------------|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño

Discusión acerca de la situación social y política en México antes y después de la Constitución de 1857.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar los cambios en la vida social y política en México después de promulgarse la Constitución de 1857".

Formarán equipos de 4 personas. El docente indicará a los alumnos que deberán comparar e identificar las diferencias o cambios entre los enunciados de dos listas, una correspondiente a la vida social y política en México antes de la promulgación de la Constitución de 1857 y la otra después de esta. Se sugiere al docente consultar el siguiente fascículo:

INAH. (2003). *La Reforma liberal*. Serie Pasajes de Nuestra Historia. México: INAH/Servigraf.

Posteriormente, el docente pedirá a una representante de cada equipo que mencione dos cambios que hayan identificado al comparar las listas, utilizando para ello las siguientes preguntas:

¿Qué cambio en relación con los miembros de la Iglesia y algunas cosas de las que se encargaba ésta?, ¿Y con los militares?, ¿En cuanto al pago de impuestos que debían hacer los ciudadanos?, ¿Con la libertad de expresión, del trabajo, la enseñanza y práctica de la religión? y ¿En cuanto a los derechos de las personas?.

| | | |
|---------------------|--|-----------------------|
| Actividad II | Continuidad de las leyes de la Constitución de 1857 en la actualidad. | Tiempo: 30 min |
|---------------------|--|-----------------------|

Actividad de grupo pequeño

Discusión acerca de la continuidad de las leyes de la Constitución de 1857 en la Constitución vigente.

El docente dará a conocer a los alumnos el objetivo de la actividad: "Identificar cuales leyes que aparecen en la Constitución de 1857 continúan siendo válidas en la Constitución actual".

Se mantendrán los equipos de 4 personas que se formaron para la actividad anterior. El docente indicará a los alumnos que deberán comparar e identificar si existen similitudes entre los enunciados de dos listas, una correspondiente a leyes promulgadas en la Constitución de 1857 y la otra sobre leyes o artículos que se encuentran en la Constitución actual (revisar artículos 3º., 5º., 6º y 7º.).

Se sugiere al docente consultar la siguiente bibliografía:

- INAH. (2003). *La Reforma liberal*. Serie Pasajes de Nuestra Historia. México: INAH/Servigraf.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

Posteriormente, el docente pedirá a una representante de cada equipo que mencione algunas similitudes entre las leyes de la Constitución de 1857 y la actual, que hayan identificado al comparar las listas.

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Actividad de evaluación II | Evaluación Actitudinal | Tiempo: 20 min |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|

Actividad individual

Evaluación actitudinal por parte de los alumnos y el docente.

Al finalizar la actividad se realizará una evaluación actitudinal utilizando los formatos para los alumnos y para el docente. Los alumnos evaluarán a los compañeros con los que trabajaron en el grupo pequeño.

CONCLUSIÓN FINAL Y RECOMENDACIONES.

Los objetivos que se buscaron lograr a través de la elaboración de la propuesta didáctica, fueron, que se proporcionara al alumno de 4º grado de Primaria, elementos que le permitieran mejorar su proceso de comprensión de lectura de los libros de texto de Historia, y adquiriera mayor dominio de la noción de tiempo histórico-cronológico.

En relación al primer objetivo, se recurrió, a la teoría cognitiva y en particular al aprendizaje estratégico. La selección de las estrategias de comprensión lectora que conforman el programa se realizó en función de las estrategias señaladas por diversos autores (Armbruster y Gudbransen, 1986; Trepát, 1999; SEP, 2000), como pertinentes para trabajarse en los libros de la materia de Historia o Ciencias Sociales, en el grado establecido, así como considerando la pertinencia de las estrategias respecto a la estructura textual.

En cuanto al segundo objetivo, las actividades se elaboraron en base a la propuesta de enseñanza del tiempo histórico-cronológico de Trepát (1998 y 1999), pues ésta se basa en concepciones historiográficas actuales y en una perspectiva constructivista.

De esta forma, se integró el *Programa de Estrategias de Comprensión Lectora para textos de Historia y técnicas para aprender la noción de tiempo histórico en 4º. Grado de primaria*, teniendo también como finalidad elaborar una propuesta didáctica coherente con el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Así, con esta propuesta se busca que el alumno adquiera algunas estrategias que le ayuden a mejorar su comprensión de los libros de texto, ya que las dificultades que el alumno presente en este sentido, le pueden impedir el acceso, a los contenidos de la asignatura de Historia. También se pretende que el alumno adquiera cierto dominio en una de las nociones fundamentales que se requieren para lograr la reconstrucción del conocimiento histórico.

Por otro lado, con esta propuesta se busca responder a la necesidad en este campo de enseñanza, de propuestas específicas que ayuden al docente a implantar en las aulas de educación primaria, el actual enfoque del Programa de Historia.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

- **Recomendaciones y Limitaciones**

Un aspecto importante a considerar, para la aplicación del programa se refiere a la necesidad de formación del docente respecto a la aplicación de las estrategias y del modelo de instrucción directa. Así como también, familiarizarse con las pruebas de comprensión lectora y de tiempo histórico.

Por otra parte, las estrategias de comprensión lectora que conforman la propuesta no abarcan todo el proceso de lectura, por lo que sería necesario instruir al alumno en otras estrategias que le permitieran interactuar con el texto en la totalidad de este proceso.

Sobre las estrategias que fueron objeto de instrucción en el programa, se sugiere al docente, que posteriormente a la intervención, se fomente de manera cotidiana en el aula, el uso de las estrategias enseñadas.

En cuanto a la enseñanza de la noción de tiempo histórico, las actividades sugeridas no abarcan la totalidad de los resultados de aprendizaje señalados por Trepát para el nivel escolar propuesto, por lo que aún se deben trabajar otros aspectos respecto a las diferentes dimensiones que contempla el dominio de esta noción, en este nivel.

Además, será necesario que el docente sea reiterativo y utilice cotidianamente, los conceptos (como siglo, época, d.C., etc.) que se trabajan en las actividades durante el programa, para que el alumno logre una adecuada comprensión y adquisición de éstos.

En lo que se refiere, a las pruebas de comprensión lectora y de tiempo histórico se deberá realizar un análisis de reactivos, y de confiabilidad y validez a ambos instrumentos.

Respecto a la adaptación del programa a otros grados escolares, en cuanto a las estrategias de comprensión lectora, para el caso de grados menores, se recomienda trabajar de igual manera con la estrategia de identificación de la idea principal en oraciones, aunque con un grado de complejidad menor respecto a la descripción de las ideas de detalle, mientras que en grados más avanzados podría utilizarse una tarea más compleja de la estrategia de idea principal, considerando la propuesta de Baumman (1990). Sin embargo tal decisión dependerá del nivel que considere adecuado el docente para trabajar con su grupo.

En el caso de la estrategia de Prerrevisión y Autocuestionamiento, se recomienda que con niños que comienzan a leer, la tarea de prelectura se enfoque solamente en títulos e ilustraciones. Para los alumnos mayores de primaria, la prerrevisión, debe trabajarse de forma más sofisticada, a través de la lectura del primer párrafo del texto, además de títulos, subtítulos y de las breves explicaciones que generalmente acompañan a las ilustraciones (Cooper, 1993).

Sobre la forma de trabajar la noción de tiempo histórico-cronológico en los diferentes grados escolares, teniendo como base la propuesta de Trepát (1998 y 1999) se deberán proponer actividades, de acuerdo con los resultados de aprendizaje señalados por el autor para el ciclo correspondiente y considerando los contenidos indicados en el programa escolar de Historia.

- **Propuesta de Validación**

Problema:

Determinar si el Programa de Estrategias de Comprensión Lectora para Textos de Historia y Técnicas para aprender la Noción de Tiempo Histórico influye en una mejor comprensión de la lectura y en un mayor dominio de la noción de tiempo histórico de los alumnos de 4º grado de primaria.

Hipótesis

Ho: No existen diferencias en la comprensión lectora entre el grupo instruido en las Estrategias de Autocuestionamiento y Prerrevisión e Identificación de la Idea principal en oraciones para textos de Historia y el grupo no instruido en éstas estrategias.

Ha: El grupo instruido en las Estrategias de Autocuestionamiento y Prerrevisión e Identificación de la Idea principal en oraciones para textos de Historia, mejorará su comprensión lectora mientras que el grupo no instruido en estas estrategias, no mejorará su comprensión.

Ho: No existen diferencias en el dominio de la noción de tiempo histórico entre el grupo instruido con técnicas para aprender la noción de tiempo histórico y el grupo no instruido con estas técnicas.

Hb: El grupo instruido con técnicas para aprender la noción de tiempo histórico tendrá mayor dominio de la noción de tiempo histórico que el grupo que no sea instruido con estas técnicas.

Objetivos de la investigación:

- Facilitar el aprendizaje de la Historia a los alumnos de 4º grado, mediante la aplicación de estrategias de comprensión lectora y el desarrollo de la noción de tiempo histórico.
- Describir el nivel de comprensión lectora que muestran los alumnos, al inicio, durante y al término del entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

- Describir las características de dominio de la noción de tiempo histórico que muestran los alumnos antes y después de la instrucción con diversas técnicas para desarrollar ésta noción.
- Indicar las diferencias entre los grupos que fueron instruidos con el Programa de Estrategias de Comprensión Lectora para Textos de Historia y Técnicas para aprender la Noción de Tiempo Histórico y los que no fueron instruidos con el programa.

Justificación:

Con esta investigación se pretende beneficiar a los alumnos de 4º grado de primaria, dándoles herramientas que les ayuden a comprender mejor los contenidos de la materia de Historia, así como a los docentes al proporcionarles un recurso didáctico que les permita promover el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora dentro de la materia de Historia y de la noción de tiempo histórico.

Por otra parte, con la propuesta educativa se busca participar en los esfuerzos que se realizan en relación a la creación de prácticas de enseñanza que promuevan el desarrollo de habilidades estratégicas de aprendizaje en las diferentes disciplinas del currículo escolar y que ayuden a implementar los conocimientos actuales que se tienen sobre el aprendizaje del conocimiento histórico.

Muestra: 10 grupos de 4º grado de primaria (cinco grupos control y cinco grupos experimentales), pertenecientes a 5 escuelas primarias, con el fin de tener un número suficiente de grupos y diluir el efecto del docente. La edad de los niños será entre 9 y 10 años.

Variables:

V. I. Programa de Estrategias de Comprensión Lectora para Textos de Historia y Técnicas para Aprender la Noción de Tiempo Histórico.

V.D. Comprensión lectora.

V.D. Noción de tiempo histórico.

Diseños:

Para las hipótesis referentes a la comprensión lectora, se propone un diseño:

- Cuasiexperimental de series cronológicas con repetición de estímulo.

Para las hipótesis referentes a la noción de tiempo histórico, se propone un diseño:

- Cuasiexperimental preprueba – postprueba y grupos intactos (uno de ellos grupo control).

Procedimiento:

- Los grupos control y experimental serán asignados aleatoriamente, siempre y cuando, en las escuelas los grupos no se conformen por promedios de las calificaciones de los alumnos.
- Se aplicará tanto al grupo control como al grupo experimental, una preprueba escrita que evalúe las características de dominio de la noción de tiempo histórico que poseen los alumnos, ésta se realizará en una única sesión, exclusiva para ello.
- Posteriormente, los grupos experimentales serán instruidos con el *Programa de Estrategias de Comprensión Lectora para Textos de Historia y Técnicas para aprender la Noción de Tiempo Histórico*, mientras que los grupos control serán instruidos en los temas correspondientes al Plan y programa de Historia para cuarto grado, a través del método que ha utilizado comúnmente el docente a cargo de cada grupo.
- Los grupos experimentales serán evaluados con diversas pruebas de comprensión lectora, a lo largo de la intervención, realizándose estas pruebas en cada sesión correspondiente al entrenamiento en estrategias, de igual forma a los grupos control se les realizarán las lecturas y pruebas correspondientes de comprensión lectora.
- Al finalizar la intervención, se aplicará a ambos grupos, una post-prueba escrita que evalúe las características de dominio de la noción de tiempo histórico que poseen los alumnos, ésta se realizará en una sola sesión, exclusiva para ello.

Análisis de datos:

Para las hipótesis referentes a la comprensión lectora, se llevaría a cabo un análisis de tendencia respecto al nivel de comprensión lectora al inicio, durante y al finalizar la intervención de los grupos experimentales, así como de los grupos control a lo largo de ese tiempo, también se utilizará la prueba U de Mann-Whitney para establecer la diferencia de medias entre grupos independientes (considerados grupos control y experimentales).

Para las hipótesis referentes a la noción de tiempo histórico, se utilizaría la prueba de Wilcoxon, con el fin de conocer las diferencias de medias entre la pre-prueba y post-prueba, tanto de los grupos experimentales como de los grupos control.

La forma de manipular los datos de las pruebas con el fin de realizar el análisis estadístico será igual tanto para la prueba de comprensión lectora como para la prueba sobre la noción de tiempo histórico, ya que las pruebas están conformadas por preguntas que corresponden cada una de ellas a una categoría específica, en el primer caso se tendrán cuatro categorías, a saber, comprensión literal, inferencial, reorganización y comprensión crítica, en el segundo caso se tendrán tres categorías, las cuales son: cronología, categorías temporales y representación del tiempo.

De tal modo, la calificación será en forma de porcentaje de respuestas correctas respecto del total de preguntas. El porcentaje se calcularía por categoría y globalmente.

Pruebas:

- *Prueba sobre la noción de tiempo histórico.*

Esta consistirá en una prueba escrita de opción múltiple, que constará de tres tipos de preguntas de acuerdo con las dimensiones: cronología, categorías temporales y representación del tiempo, que menciona Trepát (1998) para enseñar la noción de tiempo histórico. Para la elaboración de las preguntas se tomarán como base los resultados del aprendizaje para el primer y segundo ciclo de primaria señalados por Trepát y se considerarán los temas pertinentes de los Planes y programas de Historia para tercer y cuarto grado.

- *Prueba de comprensión lectora*

Véase el anexo F para la descripción de la prueba.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, et al. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación. II.* (pp. 93-119) Madrid: Alianza.

Alonso, T. J., y Carriedo, N. (1999). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo, y I. Solé, *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 342-364) Madrid: Alianza.

Alonso, T. J., y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.

Asensio, M., Carretero, M., Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J.I. Pozo, M. Asensio (Comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp.103-137) Madrid: Visor.

Aziz, A., Canales, A., Flores, P., De Ibarrola, M., Latapí, P., Martínez, F. et al. (2001a, 13 de octubre). Comentarios al Programa Nacional de Educación (1). *Observatorio Ciudadano de la Educación*. 63. Recuperado 22, agosto, 2003, de <http://www.observatorio.org/comunicados/comun63.html>

Aziz, A., Canales, A., Flores, P., De Ibarrola, M., Latapí, P., Martínez, F. et al. (2001b, 17 de noviembre) Comentarios al Programa Nacional de Educación (3). El difícil camino hacia la equidad en educación. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. 65. Recuperado 22, agosto, 2003, de <http://www.observatorio.org/comunicados/comun65.html>

Baumann, J. F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 89-105.

Baumann, J. F. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En J. F. Baumann (Ed.) *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula)* (pp.133-173). Madrid: Visor.

Benejam, P. (1997a). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagés (Coord.) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp.71-121) Barcelona: Horsori/ICE Universitat de Barcelona.

_____ (1997b). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (Coord.) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-51) Barcelona: Horsori/ICE Universitat de Barcelona.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

_____ (1999). El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: (Ed.), *X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenido y para qué* (pp. 133-152). Logroño, España: Universidad de la Rioja/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Bernad, J.A. (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.

Bofarull, M.T. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En M. T. Bofarull (Comp.), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp.131-139). Barcelona: GRAÓ.

Brown, A.L., Armbruster, B.B. y Baker. L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. (pp. 340-366). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.

Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza, España: Edelvives

Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*. 62-63, 153-167.

_____ (1998). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero, L. Jacott, M. Limón y A. López-Manjon, *Construir y Enseñar: las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M, Pozo, J y Asensio, M. (1989). Problemas y Perspectivas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva. En: M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Carriedo, L. N. y Alonso, T. J. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Research in Reading*. 19 (2), 128-153.

Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º a 6º de primaria)*. Barcelona: GRAÓ.

Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar, ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp.12-24). Barcelona: Paidós.

Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/MEC.

_____ (1993). *Literacy: Helping children construct meaning*. Boston, Mass., EE. UU.: Houghton Mifflin Company.

Crespo, S. M. T. (1996). Las Autopreguntas como Estrategia Instruccional en la Elaboración de la Información. [versión electrónica] *Iber Psicología*. 1: 1.2.

Cunningham, J. W. y Moore, D. W. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J.F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula)*, (pp.13-27). Madrid: Visor.

Chou, H. V. y Bates, B. A. (1990). Enseñar a comprender la idea principal: alternativas a la repetición de actividades. En J.F. Baumann (Ed.) *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula)*. (pp. 175-189). Madrid: Visor.

Dávila, E., S. (s.f.). *La evaluación de valores y actitudes*. Recuperado, 23, abril, 2002, de <http://www.nalejandria.com/akademeia/sdavila/evalact.htm>.

Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar*, (pp.229-243). Barcelona: Paidós.

_____ (1998). *El desarrollo humano*. (8ª. ed.). México: Siglo XXI.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Dirección General de Materiales y Métodos Educativos/SEP/ILCE (Productor). (2000). *Retos de la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria. Programa Entre maestr@s* [Cinta de video]. Disponible por Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, Argentina No. 28, Col. Centro, D. F., México.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.

Díaz-Barriga, F., Muriá, I., (Coord.), (1999). *Constructivismo y enseñanza de la Historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. (Monografía de investigación Diseño y evaluación de una propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales en el Bachillerato). Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Díez, G., E. (s.f.). *Las Unidades Didácticas*. Recuperado el 24 de enero de 2005, de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>

Doménech, B., F. (1999). *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Barcelona: Universitat Jaume I.

Friera, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: De la Torre.

Gárate, L., M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J.A. (1995). Procesos cognitivos en la comprensión del discurso: El procesamiento de textos. En M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández (Eds.), *Razonamiento y Comprensión*. (pp.259-274).Madrid: Trotta.

García Madruga, J.A., Martín, J.L., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

Garduño, T., Gómez, V., y Soria, G. (2003). Análisis de los trabajos sobre educación básica. Productos de reflexión de educación básica. En E. Taboada. (Ed.). *Estado del conocimiento de la investigación de la didáctica de las ciencias histórico sociales*, (pp.43-71). México: COMIE/SEP/CUESU.

Guevara, G., Iris. (2002). *La Educación en México, SIGLO XX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas/Porrúa.

Gojman, S. (1994). La Historia: Una Reflexión sobre el Pasado. Un compromiso con el Futuro. En: B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 42 – 62). Buenos Aires: Paidós.

Gómez, J. L. (1999). Cambios en la perspectiva temporal en currículo. El concepto de tiempo histórico en el currículo: del logro científico a problema didáctico. En (Eds.), *X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Un Currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI .Qué contenido y para qué*, (pp. 85-102). Logroño, España: Universidad de la Rioja, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

González, F. A. (1994). Aprendizaje Autorregulado de la Lectura. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 47(3), 351-359.

Harniss, K. M., Dickson, V.S, Kinder, D. y Hollenbeck, L.K. (2001). Textual Problems and Instructional Solutions: Strategies for Enhancing Learning from Published History Textbooks. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 127-150.

Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. (pp. 32- 57) Barcelona: Paidós.

Hernández, R. G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Herrera, B. C., (2003, 22 de noviembre). Profunda desigualdad social en la educación, revela informe del INEE. *La Jornada*. Recuperado el 22 de noviembre de 2003, de <http://www.jornada.unam.mx>

Herrera, B. C., (2004, 7 de diciembre). Empeora el rendimiento escolar en México durante el foxismo: OCDE. *La Jornada*. Recuperado el 16 de febrero de 2005, de <http://www.jornada.unam.mx>

Herrera, J. y Medina, A. (1996). ¿Conoce el niño la historia de México? Un estudio de caso de la educación primaria. *Cuadernos de Trabajo*. 57. Aguascalientes, México: Gobierno del Estado de Aguascalientes, Oficina de Coordinación de Asesores.

Ibarrola de, M. (1994). El Futuro de la Educación Básica. Los Grandes Rubros a Debate. En *Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional: ¿Hacia donde va la educación pública?, septiembre-diciembre de 1993*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Jenkins, J. R., Heliotis, J. D., Stein, M. L., y Haynes, M. C. (1987). Improving reading comprehension and oral reading: Generalization across behaviors settings and time. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 5-15.

Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K. y Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14, 379-397.

Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. y Xin, Y. P. (2000) Enhancing Main Idea Comprensión for Students with Learning Problems: The Role of a Summarization Strategy and Self-monitoring Instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127-140.

Johnston, P.H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Le Pellec, J. y Marcos, V. (1997). La enseñanza de la Historia. Un oficio que se aprende. En V. Lerner (Comp.), *Los Niños, los Adolescentes y el Aprendizaje de la Historia*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Lerner, V. (1997). *Los Niños, los Adolescentes y el Aprendizaje de la Historia*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Luque, A., Ortega, R. y Cubero, R. (1997). Concepciones constructivistas y práctica escolar. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

- Los Maestros evalúan el Acuerdo Nacional. (1995) *Educación 2001*, 6, 20-24.
- Mateos, M. (1991) Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- Manzo, V.A., Manzo, C.U. y Estes, H. T. (2001) *Content Area Literacy. Interactive Teaching For Active Learning*. (3a. ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Marquès, G., P. (2002). *Diseño instructivo de unidades didácticas*. Recuperado el 25 de enero de 2005, de <http://dewey.uab.es/pmarques/ud.htm#apropo>
- McCormick, S. (1989) Effects of preview on more skilled and less skilled readers comprehension of expository text. *Journal of Reading Behavior*, 21(3). 219-235
- Monereo, C (Coord.), (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (8ª. ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Muriá. I. (1994) La Enseñanza de las Estrategias de Aprendizaje y las Habilidades Metacognitivas. *Perfiles Educativos*. 65, 63-72.
- _____ (inédito) *Conocimiento Social*. Exposición del Tema VI del Programa de Educación Primaria y Preescolar. Manuscrito no publicado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nieto, L. J. (2001). *Didáctica de la Historia*. México: Santillana.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Elaboración y selección de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia de Iberoamérica*. (Cátedra de Historia de Iberoamérica) En II Reunión Iberoamericana de Ministerio-Universidades, Madrid: Autor
- Orradre, A.M. y Svarzman, J. H. (1994). ¿Qué se enseña y que se aprende en Historia?. En Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, J (1993). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*. 62-63. 121-151.
- _____ (1998) El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía, e Historia en la Educación Secundaria*. (pp. 189-208). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Paris, S. G. y Jacobs, J.E. (1984). The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. *Child Development*, 55, 2083 – 2093.

