



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado

**ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CAUSALIDAD
HISTÓRICA: DESARROLLO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

TESIS
que para obtener el grado de
DOCTORA EN PEDAGOGÍA
presenta
MÓNICA GARCÍA HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
JURADO: DRA. DORA ELENA MARÍN MENDEZ
DR. MIGUEL MONROY FARÍAS
DRA. ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA
DR. XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA

México, D.F. Ciudad Universitaria 2011



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.

RESUMEN

La formación causal-histórica se torna necesaria en la comprensión y explicación de los problemas sociales en la actualidad. En el caso del psicólogo educativo le permite un ejercicio contextualizado y su concepción más amplia. Dicha formación es compleja y presenta problemas de distinto tipo. Con el propósito de contribuir al estudio del proceso de construcción causal y de propuestas de intervención al respecto, se desarrolló un estudio de caso instrumental cualitativo, consistente en la puesta en práctica de una secuencia didáctica, constituida por un programa de formación causal articulado al estudio de un tema histórico, con un grupo de 16 estudiantes de quinto semestre de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación comprendió tres fases. Una de diagnóstico, una de desarrollo y una de cierre. Como productos de aprendizaje que dieran cuenta del proceso de construcción causal-histórico se analizaron tres textos narrativo-expositivos producidos por los estudiantes. Para el modelado, autoevaluación y análisis de estos textos se manejaron tres rúbricas organizadas con base en tres criterios causales y cuatro niveles de desempeño.

Los resultados indican el apoyo heterogéneo que logró la secuencia didáctica en la construcción de los niveles de desempeño causal. Destaca el avance del desempeño competente de la psicología de los sujetos históricos, de los aspectos contextuales, de las relaciones cronológicas y de continuidad entre estos tipos de elementos causales. Entre las limitaciones sobresale la construcción básica de relaciones múltiples simultáneas y de largo plazo entre causas y consecuencias. Se discuten estos hallazgos desde el marco de referencia seguido y las preguntas de investigación. Se concluye el logro parcial de los objetivos propuestos. Por último se hace una autocrítica y recomendaciones.

ABSTRACT

The causal-historical education becomes necessary in the understanding and explanation of social problems today. This education helps educational psychologist to develop a contextualized professional exercise and have a widest sense about it. This educational process is complex and presents problems of different types. In order to contribute to the study of the construction process and proposed causal interventions, we developed a qualitative instrumental case study, involving the implementation of a teaching sequence, consisting of an articulated causal training program to study a historical subject, a group of 16 students in fifth semester of Educational Psychology of the National Pedagogical University.

The research involved three phases: diagnosis, development and closure. They were analyzed three exhibition-narrative texts produced by the students, as products of learning to show the causal-historical process of building. For modeling, self-assessment and analysis of these texts were used three rubrics organized along three causal criteria and four levels of performance.

The results indicate heterogeneous support teaching sequence achieved in building causal performance levels. The advances were progress of the competent performance of the psychology of historical subjects, the contextual aspects of the chronological relationships, continuity relationships and between these types of causal elements. The limitations were the basic building stands multiple simultaneous relationships and long-term relationship between causes and consequences. We discuss these findings from the framework adopted and the research questions. We conclude the partial attainment of the objectives. Finally it becomes a self-criticism and recommendations.

AGRADECIMIENTOS

Respetada y querida Dra. Frida Díaz Barriga, es mucho el agradecimiento a la labor formativa que su dirección de tesis y trabajo docente ha significado para mí a lo largo de mis estudios de doctorado.

He recibido sus observaciones críticas y de largo alcance, su acompañamiento sabio que me permitió un crecimiento guiado de aprendizaje con autonomía. Me mostró también la responsabilidad social y ética de las decisiones para enriquecer esta investigación, que constata con orgullo las razones de cómo su trayectoria aporta al prestigio de nuestra amada casa de estudios. Lo que me compromete a un constante ejercicio profesional el que "Por mi raza hablará el espíritu".

A la Dra. Dora Elena Marín, agradezco su actuación responsable, analítica, de respeto, profesionalismo y gentileza hacia mi persona, que me posibilitó encontrar otra mirada a mi trabajo en este proceso.

Al Dr. Miguel Monroy agradezco su lectura minuciosa a mis avances de investigación, su formalidad, pericia, visión aguda y crítica para el desarrollo de este trabajo, así como su calidad humana para conmigo, que me permitió crecer y sentirme acompañada en este proceso formativo.

A la Dra. Rosa Aura Padilla y al Dr. Xavier Rodríguez, colegas les agradezco y reconozco su formalidad y apoyo con sus observaciones certeras que ayudaron al mejoramiento de este documento.

A todo aquellos compañeros y seres queridos que siempre tuvieron una voz de optimismo y alegría ante mis vivencias y aprendizajes de la labor desarrollada en esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 11

- A. Delimitación conceptual de la causalidad histórica como problema de estudio 12
- B. Delimitación empírica del problema de estudio en esta investigación 19
- C. Cómo lo hicimos y qué obtuvimos 26

1 MARCO TEÓRICO 33

- 1.1 Estudios antecedentes y lineamientos epistemológicos acerca de la concepción filosófica de la causalidad histórica 34
 - 1.1.1 Concepciones sobre los modelos explicativos de la Historia 35
 - 1.1.2 Reflexiones acerca del panorama filosófico sobre la concepción de la causalidad histórica 41
- 1.2 Estudios antecedentes y lineamientos psicológicos acerca del proceso cognitivo de la causalidad histórica 49
 - 1.2.1 Visión de la causalidad histórica como parte del razonamiento histórico 50
 - 1.2.2 Características de componentes intelectuales y procesos de pensamiento causal 56
 - 1.2.3 Reflexiones acerca del panorama de la investigación cognitiva sobre casualidad histórica 65
- 1.3 Estudios antecedentes y lineamientos didácticos acerca del proceso de enseñanza de la causalidad histórica 71
 - 1.3.1 Principios de una enseñanza y aprendizaje significativos de la Historia y su causalidad 72
 - 1.3.2 Experiencias de enseñanza sobre la causalidad histórica 87
 - 1.3.3 Reflexiones sobre la investigación de la enseñanza de la causalidad histórica 102

2 MÉTODOLÓGÍA 110

- 2.1 PLANEACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 111
 - 2.1.1 El problema y las preguntas de investigación 112
 - 2.1.2 Propósitos e importancia de la investigación 114
 - 2.1.3 Tipo de investigación 115
 - 2.1.4 Contexto de la investigación y participantes 120
 - 2.1.5 Construcción de instrumentos 124
 - 2.1.5.1 Para la fase previa a la secuencia didáctica 124

2.1.5.2	Para la fase de desarrollo de la secuencia didáctica	125
2.1.5.3	Para la fase después de la secuencia didáctica	132
2.1.5.4	Materiales empleados para el desarrollo de la secuencia didáctica	134
2.1.5.5	Piloteo de materiales, instrumentos y conducción de la secuencia didáctica	135
2.1.6	Escenario	136
2.1.7	Lineamientos para el análisis	136
2.1.7.1	Consideraciones generales	136
2.1.7.2	Criterios de análisis	137
2.1.7.3	Proceso de análisis	144
2.1.8	Validación de la evidencia	145
2.2	DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO	146
Fase 1	Actividades preparatorias para entrar al campo de estudio	142
Fase 2	Desarrollo de la secuencia didáctica y evaluación del proceso	153
Fase 3	Evaluación posterior y salida del campo de estudio	159

3 RESULTADOS 160

3.1	Presentación sobre cómo se organizó seguida de los resultados	160
3.2	Acercamiento analítico del aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica	164
3.2.1	Aspectos causales en el pretest	165
3.2.2	Aspectos causales en el posttest	168
3.2.3	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	174
3.3	Acercamiento analítico del aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica	175
3.3.1	Construcción de causas	176
3.3.1.1	Comparación cuantitativa de los desempeños	176
3.3.1.2	Comparación cualitativa de los niveles de desempeño	182
3.3.1.3	Análisis conceptual del proceso de construcción causal	185
3.3.1.4	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	188
3.3.2	Construcción de relaciones	190
3.3.2.1	Comparación cuantitativa de los desempeños	191
3.3.2.2	Comparación cualitativa de los niveles de desempeño	199

3.3.2.3	Análisis conceptual del proceso de construcción causal	205
3.3.2.4	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	214
3.3.3.	Construcción del contenido	216
3.3.3.1	Comparación cuantitativa de los desempeños	217
3.3.3.2	Comparación cualitativa de los niveles de desempeño	222
3.3.3.3	Análisis conceptual del proceso de construcción causal	226
3.3.3.4	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	233
3.4	Acercamiento analítico del aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica	235
3.4.1.	Las mujeres en la contextualización del 68	236
3.4.2.	Caracterización de las mujeres	242
3.4.3.	Actitudes de género sobre la sexualidad	243
3.4.4.	Relaciones pasado-presente	244
3.4.5.	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	246
3.5.	Acercamiento analítico al aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica	248
3.5.1.	Concepción del hecho histórico	249
3.5.2.	Procedimientos casuales	255
3.5.3.	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	265
3.6	Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica	267
3.6.1	Punto de vista acerca del diseño y puesta en práctica de la secuencia didáctica	268
3.6.1.1	Acerca de la secuencia didáctica	368
3.6.1.2	Aplicaciones del postest	274
3.6.1.3	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	275
3.6.2	Análisis del proceso didáctico en la puesta en práctica de la secuencia	275
3.6.2.1	Progresión y andamiaje del aspecto declarativo	267
3.6.2.2	Progresión y andamiaje del aspecto procedimental	279
3.6.2.3	Progresión del aspecto actitudinal	285
3.6.2.4	Síntesis final con relación a las preguntas de análisis	286

4 CONCLUSIONES 288

4.1	Para la discusión	288
-----	-------------------	-----

4.1.1	Del aspecto filosófico-epistemológico en la construcción escrita sobre la comprensión y explicación histórica	288
4.1.2	Del proceso cognitivo en la construcción escrita sobre la comprensión y explicación histórica	293
4.1.3	Del proceso didáctico en la construcción escrita sobre la comprensión y explicación histórica	305
4.2	Conclusiones generales	312
4.2.1	Del proceso de construcción de la causalidad histórica	312
4.2.2	Del proceso didáctico para el aprendizaje y de la causalidad histórica	315
4.3	Autocrítica y recomendaciones	318

REFERENCIAS 322

ANEXOS 340

Anexo 1	Información oficial sobre el plan de estudios 1991 de Psicología Educativa de la UPN Ajusco	341
Anexo 2	Concepto, diseño y uso de rúbricas	344
Anexo 3	Cuestionario de datos generales	345
Anexo 4	Pretest sobre el 68	346
Anexo 5	Criterios de análisis sobre elementos causales según distintos investigadores	347
Anexo 6	Rúbrica de carta y situación problema	349
Anexo 7	Cuestionario para opinión de trabajos parciales	352
Anexo 8	Cuestionario sobre opinión de rúbricas	353
Anexo 9	Cuestionario sobre el curso	354
Anexo 10	Postest sobre el 68	356
Anexo 11	Ejemplo de lección	357
Anexo 12	Ejemplo de primera sistematización de datos	365
Anexo 13	Ejemplo de tabla grupal	367
Anexo 14	Ejemplo de sistematización de datos por participante	368
Anexo 15	Planeación y desarrollo de la secuencia didáctica	369
Anexo 16	Datos cuantitativos sobre el desempeño del grupo y por participante en el criterio Orientación de las relaciones	378
Anexo 17	Datos cuantitativos sobre el desempeño del grupo y por participante en el criterio Organización de las relaciones	381
Anexo 18	Datos cuantitativos sobre el desempeño del grupo y por participante en el criterio Contenido de las relaciones	387

Lista de figuras, gráficas y tablas

Figuras

- Figura 1 Esquema general sobre el concepto de causalidad en Historia 108
- Figura 2 Aspectos considerados en el proceso de construcción de la causalidad histórica 109
- Figura 3 Criterios para analizar la comprensión y elaboración de relaciones causales en historia 140
- Figura 4 Esquema de la secuencia didáctica 150

Lista de gráficas

- Gráficas 1 Niveles de desempeño logrados en el criterio Orientación de las relaciones en las producciones textuales de la secuencia didáctica sobre el 68 178
- Gráfica 2 Frecuencia de desempeños de la categoría 1 179
- Gráfica 3 Patrón de desempeño de la categoría 1 179
- Gráfica 4 Frecuencia de desempeños de la categoría 2 180
- Gráfica 5 Patrón de desempeño de la categoría 2 180
- Gráfica 6 Niveles de desempeño logrados en el criterio Organización de las relaciones en las producciones textuales de la secuencia didáctica sobre el 68 193
- Gráfica 7 Frecuencia de desempeños de la categoría 3 194
- Gráfica 8 Frecuencia de desempeños de la categoría 4 194
- Gráfica 9 Frecuencia de desempeños de la categoría 5 195
- Gráfica 10 Frecuencia de desempeños de la categoría 8 195
- Gráfica 11 Patrón de desempeño de la categoría 3 196
- Gráfica 12 Patrón de desempeño de la categoría 4 196
- Gráfica 13 Niveles de desempeño logrados en el criterio Contenido de las relaciones en las producciones textuales de la secuencia didáctica sobre el 68 219
- Gráfica 14 Frecuencia de desempeños de la categoría 6 220
- Gráfica 15 Frecuencia de desempeños de la categoría 7 20

Lista de tablas en el documento

- Tabla 2.1 Esquema de las fases de la investigación 118
- Tabla 2.2 Características generales de los participantes 121
- Tabla 2.3 Criterios de análisis y calificación de rúbricas para elaboración de productos de aprendizaje 129
- Tabla 2.4 Esquema de instrumentos sobre causalidad histórica 133
- Tabla 2.5 Esquema de instrumentos sobre la secuencia didáctica 134
- Tabla 2.6 Desglose de categorías y aspectos del Criterio 1 Orientación de las relaciones 142

Tabla 2.7	Desglose de categorías y aspectos del Criterio 2 Organización de las relaciones	143
Tabla 2.8	Desglose de categorías del Criterio 3 Manejo de las Relaciones	144
Tabla 3.1	Frecuencia de participantes por nivel de conocimiento sobre el movimiento del 68 antes de la secuencia didáctica	165
Tabla 3.2	Frecuencia de participantes por nivel de conocimiento sobre el movimiento del 68 después de la secuencia didáctica	169
Tabla 3.3.1	Ejemplos de niveles de desempeño del criterio Orientación de las relaciones	184
Tabla 3.3.2	Ejemplos de niveles de desempeño del criterio Descripción de relaciones causales	201
Tabla 3.3.3	Ejemplos de niveles de desempeño del criterio Contenido de las relaciones	223
Tabla 3.4.1	Extracto sobre las mujeres del criterio Orientación de las Relaciones	241
Tabla 3.4.2	Extractos sobre la sexualidad en las mujeres	244
Tabla 3.4.3	Extractos sobre la percepción de las mujeres y su papel	246
Tabla 3.6.1	Instrucciones	268
Tabla 3.6.2	Utilidad preguntas guía	269
Tabla 3.6.3	Apoyo al aprendizaje	269
Tabla 3.6.4	Aciertos	269
Tabla 3.6.5	Críticas a los trabajos	270
Tabla 3.6.6	Sugerencias y críticas a las rúbricas	270
Tabla 3.6.7	Claridad	270
Tabla 3.6.8	Dificultad de las rúbricas	271
Tabla 3.6.9	Apoyo a la elaboración de trabajos	271
Tabla 3.6.10	Utilidad de las rúbricas	272
Tabla 3.6.11	Desarrollo de conocimientos	272
Tabla 3.6.12	Desarrollo de habilidades	272
Tabla 3.6.13	Cambio de actitudes hacia la Historia	273
Tabla 3.6.14	Concepto de explicación	274
Tabla 3.6.15	Sugerencias	274

Lista de tablas en los anexos

Tabla 1	anexo 1 Mapa curricular por semestre y área de formación de la carrera de Psicología Educativa de la UPN Ajusco	343
Tabla 1	anexo 5 Criterios de análisis sobre elementos causales según distintos investigadores	347
Tabla 1	anexo 6 Rúbrica para texto y gráfico de carta y situación problema	349
Tabla 1	anexo 13 Frecuencia de participantes por niveles de desempeño en el criterio 1 del texto caja de recuerdos	367

- Tabla 1 anexo 14 Niveles de desempeño de productos textuales caso A 368
- Tabla 1 anexo 15 Unidad temática sobre el movimiento estudiantil de 1968 369
- Tabla 2 anexo 15 Diseño de contenidos propuestos para el desarrollo de la secuencia didáctica 370
- Tabla 3 anexo 15 Relación entre aspectos causales y subtemas de la secuencia didáctica 371
- Tabla 4 anexo 15 Planeación de las situaciones-problema 372
- Tabla 5 anexo 15 Planeación de las sesiones de la secuencia didáctica 273
- Tabla 1 anexo 16 Frecuencia, puntuaciones y porcentajes del criterio Orientación de las relaciones de acuerdo a las producciones textuales 378
- Tabla 2 anexo 16 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de causas intencionales 379
- Tabla 3 anexo 16 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de causas estructurales 380
- Tabla 1 anexo 17 Frecuencia, puntuaciones y porcentajes del criterio Organización de las relaciones de las producciones textuales a lo largo de la secuencia didáctica 381
- Tabla 2 anexo 17 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones cronológicas 383
- Tabla 3 anexo 17 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones de continuidad 384
- Tabla 4 anexo 17 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones de simultaneidad 385
- Tabla 5 anexo 17 Niveles de desempeño por participante acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones pasado- presente 386
- Tabla 1 anexo 18 Frecuencia, puntuaciones y porcentajes del criterio Contenido de las relaciones en las producciones textuales a lo largo de la secuencia didáctica 387
- Tabla 2 anexo 18 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de categoría Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas 388
- Tabla 3 anexo 18 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Variedad, fundamentación informada y profundidad de información 389

INTRODUCCIÓN

Contenidos específicos

A. Delimitación conceptual de la causalidad histórica como problema de estudio.

Importancia de la historia y su enseñanza

La causalidad un problema pendiente en la enseñanza de la Historia

B. Delimitación empírica del problema de estudio en esta investigación.

El papel de la Historia en la formación universitaria

La función de la Historia en la formación del psicólogo educativo

El caso de la Universidad Pedagógica Nacional y nuestros propósitos

C. Cómo lo hicimos y qué obtuvimos

Estructura del documento

Principales resultados

Como indicamos en la tabla de contenidos, la presente introducción la hemos organizado en tres secciones: en la primera sección, planteamos a nivel conceptual la causalidad histórica como nuestro objeto de estudio, desde el lugar, importancia y problemas que entraña para la enseñanza de la Historia¹; en la segunda sección, señalamos los problemas del nivel educativo, carrera y contexto en que se realizó la investigación para finalizar con los objetivos de la misma; por último describimos sucintamente la estructura del documento y resultados sobresalientes que obtuvimos.

¹ Cuando usamos el término Historia con mayúscula nos referimos a ésta como disciplina o conocimiento disciplinario y escolar, e historia con minúscula como práctica social, saber cultural o historia vivida. Este criterio no aplica en las citas textuales que contienen el término, pues lo transcribimos tal como está en la referencia correspondiente.

A. Delimitación conceptual de la causalidad como problema de estudio

Para comprender la causalidad histórica como objeto de conocimiento es indispensable previamente ubicarla en la visión de la Historia que tengamos, así como en la enunciación de los principales problemas sobre su construcción.

Importancia de la historia y su enseñanza.

Paralelo al nacimiento de las sociedades, surge la necesidad y el interés del ser humano por dar testimonio de su acontecer. La historia de estas sociedades se escribe y se trasmite de acuerdo con su cultura y desarrollo.

La historia que gesta una colectividad tiene un papel socializador entre sus integrantes, puesto que da cuenta de una idea sobre sus orígenes, trayectoria, presente y futuro. En la vida de una sociedad, los distintos grupos reconstruyen el pasado desde sus necesidades e intereses de grupo. A los dirigentes les importa que su visión sea asimilada por los grupos dirigidos, éstos últimos desarrollan formas diversas de reconstruir su papel en el tiempo que difiere de la visión de los dirigentes. De este modo se puede considerar que la historia es un tipo de saber que se genera con: (a) propósitos culturales para la reproducción de la cohesión e identidad de los distintos grupos y sociedades y (b) con propósitos políticos precisos articulados con la organización y control sociales de la clase dirigente.

La historia también es importante, porque nos ayuda a reconstruir y a comprender el desarrollo de los actos y procesos humanos que se desenvuelven en las sociedades a lo largo del tiempo. Podemos señalar que en tanto una sociedad está viva y en desarrollo escribe su historia, o, existe la historia en tanto hay una sociedad en movimiento.

La historia otorga un sentido al devenir humano. Según los propósitos que se le asignen y la visión de su construcción, es la responsabilidad social de sus escritores y divulgadores, entre ellos de los enseñantes de Historia.

Es así que la enseñanza de la historia adquiere importancia de distintas maneras.

- Una importancia sociocultural, puesto que todo sujeto adquiere identidad y pertenencia sociales al apropiarse de gran parte de las formas de pensar y actuar de su colectividad.

- Una importancia político-ideológica, ya que todo grupo tiene la necesidad de justificar y explicar su presente en la reconstrucción que hace sobre su pasado. En el caso de los grupos dirigentes para que el presente no cambie y por lo que toca a los grupos subalternos o vencidos de cuestionar ese presente. En el primer caso, esta necesidad se manifiesta cuando la interpretación del pasado busca dar cuenta del presente como el mejor posible y válido para continuarse y proyectarse en un futuro cercano. En el segundo caso, la necesidad se expresa cuando se busca que su particular perspectiva de pasado sea reconocida y reproducida para la sobrevivencia de esos grupos y para cambiar su presente.

- Una importancia ética, al estar la historia vinculada al problema de los fines de los discursos y su difusión que sobre el pasado se hace, con repercusiones acerca de la responsabilidad de la actuación de los seres humanos en el presente y para la posteridad.

- Una importancia intelectual, porque el proceso de búsqueda, explicación e interpretación de evidencias para elaborar una visión de pasado involucra y desarrolla habilidades de pensamiento y de crítica, que forman parte del enriquecimiento cognitivo del ser humano. Hay una necesidad por comprender la historia que pretende reconstruir el significado de hechos y procesos, sea que concuerden, discrepen y hasta cuestionen el presente, lo que implica plantearse cambios, dónde el futuro inmediato no tiene que ser una continuidad del presente.

En los hechos no están separadas la función socializadora, ideológica, política, intelectual y ética del conocimiento histórico. Aunque se considera que son distinguibles.

La causalidad un problema pendiente en la enseñanza de la Historia.

Consideramos que el conocimiento de la historia prepara para la comprensión y atención de los problemas económicos, sociales, políticos y culturales, porque todo acto humano y la colectividad en que se desarrolla tienen una historia. No obstante su importancia, aún falta mucho por conocer la complejidad de la causalidad de los procesos históricos.

La causalidad histórica es un objeto de conocimiento complejo, cuyo estudio demanda de un acercamiento múltiple al ser insuficiente la mirada disciplinaria en el desarrollo de alternativas para su aprendizaje y enseñanza. Para lo cual consideramos tres tipos de problemas.

- *La causalidad histórica como un problema filosófico-epistemológico.* Desde sus inicios el conocimiento de la Historia ha estado relacionada al campo de la Filosofía. Después se pasó a considerarla como parte de las disciplinas sociales con los criterios de la ciencia positivista. Se prosiguió a concebirla como una ciencia del espíritu con criterios de construcción específicos y no los aplicables a las ciencias naturales, que cuestionaba la interpretación válida inequívoca del acontecimiento histórico. De una visión única se ha trasladado la polémica a la existencia de muchas interpretaciones del hecho histórico hasta caer en un relativismo.

Desde hace más de medio siglo, estas distintas visiones de la Historia debaten y disputan irresolublemente acerca de su validez, lo que conlleva a que no haya acuerdos en la comunidad de historiadores acerca de cómo se explican los hechos históricos. Consideramos que tal indeterminación obedece no nada más a las dificultades de construcción teórico-metodológica acerca del conocimiento histórico, sino también tiene que ver con los vínculos que esta construcción tiene con intereses político-sociales y posturas éticas acerca de las repercusiones de la historia en las prácticas sociales. Así mismo, desde una epistemología de la Historia no hay una concepción compartida de lo que es una causa, una consecuencia y sus relaciones.

- *La causalidad histórica como un problema cognitivo.* La investigación psicológica ha indagado sobre las características y problemas que entraña el proceso de construcción de la Historia, como el aprendizaje de conceptos, del espacio, el relativismo, la temporalidad y la causalidad.

A pesar de que la Historia plantea el conocimiento de la causalidad de los hechos y procesos históricos como una de sus finalidades científicas, en la práctica la comunidad de historiadores² ha otorgado poca importancia al estudio de su aprendizaje.

Para dar respuesta a los porqués de un determinado hecho histórico se requiere manejar e integrar conceptos, la ubicación del hecho en un espacio y tiempo, así como conocer y comparar las distintas versiones que lo expliquen para emitir una evaluación respecto a sus causas y consecuencias. Por ejemplo, a la pregunta de cuáles son las causas y consecuencias de la Reforma, tendríamos que revisar conceptos como laicidad, poder clerical, Estado, reforma³, liberalismo, conservadores entre otros. Tendríamos que ubicar los antecedentes al levantamiento de Zuloaga contra la constitución de 1857, ubicar en qué lugares se desarrolla la guerra, cuándo y dónde termina. Secuenciar los momentos y explicar las distintas leyes que se emitieron antes, durante y al final del movimiento de Reforma. Terminada la guerra indagar que pasó en el país en la organización del Estado laico y de la iglesia, en el área de la economía, la política, lo social y la educación. Revisar la versión de los vencidos en contraste con los ganadores. Precisamente, la causalidad es

² Se revisaron las principales bases de datos Proquest, Scopus, Science Direct, Wilson Web y Ebsco Host, rastreándose literatura bajo los rubros causalidad, explicaciones, causación, pensamiento y razonamiento causales en el área de las Ciencias Sociales e Historia de 1998 a la actualidad, encontrándose un promedio de 80 artículos, cuyas temáticas tratan de la reflexión epistemológica desde la filosofía analítica, trabajos de comprensión de textos con contenido histórico y sobre el discurso del docente de historia en el aula. En la base TESIUNAM y tesis digitales de la UPN no se encontraron trabajos sobre el tema.

³ El término reforma con minúscula al inicio refiere al concepto de un cambio gradual o en pequeña escala con relación a la esencia de lo que se pretende cambiar. El término Reforma con mayúscula al principio hace alusión al movimiento de 1859-1962, conocido como Guerra de los Tres Años.

una noción central en la psicogénesis del conocimiento histórico, debido a que se articula con el resto de las habilidades de dominio de la Historia.

De acuerdo a Montanero y León (2004) la comprensión de las relaciones causales contribuye a explicar los diversos fenómenos sociales y culturales, y al mismo tiempo constituye uno de los objetivos más relevantes con relación a la mejora de las capacidades de razonamiento del alumno.

“Gran parte de los programas tratan en torno a etapas o fenómenos históricos, que están conformados por una sucesión de eventos, acciones humanas y cambios en las condiciones sociales, económicas y políticas. Es importante que los estudiantes comprendan cómo y por qué se desarrollan y establezcan relaciones causales entre aquellos hechos y el presente” (Lucero y Montanero, 2008: 46).

▪ *La causalidad histórica como un problema curricular-instruccional.* Debido a la función de control político y social que ha desempeñado la enseñanza de la Historia, particularmente en los dos últimos siglos, el desarrollo de una formación crítica ha sido descuidado por los propios historiadores⁴ y en los currícula de los sistemas escolares. La causalidad histórica ha merecido un escaso interés entre los aspectos indagados en el campo de la investigación didáctica⁵.

⁴ Actualmente existe el planteamiento de que en la comunidad de historiadores no hay fortalecimiento de alguno de los paradigmas de explicación predominantes, lo que lleva a una cierta inmovilidad o recurrencia de los modelos existentes; como tampoco hay propuestas de ruptura encaminados al nacimiento de nuevos modelos. Para este planteamiento se puede revisar el trabajo de Navas (2008).

⁵ Este juicio se desprende de la revisión hecha sobre el trabajo de Rodrigo y Pagés (2004). Estos autores hacen la revisión de la literatura anglosajona, francesas e italiana y destacan como líneas temáticas principales los estilos y prácticas del profesor, buenas prácticas centradas en creencias, conocimiento y conductas docentes y el conocimiento de los estudiantes acerca del sentido de la Historia y construcción de la conciencia histórica. A nivel nacional se consideran los trabajos de los Congresos Nacional de Investigación Educativa (2003, 2005 y 2010). Las líneas temáticas a destacar son propuestas didácticas a nivel conceptual y curricular a nivel general como específico, estudios sobre nociones temporales y sociales, y reportes de trabajos de titulación en diversas de líneas de interés.

La Historia en la escuela está fuertemente influenciada por propósitos de legitimación con que se enseña a través de un discurso oficial del pasado. Históricamente la enseñanza de la Historia en la escuela cuenta con una tradición que ha cultivado un conocimiento anecdótico, declarativo con énfasis en habilidades de repetición y memorización, en donde las causas y sus consecuencias son entendidas en términos de información fáctica unívoca sobre los hechos históricos en detrimento de la construcción analítica múltiple de explicaciones. Se sigue dando prioridad a programas cronológicos densos y amplios.

Últimamente se plantea el conocimiento de la Historia como una vía más para cultivar el pensamiento crítico⁶. Este planteamiento tiene que lidiar con el papel de adoctrinamiento con que se pretende limitar su enseñanza. Desde esta perspectiva se buscaría privilegiar programas con criterios centrados en conceptos claves, por problemas, a través de experiencias de investigación entre otros, orientados al desarrollo del conocimiento significativo de los hechos históricos. Las causas, consecuencias y relaciones históricas serían visualizadas de manera más dinámica y cercana a replicar el trabajo esencial del historiador.

Esto último demanda y desafía a todo aquel preocupado por la enseñanza de la Historia en el desarrollo de programas que propongan enfoques, actividades de trabajo, materiales y criterios de evaluación, que demuestren su apoyo en la formación de su causalidad.

Se considera que la causalidad tiene una importancia educativa, por lo que se aspira a la superación de una enseñanza factual-descriptiva para apuntar a una comprensiva-explicativa de la Historia, adquiriendo una dimensión central su conocimiento en términos de comprender las causas de la acción histórica en su contexto.

Hasta ahora hemos expuesto cómo el estudio de la causalidad histórica enfrenta problemas de distinto tipo. No hay un acuerdo de cómo definirla por parte de la Filosofía. Destaca el reducido interés para su investigación cognitiva. En el contexto escolar, el énfasis del papel

⁶ Entre los trabajos de corte nacional con este afán se cuenta el trabajo de Díaz Barriga (1998b) y el de Salazar (2003).

político-ideológico de la Historia sobre el intelectual ha favorecido problemas de enseñanza, que la didáctica ha profundizado poco. Por todo lo anterior, la causalidad histórica es un problema de conocimiento que merece ser investigado.

Con base en lo antes presentado, concebimos la causalidad histórica desde tres dimensiones interrelacionadas.

- Una dimensión filosófica-epistemológica⁷ y desde una perspectiva más orientada a la concepción interpretativa de la Historia, entendemos *la causalidad histórica como la dimensión referente al papel contextualizado del individuo y grupos humanos en su carácter social para la gestación y desarrollo del hecho como procesos históricos.*

- Una dimensión cognitiva⁸ y desde una perspectiva más guiada por la concepción constructivista del aprendizaje del conocimiento histórico, *entendemos la causalidad histórica como una noción y habilidad de dominio de orden superior, compleja y vertebrante del razonamiento histórico.*

-Una dimensión didáctico-curricular⁹ y desde una perspectiva más inspirada hacia la concepción significativa y constructiva de la enseñanza, *entendemos la causalidad histórica como un contenido procedimental estructurante del conocimiento histórico, articulado a la dimensión conceptual y ética de dicho conocimiento, donde el educador juega un papel experto-mediador de ayuda ajustada en el proceso de aprendizaje del estudiante.*

⁷ Entendemos por dimensión filosófica-epistemológica todo aquel tipo de problemas y posturas acerca del pará que del conocimiento histórico, de sus peculiaridades y dilemas como conocimiento cultural y disciplinario específico.

⁸ Visualizamos la dimensión cognitiva como todo aquel tipo de problema y posturas acerca de los procesos, mecanismos de razonamiento y construcción que el sujeto pone en juego para conocer la Historia como conocimiento disciplinario y escolar.

⁹ Concebimos la dimensión didáctica-curricular como todo aquel tipo de problemas y posturas sobre los medios educativos conducentes al aprendizaje y enseñanza causales de la Historia, medios que pueden ser la acción docente, la planeación y puesta en práctica de intervenciones, estrategias, recursos y formas de evaluación.

Consideramos que toda propuesta de diseño y análisis didácticos acerca de la Historia, y específicamente de su causalidad, tienen que fundamentarse en las dos primeras dimensiones.

1. El reconocimiento de la problemática epistemológica, lo que pone el acento en el aspecto de los fines y contenido conceptual de la materia de enseñanza.

2. Articulado a lo primero, el reconocimiento de la problemática cognitiva de su construcción, lo que pone el énfasis en el aspecto de los procesos de aprendizaje del estudiante y su aplicación en las estrategias de enseñanza.

B. Delimitación empírica del problema de estudio en esta investigación

La problemática conceptual del conocimiento de la causalidad histórica, adquiere características particulares de ser consideradas de acuerdo al contexto escolar en que se pretenda su desarrollo.

A continuación exponemos las implicaciones del conocimiento causal de la Historia en el marco de las preocupaciones de la formación profesional, particularmente del psicólogo educativo y de las motivaciones de realizar la presente investigación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El papel de la Historia y su causalidad en la formación universitaria.

Como parte de la crisis de la institución escolar reconocida desde finales de los sesenta del siglo XX, se cuestionó la enseñanza en las universidades, entre otras cosas, porque la formación que brindaban excluía el conocimiento y la intervención sobre las necesidades humanas generadas en contextos socioeconómicos desiguales. Se recuperan las propuestas de la 'educación para la vida' que se ven enriquecidas en innovaciones pedagógicas, que replantean las funciones sociales e intelectuales de la formación universitaria respecto a su acercamiento y

solución a los problemas de su comunidad circundante, su país y el mundo.

El creciente interés por la geopolítica y la visión del papel activo del sujeto en las decisiones que atañen a la organización y dirección de una sociedad, propuesta por la juventud de los setenta, quedó plasmado en una valoración por las distintas disciplinas sociales, y en particular por la inclusión de la Historia en los planes y programas de estudio de profesiones liberales, carreras de ciencias y tecnología.

El desarrollo actual de la depredación de la naturaleza y de las colectividades humanas, cada vez más polarizadas por el acceso a beneficios materiales como culturales, impone nuevos retos en la vida de los seres humanos. A pesar del discurso del fin de las ideologías, con la consecuente desvalorización social de la Historia, este desarrollo ha conducido nuevamente a una disputa por la función social del conocimiento y su responsabilidad ética, y como parte de este debate, el del papel que juega la Historia en la formación de las sociedades del conocimiento en el siglo XXI.

Desde una concepción pragmática de la educación universitaria, la causalidad de la historia es "técnicamente útil" para la contextualización de los problemas del entorno en que se desarrolla un profesional, y en ese sentido forma parte de las herramientas que le permiten un desempeño competitivo¹⁰. Desde una concepción social, esta causalidad no solo informa sino contribuye a la comprensión, toma de conciencia y soluciones sobre los problemas acuciantes que vive la naturaleza y los grupos sociales, especialmente los más pobres y aquellos que sufren mayor abuso.

El carácter informativo de las explicaciones disciplinarias de la historia aporta a la comprensión de los problemas sociales. Su carácter formativo radica en su perspectiva metodológica para la construcción de

¹⁰ En nuestro país se pueden revisar planes de estudio de carreras sociales e ingenierías de universidades particulares como el ITESM, ITAM, Iberoamericana y la Universidad del Valle de México, donde incluyen asignaturas de historia referentes a los principales problemas políticos, sociales y económicos de México para la educación de los futuros profesionistas, asesores y tomadores de decisiones.

elaboraciones sobre el pasado, la explicación de los cambios entre distintos presentes y para que las personas ganen control sobre los objetivos y orientación de sus acciones presentes (Rosas, 2005) con repercusiones en su identidad social y en su acción ético-política.

La función de la Historia y la importancia de su causalidad en la formación del psicólogo educativo.

El campo profesional del psicólogo educativo se relaciona con dos problemas medulares del desarrollo de una sociedad como son el comportamiento humano y la educación.

La Psicología Educativa, comparte en general los problemas de formación y práctica de la Psicología en estos tiempos actuales. Entre los problemas que la formación de psicólogos enfrenta en México, llama la atención la falta o escasa presencia de fundamentos histórico-sociales para el estudio del comportamiento humano. No es accidental el creciente influjo de las teorías sociales tanto a nivel conceptual como de inclusión en las propuestas de trabajo psicológico (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006).

También la Psicología Educativa comparte los problemas que atañen al campo educativo propiamente. No puede soslayar el estudio multidisciplinario de tales problemas, debido a que son proceso y producto históricos de una multiplicidad de aspectos contextuales de la sociedad en que se forman sus integrantes, manifiestos en sus comportamientos, específicamente en los procesos de conocimiento sistematizados en los contextos escolares y en los procesos de aprendizaje extraescolares.

Una manera de incorporar el contenido social y el histórico ha sido la consideración de áreas curriculares introductorias a la profesión del psicólogo educativo a manera de "troncos comunes" de asignaturas con la idea de que el conocimiento "básico o mínimo" será aplicado de manera espontánea en los siguientes semestres. Este supuesto de los troncos comunes en los hechos no sucede, y mucho menos en el caso de contenidos histórico-sociales, pues la aplicación es todavía menos directa y manifiesta. En el análisis de 26 programas curriculares

(Guzmán, 2005) de Psicología y Psicología educativa en México destaca los Procesos educativos, políticas educativas y marco filosófico como la categoría de materias con mayor frecuencia sin que respondan a las necesidades del campo profesional.

Lo anterior no invalida a la Historia y su causalidad como herramientas teórico-metodológicas que contribuyen a la explicación del aprendizaje y desarrollo humanos como procesos dinámicos de su contexto, caracterizado por demandas, valores y prácticas sociales, que a su vez son consecuencias de contextos socioculturales más amplios. Consideramos que la herramienta de la causalidad histórica aporta a la superación del reduccionismo psicológico con que se tratan estos procesos, así como al conocimiento analítico y crítico del ejercicio profesional del psicólogo educativo en su contexto.

En este marco de ideas, el campo de la Psicología Educativa como parte de las Ciencias de la Educación (Coll, 2001) se vería enriquecido en su naturaleza teórica o explicativa de los problemas que trabaja por la integración de la herramienta conceptual-metodológica de la causalidad histórica, con la repercusión de un diseño o planificación contextualizado de propuestas y su aplicación para la resolución de estos problemas.

La formación del psicólogo educativo como parte de los profesionales de la educación requiere del "conocimiento profundo de la dinámica y necesidades del sistema educativo, de las políticas educativas locales y globales" (Díaz Barriga et al, 2006: 20). El análisis causal-histórico de estos posibilita su abordaje procesual y contribuiría a una actitud dinámica sobre su carácter parcial y temporal.

De acuerdo al objeto de estudio y campo de acción de la Psicología Educativa, es indispensable que en la formación de su profesional se incorporen integralmente los fundamentos histórico-sociales no sólo del comportamiento sino también de la educación, y una formación causal como parte de estos fundamentos. Esta importancia de la Historia y su causalidad se hace más patente cuando el psicólogo educativo tiene que enfrentarse en su ejercicio con problemas sociales, culturales, económicos y políticos, ya que los cambios del campo profesional se ha ampliado a escenarios educativos extraescolares que abarcan el trabajo

con poblaciones diversas como grupos indígenas, marginados y comunidades (Guzmán, 2005), donde herramientas de análisis causal-histórico contribuyen a su acercamiento contextualizado.

El caso de la Universidad Pedagógica Nacional y nuestros propósitos.

Elegimos la UPN como el contexto de la presente investigación, porque nos permitió tratar el análisis de la Historia y su causalidad en la formación profesional del psicólogo educativo en dos sentidos.

1. *Problemas de la incorporación de los contenidos históricos en la formación profesional.* Desde la creación de la UPN, se han considerado en sus planes de estudio asignaturas generales¹¹ a manera de “troncos comunes” para las distintas profesiones que ofrece sobre el ámbito educativo. Entre estas asignaturas se encuentran las de contenidos históricos.

La UPN es de las pocas instituciones formadora de profesionales de la educación del país que ofrecen la carrera de Psicología Educativa¹², cuyo plan de estudios 91 cuenta con tres materias de contenidos históricos de México (ver Anexo 1) que ocupan los primeros lugares en reprobación.

Vemos de manera simbólica a la alta reprobación de estas materias con contenido histórico, como un síntoma del escaso significado que la historia tiene para los estudiantes y de la poca reflexión colegiada sobre el papel de las concepciones y prácticas de los docentes.

Parte de la causas de este bajo rendimiento tiene que ver con: (a) la densidad fáctica y conceptual de los programas de las materias, cuya

¹¹ Los curricula 79 de en la UPN incluían asignaturas generales a lo largo de 2 años en la idea de una formación común a varias profesiones, planteamiento de los ochenta muy difundida en varias universidades del país.

¹² Esta carrera se imparte en la Unidad Ajusto del Distrito Federal y recientemente en la Unidad Cuernavaca del estado de Morelos.

estructura está mayoritariamente organizada desde un eje cronológico y con temáticas definidas desde los avances de la investigación histórica; (b) los limitados antecedentes culturales y cognitivos de los estudiantes para procesar una carga abundante de textos especializados que se usan como materiales de estudio y (c) el estilo docente o didáctica para abordar las materias. En ejercicios de opinión en licenciatura y posgrado, irónicamente se ha encontrado que a una parte del estudiantado les interesa la Historia, aunque declaren que “fechas y datos o grandes cantidades de información se les compliquen”. Por ello, si bien el nivel de motivación de los alumnos hacia la materia no es alto, tampoco puede ser considerado un aspecto irrelevante para explicar el alto índice de reprobación.

Hemos sido docente de Historia en la UPN desde hace 22 años, participado en programas de actualización y especialización sobre enseñanza de la Historia y en proyectos de investigación sobre prácticas de enseñantes de Historia. Hemos impartimos clases de materias con contenido histórico en la carrera de Psicología Educativa.

Esta experiencia en el campo de la didáctica específica sobre la disciplina histórica en la UPN, ha sido enriquecida por nuestro ejercicio como profesora y nuestro trabajo con los maestros, que nos han problematizado acerca de las aportaciones que la historia escolar puede representar para estos actores educativos.

Continuamente nos hemos confrontado con el escaso sentido que tiene el conocimiento histórico para los estudiantes, así como la persistente preocupación de los docentes de distintos niveles escolares acerca de formular propuestas didácticas, que apoyen a los estudiantes en la construcción significativa del conocimiento histórico para su vida como entes sociales y profesionales.

Consideramos que el problema de una comprensión crítica de las materias con contenido histórico se relaciona con el tipo de ayuda docente respecto a: (a) las demandas cognitivas que exige el aprendizaje del conocimiento histórico; (b) las características especializadas de los materiales de lectura; (c) el diseño desarticulado de este tipo de materias con respecto al currículo del que forman parte y (d) desarrollo descontextualizado del trabajo didáctico, todo lo cual

dificulta el tránsito de concepciones nativas del estudiante hacia la formación disciplinaria propia de la Historia.

2. Problemas de construcción histórica como parte del desarrollo del campo profesional del psicólogo educativo. En el primer plan de estudios de Psicología Educativa de la UPN, los contenidos históricos ocuparon un espacio importante en la formación general. Actualmente este espacio ha disminuido y se ha abierto el estudio del campo de la enseñanza de la historia como línea de investigación y aplicación profesional.

El estudio de la causalidad histórica es uno de los problemas medulares de la enseñanza de la Historia como línea de trabajo del psicólogo educativo, por tratarse de una categoría estructurante que toca la problemática de la disciplina, otras habilidades de dominio y los aspectos didácticos de los fines, contenido, estrategias y evaluación.

El análisis de la construcción causal del conocimiento histórico contribuye al enriquecimiento conceptual de la Psicología Educativa y su campo profesional, debido a que aborda los aspectos contextuales de las prácticas educativas escolares y extraescolares

Postulamos que el aprendizaje y enseñanza de la causalidad histórica, vinculados con la constitución del proyecto profesional del futuro psicólogo educativo, constituye un punto clave por el cual se puede tratar gran parte de los problemas de incorporación de los contenidos históricos en la formación profesional del psicólogo educativo y contribuir a que el estudiante construya un conocimiento histórico significativo en su vida.

Por ello nos propusimos en la presente investigación el diseño y puesta en práctica de una secuencia didáctica con dos propósitos: por una parte apoyar el proceso de construcción causal de los estudiantes, y por otra, evaluar la influencia de dicha secuencia.

Como hemos señalado, nos interesamos en el diseño y puesta en práctica de una secuencia didáctica, debido a la necesidad de contar con propuestas específicas sobre los problemas del conocimiento histórico en escenarios educativos concretos, que viven cotidianamente estudiantes y maestros, cuyas soluciones muchas de las veces se limitan a la

formulación de discursos teórico-metodológicos generales sin sustento empírico.

También postulamos que la atención sobre los procesos de construcción causal de los estudiantes a partir de propuestas didácticas con este fin, conducirán al desarrollo de una mejor ayuda docente. En este sentido, nuestro objetivo es el desarrollo de una secuencia didáctica sobre la causalidad histórica preocupada porque el alumno valore la Historia en su formación profesional, y con esto, logremos un mejor desempeño y cumplimiento de nuestro papel social como docentes de Historia, psicólogos educativos y cualquier otro profesional.

C) Cómo lo hicimos y que obtuvimos

Estructura del documento.

De acuerdo a la problemática y nuestra concepción tridimensional de la causalidad histórica esbozada con anterioridad, es como hemos estructurado en tres grandes apartados el capítulo 1 *Marco teórico*. En el primero exponemos las aportaciones filosóficas sobre la problemática epistemológica de la causalidad desde los modelos nomológico y teleológico. En el segundo exponemos las contribuciones cognitivas sobre los componentes intelectuales, las características de razonamiento, y los procesos de construcción de la causalidad como una habilidad de dominio de la Historia. En el tercero tratamos los avances didácticos conceptuales y los hallazgos empíricos sobre la enseñanza de la causalidad histórica. Al final de cada uno de estos apartados puntualizamos qué entendemos por causalidad histórica de acuerdo a la Filosofía, la Psicología y la Didáctica.

El capítulo 2 *Método* lo hemos organizado en dos amplias secciones: la primera sobre la planeación de la investigación y la segunda sobre el trabajo de campo.

1. En la sección *Planeación de la investigación*, comenzamos por el planteamiento contextualizado del problema de la causalidad histórica, reiterando su relevancia conceptual y social.

También planteamos las preguntas de investigación que nos formulamos acerca de cómo se da el proceso de construcción causal desde el desarrollo e influencia de una secuencia didáctica con esta finalidad.

Continuamos con la especificación de nuestros objetivos y el impacto que consideramos tiene el presente trabajo. Como ya hemos señalado, nuestro propósito fue la evaluación del diseño y puesta en práctica de una intervención didáctica, que aborda la formación causal de los estudiantes aplicada a un tema histórico y desde ahí analizamos su aprendizaje.

Con el alcance de los objetivos buscamos aportar lineamientos conceptuales y metodológicos para el desarrollo de iniciativas docentes interesadas en una enseñanza significativa de la Historia, así como ofrecer una alternativa que aborde el bajo rendimiento en materias de contenido histórico de la UPN, espacio en que se llevó a cabo esta experiencia de investigación.

Proseguimos con el encuadre de los principales supuestos del paradigma cualitativo, del estudio de casos y la perspectiva constructivista en que se inscribe nuestra investigación, por interesarse de manera profunda en la comprensión del proceso causal y la acción activa de los sujetos.

La investigación tuvo tres fases: la fase 1 de evaluación diagnóstica, en que exploramos los conocimientos declarativos y de algunos procedimientos causales de los participantes; la fase 2 de evaluación sobre el proceso, que comprendió la puesta en práctica de la secuencia didáctica y la fase 3 de evaluación posterior, correspondiente al análisis de los productos de aprendizaje final.

A continuación presentamos con una mayor precisión las características de la UPN como contexto de investigación, cuya elección obedece a que ofrece un escenario sobre la problemática de la enseñanza de la historia en la formación del psicólogo educativo, que como docente de esta institución, hemos vivido por varios años y que ha conducido a una enseñanza divorciada de la formación profesional y de vida del futuro profesional de la Psicología Educativa. Los participantes de la

investigación fue una muestra intencional de 16 estudiantes que se inscribieron al curso que convocamos para acreditar el examen extraordinario de la asignatura Institucionalización, Desarrollo económico y Educación (1920-1970). Les informamos de los objetivos de la investigación, pasando a jugar un triple rol con ellos; ser su maestra, la investigadora de su proceso de construcción y la evaluadora de la secuencia didáctica.

Como materiales de trabajo diseñamos un cuadernillo de formación causal, manejamos tres lecturas académicas, una novela breve y un sitio en línea sobre el movimiento del 68, que fue el tema pretexto para abordar la causalidad histórica con los participantes.

Consideramos dos grandes tipos de instrumentos: los diseñados para modelar, analizar y evaluar la construcción causal mediante tres rúbricas¹³ y aquellos pensados para recabar información sobre el desarrollo de la secuencia didáctica mediante tres cuestionarios de opinión.

Los productos de aprendizaje que elaboraron los estudiantes fueron diversos. Para motivos de evaluación del curso y para la investigación, solicitados tres producciones textuales, generadas sobre situaciones simuladas en tiempo y espacio específicos, en dónde se le pedía al participantes asumir un rol social para favorecer la empatía histórica (Domínguez, 1986) y con ello lograr el carácter significativo de la tarea.

Finalizamos este capítulo con la propuesta de análisis de los resultados. En un primer momento describimos los tres criterios causales *Orientación de las relaciones*, *Organización de las relaciones* y *Contenido de las relaciones*, su desglose de categorías y aspectos. Estos criterios estructuraron las rúbricas, los lineamientos que orientaron las producciones textuales y nos permitieron su interpretación. En un segundo momento, informamos respecto al procedimiento de análisis de datos que desarrollamos.

¹³ Para conocer el concepto, características y uso de las rúbricas se puede consultar el anexo 2

2. La sección *Desarrollo del trabajo de campo* inicia con la exposición del modelo didáctico de la secuencia consistente en un programa causal y su aplicación en una unidad temática sobre el 68, la validación del material de trabajo e instrumentos de evaluación, así como la aplicación de un pretest como actividades preparatorias a la entrada del campo. Posteriormente se hace una relatoría resumida de la puesta en práctica de la secuencia didáctica, la evaluación del proceso mediante el llenado de las rúbricas y de los cuestionarios por parte de los participantes.

El capítulo 3 *Resultados* comienza con una presentación general sobre la organización de éste en cinco partes. En la primera parte tratamos el el aspecto declarativo¹⁴ de la causalidad antes y después de la secuencia didáctica. En la segunda parte, exponemos el desarrollo del aspecto procedimental del programa de formación causal aplicado al tema del movimiento estudiantil de 1968. En la tercera parte, analizamos el aspecto actitudinal de la causalidad sobre el punto de las mujeres como parte de este movimiento. En la cuarta parte, estudiamos el aspecto epistemológico de la producción escrita por os participantes sobre este movimiento. Finalmente, abordamos resultados y análisis sobre el proceso didáctico desarrollado en la secuencia didáctica.

Las tres primeras partes corresponden a los tres tipos de conocimientos que consideramos sobre la causalidad histórica: el declarativo, el procedimental y el actitudinal. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002), definimos lo declarativo como el conocimiento factual y conceptual que se dice, se declara y refiere al saber qué; mientras que lo procedimental abarca el conocimiento de habilidades, destrezas, técnicas, métodos y refiere al saber hacer; por último lo actitudinal se relaciona con el dominio afectivo, los valores, normas, actitudes y refiere al saber ser.

Cada parte posee una estructura definida. La primera tiene las secciones del pretest y postest que presentan los datos cuantitativos y luego la

¹⁴ A lo largo de documento usamos las expresiones "conocimiento declarativo", "aprendizaje declarativo" y "aspecto declarativo" de forma indistinta para referirnos al mismo tipo de contenido. Lo mismo hacemos en los casos de lo procedimental y lo actitudinal.

evidencia cualitativa de las respuestas. La segunda tiene la siguiente organización: preguntas de análisis, presentación cuantitativa de los datos, exposición cualitativa de las evidencias, análisis conceptual del criterio causal y una síntesis de los resultados que contestan las preguntas de análisis iniciales. La tercera se centra en primer lugar en la contextualización de las mujeres, y en segundo lugar en las valoraciones que hicieron las participantes acerca de sus características, papel y la postura de género sobre la sexualidad. La cuarta, también inicia con preguntas de análisis, continua con la exposición del marco general de ideas sobre el movimiento estudiantil 68, prosigue con un inciso sobre los procedimientos causales seguidos y finaliza con la síntesis del análisis que dan respuesta a las preguntas con las que se comenzó. La quinta, comprende una parte de presentación cuantitativa y de contenido de las respuestas sobre los cuestionarios de opinión mencionados anteriormente y otra parte de análisis sobre el proceso didáctico desarrollado por la investigadora a lo largo de la secuencia.

Terminamos con el capítulo 4 *Discusión y conclusiones* en que planteamos primero la discusión sobre el alcance con que fueron respondidas las preguntas de investigación, señalando logros, limitaciones y puntos de debate. Después exponemos las conclusiones a las que llegamos de acuerdo a los objetivos de la investigación. Por último, consideramos una autocrítica del trabajo realizado y una serie de recomendaciones.

Principales resultados.

En general los resultados fueron heterogéneos en lo que refiere al aprendizaje de la causalidad histórica, generando en nosotros una serie de interrogantes y señalamientos importantes para la mejora de esta experiencia de investigación. Los resultados obtenidos los podemos agrupar en dos rubros.

1. *Respecto al proceso de construcción causal.* Hicimos un mayor trabajo didáctico y un análisis más amplio sobre el aspecto procedimental que del aspectos declarativo y actitudinal, sin embargo para ello los participantes por lo menos requirieron de una base de conocimiento declarativo. Por ejemplo, el avance en el manejo de la

información fáctica del aspecto declarativo obtenida en el postest fue congruente con un avance del aspecto procedimental en la categoría Variedad, calidad y profundidad de la información del criterio *Manejo de contenido*. Así mismo las limitaciones en el contenido sobre las relaciones pasado-presente en el mencionado pretest fueron confirmadas con los desempeño novato y limitado de la categoría Presencia, desarrollo e importancia de consecuencias del criterio *Organización de las relaciones* en la producción textual de los participantes.

De las distintas categorías en que fueron desglosados los criterios causales, el grupo de participantes mejoró, pero no modificó el esquema de los niveles de desempeño obtenidos desde el inicio de la secuencia didáctica. Los participantes aprendieron a: (a) contextualizar los orígenes del hecho histórico, aunque continuaron dando mayor énfasis a las causas intencionales o sujetos históricos que a las estructurales o contexto; (b) tomaron en cuenta el contexto mundial, si bien privilegiaron las relaciones internas sobre las externas; (c) alcanzaron un mejor desempeño de la información fáctica que el manejo de las ideas en sus explicaciones.

La excepción a la modificación inicial del esquema de desempeño lo constituyó el progreso continuo de la categoría Presencia, desarrollo e importancia de las relaciones cronológicas y la categoría Presencia, desarrollo e importancia de las relaciones de continuidad.

Rescatamos las valoraciones que los participantes hicieron en sus explicaciones sobre el papel de las mujeres para analizar al aspecto actitudinal. Éstos lograron la contextualización de las mujeres como sujetos históricos con un manejo documentado de la información utilizada. Incorporaron las ideas de cambio y ruptura del rol femenino, sin embargo en lo que respecta a la práctica sexual hubo planteamientos contradictorios que valoraron el rol tradicional de género.

2. *Respecto al papel de la secuencia didáctica.* Las producciones textuales mostraron su utilidad para la incorporación significativa de los distintos criterios causales por parte de los participantes. También

expusieron las dificultades de integración y profundidad que implicó la elaboración de explicaciones sobre el hecho histórico en cuestión. Consideramos que el programa de formación causal, los lineamientos para las producciones textuales y el manejo de rúbricas apoyaron al desarrollo de una construcción causal histórica más allá del aspecto declarativo en los participantes; a que se enfrentaran a la complejidad del aspecto procedimental, particularmente tuvieron dificultades con la argumentación, el establecimiento de la simultaneidad y consecuencias. Nos pareció importante, pero no desarrollamos estrategias específicas para el análisis de valoraciones y actitudes que representó el hecho histórico para los participantes.

En los cuestionarios de opinión, obtuvimos una percepción positiva sobre los materiales de trabajo, las rúbricas, las tareas textuales y el desarrollo de las actividades. Los participantes declararon una concepción de las explicaciones históricas acorde a lo trabajado en el programa de información causal. También ellos declararon que habían aumentado sus conocimientos acerca del tema, de cómo explicar la historia y mejorado su actitud hacia la materia.

Con estos resultados podemos deducir que el proceso de construcción causal es complejo, coexistiendo avances y limitaciones en sus distintos aspectos. También aprendimos que el diseño integral de propuestas didácticas orientado al desarrollo de la causalidad histórica demandan la consideración de una multiplicidad de elementos complejos que en una sola secuencia son difíciles de desarrollar, dada la diversa naturaleza y extensión de tiempo para su construcción. De ahí la importancia de la continuidad de su investigación con sustento empírico.

1 Marco teórico

Contenidos generales

- 1.1** Estudios antecedentes y lineamientos epistemológicos acerca de la concepción filosófica de la causalidad histórica
- 1.2** Estudios antecedentes y lineamientos psicológicos acerca del proceso cognitivo de la causalidad histórica
- 1.3** Estudios antecedentes y lineamientos didácticos acerca del proceso de enseñanza de la causalidad histórica

Como se indica en la tabla de contenidos de arriba, comenzamos este marco teórico con el panorama de la investigación que se ha hecho desde la disciplina acerca de la dimensión epistemológica-filosófica sobre la causalidad en la Historia; proseguimos con una visión general que desde la Psicología se ha realizado sobre la dimensión cognitiva del aprendizaje de la causalidad histórica; y finalizamos con el horizonte de trabajos que abordan la dimensión didáctico-curricular que dan luz sobre su enseñanza.

1.1 Estudios antecedentes y lineamientos epistemológicos acerca de la concepción filosófica de la causalidad histórica

Contenidos específicos

- 1.1 Estudios antecedentes y lineamientos epistemológicos de la concepción filosófica de la causalidad histórica
 - 1.1.1 Concepciones sobre los principales modelos explicativos de la Historia
 - Aportaciones filosóficas
 - La polémica sobre el carácter epistemológico de la Historia
 - 1.1.2 Reflexiones acerca del panorama filosófico y epistemológico sobre la concepción de causalidad histórica
 - Dilemas epistemológicos irresueltos y sus implicaciones sobre el conocimiento histórico
 - Influencia de las aportaciones filosófico-epistemológicas en el análisis de la enseñanza de la Historia
 - Postura epistemológica asumida sobre la concepción filosófica de causalidad histórica
- 1.2 Estudios antecedentes y lineamientos psicológicos acerca del proceso cognitivo de la causalidad histórica
- 1.3 Estudios antecedentes y lineamientos didácticos acerca del proceso de enseñanza de la causalidad histórica

Hemos organizado el estado del arte acerca de los trabajos filosóficos sobre la causalidad en dos partes: la primera trata de la descripción analítica de los modelos nomológico (significa establecer leyes) y teleológico (refiere a los fines) como los principales modelos explicativos de la Historia. La segunda parte refiere a una serie de comentarios sobre este estado del arte, su vinculación con la enseñanza y nuestra definición de causalidad histórica.