Poggioli, L. (s.f.) *Estrategias Cognoscitivas una Perspectiva Teórica*. Recuperado - el 30 de julio del 2002, de <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio01.htm>

Pozo, J. I. (1985a). Las nociones temporales. En *El niño y la historia*. (pp. 5-13) .Madrid: MEC.

_____ (1985b). El tiempo histórico. En *El niño y la historia*. (pp.14-26).Madrid: MEC.

_____ (1989). Adquisición de estrategias de Aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. 175, 8-11.

Pozo, J. I., Asensio, M y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comps.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp.26-34). Madrid: Visor.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

Ramírez, R. (1998). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Cero en Conducta*, 46, 25 – 41.

Robin, D. (1990) *Reading and Learning Power*. Needham Heights, Massachusetts, EE. UU.: Ginn Press.

Rodrigo, M. J. (1983). Psicología Evolutiva y procesamiento de Información. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Comps.), *Psicología Evolutiva*, Vol.1: Teorías y métodos. (pp. 47-66). Madrid: Alianza.

Sánchez, M. E., Orrantía, R. J. y Rosales, P. J. (1995). La intervención educativa en la comprensión de textos, más allá de la instrucción en habilidades cognitivas. En M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández Berrocal. *Razonamiento y Comprensión*, (pp.369-391). Madrid: Trotta.

Secretaría de Educación Pública, (1993). Plan y Programas de Estudio, Educación Básica: Primaria. México: Autor.

_____ (1996). Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000/Poder Ejecutivo Federal. México: Autor.

_____ (2000). Libro para el maestro: Historia. Cuarto grado. México: Autor.

_____ (2001). Programa Nacional de Educación, 2001–2006: por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI. México: Autor.

Serra, J. y Oller, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En M. T. Bofarull (Comp.), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (pp. 35-43). Barcelona: GRAÓ.

Sobejano, Ma. J. (2000). Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8ª. ed.). Barcelona: GRAÓ/ICE de la Universitat de Barcelona.

Taboada, E. (2000). Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica. En SEP, *Historia y su enseñanza I. Programas y materiales de apoyo para el estudio 4º. Semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. (pp.67-73). México: Autor.

Taboada, E. (2001). *Los libros de texto de Historia en las aulas de la escuela primaria*. En Memorias VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-Universidad de Colima. [Disco Compacto]. (Disponible por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Calzada de los Tenorio 235, Granjas Coapa, C:P14330, México, D.F: e-mail:comie@servidor.unam.mx <http://www.comie.org.mx>)

Trepat, C. A. (1998). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C. A. Trepat, y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 7-117) Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/ GRAÓ.

_____ (1999) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE/GRAÓ.

Torres, B. P. (2001) *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991) *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.

Weinstein, C y Meyer, D. (1990). Implicaciones de la Psicología Cognitiva en la Aplicación de Pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en Estrategias de Aprendizaje. En M. C. Wittrock y E. L. Baker (Comps.), *Test y Cognición*. (pp. 50- 83). Barcelona: Paidós.

Williams, J. F. (1990) Investigación y desarrollo educativo de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En J. F. Baumann (Ed.) *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula)*. (pp. 79-99). Madrid: Visor.

Williams, J. P., Brown, L. G., Silverstein, A. K., y deCani, J. S. (1994). An instructional program in comprehension of narrative themes for adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 205-221.

Winograd, P. T. y Bridge, C. A. (1990). La comprensión de la información importante en prosa. En J.F. Baumann (ed.) *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula)*.(pp. 29-53). Madrid: Aprendizaje/Visor.

Wong, B. Y. L. (1985). Self-Questioning Instructional Research: A Review. *Review of Educational Research Summer*, 55 (2), 227-268.

Yañez, G., F. (1997). ¿Qué implica la enseñanza de la historia en la educación primaria?. *La tarea*. 9, 8-9.

Anexo A. Lecturas



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

2 El viaje de Cristóbal Colón

Los portugueses fueron excelentes navegantes. Junto con los españoles iniciaron una carrera por encontrar una ruta marítima que los llevara directamente a lo que entonces se conocía como las Indias, es decir: Japón, China y la India.

Por mucho tiempo los europeos tuvieron miedo de navegar por el océano Atlántico: lo llamaban Mar Tenebroso y temían caer al abismo. Los marineros decían que en ese mar vivían serpientes tan grandes como un barco, sirenas y toda clase de animales fantásticos que exterminaban a quien se atreviera a navegar por ahí. Lo cierto es que muchos barcos desaparecían cuando se internaban en el Atlántico.

Cristóbal Colón fue un navegante que nació en Génova, una ciudad de Italia, probablemente en el año de 1451. Colón se dedicó a estudiar mapas y leer los relatos de viajeros que se habían aventurado por los mares conocidos hasta entonces. Un día fue a ver a los reyes españoles, Isabel y Fernando, para solicitar su apoyo y buscar una ruta comercial que lo llevara a las Indias, en el continente asiático.

El plan de Colón era el siguiente: si la Tierra era esférica, como decían algunos mapas que consultó, él podría dar la vuelta al mundo y llegar a Asia. Prometió a los reyes que regresaría cargado de riquezas. Entonces se formó la tripulación que acompañó a Colón en su viaje fantástico y lleno de peligros.

Cristóbal Colón inició su aventura al mando de tres carabelas o barcos: La Pinta, La Niña y La Santa María. Después de un largo viaje de tres meses, el 12 de octubre de 1492 llegaron a una isla que llamaron San Salvador, ya en el continente americano.

A pesar de que Colón pensó erróneamente que había llegado a las Indias, su viaje tuvo muchas consecuencias: se comprobó la teoría de que la Tierra era esférica y se inició la conquista y colonización de América.



El navegante genovés Cristóbal Colón.

Cristóbal Colón pensaba que nuestro planeta era esférico. De este modo, creía que podía dar la vuelta al mundo atravesando el océano Atlántico y así llegar a lugares como Japón, China y la India.

La conquista de México

Después de Cristóbal Colón muchos otros navegantes siguieron su ruta a América. España envió grupos de conquistadores, es decir, soldados que obligaron a los habitantes de América a obedecer las órdenes del rey español. Entre los soldados españoles hubo uno que destacó porque conquistó el territorio mexicano: Hernán Cortés.

Hernán Cortés llegó a las costas de México en 1519 con 11 barcos, 508 soldados, 100 marineros, 16 caballos y 14 cañones. Los conquistadores tenían caballos y armas poderosas, lo que, entre otras razones, los ayudó a vencer a los mexicas.

Cuando Cortés y sus hombres llegaron al territorio que actualmente ocupa Veracruz, se encontraron con que sus habitantes no simpatizaban con los aztecas. El imperio de los aztecas eran muy poderoso, pues tenía un fuerte ejército que había logrado que otros pueblos les rindieran **tributo**.

Esto quiere decir que obligaban a las personas a pagarles un impuesto con ropa, comida, joyas y trabajo. Por eso mucha gente estuvo dispuesta a enfrentarse a ellos.

Los españoles ambicionaban el oro y las riquezas de México; entonces se aliaron de inmediato con los totonacas y tlaxcaltecas, y les ofrecieron derrotar al señor o **emperador** de los aztecas que se llamaba Moctezuma. Este emperador trató de impedir la conquista y les dio a los invasores toda clase de regalos, pero no logró su cometido y pronto lo asesinaron.



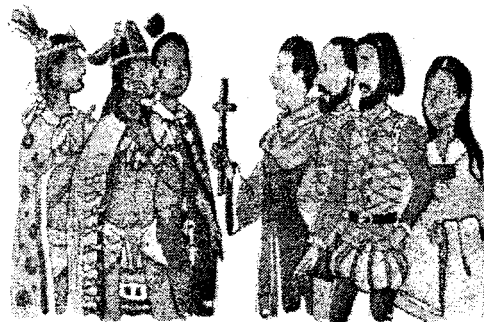
Fuente: Libro de Historia de 3er. Grado de Primaria, (pp.67 y 68), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Adaptado.*

Ilustraciones: Libro de Historia de 3er. Grado de Primaria, (p. 68), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.*

Al principio, los indígenas les tenían mucho miedo a los españoles porque nunca habían visto un caballo y pensaban que eran una especie de perros grandotes. En México tampoco había armas tan poderosas como los cañones, con los que se podía matar a mucha gente. Además, los conquistadores trajeron una enfermedad que entonces no existía en estas tierras: la viruela; muchos indígenas murieron a causa de este mal.

Como puedes ver, los españoles tuvieron ventaja sobre los aztecas. Por eso, cuando se enfrentaron en el campo de batalla, y a pesar de que los mexicas se defendieron con decisión, los conquistadores lograron vencerlos.

La guerra por la conquista de México terminó con la toma de Tenochtitlan, la capital del Imperio mexica, en el año 1521. En ese momento comenzó otra época en la historia de México.



Fuente: Libro de Historia de 3er. Grado de Primaria, (pp.67 y 68), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Adaptado.*

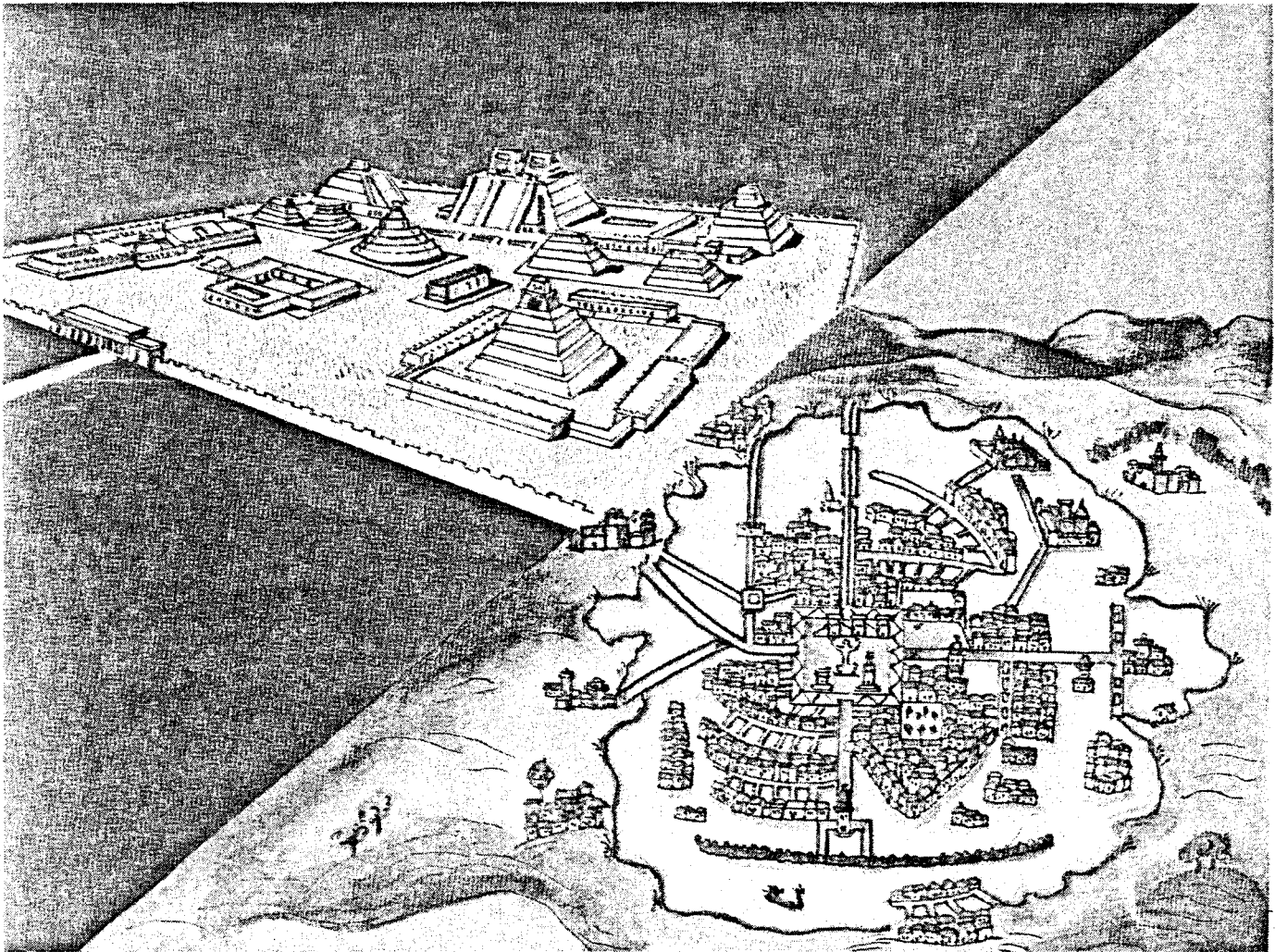
Ilustraciones: Libro de Historia de 3er. Grado de Primaria, (p. 68), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.*

6

El imperio azteca se convierte en Nueva España

Después de la toma de Tenochtitlan, Cortés y sus hombres llamaron a las tierras conquistadas **Nueva España**. Esto marcó el inicio de una nueva época en la historia de México: la **Colonia**, que se caracterizó por la conquista, colonización y evangelización de las antiguas culturas americanas.

Los indígenas tuvieron que someterse a las nuevas autoridades, cambiar su religión y su lengua. También llegaron a Nueva España frailes españoles de distintos órdenes para convertir a los indígenas al cristianismo.



Observa la ilustración. Compara las imágenes y contesta:

- ¿Qué tan fácil o difícil crees que haya resultado para la gente de la primera imagen acoplarse a vivir en la ciudad que se muestra en la segunda imagen?
- ¿Sabes que sucedió con los templos y las pirámides durante la conquista?

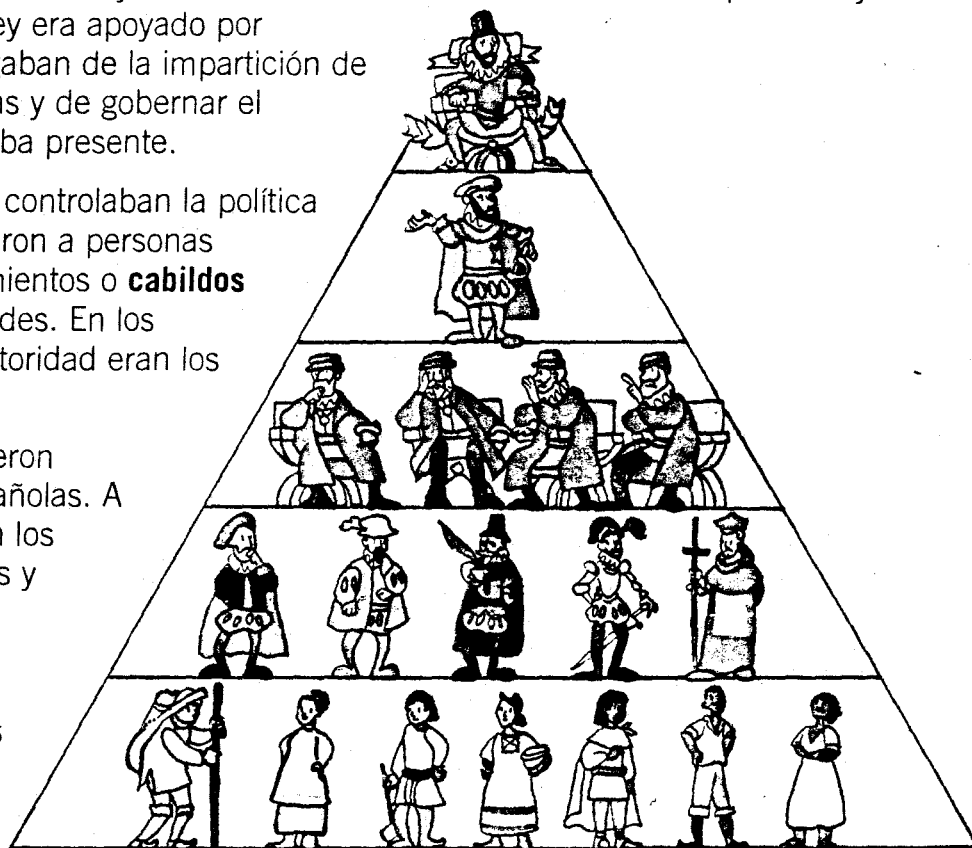
En esta unidad aprenderás de qué manera muchas costumbres y tradiciones indígenas y españolas se mezclaron para dar origen a la actual cultura mexicana.

1 Organización política colonial

Durante 300 años (1521-1821) el rey de España fue la autoridad máxima en Nueva España. El **virrey** representaba al rey y vigilaba el cumplimiento de las leyes y el cobro de impuestos. También fue el encargado de supervisar la producción de minas y tierras. Ordenó la construcción de obras públicas y protegió a la Iglesia. El virrey era apoyado por funcionarios que se encargaban de la impartición de justicia, de dictar sentencias y de gobernar el territorio si el virrey no estaba presente.

El virrey y sus funcionarios controlaban la política de Nueva España. Nombraron a personas encargadas de los ayuntamientos o **cabildos** para gobernar en las ciudades. En los pueblos de indígenas la autoridad eran los **alcaldes**.

Todas estas **autoridades** fueron **peninsulares**, es decir, españolas. A los novohispanos, que eran los criollos, mestizos, indígenas y castas, no se les permitió ocupar puestos políticos importantes. Tampoco pudieron tener altos cargos en la Iglesia ni en el Ejército.



Organización social de Nueva España.

Las autoridades españolas controlaron las actividades económicas y políticas de Nueva España. Todas las autoridades fueron españolas.



A C T I V I D A D E S

1 Reflexiona y comenta en equipo:

- ¿Qué es para ti una guerra de conquista?
- ¿Te parece importante estudiar la época de la Colonia? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que es importante conservar nuestras tradiciones?

2 La importancia de la minería y del comercio

En principio se organizó el trabajo a través de la **encomienda**: los conquistadores recibían como recompensa no sólo tierras, sino también grupos de familias indígenas que las trabajaban. Los indígenas vivían bajo el dominio de los españoles, quienes estaban obligados a enseñarles la doctrina cristiana.

Las actividades más importantes fueron la minería y el comercio. Gran parte de los productos extraídos de las minas, como el oro, la plata y las piedras preciosas, fueron llevados a España. Los trabajos forzados en las minas provocaron que miles de indígenas murieran; por eso, los españoles trajeron a Nueva España esclavos negros de África para que hicieran las labores más agotadoras y peligrosas.

El comercio novohispano consistía, fundamentalmente, en el envío a España de plata, tintes, tabaco, plantas medicinales y cueros, a cambio de productos de manufactura europea que en general eran objetos de lujo. El tráfico comercial con la metrópoli se realizaba bajo el sistema de flotas: un número determinado de galeones o barcos salían juntos del puerto de Sevilla una vez al año y eran escoltados por una armada poderosa integrada por navíos de guerra, debido a que los barcos españoles eran frecuentemente atacados por barcos piratas.

Posteriormente, a mediados del siglo XVII, la corona española dispuso concentrar todas las mercancías en el puerto de Cádiz para su posterior traslado a Nueva España.

Las vías de comunicación entre los continentes se desarrollaron. El comercio en Nueva España propició que los productos americanos recorrieran Europa y Asia. Se exportaban metales preciosos, cacao y colorantes para teñir telas, como el añil y la grana.



Aunque las autoridades quisieron proteger a los indígenas, muchos encomenderos continuaron explotándolos.



Indígenas obligados a trabajar las tierras de los españoles.

Del puerto de Veracruz salían los galeones a Europa, y del puerto de Acapulco salían barcos a China, Japón y Filipinas. Los navíos que llegaban a Nueva España traían una gran cantidad de productos: sedas orientales, porcelanas chinas, cera, vino, papel, aceites, telas, libros, tintas o colorantes, y vestimentas.

Las riquezas obtenidas de la minería y el comercio sólo beneficiaban a los españoles, quienes debían pagar un porcentaje al rey. El resto de la población novohispana también tuvo que pagar un impuesto o tributo. Sólo a los criollos se les concedió el derecho de poseer una mina o dedicarse libremente al comercio.



La industria textil en Nueva España fue una de las principales actividades económicas.

El comercio entre América y Europa se desarrolló notablemente. Nueva España exportaba metales preciosos como el oro y la plata, así como cacao y colorantes para telas. Al puerto de Veracruz llegaban barcos cargados de sedas orientales, porcelanas, cera, vino, papel y aceite, entre otros productos.

¿Cómo extraían el oro y la plata?



Uno de los primeros métodos de tratamiento de metales en las culturas prehispánicas era el lavado de oro, que consistía precisamente en limpiar de hierbas y piedras las pepitas de oro que se encontraban en los ríos y sabanas.

Con la llegada de los españoles se introdujeron nuevos métodos. El más conocido fue el llamado Beneficio de Patio, inventado en 1555 por el español Bartolomé de Medina en lo que hoy es la ciudad que ahora conocemos como Pachuca e implantado en las colonias americanas de España. Este método permitía extraer la plata triturando los minerales hasta formar lodo. Se le agregaba sal y cobre, además de azogue o mercurio, el cual era enviado de las minas de mercurio de España. Se dejaba reposar y se extraía la plata que posteriormente se fundía en lingotes.



3 La evangelización y el papel de la Iglesia

La Iglesia fue una de las instituciones más importantes durante la Colonia, ya que además de educar y enseñar a leer y escribir a la gente, construyó colegios, hospitales, asilos, orfanatos y universidades, a través de los cuales dictaba las reglas de moralidad y vigilaba su cumplimiento. Los novohispanos, además de pagar a la Iglesia el diezmo, es decir, la décima parte de sus ganancias, daban limosnas y cuotas por servicios matrimoniales, bautismos y velorios.