1.1.1 Concepciones sobre los principales modelos explicativos de la Historia

Dar cuenta de las causas en historia implica primeramente tomar postura respecto a cómo se concibe ésta. Entendemos la historia en dos sentidos: como práctica social y como discurso que interpreta esta práctica. Como práctica social, la historia es el proceso y producto de la vida en común que desarrollan distintos grupos cuando se relacionan entre sí para formar parte de una colectividad (Prieto, 1985). Para que esta práctica sea conocida por las subsiguientes generaciones de una sociedad, se recurre a una interpretación de cómo conciben los orígenes, desarrollo y presente de una colectividad con repercusiones para su futuro, interpretación que se verá influenciada por el lugar social de los que realicen tal reconstrucción (oral y escrita) desde la cual expliquen e interpreten la historia de la colectividad.

La manera en cómo se ha elaborado el conocimiento escrito de la historia de las sociedades no ha sido la misma a lo largo del tiempo. En específico nos centraremos en el análisis del conocimiento disciplinario. El desarrollo histórico en Europa (en particular en Alemania y Francia) y las reflexiones filosóficas de los dos últimos siglos marcaron hace 150 años el nacimiento moderno de la disciplina histórica, así como el proceso de sus grandes transformaciones conceptuales y metodológicas (Rojas, 2005).

Desde finales del siglo XIX, los historiadores iniciaron el debate acerca de las cualidades epistemológicas de la Historia y de su estatus científico como disciplina en un contexto de auge del proyecto de modernidad. Aguirre (2004) y Aurell (2005) señalan que paralelo a este auge y al surgimiento de las críticas de este proyecto a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se sucede un desarrollo histórico-conceptual heterogéneo y disperso de los principales corrientes y tendencias historiográficas contemporáneas, panorama que en la primera década del siglo XXI ha puesto a los modelos filosófico-epistemológicos de la disciplina histórica en crisis como parte de la crisis más amplia que vive actualmente el mundo.

Desde el surgimiento moderno de la disciplina histórica hasta la primera mitad del siglo XX, la concepción científica ligada a la propuesta

positivista del conocimiento constituía el paradigma dominante para la Historia y demás ciencias sociales. Pérez Gómez (1998) expone que a raíz del planteamiento kuhniano sobre la producción y desarrollo de las comunidades científicas se da paso a una crisis epistemológica de estas ciencias, donde todas aquellas corrientes y tendencias de corte cualitativo vienen a ganar cada vez más credibilidad, además de vivir un desarrollo importante.

Aportaciones filosóficas.

Sin que se desconozca la diversidad de las distintas propuestas historiográficas, consideramos a grandes rasgos que podemos agrupar los distintas corrientes y tendencias en dos grandes modelos filosófico-epistemológicos sobre las explicaciones en Historia. Estos modelos son el nomológico – deductivo y el modelo teleológico-comprensivo puesto que un buen número de tales propuestas se han gestado como continuación, crítica y oposición a los paradigmas positivistas como interpretativos de conocimiento social, y por ende, histórico.

El *modelo nomológico* de tradición positivista de la ciencias sociales (Hempel, 1996; Kitaher, 1985; Popper, 1973; Roberts, 1996; Weingartner, 1961; Wesley, 1998) se interesa por determinar principios generalizables del devenir humano a partir de derivar (por eso se llama deductivo) una conclusión lógica de la información antecedente que se recabe sobre un hecho histórico. Esta lógica de construcción del discurso causal de la Historia es tomada de las ciencias empírico-analíticas, como es el caso de las ciencias naturales. También se le conoce como disciplina nomotética (Roth, 1988), modelo de explicaciones científico naturales y de leyes de cobertura (Hamer, 2008).

Este modelo parte de la unidad del método científico en las ciencias físico-naturales y las humanas-sociales. Es un modelo fáctico por la importancia que da al acopio de las evidencias por sí mismas. Es determinista por considerar la validez de un conocimiento a partir de los criterios de verificabilidad, universalidad y de una racionalidad que excluya la subjetividad, expresados en leyes o principios generalizables. Por ello se le conoce como de carácter positivista, empirista, cuantitativo

y objetivo. Desde esta óptica se plantea el concepto de explicación sobre el de comprensión.

El *modelo teleológico* de tradición antipositivista (Collingwood, 1971; Gardiner, 1962; Walsh, 1968; Wright, 1987) se interesa por entender (por eso se llama comprensivo) las acciones humanas en las particularidades de los sujetos y el contexto en que se generan y desarrollan tales acciones. Así, no pretende ni considera que haya principios generalizables de los actos humanos independientes de las personas y sus circunstancias. Es de carácter inductivo, ya que el conocimiento se extrae de una inferencia práctica guiada por las intenciones de las acciones específicas y no por una lógica general. Es interpretativo por considerar la validez de un conocimiento a partir de los criterios de especificidad, reconocimiento social y parcialidad de razonamiento que incluye subjetividad; expresados en análisis diferenciados, múltiples y contextualizados de las acciones¹⁵. Es un modelo internalista, porque busca la reconstrucción del sentido de la acción irrepetible de los sujetos en un determinada circunstancia. También se le llama modelo idealista (Yehuda, 1983), disciplina ideográfica (Roth, 1988), de explicaciones de particulares, personales o narrativas (Hamer, 2008).

En este modelo se parte de la particularidad diltheniana sobre el método científico distintivo de las ciencias humanas-sociales respecto de otro tipo de ciencias. Es ideográfico por la relevancia que da a la elaboración subjetiva de las evidencias. Es situado por considerar la validez científica a partir de las subjetividades en un contexto. Por esto se le conoce como de carácter cualitativo, subjetivo y naturalista. Desde esta visión se propone el concepto de comprensión sobre el de explicación.

¹⁵ Como ejemplo del análisis diferenciado y contextualizado acerca de la validez de un conocimiento destaca los trabajos de Said (2004) en torno al carácter parcial de la historiografía, emanada de las principales potencias imperialistas occidentales, para dar cuenta de la historia de culturas olvidadas o subalternas; y los planteamientos de Thuillier (1990) respecto a: (a) la validez de razonamientos como los de las religiones y los mitos en la constitución de la historia, (b) las limitaciones epistemológicas de los discursos científicos paradigmático para conocer realidades sociales y (c) el papel de la subjetividad y la intuición en el proceso creativo del científico en la generación de conocimiento.

Moradiellos, (2001) cuestiona la distinción entre ciencias naturales y ciencias del espíritu con base al objeto de estudio, en el primer caso la naturaleza y en el segundo la sociedad. De ejemplo pone la Biología y la Medicina que estudian al ser humano y no sólo aspectos naturales; o como la Lingüística que estudia el lenguaje de todos los seres vivos y no sólo el del humano. También polemiza sobre el grado de validez de la distinción metodológica de los conceptos control y replicabilidad entre estos dos grupos de ciencias, indicando que hay fenómenos naturales donde tales criterios no se cumplen, como son el caso de los procesos microfísicos y astronómicos.

Este autor establece la distinción entre ciencias sociales y naturales a partir de los criterios "especificidad del campo categorial" y "especificidad de los recursos operatorios" de la disciplina. El campo categorial son el cuerpo de conceptos delimitadores y definitorios de problemáticas, y los recursos operatorios están definidos por el grado de conductas reflexivas, comportamiento libre, voluntario, con propósitos, planes e intenciones que involucre cada campo categorial. Es la perspectiva del sujeto y no el sujeto mismo lo que distingue a cada uno de estos dos grupos de ciencias.

En las ciencias naturales (...) los términos de su campo categorial no tienen 'conductas' ni 'actúan' por su voluntad propia, persiguiendo fines o según proyectos y planes estratégicos. Por el contrario, sus cambios y movimientos son efecto de contextos mecánicos impersonales o producto de leyes universales deterministas, y aparecen como fenómenos recurrentes, rutinarios y desprovistos de significado subjetivo intencional. (...) en las llamadas Ciencias Humanas, (...) no cabe comprender y explicar los comportamientos humanos, tanto individuales (un suicidio) como colectivos (una revolución política o una emigración en masa), atendiendo a razones y causas derivadas de contextos mecánicos impersonales o de leyes generales universales, deterministas y necesarias. Tampoco (...) como movimientos recurrentes y rutinarios carentes de intencionalidad, propósito y sentido" (Moradiellos, 2001:53-54).

La novedad del planteamiento de Moradiellos, descansa en la argumentación que da acerca de los recursos operatorios que ponen en juego las disciplinas naturales a diferencia de las ciencias humanas, y como esta situación del sujeto que plantea cada grupo de ciencias se relaciona e impacta su respectivo campo categorial.

La polémica sobre el carácter epistemológico de la Historia.

El desarrollo histórico-conceptual contemporáneo de los paradigmas clásicos como el marxismo, positivismo y estructuralismo se han reconceptualizado al incorporar nuevas temáticas y enfoques de estudio de acuerdo a las preocupaciones del contexto de las últimas cuatro décadas. Lo cual ha derivado en una diversidad de propuestas al interior de estos paradigmas enriquecidos por una pluridisciplinariedad, como son los estudios de Historia económica y de la Historia cultural, y que han marcado tendencias articuladas a sujetos y problemáticas históricas ligadas a la posmodernidad. En este sentido podemos hablar de la Historia de las relaciones de género, la Historia ambiental, la Microhistoria, la Historia de la vida cotidiana y la Historia del presente.

Ante el proyecto epistemológico de una Historia total (proyecto originalmente planteado por la escuela de los Annales) que integre distintas miradas sobre la múltiple realidad social, se ha pasado a una fragmentación del estudio diferenciado, sectorial y relativista de los objetos de estudio histórico, con las implicaciones tanto políticas como sociales que esto supone para el presente y futuro. La Historia es cuestionada¹⁶ y vive una gran incertidumbre como las demás Ciencias Sociales, en dónde no hay métodos seguros e infalibles. Se da un deslizamiento de lo cuantitativo a lo cualitativo, de lo económico-social a lo cultural, de lo mesurable a lo interpretable; prima la comprensión sobre la explicación, lo particular sobre lo general, lo micro sobre lo

¹⁶ Acerca del cuestionamiento al carácter científico de la Historia Certeau (1999) plantea que el discurso historiográfico forma parte de una práctica social institucionalizada del saber producido por el historiador, que posee un carácter parcial, que política y culturalmente tiene omisiones, y con ello, coadyuva a la construcción de ficciones sobre el desarrollo histórico de las sociedades.

macro (Serrano ,2005).

La Historia de corte positivista y empirista (acorde al modelo nomológico-deductivo) es aún vigente, a pesar de haber perdido presencia frente a la influencia de la historia interpretativa (congruente al modelo teleológico-comprensivo), que ha ganado terreno en la comunidad de historiadores, sin dejar de recibir críticas de algunas de sus propuestas por su visión postmoderna del mundo y del conocimiento, lo que ha favorecido “un enfoque centrado en la individuación del sujeto histórico y en concepciones simbólicas y experiencia vital y cotidiana, con abandono o merma del enfoque colectivo, público y supraindividual” (Moradiellos, 2001:235).

Para una visión más amplia de la Historia y sus explicaciones, se ha considerado la posibilidad de incluir de manera general o parcial las visiones nomológica y teleológica. Algunos de estos intentos han provenido de parte de la filosofía analítica y de trabajos encuadrados en la postura nomológica, que finalmente incorporan algunos planteamientos del modelo de explicaciones intencionales sin modificación de sus principios básicos respecto a la explicación empírico-analítica en la Historia. Por ejemplo la perspectiva fenomenológica de la Historia (Oakeshott, 1962), la del carácter propio de la Historia (Danto, 1989), el método de explicaciones pragmáticas (Wisdom, 1976) y el planteamiento de que todas las ciencias son nomotéticas e ideográficas al mismo tiempo (Galassi, 2006). Tenemos el caso de enfoques interpretativos que están abiertos al uso de algunas aportaciones de orientación nomológica. Tal es el caso del planteamiento de Arostegui (1998) sobre una relación entre conciencia y estructura, la comparación de la acción del sujeto entre estructuras existentes y emergentes. Desde una postura crítica del modelo interpretativo, este autor considera que la escritura científica de la Historia es descripción como narración, relatos, hipótesis y argumentos explicativos.

Es más un ideal que una realidad la inclusión o relación de estas posturas, en gran parte y probablemente, por la incompatibilidad filosófica, metodológica y axiológica de los principios de cada modelo. Las últimas reflexiones historiográficas sobre el discurso científico de la Historia, y por ende de su naturaleza epistemológica, apuntan al

reconocimiento cada vez mayor de postulados de las explicaciones narrativas, lo que tendría que aportar con futuras condiciones para la preponderancia de uno de los dos modelos o superación paradigmática expresada en una visión integral, crítica y comprometida del conocimiento histórico. “La historia es hoy un saber de orientación teórica plural y de naturaleza epistemológica combinada e inestable, compleja y por lo tanto complicada” (Serrano, 2005: 281).

1.1.2 Reflexiones acerca del panorama filosófico y epistemológico sobre la concepción de causalidad histórica

Dilemas epistemológicos irresueltos y sus implicaciones sobre el conocimiento histórico.

En el contexto heterogéneo y fragmentado de la historiografía contemporánea que hemos descrito, es como se enmarcan las limitaciones para la inclusión de los modelos nomológico y teleológico en una propuesta filosófica sobre la construcción del conocimiento histórico. Dicha heterogeneidad parece estar relacionada no sólo a una visión epistemológica y metodológica, sino con una postura social, política y ética del conocimiento en donde la historia es un tipo de saber muy interdependiente al proceso de reproducción de la realidad social. Desde nuestro punto de vista tal panorama plantea algunos de los siguientes cuestionamientos por resolver:

El mantenimiento del dualismo epistemológico del sujeto y conocimiento históricos. Si bien se reconoce el carácter objetivo y subjetivo de la realidad social, no se ha superado la visión del conocimiento histórico como propio del proceso y producto del sujeto sobre su contexto (modelos ortodoxos interpretativos), ni la visión de este conocimiento como construcción y resultado de la sociedad (modelos ortodoxos nomológicos) que subordina la acción del sujeto. Lo que está en disputa es el grado de independencia y la importancia de la acción humana en la conformación de su devenir.

Del modelo nomológico concordamos con el planteamiento de la importancia de lo fáctico en la explicación de la Historia. Pero no por

esto, pensamos que la determinación del carácter fáctico de una evidencia se hace de manera imparcial o independiente de la cultura, ideología y postura política del estudioso. Aclaremos que por esta influencia subjetiva del estudioso, tampoco consideramos que una evidencia se reduzca a la interpretación que elabore éste para explicar el hecho histórico, sin la relativa independencia y respaldo del material fáctico.

Discrepamos del postulado de leyes universales que determinan el desarrollo histórico en su totalidad, ya que terminan suponiendo un papel pasivo de las personas sobre su destino. Para que la escritura de la Historia no se reduzca a un conocimiento ideologizado o a una práctica sólo al servicio del poder, partimos de la premisa de que la Historia como disciplina científica comparte grandes lineamientos ético-epistemológicos con el resto de las ciencias, lineamientos que no niegan la manera específica en se construye.

Aún se mantiene el planteamiento original de dicotomía entre el concepto de explicación (término que nace y adquiere sentido dentro de las ciencias naturales y el modelo nomológico) y de comprensión (que se origina y adquiere significado en las ciencias del espíritu y el modelo teleológico) en la disciplina histórica. Sin dejar a un lado la tradición filosófica de donde surgen estos términos, se considera que el término *explicación* pone énfasis en la dimensión fáctica y circunstancial de la evidencia, y el término *comprensión* en la parte interpretativa de la misma evidencia. Lo importante para una visión amplia de la causalidad histórica es la consideración de ambos aspectos, puesto que la comprensión de un hecho histórico no puede darse sin la parte fáctica de la evidencia, y ésta última no adquiere sentido si no está articulada a una interpretación de la misma.

Del modelo intencionalista estamos de acuerdo con la visión que señala a la Historia como una disciplina de hechos únicos, que no pueden ser universales, repetitivos, ni replicables. Aunque consideramos que la historia como práctica humana (proceso y producto de la vida en común con otros) está dependiente de principios globales del desarrollo social, y desde este ángulo, el análisis comparativo de hechos y procesos históricos nos permite aprender regularidades del pasado para ver

nuestro presente y proyectar un futuro, lo que brinda al discurso disciplinario histórico un nivel de generalidad. No es accidental que algunos estudiosos hablen de ciclos y etapas de los procesos y hechos históricos.

El dilema se encuentra en los criterios a partir de los cuales se define el nivel de generalidad de los hechos históricos, criterios que no tiene que limitarse o ser validados por el modelo nomológico.

Más que elegir entre causas (concepto del modelo nomológico) o intenciones (concepto del modelo interpretativo) para dar cuenta de las razones de un hecho histórico, el debate radica finalmente en el papel que la acción humana juega en la reconstrucción (narrativa y escritura) de su devenir, si este devenir se gesta independiente de las decisiones de los seres humanos, o si ellos se determinan con autonomía de las circunstancias. Una opción intermedia plantearía que los seres humanos hacen historia con un grado de autonomía de sus circunstancias, pero que son las circunstancias, en cuya construcción ellos participan, las que delimitan dicha autonomía.

Discontinuidad entre el planteamiento filosófico y sus implicaciones prácticas sociales. A pesar de la vinculación entre la dimensión epistemológica, social, política y ética de todo planteamiento filosófico sobre el conocimiento histórico, consideramos que dicha vinculación tampoco es del todo equilibrada y exenta de discrepancias y hasta contradicciones. Entre otras cosas porque a pesar de que un discurso epistemológico específico sobre la historia respalde o refute la reconstrucción de determinadas prácticas y saberes, también el uso de este discurso puede realizarse relativamente independiente de su espíritu social, político y ético original para servir más como instrumento de legitimación que como herramienta de conocimiento. Un ejemplo lo tenemos en la difusión del discurso marxista en las instituciones universitarias de nuestro país durante el sexenio echeverrista, que si bien favoreció la politización del estudiantado contra el sistema priista, condujo a una vulgarización de los principios de este discurso, lo que permitió el propósito deseado de estabilidad y control políticos del régimen de partido único.

La multiplicidad cognitiva de las explicaciones. De acuerdo al recorrido histórico-conceptual sobre el concepto de causalidad histórica y del esquema general sobre dos modelos causales básicos de la disciplina histórica, hasta el momento, cualquier intento de inclusión se hace desde alguna de estas dos perspectivas. Hay historiadores analíticos, macroestructuralistas, cuantitativos que incorporan a su visión planteamientos teleológicos. Así como historiadores interpretativos, culturalistas y cualitativos que reconocen algunas aportaciones de los avances nomológicos.

Lo que nos parece más importante del debate actual de la disciplina histórica es la pluralidad e incertidumbre epistemológicas generadas, por una parte, a partir de la disputa por la validez de las explicaciones formuladas desde las distintas tendencias y corrientes; y por otra parte, a raíz del desarrollo del escepticismo y relativismo cognitivos respecto a la validez de tales explicaciones. Todo lo cual viene a constatar los dilemas filosóficos que enfrenta la construcción del conocimiento histórico.

El debilitamiento del trabajo intelectual del historiador. El relativismo cognitivo conviene a un orden social desigual y diluye la trascendencia del conocimiento científico. Pensamos que el trabajo del historiador como científico social se caracteriza por la exclusión de explicaciones mágicas, ingenuas y creacionistas; por su distinción como acción razonada, crítica y polémica de otro tipo de trabajos intelectuales; por la exigencia en la tangibilidad y verificabilidad de las evidencias; por la dimensión objetiva como subjetiva de los hechos históricos y por la responsabilidad ética de dicho trabajo. El radicalismo epistemológico de algunas propuestas interpretativas entremezcladas con una visión acrítica y nihilista sobre el conocimiento, ha conducido a una negación sobre la posibilidad del conocimiento científico de la disciplina histórica. Concordamos con Bédarrida (1998: 27) cuando expone que:

“la historia se basa en la idea de que existe una realidad exterior en el mundo que es susceptible de ser convertida en inteligible. Tal realidad detenta un grado de autonomía que es la base del conocimiento del pasado (...) En la república del saber hay 3 nociones que es preciso mantener cueste lo que cueste: la

exterioridad de lo real, la objetividad, la verdad. Aún sabiendo que la objetividad absoluta no es accesible. Reconociendo también que no se alcanzan sino verdades parciales y limitadas, no la verdad global y absoluta. Pero es a través de este empeño de objetividad, de esta conquista de verdades limitadas, como hemos de ejercer nuestro oficio de historiador”.

Influencia de las aportaciones filosófico-epistemológicas en el análisis de la enseñanza de la Historia.

La historia como práctica social es un proceso relativamente independiente de los seres humanos. Con el adjetivo de “relativamente” queremos decir que las intenciones de los seres humanos contribuyen a la construcción del hecho histórico, que estas intenciones no son sólo un reflejo fiel de las circunstancias, sino también un ingrediente de libre decisión que producen tales circunstancias. El calificativo de “independiente” lo usamos para referirnos a la influencia del contexto del que ningún acto humano, individual y colectivo escapa, por lo que la causalidad de un hecho no se agota en las motivaciones inmediatas de los sujetos históricos.

La práctica social de la historia se da en un pasado o en un presente cercano convertido en pasado. Si bien tradicionalmente el término historia se ha limitado al conocimiento del pasado, También abarca la historia presente, refiriéndose no sólo a lo contemporáneo sino a lo que actualmente se está viviendo. De tal forma, que la historia y su enseñanza comprenderían el espectro temporal no sólo del pasado, sino del presente con implicaciones para el futuro.

El conocimiento histórico, en tanto idea de pasado remoto y presente cercano, es un discurso gestado de la recuperación física de los vestigios del hecho, así como de la reconstrucción conceptual de un relato con significado para el testigo o estudioso que elabora el relato. El discurso es el medio que hace posible que se dé cuenta del hecho que ya aconteció o está aconteciendo. Es en este marco de ideas relato histórico y práctica histórica no son lo mismo.

Con base en esta reflexión, pensamos que en la escuela no se enseña la práctica histórica sino su relato selectivo y parcial, cuyo conocimiento se espera sea aprendido de manera científica. Así, un estudiante que busque la explicación y comprensión de las causas de la historia de su país y de las sociedades, tendría que apropiarse de los elementos analíticos para interpretar su presente y visualizar su papel en un futuro inmediato con un sentido crítico como ético. Desde esta óptica, la historia como discurso social y cultural es relato interpretativo sobre la práctica humana pasada.

La Historia como disciplina científica es desarrollada en las escuelas formadoras de historiadores y en los institutos de investigación histórica con propósitos de conocimiento interdependientes de la cultura y política de la sociedad en que se justifican.

La Historia como disciplina escolar gesta sus fines, organización y validez en el contexto de la cultura escolar, donde la construcción del conocimiento histórico se hace no nada más desde la identificación de la disciplina científica, sino también desde la lógica de los fines atribuidos a esta disciplina en la escuela. Es así que se selecciona, comparte y actúa el saber tanto del campo de los especialistas como de las concepciones de los "profanos" sobre la Historia. Esta conjugación de saberes se expresa en las prácticas docentes con una fuerte carga valorativa sobre la influencia de los conocimientos disciplinares en la socialización de los estudiantes. En el caso de los fines educativos de la Historia se le ha considerado la función de formar ciudadanos con una visión social que data desde la Ilustración, visión que ha perdido su sentido en la actual perspectiva posmoderna del mundo. (Francois, 2002)¹⁷.

Una enseñanza de la Historia sustentada exclusivamente en los principios nomológico-deductivos dará prioridad a la recopilación precisa de acontecimientos y descripción fáctica de conceptos específicos de manera cronológica (generalmente enfocados a eventos de los grandes

¹⁷ Recomendamos este trabajo del didacta francés que propone la pérdida de sentido de la historia en la escuela como un problema de carácter cultural y política sobre el significado de los fines educativos de ésta como disciplina escolar.

personajes) y neutral al ignorar cualquier tipo de prejuicio del estudioso, lo que ha llegado a derivar en una visión lineal del devenir, que da cuenta de manera descontextualizada (de su tiempo y espacio) de los actos de los sujetos históricos. Este modelo se caracteriza por desarrollar explicaciones de carácter analítico. Desde esta visión se crítica el carácter externalista y enciclopédico con que se estudian las causas de un hecho o proceso históricos. Por lo tanto, es de esperarse lo poco significativo que puede resultar su estudio para el alumno.

El fundamento de una enseñanza de la Historia sólo bajo los supuestos teleológico-comprensivos, otorgará relevancia a la comprensión del sentido de las acciones de los sujetos y al análisis de la particularidad de los acontecimientos, para lo cual se formulan conceptos globales que reconocen la dimensión subjetiva del actor y del escritor de la Historia. De una visión irreflexiva de estos supuestos se critica que la causalidad histórica se limita al plano de las intenciones y de los agentes, sin relacionar y privilegiar el papel de los factores que influyen en el desarrollo de dichas intenciones y acciones. Este modelo se caracteriza por explicaciones narrativas. Todo lo cual puede llevar a un personalismo de las explicaciones y un empobrecimiento del papel de lo fáctico. Visión que tampoco le dice mucho al estudiante para explicar y comprender los hechos y procesos históricos.

Postura epistemológica asumida sobre la concepción filosófica de causalidad histórica.

Con base en la reflexión epistemológica desarrollada sobre las explicaciones históricas, ya sea que se hable de causas o de intenciones según los modelos esbozados, en este trabajo concebimos en términos filosóficos la causalidad histórica como la dimensión referente al papel del ser humano en la gestación y desarrollo de la historia, tanto a nivel de ésta como práctica sociocultural y como discurso intelectual que da cuenta de esta práctica, discurso en que adquiere una función central la construcción del significado del acto humano en su devenir.

Respecto al debate de las determinaciones o de los disparadores de este papel del acto humano en su devenir, se considera que interviene el aspecto subjetivo, individual e intencional convertido en aspecto

objetivo y colectivo con un nivel de generalidad, expresado en circunstancias o en un contexto, donde el ser humano establece una relación dinámica al ser parte tanto activa como resultante del mismo.

De este modo coincidimos con el modelo teleológico, aunque discordamos con una posición radical que supedita el papel de la realidad externa. Retomamos el planteamiento de la "parte dura" de las evidencias y de la posibilidad del principio de generalización, lo primero con la incorporación de su carácter subjetivo y lo segundo delimitado a las circunstancias específicas del hecho histórico.

1.2 Estudios antecedentes y lineamientos psicológicos acerca del proceso cognitivo de la causalidad histórica

Contenidos específicos

1.1 Estudios antecedentes y lineamientos epistemológicos acerca de la concepción filosófica de la causalidad histórica

1.2 Estudios antecedentes y lineamientos psicológicos acerca del proceso cognitivo de la causalidad histórica

1.2.1 Visión de la causalidad como parte del razonamiento histórico

Características del razonamiento histórico

Cualidades de las causas históricas

1.2.2 Características de los componentes intelectuales y procesos de pensamiento causal

Aportaciones cognitivas

1.2.3 Reflexiones acerca del panorama de la investigación del aprendizaje sobre causalidad histórica

Puntos irresueltos sobre los procesos de construcción causal

Influencia de las investigaciones sobre la cognición causal en el análisis de la enseñanza de la Historia

Postura sobre la concepción cognitiva de causalidad histórica

1.3 Estudios antecedentes y lineamientos didácticos acerca del proceso de enseñanza de la causalidad histórica

El panorama sobre la investigación cognitiva de la causalidad histórica lo hemos estructurado en tres apartados. En el primero presentamos la manera en que se razona en Historia como el marco en que se inscriben las características de las causas históricas. En el segundo, exponemos los aspectos distintivos del proceso de aprendizaje causal-histórico. Por último, planteamos una serie de comentarios acerca de dicho panorama y nuestra definición de esta habilidad de dominio.

1.2.1 Visión de la causalidad como parte del razonamiento histórico

Características del razonamiento histórico.

Partimos de la premisa de que hay una manera específica en que se construyen las disciplinas científicas y que son clasificadas dadas ciertas semejanzas categoriales como metodológicas compartidas por éstas. A nivel general, la Historia comparte características con los campos categoriales y recursos operatorios (Moradiellos, 2001) de las distintas ciencias sociales, llamadas también, del espíritu, del hombre o humanidades. A nivel específico, la Historia plantea la existencia de una forma propia en que se construye, elabora, razona y valida ésta como conocimiento cultural y científico. En este marco de ideas hablamos de un razonamiento histórico que adquiere características particulares.

***Aportaciones cognitivas*¹⁸.**

La Psicología educativa plantea el análisis de un pensamiento causal¹⁹ en el desarrollo del conocimiento de una disciplina científica, como distinción de otras formas de conocimiento.

De acuerdo a los trabajos de Kuhn, Weinstock y Flaton (1994); Mayer (1998), Drake (2002), Wineburg (2007), Wineburg y Fournier, (1994) consideramos que el razonamiento histórico posee las siguientes cualidades:

- Es *contextualizado* al plantearse preguntas y respuestas particulares, dependientes del contexto en que se da el hecho o problema histórico que se pretende explicar y comprender. Como expone Wineburg y Fournier (1994: 292 y 296):

¹⁸ Usamos el adjetivo cognitivas para referirnos al ámbito de los procesos y mecanismos de construcción del conocimiento desde una perspectiva psicológica, sin alusión teórica a la postura de la psicología cognitiva.

¹⁹ En la literatura científica no está claramente diferenciado el uso de los términos pensamiento y razonamientos causales. Por ello los manejaremos como sinónimos del mismo tipo de proceso cognitivo aquí expuesto.

“(…) se indaga el pensamiento contextualizado por la elección de un tema y un período que es en un momento dado cercano a nosotros y al mismo tiempo remoto, ya que el pensamiento contextualizado demanda conciencia no sólo de la continuidad como de la discontinuidad con el pasado. (...) de tópicos de la situación social y mentalidad de la época, de los modos de cambio de pensamiento formados por la perspectiva del momento, (...) la creación de un sentido de extrañeza con el pasado, no de sentido de continuidad es lo que caracteriza un pensamiento contextualizado (...). Las inconsistencias llegan a ser oportunidades para explorar nuestras discontinuidades con el pasado, la inevitable consecuencia de tratar de establecer puentes espaciales y temporales a través del tiempo. (...). El reconocimiento de la inconsistencia llegar a ser más que una oportunidad para explorar nuestras propias limitaciones de nuestra comprensión”.

- Hace uso del aspecto intelectual de nuestro pensamiento. El pensamiento histórico es *razonado*, debido a que demanda una construcción, vigilancia y demostración estudiada de evidencias con una indagación y socialización intersubjetivas de éstas. No obstante la divergencia de posturas, en la disciplina histórica este proceso de reconstrucción analítica se hace a partir de determinados criterios y estrategias consensuados por la comunidad científica de historiadores, en lo que se denomina el método histórico. La escritura científica de la Historia se crea con base en este método y desde una perspectiva historiográfica vinculada a uno de los dos modelos causales antes descritos.

El pensamiento histórico resulta de un proceso dirigido, prolongado y complejo de formación intelectual. Nuevamente se concuerda con Wineburg (2007:7) cuando dice que el pensamiento histórico:

“(…) para nada es un proceso natural o algo que brota automáticamente de nuestro desarrollo psicológico (...), es algo que va en contra de la naturaleza de cómo ordinariamente pensamos (...) el pensar ahistóricamente bien pudiera ser nuestra condición psicológica natural, una clase de estado placentero con la cual las complejidades de la disciplina histórica solo pueden obtenerse del

logro de juicios de ruptura y de analogías fáciles por parte del aprendiz de Historia”.

- Es *interpretativo* tanto en el proceso de investigación como de difusión de la Historia. Coincidimos con el planteamiento teleológico sobre que la parte subjetiva (creencias, valores, prejuicios, sentimientos) no puede suprimirse, sino tiene que explicitarse como mecanismo de control de sesgos en la producción científica del conocimiento histórico.

La difusión del conocimiento histórico no se reduce a una especie de divulgación imparcial de la historia escrita, sino supone una selección y una interpretación de lo que se divulga. Las escrituras de la Historia como productos culturales, inclusive la construidas desde la práctica científica del historiador, están generadas y mediadas por intenciones, condiciones políticas e ideológicas.

- Es *temporal* al interesarse en la explicación y comprensión del proceso, evolución o desarrollo del hecho histórico, que requiere de su contextualización y cuya temporalidad no se reduce al orden cronológico de los eventos. La construcción de esta temporalidad más bien trata de la coherencia dada a los hechos históricos bajo una intención y sentido del que escribe y difunde la Historia, y según una concepción de tiempo para explicarlos, concepción influida tanto cognitiva como culturalmente. Como señala Perfetti, Britt, Rouett y Masson (1992:12) básicamente “aprender historia consiste en aprender los eventos y la conexión temporal y causal de esos eventos”.

Cómo conclusión de los puntos anteriores, pensamos que desarrollar el razonamiento histórico involucra aprender y enseñar a pensar de manera histórica, lo que significa que:

“En general razonamos mejor cuando podemos apropiarnos de los esquemas particulares de una disciplina, y con ello lograr un conocimiento estructurado más claro y ordenado. En la escuela aprenderemos a razonar históricamente cuando podamos desarrollar estrategias para adquirir los esquemas propios de la disciplina histórica y cuando estemos practicando el debate sobre (...) contenidos específicos.” (Carretero y Montanero 2008b:5).

Cuando aprendemos Historia, hacemos uso del *aspecto irracional* de nuestro pensamiento. Nuestra carga cultural, ideológica, social y política tiene un fuerte componente irracional. Este tipo de cargas son el lente y filtro por el que abordamos el conocimiento de los problemas históricos. En estudios (Carretero, López-Manjón et al., 1997) sobre la elaboración de explicaciones históricas se ha demostrado la resistencia para reestructurar un argumento ante información contradictoria sobre nuestras creencias y prejuicios. De esta manera, tal resistencia es más un problema cultural que cognitivo en la conformación del conocimiento histórico.

Las motivaciones de los sujetos históricos se construyen influenciadas y en congruencia con los antecedentes culturales, ideológicos, sociales y políticos del contexto en que se desarrollan tales sujetos. Dichas motivaciones en una buena parte son inconscientes. Las acciones de sujetos históricos de antaño pueden parecernos que toman decisiones 'fuera de lógica' o "irracionales" en nuestra sociedad y época, pero que adquieren significado y debemos evaluarlas desde el contexto en que éstas se realizan. Consideramos también que en la acción intencionada hay elementos racionales como algunos procesos de cognitivos para poder llevarla a cabo y con cierto éxito.

Cualidades de las causas históricas.

Pensamos que la concepción y construcción de las causas en Historia se relacionan con las cualidades epistemológicas de ésta, tales como el modelo causal asumido, la visión que se tenga sobre la disciplina, sus fines y manera de razonar. La investigación cognitiva ha realizado avances importantes sobre las peculiaridades de las causas históricas, aunque no siempre ha explicitado su carácter epistemológico.

Aportaciones cognitivas.

Con base en las cualidades epistemológicas de la disciplina, antes esbozadas, y los planteamientos cognitivos sobre el aprendizaje causal de Barca (1998), Pozo y Carretero (1989), Carretero, López-Manjón et al.(1997), Perfetti et al. (1994) consideramos las siguientes características de las causas históricas:

- La construcción y evaluación de las causas para explicar y comprender un problema histórico, se encuentran *fuertemente dependientes de las funciones otorgadas a la historia como instrumento político, de identidad social y cultural* sobre el devenir.

Desde el poder hegemónico se elaboran justificaciones para el régimen, y desde otros poderes subalternos se elaboran relatos cuestionadores de este régimen. El historiador (y cualquier otro estudioso) como ser social y científico está influido y toma postura ante el poder, la ciencia y la sociedad, por lo que no puede permanecer imparcial ante los problemas humanos.

La visión fáctica de la Historia y del trabajo neutral del historiador derivará en explicaciones basadas en datos como en una sola versión de los hechos. De una visión múltiple de la Historia y percepción social del trabajo del historiador se desprenderán explicaciones plurales sobre tales hechos. Consideramos que la concepción del docente como del estudiante respecto a la Historia y al trabajo del historiador, son un factor que incide en el tipo de argumentos que desarrollan para explicarse los hechos históricos.

- Desde el punto de vista de la lógica del sujeto cognoscente, la construcción de la causalidad de los hechos históricos se encuentra *dependiente de las características epistemológicas de la disciplina*, debido a lo cual se considera una habilidad de dominio de la Historia.
- En la construcción de causas para dar cuenta de un hecho histórico, *el sujeto se apoya en el manejo de diversas habilidades* como observar, analizar, conceptualizar, comparar y hacer generalizaciones delimitadas por el contexto. La construcción cognitiva de causas pone en juego operaciones mentales y habilidades intelectuales complejas. En este sentido la Historia como producto cognitivo es proceso de construcción racional de orden superior (Carretero y Voss, 1994) del que formaría parte el conocimiento de la causalidad.
- *Las causas históricas tienen un carácter plural o múltiple* debido a que todo hecho histórico está multideterminado, ya que siempre contará con distintas perspectivas de interpretación.

Además de esto, la coexistencia de causas alternativas (contraargumentos) para explicar y comprender²⁰ un hecho histórico, le otorgan un carácter relativo a las explicaciones e interpretaciones históricas.

Este tipo de causas *tienen un carácter altamente inferencial o inductivo*, porque en la construcción de explicaciones e interpretaciones históricas parece predominar la extracción particular de evidencias, más que las deducciones generales independientes de la conformación del contexto específico en que se da el hecho histórico.

- Las explicaciones e interpretaciones históricas *tienen un componente fáctico y uno narrativo*. Generalmente las evidencias en Historia se presentan por argumentaciones y por datos entremezclados. De acuerdo con Rosa (1994) el texto histórico es una narrativa que contiene evidencia empírica (registro o dato) y evidencia conceptual (conceptos explicativos), donde el sentido del dato está interdependiente del concepto y el concepto lo está del dato. Los conceptos de un texto histórico cobran significado en el contexto en que son relacionados con otros conceptos (Van Drie y Van Boxtel, 2003).

Los escritos académicos que dan cuenta de las causas de un hecho histórico poseen una estructura textual combinada tanto expositiva (más centrada en datos) como narrativa (más orientada a ideas) con distinto peso de estas estructuras y con distinto nivel de complejidad en su elaboración (Voss, Carretero, Kennet y Silfies, 1994).

Por lo ya expuesto, concluimos que las explicaciones e interpretaciones históricas son reconstrucciones elaboradas desde un presente, que comprenden distintas dimensiones y niveles respecto a los hechos y procesos del devenir humano en el tiempo. Es así que la comprensión, explicación e interpretación elaborada por el testigo o estudioso no son realmente las causas (pues tienen una existencia exterior a él) sino una

²⁰ Se entienden los términos explicar, explicación, interpretar e interpretación de acuerdo al significado que adquieren en cada uno de los dos grandes modelos causales anteriormente descritos. Se usa la expresión "comprensión y explicación" para referir a una perspectiva total causal.

reconstrucción conceptual de cómo entiende éstas.

1.2.2 Características de los componentes intelectuales y procesos de pensamiento causal

La construcción de la causalidad histórica engloba el uso de procesos intelectuales de orden superior como el pensamiento conceptual, social, temporal y complejo.

Las causas históricas involucran una densidad y cúmulo de conceptos de distinto orden o alcance, así como el manejo de un vocabulario de corte cultural y no sólo teórico. De ahí que el aprendiz necesita llevar a cabo tareas de análisis, síntesis, jerarquización, procesos de elaboración arriba-abajo (de lo abstracto y complejo a lo concreto y sencillo) y viceversa, desarrolladas de manera flexible, pero estructurada. Todo lo cual conduce a que el aprendizaje de la historia y su causalidad *use y desarrolle un pensamiento conceptual*.

La concepción de las sociedades se encuentra en estrecha relación con la experiencia social y cultural de las personas más que con el desarrollo de su edad cronológica. De una concepción simple, fenoménica, lineal y rígida del desarrollo social se va construyendo una visión conceptual, múltiple, flexible y compleja. El dinamismo y complejidad de las causas de un hecho histórico están relacionados con el grado de dinamismo y complejidad de la concepción que se posea sobre la organización de las sociedades. En este sentido, el desarrollo de un *pensamiento social es necesario y se amplía*, cuando se pretenden explicar e interpretar los hechos históricos, pues se pone en juego una visión tanto sincrónica como diacrónica del funcionamiento social al identificarse continuidades, contradicciones y cambios de los procesos históricos para entender dicho funcionamiento.

Las causas históricas se encuentran estrechamente relacionadas con la capacidad misma de establecer sus relaciones a corto, mediano y largo plazos, así como de los alcances del espacio social en que se visualicen tales causas y consecuencias (nivel local, regional, nacional y mundial).

Por ello, el aprendizaje de la causalidad histórica necesita y desarrolla *un pensamiento temporal*.

La apropiación del sentido múltiple de los cambios y de las relaciones entre antecedentes y consecuentes, tal vez sea uno de las habilidades de dominio que toma más tiempo y que implica a todas las demás habilidades del conocimiento histórico. Debido a la diversidad de aspectos en contenido como en relaciones que comprende la causalidad de los hechos históricos, se requiere el manejo de contradicciones, la flexibilidad en el cambio de posición y manejo nuevos argumentos, la tolerancia a la duda y la apertura a la búsqueda permanente ante lo elaborado, sin que esto signifique caer en el relativismo total de las respuestas dadas. Todas estas características exigen el *uso y desarrollo de un pensamiento complejo*.

La adquisición de habilidades de pensamiento conceptual, social, temporal y complejo, y el propio proceso de conocimiento de la causalidad histórica desde la óptica de la disciplina, se construyen de manera más consistente a partir de la adolescencia por requerir de un determinado nivel de desarrollo cognitivo y de una formación especializada en el campo de la Historia.

Aportaciones cognitivas.

De acuerdo a los trabajos de Pozo y Carretero (1989), Perfetti, et al. (1994), Carretero, López-Manjón et al. (1997), Barca (1998); Halldén (1998), Carretero y Voss (1994, 2004) la construcción cognitiva de la causalidad histórica comprende:

- *Una visión acerca de los motivos de los agentes históricos.* Los estudios cognitivos al respecto (Carretero, López-Manjón et al. 1997; Voss, Wiley, y Kennet, 2004) señalan que las causas de las acciones de los agentes personales se encuentran relacionadas con sus intenciones en tanto sujetos, y en el caso de las causas de los agentes sociales están vinculadas con el contexto del que forman parte.

Del estudio de Carretero, Jaccott y López-Manjón (1997) realizado a 60 adolescentes y 40 estudiantes universitarios sobre el análisis de los

factores adjudicados para explicar el descubrimiento de América, los estudiantes de 15 a 17 años dieron mayor importancia a los factores ideológicos y al papel de los reyes católicos sobre factores contextuales, como la política y la economía del momento; a diferencia del grupo de estudiantes universitarios que pusieron en el primer lugar la influencia factores sociopolíticos y económicos sobre el peso de la ideología y la labor de los reyes.

Halldén (1998) propone tres modalidades en la tendencia a personalizar las explicaciones e interpretaciones históricas: la primera es la personificación del gran hombre o mujer, los factores causales de la Historia obedecen a las emociones o motivos individuales de sujetos destacados; la segunda es la personificación de las instituciones políticas, sociales, económicas y culturales, los factores causales de su funcionamiento son los motivos individuales de los sujetos que las conforman; y la tercera es la personificación de las estructuras, los factores causales de éstas se analizan como acciones de individuos. En los dos últimos casos, tanto las instituciones como las estructuras, son tratadas más como personas que como factores contextuales.

En otro estudio Carretero, López-Manjón et al. (1997) analizan el grado de influencia de distintos hechos históricos (Segunda Guerra Mundial, Revolución Francesa, caída de la URSS y Descubrimiento de América) en la jerarquía otorgada a factores personales como contextuales para explicarlos. Encontraron que los grupos de adolescentes y jóvenes universitarios de formación no histórica toman más en cuenta las causas personalistas, a diferencia del grupo de estudiantes de Historia que jerarquizan las causas según el contexto específico en que se da el hecho histórico. Esto último fue patente en el valor otorgado a los factores políticos y económicos de los cuatro hechos históricos analizados en el estudio, factores que por su carácter colectivo y complejo demandan por parte del sujeto una mayor elaboración conceptual que la de los agentes personales. Vinculado con estos factores contextuales, en los sujetos universitarios de formación histórica destaca además el mejor manejo del aspecto temporal al reconocerse efectos a corto, mediano y largo plazo.

Por su parte Voss, et al. (2004) hallaron que los estudiantes universitarios siguen otorgando una importancia a la actividad humana en términos emocionales o individuales, aunque dan reconocimiento a las instituciones sin definirse necesariamente por la personificación o por la contextualización de estos agentes sociales.

Jacott y Carretero (1997) consideran que la persistencia de la importancia de los aspectos personalistas en las explicaciones históricas, puede estar relacionado con el carácter narrativo del conocimiento histórico, donde la intencionalidad de los actores es central en el desarrollo de la trama del discurso histórico elaborado por el estudiante. En la condición del adolescente se trata de una narrativa ingenua a manera de cuento sobre un hecho histórico y en la del universitario con formación histórica, de una narrativa analítica más normada por los esquemas propios de la disciplina histórica.

- *Una visión de los agentes históricos.* Según las características de los sujetos que hace la disciplina y con base en la investigación psicológica (Carretero, Jacott et al., 1997) pueden considerarse dos grandes grupos: de tipo personal referidos a grandes personajes específicos²¹, por ejemplo miembros destacados de un grupo social como dirigentes, artistas o científicos; y los de tipo social referidos a instituciones y estructuras que conforman la vida de una colectividad, por ejemplo la organización de gobierno, familia e iglesia.

Los agentes personales de la Historia son de carácter más concreto por tratarse del desempeño directo de individuos, en tanto los agentes sociales son más de naturaleza abstracta por aludirse a elementos estructurales del funcionamiento de una sociedad.

De acuerdo con Carretero, López-Manjón et al. (1997) la construcción cognitiva de los agentes históricos comienza con el predominio de los agentes personales sobre los sociales en las explicaciones que dan los

²¹ Desde la llamada Historia de bronce el caso de los grandes personajes se aborda de manera mitificada en lo que es el imaginario de los héroes nacionales. Desde visiones críticas como la Escuela de los Anales se enfatiza la vida cotidiana de las personas, sean destacadas o no, todas ellas son agentes históricos y no sólo los héroes.

alumnos adolescentes. Los estudiantes universitarios con una formación ajena al campo de la Historia, otorgan igual importancia tanto a los agentes personales como a los sociales en sus explicaciones, mientras que los agentes sociales sobre los personales. El aspecto evolutivo de la edad es un punto de partida para el estudio sobre el tipo de agentes históricos que consideran las personas, pero no da cuenta por sí mismo del ritmo y contenido de su aprendizaje, puesto que éste puede verse modificado por los antecedentes educativos y culturales de los estudiantes.

- El *uso y evaluación de evidencias*. Como ya hemos señalado el manejo analítico de las evidencias es una de las características esenciales del razonamiento histórico. Se ha encontrado que como tarea cognitiva, al estudiante le es difícil la reconstrucción del vasto cuerpo de eventos y situaciones que engloba lo que es una evidencia, debido a que ésta generalmente está conformada de manera incompleta e inconsistente para ser interpretada (Masterman y Sharples, 2002).

Tanto los sujetos novatos como expertos en Historia usan en promedio la mitad de la información que recaban para elaborar una explicación histórica. Un 20% de los adolescentes y universitarios ponen en juego reglas de inferencia como son el análisis y control parcial, sistemático y exhaustivo de las variables. Se debe a que la distinción y la relación de las variables causales se hace de manera conceptual, y no únicamente como una percepción directa del fenómeno de estudio como sucede en otras áreas de conocimiento (Pozo y Carretero, 1989).

Para el uso y evaluación de evidencias, los estudiantes con formación histórica acotan el problema cuando: (a) discriminan la información que tiene relación con la pregunta y el objeto de estudio de la que no; analizan la plausibilidad de los datos y la viabilidad de la información para elaborar el argumento; (b) buscan la obtención directa de evidencias al preferir la información que permite sin dificultades la construcción de argumentos; (c) toleran la incertidumbre al desconfiar de la veracidad de la versión histórica bajo la posibilidad de encontrar otra con las mismas posibilidades de validez y (d) usan heurísticos que permiten la construcción de una explicación e interpretación histórica (Carretero y Limón, 2004).

- *El manejo de las nociones de suficiencia y necesidad de las explicaciones.* La réplica de una evidencia como criterio de suficiencia y necesidad de un hecho histórico es prácticamente imposible. Los criterios de validez de una evidencia histórica es que sea documentada (respaldo de la disciplina), consistente (los componentes no se contradicen) con coherencia e integración (unidad y organicidad de la información) de los argumentos.

Como la evaluación de la suficiencia y necesidad de una evidencia histórica tiene que ver con el nivel de pericia en la argumentación, es el grupo de adolescentes los que presenten una percepción ingenua a cerca de estas dos nociones, mientras que los jóvenes universitarios con y sin formación histórica, muestran una argumentación que maneja la diversidad de elementos que estructuran una explicación suficiente y necesaria del hecho histórico.

Nuevamente se marca como elemento decisivo la formación especializada, y no exclusivamente el desarrollo evolutivo, que otorga las herramientas particulares de la disciplina histórica. Aunque se ha encontrado (Voss, Ciarrochi y Carretero, 2004) que los sujetos que se declaran interesados por conocer determinado hecho histórico sin mucho conocimiento al respecto, consideran que desarrollan argumentos necesarios y suficiente en sus explicaciones.

- *Un nivel de complejidad y de integración en las relaciones causales.* El número y tipo de causas, relaciones y nivel de coherencia entre éstas parecen depender, por una parte, del tipo de teoría o conjunto de ideas en torno a la Historia y al hecho que se busca explicar y comprender; y por otra parte, de los recursos y estrategias cognitivas de orden superior que se hayan desarrollado para poder analizar y organizar las evidencias.

Se propone que el nivel de elaboración de las teorías causales de los estudiantes se relaciona con el desarrollo que alcancen las ideas, porque "las ideas históricas más evolucionadas suelen aparecer en aquellos sujetos con teorías causales más complejas (Pozo y Carretero, 1989:158). No obstante esto, si las ideas progresan continuamente en los adolescentes, no lo hacen al mismo ritmo la estructura de sus

teorías. Sólo en el caso de los sujetos con habilidades analíticas se encuentra una relación positiva entre desarrollo de ideas y estructura de teorías causales.

Los estudiantes pueden distinguir entre causas y meros hechos, pero tienen una gran dificultad para articular causas dentro de una estructura coherente. Los estudiantes adolescentes desarrollan una comprensión general a falta de una integración adecuada. Por otra parte, la ausencia de respuestas definitivas puede confundir a los alumnos que están acostumbrados a la idea de preguntas buenas o malas (Masterman y Sharples, 2002).

De acuerdo con los estudios que realizaron Pozo y Carretero (1989) sobre la estructura de las teorías causales en Historia con adolescentes, se define la estructura causal de un argumento histórico como las relaciones establecidas entre los conceptos, existiendo diversos tipos de relaciones con una complejidad creciente. Establecen cuatro niveles: (a) cuando no se plantean diferencias de variables donde el sujeto establece cualesquiera de las relaciones posibles; (b) suma de efectos de varias causas; (c) relaciones de interdependencia parcial entre variables; y (d) relaciones de interdependencia total entre varios factores causales.

En estudiantes de secundaria se manifiesta la dificultad de establecer causas y relaciones causales de tipo abstracto o estructural (Leinhardt y McCarthy, 1996). Tal dificultad se presenta aún en estudiantes universitarios, como ya se ha expuesto, ya que otorgan un papel importante a los elementos concretos e individuales sobre los abstractos y contextuales para explicar y comprender un hecho histórico.

Uno de los argumentos que se dan al respecto es que en la enseñanza de la Historia predomina la transmisión de visiones simplistas de los hechos, que dan mayor peso a los agentes y explicaciones personalistas y descontextualizadas.

Se ha encontrado entre población universitaria la tendencia a considerar que la Historia no se halla bajo el control de leyes, que los hechos tienen una conexión en el tiempo, que hay distintas versiones de un mismo

hecho susceptibles de modificarse según la época en que la elabora el historiador, y que en tales cambios incluyen múltiples causas. Por las investigaciones realizadas, esta tendencia se confirma en tanto mayor sea el nivel de conocimiento y la formación histórica del estudiante (Voss et al., 2004).

En tanto Lee, Dickinson y Ashby (2004) presentaron un estudio sobre las ideas de los niños respecto a la historia, encontraron que sujetos de 7 a 14 años ante la tarea de dar explicaciones sobre un hecho histórico desarrollaron cuatro tipos de estructuras causales: (a) la estructura aditiva consistente en relaciones simples únicas y múltiples; (b) la narratizante referente a cadenas lineales no estructuradas, (c) la narratizante referente a cadenas estructuradas que tratan de procesos, situaciones y acontecimientos expresados en una historia analítica; finalmente (d) las sistemáticas y recíprocas, que a veces son independientes, otras veces interrelacionadas y otras cambiantes.

En la idea de constituir un modelo de desarrollo, estos autores señalan que aunque los sujetos mayores de 14 años en adelante tienen problemas en la elaboración de estructuras narrativas y una propensión al uso de estructuras analíticas "es posible que algunas ideas no puedan (en teoría o en la práctica) entrelazarse para formar un esquema de niveles relativamente simple y sólido. Tal vez la base para comprender la progresión de las ideas no esté en un conjunto de niveles en particular, sino en los múltiples caminos alternativos que nos conducen por los conceptos importantes" (Lee et al., 2004:225).

- *El uso de un razonamiento informal.* El concepto de razonamiento informal (llamado no formal, no lógico y de tipo inductivo) se usa para resolver problemas poco formalizados o estructurados, a partir de las necesidades del contexto, y no desde premisas generales que derivan en una sola solución como lo hace el razonamiento formal (llamado lógico-deductivo). La causalidad histórica es concebida como una habilidad más propia de una lógica informal por el tipo de problemas humanos que busca comprender y explicar, que de una lógica probabilística o formal aplicable a una gran parte de los problemas que tratan las ciencias naturales. Desde esta perspectiva la lógica causal de la Historia está gobernada por sus propios principios,

que son en gran parte tácitos, pero en el que pueden ser reconocidos niveles de conciencia (Masterman y Sharples, 2002) y aplicación por parte de un pensamiento histórico educado. Recordemos que sólo una quinta parte de los estudiantes, incluyendo a los de formación histórica, usan un control estricto de variables en sus inferencias.

Se sugiere (Limón y Carretero, 1997) que los problemas de contenido sean analizados en analogía con las características de los problemas cotidianos al señalarse que ambos problemas son: (a) poco jerarquizados y abiertos, porque no quedan inicialmente definidos los elementos que comprenden el hecho histórico; (b) no obstante el lenguaje técnico acorde a un marco teórico para explicar un hecho histórico, usamos un escaso de lenguaje formal para representarlo, debido a que una buena parte de los términos empleados tienen más de una acepción por referirse a aspectos humanos cotidianos; (c) las soluciones son situacionales y desarrolladas de manera inductiva al depender del contexto, ya que se parte de las cualidades específicas del hecho histórico para construir un modelo global del mismo y no uno general que se aplique a tal hecho; (d) por lo tanto tienen más de una posible y válida solución. En el caso de la Historia la diversidad de versiones tiene que ver tanto con la pluralidad de las perspectivas teóricas como sociales que las generan, lo que conlleva a que no todas las versiones sean anticipadamente rechazadas, ni igualmente consistentes.

También se plantea (Voss, Ciarrochi et al., 2004) la analogía entre el procedimiento del manejo de evidencia para la resolución de juicios y el análisis de problemas con contenido histórico como son el desarrollo de a) la capacidad para la reconstrucción de un escenario pasado dada por la búsqueda de indicios, selección de evidencias, integración e interpretación efectivas de las mismas; así como de b) la capacidad de argumentación sustentada en la plausibilidad, coherencia y veracidad de causas, consecuencias, ventajas, desventajas, pros y contras. En el análisis de 25 videos, Kuhn et al. (1994) encontraron que el reconocimiento y manejo de evidencias alternas y conflictivas estaba asociado a la elección de veredictos más moderados, porque las decisiones de jueces que organizaban una teoría explicativa sobre el caso a juzgar, también desarrollaban menos certeza sobre dicha teoría y

que el criterio sobre la validez de una evidencia estaba dada por su relación con contraargumentos y su discontinuidad.

Podemos concluir que los anteriores planteamientos y hallazgos demuestran que los problemas históricos son propicios de ser abordados desde un razonamiento informal, que es contextualizador como también lo es el razonamiento histórico. No se encontraron trabajos que expusieran lo contrario y que abordaran los problemas históricos desde el razonamiento formal.

1.2.3 Reflexiones acerca del panorama de la investigación del aprendizaje sobre causalidad histórica

Con base en la literatura revisada se puede afirmar que la investigación psicológica sobre aspectos causales de la Historia no es abundante, pero ha presentado un avance importante en las dos últimas décadas. En los setenta e inicios de los ochenta, las investigaciones anglosajonas fueron pioneras sobre la causalidad y temas afines, pero llama la atención que han sido escasas en los últimos lustros, sea por falta de apoyo institucional o porque el interés científico se ha orientado a otras problemáticas claves de la cognición histórica. Es limitada la cantidad de trabajos españoles desde mediados de los ochentas hasta la actualidad, sin embargo su producción ha sido consistente y continua, constituyendo una vertiente destacada en la cognición histórica, y en especial de la causalidad histórica.

Puntos irresueltos sobre los procesos de construcción causal.

El panorama del estudio cognitivo sobre la causalidad histórica presenta una diversidad de problemas de investigación. Algunos han tenido continuidad, como el concerniente a la concepción de los agentes y sus motivaciones. Otros han contribuido a la comprensión de los complejos procesos de aprendizaje causal, como los que atienden a la suficiencia y necesidad causales, al uso y manejo de evidencias. Hay otros que de manera emergente suscitan nuevas interrogantes, como son los aspectos que a continuación exponemos.

Sobre el concepto de causalidad. Ha sido distinta la precisión con que se ha explicitado la concepción de los procesos cognitivos del conocimiento histórico. Es más claro qué es y cómo se construyen habilidades de dominio como la empatía y el relativismo, que el tiempo y la causalidad. Tal vez esto pueda obedecer a la diversa complejidad de estas habilidades de dominio.

En las investigaciones sobre el tema se usan términos como comprensión, explicación, pensamiento y razonamiento de manera tanto equivalente como distinta al de causalidad. Estos términos se encuentran relacionados a aspectos causales, sin establecerse una diferenciación clara de cada uno, lo que resulta en una vaga sinonimia entre ellos y en una falta de explicitación precisa del concepto de causalidad.

Sobresalen en la literatura los temas acerca del razonamiento, pensamiento, explicaciones y causas históricas. Por lo que respecta a las causas el análisis se ha centrado en sus aspectos constitutivos. No obstante para abordar su complejidad hay que articularlos a los esquemas de la disciplina²².

Relaciones entre pensamiento y causalidad. Aún no se ha concluido si la construcción del conocimiento de una ciencia consiste más en el dominio de habilidades generales que específicas de razonamiento. Por tu parte la investigación sobre cognición histórica se ha desarrollado en torno a una perspectiva particularista que considera el dominio de habilidades específicas de razonamiento histórico en los procesos de construcción

²² En un ejercicio conceptual para diferenciar estos términos podemos declarar lo siguiente. Desde una perspectiva de la filosofía de la disciplina, de la investigación cognitiva y psicopedagógica se propone la "comprensión" de la Historia como las formas de conocimiento globales para aprehenderla, formas de conocimiento relacionadas con la construcción de significado respecto al pasado. Para ello se formulan modelos de explicación (cómo los nomotécnicos e intencionales) y de construcción de "explicaciones" (cómo las del conocimiento inductivo y los de conocimiento deductivo) que involucran formas de pensamiento o procesos simbólicos de percibir, sentir y actuar sobre determinados aspectos de la realidad social. En este sentido, algunos se refieren a procesos de construcción y desarrollo del pensamiento histórico, otros aluden a un razonamiento histórico como un proceso de pensamiento abocado a la resolución de problemas con contenido histórico.

Como hemos expuesto antes, estos procesos de pensamiento además de ser racionales se ven interconectados con aspectos políticos, culturales, ideológicos y axiológicos que constituyen a las personas. Se requiere indagar acerca del manejo y relaciones entre lo racional y tales aspectos de la causalidad.

Relaciones entre lo intencional y lo estructural de las explicaciones y las interpretaciones. Un primer planteamiento sobre la calidad de las explicaciones señalaba la clara distinción entre el aspecto intencional propio de los novatos y el aspecto estructural propio del experto. Se ha comenzado a cuestionar la diferencia entre explicaciones intencionales y explicaciones estructurales. Dado el carácter narrativo de la Historia, las explicaciones de los expertos poseen elementos tanto personales como contextuales, así como los aspectos estructurales no son los únicos que por sí mismos definan la explicación más completa e integral, sin que puedan dejarse de lado los componentes intencionales de la misma.