Los frailes y misioneros llevaron a cabo la **evangelización** en Nueva España, es decir, convirtieron a la religión católica a los indígenas. Para ello construyeron capillas y conventos donde se oficiaron misas y celebraron fiestas religiosas. Con la ayuda de artesanos indígenas, los conventos fueron decorados bellamente y lograron crear un estilo artístico muy particular, que hoy en día podemos apreciar: el **Barroco**.

De esta manera, la Iglesia se convirtió en una institución rica y poderosa, que tenía mucha influencia en la sociedad.

La primera orden de religiosos llegó a Nueva España en 1523. Se trataba de un grupo de 12 **franciscanos**, entre quienes destacó fray Toribio de Benavente, hoy conocido como *Motolinía*, que significa en náhuatl *el pobrecito*. Los franciscanos se organizaron en cuatro grupos para cubrir el valle de México y Puebla. Posteriormente evangelizaron las actuales ciudades de Cuernavaca, Chalco, Cholula y Toluca, entre otras, hasta llegar en 1527 al territorio de Michoacán. Cuatro años más tarde, en 1531, abarcaron los actuales estados de Jalisco, Colima y Baja California.



Fray Pedro de Gante, uno de los principales promotores de la educación indígena.



Los frailes se ocuparon de convertir al cristianismo a los indígenas americanos.

Por su parte los **dominicos** se hospedaron a su llegada, en 1526, en el antiguo convento de los franciscanos, donde actualmente está la Catedral Metropolitana. Los dominicos fundaron, entre otros, los conventos de Oaxtepec y Tepoztlán. Para 1535 había casas de dominicos en las ciudades de México, Oaxaca, Chimalhuacán, Coyoacán y Puebla.

En 1533 llegaron los **agustinos**. Como el centro del territorio mexicano estaba cubierto por los franciscano y el sureste por los dominicos, los agustinos se encargaron de la región sur, lo que hoy es el estado de Guerrero, y del norte del país. Fray Alonso Gutiérrez fundó una escuela para evangelizar en Michoacán. Los agustinos instruyeron a muchos indígenas para que les sirvieran de apoyo en la labor evangelizadora. Con ayuda del rey construyeron templos y conventos grandiosos, como el de Acolman, Atotonilco y uno en la Ciudad de México.



Fraile bautizando a un grupo de indígenas.

La Iglesia colaboró con la educación y evangelización de los pobladores, la construcción de conventos, colegios, hospitales y casas de asistencia, y también se encargó de vigilar, según sus normas, el buen comportamiento de la sociedad.

Los informantes de Sahagún

Fray Bernardino de Sahagún recopiló datos desde 1547 acerca de la cultura, creencias, artes y costumbres de los indígenas. Aplicó cuestionarios en náhuatl a ancianos mexicas a quienes se llegó a nombrar "informantes de Sahagún". Estas narraciones fueron reunidas en la *Historia general de las cosas de Nueva España*.



4 La sociedad y la cultura de Nueva España

Durante la Colonia existieron tres grupos humanos principales: blancos, indígenas y negros. Estos tres grupos se mezclaron y dieron origen a las **castas**, las cuales fueron discriminadas por los españoles. Entre las castas más comunes se encontraban los **mestizos**, hijos de español con indígena, los **cambujos**, hijos de indígena y negro, y los **mulatos**, hijos de español y negra.

Los descendientes de matrimonios españoles nacidos en México fueron conocidos como **criollos**, un grupo muy importante durante la Colonia. Los criollos se sentían mexicanos aunque sus padres fueran españoles y, como raza blanca, tuvieron acceso a las universidades y a profesiones como la medicina, el sacerdocio y las leyes. También se dedicaron al comercio, a la minería o a la administración de haciendas.

Aunque también algunos mestizos, pudieron estudiar y tener alguna profesión, los puestos más importantes en Nueva España estuvieron en manos de españoles, lo cual enojaba a los criollos y a los mestizos. Como puedes ver, en Nueva España hubo desigualdades: mientras los peninsulares controlaban el poder y buena parte de las riquezas, los indígenas, negros y castas eran discriminados y tenían que trabajar para los españoles.

Las mujeres criollas y mestizas sólo tenían dos opciones en la vida: el matrimonio o convertirse en monjas y permanecer en un convento.



El mestizaje en Nueva España.



Español con indígena, mestizo.



Mestizo con española, castizo.

Los habitantes de la Colonia convivían y se relacionaban entre sí. En los días de fiesta, la gente acudía gustosa a disfrutar de los espectáculos o a participar en ellos: corridas de toros, desfiles, carros alegóricos, bailes, obras teatrales y cantos. Durante las fiestas se vendía pulque, vino, mole, tamales, pan y queso, igual que hoy en día.

El idioma español es una herencia colonial, al igual que la religión cristiana (el catolicismo) y el arte barroco. Además, una forma de vida que no es totalmente indígena ni española, sino una mezcla de costumbres, tradiciones y formas de pensar, que se dieron sólo entre los habitantes de Nueva España. Por eso, aún en nuestros días, conservamos y enriquecemos el legado indígena y novohispano.



Los bailes, uno de los más populares pasatiempos entre los habitantes de Nueva España.

Durante la Colonia los españoles controlaron el poder y la riqueza. Los mestizos eran discriminados por su origen indígena. Los indígenas, negros y castas eran empleados en los trabajos pesados y estaban obligados a trabajar para los españoles.



A C T I V I D A D E S

1 Menciona algunas fiestas que aún conservamos de nuestra herencia cultural.

.....

2 Explica cuáles son las desigualdades que hubo en Nueva España.

.....

.....

3 Escribe los tres grupos humanos que existieron en Nueva España.

.....

3] La desigualdad social en Nueva España al comenzar el siglo XIX

A principios del siglo XIX las diferencias sociales en Nueva España se hacían cada vez más notorias. De los seis millones y medio de habitantes, sólo el 10 por ciento eran españoles, quienes concentraban en sus manos todo el poder y la riqueza de México. Ocupaban los puestos más importantes de gobierno, administración y justicia y eran, de hecho, la clase privilegiada, junto con la Iglesia y el Ejército, instituciones que seguían conservando su poder y riqueza.

Mientras tanto, los indígenas vivían casi en la miseria. Eran ocupados en los servicios domésticos, para trabajar el campo y las minas, el pequeño comercio y los oficios. No podían poseer terrenos y estaban obligados a pagar impuestos.

Los criollos, por su parte, representaban un papel muy importante en la sociedad. Era un grupo próspero que tuvo acceso a la educación y pudo conocer las ideas del pensamiento ilustrado, pero debían conformarse con ocupar puestos medios en el gobierno.

Estas **desigualdades políticas, sociales y económicas** en Nueva España fueron las principales causas del descontento. Después de 300 años de dominación española, los novohispanos desearon libertad, igualdad y justicia.



ACTIVIDADES

1 De las siguientes oraciones ¿cuáles corresponden a una idea de la Ilustración y cuáles a la situación que prevalecía en la Colonia? Escríbelo en las líneas.

• Los únicos que podían tener puestos en el gobierno de Nueva España eran los peninsulares.

.....

• Los derechos naturales de los hombres son la libertad y la igualdad.

.....

• La razón era el mejor medio para mejorar la sociedad.

.....

• La castas eran discriminadas por su origen racial y familiar.

.....

4 Los deseos de independencia política

Los criollos jugaron un papel muy importante en la Independencia, ya que conocían las enseñanzas de la guerra de Independencia en Norteamérica, así como de la Revolución francesa, y apoyaban las **ideas ilustradas de igualdad, libertad y derecho a elegir a sus gobernantes**. Estaban conscientes de que podían cambiar el orden de su sociedad, y de que podían obtener los derechos que por siglos les fueron negados sólo por haber nacido en América.

También destacaron los mestizos (los hijos de español e indígena), quienes constituían la tercera parte de la población de Nueva España. Los criollos se identificaban con los mestizos ya que ambos se sentían americanos, compartían el sentimiento por la Nación mexicana y pensaron que tenían derecho a gobernarse a sí mismos, sin depender de extranjeros.

Mientras tanto, España atravesaba por un severo problema: su rey, Fernando VII, fue capturado por el emperador de Francia, Napoleón Bonaparte, quien impuso a su hermano José Bonaparte como rey español. Esta invasión francesa hizo que los habitantes españoles se levantaran en armas y organizaran juntas de gobierno para derrocar a José Bonaparte y recuperar a su legítimo monarca.

Cuando en Nueva España se tuvo noticia del suceso, sus habitantes buscaron gobernarse por sí mismos y no obedecer al nuevo monarca. Del mismo modo, los criollos, indígenas, mestizos y castas también proclamaron tener los mismos derechos que los peninsulares.

Como puedes ver, para que se iniciara en México la guerra de Independencia, tuvo que ocurrir una serie de sucesos en nuestro territorio, en España y en el mundo entero, que dieron como resultado la decisión de los criollos y mestizos de convertir a la antigua colonia novohispana en una nación libre y soberana.



Fernando VII.



A José Bonaparte lo apodaban en España "Pepe Botella".

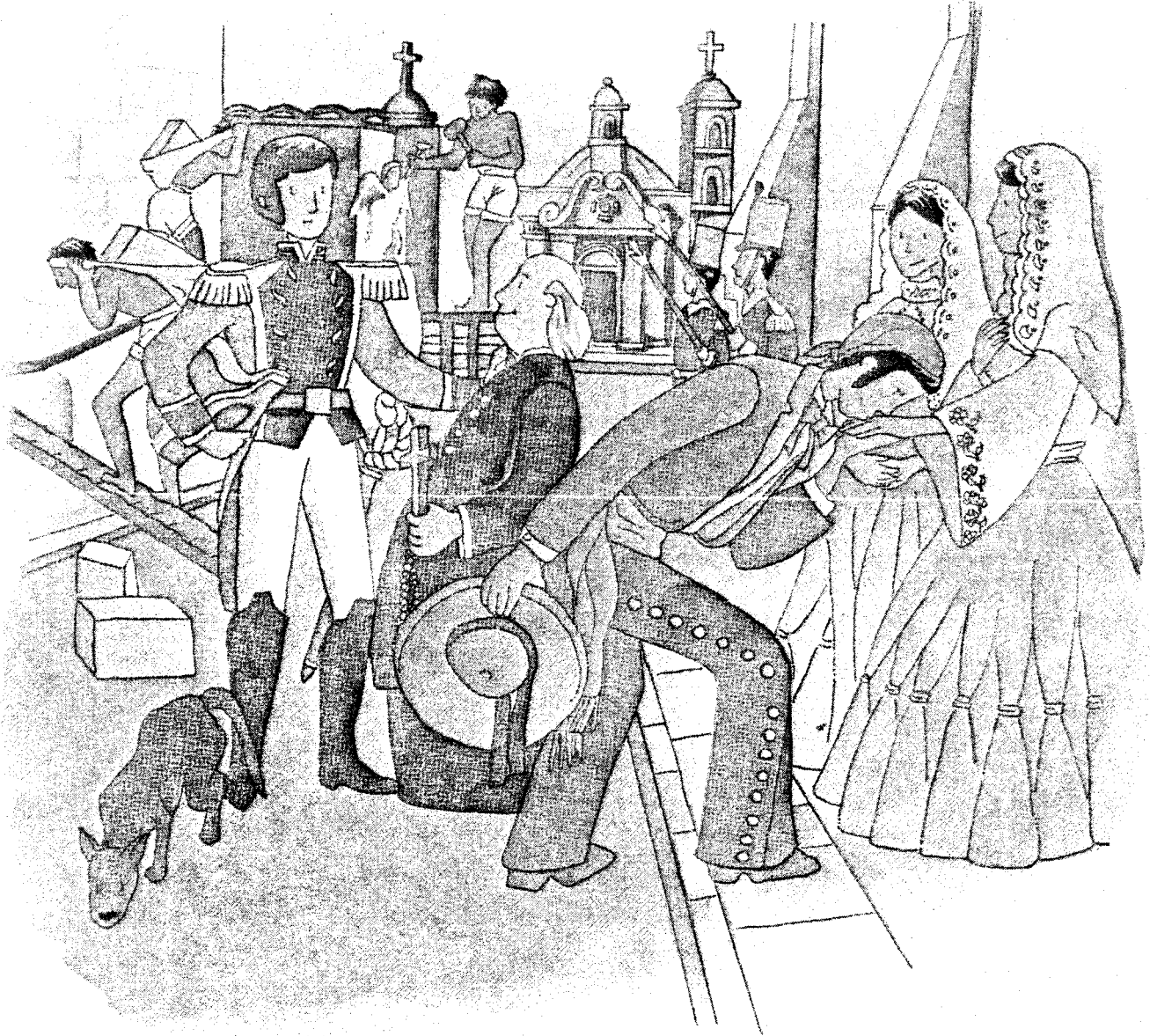


Napoleón Bonaparte se inició como un humilde artillero, y años más tarde llegó a ser emperador de los franceses.

Los problemas de los habitantes de la colonia con las autoridades españolas se fueron incrementando y, a principios del siglo XIX, gran parte de los criollos y mestizos deseaban que la situación cambiara: pedían igualdad de derechos y oportunidades.

¿Qué significa la Independencia?

Durante la época de la Colonia, España tomaba todas las decisiones importantes: hacía las leyes, explotaba la riqueza y consideraba a Nueva España un territorio de su propiedad. Todos los cargos importantes de gobierno estaban reservados a los españoles, y nadie más podía ocuparlos.



Alrededor del año 1800 muchos ciudadanos pensaban que México tenía derecho a gobernarse a sí mismo y querían tener un país **soberano**, es decir, libre e independiente de cualquier gobierno extranjero. Así, las riquezas de la nación podrían ser destinadas a mejorar la vida de sus habitantes.

Por eso, una madrugada de 1810 un grupo de criollos se reunió y decidió levantarse en armas para independizarse de España: quisieron ser libres para gobernarse y para no pagar tributos a esa nación. Así comenzó la **Independencia de México**.

Ejemplo de Identificación de Ideas principales y detalles para uso del docente.

¿Qué significa la Independencia?

Durante la época de la Colonia, España tomaba todas las decisiones importantes:
hacia las leyes, explotaba la riqueza y consideraba a Nueva España un territorio
de su propiedad(1). Todos los cargos importantes de gobierno estaban reservados
a los españoles, y nadie más podía ocuparlos (2).

Alrededor del año 1800 muchos ciudadanos pensaban que México tenía derecho
a gobernarse a sí mismo y querían tener un país soberano, es decir, libre e
independiente de cualquier gobierno extranjero(3). Así, las riquezas de la nación
podrían ser destinadas a mejorar la vida de sus habitantes.

Por eso, una madrugada de 1810 un grupo de criollos se reunió y decidió
levantarse en armas para independizarse de España: quisieron ser libres para
governarse y para no pagar tributos a esa nación (4). Así comenzó la
Independencia de México.

Código del subrayado

Tema: _____
Idea principal: _____
Detalles:

Descripción del tipo de detalle:

- (1) Información adicional (descripción)
- (2) Información adicional (ilustración)
- (3) Explicación
- (4) Explicación

Los conspiradores y el grito de Dolores

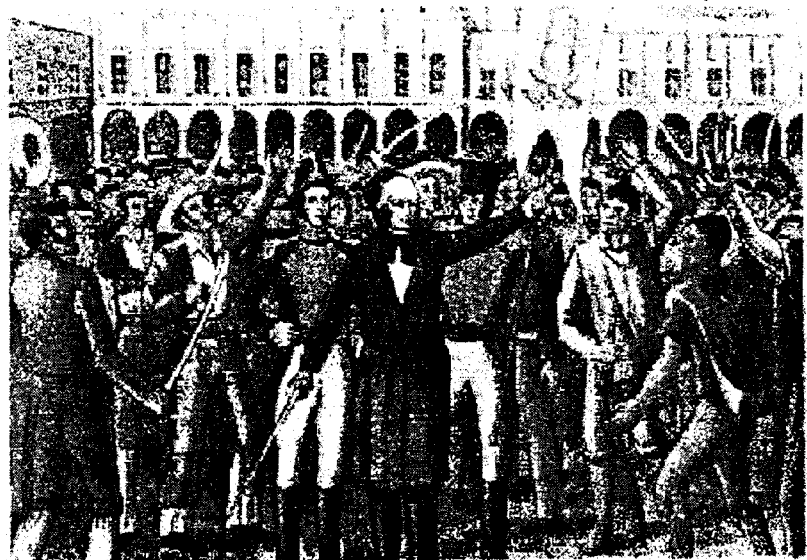
Al comenzar el año de 1810, un grupo de criollos se reunió en Querétaro para organizar una insurrección o levantamiento en contra del gobierno virreinal. Ignacio Allende, Juan Aldama y Mariano Abasolo conspiran en la casa del corregidor (especie de gobernador) de Querétaro, que era Miguel Domínguez y de su esposa Josefa Ortiz de Domínguez, mejor conocida como *La Corregidora*.

Los conspiradores preparaban la insurrección cuando fueron avisados por doña Josefa de que el movimiento había sido descubierto. De inmediato, Allende fue al pueblo de Dolores, en Guanajuato, para dar la noticia al cura Miguel Hidalgo y Costilla, quien apoyaba la conspiración organizada en Querétaro. La insurrección estaba programada para octubre pero, dadas las circunstancias, el cura Hidalgo decidió adelantar el levantamiento.

La madrugada del 16 de septiembre de 1810, Hidalgo tocó las campanas de la iglesia y anunció a los criollos, indígenas, mestizos y castas que había llegado el momento de acabar con el mal gobierno virreinal. La gente tomó las armas y lo siguió.



Josefa Ortiz de Domínguez



Inicio de la lucha por la Independencia encabezada por Hidalgo.

Fuente: Libro de Historia para 4º. Grado de Primaria, (p. 73), 2000, México: SM de Ediciones. Copyright 2000 por SM de Ediciones, S.A. de C.V. Adaptado.

Ejemplo de Identificación de Ideas principales y detalles para uso del docente.

Los conspiradores y el grito de Dolores

Al comenzar el año de 1810, un grupo de criollos se reunió en Querétaro para organizar una insurrección o levantamiento en contra del gobierno virreinal. Ignacio Allende, Juan Aldama y Mariano Abasolo conspiran en la casa del corregidor (especie de gobernador)(1) de Querétaro, que era Miguel Domínguez y de su esposa Josefa Ortiz de Domínguez, mejor conocida como La Carregidora.(2)

Los conspiradores preparaban la insurrección cuando fueron avisados por doña Josefa de que el movimiento había sido descubierto. De inmediato, Allende fue al pueblo de Dolores, en Guanajuato(3), para dar la noticia al cura Miguel Hidalgo y Costilla, quien apoyaba la conspiración organizada en Querétaro.(4) La insurrección estaba programada para octubre pero, dadas las circunstancias, el cura Hidalgo decidió adelantar el levantamiento.

La madrugada del 16 de septiembre de 1810, Hidalgo tocó las campanas de la iglesia y anunció a los criollos, indígenas, mestizos y castas que había llegado el momento de acabar con el mal gobierno virreinal. La gente tomó las armas y lo siguió.

Código del subrayado

Tema: _____
Idea principal: _____
Detalles:

Descripción del tipo de detalle:

- (1) Explicación
- (2) Información adicional (descripción)
- (3) Información adicional (ilustración)
- (4) Explicación

LAS IDEAS DE MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA

Miguel Hidalgo y Costilla nació en 1753 en una hacienda del actual estado de Guanajuato. Como buen criollo, fue a la escuela (donde le decían "Zorro") y eligió la carrera del sacerdocio, fue cura del pueblo de Dolores. Fue un hombre ilustrado, es decir, tuvo acceso a la educación y era partidario de las nuevas ideas de la Ilustración que venían de Europa.

Hidalgo experimentó en carne propia la desigualdad social y económica en la que vivía la mayoría de los mexicanos, por eso, se unió a los conspiradores de Querétaro cuando ellos se lo solicitaron.



Imagen de la Virgen de Guadalupe, proclamada guardiana del movimiento de Independencia

Después de haber lanzado el Grito de Dolores, don Miguel fue nombrado por sus seguidores Capitán General de la Nación Americana. El cura Hidalgo dio a conocer un decreto en donde declaró la Independencia de México y la **abolición** de la esclavitud, es decir, quedaba estrictamente prohibida la compra-venta y explotación de seres humanos. El decreto también anunciaba que las castas no debían pagar impuestos y proclamó a la Virgen de Guadalupe protectora del movimiento de Independencia

Fuente: Libro de Historia de 3er. Grado de Primaria (p. 82),2000, México: SM de Ediciones.

Copyright 2000 SM de Ediciones, S. A. de C. V. Adaptado.

Libro de Historia de 4º. Grado de Primaria (p. 74), 2000, México: SM de Ediciones.

Copyright 2000 SM de Ediciones, S. A. de C. V. Adaptado.

Ilustración: Libro de Historia de 4º. Grado de Primaria (p. 74), 2000, México: SM de Ediciones.

Copyright 2000 SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.

LAS IDEAS DE MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA

Miguel Hidalgo y Costilla nació en 1753 en una hacienda del actual estado de Guanajuato. Como buen criollo, (1) fue a la escuela (donde le decían "Zorro") (2) y eligió la carrera del sacerdocio, fue cura del pueblo de Dolores. Fue un hombre ilustrado, por que tuvo acceso a la educación y era partidario de las nuevas ideas de la Ilustración que venían de Europa. (3)

Hidalgo experimentó en carne propia la desigualdad social y económica en la que vivía la mayoría de los mexicanos, por eso, se unió a los conspiradores de Querétaro cuando ellos se lo solicitaron.

Después de haber lanzado el Grito de Dolores, don Miguel fue nombrado por sus seguidores *Capitán General de la Nación Americana*. El cura Hidalgo dio a conocer un decreto en donde declaró la Independencia de México y la **abolición** de la esclavitud, es decir, quedaba estrictamente prohibida la compra-venta y explotación de seres humanos (4). El decreto también anunciaba que las castas no debían pagar impuestos y proclamó a la Virgen de Guadalupe protectora del movimiento de Independencia.

Código del Subrayado

Tema: _____

Idea principal: _____

Detalle:

Descripción del tipo de detalle:

- (1) información adicional (descripción)
- (2) Información adicional (ilustración)
- (3) Explicación
- (4) Explicación

La lucha de Hidalgo

Hidalgo reunió un gran ejército formado por hombres del pueblo: criollos, mestizos, indígenas y castas. Poco a poco miles de mexicanos se unieron a la lucha contra los **realistas**, es decir, contra aquellos que no querían la independencia y preferían que México permaneciera dependiente del rey de España. A los independentistas también se les llamó **insurgentes**, palabra que significa levantados en armas.