Estudio de la noción de contexto. En la investigación del aprendizaje de la causalidad histórica se marca la tendencia a estudiar a los agentes históricos y la parte de sus motivaciones, lo que pondría el énfasis en el enfoque interpretativo de los hechos históricos. Esto es congruente con el papel clave que ocupan los agentes en la construcción de la causalidad. La investigación de la parte estructural de la cognición causal de la Historia, como es la organización de relaciones causales que den cuenta de la noción de contexto ha sido hasta ahora reducida, a pesar de ser un aspecto relevante y distintivo entre la construcción causal novata y la experta.

Relaciones entre lo fáctico y lo interpretativo. No hay fronteras precisas entre la descripción e interpretación de un hecho histórico. Falta por conocer que tanto y cómo intervienen los elementos interpretativos y fácticos en la construcción y validez de una explicación histórica. También falta explorar cuáles son los rasgos distintivos de una explicación e interpretación histórica experta, si el nivel de abstracción del contenido o su estructura textual expositiva-narrativa.

Indagación de las teorías causales, desarrollo de las estructuras y relaciones causales. El cuestionamiento acerca de que no necesariamente la construcción causal se da por niveles sino por

estructuras, tendría que vincularse y profundizarse con el estudio de las representaciones o teorías causales implícitas de los sujetos sobre los hechos históricos.

Desarrollo de modelos cognitivos integrales acerca de la causalidad histórica. Toda propuesta teórica acerca de la construcción cognitiva de la causalidad histórica, supone una toma de postura epistemológica acerca del debate filosófico sobre los modelos causales nomológico y teleológico. El planteamiento de modelos integradores sobre los procesos cognitivos en la formación de un pensamiento o razonamiento causal histórico, contribuiría a un replanteamiento de la investigación de varios de los anteriores problemas expuestos (relaciones entre lo racional e "irracional", los elementos fácticos e interpretativos, la construcción de relaciones, estructuras y teorías casuales) así como a dar respuestas a la polémica filosófica-epistemológica de los mencionados modelos causales.

Investigaciones cualitativas. Una parte importante del tipo de investigaciones como las de Limón y Carretero (1997) y Pozo y Carretero (1989) son de carácter cuantitativo al poner el acento en la búsqueda de diferencias significativas con pruebas como la de Kolmorov-Smirov, prueba de comparaciones múltiples de Turkey, prueba de Kruskal-Wallis, Anovas, correlación r , prueba T , puntuaciones Z .

Gran parte de las investigaciones se han llevado a cabo con adolescentes y universitarios. Sólo se reporta un estudio con niños.

En menor medida se han llevado a cabo estudios cualitativos de un sujeto o de un grupo escolar. Sería enriquecedor el desarrollo de este tipo de estudios para tener otra mirada sobre la causalidad histórica, así como sería importante el desarrollo de trabajos mixtos que integraran la visión cuantitativa como cualitativa.

Influencia de las investigaciones sobre la cognición causal en el análisis de la enseñanza de la Historia.

Cómo todo conocimiento social, la construcción cognitiva de la Historia es de naturaleza intersubjetiva, es decir, no sólo es un proceso interno del aprendiz sino la internalización de un proceso externo de elaboración por parte de éste en interacción con su colectividad, más aún si tomamos en cuenta que la historia es una práctica social.

Cómo ya hemos señalado con anterioridad, la Historia como discurso social involucra un conocimiento ideológico, pero no se reduce a éste. Como discurso disciplinario es un trabajo intelectual de orden superior, que engloba el aprendizaje de su causalidad. Abordaba por la filosofía, la lógica disciplinaria de la causalidad histórica es diferente a su lógica de aprendizaje, estudiada por la psicología. El conocimiento de la primera por sí mismo es necesario e insuficiente para el logro de su aprendizaje. El conocimiento de la segunda también es necesario, pero insuficiente para el aprendizaje de la Historia.

Pensamos que el conocimiento de los avances de investigación cognitiva sobre los componentes y procesos de construcción causal por parte de los docentes e historiadores influiría en el replanteamiento de los modelos de enseñanza fundados en la memorización, la valoración de lo fáctico aislado de lo interpretativo o al revés todo lo cual limita una formación causal de la Historia.

Postura sobre la concepción cognitiva de causalidad histórica.

En el marco de las ideas previamente descritas, partimos de la concepción de causalidad histórica como una noción de orden superior, compleja y vertebrante del razonamiento histórico.

Noción de orden superior porque es clave para aprender la lógica de la Historia (Shelmilt, 1980). No es solo un concepto sustantivo "que organiza otros conceptos sustantivos dentro de un campo; este orden superior al que hace referencia es un metanivel, en función de la cual la disciplina cobra forma epistemológica" (Lee et al., 2004: 218).

Noción compleja porque engloba una diversidad de aspectos y habilidades como la identificación y caracterización de agentes históricos y sus motivos, uso y evaluación de evidencias, nociones de suficiencia y necesidad, estructura e integración de relaciones causales, así como estrategias de resolución de problemas cotidianos.

Noción vertebrante para el conocimiento de la Historia, puesto que necesita y utiliza conceptos con distinto nivel de abstracción, y de otras habilidades de dominio como el espacio, el tiempo y el relativismo para la elaboración de una explicación e interpretación que den cuenta del papel de los agentes personales y su contexto en el origen, desarrollo y consecuencias de los hechos históricos.

El aprendizaje de la causalidad histórica pondría el acento en la identificación y organización de las relaciones entre los actos de los sujetos históricos con sus circunstancias para construir un significado o dar un sentido al hecho histórico.

1.3 Estudios antecedentes y lineamientos didácticos acerca del proceso de enseñanza de la causalidad histórica

Contenidos específicos

1.1 Estudios antecedentes y lineamientos epistemológicos acerca de la concepción filosófica de la causalidad histórica

1.2 Estudios antecedentes y lineamientos psicológicos acerca del proceso cognitivo de la causalidad histórica

1.3 Estudios antecedentes y lineamientos didácticos acerca del proceso de enseñanza de la causalidad histórica

1.3.1 Principios de una enseñanza y aprendizaje significativos de la Historia y su causalidad
Concepción de enseñanza y aprendizaje significativos de la Historia

Lineamientos conceptuales sobre la enseñanza de la causalidad histórica

1.3.2 Experiencias de enseñanza sobre la causalidad histórica
Análisis del discurso causal docente

Diseño instruccional, procesamiento y elaboración de textos para el desarrollo causal

Intervenciones con apoyos electrónicos

1.3.3 Reflexiones sobre la investigación de la enseñanza de la causalidad histórica

Puntos irresueltos para el desarrollo del trabajo didáctico sobre la enseñanza causal

Influencia de los aportes didácticos en la enseñanza de la Historia

Nuestra concepción didáctica sobre la causalidad histórica

Hemos organizado la exposición de la literatura revisada en tres secciones. Primeramente exponemos los lineamientos didácticos de cómo entendemos una enseñanza y aprendizaje significativos de la Historia y su causalidad. En un segundo momento describimos brevemente las principales investigaciones sobre la enseñanza de la causalidad. Por último, hacemos algunas reflexiones sobre el panorama que presentan estas investigaciones y muestra definición acerca de la causalidad histórica.

1.3.1 Principios de una enseñanza y aprendizaje significativos de la Historia y su causalidad.

Concepción de enseñanza y aprendizaje significativos de la Historia.

Desde los años sesenta y en el contexto de ascenso de la globalización se viene ampliando el espectro de planteamientos, investigaciones y experiencias de corte constructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza, ante la necesidad de generar propuestas de solución a los problemas presentes y futuros de una sociedad del conocimiento.

Los distintos constructivismos concuerdan en la importancia de la elaboración del significado para el aprendizaje; en el papel del conocimiento previo, y con ello, del proceso de seguimiento, confrontación y cambio de las concepciones intuitivas hasta el arribo de las reflexivas y formales; así como en el protagonismo activo de los sujetos en su aprendizaje con el consecuente replanteamiento de la función docente.

Entendemos el aprendizaje como un proceso mediado y multidimensional de apropiación (construcción de significados) cultural (sobre prácticas y herramientas) que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. El aprendizaje se manifiesta y es verificable por los cambios en las formas de comprensión y participación de los aprendices en una situación educativa, lo que conforma un sistema de actividad. *El contexto y la actividad* tienen un papel clave para el aprendizaje, puesto que los alumnos aprenden en unas determinadas circunstancias y características del área de dominio en que se están preparando. Parte del contexto es la interacción que tenga el novato (estudiante) con miembros experimentados (profesor). Un contexto y un sistema de actividades intelectuales en que se ponga énfasis en el *aprendizaje con comprensión* y en el que aprender, hacer y reflexionar sean acciones indisociables (Díaz Barriga, 2006).

El contexto de aprendizaje a nivel áulico es enriquecido por la visión del salón de Historia como una zona de desarrollo próximo, donde los maestros sirven a los alumnos como conciencia vicaria, buscando que

las suposiciones de éstos últimos las expliciten, se alejen y discrepen de la línea de razonamiento del docente. El salón de clases como el espacio en que se organizan conjuntamente las interacciones entre los estudiantes con la dirección del maestro para “una estructura de soporte y de herramientas culturales en el escenario en el que los individuos trabajan, es decir, el contexto institucional y físico”. (Masterman y Sharples, 2002: 168).

De acuerdo con la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (2002), *el aprendizaje con comprensión* en la escuela es proceso y producto del qué, cómo y para qué del conocimiento. El qué se refiere al conocimiento declarativo, consistente en una base profunda de saberes, datos y conceptos utilizables para la elaboración del significado de la información. El cómo hace alusión al conocimiento procedimental que trata de la manera de razonar de las disciplinas desde las que se aborda un problema para lo cual requiere del conocimiento declarativo. El para qué o conocimiento actitudinal trata de las implicaciones de un área de conocimiento en la conducta ética de lo sujetos ante los problemas y hechos que afectan su vida y la de otros.

Los estudiantes llegan a la escuela con concepciones previas, fruto del contexto cultural de procedencia. Concepciones ingenuas desde la perspectiva disciplinaria, pero válidas para ellos sobre la historia de su comunidad, país y el mundo. Desde una visión constructivista se parte de tales concepciones en el proceso de asimilación de nuevos conceptos e información para que sean cuestionadas. Sin el cuestionamiento de dichas concepciones, el estudiante replicará sin análisis y crítica el discurso escolar sobre la historia en el aula sin vincularlo a su vida, regresando al manejo de sus concepciones previas en la cotidianidad externa a la escuela.

Del enciclopedismo para abordar el contenido se ha optado por el acercamiento superficial, sacrificando el aprendizaje por descubrimiento en la comprensión de conceptos claves de la disciplina. Se ha favorecido la transmisión de ideas formales en detrimento del trabajo de las informales, intuitivas o nativas. Lo importante es apoyar al desarrollo del pensamiento de los estudiantes respecto a estos conceptos claves. Trabajar con contenidos históricos es una empresa compleja que no

puede reducirse fácilmente a opciones entre aprender datos (Historia fáctica y enciclopédica) y dominar los procesos de pensamiento de la Historia (habilidades metodológicas del historiador). Por una parte, se propone el trabajo constructivo de los conceptos claves de la Historia, como es el planteamiento de interrogantes centrales o grandes ideas para la especificación de objetivos, y por otra parte, la organización curricular significativa e integradora de los problemas históricos.

Las características culturales (valores, tradiciones, actitudes, sentido de pertenencia social, pensamiento político, entre otros) y no sólo cognitivas (habilidades de análisis, síntesis, inferencia, sentido crítico) de los estudiantes adquieren un papel destacado en el otorgamiento de sentido o apropiación de la Historia como conocimiento disciplinario. Esta apropiación implica el manejo y traducción intelectuales de la información emanada de un sistema, código y toma de decisiones de los expertos aplicados a la realidad cotidiana de la historia, que hace a una comunidad, pueblo o sociedad. La construcción de significado va aparejada con el desarrollo de habilidades propias del razonamiento histórico, desarrollo mismo que no sería posible sin la postura reflexiva de suspensión y estudio de contradicciones, huecos, conjeturas y revisión de juicios sobre la información. Todo este proceso es mediado por los materiales, actividades e interacción entre profesor y grupo.

El *aprendizaje comprensivo* de la Historia con sujetos concretos, le exige al docente que sus acciones, recursos y toma de decisiones sean desarrollados siempre con base a las circunstancias para la construcción de redes de comunicación y sentido que partan de lo que hace, siente y razona el estudiante, sin olvidar las demandas e implicaciones de la Historia como objeto de conocimiento. Por ello, si bien podemos desarrollar líneas generales de acción en clase y con el estudiante; no podemos enseñar y apoyar de la misma forma a personas y situaciones particulares. Lo que si podemos hacer es recuperar nuestra experiencia sobre la cultura escolar y académica en que trabajamos; usar nuestro conocimiento de la disciplina, de las opciones didácticas sobre ella, de lo ensayado y decantado en nuestro ejercicio, ajustándolo (discriminar, rescatar, evaluar, desechar, recuperar) creativa y críticamente para que contribuyamos a que la Historia forme parte de un conocimiento significativo del proyecto de vida de todo estudiante.

Las líneas de pensamiento y de trabajo entre un historiador y un docente son distintas en su naturaleza y relación. En la práctica del historiador estas líneas pueden mantenerse divididas, pues no necesariamente éste incorpora el rol de enseñante de su disciplina.

De acuerdo con Bain (2005) la práctica del docente de Historia requiere el manejo de estas dos líneas:

1. La incorporación del pensamiento y trabajo del historiador en un doble sentido, por una parte contar con una formación disciplinaria, ya sea que piense históricamente o que ejerza la práctica del historiador, por otra parte, transformar el objeto de la Historia de un objeto de conocimiento a un objeto de enseñanza.

2. La integración de los problemas historiográficos con los problemas contextuales de aprendizaje como parte de este objeto de enseñanza.

“Se trata de problemas historiográficos que proporcionen nexos entre objetivos curriculares, que puedan ofrecer un marco amplio para ayudar a los estudiantes a desarrollar conexiones significativas como sistema de actividades. En esta perspectiva se habla de *problemas para la instrucción* en que los profesores trabajen en múltiples niveles pedagógicos e historiográficos que sean transportables a las escalas de tiempo y espacio de la planeación instruccional, esto es, un problema relacionado para una unidad de trabajo, y que a la vez capten los procesos factuales, conceptuales y cognitivos centrales para la generación del entendimiento de la Historia y para el cuestionamiento de los supuestos de los estudiantes” (Bain, 2005:6).

Una enseñanza de la Historia bajo esta perspectiva de aprendizaje, requerirá que el docente atienda el desarrollo de las cualidades de razonamiento histórico (pensamiento) y los sentimientos movilizadores (afecto) de valores, tradiciones y formas sociales de pensar en la acción intelectual concreta del estudiante para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que enriquezcan su comprensión de la vida social, y con tales herramientas, encare propositivamente la realidad circundante.

La escuela es la institución asignada socialmente para aprender historia (particularmente la académica y oficial), pero no es la única, ya que el conocimiento histórico como producto cultural forma parte del desarrollo de la sociedad. En este sentido podemos decir que hay dos tipos de saberes sobre la historia: el saber escolar histórico que se alimenta de la disciplina y está influenciado por la política educativa, y el saber histórico, emanando de las prácticas sociales que forma parte de la identidad, mitología, idiosincrasia y cultura del estudiante. El saber escolar se diferencia y hasta llega a contradecirse con el saber social. En ambas saberes históricos se aprende por mediación de agentes educativos como agentes de socialización o formación de cultura. En el contexto escolar el aprendizaje está mediado conscientemente por la comunidad de profesores, que a su vez valoran el conocimiento histórico validado por la comunidad de expertos en el campo de dominio.

La enseñanza es un proceso que consiste esencialmente en proporcionar una ayuda ajustada o que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso de la actividad constructiva en los alumnos. La enseñanza se concreta en estrategias o "procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada, heurística y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 21).

En este marco de ideas, la complejidad de una enseñanza significativa de la Historia radica en:

- El apoyo que el docente dé al estudiante para la apropiación del conocimiento histórico especializado y la recuperación crítica de la historia extraescolar mediante la asimilación del lenguaje, conceptos y lógica abstracta de la disciplina, desde los cuáles el estudiante cuestione tanto los discursos disciplinarios como extraescolares sobre la historia.
- La propuesta de un sistema de actividades, materiales y criterios de evaluación que integren la concepción del aprendizaje histórico como proceso y producto intra (saber escolar especializado) y extraescolar (práctica sociocultural) orientado al desarrollo del carácter crítico y propositivo de los escolares ante el pasado, el presente y el futuro.

- Considerar los antecedentes, necesidades y demandas culturales como cognitivas del estudiante respecto a cómo asume el aprendizaje de la Historia, las demandas intelectuales propias de la disciplina histórica y el proceso formativo personal-grupal que le significa este tipo de conocimiento. Además de que el docente reconozca y se responsabilice de su papel intelectual, ético y social respecto a los fines que la enseñanza del conocimiento histórico implica tanto para él como para el estudiante.

Esta enseñanza significativa se funda en una concepción y ejercicio del aprendizaje con la misma orientación constructiva del conocimiento. El docente de Historia replanteará su intervención cuando ponga el énfasis tanto en el conocimiento de dominio disciplinario como en el proceso cognitivo del mismo, que vincule la lógica de conocimiento cotidiano cultural del estudiante y con la lógica estructural de la disciplina histórica.

La vinculación didáctica entre la lógica de conocimiento del estudiante y la lógica estructural de la disciplina no es lineal ni directa, enfrenta varios problemas de enseñanza. Nuevamente citando a Bain (2005) podemos considerar los siguientes:

1. No son compartidas la concepción y manejo de las fuentes, los argumentos, la estructura de la disciplina y supuestos del trabajo de los historiadores por los estudiantes. Creemos que en parte esto se debe a que no son entendidos y no tiene significado para ellos.
2. No se considera que los marcos de significado y condiciones de la actividad disciplinar difieren sustancialmente de las que se ponen en juego en el aula y contexto escolar. Lo que influye en un traslape simplista de actividades disciplinares en las actividades de aprendizaje.
3. El diseño y desarrollo de actividades significativas que además de motivar a los estudiantes los impliquen en el aprendizaje del conocimiento disciplinario como el fundamento para resignificar y cuestionar sus supuestos y para una reestructuración de su interacción social en los espacios del aula, dentro y fuera de la escuela.

Lineamientos conceptuales sobre la enseñanza de la causalidad histórica.

La complejidad epistemológica y cognitiva de la causalidad histórica plantea problemas didácticos de distinto orden en el desarrollo de su conocimiento significativo. En relación a nuestro problema y objetivos de investigación consideramos los siguientes aspectos:

La causalidad como contenido procedimental.

Trepát (1999:279) señala que "en la enseñanza de lo procedimental en Historia es necesario ofrecerle al alumnado la posibilidad de dotarse del conocimiento y manera de aplicar el concepto de causa y de consecuencia de forma progresiva a lo largo de las etapas y de sus estudios de Historia".

Retomamos el análisis que hace este pensador español sobre los siguientes problemas, implicaciones y retos de tipo conceptual y actitudinal que plantea la enseñanza procedimental de la causalidad histórica:

- *El manejo analítico de las fuentes.* Se requiere de un aprendizaje en la distinción, selección, organización e integración de evidencias. Esta tarea requiere no solo de habilidades en la búsqueda y exposición de la información sino de una formación conceptual, como es la aplicación de conceptos claves que guíen dicha búsqueda y exposición. Al estudiante se le ha de apoyar en articular la parte de la investigación con la parte de su apropiación. En este rubro es esencial por parte del docente el reconocimiento de la causalidad como contenido declarativo.

- *El carácter permanentemente insuficiente y múltiple de las explicaciones.* Éstas forman parte de las interpretaciones de los hechos históricos, que se diversifican en la medida de que se incorporan nuevas evidencias y se redescubre el significado de las existentes. El estudiante ha de ser educado en la superación de explicaciones de un solo aspecto o en un solo enfoque con las consecuentes actitudes de respeto y tolerancia hacia visiones distintas. Pensamos que este punto originalmente de carácter procedimental (integración y formalización de

evidencias) tiene implicaciones de la causalidad como contenido actitudinal, que son importantes de valorar en la enseñanza.

- *El carácter temporal de las explicaciones.* Se plantea la construcción progresiva a manera de un sistema en que los estudiantes identifiquen, consideren el proceso y expliquen las causas y consecuencias de los hechos sociales en el tiempo, analizada como un proceso de continuidades y cambios.

Para ello se propone el análisis simultáneo o paralelo entre los factores materiales y el medio físico (demográficos, económicos, tecno-científicos geográficos) con relación a tres tipos de tiempo:

1. un tiempo a largo y muy largo plazos referente a la formación de estructuras (sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras) que constituyen a una sociedad, que admite escasos y lentos cambios en la vida de generaciones de sujetos y su contexto.

2. un tiempo a mediano plazo que trata de los momentos clave o coyunturales que confluyen en la constitución de un hecho histórico, la posibilidad del cambio es su sello característico tanto a nivel de estructuras como de la vida inmediata de los sujetos.

3. tiempos cortos que producen los individuos en el aquí y ahora del hecho histórico que están viviendo, donde es importante la evaluación de sus motivos intencionales vinculados particularmente a estos tiempos cortos.

Para articular estos tres tiempos con el tipo de causas, al estudiante se le tiene que enseñar a relacionar causas y consecuencias con diversos tiempos históricos, así como la diferencia entre lo que llama Trepatt ciclos cerrados (como son los temas históricos del pasado remoto) y ciclos históricos más abiertos (como los temas de historia reciente). Señalamos que el desarrollo de este contenido procedimental de lo temporal se interrelaciona con un manejo conceptual dinámico acerca del conocimiento histórico.

▪ *El dilema ético respecto a las explicaciones.* Tomar partido sobre la explicación de un hecho histórico sin antes analizar las evidencias nos predispone, pero tampoco podemos permanecer indiferente ante las implicaciones morales de dicha explicación. Un hecho histórico que puede ser criticable en nuestra actualidad no lo es necesariamente para la sociedad de otra época, sino estaríamos cayendo en una visión presentista para explicar el hecho mismo. Se señala que “más que juzgar debemos votar por aquellos valores que, vistos desde nuestra perspectiva de hoy, nos comprometen con la expansión de aquello que deseáramos en nuestro presente y futuro” (Trepát, 1999:282). Consideramos que el cumplimiento de este apartado es posible en tanto desarrollemos en el estudiante las habilidades procedimentales para la evaluación de evidencias y el contenido declarativo que permiten la contextualización crítica.

El didacta español considera dos grandes tipos de procedimientos para la enseñanza causal:

1. Los procedimientos de ‘Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias’ pretenden ayudar al estudiante de manera progresiva en las siguientes habilidades:

- Decir, sugerir y enunciar razones sobre las acciones de gente del pasado, sobre situaciones del pasado y sobre un acontecimiento histórico y de su desarrollo.
- Hacer consciente y demostrar las motivaciones de los agentes personales, establecer relaciones entre ideas y actitudes de las acciones, explicar porqué hay desacuerdo entre ideas y actitudes de grupos y sociedades.
- Identificar y manifestar oralmente y por escrito, que hay más de una causa y una consecuencia; establecer relaciones causa-efecto de narraciones, de relaciones lógicas sencillas de situaciones en un entorno social y de algún producto social (invento, artefacto o descubrimiento); prever situaciones de futuro inmediato; identificar el tipo de importancia atribuida de causas y consecuencias; establecer relaciones causales a partir de identificar pocas a muchas variables;

elaborar cadenas sucesivas causa-efecto, de cómo los efectos pueden ser causas de otros hechos; constituir secuencias causales de distinto tipo y relaciones causa, consecuencia y cambio.

- Explicar de manera clara los problemas implicados en la descripción, análisis y explicaciones históricas.

2. Los procedimientos "Identificación de diversas interpretaciones en las explicaciones en Historia" tienen como propósito apoyar al estudiante de manera progresiva en las siguientes habilidades:

- Identificar la diferencia entre ficción y realidad, entre un hecho y un punto de vista.

- Identificar que diferentes narraciones lleva a distintas versiones, comentar características de distintas versiones; que distintas fuentes llevan a distintas versiones, lo que implica distintas valoraciones e interpretaciones, así como enunciar las razones de esto.

Por último, Trepát (1999) señala que estos dos grandes procedimientos se lleven a cabo de manera paralela y paulatina por una serie de acciones y preguntas eje sobre:

- Identificar y/o delimitar acontecimientos, coyunturas o estructuras.
- Explicar condiciones previas por aspectos, las intenciones de los personajes y su raíz en las condiciones previas.
- Valorar causas según importancia y tiempo.
- Explicar consecuencias por aspectos.
- Valorar consecuencias según importancia y tiempo.
- Identificar continuidades, cambios y hasta su ritmo.

La causalidad como parte del trabajo didáctico docente.

Díaz Barriga (1998a) plantea la existencia de dos grandes retos respecto a la enseñanza de esta habilidad de dominio en la Historia:

- En el plano disciplinario se necesita el desarrollo de modelos explicativos causales más integrales.

- En el plano didáctico-pedagógico llevar a que el alumno comprenda dichos modelos explicativos.

Para esto es central que los estudiantes comprendan el carácter cualitativo y multicausal del conocimiento causal. "Es importante clarificar modelos explicativos de las acciones humanas, donde puedan existir regularidades, pero con una visión ideográfica" (Díaz Barriga, 1998:55).

Después de un análisis constructivista sobre la investigación de la causalidad histórica, Díaz Barriga (1998a:12) destaca las siguientes implicaciones didácticas para su enseñanza:

- Clarificar a los alumnos el sentido e índole de las explicaciones históricas, en contraste con las propias de otros ámbitos disciplinarios.
- Realizar el análisis de las condiciones particulares bajo las cuales ocurren las acciones, los acontecimientos y los procesos sociales.
- Destacar los elementos estructurales.
- Ponderar el papel de los agentes históricos.
- Conducir y favorecer la construcción y discusión crítica como colectiva de posibles hipótesis explicativas sobre los vínculos tanto de los aspectos estructurales como personales de un hecho histórico.

La causalidad como problema didáctico para la Historia del presente²³.

El aprendizaje y enseñanza causales de contenidos declarativos de la Historia del presente plantea problemas teóricos, metodológicos y éticos distintos a los contenidos de la historia lejana²⁴.

²³ El término Historia del Presente se utiliza como sinónimo de otras denominaciones de las que no queda clara como diferenciarla, tales como Historia contemporánea, Historia reciente, Historia de nuestro tiempo, Historia del mundo actual, Historia de los tiempos presentes, Historia próxima e Historia coetánea.

²⁴ Nos referimos con este término al pasado que no fue vivido por los sujetos del presente, abarcando por lo menos después de la generación de nuestros abuelos.

Un primer problema conceptual es la falta de delimitación clara de la Historia del presente como campo de estudio, puesto que por tradición la disciplina histórica se ha distinguido de otras ciencias sociales por el eje temporal de su análisis, condición que entra en polémica cuando el foco de análisis es el presente. También está en la mesa del debate lo que se entiende por presente y su devenir para ser diferenciado del pasado.

Los especialistas de la Historia del presente como Aróstegui (1998) y Bédarida (1998) señalan el surgimiento de ésta como área de conocimiento a partir del contexto de posguerra como respuesta a la demanda social sobre hechos y procesos históricos polémicos (masacres, represiones y genocidios) que han vivido distintas colectividades desde la segunda mitad del siglo XX.

Los hechos y procesos históricos de un pasado próximo, inmediato o cercano, se confunden con el presente en la vida de los individuos al permanecer vinculados a problemas actuales que vive su sociedad con implicaciones importantes sobre el futuro. Lo que parece confluir en la definición de tales hechos y procesos de la *historia del presente* es su papel de trauma para la cotidianidad de una colectividad, cuyas consecuencias todavía no se pueden saber del todo porque aún se están viviendo. Así, varían los límites temporales del inicio y fin que supone un hecho y un proceso conflictivos para la memoria colectiva de cada sociedad.

Hay una reconstrucción selectiva de tales hechos y procesos, que cultiva ciertos recuerdos, olvidos y mitos con consecuencias sociales y políticas para los que los vivieron, para los que fueron afectados y para las decisiones que los dirigentes tienen que tomar sobre la reconstrucción de la memoria colectiva que les interesa favorecer. Como señalan Carretero y Borelli (2008) el objeto de la Historia del Presente no solo se delimita disciplinariamente sino también social, política y éticamente.

Entre los problemas teórico-metodológicos en la historiografía del presente destacan la escasez y validez de fuentes escritas, la dificultad para periodizar sin cronología, la elaboración y legitimidad de la escritura histórica por parte de los mismos protagonistas al acortarse aún

más la distancia entre sujeto y objeto de conocimiento, y el replanteamiento de relaciones de interdisciplinariedad de la Historia con otras disciplinas sociales que abordan el presente.

Este tipo de problemas disciplinares de la Historia del Presente amplían y agregan problemas cognitivos y didácticos para el aprendizaje y enseñanza de la causalidad, tales como:

- La insistencia de determinadas explicaciones que cultiven el silencio y el mito respecto a los hechos conflictivos del presente reciente, no sólo tiene que ver con la complejidad cognitiva para desarrollar herramientas de análisis, sino también está relacionado con la conservación de la identidad y memoria que pueden sentirse amenazadas por un pensamiento histórico educado.

- El carácter vivencial, heterogéneo y de escasez de las fuentes plantea problemas metodológicos sobre su selección, integración y validez dada la poca distancia epistemológica para dar cuenta del hecho histórico y la fuerte carga del contexto en que el hecho es analizado. Lo anterior implica limitaciones de acceso para el docente y de formación específica para evaluar las fuentes históricas.

- La cercanía temporal y espacial parecieran actuar más como obstáculos epistemológicos que como facilitadores, el niño y el joven no están necesariamente motivados para conocer su actualidad. El presente no es significativo, ni fácil de entender para el estudiante, no se le concibe como resultado del pasado. Amézola (2003) plantea la disonancia entre jóvenes con una concepción de "presente permanente" y viejos con una idea de "pasado indestructible" como un problema de brecha generacional sobre distintas formas de visualizar e involucrarse con lo histórico, situación que no sería extraño se reprodujese entre estudiantes y maestro.

- La dificultad de establecer problemáticas de análisis que posibiliten el desarrollo de un conocimiento significativo para el estudiante, debido a que éste último no ve como problemas aspectos del presente cercano. Entre los historiadores se concuerda en la necesaria complejidad de la

Historia del presente, lo que exige un tratamiento igualmente complejo de su aprendizaje causal.

Para apoyar este aprendizaje complejo Carretero y Borelli (2008) proponen como ejes medulares del trabajo didáctico: la reposición contextual (contextualizar las acciones); evitar la transmisión del pasado en términos absolutos; el desarrollo de la alteridad y criticidad con la ruptura del mito y profundización del debate; el análisis de valores problemáticos y combate a lecturas morales de los hechos y procesos; finalmente el manejo del conflicto con el análisis de recuerdos, silencios y olvidos institucionalizados en el tratamiento escolar de contenidos del presente.

Estos autores abogan por la necesidad de una metodología histórica que vincule pasado y presente, y por la exploración de mejores estrategias didácticos para ello. De acuerdo con esto último, consideramos que también se requieren lineamientos didácticos para el desarrollo de esta vinculación pasado-presente como aspecto relevante de la causalidad histórica.

Los conceptos de progresión y andamiaje para el análisis del proceso didáctico de la causalidad histórica.

Lee y Shelmit (2003) consideran que gran parte de los modelos de progresión del conocimiento histórico se han limitado a: (a) la acumulación de cuerpos de información más que a la conceptualización de evidencias; (b) la adquisición lineal, uniforme y jerarquizado de menos a más ideas importantes de distinto tipo, excluyendo el desarrollo particular y heterogéneo de etapas medulares por idea clave; (c) la atención de cambios regulares en la ejecución sin considerar aquellos radicales o de ruptura. Impera una visión mecánica y rígida de la progresión del aprendizaje histórico.

Estos autores plantean que la progresión en el conocimiento histórico a de privilegiar: (a) la relación de ideas de los estudiantes que le son significativas antes que las que son importantes a la disciplina; (b) ideas contraintuitivas y propias de las disciplina que conduzcan a un desarrollo sobre la concepción de los hechos; (c) permitirnos conocer los errores

más comunes; (d) comprender las concepciones previas comunes para apoyar su gradual transformación en ideas documentadas, analíticas y críticas; y (e) ofrecer la planeación de herramientas conceptuales con la finalidad de que los estudiantes construyan un sentido de pasado.

De acuerdo al carácter propio del conocimiento histórico y a causa de las limitaciones expuestas sobre el concepto de modelos de progresión, dichos autores proponen que se sustituya por el concepto de andamiaje.

El concepto de andamiaje aportado por Jerome Bruner pone el acento en la actuación docente para apoyar el desarrollo del aprendizaje, particularmente de su papel mediador entre la lógica del estudiante y el alcance de la tarea para que éste se apropie la lógica de la disciplina (contenido histórico).

El proceso de andamiaje comienza con el papel directivo y protagónico del docente, prosigue el que paulatinamente pase a ocupar un papel colateral en el aprendizaje del estudiante hasta llegar finalmente a ser desplazado por la actuación competente y autónoma de éste. Así, el proceso de andamiaje implica una progresión en la construcción del conocimiento.

Concebimos la progresión desde dos puntos de vista:

1. La progresión en *términos cognitivos* engloba cambios cualitativos acompañados de manera diferenciada de cambios cuantitativos en este proceso de apropiación. Trata del proceso de aprendizaje del estudiante como producto de la progresión didáctica docente o andamiaje.

2. La progresión en *términos didácticos* como la planeación y ejercicio docentes sobre los distintos elementos del proceso didáctico, pensado para el logro del desarrollo disciplinario-cognitivo del conocimiento escolar, que acorte distancias de manera significativa entre el objeto de enseñanza (contenidos educativos en sus tres aspectos declarativo, procedimental y actitudinal) y el sujeto de aprendizaje (estudiantes).

La planeación de la progresión del conocimiento histórico la hace el docente bajo los supuestos que tiene sobre su papel, el estudiante, los

contenidos, el conocimiento, la disciplina y la evaluación. Con base al enfoque probabilístico sobre el diseño instruccional que plantea Reigeluth (2000), el ejercicio docente de esta planeación se hace en interacción con los estudiantes y en un contexto, gracias a los cuales sufre de forma heterogénea modificaciones, algunas de ellas enriquecen lo planeado, otras se alejan y otras más lo contradicen.

El acortamiento de distancias está dado por la apropiación construida y con sentido del estudiante sobre el conocimiento escolar de la historia, el papel del docente es apoyar esta apropiación.

1.3.2 Experiencias de enseñanza sobre la causalidad histórica

Son diversos los objetivos y tópicos de la literatura revisada que se relaciona con la enseñanza causal de la Historia. Por una parte existe una variedad de planteamientos teóricos acerca de la enseñanza de la Historia, con la aplicación conceptual de ciertas ideas sobre su causalidad. Por otra parte, los trabajos empíricos, que explícitamente aborden aspectos causales históricos, ha tenido un desarrollo reducido.

De acuerdo a los objetivos y fundamentos teóricos de los trabajos revisados, es claro el interés de los estudiosos con influencia constructivista por temas relacionados con la causalidad histórica, si bien no hay un enfoque de investigación y de análisis dominante para abordarla. Semejante a los estudios cognitivos, no se plantean divergencias ni confrontación de los hallazgos entre investigaciones de carácter didáctico sobre la causalidad histórica.

Sin dejar de reconocer la variedad de las investigaciones, las hemos agrupados en los siguientes rubros de estudio:

Análisis del discurso causal docente.

“La enseñanza de la causalidad histórica se fundamenta habitualmente en las explicaciones verbales que los profesores realizan sobre los fenómenos históricos” (Lucero y Montanero, 2008:46). En la mayoría de

los casos, el trabajo del estudiante fuera de clase es dependiente y complementario de estas explicaciones verbales.

Es así como adquiere importancia conocer cómo los docentes explican la Historia en clase, particularmente aquellos que llevan a cabo estrategias orientadas al desarrollo de un razonamiento causal. Con esta intención se ha recurrido a documentar y analizar los recursos discursivos que utilizan éstos, destacando los siguientes aspectos:

- *Usos y recursos de la explicación verbal en la enseñanza causal de la Historia.* En una encuesta a profesores se ha encontrado (Lucero y Montanero, 2008) que gran parte de los docentes (66.75%) abordan y gestionan la explicación de los contenidos históricos mediante: a) la dedicación de la mayor parte del tiempo a explicar verbalmente los contenidos del libro; b) la estrategia de preguntar el porqué de los hechos, intercalando preguntas y comentarios con la lectura de textos; c) la realización de actividades expositivas desarticuladas a la explicación verbal que dan a los estudiantes; d) la elaboración de llaves y guiones por el docente como el recurso gráfico más utilizado para apoyar las explicaciones; y por último e) el énfasis que dan a la evaluación del recuerdo.

En dos estudios de caso (Montanero, Lucero, y Méndez, 2008) en que se diagrama el discurso docente causal en clase se reporta que no coincide la explicación del maestro sobre el tema con los contenidos del libro que usa, los profesores consideran información diferente sin explicarla en su exposición oral, utilizan imágenes estáticas que ilustran conceptos más que relaciones causales, trabajan datos poco relevantes en la elaboración de mapas para la construcción de nodos, tampoco apoyan a los estudiantes para que verbalicen información relacionada con explicaciones, ni para que formulen preguntas al respecto.

Todos los estudios anteriores muestran que sólo una minoría (entre del 15 al 28 %) de docentes se interesa por conseguir que los estudiantes comprendan las causas, consecuencias y relaciones causales de los hechos históricos, así como orientan sus acciones hacia el trabajo del razonamiento causal.

Entre los aspectos positivos del discurso de estos docentes con “perfil causal” destaca:

- El manejo de ejemplos y anécdotas, además de preguntar el porqué de los hechos.
- La utilización de actividades prácticas y poco empleo del libro.
- aportan información complementaria para clarificar conceptos y relaciones causales difíciles.
- Proporcionan diversos comentarios para: (a) evocar y contextualizar las circunstancias históricas; (b) explicar otros factores intermedios y (c) justificar el por qué de su influencia.

Entre las limitaciones sobresalen:

- El poco uso de diagramas para la representación de las relaciones causales, sus explicaciones son cerradas, de carácter estructural intercaladas con relaciones motivacionales y secuenciales.
 - yuxtaponen los aspectos contextuales de los fenómenos históricos sin asegurarse que los estudiantes realmente profundicen en las relaciones causales.
 - Los profesores no son conscientes de los recursos que usan en sus explicaciones.
- *Asesoramiento pedagógico para la enseñanza de la causalidad histórica.* Lucero y Montanero (2008) realizaron un estudio observacional y de caso múltiple en el que dieron asesoramiento a profesores con el propósito de que éstos mejoraran su enseñanza de la causalidad. En general encontraron que a pesar de que estos docentes desarrollaron episodios expositivos relativamente extensos, complejos y ordenados de causas y consecuencias, implementaron pocas acciones de apoyo explícito para la comprensión de relaciones causales, tampoco estimularon la participación del alumno para estos fines. No se detectaron diferencias en las estrategias expositivas de los docentes después del asesoramiento psicopedagógico, probablemente por su corta duración de tres sesiones.

Estos investigadores agruparon los resultados en dos tipos de dificultades de enseñanza sobre la causalidad histórica:

Dificultades para apoyar la comprensión de relaciones causales. Los docentes no consideran el conocimiento previo del estudiante en la comprensión de relaciones difíciles, ni brindan el apoyo necesario para que éste comprenda los episodios causales complejos que elabora el docente en la clase.

Dificultades para implicar a los estudiantes en el razonamiento causal. Los docentes no tienen interés por trabajar el razonamiento causal, señalando lo difícil de plantearse esto como objetivo, además de la complejidad que supone para los estudiantes. “El principal obstáculo de encuentra en que estos alumnos son poco participativos, no preguntan cuando no comprenden algo’, ‘no les puedes exigir planteamientos causales si nunca lo has trabajado” (Lucero y Montanero, 2008:63).

Las investigaciones sobre el discurso causal docente han aportado información acerca la poca pertinencia de los apoyos otorgados para su aprendizaje, del bajo interés y expectativas hacia el estudiante respecto a este aprendizaje, así como por la enseñanza de la causalidad. Lo que contribuye a que se vuelva más complicado afrontar las dificultades que involucra la educación de un razonamiento histórico.

Diseño instruccional, procesamiento y elaboración de textos para el desarrollo causal.

El trabajo de lectura y escritura con textos es consustancial a la construcción del conocimiento histórico, por ello el interés en su investigación, así como del análisis sobre textos escolares que contribuyan a un mejor aprendizaje de la Historia. A continuación presentamos varios de los principales planteamientos y hallazgos acerca del diseño, el proceso de lectura y escritura de textos como vía para comprender y explicar la historia.

- *Una parte de los problemas de comprensión causal del estudiante se han relacionados con las cualidades internas (estructura y diseño) de los textos de historia, tales como:*

- *Estructura textual.* La exposición descriptiva de datos estaría favorecida por la estructura de textos expositivos y la de ideas centrada

en las intenciones por la estructura narrativa. Ambas estructuras son usadas por la Historia. Rodrigo (1994) señala que los textos expositivos son más difíciles de comprender y aprender que los narrativos, propone una estructura textual que combine las ventajas de ambas modalidades como una opción en el diseño y manejo de textos con contenido histórico.

- *Explicitación de relaciones.* La falta de conexiones causales en la estructura narrativa de textos conlleva a un conocimiento vago, desorganizado e impreciso. En este marco de ideas, Espin, Cevalco, Van den Broek, Baker y Gersten (2007) instruyeron de manera interactiva a 36 estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectura de textos con estructura causal y con actividades de comparación y contraste acerca de las características de varios eventos a lo largo de cinco semanas. Encontraron que la representación mental de los eventos históricos del grupo experimental fue relativamente más desarrollada e integrada respecto a los eventos centrales, aunque tal construcción fue imprecisa contaban con poco conocimiento y una comprensión muy general de la Historia. También este grupo logró una más profunda comprensión de la estructura causal de los materiales, estableció varias conexiones causales, más fuertes y lineales que el grupo control. El estudio revela que la comprensión histórica puede ser caracterizada como la construcción de significados a través de la creación de una red causal de eventos, y que la información histórica puede ser traducida en una red causal, dónde los eventos que tiene mayor importancia causal son mucho más recordados.

- *Apariencia y estructura didáctica.* En general y en opinión de maestros como alumnos, los textos de Historia con propósitos educativos presentan limitaciones desde su aspecto físico, su tratamiento didáctico (organización del contenido, ayudas didácticas y evaluación) y de vocabulario para el aprendizaje de los estudiantes. No es raro que su enfoque haya sido preferentemente de transmisión del conocimiento, como reservorio de información, centrados en sólo la habilidad lectura en detrimento del desarrollo de otras habilidades de pensamiento, así como de actitudes positivas hacia la Historia (Yildirim, 2006).

- *El manejo de los textos.* El trabajo en las aulas es mucho más tradicional de lo esperado y las tareas de dominio favorecen tipos de aprendizaje reproductivo. Por lo que son pocos los elementos que ayudan al desarrollo de competencias relacionadas con una alfabetización académica (González, 2001) de la causalidad. Todo lo cual contribuye a que no sea suficiente el cambio en el diseño de textos para el desarrollo del procesamiento causal en los estudiantes. Sin embargo, consideramos que el mejoramiento del diseño de los mismos, su selección cuidadosa no sólo del contenido, sino de su estructura como características instruccionales, influyen de manera importante en el aprendizaje de la causalidad histórica mientras sean trabajados como parte de un sistema contextualizado de actividades constructivas de enseñanza.

▪ *Otra parte de los problemas de comprensión causal se han vinculado con las estrategias y dificultades de procesamiento textual de los estudiantes.* Se ha encontrado que:

-*Hay falta de una lectura analítica y profunda.* Gran parte de los adolescentes cuando leen. a) no discuten qué fue lo aprendido de la lectura con textos opuestos, ni la información adicional que se les dé (Wolfe y Goldman, 2005) tienen un nivel bajo de procesamiento intertextual; b) no distinguen entre hechos relatados en una novela de aquellos expuestos en una fuente primaria, acumulan tanta información como les sea posible más que comprometerse a evaluarla y esforzarse por integrarla; c) no cuestionan el contenido de los textos, no examinan las fuentes de los textos para emitir juicios acerca de los sesgos potenciales en la información; d) no distinguen entre juntar información y elaborar una explicación, entre evidencia y opinión, entre pasado y relato del pasado (Leinhardt y McCarthy, 1996).

- *Propuestas.* Los anteriores hallazgos sugieren que la enseñanza de la Historia podría implicar no solo la instrucción acerca del contenido, sino acerca de lo que significa el estudio de los temas históricos. Wineburg y Fournier (1994) sugiere llevar a cabo interpretaciones de eventos cada vez más complejos, con múltiples opiniones y evidencia variada. Wineburg y Martin (2004) señalan como directrices de la comprensión de la Historia: el manejo de textos, el desarrollo del juicio sobre la calidad de la información, sopesar la validez de la evidencia y desarrollar

la lectura como aspecto central de la investigación del currículo para que al aprendiz de un sentido a la historia leída. Por su parte Wolfe y Goldman (2005) consideran que el procesamiento y el razonamiento pueden ser promovidos por un diseño sistemático de tareas y textos al manejar como andamiaje los heurísticos de Wineburg y Fournier (1994), que son corroboración, manejo de fuentes y contextualización.

- *La escritura de textos como medio de expresión de la comprensión causal y su complejidad. Se considera:*

- *El papel del texto escrito.* El lenguaje escrito para los historiadores es una herramienta para pensar, imaginar, especular y organizar ideas sobre el hecho que se pretende explicar. La escritura profesional sobre la historia es compleja, ya que sintetiza los requerimientos intelectuales que entraña la propia construcción del conocimiento histórico en su problemática filosófico-epistemológica y de aprendizaje. Concordamos con Woodcock (2005:6) cuando señala que la escritura sobre la historia "permite caminos analíticos de pensamiento (...) Hay una relación recíproca entre historia y alfabetización crítica, la dificultad de la escritura histórica es la dificultad de la misma historia".

- *La complejidad causal en el texto.* Cuando elaboramos un texto con contenido histórico ponemos en juego: (a) el aspecto declarativo sobre la comprensión y explicación del hecho, que entraña nuestra visión del mismo como de la historia; (b) el aspecto procedimental, dado que tenemos que pensar de manera contextualizada con el conjunto de habilidades que ello supone; y (c) el aspecto actitudinal, debido a que emitimos valoraciones que nos lleva una toma de postura, que va desde lo emocional hasta la conciencia ética sobre el hecho histórico del que estemos dando cuenta con nuestra escritura. La escritura de textos con contenido histórico como señalan Evans y Pate (2007: 25) expresa la reacción individual que el autor tiene sobre el pasado y presente, "es continuación y desarrollo del pensar, (...) es parte del proceso de razonar y pensar históricamente"

- *Cualidades del texto comprensivo y explicativo de la historia.* En el planteamiento de los problemas históricos se organizan y jerarquizan causas dentro de una prosa extensa (Evans y Pate, 2007:21). La

elaboración de ensayos con contenido histórico es el tipo de construcción escrita que mejor da cuenta del desarrollo de un razonamiento causal y de un pensamiento causal experto (Wittrock y Baker, 1998). Dicha elaboración implica habilidades alfabetizadoras críticas para escribir argumentos históricos (Clark, 2001).

Hay varias vías para organizar un "ensayo causal". Entre sus características estructurales y procedimentales, Clark (2001) apunta:

- la necesidad de describir comprensivamente el contexto de los factores del hecho o proceso históricos para construir un argumento a partir del desarrollo detallado de evidencias relevantes de manera clara, consistente y amplia
- justificar la selección de esos factores, categorizarlos o jerarquizarlos, de dar cuenta de las consecuencias
- trabajar en la descripción y explicación de las relaciones entre factores, que significa no solamente mencionarlas, sino definirlas, articularlas y reflexionarlas.

Chapman (2002) propone que las causas pueden ser distinguidas por su contenido, tiempo, rol e importancia dentro de estructura del ensayo. Los conceptos usados en una argumentación adquieren su significado en el contexto y con relación a otros conceptos, tanto el lector como el escritor necesitan información contextual para comprender el significado específico de un concepto (Van Drie y Van Boxtel, 2003).

Es importante que el estudiante haga una selección y desarrollo pertinentes de las evidencias, dado por la categorización que decida sobre las ideas y por la descripción de relaciones entre eventos y temas que revelen su interacción, desarrollo, regresión, traslape, afirmación y contradicción, todo lo cual lleva a un argumento consistente, persuasivo y lógico. La explicación de las relaciones causales obliga a una escritura con profundidad. La riqueza del argumento también se caracteriza por contemplar visiones alternativas, una ubicación cronológica de los factores en un espacio específico, los factores centrales integrados a múltiples causas y consecuencias. La riqueza de vocabulario como riqueza de ideas, posibilita a los estudiantes comunicar su pensamiento de manera más completa. Con base en todo lo antes expuesto,

podemos visualizar “La Historia como una red infinita de causas y efectos, de su fortalecimiento y negación” (Woodcock, 2005:6).

-Propuestas para apoyar la escritura de explicaciones en Historia. Los anteriores autores contemplan *el uso de preguntas y la discusión* como estrategias comunes para la construcción de argumentos históricos. El diseño e implementación de preguntas por parte de los docentes funcionan a manera de hipótesis, que se convierten en oportunidades para que los estudiantes desarrollen argumentos. Mediante las preguntas sobre contraargumentos podemos evaluar la jerarquía y comprensión de los factores empleados por el estudiante para explicar un hecho histórico. Las actividades de discusión, intercambio y colaboración influyen para que los éstos hagan una descripción precisa, diferenciada y relacionada de conceptos. “La interacción fuerza a la articulación de ideas acerca de conceptos, hacer preguntas, razonar juntos y resolver desacuerdos a través de la discusión” (Van Drie y Van Boxtel (2003:31).

Wittrock y Baker (1998) en un estudio de cuatro fases con expertos en Historia y currículo, y retomando instrumentos respecto al pensamiento histórico, desarrollaron un *sistema de evaluación* fiable y útil para estudiantes y profesores sobre la calidad y comprensión del contenido de ensayos en Historia. Este sistema fue validado con 250 estudiantes preuniversitarios y regulares, con interobservadores y la preparación de profesores para usar el sistema. Entre los criterios de calificación indagados destacan el establecimiento del contexto histórico, profundidad y extensión de la elaboración, empleo de conocimiento previo, múltiples ilaciones y esfuerzo de explicitar relaciones. En una de las fases también emplearon preguntas para favorecer la escritura del ensayo.

Evans y Pate (2007) exponen la importancia de reflexionar acerca de la *calidad de andamiaje* que los docentes implementan para apoyar la escritura de argumentos causales. Uno de los problemas es que se enfatiza el producto y no tanto el proceso. Es fundamental que el alumno encuentre el sentido de lo que escribe para que pueda proponer argumentos, para que pueda organizar hechos (datos) y opiniones. Un inadecuado andamiaje de las actividades intermedias atomiza y

desarticula el aprendizaje, desestimula e inhibe el pensamiento del estudiante con el riesgo de sustituirlo. Considera que cuando razonamos históricamente pensamos y tomamos decisiones acerca del contenido, del posicionamiento e interrelación entre párrafos para estructurar las ideas principales. A causa de esta complejidad de aspectos en el andamiaje de argumentos históricos, señala la necesidad de que el estudiante tenga tiempo para pensarlos, procesarlos y estructurarlos, lo que supone tiempo para leer y analizar sus argumentos, así como los de otros.

Debido a que los problemas de escritura de textos con contenido histórico están vinculados con las características propias de la disciplina, se torna indispensable la acción educativa dirigida para el desarrollo de las complejas habilidades de esta escritura.

Intervenciones con apoyos electrónicos.

Por las cualidades potenciales de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el aprendizaje, se ha incursionado en la investigación de recursos electrónicos para la enseñanza causal de la Historia, destacando las aportaciones conceptuales y empíricas de los siguientes trabajos:

- Desde una perspectiva de cognición situada y de la teoría de modelos mentales, se llevó a cabo (Seel, 2001) un estudio exploratorio comprensivo con pretest-postest y múltiples etapas de evaluación en 19 estudiantes. El propósito fue investigar el aprendizaje que podría tener la enseñanza de un programa multimedia sobre sistemas financieros como modelo conceptual de la economía a lo largo de cuatro meses. Entre los procedimientos seguidos se pidió la elaboración diagramas causales, como herramienta para conocer los supuestos sobre la causalidad y la representación del modelo mental que iban desarrollando los estudiantes.

Seel (2001) considera que el diseño y preparación de métodos de enseñanza de modelos mentales, provee a lo aprendices de un marco conceptual apropiado para explicar los hechos y para apoyar gradualmente un cambio conceptual sustancial, por lo que hay que

considerar estados intermedios relativamente estables de comprensión causal que preceden el propio cambio conceptual final inducido en la instrucción.

Los estudiantes de esta investigación fueron capaces de elaborar correctamente el 70 % de las secciones y relaciones del modelo conceptual, pudieron mantener estable un 50 % de los conceptos y relaciones a lo largo del tiempo en que duró la enseñanza del programa. También fueron capaces de recordar la mayoría de los conceptos, mostraron una comprensión profunda de los aspectos sistémicos y multicausales sobre los campos de la economía. Evidenciaron un conocimiento sustancial de las relaciones, así como un mayor detalle con respecto a las causas señaladas. Bosquejaron en sus diagramas causales varios grados de similitud con el modelo conceptual recibido, sin olvidar que el significado efectivo que se almacena en los sujetos no es una copia fiel del modelo y que no constituye una estructura acabada en su mente. En este sentido, el programa multimedia demostró tener solamente una pequeña influencia para que los estudiantes adoptaran el modelo conceptual.

Además de los anteriores resultados, los estudiantes obtuvieron una mejora significativa en el pretest y postest de conocimiento declarativo y un efecto positivo en la comprensión de los hechos económicos y sus relaciones, todo lo cual apoya la idea de que el programa tuvo una fuerte influencia sobre la comprensión causal.

- Con base en un enfoque sociocognitivo se llevó a cabo (Masterman y Sharples, 2002) un estudio sobre el papel de un sistema de enseñanza por computadora para apoyar el desarrollo del razonamiento causal, consistente en 46 lecciones de Historia, con guías prácticas de enseñanza, entrevista a profesores y sesiones de trabajo en pequeños grupos de estudiantes entre 12 y 13 años de cuatro escuelas.

Masterman y Sharples (2002) plantean que el proceso de conocimiento de los estudiantes sobre el contenido histórico y su comprensión de conceptos son inicialmente construidos a través de la evidencia y la interpretación entre maestro y estudiantes, proceso socioconstructivo donde cada alumno internaliza su propia versión a partir de sus

conocimientos previos. Señalan que la enseñanza de la causalidad en Historia requiere de un entendimiento comprensivo de su aprendizaje y enseñanza, incluyendo las representaciones internas (como las concepciones previas más comunes) y externas (como diagramas, notas, ensayos y demás producciones construidas por los alumnos) para trabajar sobre ellas.

Estos autores consideraron que para apoyar el razonamiento causal de los estudiantes se necesita de una comprensión informada de los procesos pedagógicos a tres niveles: (a) la zona de desarrollo próximo como el espacio conceptual y físico en donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar, (b) las actividades de modelado-apoyo-retiro en el marco del paradigma del Cognitive apprenticeship²⁵ y (c) los intercambios verbales y no verbales de las conversaciones en clase que dan forma esencial a estas actividades.

Se implementó una intervención en dos fases: la primera fase consistió en el desarrollo del programa centrado en los aspectos pedagógicos del papel de la computadora para nombrar, crear y desplegar un sistema de representación precisa que capturara la esencia de la causalidad, y que se implementara una interface para ser fácilmente manejada por los alumnos. En la segunda fase, aparte de los datos, se bosquejó el análisis de los diagramas producidos por los alumnos durante la fase primera,

Los estudiantes encontraron fácil de manejar y comprender el programa de enseñanza. El análisis de diagramas, la inspección visual de las secuencias de acciones grabadas en los materiales de cómputo, las transcripciones de sus presentaciones como evidencias de articulación y reflexión del andamiaje desplegado por el docente, permitieron la identificación de sus defectos de razonamiento causal.

Estos investigadores encontraron que los estudiantes al parecer pueden

²⁵ Propuesta constructivista de cognición situada que plantea que los novatos aprenden en la práctica con base al acompañamiento de expertos en analogía a como se forman las habilidades, conocimientos y valores en los gremios.

distinguir entre causas y meros hechos, pero que tienen una gran dificultad para articular causas dentro de una estructura coherente. La transcripción de las presentaciones de los estudiantes, obtenidos del discurso en clase, sugiere que los diagramas pueden servir como una ayuda poderosa para articular la elaboración de factores causales, sus propiedades y sus vínculos.

Méndez y Montanero (2008) realizaron un estudio experimental acerca de la eficacia que distintos formatos hipermedia tienen en el aprendizaje causal de relatos históricos en 69 estudiantes de 16 años de promedio. Plantean que los textos hipermedia no necesariamente incrementan la comprensión por parte del estudiante con relación a textos lineales.

Estos investigadores compararon la influencia que un relato acerca del Descubrimiento de América podría tener sobre el razonamiento histórico en formato lineal, en formato hipertexto e hipergráfico, insertando en cada uno preguntas sobre relaciones causales explícitas e implícitas. Partieron del supuesto que las preguntas sirven de ayuda y guía para el razonamiento acerca de las intenciones, condiciones y relaciones entre eventos.

La organización causal que puede favorecer un hipertexto por ser jerarquizado, tener gráficos y tablas, no ha demostrado que proporcione mayor aprendizaje que un texto convencional, más bien sirve para visualizar la estructura de la información. En el caso de la Historia, estos autores precisan que la representación de un hecho y proceso no es necesariamente información organizada jerárquicamente, sino más bien una red relacional de conexiones causales entre eventos y condiciones con un orden temporal y causal.

Articulado a la organización causal, Méndez y Montanero (2008) consideran que la lectura de un material hipertextual demanda un gran esfuerzo inferencial para que el estudiante pueda mantener la coherencia de la información. Los textos hipermedia de Historia demandan un esfuerzo a su vez mayor, particularmente en la combinación e integración de los diversos elementos y relaciones para construir una explicación. Tal esfuerzo de combinación e integración se ve limitado por la falta de conocimiento previo, la capacidad de la

memoria de trabajo para manejar la simultaneidad de elementos y relaciones, y por la falta de implicación activa de los alumnos para realizar tales tareas.

Para evaluar el razonamiento causal usaron tres instrumentos: primero solicitaron un resumen que evaluaron mediante una escala sobre causalidad histórica, segundo aplicaron un test sobre razonamiento multicausal y tercero un test sobre inferencias causales una semana después de realizado el estudio.

Entre los resultados encontrados destacan que el resumen fue elaborado sólo por el 48 % de los estudiantes atribuido a una falta de voluntad por realizar esta tarea. Gran parte de estos estudiantes se ubicaron entre el nivel inicial de establecer una cadena indiferenciada con secuencia temporal de hechos y un nivel medio de comprender una cierta noción de causalidad múltiple, pero sin que las relaciones entre los elementos sean sistemáticamente analizadas. No se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes por formato manejado tanto en lo referente a la cantidad como al recuerdo de factores causales.

Respecto al test sobre razonamiento multicausal, los sujetos que usaron hipergráficos reportaron promedios a su favor, sin que tales puntajes representaran diferencias significativas con relación al formato lineal y el hipertexto. En el test demorado sobre inferencias explícitas e implícitas, nuevamente el grupo que usó hipergráficos logró mejor porcentaje en la identificación de relaciones entre aspectos causales respecto a los otros dos grupos de formato lineal e hipertexto, sin que tales diferencias fueran estadísticamente significativas.

Cómo posibles explicaciones de los mencionados resultados, estos autores españoles señalan que los hipergráficos al parecer hacen más fácil la revisión y reflexión sobre concepciones implícitas cuando al usarlos el estudiante tiene que jerarquizar las propiedades de los eventos y conectarlos entre sí. También precisan que el grupo que usó hipergráficos nunca presentó problemas para localizar y relacionar las piezas de información cómo suele pasar en el manejo de hipertextos por poblaciones con falta de experiencia en el manejo de estos recursos. Las preguntas usadas probablemente favorecieron el efecto positivo de los

hipergráficos para completar y conectar las piezas de información, y con ello, favorecer la comprensión del problema y la autoexplicación. Finalmente apuntan que más que el formato del texto sea definitivo en el apoyo del razonamiento causal, se ponga atención en brindarle a los estudiantes las oportunidades de reconstruir representaciones de sus propios modelos causales y discutirlos, y que esto muy probablemente conlleve a una disminución del cansancio e incremento en las tareas de razonamiento.