Los insurgentes, con mucha valentía, recorrieron varias ciudades del estado de Guanajuato, en donde entraron sin resistencia. En la ciudad de Guanajuato, las tropas insurgentes y realistas se enfrentaron en una cruel batalla donde murieron cientos de personas.

Las fuerzas insurgentes avanzaron exitosamente desde Guanajuato rumbo a la Ciudad de México. En las cercanías de la capital se enfrentaron al ejército realista en el Monte de las Cruces, obteniendo la victoria. Sin embargo, Hidalgo no se animó a tomar la capital; tal vez consideró que no tenían hombres y armas suficientes, o temió que la ciudad fuera saqueada como Guanajuato.

Hidalgo prefirió regresar a Valladolid y mientras se retiraban fueron atacados y derrotados por los realistas en el poblado de Aculco. El 17 de enero de 1811, Hidalgo y sus hombres sufrieron otra derrota en Puente Calderón. En marzo, Hidalgo, Allende, Aldama y Jiménez fueron apresados por los realistas, sometidos a juicio, a mediados de año, fusilados.



Don Miguel Hidalgo y Costilla

Fuentes: Libro de Historia para 3er. Grado de Primaria,(pp.75 y 82),2000, México: SM de Ediciones. Copyright 2000 SM de Ediciones, S.A. de C. V. Adaptado.
Libro de Historia para 4º. Grado de Primaria,(p. 93), 1996, México: Secretaría de Educación Pública. Copyright 1996, SEP, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Adaptado.
Ilustración: Libro de Historia de 3er. Grado de Primaria (p.82), 2000, México: SM de Ediciones, Copyright 2000 SM de Ediciones, S.A. de C. V. Reimpreso.

La lucha de Hidalgo

Hidalgo reunió un gran ejército formado por hombres del pueblo: criollos, mestizos, indígenas y castas(1). Poco a poco miles de mexicanos se unieron a la lucha contra los realistas, es decir, contra aquellos que no querían la independencia y preferían que México permaneciera dependiente del rey de España (2). A los independentistas también se les llamó **insurgentes**, palabra que significa levantados en armas.(3)

Los insurgentes, con mucha valentía(4), recorrieron varias ciudades del estado de Guanajuato, en donde entraron sin resistencia. En la ciudad de Guanajuato, las tropas insurgentes y realistas se enfrentaron en una cruel batalla donde murieron cientos de personas. Las fuerzas insurgentes avanzaron exitosamente desde Guanajuato rumbo a la Ciudad de México. En las cercanías de la capital se enfrentaron al ejército realista en el Monte de las Cruces, obteniendo la victoria. Sin embargo, Hidalgo no se animó a tomar la capital; tal vez consideró que no tenían hombres y armas suficientes, o temió que la ciudad fuera saqueada como Guanajuato. (5)

Hidalgo prefirió regresar a Valladolid y mientras se retiraban fueron atacados y derrotados por los realistas en el poblado de Aculco. En 17 de enero de 1811, Hidalgo y sus hombres sufrieron otra derrota en Puente Calderón. En marzo, Hidalgo, Allende, Aldama y Jiménez fueron apresados por los realistas, sometidos a juicio, a mediados de año, fusilados.

Código del Subrayado

Tema: _____

Idea principal: _____

Detalle:

Descripción del tipo de detalle:

- (1) Información adicional (descripción)
- (2) explicación
- (3) explicación
- (4) Información adicional (ilustración)
- (5) explicación

4 | Morelos, nuevo líder de la Independencia

El sentimiento de independencia se expandió por gran parte del territorio nacional. Del movimiento surgió otro caudillo o líder: José María Morelos y Pavón. Nació en Valladolid (hoy Morelia, Michoacán) en 1765 y estudió en el Colegio de San Nicolás, en donde tuvo como maestro a Miguel Hidalgo y Costilla.

José María Morelos y Pavón, al igual que Hidalgo, fue cura y un hombre preparado. Tuvo la capacidad de organizar a su gente y realizar varias campañas militares en los poblados que conforman actualmente los estados de Guerrero y Oaxaca. Por eso se le conoció como *El Rayo del Sur*.

Morelos fue el encargado de la región sur del país, la llamada tierra caliente, que ocupa gran parte del actual estado de Guerrero. Morelos mostró sus aptitudes para la guerra: era muy disciplinado y exigió también disciplina a su ejército, logrando, de esta forma, muchas victorias.

Sus ideas liberales fueron plasmadas en un documento llamado *Sentimientos de la Nación*, en el cual aseguraba que todos los seres humanos tienen los mismos derechos sin distinción de razas. Así, uno de los principales objetivos de la guerra de Independencia fue terminar con la clasificación discriminatoria de personas.

A principios de 1813 tomó la ciudad de Cuautla, pero un destacado jefe de las fuerzas realistas, llamado Félix Calleja, sitió la ciudad. Los insurgentes quedaron encerrados en Cuautla, sin alimentos ni agua. Resistieron por más de dos meses y lograron romper el sitio, lo que demuestra el valor y fortaleza de Morelos y de su ejército.



Las poblaciones de Guerrero y Oaxaca, fieles seguidoras de José María Morelos y Pavón.

Un delicioso bocado

En Cuautla, durante el tiempo que duró el sitio, se registraron hechos heroicos y escenas sangrientas. Se dice que la escasez de alimentos llegó a tal grado que, el general Morelos, en una de sus diarias y continuas visitas a sus tropas, encontró a uno de sus soldados mascando con avidez un pedazo de suela de su zapato.

Morelos lo interrogó:

—¿A qué te sabe?— y el soldado, cuadrándose militarmente y sonriendo, contestó:

—A bizcocho, mi general!



Ejemplo de Identificación de Ideas principales y detalles para uso del docente.

Morelos, nuevo líder de la independencia

El sentimiento de independencia se expandió por gran parte del territorio nacional.

Del movimiento surgió otro caudillo o líder: José María Morelos y Pavón. Nació en Valladolid (hoy Morelia, Michoacán)(1) en 1765 y estudió en el Colegio de San Nicolás, en donde tuvo como maestro a Miguel Hidalgo y Costilla.(2)

José María Morelos y Pavón, al igual que Hidalgo(3), fue cura y un hombre preparado. Tuvo la capacidad de organizar a su gente y realizar varias campañas militares en los poblados que conforman actualmente los estados de Guerrero y Oaxaca. Por eso se le conoció como El rayo del Sur.

Morelos fue el encargado de la región sur del país, la llamada tierra caliente, que ocupa gran parte del actual estado de Guerrero.(4) Morelos mostró sus aptitudes para la guerra: era muy disciplinado y exigió también disciplina a su ejército, logrando, de esta forma, muchas victorias.(5)

Sus ideas liberales fueron plasmadas en un documento llamado Sentimientos de la Nación, en el cual aseguraba que todos los seres humanos tienen los mismos derechos sin distinción de razas. Así, uno de los principales objetivos de la guerra de Independencia fue terminar con la clasificación discriminatoria de personas.

A principios de 1813 tomó la ciudad de Cuautla, pero un destacado jefe de las fuerzas realistas, llamado Félix Calleja, sitió la ciudad. Los insurgentes quedaron encerrados en Cuautla, sin alimentos ni agua.(6) Resistieron por más de dos meses y lograron romper el sitio, lo que demuestra el valor y fortaleza de Morelos y de su ejército.(7)

Código del subrayado

Tema: _____
Idea principal: _____
Detalle:

Descripción del tipo de detalle:

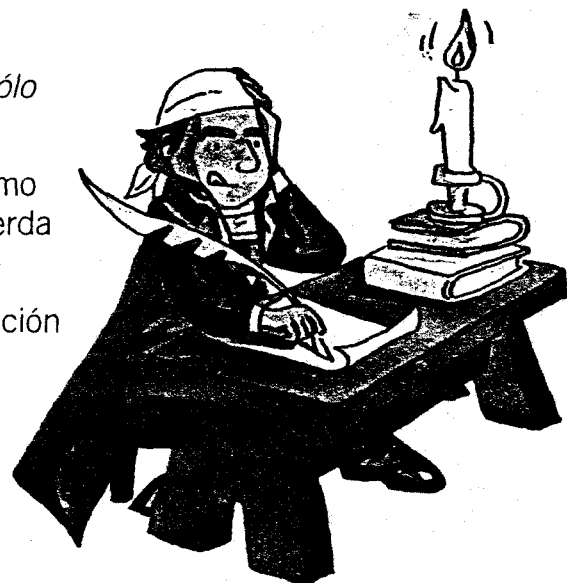
- (1) Información adicional (ilustración)
- (2) información adicional (ilustración)
- (3) Información adicional (ilustración)
- (4) Información adicional (ilustración)
- (5) Información adicional (descripción)
- (6) Información adicional (ilustración)
- (7) información adicional (ilustración)

5 El Congreso de Chilpancingo y los *Sentimientos de la Nación*

Morelos y otros líderes pensaron que había llegado la hora de hacer una declaración formal de independencia y justificarla. En septiembre de 1813, los insurgentes se reunieron en un Congreso en Chilpancingo (en el actual estado de Guerrero), en el cual se leyó el documento de Morelos *Sentimientos de la Nación* que, entre otras cosas, proponía las ideas siguientes:

- América es libre e independiente de España y de toda otra nación, gobierno o monarquía.
- La soberanía (el poder que tiene una nación para gobernarse por sí misma) deriva del pueblo. Éste la deposita en sus representantes y sus poderes se dividen en legislativo, ejecutivo y judicial. Esto quiere decir que el pueblo decide quién o quiénes serán los que dirijan y gobiernen su nación.
- Los empleos son sólo para los americanos.
- Se prohíbe la esclavitud y la distinción de castas, y sólo distinguirá a un americano de otro el vicio y la virtud.
- Se celebra el 16 de septiembre de todos los años como el día del aniversario de la Independencia, y se recuerda a Hidalgo y Allende como héroes.

El 6 de noviembre de 1813, el Congreso leyó la Declaración de Independencia. Sin embargo, la guerra continuó porque no todos los mexicanos estuvieron de acuerdo con los insurgentes. Y además, muchos extranjeros tenían interés en que México siguiera obedeciendo a un rey. Morelos fue tomado prisionero y ejecutado por las fuerzas realistas el 22 de diciembre de 1815.



Morelos proclamó con *Sentimientos de la Nación* que, a partir de ese momento, México era libre de cualquier tipo de dominación y podía elegir su gobierno.

Antes Valladolid, ahora, Morelia

A la ciudad de Valladolid se le cambió el nombre por el de Morelia, en memoria del héroe nacional José María Morelos y Pavón. Esto sucedió el 12 de septiembre de 1828. La historia ha reconocido a Morelos por su talento militar y su gran patriotismo.



La consumación de la Independencia

Vicente Guerrero continuó la lucha de Hidalgo y Morelos, y peleó por casi una década en la región que actualmente lleva su nombre: Guerrero. Por su parte, Iturbide era un criollo que aunque quería la Independencia, no estaba a favor de la República como se pedía en *Sentimientos de la Nación*. En 1821 Iturbide y Guerrero realizaron un pacto para que la guerra terminara y con ello consumir la Independencia de México.

La alianza se selló con un abrazo entre los dos caudillos. Este acto es conocido como *El abrazo de Acatempan*. En ese momento, insurgentes y realistas unieron sus fuerzas para consumir la Independencia.



- ¿Sabes lo que sucedió después de la alianza?
- ¿Recurrir al diálogo te parece una buena manera de solucionar las dificultades?

En esta unidad verás lo que ocurrió en el país después de la alianza.

Ejemplo de identificación de ideas principales y detalles para uso del docente.

La consumación de la Independencia

Vicente Guerrero continuó la lucha de Hidalgo y Morelos, y peleó por casi una década en la región que actualmente lleva su nombre: Guerrero. Por su parte, Iturbide era un criollo que aunque quería la Independencia, no estaba a favor de la República como se pedía en *Sentimientos de la Nación*. En 1821 Iturbide y Guerrero realizaron un pacto para que la guerra terminara y con ello consumir la Independencia de México.

La alianza se selló con un abrazo entre los dos caudillos. Este acto es conocido como *El abrazo de Acatempan*. En ese momento, insurgentes y realistas unieron sus fuerzas para consumir la Independencia.

Código del subrayado

Tema: _____

Idea principal: _____

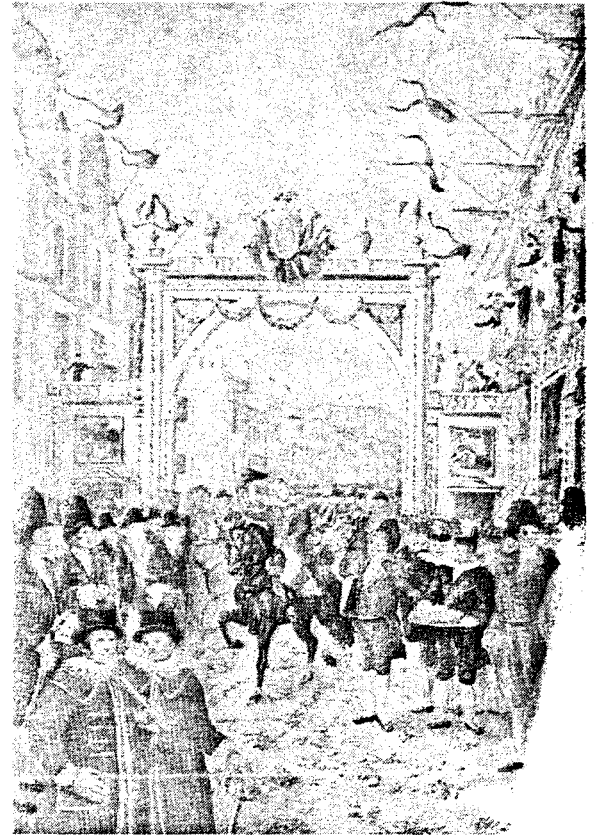
Detalle:

1 El Plan de Iguala

El 24 de febrero de 1821 Iturbide dio a conocer el **Plan de Iguala**. Este plan fue muy importante porque con él se consumó la Independencia de México. Sin embargo, Iturbide y quienes lo apoyaron preferían la monarquía como sistema de gobierno, con una diferencia: el rey debía gobernar a través de una Constitución.

El 27 de septiembre de ese año, Agustín de Iturbide entró a la Ciudad de México, al frente del Ejército Trigarante, o de las **Tres Garantías**, formado por insurgentes y realistas. Su bandera fue antecesora de la actual y llevaba también los colores verde, blanco y rojo, simbolizando la independencia, la pureza de la religión y la unión. Llevaba también un águila con una corona imperial devorando una serpiente.

Por todo el país hubo muestras de entusiasmo: se hicieron desfiles, se construyeron arcos triunfales, hubo fuegos pirotécnicos y se compusieron canciones y poemas sobre la Independencia. También se hicieron planes para mejorar la economía y la vida de los mexicanos.



Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México.

Con el Plan de Iguala se consumó la Independencia. Entonces se organizó un Congreso para redactar la Constitución.

Nieves de altura

¿Sabías que antes los helados se hacían con nieve de las montañas? Así lo cuenta un viajero extranjero de nombre George F. Lyon:

"En mis paseos disfruté enormemente de los helados, consiguiéndose la nieve congelada de las montañas de San Andrés, la que de su gorro de invierno surte todas las heladerías. Éste era el más exquisito helado de leche y limón".

Biblioteca de la UNAM



Ejemplo de identificación de ideas principales y detalles para uso del docente

El Plan de Iguala

El 24 de febrero de 1821 Iturbide dio a conocer el **Plan de Iguala**. Este plan fue muy importante porque con él se consumó la Independencia de México. Sin embargo, Iturbide y quienes lo apoyaron preferían la monarquía como sistema de gobierno, con una diferencia: el rey debía gobernar a través de una Constitución.(1)

El 27 de septiembre de ese año, Agustín de Iturbide entró en la Ciudad de México, al frente del Ejército Trigarante, o de las **Tres Garantías** (2), formado por insurgentes y realistas(3). Su bandera fue antecesora de la actual y llevaba también los colores verde, blanco y rojo, simbolizando la independencia, la pureza de la religión y la unión (4). Llevaba también un águila con una corona imperial devorando una serpiente.

Por todo el país hubo muestras de entusiasmo: se hicieron desfiles, se construyeron arcos triunfales, hubo fuegos pirotécnicos y se compusieron canciones y poemas sobre la Independencia (5). También se hicieron planes para mejorar la economía y la vida de los mexicanos.

Código del subrayado:

Tema: _____

Idea principal: _____

Detalle:

Descripción del tipo de detalle:

- (1) Explicación
- (2) Información adicional (ilustración)
- (3) Información adicional (descripción)
- (4) Explicación
- (5) Información adicional (descripción)

2 Agustín I, emperador de México

Al proponer las Tres Garantías: religión, independencia y unión, Iturbide logró reunir en el Plan de Iguala los intereses de aquellos que lucharon por la Independencia. Mientras tanto, se organizaba el Congreso que redactaría la **Constitución** (es decir, el conjunto de normas que rigen el gobierno de un país) y se formó una Junta de Gobierno de la que Iturbide era el presidente.

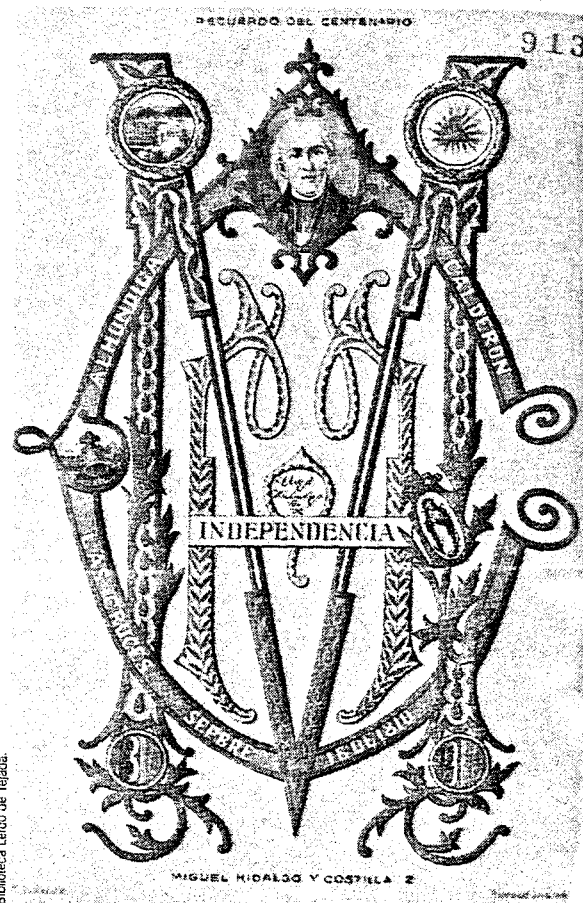
Iturbide contaba con el apoyo del Ejército y de los grupos conservadores que preferían la monarquía como forma de gobierno, y temían cambios radicales en el sistema social. Iturbide presionó al Congreso para que lo nombrara emperador de México, y el 21 de mayo de 1822 juró ante Dios defender la religión católica como la única, obedecer la Constitución, no desintegrar al imperio, así como respetar las propiedades y la libertad de los mexicanos.

Ese día fue fiesta en la Ciudad de México, y el emperador Iturbide recibió felicitaciones de los sectores monárquicos. México, así, siguió contando nuevamente con una sociedad desigual: un grupo de gente adinerada en el poder, y miles de mexicanos viviendo en la pobreza.

Agustín I deshizo el Congreso para poder gobernar a su antojo y se convirtió en un tirano. Muchas personas manifestaron su descontento, sobre todo aquéllos que participaron en la guerra de Independencia y que esperaban hacer de este país una república.

Se iniciaron levantamientos armados dirigidos por antiguos insurgentes como Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero y Nicolás Bravo, y se les unió un general que antes había combatido en el ejército realista: Antonio López de Santa Anna. Ninguno de ellos reconoció la monarquía de Iturbide.

En marzo de 1823, el Congreso se reunió de nuevo y anuló la coronación de Iturbide, lo expulsó del territorio mexicano y lo declaró traidor y enemigo de México.



Monograma de Hidalgo, héroe que representa la lucha libertadora.



Coronación de la Patria por Hidalgo e Iturbide.

Ejemplo de identificación de ideas principales y detalles para uso del docente

Agustín I, emperador de México

Al proponer las Tres Garantías: religión, independencia y unión (1), Iturbide logró reunir en el Plan de Iguala los intereses de aquellos que lucharon por la Independencia. Mientras tanto, se organizaba el Congreso que redactaría la Constitución (es decir, el conjunto de normas que rigen el gobierno de un país) (2) y se formó una Junta de Gobierno de la que Iturbide era el presidente.

Iturbide contaba con el apoyo del Ejército y de los grupos conservadores que preferían la monarquía como forma de gobierno, y temían cambios radicales en el sistema social. Iturbide presionó al Congreso para que lo nombrara emperador de México, y el 21 de mayo de 1822 juró ante Dios defender la religión católica como la única, obedecer la Constitución, no desintegrar al imperio, así como respetar las propiedades y la libertad de los mexicanos.

Ese día fue fiesta en la Ciudad de México, y el emperador Iturbide recibió felicitaciones de los sectores monárquicos. México, así , siguió contando nuevamente con una sociedad desigual: un grupo de gente adinerada en el poder, y miles de mexicanos viviendo en la pobreza (3).

Agustín I deshizo el Congreso para poder gobernar a su antojo y se convirtió en un tirano. Muchas personas manifestaron su descontento, sobre todo aquellos que

participaron en la guerra de Independencia y que esperaban hacer de este país una república (4).

Se iniciaron levantamientos armados dirigidos por antiguos insurgentes como Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero y Nicolás Bravo, y se les unió un general que antes había combatido en el ejército realista: Antonio López de Santa Ana. (5)

Ninguno de ellos reconoció la monarquía de Iturbide.

En marzo de 1823, el Congreso se reunió de nuevo y anuló la coronación de Iturbide, lo expulsó del territorio mexicano y lo declaró traidor y enemigo de México.