Con semejante interés de explorar la mejora en el razonamiento causal de hechos sociales e históricos por medio del uso de recursos multimedia, se evaluaron (Becerra, Méndez, Montanero, Lucero, González y Valverde, 2008) a 73 estudiantes con un promedio de 15 a 17 años, sobre una serie de tareas de razonamiento causal antes y después de haber sido entrenados durante dos horas en el manejo de un recurso digital.

Becerra et al. (2008) consideran que los procesos de inferencia de las proposiciones del texto y la aplicación de esquemas temporales de los fenómenos medio-fin (intenciones de sujetos y grupos) y causas-estructurales (influencias contextuales) son los procesos para comprender causalmente un fenómeno histórico.

Estos investigadores encontraron que los estudiantes lograron del 29% al 35 % de aciertos en las tareas de reconstrucción de diagramas multicausales complejos a partir de frases o textos, del 75% de aciertos en tareas de razonamiento con contenidos sociales no históricos sobre todo con viñetas, y ninguna correlación entre el razonamiento de contenidos sociales y el razonamiento de contenidos históricos. Concluyen que los estudiantes muestran dificultades importantes para: (a) razonar causalmente con contenidos históricos, sobre todo en tareas de representación gráfica de relaciones multicausales mixtas o dinámicas; (b) el razonamiento causal histórico se trata de una competencia dependiente del área de dominio y (c) el uso de recursos digitales es muy motivadores para los alumnos, aunque no generen mejoras significativas en este razonamiento.

1.3.3 Reflexiones sobre la investigación de la enseñanza de la causalidad histórica

De acuerdo al panorama de trabajos expuestos podemos señalar que la investigación acerca de la enseñanza sobre aspectos causales en la Historia ha presentado un avance heterogéneo, no obstante la limitada cantidad y perspectivas de análisis. Nuevamente destacan las aportaciones de investigadores españoles y anglosajones.

A nivel conceptual trabajos como los de Trepát (1999), Díaz Barriga (1998a), Lucero y Montanero (2008) se distinguen los siguientes aspectos:

- Se dibuja un renovación acerca de la concepción de la enseñanza de la Historia con los planteamientos de corte constructivista como: (a) el aprendizaje por comprensión que plantea la integración entre lo fáctico y lo conceptual, lo informativo y lo formativo, terminando por diluir el falso dilema acerca de la dicotomía entre escoger entre el aprendizaje datos o el de los procesos de aprendizaje; (b) la visión del salón de clases de Historia como una zona de desarrollo próximo y (c) la incorporación de planteamientos como el apprenticeship y el andamiaje en el desarrollo de propuestas.

Desde las primeras consideraciones sobre didáctica de la Historia se había señalado la distinción entre lógica disciplinaria y lógica de pensamiento del estudiante. Se considera esta línea de reflexión cuando se propone una docencia que recupere lo disciplinario y lo pedagógico, con la formulación de diseñar y desarrollar 'problemas para la instrucción', concepto que nos aleja de una reproducción acrítica de los procedimientos del historiador en el aula y retoma las condiciones de este contexto escolar para una enseñanza significativa de la Historia.

Otro de los planteamientos didácticos importantes es la vinculación del eje procedimental con el conceptual de la causalidad histórica, lo que contribuye a una visión más integral respecto a lo que tendría que ser su enseñanza significativa.

- En los trabajos empíricos se acuñan nuevos términos como discurso causal en el caso de los docentes y comprensión causal para referir a una red de eventos en el caso de la investigación sobre textos, desde los cuales se desprende una visión sobre la causalidad histórica. Por ejemplo en la literatura sobre discurso causal se habla del desarrollo del razonamiento causal, y en la investigación sobre comprensión causal se pone más el énfasis acerca de la parte estructural de las relaciones causales. Se presenta la concepción de la causalidad como habilidad más propia de la lógica informal y como modelo conceptual que puede ser apoyado desde los diagramas de las relaciones causales.

A nivel metodológico las investigaciones como las de Lucero y Montanero (2008), Wolfe y Goldman (2005) y Masterman y Sharples (2002) presentan las siguientes características:

Los objetivos de las investigaciones se han concentrado en tres grandes vertientes de análisis y documentación:

1. Cómo los docentes abordan y gestionan explicaciones históricas, particularmente los interesados en desarrollar el razonamiento causal.
2. La escritura y lectura histórica, sus características, evaluación y andamiaje para mejorar la comprensión causal de la Historia.
3. La efectividad de ambientes de aprendizaje computarizado y diseño de software para apoyar la comprensión de la causalidad mediante la construcción e interacción con representaciones de diagrama y relaciones causales.

A excepción de estas últimas investigaciones con apoyo de la computadora, sólo se reporta un trabajo de asesoramiento psicopedagógico o formación docente. No se encontraron trabajos sobre modelos e intervenciones didácticas que busquen favorecer el aprendizaje de la causalidad histórica.

Como sucede con los trabajos cognitivos, una parte importante del tipo de estudio de las investigaciones es de carácter cuantitativo al poner el acento en la búsqueda de diferencias significativas con pruebas estadísticas. En menor medida se han llevado a cabo estudios de caso de un sujeto hasta un grupo escolar. Así mismo reiteramos que sería

enriquecedor el desarrollo de estudios cualitativos y mixtos que complementaran la visión cuantitativa.

Llama nuestra atención que las investigaciones en la mayoría de las veces se han concentrado en adolescentes. Solo se reporta un estudio con universitarios.

Puntos irresueltos para el desarrollo del trabajo didáctico sobre la enseñanza causal.

En general los trabajos sobre causalidad con aplicaciones didácticas se sustentan en su conocimiento psicopedagógico, aunque no explicitan los fundamentos disciplinares de la Historia sobre los que desarrollan sus investigaciones. A continuación hacemos algunos señalamientos acerca del panorama expuesto sobre la enseñanza causal en la Historia:

Discurso causal de los estudiantes. Como parte de un proceso educativo integral se requiere indagar sobre el discurso que los estudiantes elaboran acerca de las explicaciones de los procesos históricos, tanto a nivel de sus teorías causales implícitas como en su desempeño en el aula. Sería de relevancia profundizar el estudio de discursos docentes orientados a la construcción causal de los estudiantes.

Evaluación sistémica de materiales. El diseño e investigación sobre textos alternativos con contenido histórico sigue siendo necesario, pero lo es aún más el estudio de su puesta en práctica, visualizado como parte de un sistema de enseñanza que considere el trabajo docente en articulación tanto del carácter disciplinario del conocimiento histórico, de las cualidades cognitivas del aprendizaje causal como de una visión didáctica centrada en las mediaciones requeridas por el estudiante para la construcción causal. Como parte de este marco de ideas se plantea la evaluación cualitativa del uso de textos, de gráficos causales, del uso de TIC como de toda herramienta didáctica pensada con este propósito.

Diseño y evaluación de intervenciones con perspectiva múltiple. La complejidad epistemológica y cognitiva de la causalidad histórica requiere el desarrollo de propuestas de enseñanza que consideren mínimamente la perspectiva disciplinaria, cognitiva y didáctica;

articuladas a una concepción, estrategias e instrumentos de evaluación del desempeño, que no sólo beneficien el desarrollo del conocimiento histórico declarativo sino el aprendizaje profundo de habilidades y actitudes, que integralmente den cuenta tanto del proceso de construcción causal del estudiante como de la influencia del trabajo docente en esta construcción.

Influencia de los aportes didácticos en la enseñanza de la Historia.

La complejidad de la Historia como objeto de enseñanza necesita del desarrollo de modelos constructivos del aprendizaje causal como del trabajo docente. Este requerimiento se acentúa más si consideramos el divorcio entre “los teóricos” y “los prácticos” de la educación, patente entre otras cosas por la concepción y ejercicio profesional de los docentes de Historia que siguen favoreciendo más una enseñanza enciclopédica y desligada de los intereses de los estudiantes.

Pensamos que los maestros están mucho más familiarizados con la existencia de los modelos causales nomológico y teleológico, mucho menos informados sobre las características del proceso de aprendizaje causal, y todavía menos enterados de las experiencias didácticas. Bajo la creencia de que el conocimiento disciplinar resuelve los problemas de enseñanza, se ha influido más en el discurso teórico del docente que en su acción práctica. Se difunde más el discurso pedagógico de la Historia que de la causalidad incorporada a éste. Además, dicho discurso no se articula necesariamente a las condiciones del trabajo docente, ni se cultiva en un contexto de investigación empírica al interior de la escuela.

Urge un trabajo de preparación magisterial con las herramientas multidisciplinarias que le permitan a los docentes enriquecer sus prácticas así como cambiar sus expectativas sobre el estudiante y la enseñanza causal en Historia. En este sentido las contribuciones que pueden hacer los didactas de la Historia son mayúsculas y trascendentes.

Nuestra concepción didáctica sobre la causalidad histórica.

La enseñanza de una disciplina pasa por la consideración de su propia estructura de conocimiento específico. Con base en esto, expusimos con anterioridad nuestra concepción filosófica sobre la causalidad histórica, entendida como la dimensión referente al papel del ser humano en la gestación y desarrollo de la historia, tanto a nivel de ésta como práctica sociocultural y como discurso intelectual que da cuenta de esa práctica, discurso en que la construcción del significado del acto humano en su devenir adquiere una función central.

También la enseñanza de una disciplina tiene que ver con el conocimiento de su sujeto de aprendizaje y distinguir entre la "lógica de la disciplina" de la "lógica del estudiante". En este tenor de ideas dilucidamos nuestra concepción cognitiva sobre la causalidad histórica, como una noción de orden superior clave para aprender la lógica de la disciplina histórica; noción compleja por la diversidad de aspectos y habilidades que implica; y vertebrante para el conocimiento de la historia, porque hace uso de las demás habilidades de dominio de este conocimiento.

La enseñanza de toda disciplina está comprometida con los problemas y dilemas que conlleva acercar la lógica de la disciplina a la lógica del estudiante, y aportar al mutuo enriquecimiento. Partimos de los principios disciplinares de la Historia, de los cognitivos del aprendizaje histórico y de una perspectiva educativa y didáctica significativas para concebir la causalidad histórica como un contenido procedimental estructurante de la Historia que engloba sus contenidos conceptuales y éticos, de apropiación dinámica y a largo plazo, que obliga al planteamiento y prueba de alternativas didácticas razonadas y creativas.

La figura 1 ilustra nuestra concepción de causalidad descrita en los párrafos anteriores. La manera en cómo se aborda cada dimensión corresponde una postura teórica sobre el conocimiento histórico: (a) la perspectiva interpretativa referente a la dimensión filosófica-epistemológica, destaca el papel del sujeto en la conformación del hecho; (b) la perspectiva constructivista trata la dimensión cognitiva, enfatiza la habilidad de orden superior que implica su construcción por

parte del estudiante y (c) la concepción significativa de la enseñanza, en alusión a la dimensión didáctica-curricular, prioriza la construcción causal como contenido procedimental.

Las curvas entre cada una de las tres mencionadas dimensiones dan cuenta de la relación dinámica entre ellas: la dimensión filosófica-epistemológica es la base a ser considerada para el desarrollo de la dimensión cognitiva; a su vez estas dos dimensiones son fundamento para el desarrollo de la dimensión didáctica-curricular del aprendizaje causal-histórico.

Planteamos que es en la dimensión didáctica-curricular en dónde se expresa más claramente la complejidad múltiple de la enseñanza sobre la causalidad histórica. El experto (historiador y docente) juegan un papel decisivo para proponer contextos de aprendizaje ajustados al proceso de elaboración de los estudiantes.

En la figura 2 exponemos los tres principales aspectos que hemos considerado para el análisis de la causalidad histórica en su dimensión didáctico curricular. El análisis de la comprensión y explicaciones históricas construidas por los estudiantes, que los docentes hemos de apoyar, engloban: (a) un aspecto declarativo que trata sobre los conceptos y datos que maneja el estudiante para dar cuenta del hecho,; (b) un aspecto procedimental que versa sobre las estrategias cognitivas de construcción causal puestas en juego y (c) un aspecto actitudinal, referente a las valoraciones implícitas como explícitas del estudiante en su comprensión como explicación del hecho histórico.

Las flechas en distintas direcciones indican que el análisis de alguno de estos aspectos se relaciona con la consideración de los demás. Así mismo cada aspecto engloba las dimensiones filosófica-epistemológica y cognitiva sobre la causalidad histórica, incorporadas en esta figura.

Figura 1 Esquema general sobre el concepto de causalidad en Historia

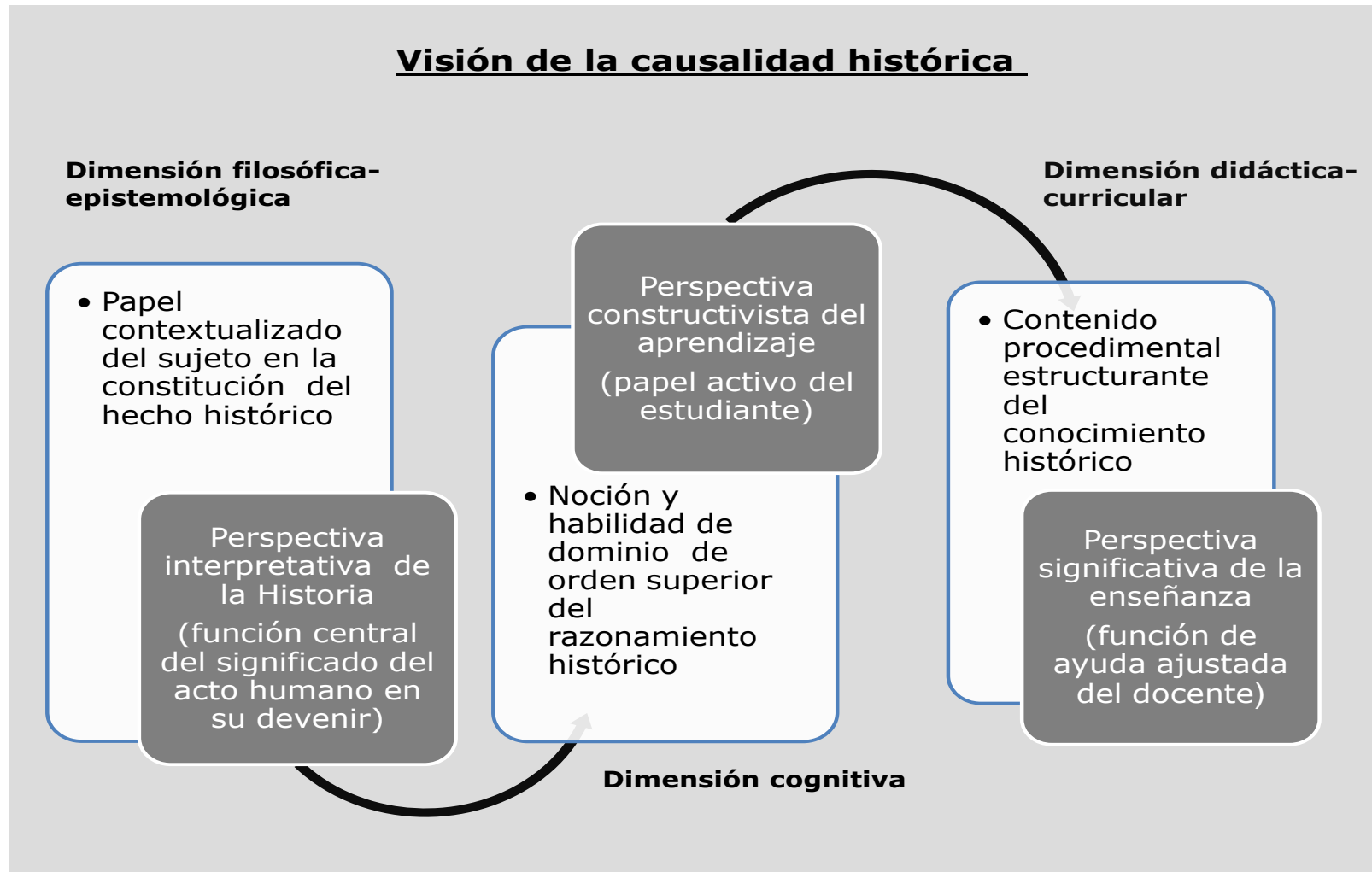
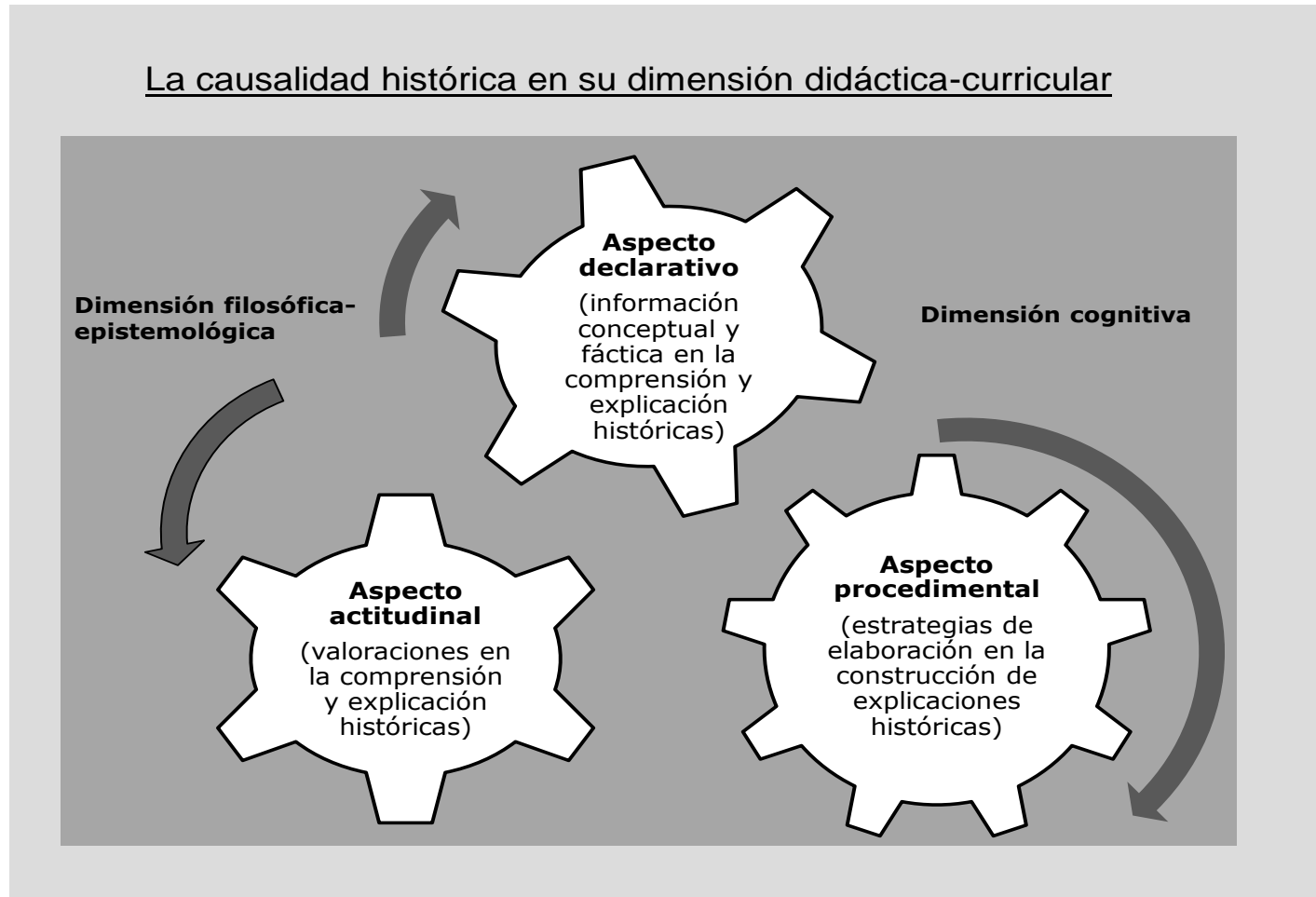


Figura 2 Aspectos considerados en el proceso de construcción de la causalidad histórica



2 Metodología

Contenidos generales

2.1 Planeación de la investigación

2.2 Desarrollo del trabajo de campo.

Para una mejor comprensión del método seguido, hemos organizado este capítulo en dos partes. La primera se centra en describir la organización pensada de la investigación, damos particular énfasis al diseño de instrumentos y los criterios de análisis de datos. Una vez que el lector cuenta con este contexto, en una segunda parte procedemos con una breve relatoría de cómo pusimos en práctica dicha organización.

2.1 Planeación de la investigación

Contenidos específicos

2.1. Planeación de la investigación

- 2.1.1 El problema y las preguntas de investigación
 - El problema de estudio
 - La preguntas
- 2.1.2 Propósitos e importancia de la investigación
 - Propósitos
 - Relevancia e impacto
- 2.1.3 Tipo de investigación
- 2.1.4 Contexto de la investigación y participantes
- 2.1.5 Construcción de instrumentos
 - 2.1.5.1 Para la fase previa a la secuencia didáctica
 - 2.1.5.2 Para la fase de desarrollo de la secuencia didáctica
 - 2.1.5.3 Para la fase después de la secuencia didáctica
- 2.1.6 Escenario
- 2.1.7 Lineamientos para el análisis
 - 2.1.7.1 Consideraciones generales
 - 2.1.7.2 Criterios de análisis
 - 2.1.7.3 Proceso de análisis.
- 2.1.8 Validación de la evidencia

2.2. Desarrollo del trabajo de campo

2.1.1 El problema y las preguntas de investigación

El problema de estudio.

En el marco teórico hemos planteado la importancia conceptual y social de la investigación sobre causalidad histórica con relación a sus problemas de concepción, aprendizaje y enseñanza, así como en la formación profesional del psicólogo educativo en la Unidad Ajusco de la UPN.

No obstante que el punto inicial de interés se circunscribe a la problemática de la alta reprobación de asignaturas con contenido histórico en la carrera de Psicología Educativa, este fenómeno de reprobación se extiende al resto de las licenciaturas escolarizadas plan 1991 que se imparten en el plantel Ajusco, como son Pedagogía, Sociología y Administración Educativa²⁶.

La licenciatura en Psicología Educativa de la UPN ha tenido tres cambios curriculares: 1979, 1991 y 2009. La tendencia de todos estos cambios es una disminución en el número de las asignaturas con contenido histórico y un mayor énfasis en materias para la formación específica del trabajo profesional. Creemos que esto obedece a los problemas de congruencia y acreditación de estas asignaturas de "tronco común" han tenido para la formación profesional del psicólogo educativo. A pesar de esta situación y como hemos expuesto con anterioridad, la comunidad de psicólogos educativos reconoce la importancia de incorporar en su formación profesional contenidos orientados socialmente para una preparación integral, y con ello, lo que puede aportar la Historia.

Consideramos que la indagación acerca de la causalidad histórica afecta y se vincula a las siguientes esferas:

- *Atención al aprendizaje del estudiante.* Pensamos que el interés de las investigaciones sobre problemas de enseñanza de la Historia, y como parte de esto de la causalidad, se han orientado más desde la visión del

²⁶ Algunas otras asignaturas con contenido histórico se incluyen en los programas de Educación Indígena modalidad escolarizada, así como Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena modalidad semiescolarizada.

docente bajo la lógica de que comprendiendo y mejorando su trabajo se impacta en el desempeño del alumno. Si bien esto tiene parte de correspondencia con la realidad, también es cierto que es necesario abordar la problemática de la enseñanza desde las necesidades e intereses de los aprendices y no sólo de los enseñantes.

- *Repensar el trabajo del profesorado.* El diseño y evaluación de propuestas didácticas concretas sobre los problemas de causalidad histórica en los estudiantes, retroalimentaría el análisis y desarrollo del trabajo de los enseñantes de Historia, posibilitando prácticas docentes que vayan más allá de una visión deficitaria del desempeño del estudiante, como el origen de los problemas de la enseñanza histórica.

Las preguntas.

En el contexto de estas preocupaciones e intereses, nos planteamos las siguientes preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación:

- ¿Cómo se desarrolla el proceso de construcción de la causalidad histórica en estudiantes universitarios apoyado por una secuencia didáctica diseñada con esta finalidad? En este sentido ¿qué aspectos causales se verán favorecidos? y ¿cuáles serán aquellos que presenten más dificultades para su desarrollo? Con relación a estas dos preguntas ¿qué avances y limitaciones lograrán los estudiantes a nivel de conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal respecto a la causalidad histórica?

- ¿Cómo puede contribuir la implementación de una secuencia didáctica sobre la causalidad histórica en el desarrollo de esta habilidad de dominio en estudiantes universitarios?, ¿cuáles serán los elementos de la secuencia que brinden ayuda más pertinente?, ¿cuáles serán aquellos que presenten limitaciones para ello?, ¿cómo aportarán los materiales de trabajo y los instrumentos de evaluación para el apoyo del proceso de construcción de la causalidad histórica?

2.1.2. Propósitos e importancia de la investigación

Propósitos.

A nivel general:

Apoyar y analizar el proceso de aprendizaje de la causalidad en estudiantes universitarios, particularmente de la carrera de Psicología Educativa, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica.

A nivel específico:

- Planear y llevar a la práctica una secuencia didáctica que brinde evidencia sobre el apoyo a la comprensión y explicación causal de contenidos históricos en estudiantes universitarios.
- Analizar el proceso de construcción de la causalidad histórica en estudiantes universitarios con base en el desarrollo de una secuencia didáctica.

Relevancia e impacto.

De acuerdo al *problema de estudio* delimitado, en términos conceptuales ha sido poco explorada la efectividad de situaciones de aprendizaje y enseñanza al respecto.

En *términos metodológicos* se aportaría en el diseño de materiales de trabajo y de instrumentos de evaluación sobre procedimientos de dominio causal de la Historia.

Se contribuiría en *términos sociales* con un ejemplo de enseñanza en el campo de la Historia a nivel universitario, que plantearía una alternativa particular para aprender la causalidad como uno de los problemas claves del conocimiento escolar de la Historia.

Finalmente se podría contribuir a la *especificación de lineamientos para el desarrollo de programas* de formación sobre causalidad histórica, como uno de los aspectos para mejorar el aprendizaje y la enseñanza de

contenidos históricos en la licenciatura de Psicología Educativa y demás licenciaturas en la UPN Ajusco.

2.1.3. Tipo de investigación

Algunos de los *supuestos de investigación cualitativa* que seguimos y que justifican las decisiones metodológicas tomadas son:

- El conocimiento se construye a partir de la experiencia, producto del mundo interno y externo del sujeto con otros. En este sentido el conocimiento es siempre social y personal, y por ello relativo, aunque esto no significa que todos los conocimientos construidos sean de igual manera válidos social, política, cultural y científicamente.
- La realidad externa e interna son complejas y su conocimiento también lo es. Para dar cuenta de esta complejidad se reconoce que hay realidades múltiples que requieren de acercamientos también múltiples para su estudio y tratamiento. Por lo que no basta abordar el objeto de estudio desde una solo aspecto, perspectiva y disciplina.
- El investigador juega un rol y su papel no es parcial, porque en el proceso constructivo del conocimiento interacciona con los demás participantes de la investigación, influye y es influido. Por esto es esencial que en el investigador establezca una vigilancia continua sobre cómo negocia su rol.

1. De acuerdo con estos supuestos de investigación, con los propósitos de explorar el proceso de aprendizaje causal de la Historia y del apoyo que pueda implicar para este proceso una intervención didáctica, optamos por *un diseño de estudios de casos*.

Entendemos que un caso de investigación es un sistema acotado, específico, particular o único, y complejo (Stake, 1995). Como expone Pérez (1994: 93) "los estudios de casos concentran su atención sobre el modo particular en que el grupo de gente confrontan problemas específicos, adoptando una visión holística de la situación".

A la investigación cualitativa de estudios de casos le interesa:

- Conocer el caso por su unicidad más que por sus diferencias con otros. Sin embargo, reconoce que cada caso en su particularidad expresa lo común de hechos y procesos humanos.
- Conocer los esquemas de referencia y conocimiento construidos y usados desde la intencionalidad de los sujetos más que la valoración de dichos esquemas desde la sola perspectiva del estudioso. Entre otras cosas por ello el interés se pone en la 'naturalidad lingüística' de los sujetos, que permita dar cuenta del significado construido desde éstos y en donde el investigador reconoce las limitaciones de su interpretación para conocer estos significados.
- Conocer el conjunto de aspectos del caso de manera detallada, profunda e interrelacionada para dar cuenta de la complejidad del problema de estudio. Por eso se privilegia la construcción inductiva, heurística y abierta en la descripción e interpretación del objeto de investigación.

Con base en *los propósitos* (Rodríguez, Gil y García, 1999) se trata de un estudio de casos que a nivel factual busca mejorar el aprendizaje de la causalidad histórica; a nivel interpretativo le interesa lograr la comprensión de la construcción causal de los estudiantes; y a nivel evaluativo pretende la obtención de evidencia para deliberar acerca del apoyo que una secuencia didáctica pueda implicar en el aprendizaje causal.

A partir del *papel que tiene el caso* se eligió trabajar con un estudio de casos instrumental (Stake, 1995) porque el interés es que el caso revele apoye y aporte para la comprensión del proceso de aprendizaje y enseñanza de la causalidad histórica; y no porque el caso por sí mismo implique y justifique su estudio.

Si se consideran *las circunstancias*, es un estudio de caso situacional que le interesa indagar sobre el problema de estudio desde el punto de vista y el contexto de los que participan en él (Rodríguez et al, 1999).

También consideramos un diseño de estudio de casos en un grupo natural y con una evaluación continua puesto que:

- Se trata del grupo de un curso que forma parte del escenario escolar de la UPN. En este caso se trabajó con una situación cotidiana de este contexto.
- Se efectuó una evaluación intermedia que buscaba recabar evidencia sobre el proceso de puesta en práctica de una secuencia didáctica.

Para el objetivo de hacer un *seguimiento* de los procesos de aprendizaje causal en estudiantes universitarios, nos pareció explorar a pequeña escala qué ocurría durante el desarrollo de una secuencia didáctica y no sólo los resultados finales sobre la misma; el por qué ocurrieron tal y como se dieron estos resultados, entender los procesos de cambio, los obstáculos que lo impidieron y los factores que hicieron exitosa o no (LeCompte, 1995) dicha secuencia.

2. De acuerdo al marco teórico propuesto, en congruencia con los objetivos planteados y la perspectiva cualitativa de investigación, optamos por un enfoque inspirado en algunos de los *planteamientos constructivistas*, ya que:

- Nos interesa trabajar con los alumnos de acuerdo a las circunstancias creadas en conjunto con ellos, para innovar las prácticas de aprendizaje y enseñanza que ocurren en el aula, en el marco de una atmósfera donde el docente fomente un aprendizaje analítico y reflexivo.
- Pretendemos el análisis contextualizado de las variables de aprendizaje y enseñanza, porque nos interesa comprenderlas con base a las características particulares de la situación en que se desarrollan.
- Buscamos privilegiar la descripción y comprensión de cambios procedimentales, conceptuales y actitudinales de aprendizaje de los estudiantes (Díaz Barriga, 1998b).

Una vez precisado el enfoque de investigación y diseño general adoptados, además de considerar los propósitos y preguntas de

investigación, tal como se señala en la tabla 2.1 planificamos el trabajo de campo a partir de las siguientes fases:

Tabla 2.1 Esquema de las fases de la investigación

FASE 1 Evaluación inicial	FASE 2 Evaluación de proceso		FASE 3 Evaluación posterior
Exploración sobre conocimientos previos	Formación y apoyo a la causalidad histórica		Análisis de contenidos* causales
a) Conocimiento sobre el tema histórico b) Manejo de aspectos causales	Secuencia didáctica		a) Conocimiento declarativo sobre el tema b) Conocimiento procedimental empleado c) Conocimiento actitudinal inferido
	Programa de formación causal	Desarrollo de una unidad temática	

* Para una explicación de los contenidos causales de tipo declarativo, procedimental y actitudinal ver Marco teórico (p.107).

Fase 1 Preparación para entrar al campo y evaluación inicial (primera toma de datos). Recabamos información sobre el conocimiento previo de los participantes sobre el movimiento del 68. La finalidad de esta fase fue contar con sus antecedentes de conocimiento declarativo y su manejo inicial de algunos aspectos causales para analizar y comparar, posteriormente ,el grado de influencia, que pudo ejercer la secuencia didáctica en el aprendizaje causal.

Fase 2 Momento de desarrollo de la secuencia didáctica y evaluación de proceso (toma intermedia de datos). Consistió en el trabajo instruccional de: (a) un programa de formación acerca de la causalidad histórica, cuyo propósito fue la identificación y relación conceptuales de causas y efectos para el análisis de un contenido histórico y (b) la aplicación de este programa a través del análisis de una unidad temática del

programa Crisis y Educación en México actual (1968- 1994) correspondiente a la última materia de contenidos histórico en el currículo 1990 de Psicología Educativa (ver anexo 1).

En esta fase, nos interesó la realización de las producciones de los estudiantes para dar cuenta de los avances y dificultades del proceso de aprendizaje de la causalidad histórica desarrollado durante la secuencia.

Como pretendimos un estudio intensivo y particular para documentar evidencia sobre el proceso de construcción de la causalidad histórica y sobre el apoyo a esa construcción, privilegiamos información cualitativa desde una perspectiva de la evaluación procesual. Para esto consideramos el manejo de rúbricas como instrumentos de autoevaluación que permitiesen a los participantes la autorregulación y reflexión metacognitiva en la elaboración de las tareas. Igualmente tales rúbricas nos posibilitaron el análisis del proceso de construcción causal de los participantes.

Fase 3 Momento de cierre, evaluación posterior y salida del campo (última toma de datos). Recabamos evidencia sobre el nivel de elaboración conceptual, procedimental y actitudinal²⁷ lograda por los participantes al final de la secuencia didáctica, con base en el trabajo de de integración (situación problema) de la unidad temática trabajada y el examen extraordinario aplicado. También recogimos las opiniones que los estudiantes tuvieron respecto a los lineamientos de los trabajos, las rúbricas y el desarrollo del curso.

El propósito de esta fase fue el análisis comparativo entre las producciones de los estudiantes antes y después de la secuencia didáctica, así como contar con información para el rediseño de la secuencia.

²⁷ Para una explicación de lo conceptual, procedimental y actitudinal ver Introducción (p. 29)

2.1.4 Contexto de la investigación y participantes

El contexto de la investigación fue la Unidad Ajusco de la UPN, que es una institución pública de educación superior, originalmente creada a nivel nacional para la profesionalización del magisterio de educación básica.

La UPN ofrece la carrera de Psicología Educativa, cuya población estudiantil es en su mayoría femenina y de bajos recursos económicos. El turno vespertino está compuesto preferentemente por profesores en servicio a diferencia del turno de la mañana.

Como parte del plan de estudios 1991²⁸ de Psicología Educativa, existen tres espacios curriculares sobre contenidos históricos, mismos que se imparten del tercer al quinto semestre. Cómo ya se ha expuesto en otro lugar, tales materias presentan altos índices de reprobación.

En el mes de septiembre del 2008 impartimos un curso preparatorio para el examen extraordinario del curso Institucionalización, desarrollo económico y educación (1920-1968) por iniciativa de la coordinadora de Psicología Educativa y con anuencia del coordinador del Área en la que se inscribe la carrera. Con este antecedente, en el mes de febrero del 2009 impartimos otro curso preparatorio para la materia Crisis y Educación (1968-1994) por convocatoria del Centro de Atención a Estudiantes (CAE). El CAE es una instancia institucional creada por la UPN Ajusco para abordar los problemas académicos y emocionales que llevan a que los estudiantes reprobren y deserten de sus estudios.

Como resultado de la mencionada convocatoria se formó un grupo de 16 estudiantes.

²⁸ Para documentarnos acerca de la justificación conceptual y profesional de la línea curricular de las materias con contenido histórico del plan de estudios 91 de Psicología Educativa, se acudió a los tres últimos responsables de este programa educativo así como al responsable del área Académica en donde se ubica la licenciatura en busca de algún registro oficial. Se logró obtener tres documentos internos que dedican poco espacio para la justificación de dichas materias.

Perfil general de los participantes en la secuencia didáctica. De 35 estudiantes de las carreras de Administración Educativa, Pedagogía y Psicología Educativa que se inscribieron al curso, asistieron y terminaron 16 de esta última carrera. El horario del curso fue de 12 a 14 horas para captar estudiantes del turno matutino como vespertino, aunque esto no se logró, ya que asistieron al curso sólo dos personas que estudiaban en la tarde. Para conocer sus datos generales les pedimos a los estudiantes contestaran un cuestionario de siete preguntas (ver anexo 3).

Cómo lo señala el tabla 2.2 el grupo se caracterizó en su mayoría por: (a) ser estudiantes de quinto semestre, (b) que habían cursado y reprobado una sola vez la materia Crisis y Educación (1968-1994), (c) no habían presentado el extraordinario y (c) atribuyeron su reprobación principalmente al estilo docente y a la dificultad de los contenidos. Asistieron al curso un hombre y 15 mujeres.

Tabla 2.2 Características generales de los participantes

Semestre			Han cursado la materia			Han presentado extraordinario			Causas atribuidas de reprobación		
5º	7º	E	1ra.	2da.	3ra	N	1ra.	2da.	Docente	Materia y docente	Problemas laborales y personales
13	2	1	12	2	2	14	1	1	7	6	3

E=egresado N=ninguno

Antecedentes destacables de los participantes con quien desarrollamos la secuencia didáctica. La mayoría viven con sus familias, cuyo promedio de ingreso es bajo (menos de tres mil pesos al mes), condición acorde con las estadísticas que ha hecho la institución. Estas estadísticas muestran que los estudiantes de la UPN dentro de sus familias generalmente son los primeros y únicos en estudiar una carrera universitaria.

Una parte del grupo se encuentra becada por PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior) lo que les permite mantenerse en la carrera, dada la situación económica antes señalada. Otra parte trabaja en ámbitos distintos al educativo, por ejemplo el participante es soldado raso, una participante es bailarina, otra elabora joyería artesanal y tiene su blog sobre esto.

Entre el grupo hay participantes que hacen trabajo social con grupos religiosos y que expresaron su cercanía con creencias religiosas (específicamente de la iglesia católica) cuando participaron a lo largo de la secuencia didáctica.

En general el grupo no manifestó interés por la política y los problemas sociales, por ejemplo hicieron sólo comentarios negativos acerca del movimiento de rechazo de los trabajadores de la Compañía de Luz y Fuerza por el decreto presidencial que declaró su desaparición. Sin embargo, hubo el caso de dos participantes que iban a las marchas que tales trabajadores convocaron.

Respecto a sus antecedentes culturales, cuando exploraron el sitio sobre el 68 con que se trabajó en la secuencia, la mayoría desconocía las melodías de los sesentas que más se oían (algunas de las cuales son actualmente de cierta popularidad). Leen principalmente libros de superación personal y los que tengan que ver con su carrera. Por otra parte la oferta cultural de la propia institucional es limitada en su cobertura e impacto entre la población estudiantil.

El rol de la investigadora. Formamos parte de la planta docente de la UPN desde hace 21 años. Tenemos la licenciatura en Pedagogía y la maestría en Psicología Educativa. Nos hemos especializado en la impartición de materias de contenido histórico para las carreras de Administración, Pedagogía, Educación Indígena y Psicología Educativa. En esta última carrera lo hemos hecho desde hace seis años. Debido a que tenemos permiso para estudiar, no hemos ofrecido cursos regulares desde hace 3 años.

De acuerdo a los propósitos y diseño de la investigación jugamos distintos roles: ser docente, ser investigadora y ser evaluadora.

El primer día del curso les informamos a los participantes los tres propósitos con que el CAE había apoyado la organización de este curso: a) contar con una preparación sistemática para apoyar la acreditación del examen extraordinario, (b) apoyar el trabajo de la instructora para probar su metodología de trabajo sobre el problema que las materias de contenido histórico representaban para los estudiantes y (c) el reconocimiento oficial de su trabajo en el curso con el otorgamiento de una constancia con valor curricular.

Los estudiantes de este grupo corresponden a una muestra intencional no probabilística, porque su acceso y permanencia al curso fueron enteramente voluntarios.

Consideramos un grupo ya formado sin importar el semestre ni el turno, puesto que el propósito es llevar a cabo la investigación en las condiciones reales en que se presenta el problema, y así poder indagar de manera exploratoria acerca del desarrollo de la causalidad histórica a partir del apoyo de una secuencia didáctica con esta intención.

Para considerar la influencia de los antecedentes de conocimiento y elaboración causal que los participantes pudiesen tener en su desempeño a lo largo de la secuencia didáctica, aplicamos un examen de conocimientos (ver anexo 4). Con el propósito de analizar las respuestas de este examen nos planteamos organizar dos subgrupos:

1. Los participantes que tuviesen un conocimiento mayor del tema histórico y que presentasen una mayor elaboración de sus explicaciones sobre el mismo.
2. Los participantes que tuviesen un conocimiento menor del tema histórico y que presentasen una menor elaboración de sus explicaciones sobre el mismo.

El nivel de conocimiento lo consideramos a partir de la precisión, diversidad e importancia de ideas y datos informados sobre el movimiento estudiantil del 68.

El nivel de elaboración causal lo analizamos por la precisión, diversidad e integración de aspectos causales considerados para explicar el tema.

El criterio de mayor y menor conocimiento como de mayor y menor elaboración causal lo establecimos según el nivel de desempeño que mostraron los integrantes del grupo en las respuestas que dieron sobre el 68.

Sin dejar de reconocer la diversidad de niveles de elaboración que pudieran presentar los participantes, decidimos organizar las respuestas en los grupos de desempeño distinguido y los novatos porque:

1. La obtención de evidencia sobre los participantes distinguidos, nos permitiría analizar su desempeño en las actividades de trabajo a lo largo del curso, y comparar la calidad de sus trabajos para discriminar el apoyo real de la secuencia didáctica para dicho desempeño.

2. Por contraste con los participantes distinguidos, el contar con evidencia de participantes novatos nos posibilitaría saber las ventajas y limitaciones que supuso para su desempeño causal, el manejo de materiales, desarrollo de trabajos e instrumentos de evaluación de la secuencia.

2.1.5 Construcción de instrumentos

Elaboramos instrumentos para dos grandes rubros: sobre el desarrollo de la construcción causal (pensados principalmente para las dos primeras fases de la investigación) y sobre la conducción de la secuencia didáctica (aplicados sólo en la tercera fase).

Para el diseño de los instrumentos en torno al desarrollo de la construcción de la causalidad histórica adaptamos los siguientes aspectos formulados por Trepát (1999):

1. Identificación, concepción y/o delimitación del hecho histórico
2. Concepción y organización de causas
 - 2.1. Identificación y relación de condiciones previas por aspectos contextuales, las intenciones de los personajes y su raíz en las

- condiciones previas.
- 2.2. Valoración de las causas según importancia y tiempo
 3. Concepción y organización de consecuencias:
 - 3.1. Identificación y relaciones de consecuencias por aspectos.
 - 3.2. Valoración de las consecuencias según importancia y tiempo.
 4. Identificación de continuidades y cambios en las relaciones causas-consecuencias

A continuación presentamos la descripción de los instrumentos empleados de acuerdo a las fases de la investigación seguidas.

2.1.5.1. Para la fase previa a la secuencia didáctica.

Pretest sobre conocimiento del tema. Consistió en un cuestionario de cuatro preguntas abiertas sobre las causas y consecuencias del movimiento estudiantil del 1968. El pretest incluyó una pregunta acerca de cómo el participante obtuvo información acerca de este hecho histórico, con el propósito de detectar que tan significativo había sido su conocimiento al cursar materias de contenido histórico (ver anexo 4).

2.1.5.2. Para la fase de desarrollo de la secuencia didáctica.

Rúbricas, su fundamento y planeación. Elegimos el manejo de rúbricas²⁹ por interesarnos en: (a) el desempeño o ejecución causal más allá del manejo declarativo en la comprensión y explicación de un hecho histórico y (b) por el carácter formativo de estos instrumentos en el aprendizaje del estudiante.

Por lo que toca a rúbricas acerca de la causalidad histórica encontramos pocos ejemplos³⁰ relacionados con la identificación de causas, de efectos

²⁹ Para el concepto, características y uso de rúbricas se puede consultar el anexo 2.

³⁰ Algunas rúbricas sobre la causalidad histórica se pueden consultar en:
http://web.rbe.sk.ca/assessment/Rubrics/#social_reporta
http://go.hrw.com/ndNSAPI.nd/gohrw_rls1/pKeywordResults?sr9%20rubrics
<http://www.rubrician.com/socialstudies.htm>

y de relaciones causales sin describir niveles de dominio. Por lo que podemos afirmar que la evaluación por desempeño de este contenido procedimental es aún un terreno poco explorado. Sin embargo los fundamentos conceptuales y metodológicos de las rúbricas, además del amplio panorama de ejemplos en distintas áreas escolares y las correspondientes a las Ciencias Sociales y la Historia, las convierten en instrumentos de análisis y evaluación de gran potencial para lo que podríamos llamar el desempeño causal histórico.

Diseñamos y manejamos las rúbricas para la evaluación y el análisis del proceso de formación de la causalidad histórica. Propusimos los términos de causas intencionales o sujetos históricos, causas estructurales o contexto, causas lineales o relaciones de continuidad, causas paralelas o relaciones de simultaneidad, coyuntura y proceso, consecuencias o relaciones pasado-presente como los principales aspectos conceptuales y metodológicos del programa de formación causal (ver Fase 1 p. 149) que fue la primera parte de la secuencia didáctica.

Para hacer operables estos aspectos del programa causal revisamos previamente los criterios propuestos por Pozo y Carretero (1989), Carretero, Jacott et al. 1997) Voss, et al. (2004) y Montanero et al. (2008) y elaboramos una sábana comparativa (ver anexo 5) de los elementos causales considerados en estos trabajos.

De Carretero, Jacott et al. 1997) y Voss, et al. (2004) retomamos la clasificación que hacen de los actores, agentes³¹ y sus motivos. A todo esto nosotros le llamamos *causas intencionales*, nombre con el que integramos las cualidades de los sujetos históricos, sus motivaciones,

³¹ En la literatura sobre el tema se usa el término agentes. Nosotros acuñamos el de sujetos históricos. Creemos que el primer término pone el acento en la acción, mientras que el que usamos lo hace en el sentido subjetivo de esta acción. Además de que es más ilustrativo para los participantes. También aclaramos que distinguimos dos tipos de sujetos históricos: los individuales y los colectivos. Los individuales se relacionan a los personajes y los colectivos a los movimientos sociales de distinto tipo. En ambos casos hay subjetividad de las acciones. En lo que respecta a los movimientos, éstos también pueden ser parte de los elementos contextuales o causas estructurales.

además de precisar las relaciones entre sí de los sujetos, y verlas de acuerdo a su sociedad en un tiempo y espacio. También recuperamos la clasificación de lo que estos autores nombran como condiciones, causas, eventos entre otros para dar cuenta del contexto. Es lo que llamamos nosotros *causas estructurales*, expresión con la que consideramos además del tipo de aspectos contextuales, su relación entre sí y con la acción de los sujetos históricos.

Las investigaciones de Montanero et al. (2008) y el trabajo de Pozo y Carretero (1989) nos inspiraron acerca de las ideas históricas, la estructura de los argumentos y las cualidades organizativas de las estructuras causales para que planteáramos una clasificación de relaciones causales. Nosotros consideramos cuatro tipos de relaciones causales: le dimos el primer lugar ser las menos difíciles a las *relaciones cronológicas o con fechas* en el proceso de construcción causal, luego a las de *continuidad o lineales*, seguidas de las *paralelas o de simultaneidad* y al final las *relaciones pasado-presente o consecuencias*, como las más complejas. Integramos a estas relaciones la idea del espacio (relaciones internas y externas, nacionales y mundiales) y la de tiempo (a corto, mediano y largo plazos).

Incorporamos en las rúbricas el análisis del contenido, destacando: (a) la dimensión declarativa en sus vertientes conceptual y fáctica, (b) el tema del uso de argumentos, para lo cual retomamos los criterios de evaluación de Wittrock y Baker (1998) sobre ensayos históricos como establecimiento del contexto, profundidad y extensión de la elaboración y explicitación de relaciones y (c) el punto sobre el manejo de vocabulario especializado.

Elaboramos tres tipos de rúbricas:

1. Dos de carácter general como fueron la rúbrica para tareas en que se reportaba los textos de lectura y la rúbrica para los trabajos de cierre como la carta y la situación problema.
2. Tres rúbricas para los trabajos parciales con formato de texto.
3. Tres rúbricas para los gráficos de estos trabajos parciales.

De acuerdo a los propósitos de nuestra investigación, sólo consideramos la evidencia de las tres rúbricas de los trabajos parciales (ver ejemplo anexo 6).

Las rúbricas de carácter general tuvieron la función de apoyar el trabajo de lectura y análisis de los materiales de lectura, por lo que los trabajos generados con su uso, no fueron considerados como parte de los datos.

Los gráficos generados no fueron contemplados en el análisis de las evidencias de aprendizaje, ya que: (a) se elaboraron desde lineamientos dispares al de las rúbricas de trabajos parciales y (b) la falta de preparación previa de gran parte de los participantes en la elaboración general de gráficos, condujo a una pobre elaboración de su contenido, estructura y coherencia. Todo lo cual no nos permitió dilucidar el proceso de construcción causal en dichos gráficos.

Como lo muestra el tabla 2.3 las rúbricas de los trabajos parciales consideraron tres criterios causales, organizados de siete a ocho categorías. Obsérvese que cambia el nombre de las categorías 1 y 2 del criterio 1 en el texto de la carta para referirse a una mayor complejidad en su construcción. La categoría 8 sobre consecuencias se enumera hasta el final por sólo ser trabajada en la última parte de la secuencia.

Las tablas 2.6, 2.7 y 2.8 (de las pp. 142 a 144 del inciso Criterios de análisis) ilustran el desglose de 12 a 24 aspectos de las estas categorías según el producto de aprendizaje. El aumento de aspectos en las categorías sobre relaciones causales del criterio 2 tiene que ver con la progresiva complejidad que conlleva la construcción de estas relaciones. El criterio 3 no modifica el desglose de sus categorías y aspectos, igual sucede en el caso del criterio 1 en que sólo varía la complejidad de sus categorías.

Los nombres de los criterios y categorías mencionados en la tabla 2.3 fueron modificados en las rúbricas que manejaron los estudiantes para una mejor comprensión de los mismos. El criterio Orientación de las relaciones se cambió en la rúbrica por el de Exposición de causas, el criterio Organización de las relaciones por el de Descripción de relaciones causales y el de Contenido de las relaciones por Manejo del contenido.

Tabla 2.3 Criterios de análisis y calificación de rúbricas para elaboración de productos de aprendizaje

Productos de aprendizaje	Criterio 1 Exposición de causas, (6 aspectos)	Criterio 2 Descripción de relaciones causales (6 a 12 aspectos)	Criterio 3 Manejo de contenido (6 aspectos)
Texto Caja de recuerdos (orígenes del 68) y su gráfico	Categorías 1. Identificación, desarrollo e importancia de causas intencionales	Presencia, desarrollo e importancia: Categorías 3. Relaciones con fechas 4. Causas nacionales 5. Causas mundiales	Categoría 6. Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas
Texto Reseña periodística (desarrollo del 68) y su gráfico	Categoría 2. Identificación, desarrollo e importancia de causas estructurales	Presencia, desarrollo e importancia de: Categorías 3. Relaciones con fechas 4. Relaciones lineales 5. Relaciones paralelas	
Textos Carta y Situación problema (orígenes, desarrollo y consecuencias) y sus gráficos	Categoría 1. Caracterización de la psicología y actos de los sujetos históricos Categoría 2. Contextualización del hecho histórico	Presencia, desarrollo e importancia de: Categorías 3. Relaciones con fechas 4. Relaciones de continuidad 5. Relaciones de simultaneidad 8. Consecuencias	Categoría 7. Variedad, calidad y profundidad de la información

Calificación. Determinamos cuatro niveles de desempeño: el de novato puntuado con 1, el de limitado con 2, el de competente con 3 y el de distinguido con 4. Usamos estos números como base para cuantificar las ejecuciones de los participantes.

Entendemos el *desempeño novato* como el punto de referencia en el proceso de construcción causal, dónde el participante comienza a manejar conocimiento y habilidades que exigen determinado aspecto y

categoría. En tanto no poseemos la preparación específica para un desempeño, todos somos novatos para llevarlo a cabo.

Para nosotros el *desempeño distinguido* representa el ideal del aprendizaje causal experto, mostrado por el conocimiento y habilidades amplias y profundas relacionadas a la estructura disciplinara. Son pocos los expertos en un ámbito de acción, debido a que la complejidad de este desempeño implica un proceso largo de preparación, que abarca múltiples aspectos.

Los desempeños limitado y competente dan cuenta de momentos de desarrollo claves en el proceso de construcción, de ahí la importancia de su seguimiento.

Llamamos *desempeño limitado* cuando el participante incorpora parcialmente conocimientos y habilidades para el manejo de algún aspecto y categoría causal. Parcialmente significa que no consideran todos los elementos, ni los integra y tiene sesgos que interfieren con la calidad de la ejecución.

El *desempeño competente* lo definimos como el manejo preciso y variado de conocimientos y habilidades para ejecutar con consistencia y amplitud analítica un aspecto y categoría causales.

Usamos en este documento las expresiones "niveles básicos", "desempeños básicos" y "ejecuciones básicas" para referirnos a los desempeños novato y limitado. Y las expresiones "niveles deseables", "desempeños deseables" y "ejecuciones deseables" para referirnos a los niveles de desempeño competente y distinguido.

Dada la especificidad y detalle de los aspectos contenidos en las rúbricas, entregamos a los alumnos un glosario general de términos para apoyar el manejo de todas las rúbricas.

Productos de aprendizaje. Los trabajos parciales consistieron en la elaboración de textos desde la asunción de distintos sujetos sociales por parte de los estudiantes para dar cuenta del hecho histórico. Los estudiantes construyeron cuatro textos, tres narrativo-expositivos (una

caja de recuerdos, una reseña periodística y una carta) cuyo propósito fue dar cuenta de los momentos de la construcción causal (contextualización, desarrollo y consecuencias) del hecho estudiado en concordancia con los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica. El cuarto texto fue de corte académico (situación problema) pensado para poner en juego la contextualización y las relaciones pasado-presente, se solicitó en la etapa final de la mencionada secuencia.

En la *caja de recuerdos* pedimos al participante que imaginara que era un estudioso de movimientos sociales, cuya misión era la elaboración de un escrito dirigido a futuras generaciones, que testimoniara como era el mundo y México en esa época. Con este escrito buscamos que el participante contextualizara los orígenes del movimiento estudiantil del 68, solicitamos que asumiera el rol de un estudioso para que pudiera tomar distancia del hecho histórico.

La *reseña periodística* consistió en que el participante imaginara que era un periodista extranjero, cuya tarea era la exposición del desarrollo del movimiento del 68 en México, para lo cual se le pedía la contextualización del mismo. Con esta idea de la reseña pretendimos que el participante diera cuenta del proceso, cambios y continuidades desde su origen hasta el término formal de las movilizaciones del 68 en México. Le solicitamos que fuese un periodista extranjero nuevamente con la intención de tomar distancia respecto al proceso histórico en cuestión.

La tarea de *la carta* trataba de que el participante eligiera ser un personaje histórico que participó en el movimiento, desde el cuál diera cuenta sobre los orígenes, desarrollo y consecuencias del 68. En esta ocasión nos interesaba que se involucrara como uno de los sujetos participantes para conocer la toma de postura respecto a la comprensión y explicación del hecho histórico. Considerábamos que en este texto, el participante tendría antecedentes suficientes para una toma de postura documentada y analítica.

La caja de recuerdos y la reseña permitirían al participante ir abordando las dos primeras partes de la secuencia causal (orígenes y desarrollo).

La carta tuvo la función de cierre e integración de esta secuencia. Titulada ¿Por qué participé en el 68 y cuáles fueron las consecuencias en mi vida, el país y el mundo? , la carta complejiza la tarea al solicitarse el manejo del espacio personal, nacional y mundial, así como del tiempo corto, largo y a muy largo plazo.

La *situación problema* planteaba que el participante, ya como profesional de la Psicología educativa, elaborase una propuesta de solución ante casos hipotéticos de conflicto entre padres que vivieron el movimiento estudiantil del 68 y sus hijos sobre temas de sexualidad, género y política. La distancia para la toma de postura estaría dada por: (a) el manejo de los aspectos causales vistos en la secuencia didáctica, que lo alejarían de una perspectiva presentista sobre el hecho histórico y (b) por las relaciones pasado-presente que tenía que establecer para resolver el caso. El énfasis estuvo puesto en una situación de tipo profesional con el objetivo de conocer como los participantes “transferían” e integraban estos aspectos causales a un caso concreto o problema.

2.1.5.3. Para la fase después de la secuencia didáctica.

Para recabar evidencia sobre la conducción de la secuencia didáctica, tomamos esencialmente la opinión de los estudiantes acerca de los materiales de trabajo, instrumentos de evaluación y desarrollo del curso, pues este tipo de información nos sería útil para el rediseño de la secuencia didáctica y mejoramiento de su puesta en práctica lo más significativamente posible para los estudiantes.

Cuestionario de opinión sobre trabajos parciales. Compuesto por cinco reactivos abiertos que preguntaron acerca de las instrucciones, preguntas guía, aciertos y limitaciones para la elaboración de los trabajos. En cada reactivo se les solicitaba que argumentaran su respuesta (ver anexo 7).

Cuestionario de opinión sobre rúbricas. Compuesto por seis reactivos de complementación de frases que preguntaron acerca de la extensión, claridad, dificultad, utilidad, ventajas y críticas en el manejo de las rúbricas (ver anexo 8).

Cuestionario sobre curso. Consistente en cinco reactivos. Los dos primeros contaron con cuatro opciones de respuesta y una pregunta abierta en que se solicitó un ejemplo de la respuesta elegida. El instrumento preguntó por la opinión acerca de lo aprendido en el curso como fue cantidad y calidad de conocimientos, las habilidades y actitudes hacia la Historia, la definición de explicación histórica y sus componentes, así como sugerencias (ver anexo 9).

Postest o examen extraordinario. Cómo en el caso del pretest, constó de cuatro preguntas abiertas, las tres primeras fueron sobre las causas y consecuencias del movimiento estudiantil de 1968. La cuarta pregunta en esta ocasión solicitó la elaboración de un gráfico integrador acerca de las causas, desarrollo y consecuencias del hecho histórico (ver anexo 10).

La tabla 2.4 ilustra los aspectos que evalúan los instrumentos considerados sobre el aprendizaje de la causalidad histórica: pretest y postest de conocimiento sobre el movimiento estudiantil del 68, así como las rúbricas sobre el modelamiento y evaluación de los productos de aprendizaje.

Tabla 2.4 Esquema de instrumentos sobre causalidad histórica

Aspecto evaluado	Tipo de instrumento
a) Concepción de causalidad 1) Visión de causas y de consecuencias 2) Tipo de causas y consecuencias	- Cuestionarios sobre el conocimiento del tema
b) Estructura causal 3) Visión de relaciones causales 4) Tipo de relaciones causales	- Rúbricas y formato de análisis para escritos y para gráficos

La tabla 2.5 ilustra los aspectos que evalúan los instrumentos que pensamos sobre el desarrollo de la secuencia didáctica: cuestionario para conocer la opinión sobre trabajos parciales, el uso de las rúbricas y el desarrollo del curso.

Tabla 2.5 Esquema de instrumentos sobre la secuencia didáctica

Aspecto evaluado	Tipo de instrumento
a) Claridad y precisión b) Pertinencia para el aprendizaje	- Cuestionario sobre trabajos parciales - Cuestionario sobre rúbricas - Cuestionario sobre curso

2.1.5.4. Materiales empleados para el desarrollo de la secuencia didáctica.

Usamos lecturas y un cuadernillo. Las lecturas fueron textos especializados sobre el tema, una novela y un hipertexto, cuya función fue ser la materia prima sobre la que los participantes a través de la elaboración de gráficos tenían que identificar y relacionar causas en los contenidos principales de la lectura. El cuadernillo lo elaboramos para esta investigación.