Código del subrayado

Tema: _____

Idea principal: _____

Detalle:

Descripción del tipo de detalles:

- (1) Información adicional (descripción)
- (2) Explicación
- (3) Información adicional (descripción)
- (4) Información adicional (descripción)
- (5) Información adicional (ilustración)

4 La vida en el México independiente, contada por viajeros extranjeros

Al iniciar el siglo XIX, muchos extranjeros llegaron a México por distintas razones: algunos escucharon que el territorio era muy rico, se sintieron atraídos por esta riqueza y viajaron en busca de ella, otros establecieron sus negocios aquí, algunos más llegaron para desempeñar algún cargo diplomático y otros con intereses científicos.

Estos viajeros relataron su estancia en el territorio mexicano, dejándonos un testimonio muy valioso de la situación en el país después de su Independencia. Describieron con detalle las características del paisaje mexicano, así como el clima y la geografía, propicios para el desarrollo de las industrias minera, textil y azucarera, principalmente.

Decían que los mexicanos eran muy religiosos y corteses, de espíritu alegre y festivo. En las celebraciones no faltaban los castillos de pólvora, fuegos artificiales, peleas de galios, corridas de toros, juegos de azar, bailes y reuniones vespertinas llamadas *tertulias*. Siempre había música: los conjuntos típicos tocaban jarabes, sones y fandangos.



El columpio, diversión de chicos y grandes.



El fandango, un baile muy popular en el siglo XIX.



Procesión religiosa en San Luis Potosí, una tradición muy arraigada en la sociedad.

Pero no todo lo que contaron los viajeros extranjeros sobre México fue positivo. Hubo también quienes describieron al indígena como un ser triste y criticaron a un personaje conocido en la época como **lépero**. Éste era un pordiosero que siempre andaba andrajoso y sucio, pero muy hábil para obtener limosnas o robar. Por este personaje se llamó léperos a los pordioseros, los cuales abundaban en la ciudad debido a la crisis económica.

Los viajeros relataron que el contraste social era muy marcado: un gran número de pobres, al lado de un reducido grupo de personas adineradas. Sin embargo, lo que más les impresionó fue conocer un país inmensamente rico en productos naturales, tan desigualmente repartidos.

Haber presentado a México como el cuerno de la abundancia, aunque en realidad estaba muy empobrecido, provocó que otros países ambicionaran el territorio, pues pensaban que sus habitantes no podían explotar tales riquezas.



Biblioteca Lendo de Tajalá.

La pobreza y el analfabetismo han sido los grandes males del país.



Una hacienda ganadera en la que el capataz era la autoridad.



Muchos mexicanos imitaron las modas españolas.

Muchos extranjeros que llegaron a México a principios del siglo XIX, dejaron un interesante testimonio sobre la vida de sus habitantes, las celebraciones más importantes y descripciones de los distintos pueblos de nuestro país.

Ejemplo de identificación de ideas principales y detalles para uso del docente

La vida en el México independiente, contada por viajeros extranjeros.

Al iniciar el siglo XIX, muchos extranjeros llegaron a México por distintas razones: algunos escucharon que el territorio era muy rico, se sintieron atraídos por esta riqueza y viajaron en busca de ella, otros establecieron sus negocios aquí, algunos más llegaron para desempeñar algún cargo diplomático y otros con intereses científicos (1).

Estos viajeros relataron su estancia en el territorio mexicano, dejándonos un testimonio muy valioso de la situación en el país después de su Independencia(2). Describieron con detalle las características del paisaje mexicano, así como el clima y la geografía, propicios para el desarrollo de las industrias minera, textil y azucarera, principalmente (3).

Decían que los mexicanos eran muy religiosos y corteses, de espíritu alegre y festivo. En las celebraciones no faltaban los castillos de pólvora, fuegos artificiales, peleas de gallos, corridas de toros, juegos de azar, bailes y reuniones vespertinas llamadas tertulias. Siempre había música: los conjuntos típicos tocaban jarabes, sones y fandangos (4).

Pero no todo lo que contaron los viajeros extranjeros sobre México fue positivo. Hubo también quienes describieron al indígena como un ser triste y criticaron a un personaje conocido en la época como lépero. Éste era un pordiosero que siempre

andaba andrajoso y sucio, pero muy hábil para obtener limosnas o robar. Por este personaje se llamó léperos a los pordioseros, los cuales abundaban en la ciudad debido a la crisis económica (5).

Los viajeros relataron que el contraste social era muy marcado: un gran número de pobres, al lado de un reducido grupo de personas adineradas (6). Sin embargo, lo que más les impresionó fue conocer un país inmensamente rico en productos naturales, tan desigualmente repartidos.

Haber presentado a México como el cuerno de la abundancia, aunque en realidad estaba muy empobrecido, provocó que otros países ambicionaran el territorio, pues pensaban que sus habitantes no podían explotar tales riquezas.

Código del subrayado

Tema: _____

Idea principal: _____

Detalle:

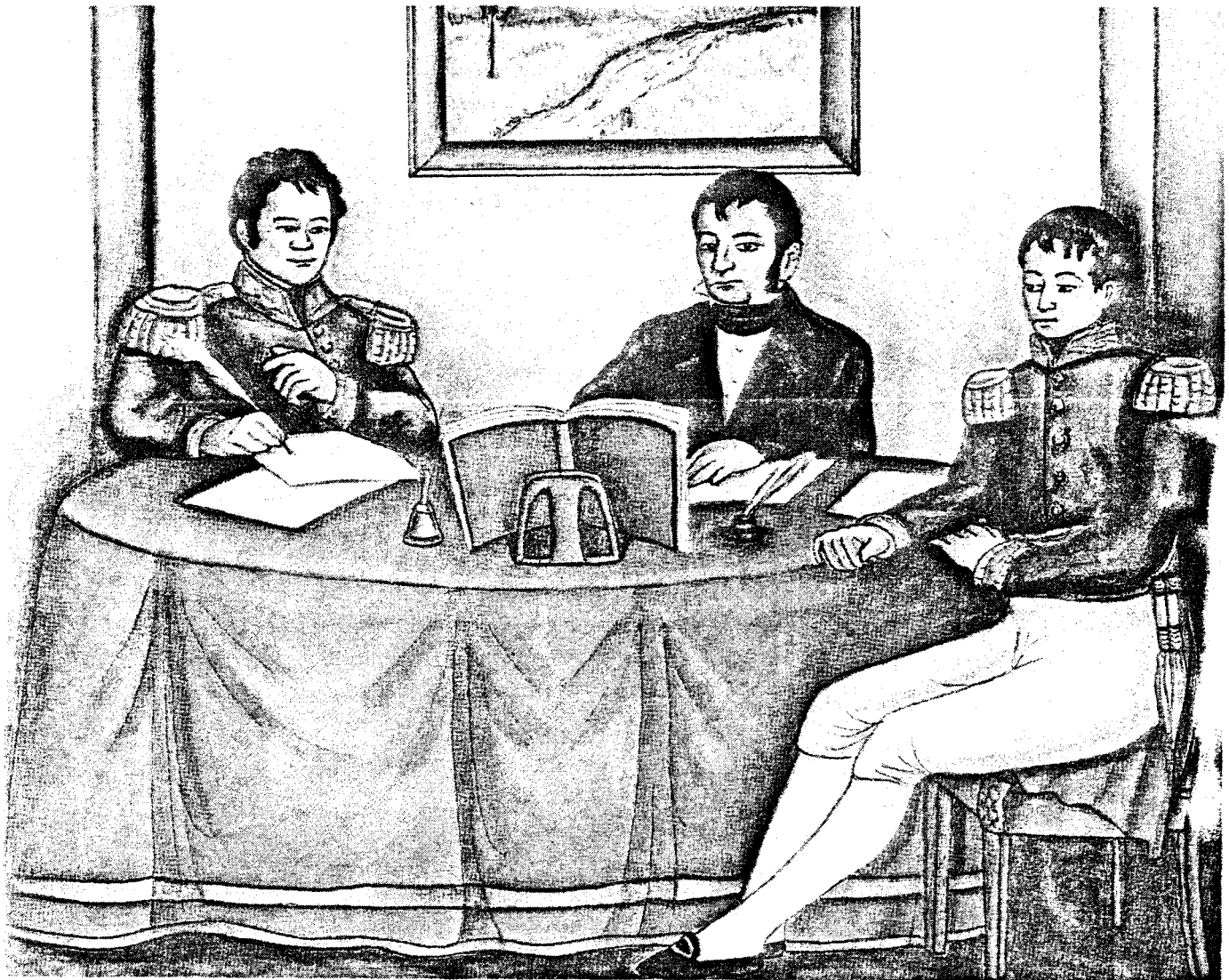
Descripción de detalles:

- (1) Información adicional (descripción)
- (2) Explicación
- (3) Información adicional (descripción)
- (4) Información adicional (ilustración)
- (5) Información adicional (descripción)
- (6) Explicación

La formación de la República Mexicana

Derrocado Iturbide, el Congreso se reinstaló y nombró un **Triunvirato**, es decir, tres personas que gobernarán provisionalmente al país: Guadalupe Victoria, Nicolás Bravo y Pedro Negrete. En 1824 el Congreso aprobó la primera Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos y quedó establecido que el país sería una república federal.

Una vez aprobada la Constitución, se nombró presidente a Guadalupe Victoria y vicepresidente a Nicolás Bravo, ambos, jefes en la guerra de Independencia.



- ¿Sabes lo que es una república federal?
- ¿Crees que es importante elegir a nuestros gobernantes?
- ¿Por qué deben existir leyes iguales para todos?

En esta unidad aprenderás cómo se formó la República Mexicana y los problemas que tuvo que enfrentar para defender su soberanía.

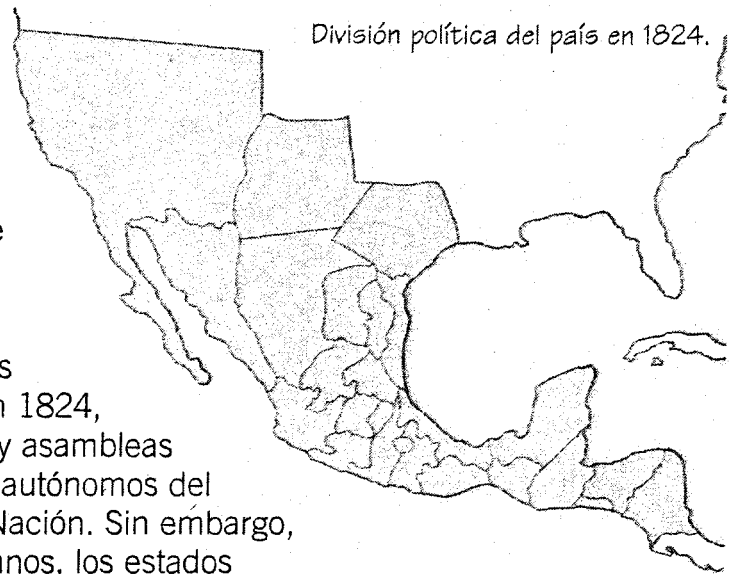
1 Las palabras de la Constitución de 1824

La Constitución de 1824 estableció que el país sería una república federal. Es **república**, porque la dirige un presidente elegido por los mexicanos, y por dividir al gobierno en tres poderes:

- Un presidente en representación del poder ejecutivo.
- Un poder legislativo compuesto por dos cámaras: la de diputados y la de senadores.
- Y un poder judicial en manos de la Suprema Corte de Justicia.

Y es **federal**, porque cada uno de los estados y municipios del país elige a sus gobernantes y autoridades.

Observemos con atención la importancia de nuestra primera Constitución como país independiente. Al instituirse la república, no sólo quedaron expresados los sentimientos por los que muchos mexicanos se levantaron en armas en 1810, también fue importante el darle al gobierno el carácter de *federal*.



El **federalismo** significaba que cada uno de los estados y municipios que formaban el país en 1824, tenía la capacidad de elegir a su gobernador y asambleas legislativas. Es decir, que en gran parte, eran autónomos del gobierno federal que representaba a toda la Nación. Sin embargo, en asuntos que incumbían a todos los mexicanos, los estados debían reconocer la autoridad de ese gobierno federal.

Según la Constitución de 1824, México quedó dividido en 19 estados, 4 territorios y un Distrito Federal, siendo este último la sede de los poderes del gobierno federal.

En 1824 se aprobó la primera Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la cual quedó establecido que México sería, a partir de ese momento, una república federal.



ACTIVIDADES

1 Contesta.

- ¿Por qué México es una república?
- ¿Por qué es federal?
- ¿En cuántos poderes está dividida la república federal? ¿cuáles son?

2 El desorden político y la Independencia de Texas

Guadalupe Victoria fue presidente de México durante cinco años (1824-1829); pero lo que siguió a su mandato fue un total desorden político. De ahí en adelante, el país tuvo 15 presidentes en sólo seis años.

Una de las causas de este conflicto fue la existencia de dos grupos principales que se disputaban el gobierno. Unos apoyaban la Constitución de 1824 que defendía el federalismo, la libertad de palabra y de imprenta, así como la limitación de privilegios para la Iglesia y el Ejército.

Otros querían modificar la Constitución para que el gobierno de la República fuera **centralista**, es decir, fortalecer el poder del presidente por encima del gobierno de los estados. En 1835 los centralistas se impusieron y lograron modificar la Constitución.

Una de las consecuencias de este desorden fue la separación de Texas, que hasta entonces era parte del estado mexicano de Coahuila. Texas declaró su Independencia en 1836, argumentando el carácter centralista de la Constitución. Entre otras cosas porque se decretó que los gobernadores de los estados sólo podían tomar posesión con la aprobación del gobierno central, y que todas las legislaturas estatales debían cesar en sus funciones.

Otros factores colaboraron para que los texanos prefirieran separarse de México: la mayoría de los habitantes de Texas eran de origen estadounidense y cuando éstos no consiguieron lo que esperaban del gobierno mexicano, encontraron apoyo en Estados Unidos. Este país tenía entonces una política de **expansión**, es decir, pretendían aumentar su territorio a costa de otros países, como por ejemplo, México.



Texas, territorio perdido al declararse independiente en 1836.

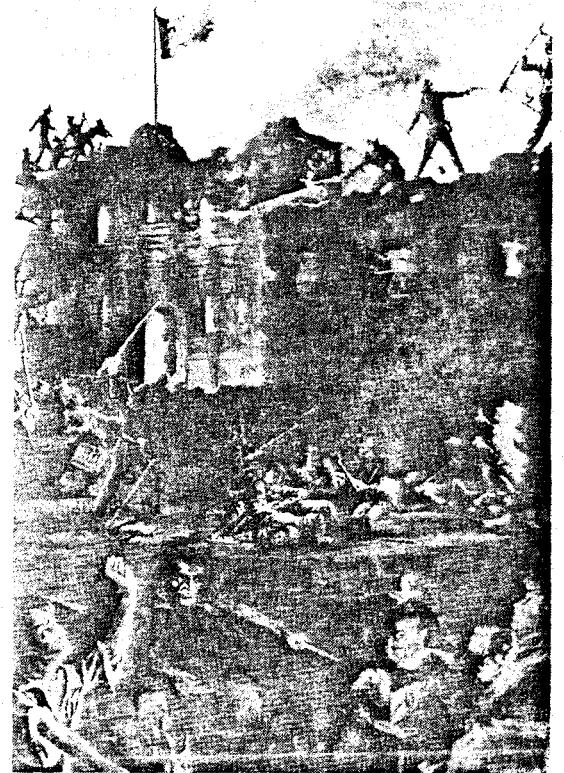
En 1835 los centralistas se impusieron y lograron cambiar la Constitución y proclamaron al país como república centralista. Ésta fue una de las causas que provocó la separación de Texas del territorio mexicano.

3 La rebelión de Texas

Antonio López de Santa Anna fue una figura muy polémica: un general que peleó en la guerra de Independencia al lado de los realistas, apoyó el imperio de Iturbide y luego se rebeló. Gobernó la República 11 veces, entre los años de 1833 y 1855. Cuando los texanos iniciaron la rebelión para separarse de México, Santa Anna formó un ejército para acabar con los insurrectos.

En marzo de 1836 Santa Anna llegó a El Álamo, Texas, donde logró un triunfo importante, pero perdió mucha gente. Un mes después su ejército fue sorprendido y derrotado por los rebeldes.

Santa Anna fue hecho prisionero y a cambio de su libertad firmó un tratado reconociendo la **Independencia de Texas**. El gobierno de México no aceptó la separación de este territorio, pero tampoco pudo hacer nada para recuperarlo.

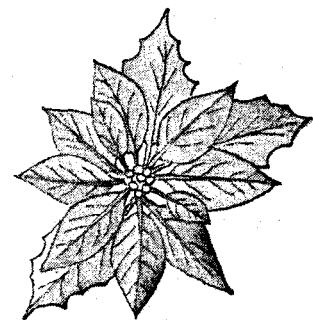


Batalla de El Álamo.

El ejército de Santa Anna logró un triunfo importante sobre el ejército estadounidense en El Álamo, Texas, en marzo de 1836; pero un mes después, Santa Anna fue hecho prisionero y, a cambio de su libertad, reconoció la independencia de Texas.

Una flor muy mexicana

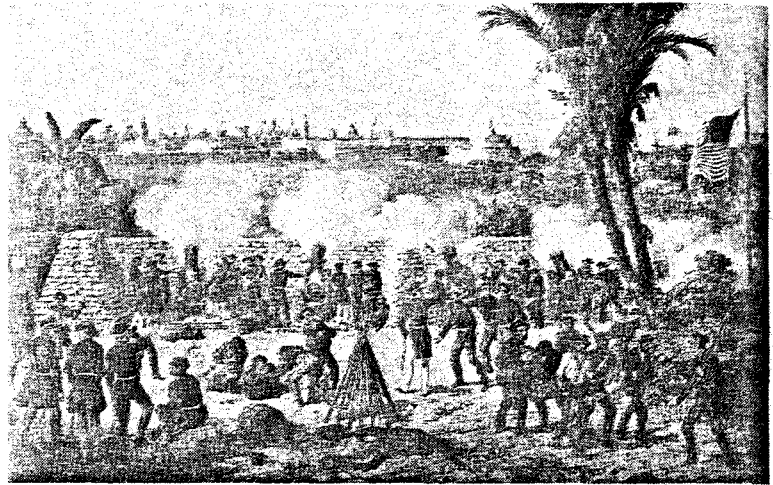
En los últimos meses del gobierno de Iturbide llegó a México un diplomático estadounidense llamado Joel R. Poinsett, quien escribió en 1824 un libro titulado *Notas sobre México*. Al regresar a su país, se llevó la flor de Nochebuena originaria de México y en Estados Unidos la convirtieron en un emblema de la Navidad. Aunque en México se conoce a esta planta como flor de Nochebuena, internacionalmente es conocida como "Poinsettia", en honor al diplomático.



4 La defensa del territorio

Después de la guerra de Texas, el gobierno estadounidense quiso apoderarse de California. En ese entonces, la frontera con Estados Unidos estaba señalada por el río Nueces y no por el río Bravo, como en la actualidad. El presidente norteamericano James Polk, mandó una tropa a acampar del lado mexicano del río Nueces, esto significó que no reconoció la frontera original. En 1846 Estados Unidos **invadió** nuestro territorio, y México le declaró la guerra.

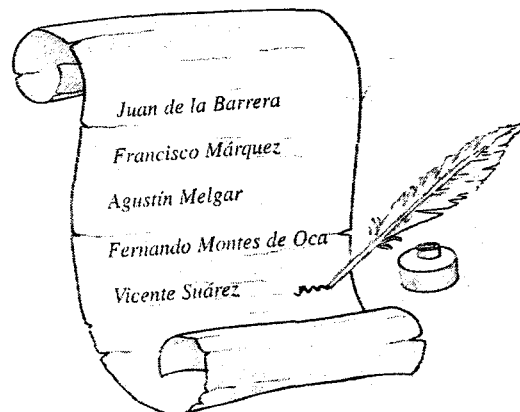
El ejército estadounidense era más poderoso que el mexicano y en poco tiempo logró llegar a la Ciudad de México. Los cadetes, jóvenes estudiantes del Colegio Militar que entonces se encontraba en el Castillo de Chapultepec, protagonizaron una defensa heroica el 13 de septiembre de 1847. Uno de estos jóvenes, llamado Juan Escutia, se envolvió en la Bandera Nacional y se lanzó al abismo, prefiriendo la muerte antes que entregarse al enemigo.



El desembarco norteamericano en Veracruz fue la primera invasión que sufrió México después de su Independencia.

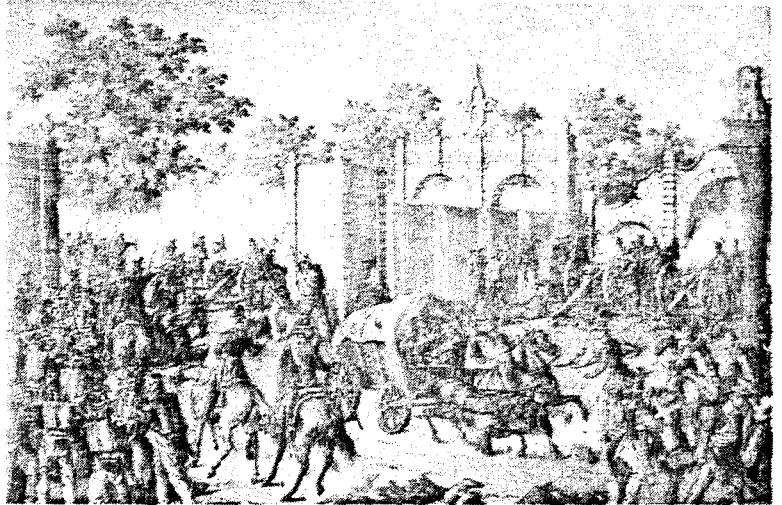
¡Qué omisión!

¿Sabías que dos meses después de la heroica defensa del Castillo de Chapultepec se creó una medalla en honor de los heroicos defensores? En la lista, publicada un año después en el diario oficial *El Correo Nacional*, figuraron 66 integrantes del Colegio Militar. Pero por extraño que parezca, y seguramente por una omisión involuntaria, no figura, entre otros, el nombre de Juan Escutia.

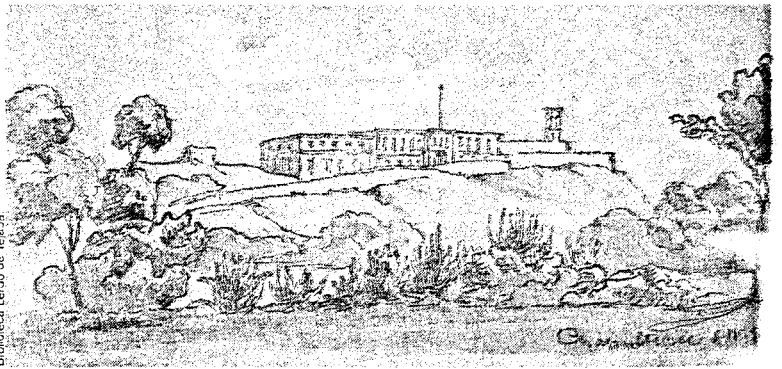


Días más tarde la bandera de Estados Unidos sustituyó a la de México en Palacio Nacional. Los habitantes de la Ciudad de México recibieron a los invasores de mala gana, y les lanzaron piedras como muestra de desagrado. El gobierno mexicano se vio obligado a firmar un tratado en el que cedió la mitad de su territorio a Estados Unidos. A pesar de todo, logró conservar Baja California y la soberanía del Istmo de Tehuantepec (en Chiapas, Veracruz y Oaxaca), territorios que también deseaban poseer los invasores.

La actitud del gobierno estadounidense fue resentida por millones de mexicanos, ya que se vieron humillados, decepcionados, y con el amargo recuerdo de haber sido invadidos por un país que, encima de todo, se quedó con la parte norte del territorio. Aunque los norteamericanos se retiraron dos años después, México siguió siendo un país independiente, las pérdidas nunca se recuperaron.



La Garita de Belén fue un sitio estratégico durante la invasión.



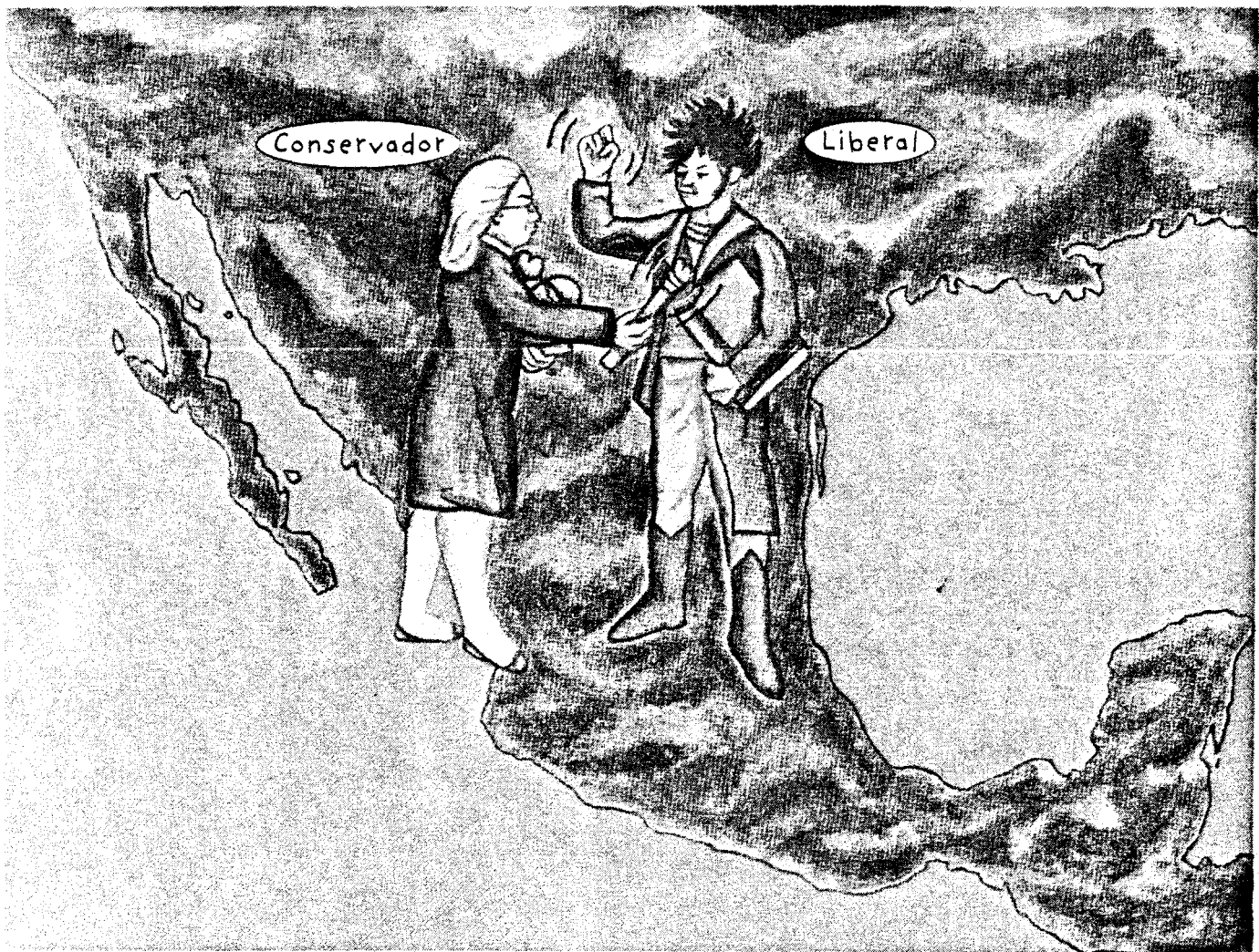
El Castillo de Chapultepec, recién reconstruido, después de la invasión estadounidense.

Durante la invasión estadounidense, México perdió la mitad de su territorio, aunque logró conservar la zona del Istmo de Tehuantepec, también ambicionada por los invasores.

11

Liberales contra conservadores

Después de la intervención norteamericana de 1847 México enfrentó una grave crisis económica. Por todo el país surgieron rebeliones en contra del gobierno. El conflicto entre quienes apoyaban el centralismo y no querían grandes cambios en el país, **conservadores**, y los que estaban a favor del regreso a la república federal, **liberales**, tomó mayor fuerza. Los liberales, a diferencia de los conservadores, querían libertad de comercio, educación y trabajo, así como limitar los poderes de la Iglesia y del Ejército. Buscaban la reforma de las leyes para que el país pudiera salir de la crisis económica, lograr la igualdad social y formar a los mexicanos que pudieran apoyar el nuevo proyecto nacional.



- ¿Qué crees que están discutiendo los personajes de la ilustración?
- ¿Crees que reformar leyes es una manera de hacer mejoras al país?
- ¿Sabes lo que establecía la Constitución de 1857?

Ahora es momento de aprender cómo se buscaba resolver los problemas del país a través de leyes.

En 18
de Si
dicta
libera
venc
Cuar
mini
refor
tribu
en lo
para
A es
L
f
f

ej
ur
e
ue
ue
er
sp

gl
P
fr
E
ir

1 Las primeras Leyes reformistas

En 1853 los conservadores llevaron nuevamente a Antonio López de Santa Anna a la presidencia, quien entonces gobernó como un dictador. Ante esta situación, Juan Álvarez encabezó una rebelión liberal en 1854 en contra de Santa Anna, a quien finalmente venció.

Cuando Álvarez ocupó la presidencia, Benito Juárez fue su ministro de Justicia y promulgó en 1855 una de las primeras leyes reformistas, conocida como **Ley Juárez**, la cual establecía que los tribunales eclesiásticos, es decir, de la Iglesia, no debían intervenir en los asuntos civiles, pues el gobierno era el único capacitado para impartir justicia y el clero debía obedecer la autoridad civil.

A esta ley se sumó en 1856 la **Ley Lerdo**, expedida por Miguel Lerdo de Tejada, ministro de Hacienda, la cual disponía que las propiedades de la Iglesia o de las corporaciones civiles que no fueran productivas, pasaban a manos del Estado con el fin de que éste las pudiera vender y obtener recursos económicos.

Los bienes de *manos muertas* eran propiedades que, por la naturaleza de sus dueños (Iglesia y comunidades indígenas), no se podían vender ni comprar, por lo cual el Estado las debía retener, y posteriormente ponerlas a la venta. Se pensó que esto mejoraría la economía nacional, mediante la creación de un mayor número de propietarios y el aumento de dinero.

Aunque esta medida estaba dirigida en contra de las posesiones de la Iglesia, posteriormente afectó a las comunidades indígenas, pues al acabar con las propiedades comunales, se favoreció el que una sola persona fuera dueña de grandes extensiones de tierra y no dio a la economía nacional los beneficios que se esperaban.

Alegoría de las Leyes de Reforma.



Antonio López de Santa Anna presidente de México en diferentes periodos.



Diversiones de la época

¿Sabías que en 1849 se presentó el primer espectáculo de lucha grecorromana en México? La contienda tuvo lugar en el Teatro Principal, entre el gigante estadounidense Charles y el luchador francés Turín, quien en las plazas de toros detenía caballos a galope. El espectáculo fue todo un éxito, y los asistentes quedaron impresionados de la fortaleza de estos dos héroes.



2 La Constitución de 1857

Además de la Ley Juárez y la Ley Lerdo, se promulgaron otras leyes de tipo liberal: la libertad de prensa, la creación del Registro Civil y la administración de los cementerios por parte del Estado, con las cuales la Iglesia dejó de controlar estos servicios.

Los liberales en el poder organizaron un Congreso Constituyente encargado de redactar la Constitución de 1857. En ella se estableció que el país sería una república federal y democrática. Además, uno de sus grandes aciertos fue el haber incluido un capítulo de garantías individuales o derechos de las personas, y el sistema dedicado a protegerlas.

Los constituyentes consideraron que todos los seres humanos nacen con los mismos derechos y que éstos no pueden ser violados por ninguna autoridad. Por eso, entre sus principales artículos, la Constitución de 1857 establecía:

Artículo 3º: Libertad de enseñanza.

Artículo 4º: Libertad de trabajo (nadie tiene la obligación de desempeñar un oficio o profesión que no desee).

Artículo 5º: Nadie puede ser obligado a prestar trabajos personales sin la justa retribución.

Los Artículos 6º y 7º establecían la libertad de expresión y de imprenta.

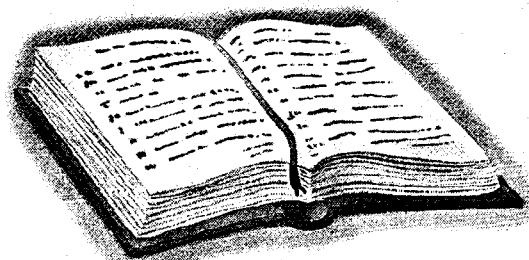


Benito Juárez encabezó la lucha liberal.

Extraña coincidencia

El 5 de febrero se proclamó la Constitución de 1857 y fue promulgada con toda solemnidad el 11 de marzo del mismo año.

¿Sabías que también el 5 de febrero, pero de 1917 se proclamó la Constitución que hasta ahora nos rige? ¿Qué coincidencia! ¿No crees?



La Cons
gobiern
goberna
cumplir

El 5 de
los enc:

“La i
Repi
man
man
el re
priv:



1 Es

La Constitución de 1857 estableció que la Iglesia ya no podría intervenir en asuntos de gobierno y le quitó parte de sus privilegios. A partir de ese momento, el país debía ser gobernado por autoridades elegidas por los ciudadanos, las cuales se encargarían de hacer cumplir las leyes que garantizaran la igualdad de todos los mexicanos.

El 5 de febrero de 1857 se proclamó la Constitución. Uno de los encargados de su redacción pronunció estas palabras:

“La igualdad será de ahora en adelante la gran ley en la República; no habrá más mérito que el de las virtudes; no manchará el territorio nacional la esclavitud... la manifestación del pensamiento no tendrá más trabas que el respeto a la moral, a la paz pública y a la vida privada...”



Caricatura de Juárez manipulando con un dedo a la Iglesia y, con otro a los conservadores



Juárez entra victorioso a la Ciudad de México.

La Constitución de 1857 defendía el principio de igualdad para todas las personas. Incluía un capítulo sobre garantías y derechos, y establecía que el país sería, a partir de ese momento, una república federal y democrática.



A C T I V I D A D E S

1 Escribe F si la oración es falsa o V si es verdadera:

- La Ley Juárez y La Ley Lerdo fueron promulgadas en 1854.
- Un aliado de los liberales fue la Iglesia.
- El artículo 3º de la Constitución de 1857 habla de la libertad de enseñanza.
- Cuando Álvarez era presidente, Juárez era ministro de Justicia.

| |
|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

Anexo B. Hojas de trabajo



Hoja de trabajo: Medidas de Tiempo

Nombre: _____

Instrucciones: Completa los espacios de las preguntas. Para responder las preguntas debes recordar la duración de las diferentes medidas de tiempo y en algunos casos deberás hacer operaciones matemáticas sencillas.

1. Una hora tiene _____ minutos.
2. Siete días hacen _____ semana.
3. Cuatro semanas hacen _____ mes.
4. Un año se divide en _____ meses.
5. Una década son _____ años.
6. Seis décadas son _____ años.
7. noventa años son _____ décadas.
8. Un siglo son _____ años.
9. Un siglo se divide en _____ décadas.
10. Quinientos años son _____ siglos.



Anexo C. Resúmenes y posters



Resumen: "De las época prehispánica a las Causas de la Independencia de México".

Temas:

- Culturas prehispánicas
- Fundación de México- Tenochtitlan
- La Conquista de México
- La Colonia
- Causas de la Independencia

Resumen

Cientos de años antes de su descubrimiento y llegada de los españoles a América, se asentaron en este continente civilizaciones poderosas que desarrollaron conocimientos en astronomía, medicina, artes, arquitectura, entre otros saberes, con un sentido religioso que marcó profundamente sus costumbres sociales y políticas.

Las principales culturas del periodo o época prehispánico en México, fueron: la olmeca, maya, zapoteca, mixteca, teotihuacana, tolteca y náhuatl. La cultura náhuatl se asentó principalmente en el valle de México. De esta cultura provienen los aztecas o mexicas, quienes fundaron la ciudad de México-Tenochtitlan, en el año 1325.

Mientras México-Tenochtitlan se convertía en la gran ciudad del imperio mexica, en Europa, los navegantes buscaban nuevas rutas marítimas para comerciar con Japón, India y China, lo cual tuvo como consecuencia que Cristóbal Colón descubriera América, en el año de 1492. Cuando los europeos (portugueses y españoles) se dieron cuenta de las riquezas de América y sus habitantes, enviaron conquistadores para someter a los indígenas, extender la religión católica e imponer su pensamiento sobre las antiguas culturas.

El territorio de México fue conquistado por Hernán Cortés. Para conquistar México, Cortés luchó contra el imperio mexica y tomó la ciudad de México-Tenochtitlan en el año de 1521. Consumada la conquista, los españoles impusieron su forma de gobierno, lengua, religión y forma de pensar a los indígenas y llamaron a las tierras conquistadas, Nueva España, que anteriormente se llamaba México-Tenochtitlan. Esto marcó el inicio de una nueva época en la historia de México, que se le conoce como época de la Colonia. En la Nueva España se instauró el primer virreinato en el año de 1535. Durante la Colonia, se dieron grandes desigualdades sociales, políticas y económicas en la sociedad novohispana, lo que llevó a que se diera la Guerra de Independencia de México, iniciándose este movimiento en el año de 1810.

Fuente: Libro de Historia para 3er. Grado de Primaria, pp. 58 y 72), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright 2000. SM de Ediciones, S. A. de C. V. Adaptado.*

Libro de Historia para 4º. Grado de Primaria, (pp. 16, 40 y 41), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright 2000. SM de Ediciones, S. A. de C. V. Adaptado.*

Resumen: "Causas de la Independencia de México".

Las ideas de la Ilustración

En el siglo XVIII en Europa surgieron nuevas ideas, que dieron como resultado cambios sociales, políticos y culturales. Los intelectuales de esta época confiaban en el razonamiento del hombre, criticaban la ignorancia y la superstición, rechazaban el poder absoluto de los reyes y proclamaban la libertad e igualdad de derechos y deberes de las personas.

Movimientos independentistas

Las ideas dieron origen a importantes movimientos independentistas..

Inglaterra tenía 13 colonias en Norteamérica, pero a mediados del siglo XVIII las colonias decidieron independizarse y en 1776 después de una larga guerra se proclamaron una nación independiente, llamándose: Estados Unidos de América.

En Francia la sociedad estaba dividida en grupos con distintos derechos y los reyes tenían todo el poder, así que en 1789 la sociedad francesa inició una revolución con la cual se destronó al rey y Francia se constituyó en una república, en donde todos los ciudadanos se consideraron iguales ante la ley. La nobleza y el clero perdieron sus privilegios.

Influencia de las Reformas Borbónicas en América

Durante el siglo XVIII, En España también ocurrieron cambios políticos que repercutieron en las colonias americanas. En 1700, la Corona Española fue ocupada por la familia de los Borbones. Carlos III, uno de los reyes borbones que gobernó en 1759 y 1788, hizo una serie de modificaciones en la administración de España, conocidas como **reformas borbónicas**, éstas tuvieron por objeto desarrollar económicamente el reino y fortalecer el poder de la Corona. Estas reformas también se pusieron en práctica en América. Con estas reformas se dio más libertad comercial para que los mercaderes españoles vendieran sus productos en América; se declaró que la Iglesia no debía ser más poderosa que la Corona y se le obligó a pagar impuestos y muchas de sus propiedades pasaron a manos del estado monárquico.

Aunque las reformas borbónicas también se pusieron en práctica en la Nueva España, lo que en realidad buscó Carlos III fue que sus colonias produjeran exclusivamente para España, limitando su actividad comercial, es decir, controlando la circulación de productos importantes como el tabaco. Del mismo modo, Carlos III fortaleció al ejército de sus colonias, para que no hubiera brotes de rebeldía a causa de las reformas. Nombró nuevas autoridades en Nueva España y los puestos políticos o de administración que tenían algunos criollos, fueron otorgados a españoles leales al rey.

Fuente: Libro de Historia para 4º. grado de primaria,(pp.64-67),2000,
México: SM de Ediciones. *Copyright 2000 SM de Ediciones, S.A. de C. V. Adaptado.*

Cuadro C-Q-A:

Causas de la Independencia de México

| Causas que conocemos | Causas que queremos conocer | Causas que aprendimos | Causas que faltan por aprender |
|---------------------------------------|---|-----------------------|---------------------------------|
| Desigualdad social en la Nueva España | <ul style="list-style-type: none"> • Nuevas ideas de la Ilustración en el siglo XVIII • Movimientos de Independencia en otros países • Reformas Borbónicas en España y la Nueva España | | Invasión de Francia en España * |

(Basado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

* El docente al haber escrito las causas que se revisaron en clase, agregará esta causa, indicando al grupo que se hablará de ella en las los textos que leerán individualmente al trabajar la estrategia de prerrevisión y autocuestionamiento.

Pasos para Aplicar la Estrategia de Pre-revisión y Autocuestionamiento

Antes de leer

1.- Leer el título, observar las ilustraciones, leer los pies de ilustraciones y leer el primer párrafo para obtener una idea acerca del texto.

2.- Elaboro preguntas para las cuales creo que puedo encontrar respuesta al leer el texto: ¿Quién ...?, ¿Cómo fue...?, ¿Por qué?, etc.

Al leer

3.- ¿Estoy encontrando información para responder a mis preguntas?
(Párrafo por párrafo)

Después de leer

4.- ¿Encontré o no, repuesta a mis preguntas?.

Si encontré información, la subrayo. Si no encontré, posteriormente puedo buscar información en otras fuentes.

(Basado en Cooper, 1993)

Identificación de la Idea Principal y Detalles en una Oración

1.- Leer la oración para identificar el tema. Buscar una o más palabras que digan sobre que o de quien habla la frase. Subrayar el tema.

¿Sobre qué o quién se dice algo en la oración? El tema de la oración es ...

2.- Leer la oración y buscar lo que se dice sobre el tema, subrayarlo. Así habré identificado la idea principal.

¿Qué se dice sobre el tema?

3. Leer y buscar los detalles.-Preguntarse: ¿Hay información adicional que explique, ilustre o describa lo que se dice del tema?

¿Hay información "extra" que explique, ilustre, describa lo que se dice del tema? y ¿Hay información entre paréntesis?.

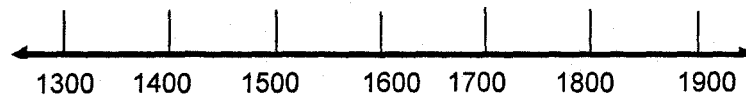
4.-Leer la Idea Principal en la oración saltándose las ideas de detalle.

Leo saltándome los detalles y tendré la Idea Principal.

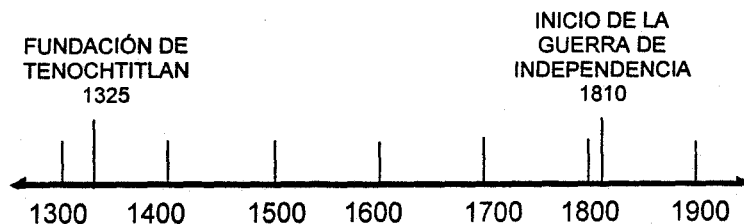
Pasos para elaborar una línea de tiempo

1º. Pensar en cuantas divisiones debe haber, para representar cada año o siglo (según la medida de tiempo que se utilizará), desde la primera fecha hasta la última que se desean representar, por ejemplo, si se quiere realizar una línea de tiempo que abarque del año 1325 a 1810, la línea tendrá que tener 7 divisiones. Así habrá que realizar una línea que abarque los años, 1300, 1400, 1500, 1600, 1700, 1800 y 1900. Una vez que sepa cuántas divisiones debo hacer en la línea de tiempo, tengo que decidir cuánto medirá el espacio entre cada división, el cual representará 100 años o un siglo, de acuerdo con la medida de tiempo que utilizaré para esta línea de tiempo, así podría, por ejemplo establecer que cada siglo sea representado por 2 cm.

2º. Trazar una línea recta y las divisiones con pequeñas líneas horizontales las cuales representarán los años o siglos, según sea el caso, cuidando que haya la misma distancia entre cada una de ellas. Colocar en los extremos de la línea de tiempo unas flechas y debajo de cada una de las divisiones, la cifra correspondiente a los años en orden, según sea el caso, cuidando no "saltarse" ningún siglo o año.