El cuadernillo comprendió cinco lecciones (ver ejemplo anexo 11). *La estructura de cada lección* consistió en: (a) un gráfico de presentación a manera de cuadro de contenidos causales principales de la lección, (b) un texto promedio de cuatro páginas, (c) un gráfico de síntesis y (d) un ejercicio de aplicación conceptual y metodológica sobre los aspectos causales de la lección.

El texto de cada lección se organizó en: (a) una primera parte de síntesis de la lección anterior a manera de introducción al tema en cuestión, (b) un texto constituido por la exposición del concepto causal, ejemplos, punteo en negritas de los aspectos centrales de la lección y con recuadros intercalados de preguntas acerca de conocimiento previo, reflexión o aplicación del conocimiento expuesto en el texto y (c) una última parte de cierre. Este texto fue pensado en un lenguaje coloquial y con algunos términos especializados de la Historia. El manejo de ejemplos y diversas preguntas en la narrativa tuvo la intención de que la información le fuera significativa al estudiante y que se apoyara un proceso de reflexión de la misma.

Los ejercicios fueron básicamente el diseño de gráficos con el propósito de favorecer la organización e integración de la información causal de la lección. Al inicio de cada ejercicio se incluyó la descripción de la actividad para elaborarlo, acompañada de su guía sobre las reglas de construcción y los criterios de análisis. La elaboración del contenido de estos gráficos tenían como antecedente los gráficos individuales de los textos de lectura previamente solicitados.

2.1.5.5. Piloteo de materiales, instrumentos y conducción de la secuencia didáctica.

El piloteo se desarrolló con una población de 16 alumnos del quinto semestre de la Carrera de Psicología Educativa del turno matutino. A continuación especificamos los cambios realizados:

Cuestionario de datos generales. Agregamos el reactivo sobre semestre y adeudo de materias.

Pretest y postest sobre conocimientos del tema. En el examen previo no hicimos modificación alguna, ya que recabamos la información deseada. A diferencia de las preguntas del examen posterior, que las hicimos más específicas y complejas, además de incluirse la tarea de elaborar un gráfico.

Cuadernillo de causalidad. No tuvo cambios esenciales, las respuestas permitieron la mejora de algunas partes en cuanto lenguaje y términos especializados.

Rúbricas. Se sintetizó la descripción de algunos aspectos repetitivos para un manejo menor de páginas.

Opinión sobre el curso. No sufrieron modificaciones los cuestionarios, debido a que recabamos la información deseada, cumpliendo la función con que se les diseñó.

2.1.6. Escenario

El desarrollo de la secuencia didáctica se llevó a cabo en el aula en que los participantes tomaron el curso.

2.1.7. Lineamientos para el análisis

2.1.7.1. Consideraciones generales.

Entendemos el proceso de construcción de la causalidad histórica por el tipo y grado de *comprensión y elaboración de las relaciones causales* sobre un tema histórico.

Para esta comprensión y elaboración consideramos que el participante pone en juego un modelo de causalidad, que engloba conceptos y procedimientos. Para evaluar y apoyar la comprensión y explicación significativas de un hecho histórico, hay que *analizar el trabajo interpretativo* que el participante hace de los conceptos y su manejo de procedimientos causales para dar cuenta de un hecho histórico. Como exponen Domínguez y Pozo (1998) partimos de un marco conceptual muchas veces implícito en la interpretación que hacemos sobre el hecho histórico, compuesta de términos, supuestos, e hipótesis que manifiestan nuestros intereses de conocimiento y la importancia que damos a determinadas relaciones para explicarlo.

Para el concepto de procedimiento, de nuevo retomamos a Domínguez y Pozo (1998) que lo definen como el grupo de operaciones intelectuales que usan los historiadores para buscar relaciones entre la información. Estos autores hablan de dos tipos de procedimientos: los que nombran sin mayor aclaración procedimientos de una explicación intencional o empática y aquellos procedimientos de una explicación multicausal, que definen como las relaciones de distinta naturaleza entre unos eventos (que son causa o consecuencia) con otros eventos (que son factores o condiciones). Recuperamos este planteamiento para considerar dos tipos de procedimientos: los que llamamos intencionales o empáticos por los que se construye la comprensión y explicación histórica con base en los propósitos, relaciones y visión de los sujetos históricos y los que nombramos procedimientos estructurales o deterministas que se

fundamentan en las características, relación y papel de las circunstancias para comprender y explicar un hecho histórico.

Pensamos que los *procedimientos empáticos* corresponderían más a un modelo causal teleológico y comprensivo de la Historia, en tanto los *procedimientos estructurales* estarían más relacionados a un modelo causal nomológico y explicativo de la Historia. Estos dos tipos de procedimientos se ponen en juego en la construcción de los distintos criterios y categorías (ver la tabla 4.3) y de su desglose en aspectos (ver inciso Criterios de Análisis pp. 137 a 144).

Retomamos el planteamiento de considerar los trabajos de los participantes como *artefactos* por las posibilidades de análisis sobre su contenido que nos da este concepto. Goetz y Lecompte (1988: 162) los caracterizan como “datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos, son materiales cuyos significados se dan en un contexto cultural”

Como hemos expuesto, los principales productos de aprendizaje fueron textos elaborados por los participantes. En este sentido, los principales artefactos producidos y analizados fueron tales escritos. Mismos que supusieron para nosotros la *construcción de un discurso* en que el autor (participante) pone en juego tanto procedimientos de una explicación empática como de una explicación estructural, que conllevan elementos narrativos y expositivos para su elaboración.

2.1.7.2. Criterios de análisis.

Son tres los criterios (orientación, organización de las relaciones y contenido) que hemos considerado para el análisis e interpretación global de los artefactos (textos) elaborados por los participantes. Reiteramos que su desglose guió los lineamientos de los trabajos parciales solicitados y el diseño de las rúbricas (ver inciso 4.1.5.2 p.125).

También reiteramos que la definición de estos tres criterios para el análisis y evaluación de cada producto del participante (el caso de los textos, pretest y posttest) son resultado de la consulta de otros criterios generados por los investigadores que han hecho estudios sobre causalidad histórica (ver anexo 5).

a) Criterio 1 Orientación de las relaciones

Llamamos a este criterio así para referirnos al tipo de causas por las que se inclina una persona, si las relaciones causales se orientan por que la comprensión y explicación del hecho se centre en los sujetos históricos (causas intencionales) o por las circunstancias, condiciones o contexto (causas estructurales).

La *importancia de los elementos* tiene que ver con la jerarquía y papel dados dentro del escrito producido.

Los *elementos empáticos* están dados por las acciones de los agentes o sujetos históricos. Los investigadores (ver anexo 5) les llaman eventos. Los *elementos contextuales* están dados por el señalamiento de las condiciones en que se desenvuelven los sujetos históricos.

b) Criterio 2 Organización de las relaciones

Este criterio trata el tipo de vínculos y estructura de las causas que maneja una persona en la comprensión y explicación del hecho histórico.

Relaciones cronológicas trata de la secuenciación de fechas.

Relaciones de continuidad tiene que ver con la secuencia de cadenas simples antecedente-consecuente.

Las *relaciones están definidas por el tipo de vínculo* (armonía, tensión y contradicción) entre sujetos históricos (elementos empáticos) y condiciones (elementos contextuales).

Relaciones simultáneas refiere a la secuencia causa-efecto, efecto-efecto que suceden al mismo tiempo y en diferentes espacios sociales.

Relaciones pasado-presente trata de las consecuencias a corto, mediano y largo plazos.

Coherencia trata de la pertinencia del contenido y relaciones entre elementos.

Interrelación refiere a las relaciones de dependencia entre elementos haya o no haya coherencia.

Integración tiene que ver con la vinculación de las relaciones causales cronológicas, lineales, paralelas y pasado-presente en una estructura unitaria.

Reciprocidad refiere al establecimiento bidireccional coherente entre causas y consecuencias.

c) Criterio 3 Contenido de las relaciones

Comprendemos por contenido de las relaciones causales el tipo de evidencia que se utiliza en la construcción de argumentos en la comprensión y explicación de un hecho histórico.

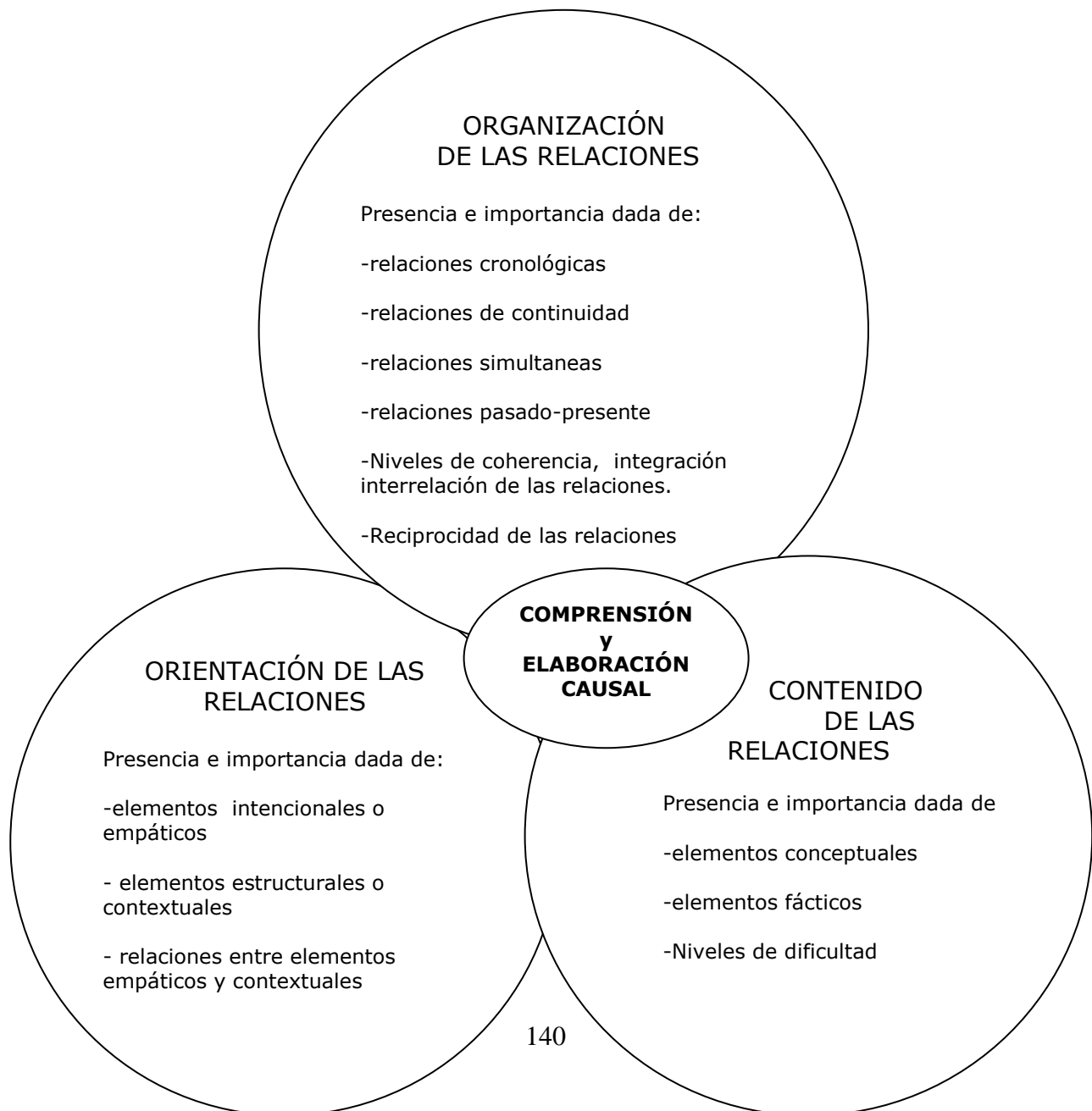
Los *elementos conceptuales* son de carácter interpretativo, sean de la disciplina o de la experiencia previa.

Los *elementos fácticos* hacen referencia a información 'dura' o manejo de datos como nombres, fechas y lugares.

Lo *difícil* está determinado por la densidad cuantitativa (muchos conceptos) y cualitativa (conceptos complejos) de conocimientos declarativos puestos en juego. Conocimientos que en gran parte se trabajaron en lecturas y en el curso, sin descartar aquellos emanados de los antecedentes propios e investigados por cada sujeto.

En la figura 3 aparece la relación entre los criterios descritos en los párrafos anteriores. Obsérvese que no otorgamos ningún orden o secuencia entre ellos. Se debe a que pensamos que en el proceso de comprensión y elaboración causal (óvalo al centro) tales criterios se articulan de manera simultánea. En cada criterio y antes del listado de sus elementos, aparece la expresión "presencia e importancia" porque para nosotros es medular conocer como se presentan éstos y qué papel

Figura 3 Criterios para analizar la comprensión y elaboración de relaciones causales en Historia



causal tienen en la comprensión y explicación holística del hecho, no del criterio al que pertenecen.

Se puede ver una lista variada del tipo de elementos que conforman cada criterio, que exponemos así con una intención didáctica de facilitar la lectura de la figura, sin que signifique que consideremos que estos se construyen linealmente. Todavía no sabemos de qué manera se da la articulación entre criterios y elementos, ni cuál es la influencia de cada uno en este proceso, por lo que esta figura es apenas una aproximación analítica de cómo entendemos el proceso causal en textos escritos como los que solicitamos a los participantes.

El análisis específico de cada criterio requirió que precisáramos como entendíamos la presencia e importancia de sus elementos.

- Para la valoración de la importancia, desarrollo y papel de las causas en que se organizó el criterio 1, consideramos los siguientes aspectos:

- La riqueza de la descripción
- La cualidad de las relaciones entre causas
- La perspectiva de la concepción de éstas

La tabla 2.6 muestra su organización (seis aspectos) por tipo de texto contenido en las rúbricas y solicitados al participante.

- En el caso de la evaluación de la presencia, desarrollo e importancia de las relaciones causales correspondientes al criterio 2, contemplamos los siguientes aspectos:

- El contenido, relaciones y coherencia entre causas, considerando ideas y datos coyunturales.
- El papel otorgado a las relaciones causales.

Tabla 2.7 muestra su organización (seis a 12 aspectos) por tipo de texto contenido en las rúbricas y solicitados al estudiante.

- Por lo que respecta al análisis de la variedad, fundamentación informada y profundidad de las ideas e información del criterio 3 se consideraron los aspectos de:
 - Calidad y manejo de ideas
 - Calidad y manejo de argumentos
 - Calidad y manejo de términos teóricos

La tabla 2.8 muestra su organización (seis aspectos) por tipo de texto y gráfico contenidos en las rúbricas y solicitados al estudiante.

Tabla 2.6 Desglose de categorías y aspectos del criterio 1
Orientación de las relaciones

Producto caja de recuerdos
<p>Categoría 1. Identificación, desarrollo e importancia de causas intencionales</p> <p>Aspecto 1. Riqueza de la descripción de los sujetos históricos o agentes. Aspecto2. Calidad de la relación entre sujetos o agentes y papel otorgado. Aspecto3. Perspectiva de los sujetos desde su contexto y perspectiva.</p> <p>Categoría 2. Identificación, desarrollo e importancia de causas estructurales</p> <p>Aspecto 4. Riqueza de la descripción de aspectos del contexto. Aspecto 5. Calidad de la relación entre aspectos del contexto y papel otorgado. Aspecto 6. Perspectiva de los aspectos del contexto considerando la época.</p>
Productos carta y situación problema
<p>Categoría 1. Identificación, desarrollo e importancia de causas intencionales</p> <p>Aspecto 1. Riqueza de la descripción de los sujetos históricos o agentes Aspecto2. Calidad de la relación entre sujetos o agentes y papel otorgado Aspecto3. Perspectiva de los sujetos desde su contexto y perspectiva</p> <p>Categoría 2. Identificación, desarrollo e importancia de causas estructurales</p> <p>Aspecto 4. Riqueza de la descripción de aspectos del contexto. Aspecto 5. Calidad de la relación entre aspectos del contexto y papel otorgado Aspecto 6. Perspectiva de los aspectos del contexto considerando la época</p>

Tabla 2.7 Desglose de categorías y aspectos del criterio 2 Organización de relaciones

Producto caja de recuerdos
<p>Categoría 3. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones con fechas Aspecto 7. Manejo preciso y relaciones de fechas Aspecto 8. Papel otorgado a las fechas</p> <p>Categoría 4. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones entre causas nacionales Aspecto 9. Coherencia, contenido y relación entre causas nacionales Aspecto 10. Papel otorgado a las relaciones entre causas nacionales</p> <p>Categoría 5. Presencia, desarrollo e importancia de reacciones entre causas mundiales Aspecto 11. Coherencia, contenido y relación entre causas mundiales Aspecto 12. Papel otorgado a las relaciones entre causas mundiales</p>
Producto reseña periodística
<p>Categoría 3. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones con fechas Aspecto 7. Manejo preciso y relaciones de fechas Aspecto 8. Papel otorgado a las fechas</p> <p>Categoría 4. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones de continuidad Aspecto 9. Coherencia, contenido y relación entre causas lineales. Aspecto 10. Papel otorgado a las causas lineales o relaciones de continuidad Aspecto 11. Manejo de ideas y datos claves (coyunturales)</p> <p>Categoría 5. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones de simultaneidad Aspecto 12. Coherencia, contenido y relación entre causas paralelas Aspecto 13. Papel otorgado a las causas paralelas o relaciones de simultaneidad Aspecto 14. Manejo de ideas y datos claves (coyunturales)</p>
Productos carta y situación problema
<p>Categoría 3. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones con fechas Aspecto 7. Manejo preciso y relaciones de fechas Aspecto 8. Papel otorgado a las fechas</p> <p>Categoría 4. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones de continuidad Aspecto 9. Coherencia, contenido y relación entre causas lineales Aspecto 10. Papel otorgado a las causas lineales o relaciones de continuidad Aspecto 11. Manejo de ideas y datos claves (coyunturales)</p> <p>Categoría 5. Presencia, desarrollo e importancia de relaciones de simultaneidad Aspecto 12. Coherencia, contenido y relación entre causas paralelas. Aspecto 13. Papel otorgado a las causas paralelas o relaciones de simultaneidad. Aspecto 14. Manejo de ideas y datos claves (coyunturales).</p> <p>Categoría 8. Presencia, desarrollo e importancia de las consecuencias Aspecto 21. Coherencia, contenido y relación entre consecuencias Aspecto 22. Manejo de ideas y datos claves (coyunturales) Aspecto 23. Identificación y relación de consecuencias de corto a muy largo plazos Aspecto 24. Papel otorgado a las consecuencias (lineales y paralelas)</p>

Tabla 2.8 Desglose de categorías del criterio 3 Manejo de las relaciones

Categoría 6. Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas.

Aspecto 15. Calidad y manejo de ideas
Aspecto 16, Calidad y manejo de argumentos
Aspecto 17. Calidad y manejo de términos especializados

Categoría 7. Variedad, calidad y profundidad de la información

Aspecto 18. Calidad y manejo de datos
Aspecto 19. Calidad y manejo de argumentos con datos
Aspecto 20. Calidad y manejo de términos especializados

En el análisis de los distintos aspectos de cada criterio consideramos necesario tomar en cuenta:

- La variedad de elementos y relaciones
- La calidad de los elementos y relaciones
- Organización explícita de los elementos y relaciones
- Organización implícita de los elementos y relaciones

2.1.7.3. Proceso de análisis.

Realizamos la codificación o sistematización de datos a partir de los anteriores categorías y aspectos (ver anexo 12), con lo que elaboramos tablas y seleccionamos fragmentos de evidencia.

Diseño de tablas. Para visualizar las tendencias de comportamiento de los participantes sobre los aspectos y categorías construimos tablas de concentración de datos de dos tipos: por grupo y por caso.

1. Tablas por grupo. Reúnen las puntuaciones y porcentajes de los participantes por producto, categorías, aspectos y niveles de desempeño. Esto lo hicimos tanto sólo para los textos (ver anexo 13)

2. Tablas individuales. Centralizan las puntuaciones y porcentajes de los desempeños logrados por cada participante en las distintas

producciones. Dichas tablas muestran los niveles de desempeño en cada uno de los tres artefactos textuales producidos (ver anexo 14).

Los participantes no consideraron algunos aspectos causales en la elaboración de gráficos y dicha elaboración fue muy fragmentaria, incompleta e idiosincrática, logrando niveles de desempeño entre novato y limitado. Decidimos excluir tablas de grupo e individuales para gráficos por lo poco que aportaron estas producciones para el análisis del proceso de construcción causal.

Fragments de evidencias. Consideramos el análisis de los textos en dos sentidos: como muestra del desempeño del grupo y como muestra del desempeño individual.

1. Análisis del grupo por criterio: fragmentos que ejemplifican tendencias por aspecto y categoría.
2. Análisis de participante por criterio: fragmentos que ilustran tendencias por aspecto y categoría.

2.1.8. Validación de la evidencia

Para la consistencia conceptual y de diseño de los materiales de trabajo e instrumentos de evaluación recurrimos a la consulta de 6 expertos; 3 especialistas en el área de enseñanza de la Historia y 3 docentes que impartiesen materias de Historia en la carrera de Psicología Educativa.

En la selección de estos especialistas consultamos a aquellos profesionales que cuentan con producción escrita y con trayectoria práctica del área de Historia, no importando su formación disciplinar, ni los niveles escolares en que hayan hecho sus aportaciones.

En lo que toca a la *validez del contenido* en los materiales de trabajo y de los instrumentos de evaluación de la secuencia didáctica, llevamos a cabo su aplicación piloto.

Pensamos la *triangulación de datos* con el manejo de distintos instrumentos (las rúbricas) para recabar evidencia sobre una misma

variable (categorías y aspectos) y su comparación en distintos tipos de productos de aprendizaje (4 textos, pre y posttest de conocimientos).

Para la *credibilidad del análisis de datos* consideramos la triangulación por medio de la revisión de dos sujetos evaluadores externos sobre la interpretación de los diferentes productos de aprendizaje.

Dado el enfoque y diseño de investigación, no pretendemos la generalización de los resultados, sino hacer una extensión de los mismos en contextos de estudio semejantes.

2.2 Desarrollo del trabajo de campo.

Contenidos específicos

2.1 Planeación de la investigación

2.2 Desarrollo del trabajo de campo

Fase 1 Actividades preparatorias para entrar al campo de Estudio

Planeación de la secuencia didáctica

Validación experta del material

Evaluación inicial

Fase 2 Desarrollo de la secuencia didáctica y evaluación del proceso

Puesta en práctica de la secuencia didáctica

Evaluación del proceso

Fase 3 Evaluación posterior y salida del campo de estudio

Exposición de situaciones-problema

Aplicación de cuestionario de opinión sobre

trabajos parciales, sobre rúbricas y sobre el curso

Aplicación de posttest (examen extraordinario).

Fase 1. Actividades preparatorias para entrar al campo de estudio.

Planeación de la secuencia didáctica.

Hicimos la secuencia didáctica tomando en cuenta el programa de "Crisis y Educación en México (1968-1994). La secuencia didáctica se desarrolló en 12 sesiones, dos veces a la semana, con una duración cada sesión de dos horas a lo largo de seis semanas.

▪ *Fundamentos didácticos.* Partimos de las siguientes consideraciones, algunos de los cuáles expusimos con mayor amplitud en el capítulo correspondiente del marco teórico:

1. Entendemos al *estudiante* como un sujeto social que aprende desde su conocimiento previo, en y con su contexto cultural de manera diversa a lo largo de su vida escolar y extraescolar (Hernández, 2006). Es un sujeto activo en su aprendizaje y en el proceso de enseñanza. El conocimiento le es significativo en interacción con otros, su papel activo se expresa en su implicación con las tareas, en el autocontrol de su conocimiento, y como parte de esto, en el desarrollo de procesos metacognitivos.

2. Concebimos el *aprendizaje* como una construcción activa, mundidimensional (Díaz Barriga, 2006) e interactiva de significados mediada por los materiales de trabajo, actividades y formas de evaluación relevantes.

Entendemos el *aprendizaje histórico* como proceso y producto intra (saber escolar especializado) y extraescolar (práctica sociocultural). El estudiante se apropia del conocimiento histórico por la construcción mediada y de cuestionamiento que hace desde su conocimiento previo (lógica de pensamiento, creencias, ideología, cultura) para arribar a la lógica de la disciplina histórica, considerando el contexto.

La construcción mediada de significados para el aprendizaje histórico se posibilita por el desarrollo de conceptos claves de la Historia, como planteamientos de interrogantes centrales o grandes ideas, aterrizadas

en tareas problemáticas integradoras, que organicen el conocimiento y posibiliten su análisis.

3. Comprendemos al *docente* como ayuda ajustada (Díaz Barriga, A.F. y Hernández, R.G. 2002) orientada hacia las necesidades de formación conceptual, desarrollo de habilidades y apoyo de actitudes sobre el problema de las valoraciones en torno a la comprensión y explicaciones de la Historia de los estudiantes, con la confrontación y el seguimiento reflexivo del proceso de cambio de concepciones ingenuas.

El método y estrategia didáctica seguida se centró en el trabajo de andamiaje para el análisis y problematización de los estudiantes en la aplicación de los conceptos causales sobre un contenido histórico específico. En este sentido priorizamos la actividad intelectual individual y de interacción entre ellos. Nuestro interés fue alejarnos del método expositivo del docente con énfasis en el contenido declarativo. Seguimos la vía inductiva de presentarle al estudiante retos específicos en donde pusiera en juego sus conocimientos previos y los analizados en la secuencia didáctica, enriquecidos por el trabajo en pequeños grupos y de plenaria para que llegase a una conclusión sobre los conceptos causales que usara en la comprensión y explicación del hecho histórico en cuestión.

Optamos por estrategias de aprendizaje y enseñanza activas como la simulación de situaciones realistas para una reconstrucción significativa del conocimiento histórico; tareas de elaboración y de toma de postura; producción de gráficos sobre las lecturas para la organización del conocimiento; el manejo de rúbricas para el modelado y manejo autorregulado de habilidades y aprendizajes complejos como la lectura analítica de un texto, la construcción escrita argumentada de ideas, la integración de información, la contextualización, la empatía histórica, entre otras.

El trabajo didáctico realizado retoma elementos del modelo de enseñanza directa y del modelo de aprendizaje por descubrimiento guiado (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2006) debido al trabajo que se hizo del aprender haciendo del estudiante (uso de los conceptos causales) desde una base conceptual básica (programa de formación

causal) para la realización los ejercicios de este programa y la construcción de los textos (trabajos parciales), dónde los estudiantes plasmaban su entendimiento de los conceptos causales integrados a su comprensión y explicación sobre el movimiento estudiantil del 68.

Cómo describimos con anterioridad, la secuencia didáctica está compuesta por un programa de formación causal y el análisis de un tema histórico. La mitad de las sesiones fueron para el programa de formación causal intercaladas con la otra mitad asignadas para el tema del movimiento estudiantil del 68.

- Respecto al *programa de formación causal*. Con el propósito de brindar una formación conceptual y metodológica sobre la causalidad histórica diseñamos un taller, cuyo material instruccional fue un cuadernillo de cinco lecciones acompañadas de 4 ejercicios.

Los fundamentos teóricos desde los cuales elaboramos este programa parten de una visión de Historia explicativa y comprensiva, retomando específicamente a Moradiellos (2001) y a Bédarrida (1998); una visión constructiva del complejo aprendizaje causal, orientándonos en particular por Pozo y Carretero (1989) y por Lee et al., (2004); y una visión contextualizada y de carácter ajustado de la enseñanza que pretende ser significativa, siendo importantes los trabajos de Trepát (1999) y Díaz Barriga (1998).

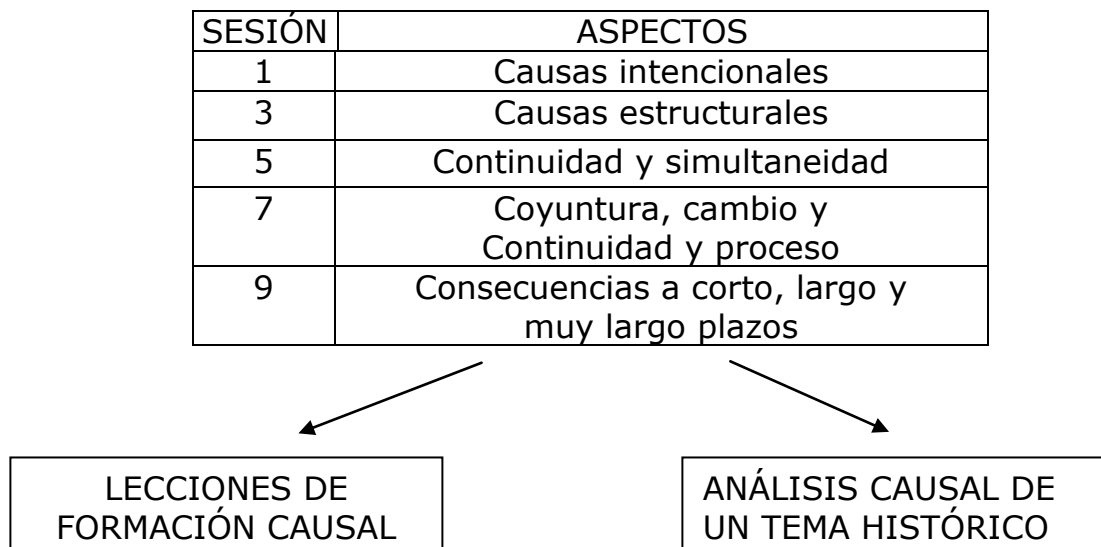
El programa de formación causal consistió en el análisis del cuadernillo y la resolución de los ejercicios con base en los siguientes aspectos:

- Identificación y análisis de causas (intencionales y circunstancias)
- Identificación y análisis de relaciones causales (nociones de continuidad, cambio, coyuntura y proceso)
- Valoración de causas y consecuencias (según su influencia en el tiempo y su importancia)

Los aspectos anteriores los organizamos en cinco sesiones como lo ilustra la figura 4, para ser abordados paralelamente al estudio de un tema histórico.

- Respecto a *la unidad temática*. La materia elegida no cuenta con un programa oficial. Entre los maestros que imparten la asignatura por lo general abarcan tres grandes unidades temáticas, delimitadas una unidad de otra por el criterio cronológico. La primera unidad comprende la historia del país de 1968 a 1982. Entre los subtemas del programa

Figura 4 Esquema de la secuencia didáctica



escogimos el movimiento estudiantil del 68 porque: (a) es un tema polémico y complejo que se presta a su problematización, y por ello, pertinente para abordar la multicausalidad; (b) facilita las relaciones pasado-presente y de empatía al tratarse de los estudiantes como sujetos históricos; (c) es un tema muy estudiado que sigue produciendo material testimonial y de análisis, debido a que buena parte de sus protagonistas están vivos y forman parte de la Historia del presente y (d) además de la importancia histórica de este hecho para nuestro país.

Estructuramos la unidad temática sobre el movimiento estudiantil del 68 en tres subunidades: la primera sobre causas, la segunda sobre el desarrollo y la tercera sobre consecuencias, dicha estructuración obedece a un criterio de secuenciación causal-temporal más que cronológico (ver tabla 1 anexo 15).

Diseñamos la unidad temática en articulación con el diseño del programa de formación causal con el objetivo de trabajar la causalidad histórica tanto en : (a) su aspecto conceptual a nivel de los contenidos declarativos sobre el movimiento del 68; (b) su aspecto de habilidad de dominio a nivel de los contenidos procedimentales del programa de formación causal para construir una explicación y comprensión del tema histórico mencionado y (c) su aspecto actitudinal a nivel de la reflexión sobre los valores o postura ética que pudo significar para los participantes las relaciones pasado-presente sobre el movimiento estudiantil del 68 (ver tabla 2 anexo 15).

Como parte de un enfoque significativo de la enseñanza planteamos que:

- El foco temático de la unidad fuese el papel de la mujer antes, durante y después del movimiento, porque gran parte del estudiantado es femenino con lo que pudiese establecer empatía con el tema en cuestión.

- Este foco temático partiese del análisis de una situación problema (ver ejemplo inciso E anexo 15) que sirviera como disparador, anclaje y cierre para abordar el tema elegido.

- Pensamos en tareas auténticas simuladas en la que los participantes elaboraran textos y sus gráficos desde la asunción de distintos sujetos sociales a través de tres géneros textuales cotidianos y uno de tipo profesional con el propósito de que expresaran su concepción sobre la comprensión y explicación del hecho histórico. Como ya hemos mencionado, les solicitamos una caja de recuerdos en la serían un estudioso social; una reseña periodística en las que se asumirían como un periodista extranjero, una carta en la que elegían ser un sujeto histórico del movimiento estudiantil del 68 y una situación-problema en las que les tocaba tomar postura como futuros psicólogos educativos En los dos primeros textos se les pedía ser testigos y en los dos últimos ser participantes.

Para la evaluación del proceso de construcción del aprendizaje causal solicitamos estos cuatro trabajos de evaluación. Planeamos dos trabajos

parciales y dos de integración (para una descripción detallada de cada uno ver inciso B anexo 15).

- Las lecturas fueron de tipo expositivo, sintéticas, sencillas y cortas; particularmente textos académicos por ser de los materiales más usados y que más problemas presenta su análisis; y de tipo narrativo, específicamente novela por la facilidad que representa en el desarrollo de la empatía en los participantes.

Validación experta del material.

Como hemos mencionado antes, para la validación teórico-metodológica del cuadernillo de causalidad procedimos a la consulta de seis expertos; tres profesores de Historia y tres especialistas en didáctica de la Historia.

Las mejoras que los expertos aportaron al diseño del cuadernillo fueron principalmente sobre:

- La visión de los temas y ejemplos históricos no sólo desde un ángulo reproductivo, sino también incorporando el elemento contradictorio y de cambio en el tratamiento de éstos.

- La selección y precisión de preguntas reflexivas antecedentes, consecuentes e integradas al texto de la lección.

Evaluación inicial.

Con el grupo de participantes llevamos a cabo tres actividades diagnósticas previas al desarrollo de la secuencia didáctica:

1. Aplicamos el examen de conocimientos sobre el tema. En la primera sesión del curso pedimos a los estudiantes que contestaran el pretest.

2. Pedimos responder a los estudiantes un cuestionario de datos generales.

3. Procedimos a la revisión de los cuestionarios contestados, buscando el nivel alto y bajo de conocimiento como de argumentación causal sobre el movimiento estudiantil del 68. Tuvimos limitaciones para llevar a cabo esta clasificación de manera precisa a partir de los resultados del pretest, debido a lo corto de las respuestas de los participantes y a su escaso dominio sobre el tema.

Fase 2. Desarrollo de la secuencia didáctica y evaluación del proceso

Puesta en práctica de la secuencia didáctica.

El diseño de la secuencia se pensó con un enfoque probabilístico (Reigeluth, 2000), siendo probado y enriquecida su pertinencia, coherencia como eficacia en la práctica educativa cotidiana para la cual fue pensada.

Consideración de las características de los participantes en el proceso didáctico. Las relaciones de trabajo en el aula según avanzábamos en el desarrollo de la secuencia didáctica y el contar con los antecedentes generales solicitados en el cuestionario con este objetivo, nos permitieron irnos formando un marco de referencia general de cuáles eran los antecedentes económico-sociales, culturales, familiares, académicos y religiosos de los participantes.

Los antecedentes religiosos (como el trabajo social y creencias) y los culturales (poco consumo y participación de expresiones artísticas y científicas) fueron respetados sin que se limitara el debate. Por ejemplo abordamos los intereses de la iglesia como institución social, diferenciándola del dogma religioso. Hubo participantes que mencionaron a la iglesia como elemento que callaba ante los privilegios del poder, hubo otros que destacaron las ideas de cambio social de sectores religiosos a nivel mundial y el apoyo que hubo en México al movimiento estudiantil de aquellos años. Ante la sorpresa de que varias melodías y autores conocidos eran de esa época, reflexionamos con el grupo sobre la herencia musical y la moda de la generación del 68, así como de sus diferencias con los grupos juveniles en la actualidad.

Cómo fue de esperarse, la diversidad en los antecedentes culturales se expresaron al interior de los grupos de trabajo y en el desarrollo personal de los trabajos parciales. Por ejemplo, tuvimos el caso de un equipo que estaba viviendo la problemática de la situación-problema que eligieron y desde ahí desarrollaron su análisis, también tuvimos cartas de ponían el énfasis en el aspecto religioso sobre la sexualidad y las mujeres en el 68.

Nos reservamos externar nuestra opinión sobre varios de los puntos que se trataron en las discusiones (como el papel de la iglesia, de la cultura consumista, del mercado de las drogas, de las consecuencias y críticas del 68 en nuestro país).Decidimos que la postura del alumno, manifiesta en sus productos de aprendizaje, no jugara un papel en la calificación formal, aunque si formulamos preguntas cuestionadoras en los trabajos ante determinadas opiniones, que nos parecían confusas y en las que estábamos en desacuerdo.

Los distintos antecedentes de los participantes no influyeron para algún cambio en los lineamientos de los trabajos parciales, en la elección de los materiales de lectura y en los instrumentos de evaluación como las rúbricas. La principal novedad que planteamos fue el ofrecimiento de asesorías sobre dudas en la elaboración de los trabajos al percibir la dificultad y tensión que estaba produciendo su entrega. Esta iniciativa de asesorías tuvo poco eco entre los participantes.

Organización de las sesiones. La secuencia didáctica comprendió un total de 24 horas distribuidas en 12 sesiones de trabajo (ver tabla 5 anexo15).

Cada sesión del programa de formación causal siguió la siguiente estructura de trabajo:

-Inicio. Se recapitulaba por parte de los participantes las ideas principales de la lección anterior. Para ello, echábamos mano del gráfico inicial y final de dicha lección.

-Desarrollo. Se daban aproximadamente 40 minutos del tiempo de la clase para analizar la lección y otro tanto para que los participantes trabajaran sobre el ejercicio de la misma. Para abordar la lección los

participantes la leían y se comentaba con preguntas que hacíamos para ver si habían captado las ideas principales o si había dudas. La resolución de ejercicios se hacía en equipos organizados según las preferencias de los participantes, procurando que no fueran muy numerosos dichos equipos para no limitar la interacción entre sus integrantes.

-Cierre. Hacíamos la puesta en común.

El trabajo de las sesiones en que se abordó el tema histórico del 68 siguió la siguiente estructura:

-Inicio. Señalar el propósito y agenda de trabajo de la sesión conforme al temario.

-Desarrollo. Se terminaban la puesta en común de los gráficos sobre el tema histórico (que era el mismo de la sesión de la lección sobre causalidad estudiada con anterioridad).

-Cierre. Se llegaba a conclusiones sobre los puntos destacables del análisis con los gráficos.

Precisamos que para construcción del gráfico colectivo se contaba con la base de los gráficos individuales sobre las lecturas del movimiento estudiantil del 68. Para facilitar la organización del trabajo dentro y fuera de las sesiones se repartía cada quince días una agenda de trabajo por cada una de las tres fases en que fue dividida la entrega de trabajos parciales, que contenía: nombre y ubicación de lecturas, lección y subtema que se analizaría, fecha de entrega de gráfico individual, revisión sobre la elaboración del trabajo parcial, dudas de su rúbrica y especificación de su fecha de entrega.

Manejo de los materiales de lectura. De los cuatro textos expositivos (dos con una extensión de 30 páginas y los otros dos de 6 páginas) y la novela (50 páginas) que se seleccionaron como la base de conocimiento para trabajar a lo largo de la secuencia didáctica, los participantes manifestaron que no les representó cansancio y dificultad para ser comprendidos.

Los participantes leían muchas veces completos los textos sin respetar la dosificación programada, sin que esto implicara una lectura analítica y

reflexiva. De todos ellos, sólo hubo un caso que cuestionó que los materiales de trabajo apuntaran sólo a una visión estudiantil de defensa del movimiento estudiantil del 68 y no de crítica al mismo.

Empleamos como material electrónico básico el sitio <http://news.bbc.co.uk/spanish/especiales/2008/mayo68> # aunque se dieron otras direcciones. Los participantes comentaban su consulta en las sesiones y solicitaron que los videos de estas direcciones se comentaran en la clase.

Realización de las actividades. Llevamos a cabo tres grandes grupos de actividades: los ejercicios de causalidad, el análisis de material visual y la presentación de situaciones problema (ver inciso C anexo 15).

El proceso de construcción de los ejercicios se realizó de manera mucho más lenta de lo pensado y con una cierta dificultad para incorporar las sugerencias de la investigadora sobre el diseño de sus gráficos. De hecho hubo participantes que comentaron lo difícil que era cambiar de visión sobre los hechos históricos y plasmar sus relaciones de manera dinámica.

Los participantes contribuyeron a una atmósfera colaborativa de trabajo, como eran pasarse el material, entregar tareas si alguien faltaba y preguntarse las dudas por correo respecto a los trabajos de evaluación, rápidamente conformaron equipos más o menos fijos. Situaciones que probablemente se facilitaron por tratarse de un grupo pequeño y preocupado en acreditar la materia, pues comentaban de manera intermitente su nerviosismo por el examen extraordinario.

Programamos dos sesiones para proyectar material visual, una al final de la segunda semana y otra al final de la cuarta semana.

En la primera sesión presentamos para su análisis: (a) testimonios en línea de profesionistas actuales de cómo vivían esa época en áreas como la política, la cultura y la sexualidad y (b) los esquemas de síntesis de las lecciones 1 sobre causas intencionales y lección 2 acerca de causas estructurales.

En la segunda sesión mostramos para su análisis: (a) lemas y mensajes de pintas tanto internacionales como nacionales y (b) una serie de imágenes fotográficas y de carteles desarrollados a lo largo del movimiento por estudiantes del 68 en México.

Consideramos que la exposición de este material fue altamente impactante para los participantes sobre el tipo de sociedad, visión de los jóvenes y de lo que pasaba en el mundo. Disminuyó la motivación y número de comentarios en el caso de la presentación de los esquemas.

Para la presentación grupal de las situaciones problema solicitamos a los equipos un power point para facilitar su exposición. La mitad del grupo presentó en la penúltima sesión y la otra mitad en la última. Por ser un grupo pequeño hubo tiempo suficiente para el intercambio de puntos de vista.

Trabajos y materiales de evaluación. Una semana antes de la entrega para cada trabajo parcial, revisábamos con los participantes los criterios principales para su elaboración (ver ejemplo en inciso D anexo 15) como eran las instrucciones, preguntas guía y la rúbrica correspondiente. Enfatizamos con ellos que estos criterios incorporaban principalmente los aspectos causales vistos en las lecciones de formación causal correspondientes al momento en que se pedía cada trabajo. De tal suerte que en la medida que se fuera avanzando en tales lecciones, íbamos aumentando los criterios de los productos de los trabajos subsiguientes.

Manejo de Rúbricas por parte de los estudiantes. Cada dos semanas se entregaban las rúbricas para cada trabajo. Revisábamos con los participantes la rúbrica correspondiente una sesión antes de su entrega

Obtuvimos un total de 112 trabajos, consistente en 56 textos (16 cajas de recuerdo, 16 reseñas, 16 cartas y 8 situaciones-problemas) y sus correspondientes 56 gráficos.

Para el texto Caja de recuerdos solicitamos un mínimo de tres páginas, para la reseña periodística cuatro páginas, para la carta seis y para la situación-problema ocho. Con base en ello se recabaron 316 páginas de

texto, un promedio del 12% más de extensión de lo mínimo considerado.

Nuestra actuación docente. El desarrollo de la primera lección fue positiva, porque los participantes se motivaron con el ejercicio de asunción de roles sobre sujetos históricos, pero a partir de trabajo del concepto de contexto de la segunda lección percibimos que lo abstracto de las temáticas disminuyó la motivación en el grupo. En todo momento nos interesó e hicimos los señalamientos para que quedara claro el objetivo y lineamientos de las actividades y trabajos parciales. Nos sorprendieron las limitaciones para elaborar los distintos gráficos solicitados y notamos la preocupación que generó la elaboración del primer trabajo parcial. Lo que nos obligó a anunciar asesorías personales para quien lo deseara.

En la medida que se avanzaba en la secuencia didáctica se presentó el desfase en la elaboración de los gráficos sobre las lecturas programadas, lo que me dificultó la retroalimentación oportuna sobre su diseño. Nos tomó un amplio margen del tiempo de las sesiones la puesta en común del primer gráfico colectivo, pero fue muy rico el proceso de análisis, comentarios y reflexiones sobre las exposiciones de los distintos equipos. Situación inicial que no siempre retomamos en la exposición de los siguientes gráficos colectivos, pues priorizamos el cumplimiento de la tarea más que la riqueza del análisis de los equipos, lo que creemos influyó de manera importante en la calidad de los trabajos parciales.

El trato con los participantes fue cordial y de tranquilizarnos ante sus primeras preocupaciones sobre las tareas. En momentos me sentía más en mi rol de investigadora que de profesora, interesada más en el cumplimiento de la planeación de la sesión que en lo que me expresaban los participantes en clase y con sus producciones.

Evaluación del proceso.

Se basó en el *manejo de rúbricas*³². Cada estudiante usó seis rúbricas³³. Al final de la entrega de cada trabajo parcial, solicitamos a los participantes que entregaran llenada las rúbricas correspondientes, lo que dio un total de 48 rúbricas.

Agregamos el punto de ausencia del desempeño a la sistematización de datos obtenidos en las rúbricas de los trabajos, debido a que varios participantes no consideraron relaciones simultáneas y consecuencias.

Fase 3 Evaluación posterior y salida del campo de estudio

Exposición de situaciones-problema

Como hemos dicho, la la presentación grupal de las situaciones problema que cada equipo eligió libremente, pedimos previamente un archivo de power point al respecto. Después de cada exposición seguía un tiempo para comentarios.

Aplicación de cuestionario de opinión sobre trabajos parciales, sobre rúbricas y sobre el curso.

En la última semana, les solicitamos a los estudiantes que de manera anónima contestaran tres cuestionarios de opinión. Les aclaramos que sus respuestas serían tomadas en cuenta para un curso posterior.

Aplicación de postest (examen extraordinario).

Presentaron el examen extraordinario un total de 33 estudiantes. De los 16 que participaron en la secuencia didáctica, aprobaron 14 este examen.

³² En el anexo 2 e inciso Rúbricas, su fundamento y planeación (p. 159) hemos expuesto qué es una rúbrica, como se usa y por qué decidimos emplearlas

³³ Como hemos aclarado, los participantes usaron seis rúbricas, pero en el análisis de los resultados consideramos las tres referentes a los trabajos parcial.

3 RESULTADOS

Contenidos generales

- 3.1 Presentación sobre cómo se organizaron los resultados**
- 3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.**
- 3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica.**
- 3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica.**
- 3.5 Acercamiento analítico al aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica**
- 3.6. Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica**

3.1 Presentación sobre cómo se organizaron los resultados

En relación a la concepción de causalidad histórica expuesta en el marco teórico y en congruencia con los objetivos de investigación precisados, hemos organizado la presentación de los resultados, generados a lo largo de la secuencia didáctica, en cuatro partes para una mejor comprensión de los mismos.

- En la primera parte *Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica*, abordamos la descripción y análisis de los contenidos declarativos que sobre el movimiento estudiantil del 68 construyeron los participantes. Entendemos el aspecto declarativo de la causalidad como aquel referente a la calidad documentada y analítica de las ideas (información conceptual) y datos (información fáctica) de un hecho y proceso históricos para la construcción de su significado.

Para dar cuenta del proceso y nivel de construcción logrado por los participantes sobre el aspecto declarativo, hemos considerado pertinente la comparación, por un lado, de las respuestas del pretest y postest, y por el otro, las respuestas del postest con las producciones textuales de la carta. En esta parte tratamos la primera comparación,

dejando la segunda para la sección en que presentamos el criterio "Contenido de las relaciones".

- En la segunda parte *Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica*, consideramos el nivel de conocimiento procedimental que sobre el movimiento del 68 desarrollaron los participantes. Concebimos el aspecto procedimental de la causalidad como aquel que refiere a las estrategias de elaboración por las que construye la comprensión y explicación del hecho y proceso históricos.

Para nosotros estas estrategias abarcan el manejo de los criterios "Orientación de las relaciones", "Organización de las relaciones" y "Contenido de las relaciones".

En esta segunda parte exponemos, a nivel cuantitativo y cualitativo, el desempeño alcanzado de los participantes en estos tres criterios a lo largo de la secuencia didáctica. Para lo cual hemos considerado conveniente la comparación entre las producciones textuales de inicio (caja de recuerdo), desarrollo (reseña periodística) y cierre (carta).

La descripción del aspecto procedimental lo hemos estructurado a su vez en cuatro partes: la que llamamos *Construcción de causas* en alusión al primer criterio; la de *Construcción de relaciones causales* en referencia al segundo criterio; la de *Construcción de contenido* en mención al tercer criterio; y una parte final de trayectoria personal que ejemplifica varios de los rasgos prototípicos del aprendizaje causal, que presentó el grupo de participantes respecto a los citados criterios.

Cada una de las partes que tratan los criterios comienza con preguntas de análisis que guían la exposición de los resultados en tres secciones. En la primera sección presentamos la comparación cuantitativa grupal sobre las distintas producciones textuales, así como la comparación intraindividual sobre los niveles de desempeño logrados en estas producciones desde el inicio hasta el término de la secuencia didáctica. En la segunda sección, ejemplificamos de manera cualitativa los niveles de desempeño del criterio causal correspondiente. De acuerdo a las producciones textuales, en la tercera sección analizamos los procesos causales que pusieron en juego los participantes en su comprensión y

explicaciones acerca del 68. Finalizamos con una sección de síntesis en que se presentan de manera concisa las respuestas halladas para las preguntas de análisis con que comenzó cada parte.

Como lo hemos señalado con anterioridad, reiteramos que las producciones gráficas fueron fragmentarias, incompletas, obviaron varios de los aspectos causales solicitados, sin presentar cambios importantes respecto a los niveles de desempeño básico con que las ubicamos durante el transcurso de la secuencia didáctica. Por esto, tales producciones nos sirven de poco para dar cuenta de los avances y peculiaridades de la construcción causal, razón por la cual omitimos su presentación y análisis tanto cuantitativo como cualitativo en la exposición de cada criterio causal.

- El tercer apartado *Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica*, versa sobre los juicios de valor que sobre el movimiento del 68 realizaron los participantes. Entendemos el aspecto actitudinal de la causalidad histórica como aquel que considera las valoraciones construidas en torno a la explicación de un hecho y proceso históricos.

Para ilustrar este conocimiento actitudinal, hemos estimado pertinente el análisis del papel de las mujeres durante este movimiento, comparando el discurso escrito de los participantes sobre este papel en la situación-problema y en el texto de la carta. Por su carácter de cierre e integración de la secuencia didáctica, estas producciones textuales fueron una evidencia oportuna y congruente para saber las actitudes y valoraciones pasado-presente, que el papel de la mujeres en el movimiento del 68 significó para los participantes, tanto como sujetos del presente como en su identidad de género por ser mujeres. Elegimos el tema de la situación-problema 1 (ver inciso E anexo 15) por haber sido la situación que más escogieron los equipos, además de tratar el tema de la sexualidad en conflicto con el rol de género.

Diferenciamos entre conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal de la causalidad histórica sólo por motivos de análisis, en el entendido de que en su proceso de construcción no hay un divorcio entre estos tres tipos de conocimiento.

- La cuarta parte *Acercamiento analítico al aspecto epistemológico del discurso causal escrito*, es sobre el análisis de la concepción histórica final de los participantes sobre el 68. Concebimos el aspecto epistemológico como aquel que trata sobre el modelo causal (marco conceptual y procedimientos) desde el cual se orienta la comprensión y explicación del hecho histórico.

Abordamos este análisis con ejemplos de los conceptos generales (supuestos o ideas) desde los cuáles finalmente los participantes dieron cuenta de los orígenes, características y valoración histórica que atribuyen a este movimiento; así como los principales procedimientos casuales seguidos para su comprensión y explicación.

- La quinta parte *Acercamiento al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica*, presenta el análisis de las opiniones de los participantes sobre trabajos parciales, las rúbricas y el desarrollo del curso, así como sobre el desarrollo de proceso didáctico con relación a los objetivos propuestos.

Por último, es de nuestro interés aclarar que en la selección de los extractos escritos por los participantes, como ejemplos de la evidencia obtenida, respetamos la ortografía, sintaxis y redacción originales de sus autores.

3.2. Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.

Contenidos específicos

3.1 Presentación sobre cómo se organizaron los resultados

3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica

3.2.1 Aspectos causales en el pretest

3.2.2 Aspectos causales en el postest

3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica.

3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica.

3.5 Acercamiento analítico al aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica

3.6 Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

Nos planteamos para el análisis las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron los antecedentes de conocimiento de los participantes sobre el 68 al inicio de la secuencia?
- ¿Cuál fue el manejo de este conocimiento al final de la secuencia didáctica?

3.2.1. Aspectos causales en el Pretest

Manejo del contenido sobre el tema. El análisis del contenido³⁴ del pretest muestra un escaso, fragmentado y nulo conocimiento conceptual como factual respecto al tema del 68 (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1 Frecuencia de participantes por nivel de conocimiento sobre el movimiento estudiantil del 68 antes de la secuencia didáctica

Información solicitada	Nivel de conocimiento		
	Expone contenido fragmentado y sin documentación	Expone contenido con cierta documentación y de manera fragmentaria	Expone contenido de manera Relacionada y documentada
Qué fue el 68	2	14	0
Hechos sobresalientes	14	2	0
Importancia histórica	15	1	0

³⁴ La nomenclatura que manejamos para los extractos de ejemplos del pretest es la siguiente: después de la palabra folio la primera letra corresponden al participante; la sílaba *pre* refiere al pretest y al final el número a la página de este examen en que se encuentra el extracto. Por ejemplo el folio H, pre, 1 es de la participante H, del pretest en la página 1.

Semejante lógica sigue la nomenclatura para los ejemplos del postest, ya que se usa la sílaba *pos* después de la palabra folio para referirse a este examen. Ejemplo. folio F, pos,5 se refiere al de la participante F, del postest en la página 5.

1. Presentamos algunas de las respuestas prototípicas a la pregunta ¿Escribe detalladamente en qué consistió el 68?

- *En una preparatoria hubo disturbios en los que se vieron involucrados estudiantes y policías, debido a esto y a los ataques contra los estudiantes (folio E, pre,1).*
- *Fue un enfrentamiento entre militares y estudiantes, el ataque fue de manera sorpresiva pues los estudiantes sólo estaban manifestando sus inconformidades contra el sistema político del país, fue un acto de represión en el cual hubo muchas muertes (folio Ch, pre,1).*
- *Los estudiantes peleaban por una educación justa, precios justos en el transporte, al igual que peleaban por la no represión (folio K, pre,1).*

Podemos observar en estos extractos que el movimiento estudiantil del 68 se entiende en su dimensión fáctica como disturbio, enfrentamiento y pelea. En los dos primeros fragmentos se alude a los estudiantes contra policías y gobierno, y el tercero es muy general por lo que el lector lo tiene que deducir.

En las respuestas de los 16 participantes a esta pregunta sobresalen el uso de datos como: Gustavo Díaz Ordaz, López Portillo, 2 de octubre, UNAM, IPN. Se plante el movimiento estudiantil del 68 como una disputa del presidente contra los estudiantes, se sesga la información con el nombre de un presidente de otro período, se identifica el 68 como la matanza del 2 de octubre y como un movimiento de dos instituciones.

2. Destacan algunas respuestas de la pregunta Desde tu punto de vista ¿cuáles fueron los hechos sobresalientes del movimiento estudiantil del 68?

- Mítines, bloqueos de preparatoria y universidades, unión, represión y matanza de los estudiante (folio C, pre,2).*
- Marcha del silencio, del zócalo y noche de Tlatelolco (folio A, pre,2).*

-Movimientos similares en países de Europa (folio N, pre,2).

Señalamos que los participantes no tienen un manejo del tema al desconocer, entre otras cosas, los momentos claves en que se originó, desarrolló y concluyó el movimiento del 68, pues en algunos de ellos a nivel de información fáctica ni mencionaron el 2 de octubre o la marcha inicial del 26 de julio. El desconocimiento de los hechos sobresalientes se manifestó también a nivel de ideas, cuando contestan con respuestas que no tiene que ver con la pregunta, como sucede con el primer fragmento.

3. Ante la pregunta ¿Por qué es importante el estudio del movimiento del 1968 para la historia de México?, los participantes dieron respuestas como las que abajo se muestran.

-Para tener conciencia de los sucesos y movimientos sociales anteriores y ser capaces de tener una visión crítica de los actuales (folio L, pre,2).

-Representa un hecho muy importante para nuestro país, en cuanto la fuerza que tiene la sociedad para organizarse y para mostrar su descontento (folio J, pre,3).

-Marca una etapa importante en la educación y en la política (folio D, pre,2).

No hubo manejo de datos en las respuestas de esta pregunta por parte de los 16 participantes.

Las dos primeras respuestas carecen de especificidad a nivel conceptual, por ejemplo en el primer extracto no se precisa la descripción de un ejemplo o situación que es tener conciencia y visión crítica.

El último fragmento considera sin ampliarlos dos ámbitos en que tuvo consecuencias el hecho histórico, además de no incluirse información fáctica como sucede con el primer fragmento, pues no se proporcionan datos sobre los movimientos sociales a los que se alude.

Con estos ejemplos podemos poner en duda si los participantes comprenden y explican el hecho histórico.

4. Finalmente se les preguntó a los participantes sobre como obtuvieron la información de lo que sabían del movimiento estudiantil del 68.

Como fuentes de información mencionaron programas de radio, películas, pláticas con familiares, periódicos, libros, documentales, varios participantes mencionaron la televisión y sólo dos de ellos citaron los cursos de la Universidad Pedagógica Nacional.

No se encontraron diferencias en la diversidad de fuentes de información previa, tanto de los participantes con un casi nulo conocimiento sobre el tema como con aquellos que si tenían antecedentes, aunque fuesen muy generales o fragmentados. Cabe señalar la importancia que todos dieron a la televisión y el papel marginal que tuvieron las materias con contenido histórico del plan de estudios de la carrera de Psicología Educativa.

Otros aspectos causales. No hay descripción de los *sujetos históricos* considerados, ni hay variedad de los que son mencionados. Las relaciones se reducen al conflicto del presidente con los estudiantes.

Tampoco hay descripción del *contexto* nacional, sólo se mencionan algunos datos acerca de éste a nivel mundial. Uno que otro de los participantes manejó el 26 de julio y 2 de octubre, por lo que en general las *fechas* no forman parte de la explicación del hecho histórico. Junto a esto no hay planteamiento de un inicio, desarrollo y consecuencias sobre el 68. Por lo tanto no hay establecimiento clara de relaciones de continuidad entre causas, menos de simultaneidad y del desarrollo de relaciones pasado-presente.

3.2.2 Aspectos causales en el postest.

Manejo del contenido sobre el tema. La extensión del contenido de las respuestas del pretest fueron breves de un renglón a un párrafo de unas cuantas líneas. Condición diferente en el caso del postest, donde hubo una mayor amplitud en la exposición.

De acuerdo a la tabla 3.2 tanto a nivel del grupo de participantes como de manera individual, hubo una mejora en el nivel de conocimiento por lo que toca a lo que fue el movimiento estudiantil del 68, los hechos sobresalientes y su importancia histórica.

Tabla 3.2 Frecuencia de participantes por nivel de conocimiento sobre el movimiento estudiantil del 68 después de la secuencia didáctica

Información solicitada	Nivel de conocimiento		
	Expone contenido fragmentado y sin documentación	Expone contenido con cierta documentación y de manera fragmentaria	Expone contenido de manera relacionada y documentada
Qué fue el 68 -Causas internas -Causas externas	0	10	6
Hechos -Desarrollo -Ideología	0	9	7
Importancia histórica -Consecuencias internas -Consecuencias externas	4	6	6

1. En la primera pregunta para dar cuenta sobre las causas que desencadenaron el movimiento estudiantil del 68, la mayor parte de los participantes pudieron exponer tanto aspectos intencionales como estructurales, a nivel interno y externo, pero con una documentación incompleta e ideas sin ampliar, lo que en ocasiones derivó en sesgos. Veamos algunos ejemplos.

- En el aspecto social diversos países como China y México se enfrentaban a un tipo de educación elitista, por lo que hubieron muchos movimientos para que también se incluyeran estudiantes que provenían de familias pobres (folio E, pos,1).

- En el aspecto cultural se vio el resaltamiento de autores como Marx que dieron al sector estudiantil a nivel mundial otra perspectiva de cómo se podría ver la organización social, esto influyó en países de América Latina, y en algunos países de los otros continentes (folio Ch, pos,1).

Los extractos de abajo ejemplifican una parte importante de los participantes que lograron una exposición de causas con cierta documentación y de manera relacionada.

-Hubo a lo largo del mundo una serie de movilizaciones en más de 60 países (México, Francia, Brasil, Cuba, Checoslovaquia, Japón) que cuestionaban la manera de actuar de los gobiernos, como fue el caso de todas las protestas surgidas de la Guerra de Vietnam, se cuestionaba el sistema político y se buscaba una igualdad social, casi todos influenciados por ideales leninistas, maoistas, troskistas y del Che Guevara (folio LL, pos,2).

-La música (...) se dejaban ritmos de baladas tranquilas para dar paso a ritmos más dinámicos como el rock and roll, con grupos como los Beatles, pero también estaban cantantes en los que sus letras representaban su inconformidad con la Guerra de Vietnam como Bob Dylan. En México algunos cantantes también expresaban (...) sus inconformidades y formas de vida del tercer mundo eran cantantes como Sylvio Rodríguez.... (folio H, pos,2)

De los cuatro fragmentos anteriores, podemos señalar como en los dos primeros los participantes plantean ideas muy generales sin apoyo en ideas específicas y con el uso de uno que otro dato, por ejemplo en el primer caso no se precisa lo de educación elitista, y en el segundo ni se mencionan algunos de los diversos países que se dice se vieron influidos. Distinto sucede en los dos siguientes fragmentos en que hay un manejo mayor e integrado de la información fáctica con la conceptual, por ejemplo el tercer fragmento plantea como idea central el cuestionamiento a distintos niveles de los estudiantes hacia los gobiernos y da ejemplos; el cuarto extracto vincula el aspecto social de

la música con la problemática política que implicó la Guerra de Vietnam y su relación con el contexto mexicano. Podemos señalar que tales ejemplos muestran distintos grados de comprensión del hecho histórico, un avance en la construcción de causas, aunque limitado en el manejo del contenido.

2. En las respuestas de la segunda pregunta, referente a cuáles eran los hechos sobresalientes, destacando la ideología de los sujetos históricos involucrados y del desarrollo cronológico del movimiento; la descripción de los participantes se centró, por un lado, en ideas y datos en torno a las principales marchas, marcando los participantes y su relación con las fechas claves del movimiento; y por otro, en ideas y datos sobre los seis puntos del pliego petitorio. Ilustremos esto con algunos fragmentos.

- Se formaron brigadas para el apoyo en comidas y para informar a la gente (...) al igual que para organizar las marchas multitudinarias, por ejemplo la marcha del Silencio del 13 de septiembre fue muy significativa puesto que demostró gran organización.... (folio D, pos,3)

- Los estudiantes pedían la derogación del artículo 145, ya que privaban a la sociedad de la libre práctica de la vida, y en el caso de ellos, era utilizado por el gobierno para adjudicarles delitos que según este delito alentaban contra el orden público (Folio B, pos,3).

En el primer fragmento podemos observar información fáctica como el nombre y fecha de la marcha del Silencio, manejada de manera contextualizada como parte de la información conceptual sobre el significado de esta marcha, ejemplificada con el trabajo en brigadas. El segundo fragmento maneja el dato del artículo 45 e ideas breves que describen el motivo y papel de su derogación como una de las demandas del pliego petitorio. Con esta evidencia, podemos indicar un avance inicial en la construcción significativa de relaciones cronológicas y en el manejo de datos claves.

3. Por último, en las respuestas de la tercera pregunta acerca de la importancia histórica del movimiento de 1968, se solicitó que los

participantes consideraran sus consecuencias. Encontramos que la cuarta parte de los participantes no manejó éstas últimas. De los que si consideraron consecuencias, la mitad fue de manera incompleta y con cierta desarticulación, en tanto la otra mitad expuso de manera enfática consecuencias nacionales con cierto respaldo fáctico y coherencia interna de ideas. Presentamos algunos ejemplos.

-Reforma educativa en el gobierno de Luis Echeverría, que empezaba la educación en el mundo, también se dio impulso a la educación y tecnología. Esta reforma impactaría en la actualidad, con la creación de nuevas escuelas y universidades en el país (folio C, pos,4).

-Reforma educativa la cual tenía como fin crear estudiantes no críticos y apolíticos (...) además de apoyar a grupos porros para que los estudiantes no se agrupen ni piensen contra el gobierno (...) se crean los CCH y bachilleratos , en estos planteles la violencia no tenía medida por parte de los porros ... (folio M, pos,4).

-Reformas educativas en las que se pretendía eliminar la enseñanza tradicionalista y comenzó a cambiarse por una enseñanza más reflexiva, aunque en algunos casos sólo era en teoría. En México se incorpora la enseñanza de la ciencia y tecnología, se crean más escuelas pues la demanda aumentaba (CCH, UAM, Colegio de bachilleres)... (folio LL, pos, 5).

En el primer extracto se hace un planteamiento conceptual general de la reforma educativa, no se termina de exponer la primera idea de la educación en el mundo y el nombre del presidente Echeverría es la única información fáctica que se maneja para apoyar dicho planteamiento. Hay también poco manejo de datos en el segundo fragmento, cuya función es apoyar el planteamiento principal sobre el papel de los porros, mismo que es soportado por ideas específicas al respecto. El tercer extracto se caracteriza por un mayor uso de información fáctica articulada a la idea central sobre los cambios en la enseñanza y acompañado del comentario crítico "aunque en algunos

casos sólo en teoría". Diferente es la visión parcial del segundo extracto con la expresión "crear estudiantes acríticos y apolíticos", idea que no termina ni explicita su relación con lo que plantea de los porros. Estos ejemplos nos indican que los participantes han comenzado a formular sus puntos de vista con apoyo de la evidencia documentada en un nivel de desempeño básico.

Otros aspectos causales. Ya hay una descripción de los *sujetos históricos* considerados, aunque es escueta y sin variedad, pues cita otros sujetos como los movimientos sociales y los medios de comunicación, aunque limita nuevamente las relaciones entre éstos al conflicto del presidente con los estudiantes.

También ya hay descripción del *contexto* nacional, con planteamiento de ideas y del contexto mundial con más manejo de datos. Los participantes ubicación cronológicamente el hecho histórico, ya que fecharon eventos como la Marcha del silencio y la toma de CU, fechas como el 26 de julio, el 2 de octubre y la finalización de protestas el 4 de diciembre. A nivel de fechas como de exposición de ideas hay planteamiento del inicio, desarrollo y consecuencias sobre el 68. Así, los participantes establecieron en general relaciones de continuidad entre causas, relaciones de simultaneidad y consecuencias.

La mayoría de los participantes no elaboraron el gráfico solicitado sobre causas, desarrollo y consecuencias sobre el movimiento estudiantil del 68, que era la última pregunta del postest.

Entre los avances logrados destaca el esfuerzo de apropiación de algunos de los aspectos causales abordados en la secuencia didáctica para comprender y explicar el hecho histórico, como son la intencionalidad y carácter estructural de causas, las relaciones cronológicas y de continuidad. Entre las dificultades sobresale la de integrar en una estructura unitaria la evidencia tanto conceptual como fáctica (Materman y Sharples, 2002).

3.2.3. Síntesis final con relación a las preguntas de análisis.

Los participantes iniciaron la secuencia didáctica con escasos conocimientos previos acerca del movimiento estudiantil del 68. Sus respuestas revelan también un exiguo manejo de aspectos causales en la comprensión y explicación histórica de este movimiento.

Al final de la secuencia, los participantes avanzaron en el manejo de conocimiento declarativo sobre el movimiento estudiantil del 68 con una exposición documentada y coherente. Asimismo, lo hicieron en la construcción causal de elementos intencionales, estructurales y de relaciones entre elementos.

Los instrumentos utilizados para conocer el nivel de conocimiento causal declarativo sobre el tema elegido en esta investigación, nos permitió obtener evidencia acerca de qué tanto y como los participantes manejaron información fáctica como conceptual documentadas acerca del movimiento estudiantil de 1968 antes y después de la secuencia didáctica.

En general podemos afirmar que el trabajo de formación en dicha secuencia fue favorable en el desarrollo del conocimiento causal declarativo, dado que los participantes avanzaron de manera heterogénea en una construcción básica sobre la comprensión y explicación histórica, si bien la mayoría no lograron niveles deseables de desempeño en el manejo del contenido.

3.3. Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica

Contenidos específicos

- 3.1 Presentación sobre cómo se organizaron los resultados
- 3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.

3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica

3.3.1. Construcción de causas

- 3.3.1.1 Comparación cuantitativa de los desempeños
Análisis grupal de las producciones textuales
Análisis individual de las producciones textuales
- 3.3.1.2 Comparación cualitativa de los niveles de desempeño
- 3.3.1.3 Análisis conceptual del proceso de construcción causal
- 3.3.1.4 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis

3.3.2 Construcción de relaciones

3.3.3 Construcción del contenido

- 3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica.
- 3.5 Acercamiento analítico al aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica
- 3.6 Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

3.3. 1 Construcción de causas

Nos planteamos para el análisis las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál fue la construcción inicial de los participantes respecto a los sujetos históricos y acerca del contexto?

- ¿Qué tipo de aspectos intencionales y estructurales destacan los participantes de la investigación? ¿Qué tipo de aspectos conservan?

-¿Presentan cambios en su visión de los sujetos históricos y del contexto?

-¿Cuáles son las características de la construcción final de los participantes respecto al contexto? y ¿con respecto a los sujetos históricos?

3.3.1.1. Comparación cuantitativa de los desempeños.

Análisis grupal de las producciones textuales.

Se observó cierta dificultad y conflicto entre los participantes para la elaboración del primer texto (caja de recuerdos). Consideramos que esto pudo darse por la complejidad de la tarea, a pesar de que los participantes contaron con andamiajes como preguntas guías y rúbricas correspondientes; y por tratarse de una tarea novedosa con respecto a las formas cotidianas de trabajo y evaluación, que comúnmente se desarrollan en este tipo de materias con contenido histórico.

Por esta situación de novedad y complejidad de la tarea era esperable que en un inicio un número importante de participantes (siete a diez de un total de 16), de las puntuaciones (21 de un total de 48) y porcentajes (43.75% en causas intencionales y 50 % en estructurales) de los desempeños sobre el criterio *Orientación de las relaciones* se concentrasen en el nivel limitado (ver tabla I anexo 16). A pesar de ello, también se presentó una parte importante del grupo (50% causas intencionales y 37.50% estructurales) ubicada en el desempeño competente.

Una vez que los participantes se familiarizaron con las actividades, tareas y materiales de evaluación, la elaboración del segundo y tercer textos supusieron el reto de construcción de escritos personales, con la integración de un contenido encaminado a la formulación de explicaciones más elaboradas sobre el hecho histórico estudiado. En la gráfica 1, podemos visualizar el comportamiento general de los niveles de desempeño que lograron los participantes en la construcción de causas (criterio Orientación de las relaciones) en los tres textos producidos. Pasemos al análisis específico de las categorías y sus aspectos causales.

- *Causas intencionales.* El desempeño del grupo en la construcción de los sujetos históricos mejoró consistentemente de la caja de recuerdos a la carta, porque aumentaron los desempeños deseables, desaparecen los participantes novatos y disminuyen los de desempeño limitado (ver gráfica 2).

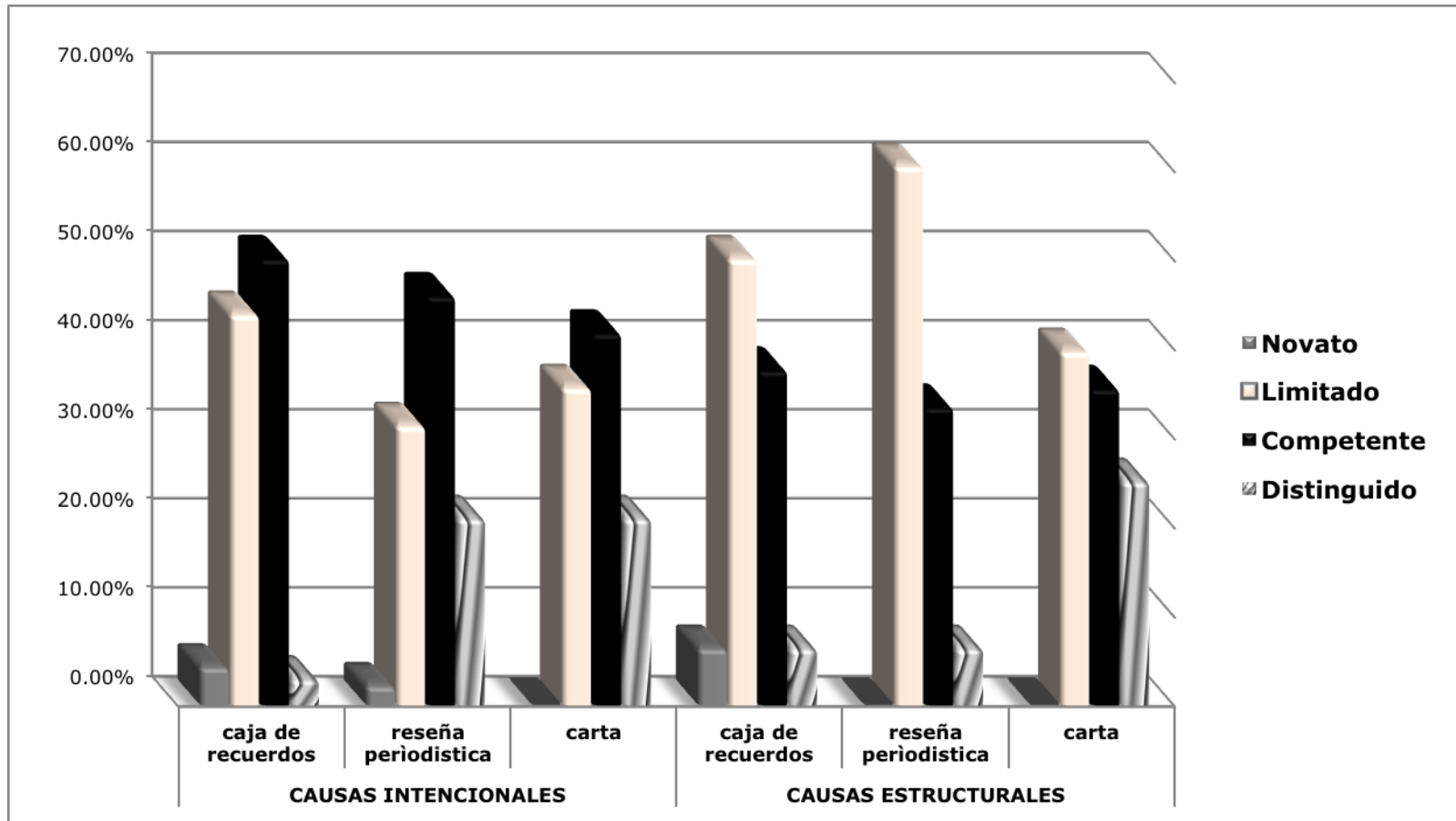
El desempeño del grupo avanzó en el aspecto Riqueza de la descripción. En la caja de recuerdos aumentan los desempeños deseables, disminuyen los de desempeños limitado y desaparecen los desempeños novatos (ver tabla 1 anexo 16).

También el grupo mejoró en el aspecto Relaciones y papel. Desaparecen los participantes con desempeño novato, se mantuvo el porcentaje del desempeño limitado, disminuyeron los desempeños competentes, pero aumentaron los participantes con desempeño distinguido, pues de ninguno en la caja de recuerdos se pasó a cuatro en la carta (ver tabla 1 anexo 16).

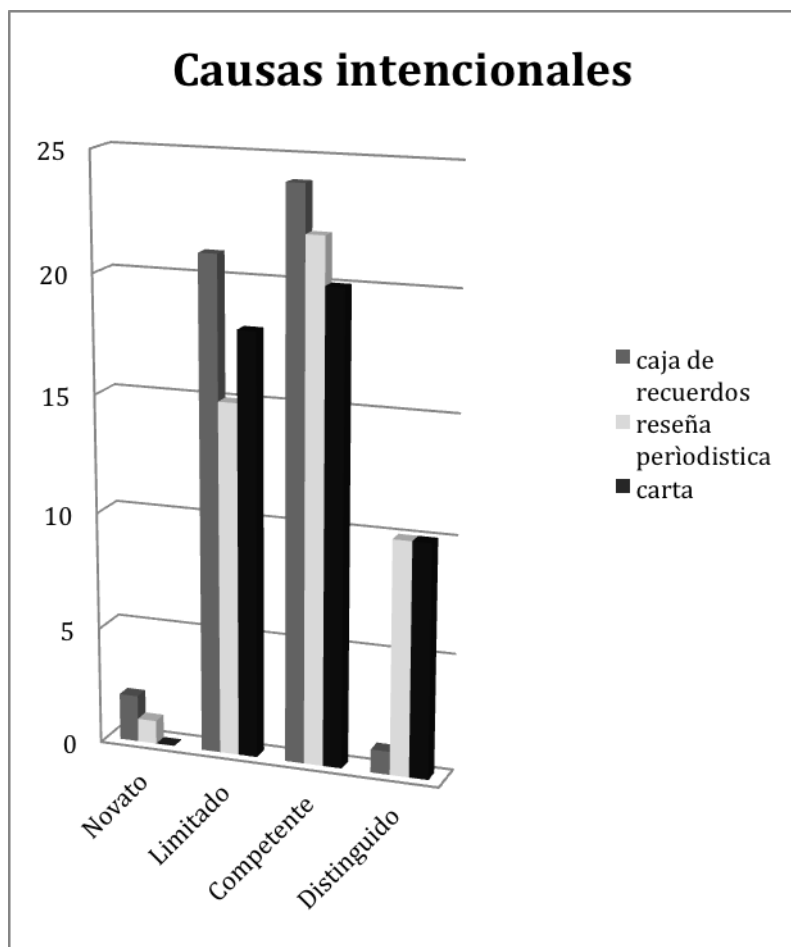
El aspecto Contexto y perspectiva presentó escasas variaciones en las puntuaciones desde el primer texto hasta el último (ver tabla 1 anexo 16).

No obstante lo anterior, no se modificó la jerarquía de los niveles de desempeño en la construcción de causas intencionales en los tres textos. Como lo muestra la gráfica 3 primero fue el desempeño competente, seguido del limitado y por último el distinguido, aunque como señalamos antes, si varió el número de sujetos en cada nivel de desempeño.

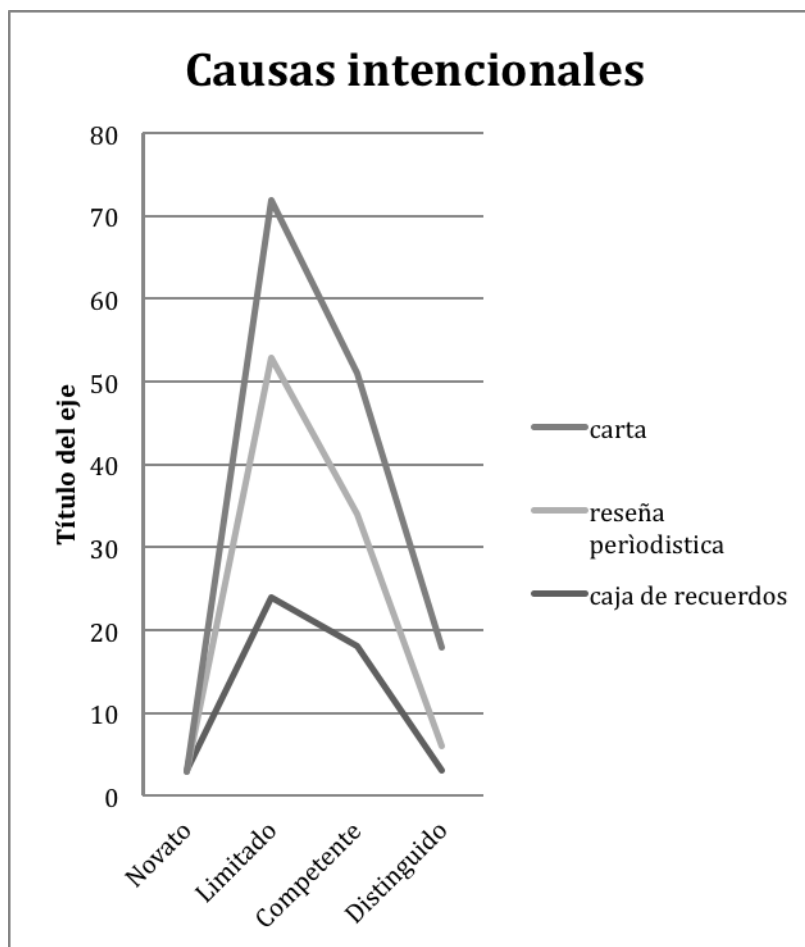
Gráfica 1 Niveles de desempeño logrados en el criterio Orientación de las relaciones en las producciones textuales de la secuencia didáctica sobre el 68



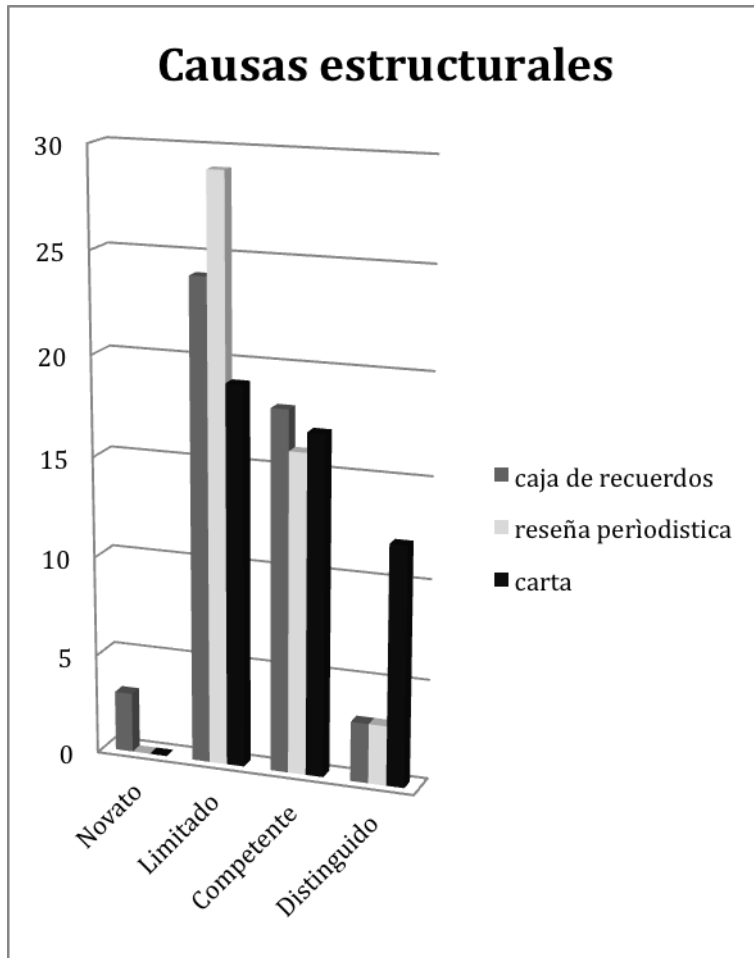
Gráfica 2 Frecuencia de desempeños de la categoría 1



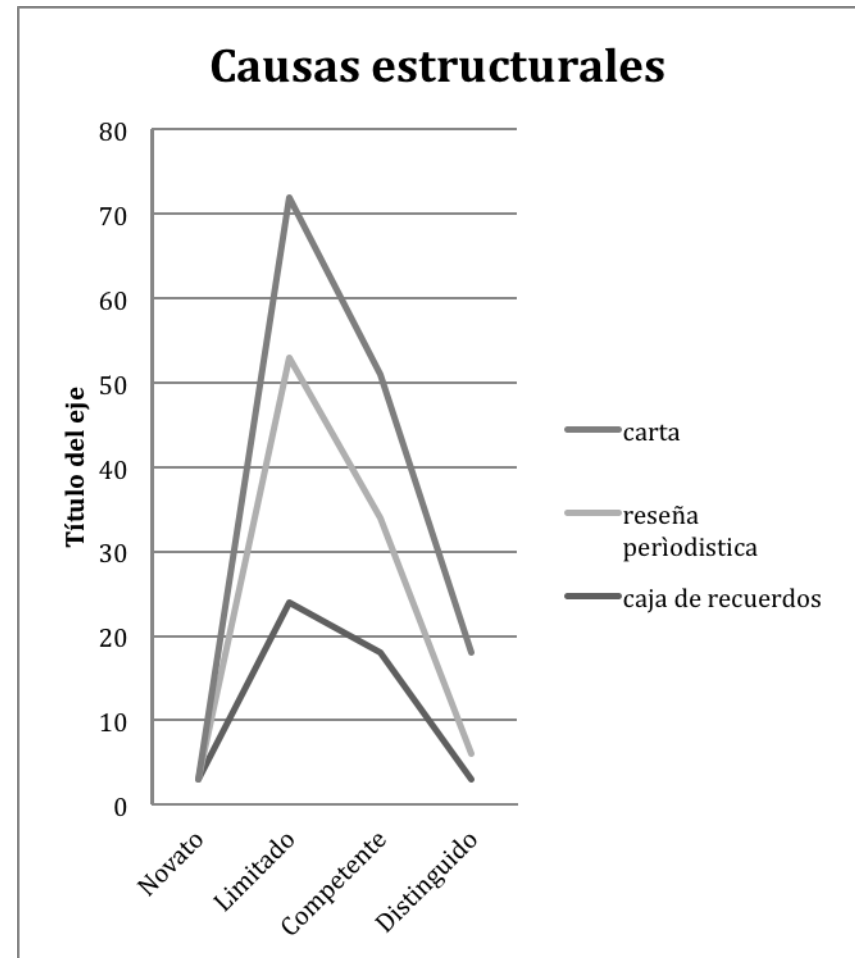
Gráfica 3 Patrón de desempeño de la categoría 1



Gráfica 4 Frecuencia de desempeños de la categoría 2



Gráfica 5 Patrón de desempeño de la categoría 2



- *Causas estructurales.* El desempeño del grupo en la construcción de aspectos contextuales entre el primer y tercer texto siguió un patrón semejante de desarrollo al de las causas intencionales (ver gráfica 5). Como lo muestra la gráfica 4 desaparece el desempeño novato, hay una leve disminución en el número de participantes con desempeños limitado y competente. Avanzó de manera notoria otra vez el desempeño distinguido. La excepción lo constituyó el aspecto Relaciones y papel que del 43.75 % de los participantes con desempeño básico al inicio de la secuencia pasó al 75 % de desempeño deseables (ver tabla I anexo 16) al final de la misma.

Análisis individual de las producciones textuales.

Con un desempeño inicial de los participantes en los niveles limitado y competente en la exposición textual sobre el criterio *Orientación de las relaciones causales*, a nivel individual observamos que el desarrollo de la construcción causal presentó dos grandes tendencias: los participantes que mantuvieron sus niveles de desempeño y tuvieron pobres resultados de aprendizaje en la medida que avanzaban en la secuencia didáctica, y aquellos que se mantuvieron en sus niveles de desempeño y mejoraban en la calidad de sus aprendizajes durante y al final de la secuencia.

- *Causas intencionales.* De un total de 16 participantes, tres mantuvieron su desempeño inicial y tres tuvieron al final resultados pobres en su aprendizaje (ver tabla 2 anexo 16). Al parecer a estos participantes se les dificultó la integración de información y aspectos causales solicitados en este criterio. Para una descripción del desempeño por participante se puede consultar el anexo correspondiente.

De un total de 16 participantes, un poco más de la mitad (nueve participantes) avanzaron en su desempeño (ver tabla 2 anexo 16); de estos últimos cuatro iniciaron con desempeño limitado y lograron desempeños competentes en algunos aspectos por lo que podemos afirmar que la secuencia didáctica los apoyó en la construcción causal pretendida; los cinco restantes también avanzaron en su desempeño,

pero iniciaron la secuencia con desempeños competentes por lo que era esperable que lo mejoraran en el segundo y tercer textos.

- *Causas estructurales.* De un total de 16 participantes, seis tuvieron pobres resultados de aprendizaje respecto a su desempeño inicial, de éstos, sólo tres mantuvieron su desempeño limitado en uno de los tres aspectos de este criterio (ver tabla 3 anexo 16).

De un total de 16 participantes, 10 avanzaron en su desempeño, y de éstos seis iniciaron con desempeños básicos logrando desempeños competentes por lo que podemos afirmar que la secuencia didáctica los apoyó en distinto grado en la construcción causal pretendida; los cuatro restantes también avanzaron en su desempeño, pero iniciaron la secuencia con un niveles deseables por lo que era esperable que lo mejoraran en el segundo y tercer textos, como fue el caso de las causas intencionales antes expuesto.

En resumen, podemos concluir que desde la comparación cuantitativa individual de los desempeños, la secuencia didáctica favoreció la construcción causal de gran parte de los participantes en lo que refiere al criterio *Orientación de las relaciones*, subsistiendo una parte también importante de aquellos que se estancaron en su desempeño inicial, y de los que terminaron presentando una pobre construcción de causas estructurales.

3.3.1.2. Comparación cualitativa de los niveles de desempeño.

El análisis del contenido³⁵ de los textos de los participantes ilustra algunas tendencias encontradas por el análisis cuantitativo antes expuesto, tendencias que permitieron diferenciar avances y

³⁵ La nomenclatura que manejamos para los extractos que usaremos en ejemplos de las tres siguientes partes de resultados (aspecto declarativo, procedimental y actitudinal), tanto en los cuadros como en la prosa, es la siguiente: después de la palabra folio la primera letra corresponden al participante; las dos siguientes al tipo de producto de aprendizaje *cr* para caja de recuerdos, *rs* para reseña y *ca* para carta y al final el número de página del texto en que se encuentra el extracto. Por ejemplo el folio F,cr,7 es de la participante F, de la caja de recuerdos y de la página 7.

dificultades en las ejecuciones de acuerdo a las categorías y aspectos con que se estructuró este criterio.

En la tabla 3.3.1 ejemplificamos los niveles de desempeño en la exposición de la iglesia como sujeto histórico involucrado en el movimiento de 1968. El extracto III corresponde a un desempeño distinguido dada la riqueza de su descripción de las causas intencionales plasmada por el manejo documentado de ideas y datos, así como por la consideración de puntos de vista diversos y opuestos, cuando se plantea que había "posiciones divididas", "estaba la posición ortodoxa" y "los que manifestaban su ideología con Teología de la Liberación". Dicha descripción es contextualizada de manera variada cuando se señalan países de América Latina, Asia y África. Se explicitan relaciones con otros sujetos como el gobierno, las mujeres y los sindicatos, además de poderse inferir fácilmente el papel y relaciones entre causas intencionales y estructurales.

Sin los elementos de crítica de la ejecución distinguida, menor especificidad del contexto mundial, aunque con un mayor manejo de términos especializados como luchas antiimperialistas, conservadurismo y anticomunismo, el desempeño competente (extracto II) tiene un manejo documentado, desglosado en ideas sin diversidad, con apoyo de datos acerca de la iglesia como sujeto histórico colectivo, y sólo con puntos en contra en su relación con los estudiantes y respecto al contexto nacional de la época.

El desempeño limitado (extracto I) trata de una descripción menos variada de aspectos intencionales, con poca o nula consideración del contexto, así como la falta de relaciones claras y explícitas entre los elementos causales, fundado todo ello en una opinión con escasos datos e ideas documentadas así poca exposición de argumentos.

Tabla 3.3.1 Ejemplos de niveles de desempeño del criterio Orientación de las relaciones

Nivel de desempeño	Extractos
Limitado	<p style="text-align: center;">I</p> <p>comienza el tema sobre la pastilla anticonceptiva a darse mundialmente, <i>la iglesia</i> interviene diciendo <i>que era malo</i>, ya que los hijos que uno tenía era los que les mandaba dios , se rompía una estructura familiar, en donde la mujer ya tenía la opción de tener o no hijos y tener relacione sexuales más liberales , con esto se quiere decir que los estudiantes se liberalizan en esta forma de pensar (folio N, cr,1)</p>
Competente	<p style="text-align: center;">II</p> <p><i>El clero</i> en México, en su mayoría católico se distingue por su conservadurismo, por lo tanto también en nuestro país vive un rechazo por la existencia de la llamada "<i>Teología de la Liberación</i>" la cual justifica la participación de <i>sacerdotes en las guerrillas y luchas contraimperialistas</i> que se desarrollan en países pobres de América Latina. El <i>anticomunismo</i> y <i>conservadurismo</i> del clero mexicano establecido ya que la iglesia habla mal de las cualidades, costumbres y expresiones de los jóvenes como lo son; la música, la moda, la sexualidad, los libros de marxismo. <i>Según la iglesia mexicana son negativos</i>, porque son motivados esencialmente por intereses extranjeros con <i>ideología comunista</i> (folio D, rs,1)</p>
Distinguido	<p style="text-align: center;">III</p> <p><i>En todos los sectores había posiciones divididas</i>, estaban los que nos apoyaban incondicionalmente y quienes de plano nos condenaban y estaban totalmente de acuerdo con la forma en que el gobierno nos agredía, no fue la excepción con algunos miembros de la iglesia católica, pues <i>por un lado estaba la posición ortodoxa</i> que se negaba a aceptar nuestras demandas e incluso las condenaban por ejemplo el derecho a ejercer una sexualidad más libre, sobre todo el hecho de que <i>las mujeres</i> usáramos la píldora anticonceptiva, <i>la otra postura era de los que manifestaban su ideología con Teología de la Liberación</i>, que justificaba la participación de sacerdotes en las guerrillas y luchas contraimperialistas que se desarrollaban en los países pobres de América Latina, Asia y África, así como estar a favor de practicar el amor libre, organizar <i>sindicatos</i> y dar apertura a las nuevas prácticas sexuales en lo que se refería al concubinato, el aborto y la homosexualidad(folio I, cr,3)</p>

3.3.1.3 Análisis conceptual del proceso de construcción

Presentamos el análisis conceptual de algunos ejemplos prototípicos de la construcción de los estudiantes sobre el criterio *Orientación de las relaciones*, de acuerdo a nuestras preguntas iniciales para el análisis de los resultados y para poder explicar porque los participantes destacaron determinados aspectos causales intencionales y estructurales, porque dieron menor importancia a otros, a que se pudieron obedecer sus dificultades y avances.

Respecto a los sujetos históricos (causas intencionales). En la explicación de un hecho histórico tiene un lugar central la manera en que se caracterice a los sujetos (Carretero, López-Majón et al, 1997). Una descripción variada y profunda de sus motivaciones y acciones en relación con otros sujetos históricos, es un punto de partida para la construcción integral de la explicación del hecho. Es el caso del participante H que expone las aspiraciones y demandas de las mujeres en el movimiento del 68, articuladas de manera inferida a un contexto de cambios políticos, sociales y culturales.

Teníamos propósitos definidos, buscábamos igualdad entre hombres y mujeres así como entre razas, libertad de elección política, de asociación y de expresión que permitiera cambiar nuestra forma de vida. Nos sentíamos aprisionados (...), sobre todo las mujeres vivíamos en desventaja con respecto a los hombres, buscábamos lograr que se respetaran nuestras decisiones, nuestros gustos, nuestra forma de pensar y de vestirnos... estábamos luchando por lograr una mayor libertad sexual sobre todo en el uso de los anticonceptivos, pues nadie más que nosotras teníamos todo el derecho de elegir sobre nuestra sexualidad (folio H, cr,5).

La personalización de las causas es un rasgo común de la explicación superficial (Halldén, 1998) que es superada cuando las causas intencionales se contextualizan, y en ese sentido las motivaciones y acciones de los sujetos históricos forman causa y consecuencia de las condiciones de la época. Por ejemplo, el alumno CH refiere como la actuación y pensamiento de los jóvenes estudiantes respondían a

condiciones económicas y al mismo tiempo provocaban condiciones sociales.

La sociedad mundial vive un desarrollo económico representado por la existencia de empleos, se vive un auge económico. Los jóvenes teníamos tiempo libre para leer, estar informados de lo acontecido, nos cuestionábamos él porque y como (...). Sobre todo el tiempo de ocio se asocia al consumismo penetrado y perpetuado para los adolescentes con las enormes ventas de minifaldas, zapatos de plataforma, pero sobre todo la venta masiva de drogas, la cual es una de las mayores causas del movimiento "hippie" con su filosofía "paz, amor y libertad" (folio D, cr,1).

A lo largo de la secuencia didáctica, presentó un escaso desarrollo la perspectiva múltiple consistente no sólo en las relaciones lineales, sino simultáneas, de retroceso, desarrollo y contradicción de distintos aspectos causales (Woodcock, 2005) y entre ellos, las de tipo intencional como son los puntos de vista de distintos sujetos sobre el hecho. Si bien los participantes describieron con riqueza las motivaciones, acciones y relaciones de los agentes históricos, lo hicieron principalmente desde la perspectiva de los estudiantes y muy poco desde cada uno de los sujetos históricos en su contexto. Esto se hizo más patente al referirse al presidente Díaz Ordaz como lo expresa el participante E.

El 2 de octubre el gobierno mexicano de Díaz Ordaz vence al movimiento estudiantil y así trata de terminar de raíz su "problema", que según él era un problema para desprestigiar su gobierno. El no se dio cuenta que él ocasionó todo, con su autoritarismo, con su forma de gobernar, él mandó a los policías, él ocasionó las protestas, él ocasionó las huelgas, él debería estar muerto y no todos los demás, él... él fue el causante de tanto sufrimiento (folio F, ca,10).

Respecto al contexto (causas estructurales). El pensamiento histórico se distingue porque contextualiza las explicaciones que da sobre un hecho a partir de su época y no desde el presente (Wineburg, 2007). La participante F aborda el aspecto cultural mundial y nacional que vivían

los jóvenes como el de una revolución en el modo de ver la sociedad, lo que implica la construcción de un perfil de mundo de la época, fundado en una descripción documentada e integrada de aspectos contextuales.

La música tuvo gran impacto en los jóvenes de esa época con grupos actuales como son los Rolling Stones, los Beatles en música inglesa, y por otro lado la música en español como Caetano Veloso, José Feliciano, entre otros, estas letras que se reflejan en las canciones de estos autores traen un nuevo concepto de ideas para pensar en lo que ha estado ocurriendo en el mundo y lanzan formas críticas (...). La literatura también ha transformado el modo de ver a la sociedad con autores como Marx y Engels, Howard Fast, Gabriel Celaya y algunos poetas como Efraín Huerta,(...) ocasionando que los estudiantes se emocionen y se motiven para lograr los cambios que se necesitan en esta sociedad, (folio E, cr,6)

Esta misma alumno, articula aspectos del contexto desde la perspectiva de un estudiante de la época, destacando puntos problemáticos a nivel económico, social y político del país.

es importante recalcar que no vivíamos una crisis económica, sino una detención de la economía. Si existe un desarrollo económico y se está generalizando la apertura de empleos. Lo que pasa es que existe una repartición de la riqueza injusta, en México hay muchos pobres y pocos ricos. (...). Los estudiantes, pensábamos que "el país estaba ahogado políticamente, no había ninguna manera de respirar." La Cámara de Diputados, todo el Senado, los presidentes municipales de todo el país, las estructuras sindicales es en su totalidad son miembros del PRI (folio E, rs, 7).

La incorporación de distintas visiones de los sujetos en la exposición del contexto presentó escaso desarrollo. Como hemos dicho, la explicación de las condiciones se hace desde la perspectiva de los estudiantes del 68 sobre la de otros sujetos históricos participantes. Por ejemplo cuando el participante F describe la acción de los medios sin ubicarla con

relación al control presidencial que ejercía sobre éstos, como parte y consecuencia de las condiciones políticas en esa época.

los medios de comunicación inventaban y llenaban de mentiras a la gente para que no se supiera la verdad de expresar todas esas inconformidades ¿qué verdad? La verdad de que el gobierno, el presidente y el ejército estaban asesinando a estudiantes y trabajadores que pedían justicia por parte del gobierno (folio I, cr,4)

Los participantes avanzaron más en las ejecuciones sobre identificación, desarrollo e importancia de las motivaciones y actuaciones de los sujetos históricos, así como la descripción y papel de los aspectos contextuales, en congruencia con los conceptos de causas intencionales y estructurales trabajados principalmente en las dos primeras lecciones del programa causal. Situación que muestra un avance hacia el pensamiento causal experto por la capacidad de situar las acciones humanas en función de las condiciones de un contexto específico (Carretero, Jacott, et al, 1997).

3.3.1.4. Síntesis final con relación a las preguntas de análisis.

Los participantes iniciaron la construcción de sujetos históricos y del contexto con niveles de desempeño limitado y competente en las producciones textuales. Hay un mejoramiento del desempeño textual inicial a nivel de grupo, particularmente con el aumento del desempeño distinguido. A nivel individual, este mejoramiento lo tienen los que comenzaron con desempeños básicos.

Para la construcción de sujetos históricos destacaron los aspectos personalistas, sin características institucionales y acompañados por aspectos estructurales. Hay una construcción variada con distinta profundidad del contexto, acompañada de una visión personalista. La visión de los sujetos históricos se vio enriquecida en su descripción y relaciones, pero no en una perspectiva múltiple para dar cuenta de las acciones de otros sujetos históricos. También se enriqueció la construcción del contexto, aunque sin una visión múltiple de los sujetos históricos con que se vincula éste. Hay una consideración de varios

aspectos estructurales articulados a distintos aspectos intencionales, lo que permitió la contextualización del hecho histórico de acuerdo a la época.

3.3.2 Construcción de relaciones causales

Contenidos específicos

- 3.1 Presentación sobre cómo organizaron los resultados
- 3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.

3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica

3.3.1 Construcción de causas

3.3.2 Construcción de relaciones causales

- 3.3.2.1 Comparación cuantitativa de los desempeños
Análisis grupal de las producciones textuales
Análisis individual de las producciones textuales
- 3.3.2.2 Comparación cualitativa de los niveles de desempeño
- 3.3.2.3 Análisis conceptual del proceso de construcción causal
- 3.3.2.4 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis

3.3.3 Construcción del contenido

- 3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica.
- 3.5 Acercamiento analítico al aspecto epistemológico del discurso causal escrito
- 3.6 Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

Nos planteamos para el análisis las siguientes interrogantes

- ¿Cuáles son los niveles de relación entre causas logrados por los participantes?
- ¿Qué tipo de relaciones caracterizan la exposición de causas?

- ¿Cuáles son las relaciones causales que caracterizan la comprensión y explicación del hecho histórico?
- ¿Cuáles son las relaciones causales en que avanzaron para dar cuenta del hecho histórico? ¿Cuáles en las que presentaron dificultades?

- ¿Lograron incorporar elementos que apunten a una visión procesual del hecho histórico?
- ¿Qué tanto pudieron construir una visión integral de los distintos tipos de relaciones causales?

3.3.2.1. Comparación cuantitativa de las ejecuciones.

Análisis grupal de las producciones textuales.

La calidad en la descripción de las relaciones causales, al parecer se relacionó con una redacción precisa de ideas, con el estilo de exposición y los recursos retóricos del participante.

Consideramos que pudo favorecer la exposición de relaciones causales, el tipo de textos demandados con formatos conocidos en la vida real, y que el tercer texto fue pensado como la integración de los dos anteriores.

Contemplamos una diversidad de aspectos para dar cuenta de las principales relaciones causales para la comprensión y explicación históricas. Por esta diversidad no fue sorprendente que en el primer texto el mayor porcentaje de participantes se ubicase en el desempeño limitado en todas las categorías causales del criterio *Organización de las relaciones*, a excepción de las relaciones cronológicas que tuvo un porcentaje también amplio de novatos. La gráfica 6 sintetiza el comportamiento general de los niveles desempeño que lograron los participantes en la construcción de relaciones causales en los tres textos

producidos. A continuación abordamos de manera específica el análisis de dichas relaciones.

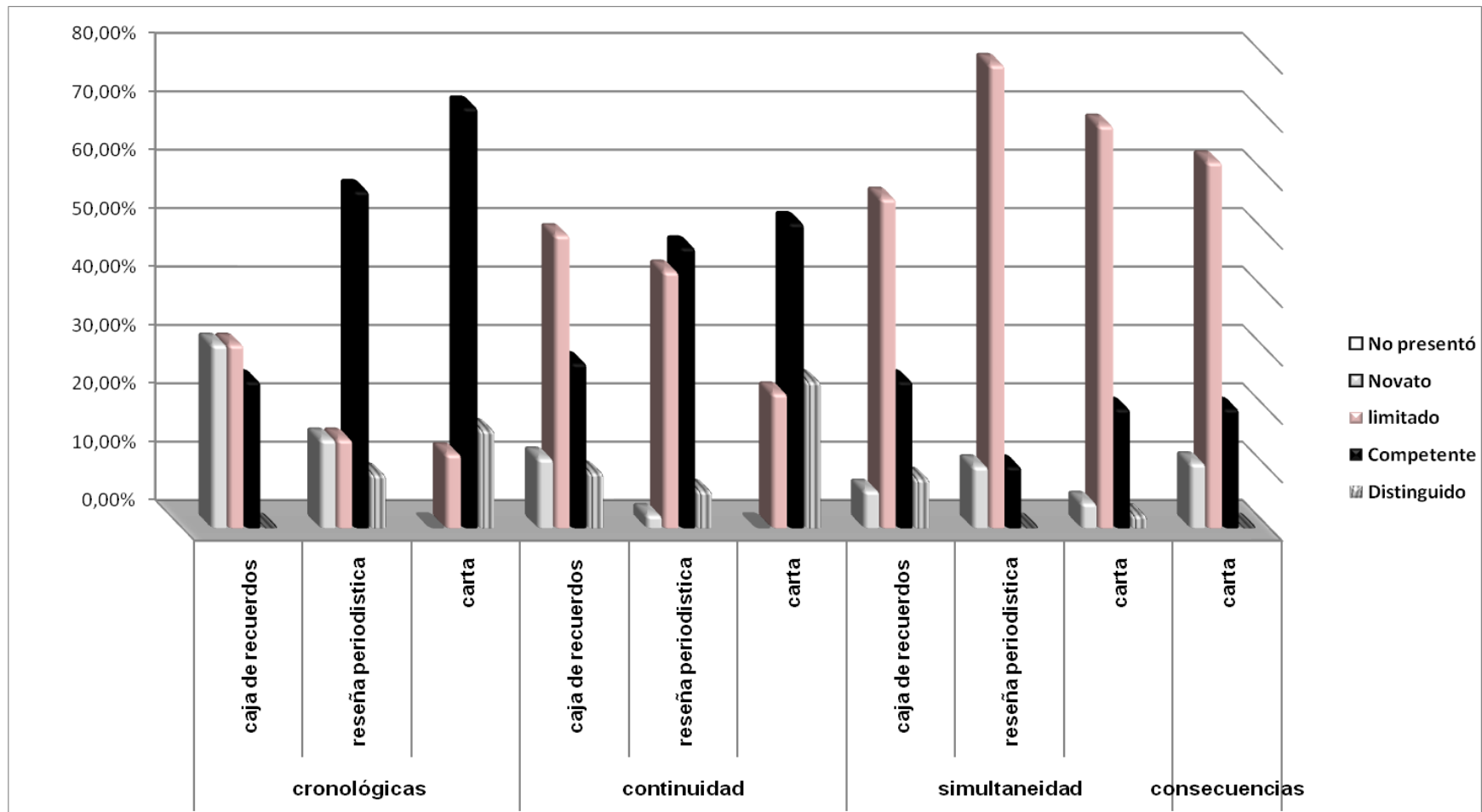
- *Relaciones cronológicas.* Si comparamos los porcentajes entre los tres textos y el de la caja de recuerdos con la carta, hubo un avance positivo y consistente de la habilidad referente al manejo de fechas como parte de la comprensión y explicación del hecho histórico debido a que desapareció en la carta el porcentaje del desempeño novato; se redujo el desempeño limitado; aumentó de manera importante el desempeño competente y hubo un pequeño porcentaje del desempeño distinguido, originalmente inexistente(ver gráfica 7).

La mejora del desempeño en el aspecto de Manejo y relación entre fechas se acompañó de manera congruente con el avance en el desempeño del aspecto "Papel otorgado a fechas" (ver tabla 1 anexo 17).

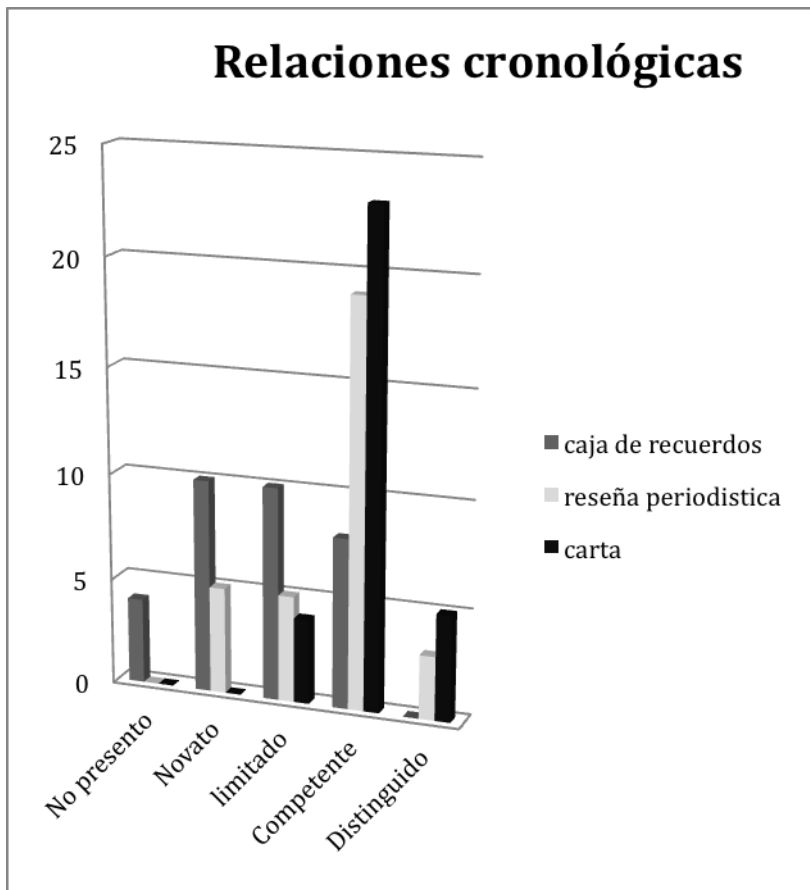
- *Relaciones de continuidad.* En esta categoría hubo un progreso consistente del texto caja de recuerdos hasta el de la carta, manifiesto en la desaparición del desempeño novato, una disminución importante del desempeño limitado y aumentos considerables de los desempeños competente y distinguido (ver gráfica 8). Mientras en el primer texto los niveles básicos son el 61.75% % de los participantes en el tercer texto desaparecen, en tanto los niveles deseables aumentan hasta un 72.50% (ver tabla 1 anexo 17).

Relaciones de simultaneidad. En esta categoría se mantuvo el esquema de desempeños en los tres textos: el desempeño más frecuente fue el limitado seguido muy por debajo del desempeño competente (ver gráfica 9). Entre el primer y tercer texto disminuyeron levemente los participantes con desempeño novato y casi desaparecen los de desempeño distinguido, en tanto aumentaron los que tuvieron desempeño limitado hasta el 68.75% y los de desempeño competente hasta un 20.31% (ver tabla 1 anexo 17). Lo que nos indica un desarrollo heterogéneo en la construcción de la simultaneidad causal, pues probablemente mientras unos participantes con desempeños básicos avanzan a deseables, otros que comenzaron con desempeños deseables terminaron con desempeños básicos.

Gráfica 6 Niveles de desempeño logrados en el criterio Organización de las relaciones en las producciones textuales de la secuencia didáctica sobre el 68



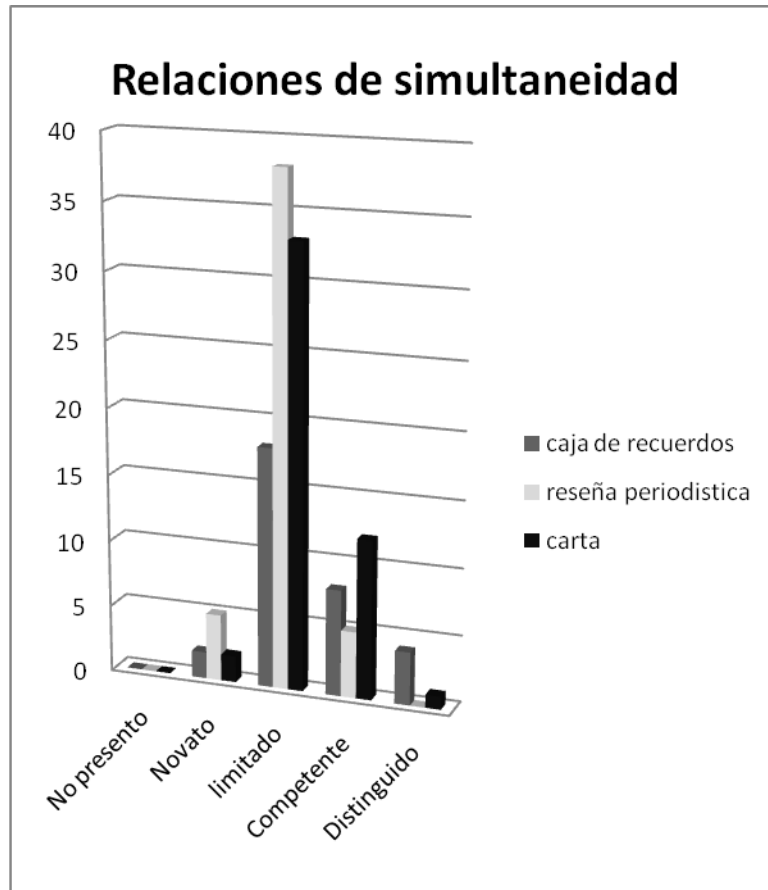
Gráfica 7 Frecuencia de desempeños de la categoría 3



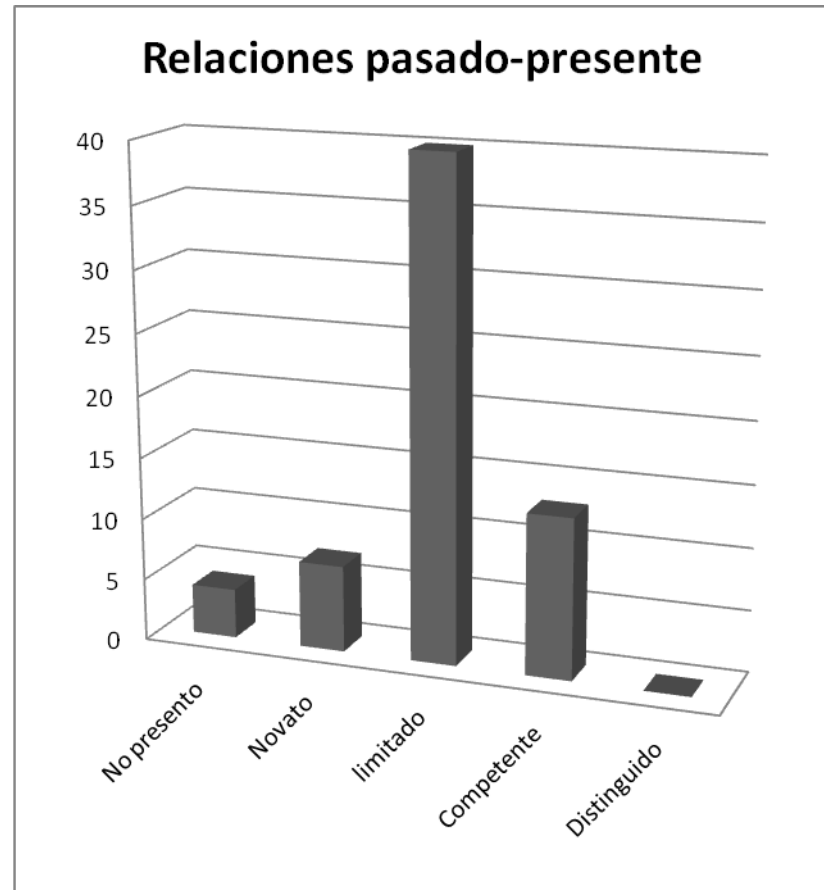
Gráfica 8 Frecuencia de desempeños de la categoría 4



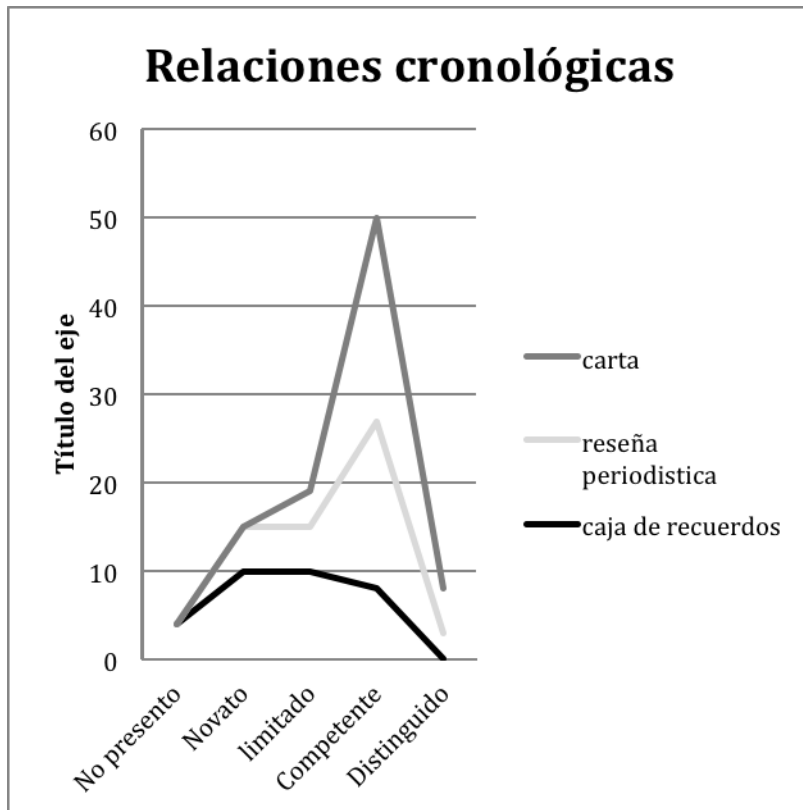
Gráfica 9 Frecuencia de desempeños en la categoría 5



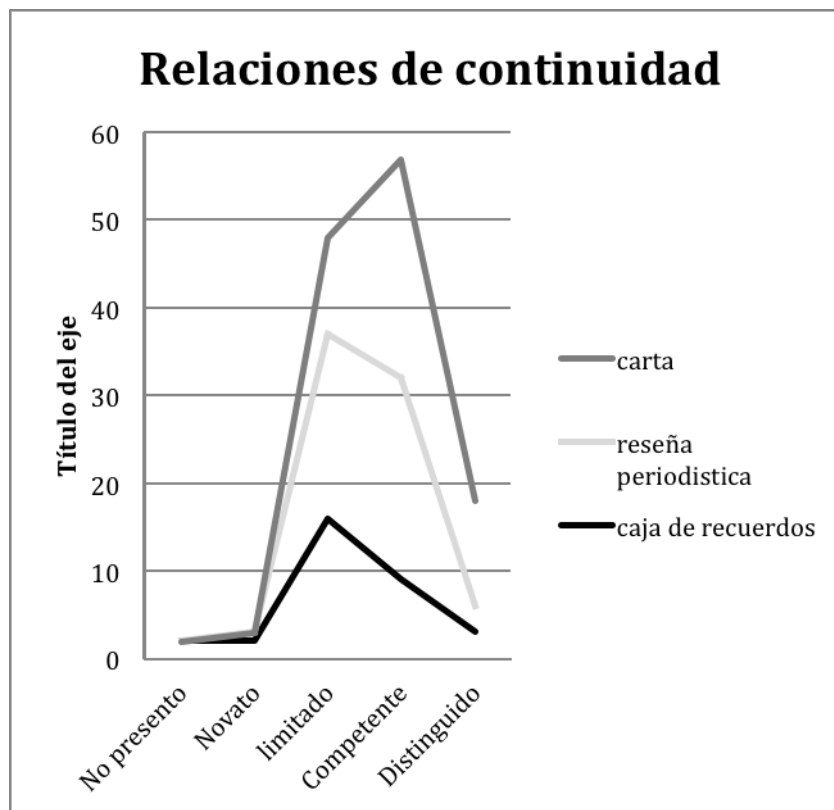
Gráfica 10 Frecuencia de desempeños en la categoría 8



Grafica 11 Patrón de desempeño en la categoría 3



Grafica 12 Patrón de desempeño en la categoría 4



- *Relaciones pasado-presente (consecuencias)*. Esta categoría sólo fue considerada en el texto de carta. La mayoría de los participantes lograron un desempeño limitado. No hubo desempeños distinguidos (ver gráfica 10). Si bien se distingue hasta un 20.31% con desempeño competente, subsiste una pequeña parte con desempeño novato y algunos participantes no consideraron consecuencias (ver tabla 1 anexo 17).