3º. En los espacios que corresponden a cada año o siglo, según sea el caso, se localizan, los hechos históricos, trazando una raya vertical. Escribir arriba de la raya, el año o fecha y el hecho histórico correspondiente.



4º. Darle un título a la línea de tiempo, que indique el hecho histórico con el que inicia y con el que concluye, o que señale el periodo o época que se representa, al ejemplo dado se le podría titular, "De la Fundación de México-Tenochtitlan a la Guerra de Independencia", otro ejemplo sería, "La época de la Colonia", si en nuestra línea solamente se representa este periodo.

Anexo D. Líneas de tiempo

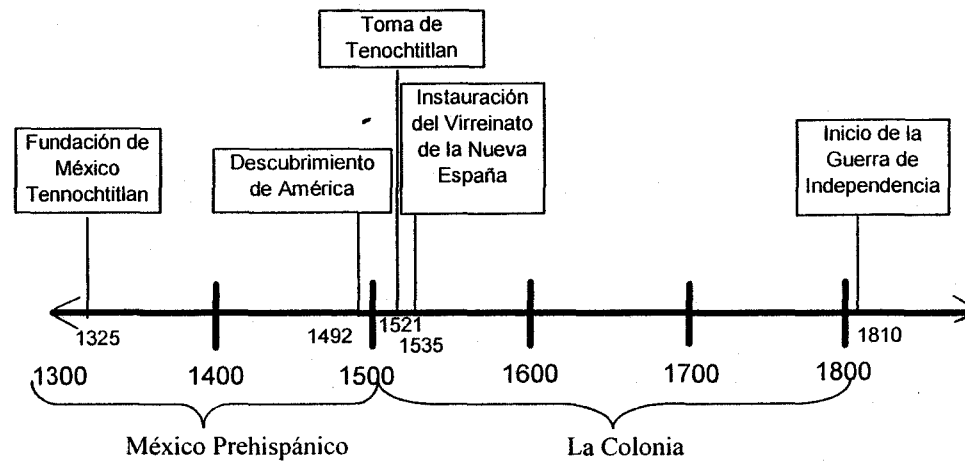


Unidad Didáctica: Tiempo Histórico-Cronológico

Sesión 2: Actividad II

Línea de Tiempo de la Epoca Prehispánica a la Independencia.

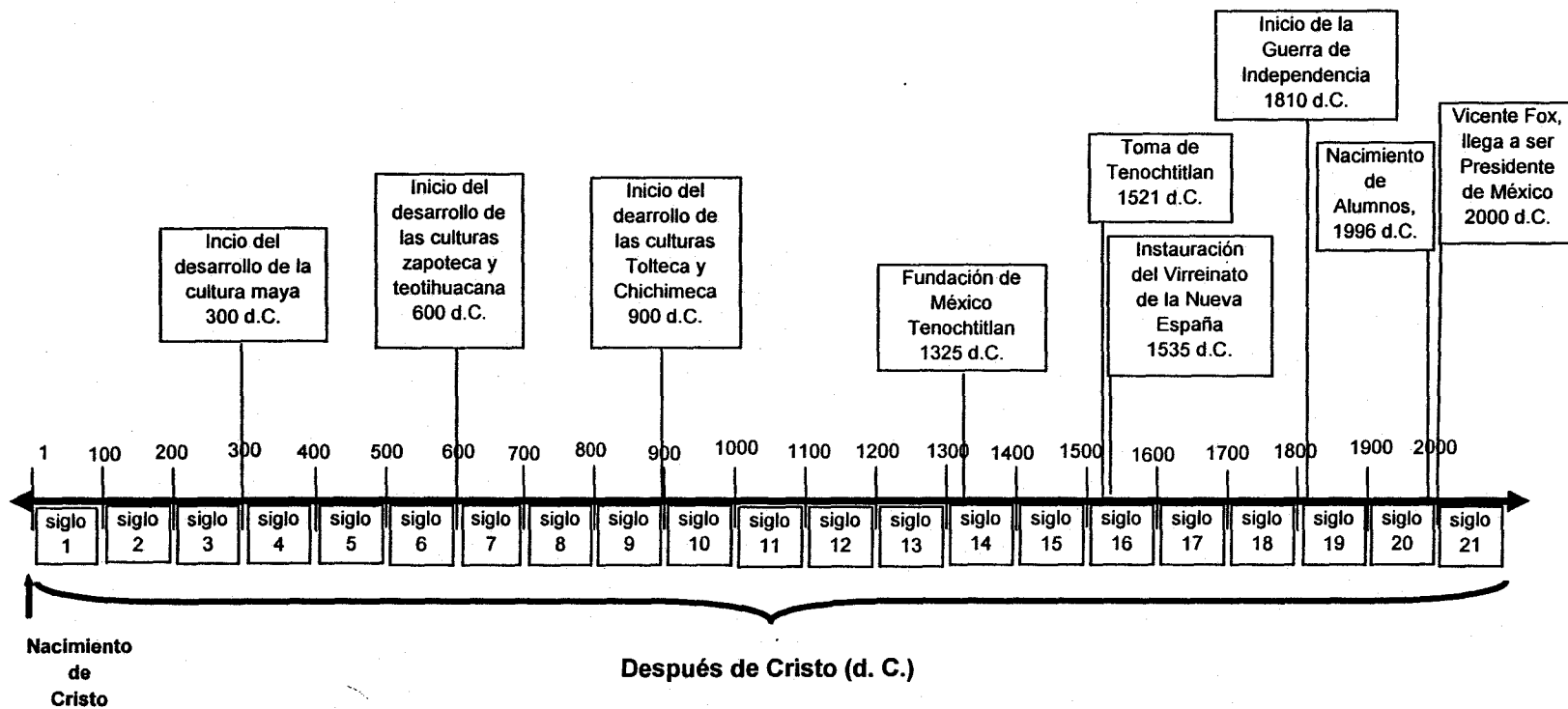
(Material para el alumno y el docente)



Fuente: Libro de Historia para 3er. grado de primaria, 2000, México: SM de Ediciones.

<http://webdemexico.com.mx/principal/historia.htm>

Unidad didáctica: Tiempo Histórico-Cronológico
Sesión 8: Actividad I
Línea de Tiempo "Después de Cristo"
(Material para el docente)



(Basado en Trepát, 1998)

Fuente: Libro de Historia para 4o. grado de primaria, 2000, México: SM de Ediciones.

Instrucciones: Señala en la línea de tiempo los años que se indican en cada una de las preguntas y después responde a las preguntas. Utiliza la línea de tiempo como ayuda para dar tus respuestas.

1.- En 1986, se llevó a cabo el Mundial de Fútbol en México. ¿Cuántos años pasaron del nacimiento de Cristo al año en que se llevó a cabo el Mundial en México?

R=

2.- En 1968, fueron las Olimpiadas en México ¿Cuántos años pasaron del nacimiento de Cristo , al año en que fueron las Olimpiadas en nuestro país?

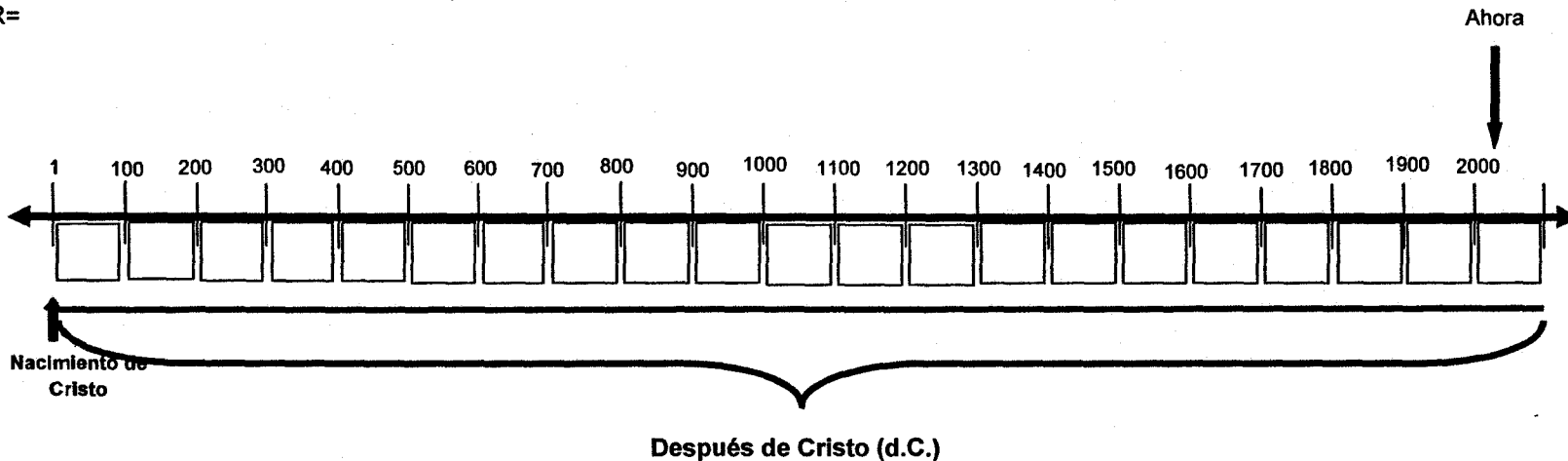
R=

3.- En 1492, Cristóbal Colón descubrió América ¿Cuántos años pasaron del nacimiento de Cristo a ese año?

R=

4. En el año de 300 floreció Teotihuacan ¿Cuántos años pasaron del nacimiento de Cristo al año en que floreció Teotihuacan?

R=



Fuentes: Diccionario Enciclopédico Espasa, 1979, (8a. ed.) Madrid: Espasa-Calpe.
Libro de Historia para 4o. grado de primaria, 2001, México: SEP.



Anexo E. Ilustraciones

300 d.C.



Inicio del Desarrollo de la cultura maya

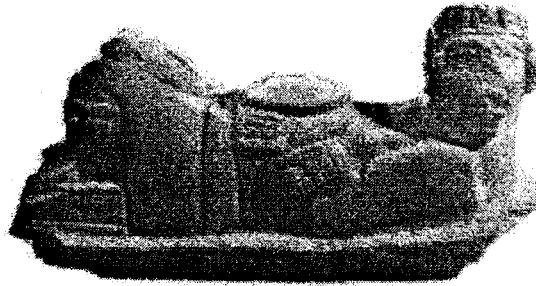
600 d.C.



Inicio del desarrollo de las culturas zapoteca y teotihuacana

Ilustraciones: Figura de Chac Mol, Libro de Historia de 4º. grado de Primaria, (p.17), 2000, México: SM de Ediciones.
Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.

900 d.C.



Inicio del desarrollo de las culturas chichimeca
y tolteca

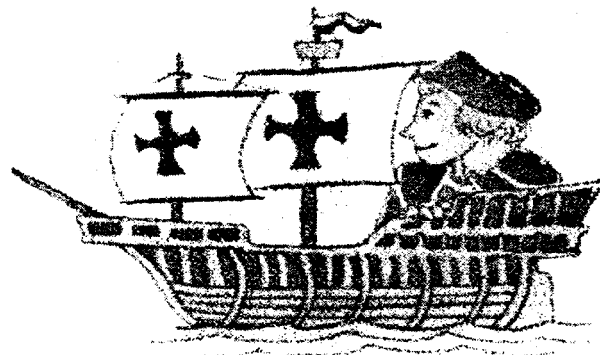
Ilustraciones: Figura de Chac Mol, Libro de Historia de 4º. grado de Primaria, (p.17), 2000, México: SM de Ediciones.
Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.

1325 d.C.



Fundación de México-Tenochtitlan

1492 d.C.



Descubrimiento de América

Ilustraciones: Caricatura de Cristóbal Colón y Dibujo de una ciudad Prehispánica. Libro de Historia de 3er. Grado de Primaria, (p.69 y Anexo: Línea de tiempo), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.*

1521



Toma de Tenochtitlan

1535



Instauración del Virreinato de la Nueva España

Ilustraciones: Libro de Historia de 4º.Grado de Primaria, (Anexo: Cronología Ilustrada), 2000, México: SM de Ediciones. Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.

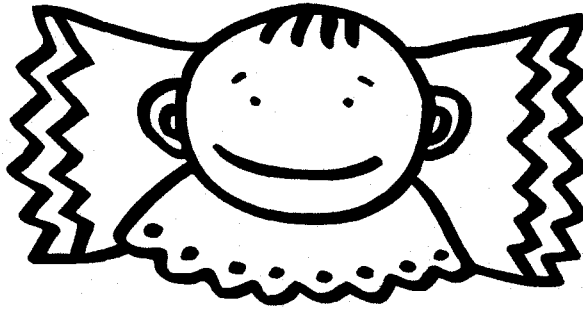
1810



Inicio de la Guerra de Independencia

Ilustración: Libro de Historia de 4º.Grado de Primaria, (Anexo: Cronología Ilustrada), 2000, México: SM de Ediciones. *Copyright, 2000, SM de Ediciones, S. A. de C. V. Reimpreso.*

1996



Nacimiento de Alumnos

2000



Presidente Vicente Fox

Ilustración: Dibujo de bebé, Microsoft Publisher, 1998.

Foto: Duilio Rodríguez, (2000, 3 de julio). Recuperado el 13 de abril de 2005, de <http://www.jornada.unam.mx/2000/jul00/000703/index.html>

Anexo F. Evaluaciones



Descripción de la Prueba de Comprensión Lectora.

Las pruebas de comprensión lectora consisten en pruebas escritas, conformadas por diferentes tipos de preguntas de acuerdo a las sugeridas por Català et al. (2001), para evaluar la comprensión de lectura de textos de tipología diversa. Tales preguntas abarcan las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial o interpretativa y crítica o de juicio. Las preguntas son abiertas en su mayoría y algunas de reconocimiento, en las cuales el alumno debe identificar los subtítulos adecuados para los diferentes párrafos que conforman una lectura.

- **Instrucciones de aplicación**

El alumno dispone de 15 a 30 minutos para la resolución de las pruebas de lectura, el tiempo preciso se indica en cada caso.

Las pruebas son aplicadas individualmente, lo que permite una visión detallada de la comprensión lectora de cada alumno. Estas se proporcionan al alumno después de realizada la lectura correspondiente.

Para que los alumnos entiendan bien la mecánica de la prueba, el maestro deberá explicar a los alumnos en qué consiste ésta, al inicio de la misma. Les deberá señalar que la prueba está conformada por varias preguntas, muchas de las cuales deben responder, utilizando sus propias palabras y otras las deben responder, eligiendo entre las opciones que se les proporcionan, en algunas de estas preguntas, deben elegir solamente una respuesta, mientras que en otras deben utilizar todas las opciones que se le dan. También es importante indicarles a los alumnos, que respondan a todas las preguntas y no dejen ninguna en blanco.

A continuación, el maestro debe leer en voz alta – mientras que los alumnos lo siguen leyendo en silencio- cada una de las preguntas, indicando después de leerla, si se trata de una pregunta que el alumno debe responder con sus propias palabras o si se trata de una pregunta en la que debe elegir una respuesta entre las opciones dadas o de una en la que tiene que elegir entre los subtítulos que se le dan, los que considere más adecuados para cada uno de los párrafos que conforman el texto.

Es importante indicar a los alumnos que si se equivocan, pueden rectificar borrando su respuesta o la opción marcada en primer lugar y marcando nuevamente aquella que consideren más adecuada.

Se deben comentar conjuntamente aquellos aspectos que puedan ser conflictivos, en relación a las preguntas o a la manera de responderlas. No se les debe dar a los alumnos ninguna ayuda sobre vocabulario en aquellas preguntas en las que se pide al alumno que proporcione el significado de palabras.

Una vez que se indique al alumno la mecánica de la prueba, se realizará la lectura en voz alta de la misma y se harán las aclaraciones necesarias, ya no se dará ninguna ayuda más, ni de vocabulario, ni de ningún tipo.

Se deberá pedir silencio al grupo durante la realización de las pruebas. Los alumnos deben responder las pruebas de manera independiente y siguiendo su ritmo individual.

Una vez transcurrido los 15 min, él maestro recogerá las pruebas.

El material que cada alumno debe tener durante las pruebas es el siguiente: a) copia de la lectura, b) Prueba de la lectura y c) lápiz y goma.

- **Forma de calificar la prueba**

La corrección de las pruebas se debe llevar a cabo tomando en cuenta la pertinencia de las respuestas dadas por el alumno, respecto a las respuestas sugeridas en la prueba muestra y también considerando las indicaciones que se señalan en cada pregunta, respecto a la forma de valorar las respuestas.

Por cada respuesta correcta se da un punto. Si el alumno deja alguna pregunta sin contestar, la puntuación será cero. En el caso de las preguntas de respuesta múltiple, si el alumno marca dos o más alternativas, de igual manera la puntuación será cero.

Para la interpretación se deberá tener en cuenta el tipo de pregunta: literal, de reorganización, inferencial, y crítica, a fin de poder ubicar aquellos aspectos de la comprensión donde el alumno esté presentando deficiencias.

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

EL VIAJE DE CRISTÓBAL COLÓN

1. ¿Hacia dónde buscaban una ruta marítima los portugueses y españoles?
(Comprensión literal, reconocimiento de detalles).

R= A las Indias (Japón, China y la India).

3. ¿Por qué los europeos temían navegar en el Atlántico?
(Comprensión literal, reconocimiento de ideas principales)

R= Porque muchos de los barcos desaparecían, por lo que pensaban que existían animales fantásticos que exterminaban a los navegantes.

4. ¿Cuándo y dónde nació Cristóbal Colón?
(Comprensión literal, reconocimiento de detalles)

R= En Génova, Italia, en 1451,

5. ¿Para qué fue Cristóbal Colón a ver a los reyes de España?
(Comprensión literal, reconocimiento de ideas principales)

R= Para pedirles su apoyo, para que pudiera ir en busca de una ruta comercial hacia las Indias.

6. ¿En qué fecha, llegó Colón a América?
(Comprensión literal, reconocimiento de detalles).

R= El 12 de Octubre de 1492.

7. ¿Crees que Colón era un hombre valiente?
(Comprensión inferencial, deducción de rasgos de carácter)

R= Sí, porque decidió hacer un viaje lleno de peligros.

8. ¿Por qué Colón no llegó en realidad a las Indias (Japón, China y la India) como el pensaba?

(Comprensión inferencial, deducción de causas)

R= Porque Colón no sabía que existían otras tierras (continente Americano) en el medio, que debía atravesar, antes de poder llegar a las Indias.

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LA CONQUISTA DE MEXICO

1. ¿Qué soldado español conquistó el territorio mexicano y en qué año llegó a México?

(Comprensión literal, identificar personajes/fechas importantes).

R= Hernán Cortés y llegó en 1519.

2. ¿Cuáles fueron algunas causas que ayudaron a los españoles a vencer a los aztecas o mexicas?

(Comprensión literal, identificar causas)

R= Que tenían caballos y armas poderosas.

Puede ser una respuesta más completa si se menciona también como causa el que muchas tribus estaban descontentos con los aztecas y se aliaron con los españoles.

3. ¿Por qué el tener cañones y caballos, ayudó a los españoles a vencer a los aztecas o mexicas?

(Comprensión inferencial, deducir causas)

R= Porque de esa manera eran más poderosos (fuertes) en las batallas y los pudieron vencer más fácilmente.

4. ¿Qué quiere decir la palabra "aliarse"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras)).(El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, que serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Unirse, juntarse.

5. ¿Por qué crees que los españoles y los totonacas y tlaxcaltecas decidieron aliarse?

(Comprensión inferencial, deducir causas)

R= Porque así serían más poderosos (fuertes) pues se apoyarían para vencer a los aztecas o porque así tendrían un ejército más grande para pelear contra los aztecas.

6. ¿Por qué crees que Moctezuma pensó en darles regalos a los españoles, para impedir que conquistaran su imperio?

(Comprensión inferencial, deducir causas)

R= Para satisfacer su ambición de riquezas y así satisfecha su ambición decidieran no conquistarlos.

7. ¿Cuál fue el último hecho con el que terminó la conquista de México y en que año ocurrió?

(Comprensión literal, identificar hechos/fechas importantes)

R= Con la Toma de Tenochtitlan, en 1521.

8. El texto que leíste está formado por 7 párrafos, coloca arriba de algunos de los párrafos, el título que consideres más adecuado (No a todos los párrafos debes colocarles un título arriba):

(Reorganización de la información, encontrar subtítulos para las partes de un texto.)

- 1) Fin de la Conquista (Párrafo 7)
- 2) Las Alianzas de los españoles y pueblos indígenas (Párrafo 4)
- 3) Las Ventajas de los españoles (Párrafo 5)
- 4) El Motivo de descontento de los pueblos indígenas con los aztecas. (Párrafo 3)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

EL IMPERIO AZTECA SE CONVIERTE EN NUEVA ESPAÑA

1. **¿Cómo nombraron los españoles al territorio que conquistaron?**
(Comprensión literal, identificar hechos importantes).

R= Nueva España.

2. **¿Qué quiere decir "evangelizar"?**
(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras).)(El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, que serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Enseñar la religión cristiana o católica.
Convertir a la religión cristiana.

3. **¿En qué consistió la época de la Colonia?**
(Comprensión literal, identificar características de hechos importantes)

R= En la conquista, colonización, evangelización de las antiguas culturas americanas.

4. **¿Por qué te parece importante estudiar la época de la Colonia?**
(Comprensión crítica, emitir juicio de conveniencia)

ORGANIZACIÓN POLÍTICA COLONIAL

5. Menciona de qué año a que año y ¿por cuánto tiempo, fue la Nueva España gobernada por el Rey de España?

(Comprensión literal, identificar fechas importantes)

R= De 1521 a 1821, por 300 años la Nueva España fue gobernada por el Rey de España.

6. ¿Cuáles eran las actividades que debía realizar el Virrey en la Nueva España?

(Comprensión literal, reconocimiento de características de conceptos)

R= Vigilar el cumplimiento de las leyes y el cobro de impuestos. Supervisar la producción de minas y tierras. Ordenar la construcción de obras públicas y proteger a la iglesia.

7. Explica ¿Por qué el Virrey y sus funcionarios controlaban la política en la Nueva España?

(Comprensión Inferencial, deducir causas)

R= Porque ellos eran quienes nombraban o decidían quienes serían, los encargados o gobernantes de los ayuntamientos o cabildos.

8. ¿A quiénes se les llamaba novohispanos?