De los cuatro tipo de relaciones, cambió la jerarquía de los niveles de desempeño en el caso de las relaciones cronológicas mostrado en la gráfica 11 y en las relaciones de continuidad ilustrada por la gráfica 12.

Análisis individual de las producciones textuales.

Para la presentación y análisis sobre el desarrollo del desempeño de los participantes en el criterio *Organización de relaciones* desde el primer hasta el tercer texto, otra vez consideramos dos grandes grupos: uno primero de los que mantuvieron su desempeño inicial y presentaron al final pobres aprendizajes, y uno segundo de los que se mantuvieron y avanzaron este desempeño.

Relaciones cronológicas. Fueron sólo cuatro los participantes con desempeño competente que mantuvieron su nivel a lo largo de la secuencia didáctica, en tanto 12 participantes con desempeño básico ascendieron al nivel competente y hasta distinguido (ver tabla 2 el anexo 17). En general no hubo participantes que descendieron su nivel de desempeño inicial en alguno de los aspectos de esta categoría. Para un análisis específico por participante se puede consultar el anexo correspondiente.

Relaciones de continuidad. Fueron cuatro los participantes que mantuvieron sus niveles de desempeño limitado y competente a lo largo de la secuencia didáctica, a diferencia de 12 participantes que mantuvieron y ascendieron de desempeño novato o limitado a un desempeño competente y hasta distinguido (ver tabla 3 anexo 17). No hubo participantes que empeoraron en su desempeño inicial. Para un

análisis específico por participante se puede consultar el anexo correspondiente.

De acuerdo a los datos de las dos anteriores categorías, podemos afirmar que la secuencia didáctica no contribuyó a una mejora de las relaciones cronológicas en los participantes que en un inicio tuvieron desempeño competente, mientras que si lo hizo de manera exitosa con los sujetos que presentaron un desempeño novato y limitado. Por lo que respecta a las relaciones de continuidad se vieron favorecidas por parte de la secuencia didáctica los distintos niveles de desempeño y la mayoría de los participantes.

Relaciones de simultaneidad. Fueron cuatro los participantes que empeoraron y mantuvieron sus niveles de desempeño básicos y deseables a lo largo de la secuencia didáctica, nueve participantes que sólo mantuvieron su desempeño limitado (ver tabla 4 anexo 17) y tres los que mejoraron su desempeño de novato a limitado. Para un análisis específico por participante se puede consultar el anexo correspondiente.

Relaciones pasado-presente (consecuencias). Recordamos que esta categoría sólo se trabajó en la tercera parte de la secuencia. 12 participantes lograron niveles básicos de desempeño, mientras tres alcanzaron un nivel competente (ver tabla 5 anexo 17). Un participante no consideró consecuencias.

Partiendo de los datos de las dos categorías antes expuestas, concluimos que la secuencia didáctica ayudó en poco a la construcción de la simultaneidad, e incluso limitó el avance del desempeño inicial de algunos participantes. Sólo una parte pequeña mejoraron su desempeño básico.

La mayoría lograron un desempeño predominantemente limitado en todos los aspectos de las consecuencias y sólo una minoría lograron mantener un desempeño competente sin presentar alguna mejora, lo que nos permite señalar que la secuencia didáctica no apoyó de manera importante la construcción de las relaciones pasado-presente.

3.3.2.2 Comparación cualitativa de los niveles de desempeño.

A continuación presentamos el análisis de ejemplos textuales contruidos por los participantes para ilustrar algunas tendencias marcadas por el análisis cuantitativo antes presentado.

- Para mostrar los niveles de desempeño en la construcción de *relaciones cronológicas*, hemos considerado los tres primeros extractos de la tabla 3.3.2 que tratan de la Marcha del Silencio de la siguiente manera:

En el extracto I se incluye como datos sólo la fecha y el lugar en que se llevó a cabo esta marcha, y se señala sin mayor precisión sólo dos sujetos históricos. No se expone el propósito e importancia de esta marcha. Por lo que ubicamos este manejo de fechas en el desempeño limitado.

Además de la fecha de esta marcha, en el extracto II se introduce otra fecha antecedente, dando cuenta de las motivaciones de los sujetos históricos cuando se señala "aunque los estudiantes estaban atemorizados por la repuesta del ejército el 27 de agosto el CNH decidió marchar"; especifica y relaciona una variedad de causas intencionales como el CNH (Consejo Nacional de Huelga), los padres de familia y vecinos; señala el carácter nacional y nacionalista del movimiento ligado a esta marcha, apoyándose en las ideas específicas documentadas como "discurso de la revolución mexicana" y "los estudiantes deciden utilizar íconos de la historia patria". Por todo esto se considera que muestra el desempeño competente respecto a la construcción de relaciones cronológicas.

El extracto III muestra un desempeño distinguido, porque da cuenta del significado e importancia de la Marcha del silencio de manera informada, relacionada y de su importancia cuando: (a) expone el sentido de la marcha antecedente del zócalo, mediante el análisis de lo que representa este espacio público a nivel político y señala al ejecutivo con la iglesia con las expresiones "reconquista" y "primera vez que una movilización social expresaba su inconformidad"; (b) menciona la marcha consecuente de la entrada del ejército a Ciudad universitaria como "situación de las relaciones entre gobierno y nosotros" en

referencia a los estudiantes y c) el sentido de la propia Marcha del silencio donde el mensaje principal es la no agresión cuando señala "no necesitábamos de la violencia", "nuestras palabras serían nuestras mejores armas" y la fortaleza con la frase "una V de la victoria". Con estos tres aspectos (fecha antecedente, principal y consecuente) observamos la secuenciación cronológica de las acciones de los sujetos gobierno-presidente, ejército y estudiantes como base de la comprensión y explicación del hecho histórico del 68.

- Las *relaciones de continuidad* quedan ilustradas en los tres siguientes extractos. Éstos versan sobre los distintos movimientos antecedentes al 68 en nuestro país.

El extracto IV menciona y señala características muy generales sobre los movimientos ferrocarrilero, obrero y médico con las expresiones "se llevaron a cabo en otros estados" y el dato "Michoacán" para sostener esta idea. Prosigue con los nombres de países en donde ha habido manifestaciones estudiantiles sin explicitar la relación con los movimientos en México, ni con la primera idea acerca de los presos políticos. Lo incompleto de las ideas y su desarticulación con los datos contribuyen a una exposición imprecisa de relaciones de continuidad entre causas. Por todo esto, consideramos que este extracto corresponde a un desempeño limitado.

En cambio en el extracto V se enmarca la descripción de movimientos antecedentes con el del 68, idea que se fortalecerá a lo largo de la exposición con la precisión de nombres, fechas y lugares de movimientos. Tal contexto nacional se articula a los datos de manifestaciones mundiales, cerrando con la idea múltiple sobre la visión de los estudiantes como politizados, "conscientes de la opresión de otros pueblos" y "de su propia fuerza", lo que refuerza la idea introductoria acerca del contenido y papel de estas luchas estudiantiles antecedentes al 68. Por esta secuenciación congruente de ideas con datos para construir la continuidad de las causas, consideramos que este extracto ilustra el desempeño competente.

Tabla 3.3.2 Ejemplos de niveles de desempeño del criterio Descripción de relaciones causales

Nivel de desempeño y aspecto causal (Relaciones)	Extractos
cronológicas	I
Limitado	El <i>13 de septiembre</i> se celebró la manifestación del silencio, a lo largo del Paseo de la Reforma. Se unieron a ella <i>grupos populares</i> . En respuesta a que <i>el presidente</i> había dicho que las protestas sólo eran relajos y escándalos sin sentido alguno (folio M, rs.5)
Competente	II aunque los estudiantes estaban atemorizados por la respuesta del ejercito el <i>27 de agosto</i> el <i>CNH</i> decidió marchar en silencio el <i>13 de Septiembre</i> , cuando entraron al centro los <i>padres de familia</i> y <i>vecinos</i> les aplaudían, (...), este movimiento se caracterizó por ser <i>nacional</i> al tocar a todo territorio nacional de alguna manera y <i>nacionalista</i> pues reafirmaba el discurso de la <i>revolución mexicana</i> y debido a las críticas del gobierno los estudiantes deciden utilizar íconos de la historia patria (folio K, rs,6).
Distinguido	III El <i>13 de agosto</i> fecha en la que <i>decidimos hacer la reconquista</i> del zócalo capitalino, el cual es sumamente representativo (...)sobre todo en esos momentos ya que era la primera vez que alguna movilización social expresaba su inconformidad en cara del <i>poder ejecutivo</i> del país, representado por el palacio de gobierno, así como también se encuentra la idiosincrasia más arraigada e importante del pueblo mexicano, <i>la iglesia</i> representada por la catedral. Era impresionante ver la cantidad de gente que estábamos en el zócalo y aun cuando <i>el ejercito</i> hizo acto de presentica estando a un costado de nosotros, no lograron intimidarnos. Mientras <i>la situación y las relaciones entre el gobierno y nosotros no mejoraban</i> , al contrario el gobierno se endurecía día tras día, el <i>13 de septiembre</i> salimos con la consigna de demostrar que seguíamos en pie y que a diferencia del gobierno <i>no necesitábamos de la violencia para fortalecernos</i> , pues nuestras palabras serias nuestras mejores armas. Esta marcha más tarde seria recordada como "la marcha del silencio" pues todos lo estudiantes decidimos salir con un pañuelo amarrado a la boca y señalado con la mano una v de victoria. <i>En respuesta</i> a esta, como de costumbre el gobierno decidió tomar una de sus acciones más violentas hasta el momento, pues <i>violo la autonomía universitaria el 18 de septiembre</i> al tomar por medio del soldados Ciudad Universitaria (C,ca,9).

Nivel de desempeño y aspecto causal (Relaciones)	Extractos
de continuidad	IV
Limitado	<p>Los principales presos políticos fueron aprensados en diferentes movimientos sobre todo en los años cincuentas como por ejemplo en el <i>movimiento ferrocarrilero, el obrero y la lucha de los médicos</i>, Estos movimientos se llevaron a cabo en otros estados como Michoacán , parecidas a las que se empezamos a organizar en el 68 (...) Eso solo fue en México, pero en el resto del mundo paralelamente se llevaban a cabo bastantes movimientos como: En <i>Francia, Italia, Estados Unidos, Checoslovaquia, Reino Unido, Japón</i>, entre otros países la mayoría de estos se manifestaron en contra de la <i>Guerra de Vietnam</i> ya que creían que era injusta... (folio I, cr, 3 y 5)</p>
Competente	<p style="text-align: center;">V</p> <p>Apuntemos que en <i>fechas anteriores</i>, en muchas partes del país, los estudiantes habían encabezado luchas cuyo contenido general tiene mucha <i>relación con el movimiento actual</i>. Los más importantes son los de <i>Puebla en 1964, Morelia en 1966, la huelga de la UNAM en 1966; Sonora y Tabasco en 1967</i>. (...) el movimiento de los estudiantes de <i>Escuela de Agronomía de Ciudad Juárez, Chihuahua</i>, que fue apoyado por el resto de las <i>escuelas de agronomía y por los estudiantes del IPN</i>, entre otras. Junto a lo anterior las manifestaciones de solidaridad con <i>Cuba, Vietnam y la República Dominicana</i>, movilizaron a grandes <i>grupos de estudiantes</i> y la conciencia de la opresión de otros pueblos elevó el nivel de su <i>politización</i> y los hizo conscientes de su <i>propia fuerza</i>. (folio D, cr,3).</p>
Distinguido	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>(...)comenzamos a manifestarnos apoyando a otros movimientos sobretodo de la clase trabajadora (<i>ferrocarrileros, médicos y maestros</i>) más o menos a finales de la década de los 50's, éstas manifestaciones fueron reprimidas (...) hubo presos políticos (...) los estudiantes de <i>ciencias políticas de la UNAM</i> en apoyo al líder de los ferrocarrileros fuimos los primeros en solidarizarnos (...).</p> <p>Otro hecho con el cual también estuvimos en desacuerdo, fue el aumento de tarifa en algunos camiones de la ciudad de <i>México, Guadalajara y Puebla</i> (...) estudiantes del <i>IPN, la UNAM y la Normal Superior</i> nos encontramos en una misma manifestación, no sólo pedíamos mantener el precio a los estudiantes sino a toda la población que utilizaba el transporte. La toma y clausura del internado del <i>Instituto Politécnico Nacional</i>, (...) causó una movilización de los alumnos, pues éste fue tomado militarmente (...).</p> <p>(...) <i>poco a poco</i> los estudiantes mexicanos nos fuimos uniendo a <i>movimientos no sólo locales sino también mundiales</i>, hacíamos manifestaciones de solidaridad por ejemplo en apoyo a la <i>revolución cubana</i>, pues era una muestra para los <i>países latinoamericanos</i> de que existía la posibilidad de liberarse de manos del <i>imperialismo</i> o las suscitadas manifestaciones en contra de la <i>guerra de Vietnam</i>, situación que se dio también en países de América y <i>europa</i>.</p> <p>Los jóvenes decidimos levantar una serie de cuestionamientos en desacuerdo con la guerra ya que era un enfrentamiento sumamente desigual, pues era la lucha entre un país primermundista (<i>Estados Unidos</i>) y uno tercermundista (<i>Vietnam</i>) , sólo recalcaba la ambición de Estados Unidos por poseer más riqueza y <i>tener el dominio sobre otros países</i> (G,ca,2-3)</p>

Nivel de desempeño y aspecto causal (Relaciones)	Extractos
de simultaneidad	VII
Limitado	<p>En el panorama internacional se tenía un reciente recuerdo de la <i>revolución cubana</i>, el comienzo de la mistificación de <i>Ernesto Che Guevara</i> por su muerte trágica en la aventura boliviana (...)</p> <p>También tuvo mucho que ver la espontaneidad y la conjugación de diversas demandas que en años anteriores, diversos sectores de la sociedad ya habían manifestado, por ejemplo en <i>México</i> los estudiantes retomaron demandas de <i>maestros, médicos, ferrocarrileros</i> e invitaron a la libre participación (folio B, cr,1).</p>
Competente	<p>VIII</p> <p>Recuerdo hace <i>10 años aproximadamente en 1958</i> se genera un <i>movimiento ferrocarrilero</i>, (...), este movimiento comenzó a despertar al pueblo, ya que se pedía la necesidad del cambio en las condiciones de vida del proletariado, (...)</p> <p>En <i>1958</i> estalla de igual manera una lucha entre <i>Cuba y Estados Unidos</i>, <i>Cuba en parte quería independizarse de Estados Unidos</i> y generar ingresos al propio país y no rendir cuentas a otros países, <i>México apoyo esta lucha brindándole el apoyo a Cuba</i> para que pudiera tener una revolución en su gobierno (folio F, cr,3).</p>
Pasado-presente	IX
En desarrollo	<p>Mas tarde y ahora como ya es costumbre <i>las mujeres</i> lograríamos tener el <i>derecho a votar</i> y tener una libertad que se desarrollaría poco a poco con el paso del tiempo hasta lograr una <i>mayor igualdad y derechos como la planificación de la familia y el uso de los métodos anticonceptivos</i> de manera más libre (folio C, cr,11)</p>
Competente	<p>X</p> <p>La derivaciones a <i>nivel social y cultural</i> del movimiento estudiantil del 68 (...) se reflejan en varias situaciones como es la participación activa de las mujeres tienen una mayor presencia en la <i>vida laboral</i> del país, logrando ocupar puestos importantes que en épocas anteriores sólo podían ocupar los hombres, como en <i>España donde el gabinete magisterial en 2008</i> fue integrado en su mayoría por mujeres. También el cambio de roles, donde ya no solo el hombre trabaja para mantener el hogar, <i>la mujer sale a trabajar o es la cabeza de familia</i>, se ha logrado crear leyes que protegen a las mujeres del abuso doméstico (folio H, cr,14)</p>

El extracto VI narra de manera específica algunos de los más importantes movimientos de trabajadores y de tipo social antecedentes al 68, en torno a la idea principal de como los estudiantes se vinculan con los movimientos populares, vinculación caracterizada por solidaridad

con presos políticos, contra el precio del transporte, la inconformidad por la entrada del ejército al IPN entre otros. Da datos sobre las principales instituciones líderes y ubica los hechos en el espacio (ciudades específicas) y el tiempo (a finales de los años 50). Relaciona este contexto de movimientos nacionales con el contexto mundial. Enmarca eventos como la Revolución cubana y la Guerra de Vietnam en el imperialismo, así como expone su punto de vista documentado acerca de esta última. Presenta una descripción variada y unitaria de causas estructurales, articuladas a la visión de los estudiantes y los intereses de gobiernos, específicamente el de Estados Unidos, como los principales sujetos históricos. Por la secuenciación clara, informada, coherente de ideas fundamentadas con manejo de datos, que hace entre movimientos del contexto nacional con movimientos importantes del mundo en esa época, quedan claramente diferenciados un inicio, desarrollo y consecuencias de lo expuesto. Dado los anteriores elementos, consideramos que este extracto ilustra un desempeño experto en las relaciones de continuidad entre causas.

Los principales niveles desempeño en la construcción de *relaciones de simultaneidad* quedan plasmados en los extractos VII y VIII. Estos extractos tratan sobre la Revolución cubana y su papel en el movimiento estudiantil del 68.

El primer extracto cumple la función de introducir de manera muy general evidencia al respecto, destacando el personaje del Che. Prosigue con la exposición de demandas de maestros, médicos y ferrocarrileros sin mayor explicitación sobre la relación de éstas con la Revolución cubana. El paralelismo causal entre estos dos puntos tiene que inferirlo el lector sin que haya suficientes ideas y datos para ello, por lo que ubicamos esta construcción textual en el desempeño limitado.

El segundo extracto, también organizado en dos párrafos de semejante extensión, consideramos que muestra un desempeño competente, porque establece una comparación de la fecha 1958 de lo que sucedía en México y el contexto en Cuba, comparación fortalecida en la expresión "México apoyó esta lucha brindándole el apoyo a Cuba". Todas estas son evidencias conceptuales y fácticas que explicitan las relaciones de simultaneidad en tiempo y espacio precisos entre dos

hechos históricos antecedentes al 68, como son el movimiento ferrocarrilero y la Revolución cubana.

Se excluye la exposición del desempeño distinguido en la construcción sobre relaciones de simultaneidad, debido a que dicho desempeño se logró en alguno de varios de los aspectos de esta categoría y se presentó de manera esporádica en el grupo de participantes a lo largo de la secuencia didáctica.

- Los dos últimos extractos de la tabla 3.3.2 dan cuenta de los cambios en el papel de las mujeres a raíz del 68 para ilustrar *las relaciones pasado-presente* con las siguientes características:

El extracto IX ejemplifica un desempeño limitado sobre la descripción de estas relaciones al exponer ideas acerca de los distintos derechos que adquirieron las mujeres (a votar, tener una libertad, mayor igualdad, planificación de la familia) sin respaldarlas en otras ideas, datos o ejemplos sobre tales derechos. No se sabe si se refiere al contexto mundial, nacional o ambos.

El respaldo de ideas, datos o ejemplos sí es considerado en el extracto X al exponer los avances sobre puestos de trabajo, cambio de roles y creación de leyes, además de los datos sobre la situación en España. En este sentido tal extracto lo consideramos perteneciente a un desempeño "competente" respecto a la construcción de consecuencias.

Ningún participante logró la construcción distinguida de algún aspecto de las relaciones pasado-presente.

3.3.2.3. Análisis conceptual del proceso de construcción causal

Para poder explicar porqué los participantes avanzaron en determinados aspectos relacionales y sus dificultades en otros, a continuación presentamos el análisis de algunos ejemplos textuales prototípicos sobre la construcción del criterio *Organización de relaciones*.

Respecto de las relaciones cronológicas. En la primera parte de la

secuencia, los participantes tienen un manejo elemental y limitado del aspecto cronológico, las fechas no tienen una función clara, ni un papel central en la reconstrucción del hecho histórico. Una parte de los participantes no requiere de una ubicación cronológica para comprender el movimiento estudiantil del 68 como el caso de la participante C que describe de manera coherente y significativa la manifestación del zócalo sin mencionar fecha alguna.

A pesar de que en las manifestaciones cientos de estudiante fueron muertos, golpeados y arrestados, los estudiantes siguieron manifestándose y exaltando al pueblo a unirse para que este movimiento se transformara en un movimiento social y se diera un verdadero cambio en el país. Así se reunieron en el zócalo de la Ciudad de México 400 000 personas, ellos dijeron que se quedarían ahí hasta que el presidente Gustavo Díaz Ordaz dio su informe de gobierno (folio C, rs,8).

Esta condición colateral del aspecto cronológico concordaría con el planteamiento de Barton (2002) sobre el aprendizaje de aspectos temporales, y entre ellos lo cronológico, no son una precondition para el conocimiento de la Historia ni para la construcción de una narración sobre el hecho histórico.

El grupo avanzó consistentemente en la segunda y tercera parte de la secuencia didáctica en su desempeño de las relaciones cronológicas, que enriqueció la explicación del hecho histórico. Si bien lo cronológico es sólo un aspecto de la temporalidad histórica, el uso variado, relacionado y central de fechas en la explicación del movimiento del 68, respaldaría el señalamiento de que el aprendizaje histórico consiste en una conexión temporal y causal de los eventos (Perfetti et al, 1994). Un ejemplo lo tenemos en la descripción que hace la participante D sobre la marcha del zócalo, que da la fecha acompañada de una serie de ideas sobre los sujetos históricos colectivos involucrados, sus relaciones de solidaridad y de confrontación entre sí.

Entonces el movimiento, llega a un triunfo, la victoria moral de la simpatía de la sociedad y de muchos otros ámbitos la marcha del 27 de agosto. No solo éramos estudiantes con

nosotros iban algunas madres, iban trabajadores obreros, electricistas. Llenando el zócalo y decidimos quedarnos y esperar ahí el informe presidencial, obligando al dialogo público.

Un punto importante es la utilidad que el gobierno le dio al hecho de que alguien había izado a media asta una bandera roji-negra medio desteñida. Llama a la burocracia al "desagravio de la bandera" para repudiar la ofensa hecha a la patria. Esta vez la bandera tenía sus colores fuertes (algo por resaltar ya que esto fue declarado por uno de los padres de la catedral, rebatiendo la opinión ya conocida de la iglesia en contra del movimiento); los funcionarios cayendo en la vergüenza de ser unos acarreados como ellos mismos se llamaron dan a conocer que son llevados ahí como borregos (folio D, ca,9).

Esta participante expone en una secuencia coherente las acciones de varios sujetos históricos y emite una opinión diferente sobre la actuación de los funcionarios y la iglesia. Establece una relación entre evidencia conceptual con evidencia de empírica (Danto, 1989), pues los datos de la fecha y el nombre de la marcha adquieren sentido con las ideas informadas sobre eventos claves como el informe presidencial y el acto de desagravio de la bandera, a manera de conceptos explicativos sobre lo que sucedió en la marcha del zócalo y su significado como parte del desarrollo del movimiento estudiantil, en la expresión "llega a un triunfo, una victoria moral de la simpatía de la sociedad".

Mientras la participante C comprende esta marcha sin ubicarla en un tiempo con la ausencia de la fecha o algún otro referente temporal, sin explicar su significado por la falta de ideas y datos; la participante D describe y explica su visión del hecho, dado que vincula la fecha con la secuencia de relaciones a entre causas intencionales así como con la exposición de su punto de vista.

Respecto de las relaciones de continuidad. El desempeño limitado inicial de buena parte del grupo disminuye notablemente al final de la secuencia. El extracto siguiente de la participante A ilustra el

desempeño de aquellos participantes que siguieron manejando de manera parcial causas nacionales estructurales como intencionales, con ideas informadas, sin mucha profundidad y no siempre apoyadas con datos. Particularmente es notorio el estancamiento en la construcción de ideas y datos coyunturales. Todo lo cual contribuye a una mediana claridad en las relaciones entre este tipo de causas.

En esos años, la política era muy restringente, no habían partidos políticos realmente importantes, sólo el PRI tenía el poder, las mujeres no tenían la oportunidad de participar en los procesos políticos del país al igual que los jóvenes, tampoco se podían hacer marchas o manifestaciones en lugares públicos como el zócalo de la ciudad de México (folio A, cr,4).

Esta participante declara algunas características de la situación política nacional sin apoyo de ideas y datos que expliquen tales características.

A pesar de la enunciación de elementos importantes por sí mismos, en el caso de las relaciones lineales subsiste la dificultad para seleccionar y relacionar causas de distinto tipo en una estructura coherente (Materman y Sharples, 2002). Consideramos que esto tiene que ver con estudiantes que contaban con pocas herramientas de análisis (como expresión de una enseñanza previa simplista de la Historia) y con las limitaciones de la ayuda docente por parte de la investigadora para brindar mayores oportunidades de desarrollo de esta categoría en la secuencia didáctica.

Los participantes que lograron aplicar un razonamiento contextualizador sobre la situación y mentalidad de la época (Wineburg y Fournier, 1994) para la explicación y comprensión del hecho histórico. Manejaron una diversidad de aspectos estructurales e intencionales de las causas internas, con distinta especificidad y explicitación, de manera documentada, precisa, relacionada y con cierta coherencia, como queda ilustrado en el siguiente ejemplo.

Después de la segunda guerra, se vivía una centralización de poder de la riqueza, (...) Se busca el fin de la centralización y que pueda haber una distribución equitativa de la riqueza (...),

este asunto siempre ha estado en entre dicho y lo podemos ver en que sólo existe un partido político oficial que no tiene oposición y que además está dirigido y manejado por el presidente que se le caracteriza por ser autoritario, antidemocrático, intolerante y arbitrario, que no considera diferentes formas de pensamiento más que la de él que es apoyada por los miembros del PRI, (...) El gobierno utiliza como instrumento al ejército pues este es quien cumple sus mandados, me refiero a las reprimendas que a través del uso de la fuerza utiliza para "controlar", los movimientos que se manifiestan en contra del Estado (folio k, cr,5).

A diferencia del extracto anterior de la participante A, en este segmento se comienza la descripción contextualizada de parte del sistema político nacional como consecuencia de un evento internacional. También se señala una secuencia clara que relaciona los elementos estructurales de partido único y PRI con los elementos intencionales de presidente y gobierno para introducir sujetos históricos como el ejército y los movimientos y la idea de control con el término especializado de Estado. En este último sentido se estaría nuevamente hablando de la dimensión estructural política, puesto que el Estado no trata de individuos sino de instituciones. La riqueza de las relaciones influida por una visión más elaborada de las ideas (Pozo y Carretero, 1989), se expresa en la documentada de las causas y su fundamentación en el contenido variado como coherente entre sus relaciones para explicar y comprender la situación política.

La contextualización del hecho histórico se confirma en la interrelación entre causas intencionales con causas externas, como podemos ver en el siguiente ejemplo de la participante J.

Estamos los estudiantes universitarios los cuales debido a la masificación de las universidades tuvimos la oportunidad de acceder a una formación universitaria en la que anteriormente solo tenían acceso a la élite y la burguesía, (...)

Esto se dio por el desarrollo del capitalismo y la demanda de mano de obra calificada, sucedido años atrás, pero ahora el

grueso de la poblaciones universitarias somos los hijos de profesionistas, de obreros, maestros, empleados del gobierno, ahora al igual que sucede en otros países la burguesía y el proletariado nos encontramos en el sector educativo (folio J, cr,7).

La participante J incorpora en su exposición aspectos estructurales cuando habla del desarrollo del capitalismo y la masificación de las universidades que “sucede en otros países” para señalar el ámbito externo; información que sirve de contexto para dar cuenta de cómo los estudiantes de otros sectores ingresaron a la educación superior. Todo lo cual nos ilustra sobre las circunstancias de una época específica.

Como corresponde a la construcción de los estudiantes universitarios se observa con este ejemplo la integración de la personificación y la contextualización de los agentes históricos (Voss et al, 2004) para dar cuenta de la masificación universitaria y su impacto.

Respecto de las relaciones de simultaneidad. La construcción de los participantes sobre las causas mundiales se caracterizó por el manejo informado con ideas generales y a veces apoyadas con datos, pero sin una explicitación y descripción amplia de relaciones entre sí de este tipo de causas y las causas nacionales (tanto estructurales como intencionales) sobre los orígenes del movimiento estudiantil del 68, características que podemos observar en el siguiente ejemplo.

Internacionalmente surgieron muchos movimientos en varios países, Francia, Perú, Uruguay, Latinoamérica, Colombia, New York, Santo Domingo. París, Cuba, Argentina, Brasil, Alemania, Yugoslavia, etcétera.

Con el movimiento francés se inaugura a escala internacional una serie de movimientos fundamentales estudiantiles, surgían manifestaciones a favor de México (folio N, cr,3).

El primer párrafo de este extracto consiste en la enunciación de nombres de países en que hubo movimientos. El segundo párrafo cita el movimiento francés relacionado a la idea “inaugura a escala

internacional una serie de movimientos” sin exposición de alguna otra idea al respecto. Este señalamiento de causas paralelas tuvo un contenido más de datos que de ideas, a diferencia de las causas nacionales en que se dio la situación inversa.

La construcción de relaciones simultáneas se caracterizó por la descripción incompleta, y en algunos casos exclusiva, de los aspectos estructurales sobre la de los intencionales. De los aspectos estructurales se siguió el patrón de iniciar la exposición con eventos político-sociales como la Guerra de Vietnam, la Revolución cubana y el mayo francés principalmente, seguido de aspectos cultural-educativos como la masificación de las universidades, la moda, literatura y música juveniles de la época. Recibe una escasa importancia al aspecto económico probablemente a que la jerarquización de causas obedece al contexto específico en que se desarrolla el hecho (Carretero, López-Manjón et al, 1997) pues para la explicación y comprensión de los orígenes del movimiento estudiantil del 68 ocupan un lugar central los aspectos culturales y políticos más que los económicos.

En general no se explicitaron relaciones de interdependencia entre causas nacionales y mundiales. Éstas se inferían, no obstante la importancia que los participantes otorgaron a las causas mundiales con las nacionales en la comprensión y explicación de los orígenes del hecho histórico en cuestión.

Llama la atención que a pesar del manejo documentado del ámbito mundial, particularmente del aspecto estructural, los participantes no hayan avanzado un aprendizaje más profundo acerca de las causas externas.

Además de lo que hemos señalado sobre el problema para integrar la evidencia en una estructura unitaria, retomamos lo señalado por Voss et al, (2004) acerca de la influencia de los factores de la autoconfianza de la percepción inicial y del interés sobre conocimiento del hecho que tenga una persona, para que ésta considere que su explicación es suficiente y necesaria, aunque no lo sea, situación que sucedió en varios participantes.

Respecto a las relaciones pasado-presente (consecuencias). Parte del desarrollo de la causalidad histórica es que el estudiante relacione consecuencias de distintos tiempos históricos y de ciclos históricos más abiertos (Trepát, 1999). La mayoría de los participantes manejaron aspectos intencionales vinculados a tiempos cortos, les faltó explicitar relaciones entre consecuencias a largo plazo, escasamente consideraron el contexto, usaron pocos datos y desarrollo de ideas informadas, todo lo cual conllevó a una explicación simplista de las repercusiones del movimiento estudiantil del 68.

El siguiente extracto de la participante M expone las consecuencias del movimiento del 68 en el papel de la mujer con un contenido centrado en consecuencias nacionales.

A nivel nacional como internacional se hicieron grandes cambios uno de ellos es respecto a la mujer:

Las mujeres lograron peticiones de trabajar, y usar pastillas anticonceptivas así como lograr estudiar una carrera, ahora existen mujeres a nivel internacional y nacional trabajando en el ámbito laboral de la política, en carreras en donde solo había hombres arquitectura incluso en el ejército y en la marina. Ahora existen leyes en donde defienden a la mujer por algún tipo de maltrato o agresión tanto física como psicológicamente ejemplo: En el 2007 apareció publicada en el diario de la Federación una nueva ley a favor de los derechos de la mujer a una vida libre de violencia. La ley establece mecanismos para la prevención, protección y asistencia a las mujeres y niñas para erradicar la violencia en su corta y contempla la obligación de los órganos de seguridad pública de los estados y municipios (folio N, ca,13).

Podemos observar que esta participante no hace una ubicación temporal de las consecuencias, ni con ideas ni con datos, cuando señala que “a nivel nacional como internacional se hicieron grandes cambios respecto a la mujer”, idea principal que es soportada con las ideas de trabajo en distintos ámbitos sin dar ejemplos. La participante es más específica cuando aborda el contexto nacional con el dato y desarrollo de ideas sobre la nueva ley a favor de los derechos de la mujer a una vida sin

violencia. En realidad no hay una exposición precisa de consecuencias internacionales, debido a que lo señalado al respecto es aplicable también al contexto nacional. Con el ejemplo de la mencionada ley no se aclara la relación entre el ámbito que llama internacional con el contexto nacional.

Consideramos que la visión de los participantes sobre las causas intencionales y estructurales, así como la construcción de los distintos tipos de relaciones que establecieron entre ellas, se expresan en el desarrollo de las estructuras causales que elaboraron.

Entre las características de estructuras causales elementales tenemos la suma de varias causas y consecuencias (Pozo y Carretero, 1989), las relaciones únicas y múltiples (Lee et al, 2004) y la importancia de los elementos concretos e individuales sobre los abstractos y contextuales (Leinhard y McCarthy, 1996). Analicemos el siguiente extracto de la participante K.

Mis compañeros en el extranjero también me informaron de lo que pasaba en Francia, y yo encontré algunas correlaciones entre los movimientos de origen Francés y los mexicanos, los franceses reclamaban igual que México el derecho a expresarse libremente, el derecho a condiciones laborales más adecuadas, porque la situación de los obreros era precaria, había un alto grado de registros de despidos y explotación, reclamaban el acceso al dormitorio de las mujeres en las universidades, esto no estaba permitido porque estas son las normas sociales imperantes en esta época.

En México como Francia se luchaba por una reforma educativa, pues los planes y programas de estudio eran anticuados, necesitaban materias para reflexionar y ser más críticos.

México y Francia se diferenciaban por la economía pues los franceses tenían una economía más estable (folio L, cr,9).

La participante K compara los movimientos francés y mexicano a partir de la adición consecutiva de aspectos intencionales sobre los derechos

de expresión, la exigencia de condiciones laborales y el acceso al dormitorio de las mujeres con aspectos estructurales respecto a las diferencias de la economía. Si bien algunas de estas causas son contextuales y abstractas como las diferencias de economía, predominan las de carácter concreto e individual como el reclamo de acceso al dormitorio de mujeres. No hay planteamientos de conceptos analíticos y de integración de estas causas.

El siguiente extracto de la participante N ejemplifica la estructura causal de aquellos participantes que consideraron causas externas a más largo plazo.

Entre las consecuencias mundiales que para mi destacan (...) están las positivas como es el caso de la música, un ejemplo de esto en el Punk, el cual es una forma de criticar la cultura. La emancipación de la mujer. A dejado una democracia en las empresas por medio de los sindicatos. Ahora el hombre y la mujer tienen los mismos derechos. (...). Sin embargo también presento cambios negativos como las familias destrozadas. Para mí y para muchos las universidades, no son ni la sombra de lo que fueron. No tuvo el poder político que se esperaba. Para algunos la transmisión de valores, para algunos, se vio perjudicada. (folio N, ca,11)

Podemos observar como esta participante utiliza una estructura aditiva (Lee et al, 2004) y sumativa (Pozo y Carretero, 1989) de consecuencias de distinto tipo y alcance temporal, tales como la música punk, la emancipación de la mujer, la democracia sindical, los cambios negativos en la familia y las universidades. La exposición de tales consecuencias se hace sin desarrollo de argumentos por la ausencia de ideas como datos que las describen.

3.3.2.4. Síntesis final con relación a las preguntas de análisis.

Los participantes lograron niveles de desempeño básicos y deseables en los distintos tipos de relaciones causales.

Destacan los avances en la construcción competente de relaciones cronológicas y de continuidad, así como el estancamiento en los desempeños novato y limitado de las relaciones de simultaneidad y consecuencias. La construcción competente se caracterizó por el manejo conceptual y fáctico de las fechas con relación a otras causas así como su importancia para la explicación del desarrollo nacional del movimiento estudiantil del 68. Los niveles básicos estuvieron determinados por la consideración incompleta de aspectos intencionales y estructurales, un mayor énfasis en el nivel nacional más que el mundial, en la visión lineal más que en la múltiple.

Las relaciones establecidas para la exposición textual de causas se caracterizan por un contenido documentado e integrado con predominio de la exposición de ideas sobre datos.

Los participantes con un desempeño básico en la exposición del contenido de causas desarrollaron igualmente un desempeño básico en sus relaciones. En tanto aquellos que presentaron inicialmente mejor descripción de las causas, tuvieron mejor establecimiento de las relaciones entre ellas.

El énfasis en la descripción de causas con pocos elementos analíticos y marginales de criticidad en los participantes, da cuenta de una visión procesual inicial, sin diversidad y explicitación de los cambios y complejidades.

Los participantes lograron articular distintas relaciones causales sin alcanzar una construcción unitaria de las mismas.

3.3.3 Construcción del contenido

Contenidos específicos

3.1 Presentación sobre cómo se organizaron los resultados

3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.

3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica

3.3.1 Construcción de causas

3.3.2 Construcción de relaciones

3.3.3 Construcción del contenido

- 3.3.3.1 Comparación cuantitativa de los desempeños
Análisis grupal de las producciones textuales
Análisis individual de las producciones textuales
- 3.3.3.2 Comparación cualitativa de los niveles de desempeño
- 3.3.3.3 Análisis conceptual del proceso de construcción causal
- 3.3.3.4 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis

3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica.

3.5 Acercamiento analítico al aspecto epistemológico del discurso causal escrito

3.6 Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

Nos formulamos para el análisis las siguientes preguntas:

-¿Cuál fue la construcción inicial de los participantes sobre el contenido de los aspectos causales usados para dar cuenta de hecho histórico?

-¿Cuáles son las características de la construcción final?

-¿Qué tanto los participantes lograron transitar de la comprensión fáctica a la explicación interpretativa del hecho histórico?

-¿Qué tanto los participantes lograron transitar de una concepción estática a una dinámica en la comprensión y explicación del hecho histórico?

-¿Qué procedimientos causales se pueden inferir que los participantes pusieron en juego en la elaboración del contenido?

3.3.3.1 Comparación cuantitativa de las ejecuciones.

Análisis grupal de las producciones textuales.

Como hemos señalado antes, solicitamos a los participantes elaborar textos de uso cotidiano (por ejemplo la carta) que lo que los obligaba a ser narradores, pues tenían que asumirse como un sujeto histórico. A pesar de que en los dos primeros textos solicitamos que los participantes fuesen testigos y no sujetos involucrados en el hecho histórico para que tomaran distancia analítica sobre éste; se presentó el fenómeno de que gran parte de ellos no tomó dicha distancia, asumiéndose como estudiantes del 68 en la explicación del hecho.

Además de tener cualidades narrativas, recordemos que los textos pedidos también presentaban rasgos expositivos por la demanda de información documentada del hecho histórico y el contenido relacionado con los lineamientos conceptuales del programa causal.

La tarea de producir textos con características narrativas y expositivas representó para los participantes tanto facilidades como dificultades en la construcción del contenido. Por una parte, si partimos de la complejidad de estas tareas textuales, era esperable que el desempeño limitado fuese el que más se presentara en la construcción del contenido

del primer texto. Por otra parte, si consideramos las ventajas de tales tareas en la implicación de los participantes para escribir el contenido, se justifica que desde un inicio el desempeño competente destacara. La gráfica 13 representa el comportamiento de los desempeños de los participantes en los tres textos en cuestión.

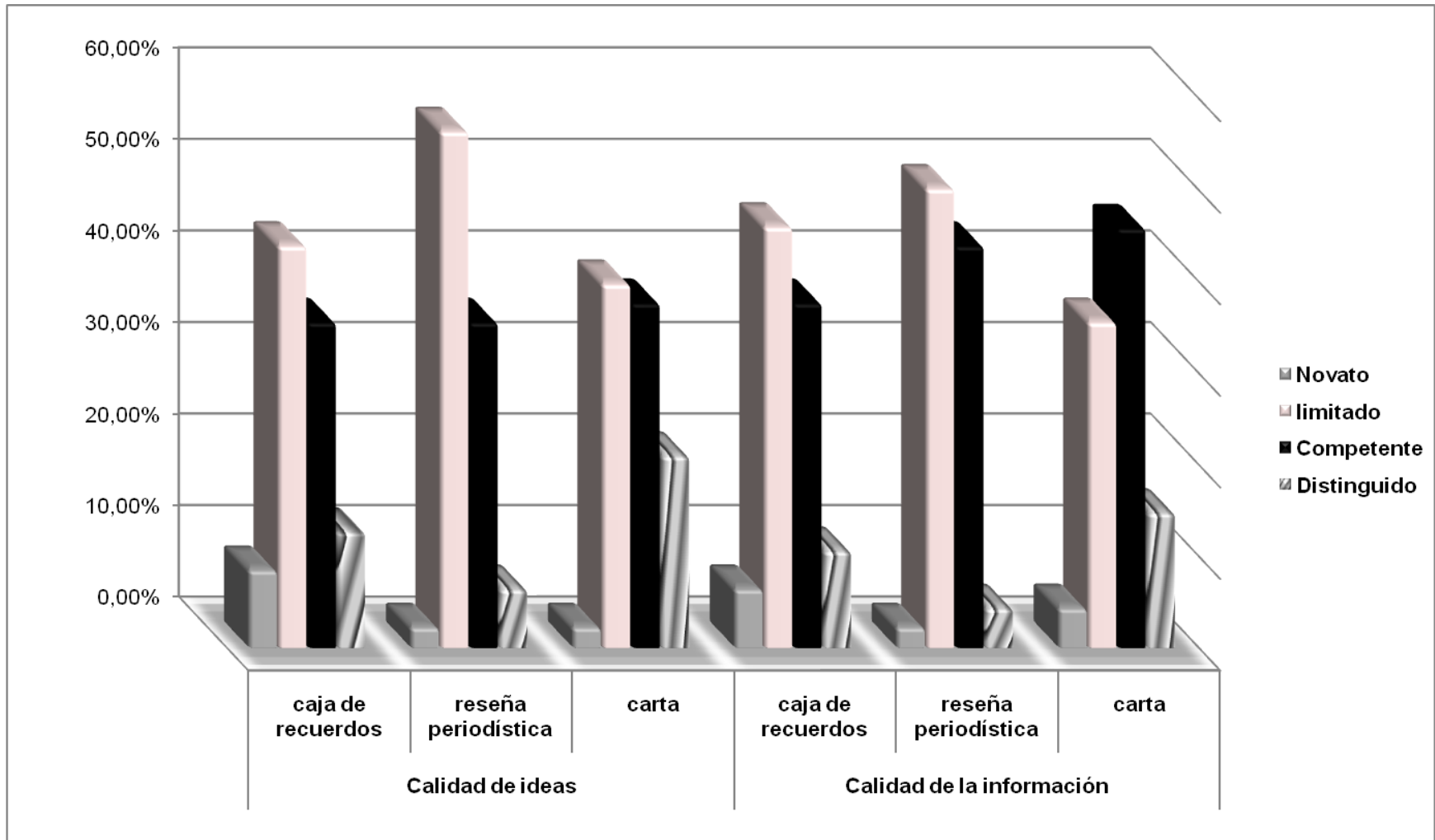
- *Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas.* Entre el primer texto caja de recuerdos y el tercero de la carta tenemos una disminución leve de los desempeños básicos, un ligero aumento del desempeño competente y un crecimiento poco más amplio del desempeño distinguido (ver gráfica 14).

En los tres textos, las ejecuciones de los participantes se mantuvieron divididas en los mismos niveles de desempeño: las puntuaciones más altas fueron en el desempeño limitado, alcanzando hasta un 56.25 % en la reseña periodística y le siguieron las puntuaciones con desempeño competente con 37.50% en la carta (ver tabla 1 anexo 18). Dado todo lo anterior, concluimos que la secuencia didáctica apoyo de manera moderada la construcción de ideas para dar cuenta del hecho histórico.

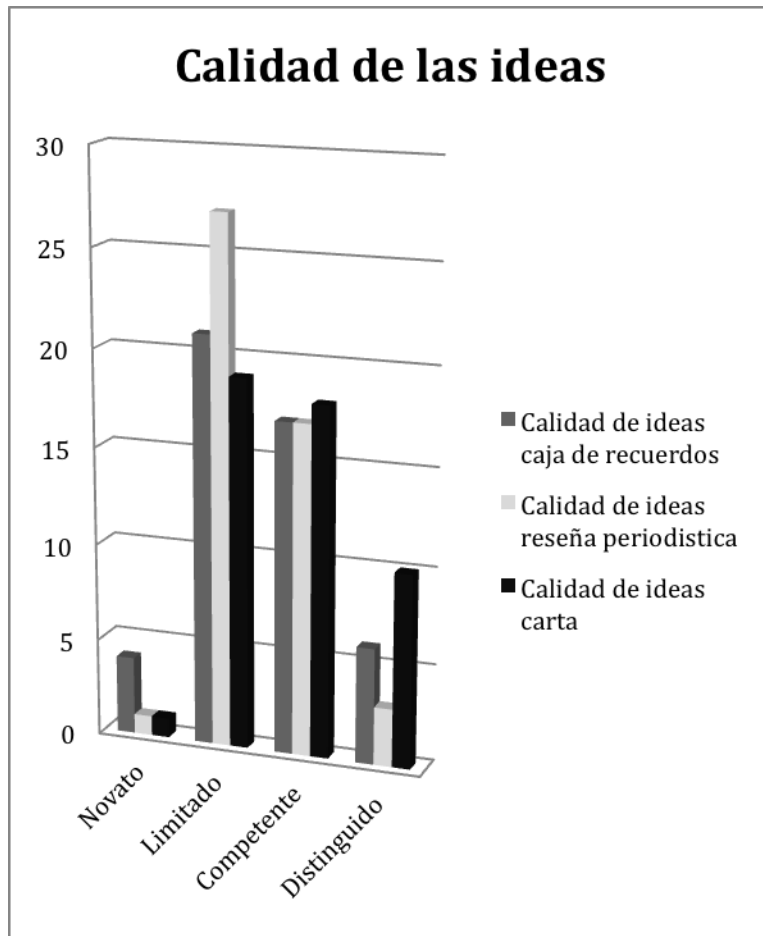
- *Variedad, calidad y profundidad de la información.* Como en el aspecto anterior, el desempeño de los participantes entre el primer y tercer texto tuvo de nuevo una leve disminución de los niveles básicos y el aumento de los niveles deseados (ver gráfica 15).

En los tres textos también se repite el esquema dividido sobre los niveles de desempeño de los participantes. En el primer y segundo textos, el porcentaje más alto se dan en el desempeño limitado alcanzando hasta el 50% de las puntuaciones, seguido por el desempeño competente. En la carta se invierte esta relación, hay un mayor porcentaje de desempeño competente con el 45.66% y un menor porcentaje del desempeño limitado con 35.47% (ver tabla 1 anexo 18). Con base en esto, concluimos que la secuencia didáctica apoyó de manera importante la construcción de datos para dar cuenta del hecho histórico.

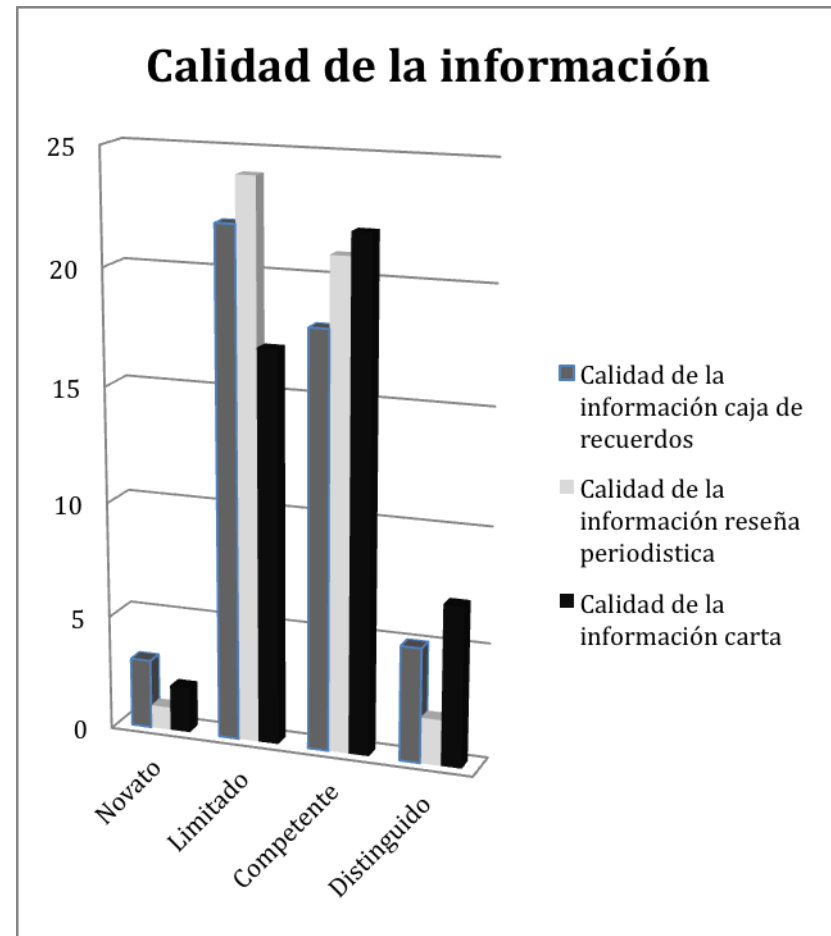
Gráfica 13 Niveles de desempeño logrados en el criterio Contenido de las relaciones en las producciones textuales de la secuencia didáctica sobre el 68



Gráfica 14 Frecuencia de desempeños en la categoría 6



Gráfica 15 Frecuencia de desempeño en la categoría 7



Análisis individual de las producciones textuales.

Una vez más para la presentación y análisis sobre el desarrollo del desempeño de los participantes en el criterio *Contenido de las relaciones* desde el primer hasta el tercer texto, consideramos dos grandes grupos: uno primero de los que se mantuvieron y empeoraron en su desempeño inicial, y uno segundo, de los que se mantuvieron y mejoraron en este desempeño.

- *Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas.* Fueron nueve los participantes que mantuvieron y decayeron su desempeño y siete los que lo mantuvieron y ascendieron de nivel (como lo ilustra la tabla 2 anexo 18). Para una descripción del desempeño por participante se puede consultar el anexo correspondiente.

Cabe señalar que la mayoría de los participantes que descendieron en algún aspecto, comenzaron principalmente con niveles de desempeño competente. De los participantes que avanzaron sus niveles de desempeño, la mayoría comenzó la secuencia didáctica con desempeño limitado.

- *Variedad, calidad y profundidad de la información.* De manera semejante a la anterior categoría, un poco más de la mitad de los participantes no avanzó en su desempeño inicial mientras la minoría mantuvo y avanzó respecto a su primer desempeño (como lo indica la tabla 3 anexo 18). Se confirma la tendencia sobre el empobrecimiento del desempeño de los participantes con ejecuciones iniciales deseables. Para una descripción del desempeño por participante se puede consultar el anexo correspondiente.

A partir de los datos de estas dos categorías causales, podemos deducir que la secuencia didáctica no apoyó a los participantes con desempeño inicial deseable en la construcción de ideas y de datos, de argumentos y de términos especializados orientados al desarrollo de un contenido de carácter causal, pero sí lo hizo en el caso de los participantes con un desempeño inicial básico.

3.3.3.2 Comparación cualitativa de los niveles de desempeño.

A continuación presentamos el análisis de ejemplos textuales contruidos por los participantes para ilustrar algunas tendencias marcadas por el anterior análisis cuantitativo.

- Para el análisis de *la variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas* hemos seleccionado los Extractos sobre calidad y manejo de ideas de la tabla 3.3.3 que tratan sobre el aumento de matrícula como a continuación se expone:

En el contenido del extracto I la idea principal es que este aumento de la matrícula ha traído desempleo porque “las empresas ha dejado de ofrecer puestos laborales” sin contar con el desarrollo de otras ideas y más que un solo dato (50 % de egresados). Como sujetos históricos involucrados, además de las empresas y estudiantes, se considera a los maestros. “Escuela pública” es el único término que podría considerarse especializado. No obstante que el incremento de la matrícula es un proceso que refiere a aspectos contextuales para ser entendido, este extracto enfatiza los de carácter intencional. Por lo general de la idea principal, con escasa fundamentación de datos y de ideas específicas para argumentar, ubicamos este extracto con un nivel de desempeño limitado.

En el Extracto II la idea principal es que el aumento de matrícula responde al sistema económico y trajo una crisis con consecuencias económicas y sociales. No se manejan datos, pero sí ideas documentadas que dan consistencia a este planteamiento como la necesidad de profesionales y mejores oportunidades para las clases populares y media. Los sujetos son de naturaleza social como las universidades, las industrias y las clases sociales mencionadas. Por una organización documentada, precisa y relacionada de las ideas, que destaca el carácter estructural del aumento de matrícula y los relaciona con su aspecto intencional es que consideramos que este extracto ilustra un desempeño competente.

En el estrato III se ejemplifica el desempeño distinguido, ya que, por un lado, expone en el primer párrafo el planteamiento principal de los

Tabla 3.3.3 Ejemplos de niveles de desempeño del criterio Contenido de las relaciones

Nivel de desempeño	Extractos sobre calidad y manejo de ideas
En desarrollo	<p style="text-align: center;">I</p> <p>La <i>escuela pública</i>, en particular la Universidad ha incrementado su matrícula. Un 50 %, las camadas de estudiantes que han egresado durante los <i>últimos años</i>, se han convertido en filas de desempleados, y las <i>empresas</i> por su parte han dejado de ofrecer puestos laborales que empleen a todos estos egresados. Los <i>maestros</i> también han sido parte de este naufragio económico social (folio CH, rs,1).</p>
Competente	<p style="text-align: center;">II</p> <p>debido al <i>sistema económico</i> que había en el país, vino un aumento de matrícula en las universidades y esto a su vez <i>produjo una crisis</i> pues la incorporación de más población no estaba prevista, las universidades carecían de las condiciones para tener a muchos estudiantes, esta crisis vino <i>como consecuencia que las industrias necesitaban cada vez más profesionales</i> se incorporaran a ellos, por lo que fue una oportunidad para <i>clases populares</i>, sobre todo <i>clase media</i> de ingresar a la educación superior viéndola como un puente para acceder a una mejor <i>posición social</i> (folio G, cr,5)</p>
Distinguido	<p style="text-align: center;">III</p> <p>Por el incremento de la matrícula universitaria, la educación superior dejó de ser completamente <i>elitista</i> (...). Así los jóvenes de la <i>clase media</i> pudimos colocarnos en las universidades, <i>por un lado</i> para responder a la <i>demanda económica</i> del país para la obtención de mano de obra especializada y <i>por el otro</i>, las familias mexicanas creían que teniendo un hijo con licenciatura podían escalar hacia un mejor <i>peldaño económico y social</i>.</p> <p>Del gobierno la respuesta es la <i>disminución de los presupuestos educativos</i>, y lógicamente el nivel superior no es la excepción. En ese contexto, la <i>comunidad intelectual</i> y las <i>universidades son las únicas válvulas de escape</i> que tiene la sociedad para criticar al <i>Estado</i>. (...) al monopolio y al control del poder, a la represión, a los abusos que se han ejercido durante tantos años.</p> <p>Se construyó entonces, una <i>clase media ilustrada progresista</i>, la cual intenta desarrollar <i>estructuras democráticas</i>, (...) existen similitudes entre los estudiantes universitarios, que leen más o menos los mismos libros, pero <i>los procesos se van dando de manera diferente</i>. Mientras que en algunos países del resto del mundo, como en <i>Francia</i> existe una <i>democracia formal</i>, la misma que es la que se combate, en México existe una real <i>dictadura</i>: mientras en <i>Francia</i> se lucha por cierto tipo de libertades, en <i>México</i> se lucha por las libertades elementales, porque no las hay (folio D, cr,4).</p>

Nivel de desempeño	Extractos sobre calidad y manejo de datos
En desarrollo	IV en <i>Estados Unidos</i> el país apoyaba la guerra de Vietnam, surgieron protestas del movimiento feminista, se vivía el movimiento negro con <i>Martin Luther King</i> y con <i>Malcom X</i> y sus <i>panteras negras</i> (folio k, ca, 3)
Competente	V Hablemos de un <i>conflicto racial</i> vivido, claro, en <i>Estados Unidos</i> , por un lado <i>Martin Luther King</i> , quien desarrolla una labor crucial al frente del <i>Movimiento por los Derechos Civiles</i> en Estados Unidos para los <i>afroamericanos</i> reclamando el derecho al voto, para extender el acceso pleno a los derechos civiles y la igualdad ante la ley a los grupos que no los tienen, principalmente no violenta, además participando como activista en numerosas protestas (...). Y por el otro lado, el lado <i>Malcom X</i> quien lucha por esos mismos ideales pero a través de la violencia ideas retomadas poco después por el partido de <i>las panteras negras</i> (folio D, ca,3).
Distinguido	VI Uno de los puntos más importantes del movimiento mundial de <i>los sesentas</i> , fue la igualdad de razas. La lucha racial se subrayó entonces en el que hoy podría ser el país más <i>pluricultural</i> de todo el mundo, pues cientos de personas de todas las nacionalidades, emigran de sus países para realizar el "sueño americano" y convertirse en actores de Hollywood, astronautas y ganar mucho dinero. Desde entonces, incluso antes <i>E. U. A.</i> es considerada la <i>primera potencia</i> , y a lo largo del tiempo, se han diferenciado la raza blanca de la raza negra. El <i>racismo</i> era muy visible, había divisiones por las calles, en el transporte público, las escuelas, los restaurantes, en todo lugar estaba el lugar de blancos y el lugar de los negros. Esta situación racial, se hizo cada vez menos intolerable y durante esta década se desencadenó una furia humana, que permitió la creación de <i>las panteras negras</i> con todo y su violencia inmersa, en contra del intenso racismo de la época. En las <i>Olimpiadas</i> del 68 Atletas de piel negra portaron un guante blanco que simbolizaba su oposición al racismo y la fotografía de este gesto, quedó inmortalizada hasta nuestros días. Otro personaje inmortal en contra del racismo fue <i>Martin Luther King</i> , quien luchara desde la <i>protesta pacifista</i> y que murió en el intento. El venía de un sector limitado de raza negra, tenía preparación e incursión política, pero sobre todo era un líder social (folio LL, ca, 2 y 3)

dos anteriores extractos, y por otro, el planteamiento de la repercusión económica (disminución de los presupuestos educativos) y social (crítica de las universidades al Estado) del aumento de matrícula. Este segundo planteamiento sirve de introducción al análisis simultáneo sobre los derechos democráticos entre nuestro país y Francia. Si bien sólo se manejan dos datos, hay un desglose específico de ideas documentadas

que dan solidez argumentativa de los planteamientos. Aumenta el uso de términos especializados como Estado, estructuras democráticas, clase media ilustrada progresista, que juegan la función de precisar y ampliar la exposición de ideas, y con ello, enriquecer el contenido.

- La parte "Extractos sobre calidad y manejo de datos" de la tabla 3,3.3 tratan del movimiento negro en Estados Unidos y nos permitirán ilustrar el análisis de la *variedad, calidad y profundidad de la información* de la siguiente manera:

El extracto IV corresponde a un desempeño limitado debido a que esencialmente se enuncian datos de distinto tipo. No hay desarrollo de ideas específicas por lo que se carece de argumentos, tampoco hay manejo de términos especializados. Con dos datos menos, el extracto V muestra un desempeño competente, porque plantea como idea central el conflicto racial que se ve apoyada en su descripción con ideas y datos específicos, por ejemplo la caracterización de Martin Luther King como líder del Movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos que reclamaba de manera no violenta los derechos civiles y igualdad legal. Estas son ideas informadas específicas sobre este líder articuladas a los datos. Todo lo cual da contenido y coherencia a la argumentación. Utiliza dos términos especializados que sirven para precisar y enriquecer la exposición de ideas.