(Comprensión literal, reconocimiento de características de conceptos)

R= Los criollos, mestizos, indígenas y castas.

9. Según el texto ¿Cuál era la organización-jerarquía social en la Nueva España?

(Reorganización, sintetizar/clasificar según criterios dados)

- a) Virrey-Alcalde-Cabildos-Funcionarios-Novohispanos.
- b) Rey de España-Virrey-Cabildos y Alcaldes-Funcionarios-Novohispanos.
- c) Rey de España-Virrey-Funcionarios-Cabildos y Alcaldes- Novohispanos.
- d) Virrey-Funcionarios-Cabildos-Alcaldes-Novohispanos.
- e) Virrey-Rey de España- Cabildos y Alcaldes-Funcionarios-Novohispanos.

10. ¿Qué opinas de que a los novohispanos no se les permitiera ocupar puestos importantes en la Nueva España?

(Comprensión crítica, emitir juicios u opiniones sobre hechos)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LA IMPORTANCIA DE LA MINERÍA Y EL COMERCIO

1. ¿Qué era la "Encomienda"?

(Comprensión literal, identificación de conceptos)

R= Era la forma en que se organizaba el trabajo en la Nueva España, que consistía en que los conquistadores recibían como recompensa tierras y grupos de familias indígenas para que trabajaran las tierras y a estas familias indígenas debían enseñarles la doctrina cristiana.

2. ¿Cuáles fueron las actividades económicas más importantes para la Nueva España?

(Comprensión literal, identificación de conceptos)

R= la minería y el comercio.

3. ¿Qué productos eran llevados de la Nueva España a Europa?

(Comprensión literal, identificación de conceptos)

R= Plata, oro, piedras preciosas, tintes, tabaco, plantas medicinales y cueros.

4. ¿Cuál fue el medio que se utilizó para realizar el comercio, entre la Nueva España, Europa y Asia?

(Comprensión literal, identificación de conceptos)

R= El sistema de flotas (por medio de barcos o galeones que salían juntos una vez al año).

5. ¿Qué quiere decir "tráfico comercial"?

(Comprensión inferencial, inferir el significado de conceptos por el contexto). (El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, que serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Transporte de productos que se venden.

6. ¿Qué significa la palabra "metrópoli"?

(Comprensión inferencial, inferir el significado de palabras). (El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, que serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Ciudad, Ciudad de España.

7. ¿Crees que los indígenas eran explotados por los españoles?, ¿Por qué?

(Comprensión inferencial, deducir causas)

R= Sí, porque debían realizar trabajos forzados que provocaron que muchos indígenas murieran, porque las riquezas obtenidas solamente beneficiaban a los españoles.

8. ¿Qué productos eran traídos de Asia y Europa a la Nueva España?

(Comprensión literal, identificación de conceptos)

R= Sedas orientales, porcelanas, cera, vino, papel, aceites, telas, libros, tintas, colorantes y vestimentas.

9. ¿Qué opinas de que solamente obtuvieran riquezas del comercio y las minas, los españoles y los criollos y no los indígenas y castas?

(Comprensión crítica, emitir juicios u opiniones sobre hechos)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LA EVANGELIZACIÓN Y EL PAPEL DE LA IGLESIA

1. ¿Qué actividades realizaba la Iglesia durante la Colonia?
(Comprensión literal, identificación de conceptos importantes).

R= Educaba, enseñaba a leer y a escribir a la gente, construyó colegios, hospitales, asilos, orfanatos y universidades, a través de las cuales dictaba las reglas de la moralidad y vigilaba su cumplimiento.

2. ¿Qué quiere decir "reglas de moralidad"?
(Comprensión inferencial, inferencia del significado de conceptos) (La respuesta de alumno puede ser a través de explicaciones que retomen el tema de la lectura como aquellas en las que no se retome éste).

R= La forma en que las personas deben comportarse.
Los valores morales que deben seguir las personas.

3. ¿Qué era el "diezmo"?
(Comprensión literal, identificación de conceptos)

R= El pago que hacían los novohispanos a la Iglesia, que debía ser la décima parte de sus ganancias.

4. ¿Qué quiere decir "oficiar misa"?
(Comprensión inferencial, inferencia del significado de conceptos) (La respuesta de alumno puede ser a través de explicaciones que retomen el tema de la lectura como aquellas en las que no se retome éste).

R= Decir la misa, dar la misa, comunicar la misa, celebrar la misa.

5. ¿Por qué crees que los misioneros para poder evangelizar a los indígenas, pensaron que era necesario construir conventos y capillas?
(Comprensión inferencial, deducir causas)

R= Pues porque en los conventos y capillas se podía reunir a la gente y se tenía un lugar donde enseñarles a la gente la doctrina cristiana.

6. ¿En qué año llegó la primera orden religiosa a la Nueva España?
(Comprensión literal, identificar fechas importantes)

R= En 1523.

7. ¿Cuáles órdenes religiosas vinieron a evangelizar a los indígenas de la Nueva España?
(Comprensión literal, identificación de conceptos)

R= Los franciscanos, los dominicos y los agustinos.

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LA SOCIEDAD Y LA CULTURA DE LA NUEVA ESPAÑA

1. ¿Qué eran las "castas"?

(Comprensión literal, identificación de conceptos).

R= La mezcla de los grupos humanos que había en la Nueva España.

2. ¿Qué quiere decir "discriminar"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras). (El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, las cuales serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Considerar inferior a una persona, que no tiene los mismos derechos que otra.

3. ¿Quiénes eran los "criollos"?

(Comprensión literal, identificación de conceptos).

R= Eran los descendientes de matrimonios españoles nacidos en México.

4. ¿Cuál era la situación de desigualdad que vivían las castas, indígenas y negros en la Nueva España?

(Comprensión literal, identificar causas)

R= Debían trabajar para los españoles y no tenían los mismos derechos que los españoles.

5. ¿Qué quiere decir "la gente acudía gustosa"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de frases). (Las explicaciones del alumno, serán válidas, tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como aquellas que no recurran a éste).

R= Que la gente iba contenta o feliz.

6. ¿Qué significa "legado"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras). (El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, que serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Lo que se deja o se transmite a las personas, sea material o inmaterial.

7. ¿Qué herencia nos dejó la época de la Colonia?

(Comprensión literal, identificación de conceptos).

R= El idioma español, la religión cristiana, el arte Barroco, una forma de vida que no es totalmente indígena ni española, sino una mezcla de costumbres, tradiciones y formas de pensar.

8. El texto que leíste está formado por 6 párrafos, coloca arriba de cada uno de los párrafos, el título que consideres más adecuado: (Reorganización de la información, encontrar subtítulos para las partes de un texto.)

1) Las Herencia Colonia R= (Párrafo 6)

2) Los Grupos Sociales R= (Párrafo 1)

3) Las Vida de las Mujeres nacidas en la Nueva España R= (Párrafo 4)

4) Los Criollos R= (Párrafo 2)

5) Las Fiestas R= (Párrafo 5)

6) Las Desigualdades Sociales R= (Párrafo 3)

9. ¿Qué opinas de que en la Colonia las mujeres criollas y mestizas solamente pudieran casarse y ser monjas?

(Comprensión crítica, emitir juicios sobre hechos)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LA DESIGUALDAD SOCIAL EN LA NUEVA ESPAÑA AL COMENZAR EL SIGLO XIX

1. ¿Qué significa "desigualdad"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras). (Se aceptarán sinónimos del término o explicaciones, tanto aquellas que retomen el tema de la lectura o aquellas que no lo retomen para la explicar el término.)

R= Falta de igualdad, diferencia entre cosas o personas, etc.

2. ¿Qué actividades realizaban los españoles en la Nueva España?

(Comprensión literal, identificar características de de conceptos importantes)

R= Los españoles ocupaban los puestos más importantes de gobierno, administración y justicia.

3. ¿Qué actividades realizaban los indígenas?

(Comprensión literal, identificar características de hechos importantes)

R= Los indígenas trabajaban en el servicio doméstico, en el campo, las minas, el pequeño comercio y los oficios.

4. ¿Quiénes eran los criollos?

(Comprensión literal, identificar personajes importantes).

R= Los criollos fue un grupo importante en la sociedad, que tuvo acceso a la educación y pudo conocer las ideas del pensamiento ilustrado, pero solamente tenía acceso a los puestos medios del gobierno.

5. ¿Qué opinas de que en la Nueva España existiera desigualdad entre los diferentes grupos humanos?

(Comprensión crítica, emitir juicios de valor sobre situaciones o hechos)

HOJA DE COMPRESIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LOS DESEOS DE INDEPENDENCIA POLÍTICA

1. ¿Qué era lo que deseaban, los criollos y los mestizos?
(Comprensión literal, identificar causas).

R= Tener derecho a gobernarse a sí mismos.

2. ¿Qué quiere decir "levantarse en armas"?
(Comprensión inferencial, inferencia del significado de conceptos). (La respuesta de alumno puede ser a través de explicaciones que retomen el tema de la lectura como aquellas en las que no se retome éste).

R= Rebelarse, utilizando armas para pelear.

3. ¿Qué situación ocurrió en España, que hizo que los habitantes de la Nueva España decidieran gobernarse a sí mismos?
(Comprensión literal, identificar causas)

R= El Rey Fernando VII fue capturado por Napoleón Bonaparte y puso en su lugar a su hermano José Bonaparte como rey español. Lo cual hizo que la población española se rebelara tomando las armas y organizara juntas de gobierno que les permitiera derrocar a José Bonaparte y recuperar a su rey legítimo.

4. ¿Qué quiere decir "derrocar"?
(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras). (El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, las cuales serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Quitar. destruir, derribar, deshacer, arruinar.

5. ¿En qué se identificaban los criollos con los mestizos?
(Comprensión literal, identificar causas)

R= Ambos se sentían americanos y compartían un sentimiento por la Nación mexicana.

6. ¿Qué opinas de que los diferentes grupos de la Nueva España hayan decidido luchar por tener los mismos derechos que los españoles?
(Comprensión crítica, emitir un juicio de valor sobre una situación)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

¿QUÉ SIGNIFICA LA INDEPENDENCIA?

1. ¿Cómo comenzó la Independencia de México?

(Comprensión literal, identificación de hechos importantes).

R= Comenzó una madrugada de 1810 cuando un grupo de criollos se reunió y decidió levantarse en armas e independizarse de España.

2. ¿Qué quiere decir "independiente"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras). (El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, que serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Que hace las cosas o decide por sí mismo.

3. ¿Sobre qué aspectos España tomaba decisiones, sobre la Nueva España, durante la época de la Colonia?

(Comprensión literal, identificar características de hechos importantes)

R= España era quien hacía las leyes y explotaba la riqueza.

LOS CONSPIRADORES Y EL GRITO DE DOLORES

4. ¿Qué crees que quiere decir "conspirar"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras).).(El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, las cuales serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Unirse en contra de alguien.

5. ¿Qué pasó después , de que Josefa Ortiz de Domínguez avisó a los conspiradores, que el movimiento había sido descubierto?
(Comprensión literal, identificar consecuencias)

R= Allende fue al pueblo de Dolores, y le dio la noticia a Miguel Hidalgo, por lo que Miguel Hidalgo decidió adelantar el levantamiento.

6. ¿Por qué crees que Hidalgo decidió tocar las campanas de la Iglesia, para llamar al pueblo?
(Comprensión inferencial, deducción de causas)

R= Porque el sonido de las campanas se escuchan a grandes distancias y así todas las personas acudirían al llamado.

7. ¿En qué fecha se inició el movimiento de Independencia?
(Comprensión literal, identificación de fechas importantes)

R= La madrugada del 16 de septiembre de 1810.

8. El texto que leíste está formado por 3 párrafos, coloca arriba de cada uno de los párrafos, el título que consideres más adecuado.
(Reorganización de la información, encontrar subtítulos para la parte de un texto).

1) La conspiración es descubierta R= (Párrafo 2)

2) La conspiración de Querétaro R= (Párrafo 1)

3) Inicio de la Lucha de Independencia R= (Párrafo 3)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LAS IDEAS DE MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA

1. ¿Quién fue Miguel Hidalgo y Costilla?

(Comprensión literal, identificar personajes importantes).

R= Fue criollo, fue cura del pueblo de Dolores, un hombre ilustrado que era partidario de las ideas de la ilustración que venían de Europa.

2. ¿Por qué Hidalgo, vivió la situación de desigualdad?

(Comprensión inferencial, deducir causas)

R= Porque el era criollo y también este grupo era discriminado por los españoles.

3. ¿Qué es un "decreto"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de conceptos). (El alumno puede responder a través de explicaciones, las cuales serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Resolución o determinación que se establece sobre algún aspecto o situación específica.

4. ¿Qué declaró Miguel Hidalgo en su decreto?

(Comprensión literal, identificación de hechos importantes).

R= Declaró la Independencia de México, la abolición de la esclavitud, también que las castas no debían pagar impuestos y proclamó a la Virgen de Guadalupe protectora del movimiento de Independencia.

5. El texto que leíste está formado por 3 párrafos, coloca arriba de cada uno de los párrafos, el título que consideres más adecuado.

(Reorganización de la información, encontrar subtítulos para las partes de un texto).

1) Los motivos de Hidalgo R= (Párrafo 2)

2) El decreto de Miguel Hidalgo y Costilla R= (Párrafo 3)

3) Algunas ideas de la vida de Hidalgo R= (Párrafo 1)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LA LUCHA DE HIDALGO

1. ¿Quiénes formaban el ejército de Hidalgo y cómo se les llamaba?
(Comprensión literal, identificar personajes importantes).

R= Los criollos, los mestizos, los indígenas y las castas, se le llamó insurgentes

2. ¿Quiénes eran los "realistas"?
(Comprensión literal, identificar personajes importantes).

R= Aquellos que no querían la independencia y preferían que México permaneciera dependiente del Rey de España.

3. ¿Qué quiere decir "entraron sin resistencia"?
(Comprensión inferencial, inferencia del significado de conceptos). (La respuesta del alumno puede ser a través de explicaciones que retomen el tema de la lectura como aquellas en las que no se retome éste).

R= Que llegaron a las ciudades y la gente de estas ciudades no los atacaron, ni les impidieron que entraran a las ciudades.

4. ¿De qué estado salió el ejército insurgente?
(Comprensión literal, identificación de hechos importantes).

R= Del estado de Guanajuato..

5. ¿A dónde quería llegar el ejército insurgente?
(Comprensión literal, identificación de hechos importantes).

R= A la ciudad de México.

6. ¿En qué año fueron fusilados Hidalgo, Allende, Aldama y Jiménez?
(Comprensión literal, identificación de fechas/hechos importantes).

R= En 1811.

7. El texto que leíste está formado por 4 párrafos, coloca arriba de cada uno de los párrafos, el título que consideres más adecuado.
(Reorganización de la información, encontrar subtítulos para las partes de un texto).

- 1) Los insurgentes recorren Guanajuato R= (Párrafo 2)
- 2) El regreso a Valladolid. R= (Párrafo 3)
- 3) Hidalgo es fusilado R= (Párrafo 4)
- 4) Los realistas y los insurgentes R=(Párrafo 1)

HOJA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

MORELOS, NUEVO LÍDER DE LA INDEPENDENCIA

1. ¿Qué significa "expandirse"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de palabras).(El alumno puede responder utilizando sinónimos del término o a través de explicaciones, que serán válidas tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como las que no recurran a éste).

R= Extenderse, regarse.

2. ¿Qué quiere decir "sitiar la ciudad"?

(Comprensión inferencial, inferencia del significado de conceptos). (Las explicaciones del alumno, serán válidas, tanto aquellas que retomen el tema de la lectura como aquellas que no recurran a éste).

R= Rodear la ciudad con un ejército o grupo de personas e impedir que los otros salgan.

3. ¿Quién fue José María Morelos y Pavón?

(Comprensión literal, identificación de personajes importantes).

R= Fue un líder del movimiento de Independencia, fue cura y un hombre preparado, fue discípulo de Hidalgo.

4. ¿En qué estados realizó sus campañas militares?

(Comprensión literal, identificación de hechos importantes).

R= En el estado de Guerrero y en Oaxaca.

5. ¿Qué ideas expresó Morelos, en el documento llamado *Sentimientos de la Nación* ?.

(Comprensión literal, identificación de hechos importantes).

R= Expresó que todos los seres humanos tienen los mismos derechos sin distinción de razas.

6. ¿Qué pasó después de que Morelos y su ejército tomaron la ciudad de Cuautla?

(Comprensión literal, identificación de consecuencias)

R= Félix Calleja, jefe de las fuerzas realistas, sitió la ciudad, dejando a los insurgentes sin alimento ni agua. Pero los insurgentes lograron resistir por más de dos meses y luego lograron romper el sitio.



Descripción de la Evaluación de Actitudes.

Las actitudes que se evalúan a través de la escala son la actitud participativa y la participación respetuosa. Definiéndose, la actitud participativa como la contribución del alumno, en las actividades y discusiones del grupo, mientras que la participación respetuosa se define como el actuar del alumno, teniendo la consideración debida por el otro o los otros, cuando están exponiendo sus ideas. La escala diseñada, se basa en las propuestas de Doménech (1999), Cabrera (2000) y Dávila (s.f.).

La escala se presenta en dos versiones: para el alumno y para el docente. En la versión para el alumno, se propone un formato para la evaluación entre alumnos (heteroevaluación).

Las escalas valorativas están conformadas por enunciados redactados de forma positiva, los cuales señalan diversas conductas que son reflejo de la actitud participativa y la participación respetuosa en discusiones y exposiciones. Tales conductas son valoradas respecto a la frecuencia con que han sido observadas, de acuerdo con una escala propuesta.

- **Instrucciones de aplicación**

La evaluación se debe realizar de manera individual. El tiempo que se sugiere para realizarla es de 15 min. Los formatos de evaluación, se proporcionan al alumno al concluir todas las actividades de la sesión.

Para que los alumnos entiendan bien la mecánica de la evaluación, el maestro al inicio, deberá explicar en que consiste ésta. Les indicará, que realizarán una evaluación de algunas actitudes, observadas en sus compañeros. El docente deberá indicar a los alumnos que la evaluación de actitudes, le proporcionará información, que le permitirá fomentar el desarrollo de ciertas habilidades sociales y de colaboración entre los alumnos, con el fin de que se trabaje de mejor manera en el grupo.

Posteriormente, les indicará que el formato de evaluación está conformado por varios enunciados que expresan diferentes conductas, los cuales deberán leer y una vez que los hayan leído tendrán que señalar, la frecuencia – de acuerdo con la escala sugerida (1=Nunca, 2= Algunas veces y 3=Siempre) – con que observaron cada conducta, en cada uno de sus compañeros con los que trabajaron. De las 3 opciones, deberán elegir solamente una. También se les mencionará que, una vez elegida la opción que consideren muestra mejor la conducta de cada compañero, deberán poner el número que corresponde a esa opción, en el rectángulo que se encuentra al lado de cada enunciado. Finalmente se les indicará los datos que deben poner en el formato (fecha y sesión) y que en cada columna del formato deberán poner el nombre de cada compañero con el que trabajaron y en esa columna deberán evaluarlo.

A continuación el maestro, leerá en voz alta –mientras que los alumnos lo siguen leyendo en silencio- cada uno de los enunciados, también leerá las opciones de la escala propuesta. Una vez concluida la lectura en voz alta, el docente deberá dar un ejemplo ficticio, de la manera de realizar la evaluación de un compañero. Se deben comentar conjuntamente aquellos aspectos que puedan ser conflictivos, en relación a los enunciados o la forma de realizar la evaluación. Se le indicará al alumno, que en caso de que quiera rectificar, deberá borrar completamente, el primer número escrito y escribir a continuación el que considere más adecuado.

Se deberá pedir silencio al grupo mientras realizan la evaluación y se les indicará que cuentan con quince minutos para llevarla a cabo. Los alumnos deben responder la evaluación de manera independiente y siguiendo su ritmo individual. Una vez transcurridos los 15 min., el maestro recogerá los formatos.

El material que cada alumno debe tener durante la evaluación es el siguiente: a) Formato de evaluación de actitudes y b) lápiz y goma.

Por otro lado, el docente realizará la evaluación de actitudes y valores correspondientes, siguiendo en términos generales la misma mecánica señalada para los alumnos, de acuerdo con la indicación dada en la parte correspondiente a la evaluación actitudinal en cada sesión.

- **Utilidad de la información**

A través de la evaluación de actitudes, el docente obtendrá información acerca de cada alumno, lo que le permitirá, una vez analizada la información, proporcionar apoyo a aquellos alumnos que lo requieran, en cuanto a la promoción de una actitud participativa, así como de un comportamiento respetuoso con los otros.

Se sugiere al docente, que recurra a fuentes bibliográficas que le proporcionen información, acerca del aprendizaje de actitudes y valores en general y de manera específica sobre el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la participación activa, la cooperación y la tolerancia, con el fin de obtener ideas acerca de estrategias para promover una actitud participativa y una participación respetuosa en discusiones y exposiciones (se sugiere revisar, el libro de Díaz-Barriga y Hernández, 2002, para una obtener una visión general sobre el tema del aprendizaje y evaluación de actitudes y valores).

Evaluación de Actitudes para los alumnos.
 (Actitud Participativa y Participación respetuosa)

Nombre _____

Fecha _____

Sesión _____

Contesta a las afirmaciones utilizando la escala siguiente:

- Nunca (1)
- Algunas veces (2)
- Siempre (3)

| | Nombre: | Nombre: | Nombre: | Nombre: |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Da ideas para hacer los trabajos. | | | | |
| Participa en las actividades para hacer los trabajos. | | | | |
| Interrumpe a los demás, cuando hablan. | | | | |
| Pone atención a las participaciones de los otros compañeros o equipos. | | | | |

**Escala de Evaluación de Actitudes para el docente
(Actitud Participativa y Participación Respetuosa)**

Fecha _____

Sesión _____

Contesta a las afirmaciones con la escala siguiente:

Nunca (1)

Algunas veces (2)

Siempre (3)

| | Nombre: | Nombre: | Nombre: | Nombre: |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Interrumpe a los demás, cuando hablan. | | | | |
| Pone atención a las participaciones de otros compañeros o equipos. | | | | |
| Participa en las actividades, para hacer los trabajos. | | | | |
| Proporciona ideas para hacer los trabajos. | | | | |
| Observaciones: | | | | |