Finalmente el extracto VI ilustra el desempeño distinguido con semejante número de datos que los anteriores extractos. Usa términos especializados de cierta abstracción (racismo, pluricultural y pacifista). Plantea como idea principal el problema de la lucha racial entre la "raza blanca" y la "raza negra" en Estados Unidos, idea que esta soportada por un número suficiente de ideas específicas que describen dicha lucha, la ubican en aquella época, usan y dan significado a los mencionados datos. Un ejemplo de este uso significativo para precisar el planteamiento sobre la lucha racista, lo constituye la exposición de las circunstancias a las que respondió la creación de las panteras negras.

3.3.3.3 Análisis conceptual del proceso de construcción causal.

Presentamos el análisis de algunos ejemplos textuales prototípicos sobre la construcción del criterio *Contenido de las relaciones* con el propósito de explicar sus avances y dificultades.

▪ *Respecto de la variedad, fundamentación y profundidad de ideas.* La calidad de un texto de contenido histórico se caracteriza porque la evidencia conceptual (Danto, 1989) está documentada, consistente, coherente e integrada. El extracto siguiente de la participante M ejemplifica el desempeño limitado respecto al manejo de ideas (conceptos) suficientemente informadas, tomadas en parte de los materiales de consulta, en unas ocasiones con carácter lógico y en otras no, con poca variedad, con mínima coherencia y un énfasis en causas intencionales sobre las causas estructurales.

En otro punto en México, la economía es estable, sin embargo el presupuesto que es proporcionado a la UNAM ha sido muy poco para las demandas de población que ahora tiene esta casa de estudios. Como también en el caso del IPN sucede algo similar, sin embargo por el incremento desmedido de la matrícula, los recursos antes proporcionado por el Estado, ahora son insuficientes (folio M, cr,2).

Aquí la participante cita varias ideas generales sobre aspectos económicos y su relación con el aumento de matrícula sin terminar de argumentarlas.

El extracto de la participante H que a continuación presentamos, ilustra el desempeño competente, caracterizado por la diversificación, precisión y ampliación de ideas informadas con datos que les dan consistencia y coherencia.

...a partir del 45, la matrícula de los jóvenes que estudiaban una carrera universitaria comenzó a aumentar, la clase media y la burguesía se encontraban en el sector educativo, teniendo la mentalidad de que terminar una carrera universitaria los

llevaría tener una vida económicamente más desahogada. La población vivía atada a lo que el gobierno le proporcionaba, el gobierno decidía como llevar la vida económica y política del país, existía un control sobre la población de cómo actuar, qué ver, que escuchar y qué creer.

En este contexto los jóvenes de esta época de los 60's, son quienes (...) convirtiéndose así, en el sector de la sociedad que tiene herramientas para criticar al Estado...los estudiantes en México, al estar concientes de lo ocurrido con los movimientos de los trabajadores años atrás, exigen al gobierno que dejen en libertad a los presos políticos que participaron en estas luchas.

Bajo este panorama la educación superior se consideraba que vivía un momento de crisis (folio H, cr,6).

A diferencia del extracto de la participante M, esta participante expone sus ideas sobre un aspecto estructural como el aumento de matrícula con elementos causales intencionales (los estudiantes) apoyadas con uno que otro dato como la fecha del 45 y la época de los sesenta, además del uso de términos especializados como clase media, Estado, presos políticos y crisis entre otros, todo lo cual enriquece la calidad de las ideas.

Observamos que entre los participantes hay un primer esfuerzo en exponer las evidencias de manera significativa, no obstante las limitaciones de su integración. Esto lo relacionamos por una parte con el carácter conceptual y no sólo fáctico de toda evidencia histórica, condición que se ve afectada por el grado de desarrollo que alcancen las ideas, habilidades analíticas y grado de articulación de estos elementos a una estructura teórica sobre la Historia (Pozo y Carretero, 1989).

Por lo que respecta a la calidad de argumentos, el extracto siguiente de la participante F muestra el desempeño limitado consistente en la sustentación de ideas importantes incompletas, lógicas, tanto explícitas como implícitas, relacionadas entre sí, apoyadas con pocos datos, en

ocasiones de manera no clara, con planteamientos reiterativos que no ampliaron tales argumentos. Si bien se inicia con la exposición persuasiva y analítica de ideas.

Tomando en cuenta lo que está pasando en el mundo ya que han sucedido muchas cosas en los últimos años, como la guerra de Vietnam y el descontento social que genera, ya que para muchos de nosotros es una guerra sin sentido, pero no fue esta la única cosa que movilizó a la sociedad en la que vivimos (folio F, cr,1)

La participante expone el impacto de la Guerra de Vietnam respaldada en las ideas sobre “descontento social” y “guerra sin sentido” sin especificar a qué se refiere.

El siguiente extracto de la participante I ejemplifica un desempeño competente en la calidad de argumentos usados para dar cuenta del hecho.

...Estados Unidos comenzó a extender su potencial militar. Los bombardeos han producido enormes daños en las cosechas, en las vías de comunicación y en los centros industriales de los dos Vietnam, además de causar la muerte a muchos civiles.

El efecto de las acciones bélicas de EE.UU. es contraproducente ya que ha originado en la propia sociedad estadounidense, en Reino Unido y Japón (...) un fuerte movimiento de rechazo.

En el ámbito político internacional, la Guerra de Vietnam a traído consigo el desprestigio para Estados Unidos, en un mundo conmocionado por las imágenes que recibe a través de la televisión y de la prensa escrita, acerca de una guerra que se prolonga inútilmente (folio I, Cr, 5).

En contraste con la participante F, esta participante expone ideas acerca del contexto, hechos, consecuencias y opinión sobre la guerra de Vietnam. Cada párrafo plantea de manera articulada una idea que fortalece el planteamiento central sobre los efectos negativos de la mencionada guerra.

Si partimos que los atributos del pensamiento histórico se plasman en una escritura (Wittrock y Baker, 1998) caracterizada por el desarrollo de una estructura lógica, cierta extensión del contenido, el alejamiento de interpretaciones presentistas y la puesta en práctica de habilidades comunicativas para generar significados, entonces la construcción inicial de los participantes estuvo en un nivel básico de organización argumentativa.

▪ *Respecto de la variedad, calidad y profundidad de la información.* La calidad de un texto de contenido histórico también depende de que tanto la evidencia empírica está respaldada por la disciplina (Danto, 1989) y como sustenta la evidencia conceptual. El extracto de la participante J ejemplifica el desempeño limitado caracterizado por el manejo poco variado de datos (información documentada) no siempre articulados con las ideas, y por lo tanto, con una consistencia e integración limitadas de la explicación.

En México se tiene como antecedentes del movimiento estudiantil: los movimientos de ferrocarriles, magisterial y médico, pero sobre todo, el triunfo de La Revolución Cubana encabezada por el Che Guevara y Fidel Castro, pues abre el camino para un cambio ideológico de América Latina.

Las causas inmediatas del movimiento fueron resultado de los acontecimientos ocurridos el mes de julio de 1968 (folio L, cr,1).

Esta participante maneja datos sobre la Revolución Cubana y su importancia sin brindar argumentos al respecto. No se aclara a que se refiere con "cambio ideológico". Se puede observar cómo pasa de un evento a otro sin precisarlos.

El extracto de la participante H ejemplifica el desempeño competente de los que comenzaron con un desempeño limitado, al diversificar sus ideas, enriquecerlas con ideas informadas y específicas, considerando datos articulados a ellas para darles consistencia y coherencia.

La Revolución Cubana fue otro detonador tanto en América como en Europa, Asia y África. Se dice que incluso posters del

Che decoraban las paredes de las casas en Europa. Esta Revolución fortaleció los ideales de LIBERTAD y justicia, no solamente en sectores específicos, sino en el sector social más amplio posible.

El día que las tropas del Movimiento 26 de Julio encabezados por Fidel Castro, Ernesto Guevara y Camilo Cienfuegos entraron a la ciudad de la Habana, no fue el hecho del golpe de estado lo más significativo para el mundo, sino la capacidad de que un país latinoamericano venciera a la primera potencia. Esta situación abrió el panorama de las posibilidades, la posibilidad de lucha, la posibilidad de vencer (folio LL, cr, 3).

En este extracto los datos y argumentos sobre la Revolución cubana se usan para dar cuenta de su contexto, papel e importancia respecto a las causas del movimiento estudiantil del 68, tanto a nivel externo como interno. El primer párrafo contextualiza internacionalmente la geografía y significado social de este hecho histórico. El segundo párrafo trata la relación de dicho hecho con el movimiento estudiantil en México. Con ello podemos observar la coherencia e integración entre ambos párrafos.

A pesar de no modificarse la calidad del contenido y estructura de argumentos, observamos que fue mayor el avance de los participantes en cuanto al manejo de datos que de ideas, debido probablemente a una valoración de la evidencia fáctica para la comprensión y explicación del hecho.

El siguiente ejemplo muestra el adelanto importante que tuvieron los participantes en cuanto al manejo de términos especializados, puesto que los usaron de manera congruente al contexto de exposición, en un número diverso (de siete a quince), tanto de carácter conceptual como técnico, con distinto nivel de abstracción y complejidad. Estos términos cumplieron la función de apoyar, de precisar y ampliar el significado de los planteamientos.

Otros de los países que eran víctimas de represión y autoritarismo en América Latina son; Argentina (donde se suprimen la huelgas), Brasil (oposición al régimen militar), Cuba (País con una política de dictadura intolerante a la libre

expresión, los estudiantes querían derrocar a esta dictadura militar, las costumbres y las formas de pensar tan radicales, se oponían al enriquecimiento oligárquico, participaban en los movimientos además de estudiantes; sindicatos y sectores empresariales) (folio G, cr,3).

Podemos observar en el anterior extracto que los términos régimen militar, dictadura militar y enriquecimiento oligárquico son usados coherentemente al contexto de exposición y precisan la idea de “países víctimas de represión y autoritarismo”.

Existen dos posturas acerca de la importancia de los términos especializados. Por una parte si seguimos la tesis de la construcción del conocimiento histórico con base en las características del razonamiento informal (Pozo y Carretero, 1989; Kuhn et al, 1994; Limón y Carretero, 1977; Masterman y Sharples, 2002) se hace un uso escaso de lenguaje formal técnico y teórico en contraste con el mayor empleo de términos alusivos a aspectos humanos cotidianos. Si retomamos la visión sobre la apropiación de los esquemas de la disciplina histórica (Van Drie y Van Boxtel, 2003; Carretero y Montanero, 2008) los términos especializados son parte del manejo de un instrumental conceptual, que permiten explicar de manera más precisa y profunda el hecho histórico.

El debate lo centramos no en la mera introducción de términos especializados en el texto del participante, sino que su función sea la de apoyar una exposición analítica y crítica que amplíe las ideas, lo que significa fortalecer la argumentación. Observamos una relación entre la calidad del manejo de las ideas de los participantes con la calidad de los argumentos y el uso de términos especializados, más que entre los datos y estos términos. Consideramos que al final de la secuencia didáctica, los participantes lograron un manejo introductorio de los términos especializados con una función inicialmente analítica en las explicaciones.

- *Rasgos estructurales del contenido construido.* Buscamos el modelaje de textos con características expositivo-narrativas, sin embargo predominó el formato narrativo. Inclusive esto se presentó en los participantes con desempeño competente y distinguido, cuya

diferencia con los de desempeño limitado consistió en un manejo más documentado, analítico e integrado del contenido, lo que apoyaría el supuesto de ser el nivel de abstracción y no la estructura textual (Voss et al, 1994) lo que distingue a una explicación histórica. El carácter menos abstracto en parte quedó manifiesto en el contenido basado en ideas más que en datos para la construcción de *relaciones internas* y en el manejo de evidencia más empírica que conceptual para el caso de las *relaciones externas*.

Pensamos que este predominio de lo narrativo puede estar relacionado con tres aspectos:

1. La calidad de la evidencia. La abundancia de la evidencia conceptual sobre causas intencionales más que estructurales puede estar vinculada a una personalización de las mismas. La evidencia empírica del contexto soportada por datos más que por ideas, empobrece la riqueza de la explicación.

2. El desarrollo de la habilidad argumentativa, y así, de la calidad de los argumentos. Un contenido histórico variado y una visión más amplia de los argumentos tienen que ver con dos características. Por una parte está relacionado con la densidad de ideas y datos manejados, aunque esto no es suficiente, dado que ni los expertos recuperan más que un promedio de la mitad de la información (Pozo y Carretero, 1989). Por otra parte, está vinculado con la articulación de significados entre evidencias conceptuales y empíricas para la construcción de redes de causas y efectos (Woodcock, 2005) dinámicas e integrales.

Partimos del supuesto de que el desarrollo de los aspectos sobre el contenido y papel de los criterios *Orientación de las relaciones* y *Descripción de relaciones* por sí mismos conllevaría al desarrollo de argumentos, por lo que no contemplamos una preparación guiada para este desarrollo en la secuencia didáctica.

3. El modelo causal desde el que se construye el contenido. El mayor empleo de procedimientos empáticos que estructurales (Domínguez y Pozo (1998) lo relacionamos más con una concepción causal teleológica que nomológica de la Historia. En este sentido tal tendencia respondería

a la concepción asumida sobre los rasgos propios de la construcción causal del contenido, más que a un déficit cognitivo del participante para llevar a cabo dicha construcción.

- *Construcción del conocimiento declarativo.* Como ya lo hemos precisado, consideramos este conocimiento según el nivel conceptual y fáctico de las respuestas del pre y postest, así como de la evidencia manejada en los textos solicitados. Para hacer una comparación lo más pertinente posible, sólo consideramos el análisis de la carta con las respuestas del postest al tratarse estos dos de productos finales de la secuencia didáctica.

Mientras los participantes alcanzaron entre el nivel intermedio y alto de puntuaciones en el postest (tabla 3.2 punto 5.2.2. p. 169); en la carta tuvieron porcentajes de desempeño limitado y competente en el manejo de ideas y datos (ver tabla 1 anexo 18). Por lo que podemos concluir que las ejecuciones en la carta se confirman con las respuestas del postest o viceversa.

También se confirman los rasgos cualitativos de la construcción del contenido del postest y el de la Carta como son: un mayor desarrollo de los aspectos intencionales que los de tipo estructural; una argumentación informada, general e incompleta; así como la consideración de consecuencias locales del hecho con menoscabo de su alcance a largo plazo.

3.3.3.4 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis.

El desempeño textual con que comenzó el grupo de participantes tuvo en primer lugar niveles de novato y limitado y en segundo lugar desempeño competente.

Al finalizar la secuencia didáctica disminuyeron a nivel grupal los participantes con desempeños básicos y aumentaron los de niveles competentes sin invertir la estructura de las ejecuciones iniciales. A nivel individual, observamos que son más los participantes que presentaron pobres resultados de aprendizaje al final de la secuencia,

en particular los que comenzaron con desempeño competente, aunque aumentó el porcentaje de los que tuvieron desempeño distinguido.

En general el contenido fue documentado, relacionado y constituido por ideas con elementos facticos, así como de una linealidad causal con análisis y crítica incipientes.

La construcción del contenido englobó tanto una comprensión fáctica como una interpretación explicativa en los distintos momentos de la secuencia didáctica. Desde un principio asumimos que los participantes comenzarían privilegiando la evidencia fáctica con escasa interpretación de la misma, situación que no ocurrió.

Los participantes comenzaron con una comprensión basada en ideas que mejoró con la incorporación de datos, así como desde el principio construyeron explicaciones tanto con elemento fácticos como interpretativos del hecho. La calidad de la comprensión y la interpretación la determinamos por el manejo variado, analítico y crítico de los argumentos, y no nada más por el carácter fáctico o conceptual de las evidencias. Desde esta óptica, los participantes comenzaron a transitar de una concepción estática a una dinámica del hecho histórico en aspectos como la descripción de causas intencionales, el papel del contexto y las relaciones cronológicas. No llegaron a este tránsito en lo que toca a la visión múltiple de las motivaciones de los sujetos históricos, de las relaciones simultáneas y consecuencias a largo plazo.

Los procedimientos causales que más pusieron en juego los participantes fueron lo de tipo empático, quedando a discusión si esto significa un menor desarrollo causal del contenido.

3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica

Contenidos específicos

3.1 Presentación sobre cómo se organizaron los resultados

3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.

3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica

3.4. Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica

3.4.1 Las mujeres en la contextualización del 68

3.4.2 Caracterización de las mujeres en el 68

3.4.3 Actitudes de género sobre la sexualidad

3.4.3 Relaciones-pasado-presente

3.4.5 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis

3.5. Acercamiento analítico al aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica

3.6. Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

Nos formulamos para el análisis las siguientes preguntas:

¿Cuáles fueron las concepciones que sobre el papel de las mujeres se apropiaron los participantes?, ¿Qué valoración pasado-presente hacen al respecto?

En este escrito nos referimos en femenino cuando hablemos del grupo de participantes, puesto que sólo hubo un hombre en él.

3.4.1. Las mujeres en la contextualización del 68.

EL movimiento de mujeres de los sesenta y de la actualidad por sí mismos son hechos y proceso históricos, cuya comprensión necesitan de su contextualización. Por esto, cuanto más necesario realizarla para el análisis de las concepciones, que las participantes construyeron acerca del papel de las mujeres en la explicación del movimiento estudiantil de 1968.

Importancia de las mujeres para la comprensión y explicación del movimiento estudiantil del 68. En las distintas exposiciones de las participantes, el tema de las mujeres aparece a lo largo de la construcción causal de este hecho histórico.

1. En la carta. Las mujeres son entendidas con distintos énfasis como parte de causas intencionales, causas estructurales, relaciones paralelas y relaciones pasado-presente.

- *Cómo causa intencional.* Las mujeres fueron ubicadas por las participantes como uno de los sujetos históricos involucrados en los orígenes, desarrollo y consecuencias del movimiento estudiantil del 68. Los siguientes extractos visualizan el papel de las mujeres como sujetos históricos destacados de su época.

- Las mujeres tuvieron un papel activo, ellas con su participación rompieron el orden establecido en México, ya que aquí aún están muy marcados los roles que deben seguir las personas según su sexo (folio B, ca,5).

-Muy a pesar de que la sociedad era sociedad machista, (...) se colocaron como protagonistas y parte integrante de los enfrentamientos, además de que desafiaron los valores de las normas políticas provocando un cambio en el comportamiento social (folio D, ca,7).

- No fue fácil integrarnos al movimiento porque nos enfrentamos a una sociedad "machista" e intransigente que no permitía el ingreso de ideas que modificaran su estructura social. A pesar de esta presión, luchamos por ser escuchadas, por lo que posteriormente tuvimos una gran participación en el movimiento y alteramos drásticamente nuestro rol social y político (folio G, ca,9).

Como se ilustra en los fragmentos de abajo, las participantes asignaron a las mujeres sólo características positivas, dando consistencia a la visión de sujetos históricos protagonistas y activos.

-Los hombres se dieran cuenta de que teníamos mayor facilidad que ellos para organizar y hablar con la gente. (...) algunas compañeras logramos apoyar al movimiento porque repartíamos volantes, hechos con gran ingenio y creatividad, se nos ocurrió hacerlos como historietas (folio I, ca,3).

-En las brigadas la participación de las mujeres desafió sutilmente los valores tradicionales que decían que la mujer tenía que quedarse en casa y no opinar, pero nosotras no teníamos miedo de salir y manifestarnos al igual que los hombres (folio J, ca,5).

- Se ve la participación de las mujeres, quienes a pesar de lo que sus propias familias piensen y les dejen o no hacer, ellas están ahí, son parte del movimiento, son esencia de lucha, así como también juegan un papel importante en cuanto a la alimentación tanto del cuerpo como de espíritu de sus compañeros (folio LL, ca,7).

Entre las motivaciones de las mujeres para participar en el movimiento del 68, las participantes destacaron las de lucha por la igualdad y

libertad de decisión en distintos ámbitos como a continuación se ejemplifica.

-Ya no aspirábamos sólo a casarnos y tener hijos, al contrario aspirábamos a tener una igualdad de género en todos los sentidos, que se nos tomaran en cuenta para las decisiones del país y los hogares. Aspirábamos a un mejor nivel de vida y de derechos humanos (folio, E, ca,4).

- Nos sentíamos aprisionados (...) sobre todo las mujeres vivíamos en desventaja con respecto a los hombres, buscábamos lograr que se respetaran nuestras decisiones, nuestros gustos, nuestra forma de pensar y de vestirnos (folio K, ca,6).

- Mis amigas y yo apoyábamos la idea de no someternos al machismo que prevalecía en nuestro país, queríamos poder salir y tener relaciones sexuales con quien decidiéramos, sintiéndonos dueñas de nuestro cuerpo, apoyando el uso de la píldora anticonceptiva y probando los efectos de varias drogas (folio N, ca,5).

Los anteriores extractos describen las acciones de las mujeres sin precisar contexto alguno en que se llevaron a cabo. Tales extractos fueron tomados de la exposición sobre el desarrollo del movimiento del 68 en México. En este sentido, el aspecto intencional de dichas acciones queda claramente expuesto a nivel local al ser explicadas más como decisiones personales, que como resultado directo de las circunstancias.

- *Como parte del contexto.* Las participantes hicieron referencia a las causas estructurales de la época para abordar las motivaciones de las mujeres, consideraron causas internas y externas, así como usaron ideas y datos documentados.

- La entrada de la mujer al campo laboral y estudiantil como consecuencias de la Segunda Guerra. Al encontrarse los hombres en la guerra, al estar muriendo allá, la mujer tiene la necesidad de trabajar y de estudiar para poder mantener su casa, para lograr el sustento económico. Su incorporación masiva al mundo del trabajo, pone en cuestión los tradicionales roles asignados a la

mujer como madre de familia y esposa, al tiempo que comienza a cultivar su autonomía e independencia; a reivindicar la capacidad de decidir sobre su propio cuerpo y sexualidad, trayendo consigo el control de la maternidad, recordando que en 1960 se inició en los Estados Unidos la comercialización de la píldora anticonceptiva (folio D, ca,8).

-Exigíamos equidad, si igualdad de género, para que nosotras las mujeres nos sintiéramos con derechos, para lograr que no nos apartaran de la sociedad, la cual queríamos tener opinión como los hombres, plasmar nuestras ideas.

No solo en nuestro país si no a nivel mundial como Europa, Estados Unidos, Francia existían protestas por este punto importante que resalta mucho, lo comenzábamos a lograr manifestándonos nosotras las mujeres en las diferentes reuniones del movimiento (N, ca,9).

Como lo muestran los dos extractos anteriores, el tema de las mujeres se entremezcla como parte del contexto para explicar los orígenes del movimiento estudiantil del 68.

Los fragmentos de abajo dan cuenta de cómo las participantes también situaron a las mujeres como un movimiento cultural y un proceso de cambio social, que constituyó causa estructural del 68.

- Hubo una revolución cultural, cambió la moda, la música, la forma de participación política de la mujer, profundas modificaciones en la estructura de la familia, los medios de comunicación masiva y de la escuela, al vivir un intenso proceso revolucionario (folio G, ct,4).

- Como también cambio nuestra forma de ver nuestra vida sexual, un acontecimiento mundial, la liberación sexual. La cual promovió el uso de anticonceptivos. Lo que nos permitió a las mujeres el poder controlar cuándo y con quién queríamos tener o no hijos, también lo que nos permitió vivir de una manera más libre nuestra sexualidad. En este aspecto hubo protestas que reunieron como a 3 mil estudiantes en países como Italia, en el

cual se pedía equidad de género; en Yugoslavia se pedía por los derechos civiles, y la libertad sexual (folio G, ca,7).

Destaca el planteamiento acerca del cambio de papel de las mujeres como causa y como consecuencia del contexto, al ser explicado como un resultado de los cambios culturales de la época (primer párrafo) y un origen de las protestas juveniles en los sesenta (segundo párrafo).

El aspecto estructural de las acciones de las mujeres queda más evidentemente manifiesto en la exposición de consecuencias externas del 68 (segundo párrafo) debido a que los cambios de su papel en la sociedad son entendidos como fruto de las circunstancias y sólo como decisiones personales.

1. *En la situación problema*³⁶. Como señalamos con anterioridad, elegimos analizar la situación problema 1, que trata sobre el conflicto de una madre al saber que su hija Margarita trae anticonceptivos (ver anexo 19), porque es uno de los casos que mejor muestra la concepción que desarrollaron las participantes sobre las mujeres.

Como se ilustra en el tabla 3.4.1, confirmamos las motivaciones que las participantes adjudicaron a las mujeres como sujetos históricos protagónicos de su época, ahora ampliadas en el marco de la caracterización de los jóvenes.

Observemos que se contextualizan las acciones de los papás de Margarita (fragmentos de la izquierda), pero se enfatiza su aspecto intencional en la comprensión y explicación del hecho histórico. Las participantes valoran y toma postura sobre acontecimientos importantes respecto a la visión y cambios de la sexualidad de los sesenta en expresiones como "sociedad llena de prejuicios" y niños ilegítimos" y "mujeres señaladas".

³⁶ La nomenclatura que manejamos para los extractos que usaremos en ejemplos sobre la situación problema, es la siguiente: después de la palabra folio la primera letra corresponden al participante; las letras *sp* refiere al texto de la situación problema y al final va el número de página del texto en que se encuentra el extracto. Por ejemplo el folio C,sp,3 es de la participante C, de la situación problema en la página 3.

Tabla 3.4.1 Extractos sobre las mujeres del criterio Orientación de las relaciones

Caso o Situación problema	
Aspecto intencional	Aspecto estructural
<p><i>-Que los jóvenes durante la década de los sesentas, entre ellos la mamá y el papá de Margarita, eran jóvenes que luchaban por una mayor libertad en el ejercicio de su sexualidad, y las mujeres luchaban por la igualdad de géneros, por una mayor libertad para expresarse, para estudiar, para incursionar en la política, en la vida laboral del país y en el derecho de ejercer su sexualidad según sus propias creencias y decisiones (folio,Cin, sp,2).</i></p> <p><i>- Con la comercialización de la píldora anticonceptiva con ella, por primera vez, las mujeres pudieron evitar quedar embarazadas sin el "consentimiento" del hombre; la mujer tenía la decisión de con quién tener relaciones sexuales si así lo deseaba. Ninguna mujer, por esa época, querría quedarse embarazada sin estar casada; ya que se vivía una sociedad llena de prejuicios y los niños aún eran llamados ilegítimos y sus madres eran señaladas (folio B, sp,3).</i></p>	<p><i>-Un factor que influyó de gran manera en la liberación sexual y femenina que se dio en la época de los papás de Margarita fue el contexto, ejemplo fue en Estados Unidos donde comenzaron a circular más las revistas juveniles que hablaban de sexualidad, también en los países primermundistas como Francia fue donde se comenzó a utilizar la píldora y donde se legalizó el aborto y también en Francia fue donde las mujeres comenzaron a incursionar en la política (folio Ch, sp,1).</i></p> <p><i>- Estas influencias sobre su liberación sexual, provenían de ideas de países de primer mundo, como lo eran algunos países Europeos y Estados Unidos donde se estaba dando el auge del movimiento "hippie" y jipitecas en México. Las mujeres mexicanas tomaron influencias de la moda que los caracterizaba como la minifalda, los pantalones acampanados y las plataformas (folio H, sp,2).</i></p>

Por lo que toca a los elementos estructurales (parte derecha del cuadro) se explicita la relación entre las circunstancias y los sujetos históricos, descrita con datos e ideas concretas sobre los temas de la liberación femenina y la sexualidad una vez más. En el primer párrafo esta descripción es más extensa en el contexto mundial que el nacional que en el segundo, que trata acerca de México y dónde se establece un paralelismo entre aspectos estructurales.

Los extractos de la situación problema en el cuadro 3.4.1 amplían con nuevas evidencias lo planteado anteriormente en la carta sobre la visión de las mujeres como aspectos causales intencionales, causales estructurales y relaciones pasado-presente. Podemos ver como se ha aplicado de manera integrada el contenido documentado del movimiento

estudiantil del 68 a este caso específico de Margarita y el conflicto con su madre por los anticonceptivos en su mochila.

La incorporación del tema de las mujeres en la narrativa de las participantes es resultado del énfasis que recibió en el diseño de la secuencia didáctica y a la identificación de género acerca del tópico.

Resaltamos la capacidad de los participantes para la reposición contextual de las acciones de las mujeres y la ausencia de su lectura moral (Carretero y Borelli, 2008) tanto en la carta como en la situación problema.

3.4.2. Caracterización de las mujeres.

Las participantes otorgaron cualidades a las mujeres en el contexto de los sesentas, destacando la idea de ruptura de sus características, acciones, motivaciones y papel con la sociedad de su época. Dicha idea es congruente y respalda la idea de conflicto intergeneracional desde la cual plantamos las situaciones problema.

Presentamos tres fragmentos sobre el cuestionamiento y toma de postura de las participantes sobre la concepción de la iglesia acerca de la sexualidad de la mujer, como uno de los aspectos de esta idea de ruptura y conflicto.

-Nosotras las mujeres queríamos tener derecho y libertad una sexualidad libre que se encontraban deterioradas, por ejemplo en donde la mujer cuando se casa tiene que ser pura y casta no haber tenido otros hombres, ni mucho menos que haya tenido relaciones sexuales, que para la iglesia era un terrible pecado muy grande (folio M, ca,3).

-En ese momento las mujeres empezamos a utilizar la minifalda, para contrarrestar lo que la iglesia decía y para no contradecir nuestros ideales de libertad e igualdad. Aunque luego mi padre me regañara por usarla tan corta, sin embargo eso no importaba, el movimiento era lo que movía mi vida (folio J, ca, 4).

- Antes era impensable poder tener relaciones sexuales antes del matrimonio y no por la pureza que se debería de guardar, porque nuestra sociedad siempre ha sido una sociedad de doble moral, (...) Y ahora con las pastillas anticonceptivas nosotras podemos planear cuando queremos tener hijos como en mi caso, después de estudiar y al verme en una plano económica favorable te pueda dar una mejor vida, esto no le gusta para nada a la iglesia, pero creo que todos nos merecemos una vida digna (folio C, ca, 2).

3.4.3. Actitudes de género sobre la sexualidad.

El análisis de la situación problema de Margarita mostró aspectos sobre la identidad de género de las participantes. Una parte de estos aspectos se expresaron en la revisión conceptual que construyeron para la contextualización de esta situación problema. Otra parte en la reflexión y soluciones que dieron. Hubo el caso de un equipo que planteó la contextualización histórica sobre las mujeres bajo la metáfora de las Amazonas, otro equipo lo hizo desde los derechos de las mujeres en concordancia con el dogma religioso, y otro más, sólo consideró los logros del feminismo como parte de la solución sin atender el problema de la discriminación femenina en el ámbito de las prácticas sexuales.

También se expresó la postura de las participantes en torno al tema de la sexualidad como derecho de las mujeres con la valoración del placer, el sexo seguro y 46 un proyecto de vida sin maternidad (ver dos primeros párrafos del tabla 3.4.2). Sin embargo hubo planteamientos un tanto contradictorios con esta visión progresista de la sexualidad como lo ejemplifica el último párrafo de este tabla. Es como si a un nivel de discurso público hubiera acuerdo sobre los derechos sexuales de las mujeres en términos de igualdad y libertad responsables, pero a un nivel discurso privado no pareciera tal claro para la mujer tal igualdad y libertad.

Tabla 3.4.2. Extractos sobre la sexualidad en las mujeres

Situación problema
<p><i>-Nos parece injusto el que su mamá marque de tal manera la diferencia entre Margarita y su hermano, ya que tanto hombres como mujeres tenemos el mismo derecho de ejercer nuestra sexualidad (...) derecho a tener acceso a información acerca de métodos anticonceptivos y principalmente a utilizarlos para la anticoncepción. Ya que el ejercicio de la sexualidad se ha convertido en más que un mero acto de concepción ahora también es un acto de placer (folio J, sp,3).</i></p>
<p><i>-Tienen que comprender que el hecho de que su hija utilice pastillas anticonceptivas no es para dar pauta a una sexualidad desenfrenada sino es parte del derecho a ejercer una sexualidad segura en el sentido de que no se vea frustrado o quebrantado su proyecto de vida con la llegada de un hijo no planeado (folio G, sp,5).</i></p>
<p><i>-Por su parte Margarita comenta que sabe que es lo que está haciendo, que si utiliza las píldoras anticonceptivas, es por tener la seguridad de que no va a suceder un embarazo que en estos momentos no desea. Al preguntarle sobre las enfermedades sexualmente transmisibles, contesto que al llevar más de un año en una relación estable, confía totalmente en la fidelidad de su novio, y que por eso hace tiempo que dejo de usar el condón. Además nos comentó que realiza sus visitas continuas al ginecólogo. Y que estas acciones concuerdan con la educación responsable que obtuvo de sus padres (folio, D, sp,4).</i></p>

3.4.4. Relaciones-pasado-presente.

Las participantes expusieron el cambio en el papel de las mujeres como una de las consecuencias mundiales y nacionales del movimiento del 68. Veamos algunos ejemplos.

-El papel de las mujeres en el movimiento, tuvo como consecuencia la desintegración de los límites de la esfera privada y pública, cambio en las relaciones entre mujeres y hombres, modificación de los valores en la sociedad (folio I, ca, 4).

-La libertad sexual por la que se luchaba en el 68, ha llevado a que las mujeres y hombres tomen sus propias decisiones de cómo quieren llevar su vida sexual, sus preferencias, y ha habido mayor apertura para fomentar la educación sexual, se ha legalizado el aborto en varios estados del país y del mundo, ha cambiado la visión del matrimonio, donde se puede elegir casarse o no, o permanecer casados para siempre (folio F, ca,6).

- Una de las consecuencias más claras en nuestro país y mundialmente es la visión del papel de la mujer dentro de la sociedad, (...). Esas ideas de igualdad de género sembraron un verdadero cambio a nuestras vidas. El padre no es más el único jefe de familia, padre y madre tienen la misma dignidad y comparten la responsabilidad en partes iguales. Simplemente mirando el plano legal, podemos encontrarnos con leyes que abalan nuestra autonomía y nuestros derechos, se rompieron los esquemas en cuanto a que las mujeres solo éramos para casarnos y cocinar y tener hijos (folio H, ca, 11).

Las participantes caracterizaron sólo la radicalidad del cambio positivo. No hay una posición crítica respecto a este cambio y lo actualmente pasa en los hechos. Sólo el participante masculino cuestiona esta radicalidad del cambio sobre el papel de las mujeres (ver cuadro 3.6 hilera izquierda).

Este participante masculino plantea la lucha de las mujeres desde la óptima de la discriminación de una sociedad de hombres. Pone en duda la existencia de los cambios en el papel de la mujer y que dicho cambio sea una consecuencia del movimiento estudiantil del 68 (ver último párrafo del tabla 3.4.3).

Hay una congruencia entre la caracterización de las participantes sobre las mujeres y su visión positiva del cambio de su papel en la sociedad a raíz del 68. A diferencia de la presentada por el participante masculino, que pareciera verse influida por su perspectiva de género, que le permite un acercamiento analítico y crítico.

Las participantes manejaron ideas y datos de la literatura consultada y los que investigaron para el caso de Margarita. Sin embargo en el momento de tomar una postura acerca del ejercicio de la sexualidad tenemos visiones tanto tradicionales como modernas. Pensamos que tales valoraciones expresan la dificultad para tomar partido sobre la explicación de un hecho histórico sin antes analizar críticamente las evidencias, y para asumir las implicaciones morales de dicha explicación (Trepát, 1999).

Tabla 3.4.3. Extractos sobre la percepción de las mujeres y su papel

El participante	Las participantes
<p>- <i>La situación cultural, discurre en un México que reclama una forma de expresión libre, la minifalda embellece las piernas de la mujer mexicana, como muestra de liberación y reclamo para ser considerada en actividades que solo han sido ejecutadas por hombres, por ejemplo: la política (folio D, ca,4).</i></p> <p>-<i>Este movimiento también ha traído consecuencias importantes en la forma de vida de la sociedad mexicana. El grupo que más está fortaleciendo su participación social, es el de las mujeres, el cual desde siempre ha sido considerada para realizar trabajos menos importantes al que realizan los hombres (folio D, ca,7).</i></p> <p>-<i>Los hechos coyunturales como la revolución femenina, (...) la práctica de la sexualidad, la libertad de expresión, han alcanzado actualmente lugares importantes. Por lo menos en el papel... En realidad creo que se gana poco (...) los cambios han sido consecuencia de factores no estrictamente relacionados con los conflictos de 1968. Por lo menos en México ha sido así (folio D, ca,10).</i></p>	<p>-<i>Las mujeres por otra parte, en todo el mundo han ganado mayor libertad y respeto por parte de los hombres (folio F, ca,4)</i></p> <p>- <i>La imagen divina en el ser humano se verifica en la dualidad del varón y la mujer. "La dignidad de la mujer" hace notar que las discriminaciones de que ha sido objeto a lo largo de la historia, que perduran en muchos lugares del mundo en varias culturas, tienen su origen en el pecado. (...) Por tal motivo podemos afirmar que existe un camino originalmente cristiano de dignificación de la mujer y puede asumirse para recordar esa igualdad con el hombre (folio, E, ca,7).</i></p> <p>- <i>Esta liberación sexual trajo consigo la creación de nuevos métodos anticonceptivos. Yo pienso hermano que esto fue muy bueno porque finalmente la mujer necesitaba el derecho para desarrollarse igual que un hombre, para que pudiera superarse (folio A, ca,9)</i></p>

3.4.5. Síntesis final con relación a las preguntas de análisis.

Con base en estos resultados y con relación a las preguntas de análisis, podemos afirmar que el tema del papel histórico de las mujeres en el movimiento estudiantil del 68 fue aprendido con empatía por parte de las participantes. Su discurso es relacionado, consistente, con apoyo de ciertos datos y congruente con las principales ideas de la literatura trabajada, que destacan un cambio profundo a nivel educativo, social, cultural y político del papel de las mujeres a partir de los sesenta. Las consecuencias de este cambio son valoradas de manera positiva y acrítica.

Hay algunos argumentos (como el religioso) que retoman de la literatura documentada sobre el movimiento estudiantil del 68, pero son contradictorios con lo que está investigado sobre la liberación femenina de los sesenta. En el aspecto de la sexualidad esto es más palpable, porque finalmente son temas polémicos para nuestras jóvenes estudiantes en la medida que tocan sus concepciones y valoraciones acerca de lo femenino, mismas que se vieron cuestionadas con distinta intensidad y ritmo a lo largo de la secuencia didáctica.

3.5 Acercamiento analítico al aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica

Contenidos específicos

- 3.1 Presentación sobre cómo se organizan los resultados
- 3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.
- 3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica
- 3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica
- 3.5 Acercamiento analítico del aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica
 - 3.5.1 Concepción del hecho histórico
 - 3.5.2 Procedimientos causales
 - Sobre las causas, desarrollo y consecuencias
 - Sobre el carácter de las explicaciones
 - 3.5.3 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis
- 3.6 Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

Para el análisis nos formulamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el modelo causal predominante que subyace en los textos que construyeron los participantes para la comprensión y explicación del hecho histórico?
- ¿Qué elementos del modelo teleológico están presentes en estos textos?
- ¿Qué elementos del modelo nomológico están presentes en tales textos?

Las distintas actividades realizadas y las tareas textuales encomendadas a lo largo de la secuencia didáctica, permitieron que los participantes tuvieran oportunidades de documentarse acerca del movimiento estudiantil del 68, así como de analizar la evidencia conceptual y empírica al respecto. Entre los artefactos de los participantes, retomamos extractos de la carta para mostrar la imagen que se apropiaron sobre este movimiento y los procedimientos seguidos en su comprensión y explicación.

3.5.1 Concepción del hecho histórico.

Las circunstancias, cánones y propósitos con que se crea un texto historiográfico³⁷ difieren del contexto, criterio de exigencia y finalidades con que se produce un texto escolar con contenido histórico, por lo tanto también será distinto el marco conceptual desde el que se elabora cada uno de este tipo de textos. Mientras el marco conceptual del texto de un historiador profesional se desprende de una postura teórica explícita, dónde la comunidad de especialistas le exigen a su autor que sea historiográficamente "correcto"; el marco conceptual del texto con contenido histórico de un estudiante se escribe y evalúa desde los criterios docentes solicitados.

En nuestro caso, pretendimos que el marco conceptual explícito de los textos de los participantes, fueran los criterios de análisis presentes en

³⁷ Manejamos las expresiones derivadas del término historiografía, entendiendo ésta como la metodología general seguida por los historiadores para escribir la Historia.

las rúbricas. Es así que ellos construyeron la comprensión y explicación del movimiento estudiantil del 68 como un texto "correctamente" elaborado desde la Historia como disciplina escolar más que desde la Historia como disciplina científica, aunque hemos señalado antes que ésta última ha de ser retomada por la primera.

Aclarado lo anterior y de acuerdo a Domínguez y Pozo (1998), entendemos por marco conceptual de la carta escrita por los participantes, al conjunto de términos, supuestos, e hipótesis que manifiestan sus intereses de conocimiento y la importancia que dieron a determinadas relaciones para explicar el hecho histórico del movimiento estudiantil del 68, tal conjunto es generalmente implícito para sus autores.

- Los participantes califican el movimiento estudiantil de 68 como de trascendencia histórica. Veamos algunos ejemplos.

-Considero importante que sepan que pasó hace 41 años, en 1968 es de suma importancia (...) ha quedado marcado en la historia de nuestro país y del mundo, que a pesar de ya tantos años de aquel movimiento sigue teniendo relevancia en nuestro presente (K, ct, 1).

-El movimiento estudiantil dejó una huella histórica a nivel mundial, e imborrable a nivel nacional, que da cuenta de los abusos y excesos del poder del gobierno (H, ct,12).

-El 68 no solo fue el 2 de octubre, sino todo lo que aconteció alrededor, y todos los cambios que se dieron a raíz del movimiento tanto en México como en otros países (I, ct., 11).

El primer extracto trata sobre la importancia y relevancia otorgada al 68, con base en el recuerdo de este hecho a través del tiempo sin brindar mayor evidencia al respecto. Lo que si se observa en los dos siguientes extractos; el segundo destaca el alcance del hecho en torno al manejo del poder y el tercero sobre el carácter de cambio que implicó éste; aunque no se precisan mayores ideas o datos sobre los aspectos mencionados. Todos estos extractos señalan los adjetivos

nacional y mundial, como parte de las características que sustentan la trascendencia de dicho movimiento estudiantil.

- Al 68 lo caracterizan como un movimiento de ruptura, de carácter social, y cultural.

-Fue un movimiento de carácter democrático-popular que pretendía el cumplimiento de la Constitución y, en consecuencia, el respeto a las garantías individuales y colectivas; el derecho de libre asociación y de expresión del pensamiento (...) el movimiento no persiguió fines económicos ni políticos, más bien era de un carácter, social y cultural. (...) Definitivamente después del 68 nada fue igual, nada es igual (D, ct, 11-13).

-Dar a conocer lo que yo sé respecto al movimiento estudiantil y de carácter social que se dio el año pasado, y que sin duda pasará a la historia (LL, ct., 1).

-El movimiento significó una primera gran ruptura en sistema político, la muerte de una estructura arcaica, vacía; y el nacimiento de múltiples formas de pensar, de enseñar, de escribir, de participar en sociedad y de vivir (G, ct., 12).

Podemos ver en los extractos de arriba, que la exposición del carácter del movimiento se vincula a la idea de trascendencia histórica (primer y segundo párrafos), con énfasis en el cambio radical de la mentalidad y formas de vida de la época (tercer párrafo).

Es interesante el señalamiento sobre lo político de la participante D, que en un primer momento puede parecer contradictorio. Esta participante declara al inicio que el movimiento no “perseguía fines políticos”, lo que podría hacer alusión al juego de relevo presidencial en puerta dentro del contexto nacional, con la intención de diferenciar los móviles y espíritu del movimiento estudiantil de esta circunstancia; pero luego dicha participante señala que el movimiento buscaba “el respeto a la constitución”, lo que implica demandas políticas sobre el ejercicio de derechos ciudadanos.

- En la caracterización del 68 se habla de cambios. Impera la idea de un movimiento que buscaba transformaciones políticas, como a continuación se ejemplifica.

-Lo único que queríamos era un espacio de participación en la vida política del país, pedíamos un cambio en la ideología tan cerrada de la época, necesitábamos con vehemencia un país democrático, queríamos desquebrajar el estricto sistema (L, ct.12).

-El 68 no solo fue el 2 de octubre, sino todo lo que aconteció alrededor, y todos los cambios que se dieron a raíz del movimiento tanto en México (K, ct., 11).

-En el 68 todo era cambio, al menos nosotros creímos que con nuestras manifestaciones cambiaríamos el mundo, ahora sé que el mundo si se puede cambiar, pero que son procesos que llevan mucho tiempo, y que pueden ser de poco a poco (E, ct, 4).

En los anteriores extractos, el cambio político es descrito a nivel de la ideología y de ruptura del sistema (primer párrafo), de los consecuentes cambios de este hecho (segundo párrafo) y de la organización social más amplia (tercer párrafo), último señalamiento que lleva a la participante E a una reflexión acerca del carácter procesual que implica un cambio histórico.

- La idea del cambio político se vincula con la idea de libertad, cuya búsqueda es consecuencia de las circunstancias de la época.

-Les puedo decir que el movimiento es algo que salió de inquietudes, de actividades que nosotros que no podíamos ejercer, el cual significó el relanzamiento de una generación de estudiantes (B, ct, 2).

-Como jóvenes logramos si bien no todo lo que deseábamos logramos que se hiciera presente uno de los valores más importantes, la libertad de expresión y que se quitara el miedo de exigir unas mejores condiciones de vida para la sociedad.

Se continuó con esa tradición de lucha que nos antecedió. Puesto que contábamos con una mente más crítica ante los hechos (C,, ct, 12).

-Recuerdo como si fuera ayer los sucesos que acontecían en 1968 a partir de querer transformar o dar ese paso revolucionario hacia una nueva cultura con la cual se pretendía transformar la educación, formas de gobierno, el crecimiento de un país con ayuda de la democracia, la libertad y la justicia que pedían distintos países del mundo, los cuales todos estábamos unidos por el mismo objetivo, la eliminación de los gobiernos autoritarios y por ende la libertad de expresión (F, ct.2).

Notemos cómo en estos extractos la idea sobre la lucha de libertades políticas se articula dinámicamente, por un lado, a los cambios culturales y sociales del contexto de la época y, por otro lado, a la reacción ante el autoritarismo de los gobiernos.

▪ Los siguientes extractos ejemplifican la idea de gobierno represivo presente a lo largo de la explicación del 68.

- Todos, las manifestaciones y movimientos han sido reprimidos, de distintas maneras, con calumnias, con encarcelamientos, y con violencia, asesinando y desapareciendo a cientos de personas, así pasó con los ferrocarrileros, el líder del movimiento Demetrio Vallejo fue encarcelado en Lecumberri, así pasó con la gente que pedía mejores sueldos, así paso con los estudiantes, así paso con la sociedad, con nuestra sociedad (E, ct, 2).

-La situación en el país cada vez se tornaba más tensa, pues el gobierno estaba decidido a terminar con la movilización no importando el costo que fuese y nosotros de igual manera nos negábamos desaparecer y dejar todo sin hacer un cambio. El camino de la lucha ya llevaba algún tramo recorrido y no retrocederíamos a pesar de la presión sobre nosotros, pues mientras más nos golpeaba el gobierno más convencidos estábamos de qué hacíamos lo correcto (C, ct., 10).

-Nosotros los estudiantes nos sentimos golpeados con odio, terror, repugnancia hacia la policía, porque no comprendíamos porque motivo nos golpeaban, fuimos las víctimas de un primer ataque en las escuelas públicas donde vendría a surgir un encadenamiento de 72 días de violencia, marchas asedios, protestas. Persecuciones, el terror del estado que todo esto conjuga parte del movimiento de 1968 (N, ct. 2)

La participante E hace una generalización sobre la represión del gobierno mexicano a todos los movimientos sociales y ejemplifica con uno de ellos, para de nuevo generalizar sobre la represión en los ámbitos de la economía y el caso de los estudiantes. En este sentido la idea de represión forma parte de los antecedentes del 68.

La participante C da cuenta del desarrollo de las movilizaciones a partir del uso de la represión, describe la motivación reactiva de los estudiantes vinculada a la idea de cambio como una postura ética de sus acciones. Aquí la idea de represión es un elemento que acompaña el desarrollo del 68.

La participante N toma el rol de estudiante desde el que expone los sentimientos que le provoca la represión del gobierno a lo largo del movimiento estudiantil del 68. Vemos en este párrafo que la idea de represión es una de las características con que se califica este movimiento.

- Junto a las ideas de cambio, lucha por la libertad y uso de la represión se califica con valores sociales al movimiento estudiantil del 68, como a continuación se muestra.

-El movimiento estudiantil de 1968, años antes y años después se fundamenta en la justicia, la legalidad y la libertad a través del diálogo y el pacifismo (LL, ct., 8).

-Cabe mencionar que la fortaleza esencial del 68 no provenía de sus líderes sino de la participación masiva, es decir de la unión de las demandas de todos los sectores (B, ct, 2).

-Es la sensación de estar haciendo algo bueno algo diferente para cada uno y sobre todo para la sociedad. Particularmente en nuestro país, la sociedad completa, ya estaba cansada del régimen del PRI, sentíamos la necesidad de cambio (D, ct, 13).

El 68 es calificado como un movimiento con características democráticas por parte de la participante LL, como un movimiento masivo y solidario en el caso de la participante B, así como un movimiento con carácter social por lo que toca a la participante D.

5.5.2 Procedimientos causales

El anterior marco de ideas nos orienta acerca de los intereses de conocimiento (Domínguez y Pozo, 1998) de los participantes, que nos permite comprender por qué y cómo privilegian ciertas explicaciones sobre otras. Tal es el caso del tipo de causas, desarrollo y consecuencias que otorgan al movimiento estudiantil del 68, asimismo los procedimientos usados para armar la explicación histórica sobre este hecho histórico.

Sobre las causas, desarrollo y consecuencias.

- Las ideas de autoritarismo, gobierno represivo y cambio respaldan la interpretación de una parte importante de la contextualización del 68. Veamos algunos ejemplos.

- Las causas para que se empezaran los movimientos fueron las desmedidas agresiones físicas por parte de las autoridades a los estudiantes, y a otros sectores de la sociedad, por ejemplo, a los ferrocarrileros y a los médicos; porque no éramos libres para expresarnos. La pobreza más generalizada en los sectores de la sociedad, la ideología cerrada de la estructura familiar y la violación de la autonomía universitaria por parte de las fuerzas policíacas (L, ct, 6).

- Las causas de todo este movimiento social en todo el mundo y en México, es simplemente una verdadera revolución en

todos sentidos, política, musical, sexual, creativa, de igualdad de condiciones de género, y racial. (D, ct,11)

- El principal origen del movimiento del 68 fue el capitalismo, porque este requería de mano de obra calificada, la cual no se tenía en ese momento, sin dejar de mencionar la actuación dictatorial de los gobiernos, sobre todo cuando Miguel Alemán llegó a la Presidencia y se dio un vuelco más a la derecha (B, ct, 1).

Las participantes de los tres párrafos anteriores hacen referencia a varios aspectos contextuales de la época con distinta especificidad para dar cuenta de las causas del 68. Observemos como en el caso de la participante L, la primera parte de su relato aborda la idea de falta de libertad articulada con la de agresiones físicas (manejo oficial) a los movimientos sociales; y como, en la segunda parte, termina reforzando esta idea de agresiones cuando trata la violación de la autonomía universitaria, sin dejar de considerar otros aspectos como la pobreza y la estructura familiar. Por su parte la participante D destaca la idea del cambio radical en múltiples ámbitos. En tanto la participante B relaciona el autoritarismo de uno de nuestros presidentes con el sistema capitalista como los orígenes del 68.

Los ejemplos de abajo muestran extractos de participantes que exponen la idea de gobierno represor, expresado en el uso de violencia y una política de mano dura, como parte de las causas nacionales del movimiento estudiantil del 68.

-Surgió un movimiento estudiantil muy fuerte a causa de un gobierno autoritario, de mano dura y que ocupaba la violencia por medio de la policía y el ejército (I, ct, 1).

-Todos estos hechos desataron aún más la inconformidad y lo ofendidos que nos sentíamos con la respuesta del gobierno, este fue un momento clave, donde se veía con claridad como el estado había realizado una violación a la autonomía universitaria, la violencia desmedida que se vivió en eso días

se convirtió, en uno de los detonadores y principales causas del movimiento (H, ct. 5).

- Lo que se enfrentaban muchos países en ese entonces eran los gobiernos autoritarios (...) se caracterizaron por el uso de el ejército y la milicia, como recurso para apaciguar las ideas que se encontrasen en divergencia (...) en manifestaciones que se dieron en la República Mexicana, como el caso de los médicos del hospital general 20 de noviembre en los que se pedían mejores salarios. Esto fue consecuencia del gobierno de Díaz Ordaz, que se caracterizo por mantener una "estabilidad social" con el uso de mano dura (M, ct, 15).

▪ Tales ideas acerca del cambio, represión y libertad apoyan la construcción causal sobre el desarrollo y consecuencias del movimiento del 68. Ilustremos esto con la exposición de dos participantes.

En los siguientes extractos de la participante C, observemos como comprende, explica y califica algunos hechos coyunturales a partir de varias de las anteriores ideas que hemos descrito.

-Tomaríamos el 26 de julio como la fecha en que comenzó a desarrollarse este sentimiento y necesidad de crear un cambio en el país, el cambio de hacer escucharnos como sociedad en busca de nuestros derechos constitucionales más elementales (C, ct, 3).

-El día martes se dio la entrada del gobierno por la fuerza a varias de las escuelas en paro, y se dio el llamado bazukazo en donde morirían muchos estudiantes a manos de los soldados, (...). Debido a esta indignación se dio la unión de la UNAM y el IPN. (...), formando así (...) el Consejo Nacional de Huelga, quienes eran los encargados de informar a todos los estudiantes sobre el desarrollo del movimiento y las acciones que se tomarían (C, ct, 6).

-El 31 de julio fue donde nos dimos cuenta de que tomaríamos las necesidades del pueblo como nuestros también, que

nuestra lucha no se limitaría sólo a las paredes universitarias, sino queríamos un cambio para todos (C, ct. 7).

Por lo que toca a la participante F, vemos de nuevo como dichas ideas permiten dar cuenta de algunas características del desarrollo y consecuencias del 68 en nuestro país.

-A lo largo del movimiento los estudiantes presentábamos imágenes de héroes latinoamericanos que significaron mucho para cada uno de nosotros, retomando a personajes de la revolución mexicana como es el caso de Zapata y de Francisco I. Madero para mostrar que lo que se busca es libertad y no solo protestar por protestar (F, ct, 9).

-El 18 de septiembre el ejército tomó las instalaciones de Ciudad Universitaria con tanques y bayonetas violando de nuevo la autonomía de la Universidad donde nos correataron y nos golpearon, (...) El movimiento creó una insignia con la paloma que se emplearía como símbolo de juegos olímpicos, solo que esta paloma tendría una bayoneta atravesada y otro símbolo fue el de los aros olímpicos representados como orugas en los tanques de guerra (F, ct, 10).

- Después de este atentado contra el pueblo mexicano los estudiantes seguían manifestando pero ya no eran todos, muchos tuvimos miedo de que se volviera a desatar otra matanza encabezada por el gobierno, muchos de los compañeros comenzaron a tomar posturas distintas e irse metiendo más a partidos políticos y en la organización de las guerrillas (F, ct, 11)

Sobre el carácter de las explicaciones.

El aspecto fáctico y estructural en los procedimientos causales. Una parte de la "dureza" o "carácter objetivo" del conocimiento histórico esta dado por el manejo de datos o evidencia factual. Desde la postura nomológica este manejo es "científico" si se rige por: (a) leyes

generales del desarrollo social en que las circunstancias determinan y son independientes de los seres humanos y por (b) si el análisis de las evidencias es imparcial, bajo el principio de los datos hablan por sí mismos. Hemos elegido fragmentos de tres participantes que usan principalmente información fáctica y hacen referencia al contexto en la comprensión y explicación del movimiento estudiantil del 68, con la finalidad de saber si responden a alguno de los lineamientos de esta postura.

Podemos ver en los dos primeros párrafos de la participante B como enlista los puntos del pliego petitorio y los relaciona al papel del Consejo Nacional de Huelga; asimismo en los párrafos segundo y tercero expone la idea de solidaridad de distintos sectores como el antecedente de las tres fechas que menciona y posteriormente califica de conmovedoras.

-El pliego petitorio que teníamos nosotros como estudiantes era: libertad de los presos políticos, destitución de los jefes de la policía, extinción del cuerpo de granaderos, eliminación del delito de disolución social, indemnización de las víctimas de la represión y el deslinde de responsabilidades respecto a los excesos represivos.

El cual era dirigido por el Consejo Nacional de Huelga (CNH) además de que era el encargado de representar al movimiento. Poco a poco los grupos civiles nos prestaron su apoyo; núcleos de profesores, intelectuales, artistas, empleados públicos, profesionales (...) apoyaron directa e indirectamente la protesta estudiantil y reclamaron solución al conflicto (B, ct, 4).

-El 5, 13 y 27 de agosto se realizaron gigantes manifestaciones de protesta que conmovieron al país, no obstante, los esfuerzos oficiales por crear un muro de silencio en torno al conflicto (B, ct, 5).

El caso de la participante N, expone una serie de lugares de movilizaciones, cuyo sentido está dado por la idea de lucha contra gobiernos autoritarios y agresión física.

Nosotros los jóvenes ya estábamos hartos de que nos rigieran gobiernos con autoritarismo y represiones "agresiones físicas o verbales impartidas por su gobierno", (...) estábamos padeciendo esto, sobre todo se encontraba en América Latina ; Argentina "donde suprimían las huelgas", Brasil (oposición al régimen militar", Vietnam "su guerra", Cuba "País con una política de dictadura intolerante a la libre expresión, los estudiantes querían derrocar a esta dictadura militar, las costumbres y las formas de pensar tan radicales , se oponían al enriquecimiento oligárquico, participaban en los movimientos además de estudiantes; sindicatos y sectores empresariales", El salvador, honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Nicaragua, Guatemala, México, y república Dominicana (N, ct, 1).

El extracto de abajo, la participante M expone la intencionalidad política y pedagógica desde la que se crearon una serie de instituciones educativas como producto del contexto posterior inmediato al 68.

La imposición de su Reforma Educativa el que tenía como fin lograr desmantelar diversas maneras el brote de rebeliones estudiantiles como la del 68. Los que trajo consigo protestas por parte de Escuelas Preparatorias. Y el surgimiento de FES Acatlán y Aragón y la creación del Bachilleres, y la Universidad Autónoma Metropolitana en 1974. Y de los Colegios de Ciencias y Humanidades (enlace UNAM) los cuales se proponían formar profesionales críticos y comprometidos con el país mediante un moderno sistema de educación Sin embargo el problema que veía el gobierno en esto es que los estudiantes y maestros estaban bajo el influjo del 68 y tendían a la conciencia política, esto lo ven el 10 de junio de 1971 en donde su contingente fue de los más numerosos y entusiastas de la manifestación, por lo que introdujo alta violencia en los planteles con el uso de porros (M, ct, 12)

Podemos identificar como las tres anteriores participantes utilizan una variedad de estrategias para la exposición de la evidencia factual y del

contexto: hay enunciación de distinto tipo de datos, secuenciación cronológica de eventos y contextualización de ideas.

Observemos que la información fáctica es usada para expresar ideas sobre la concepción del movimiento estudiantil del 68 expuestas en el anterior inciso. En este sentido aunque los datos juegan un papel central en la exposición del hecho histórico, su comprensión y explicación se adquiere a la luz de las acciones de los sujetos históricos (como los jóvenes, los estudiantes, el gobierno, los grupos civiles) de manera situada y contextualizada. No hay descripción fáctica neutral, externalista, exclusivamente cronológica propias del modelo nomológico. La descripción se fundamenta en conceptos generales (cambio, gobierno represivo, libertad y valoraciones de tipo social) que son aplicados de manera inductiva a una circunstancia, así como por el carácter parcial del análisis y la toma de postura implícita o explícita sobre distintas cuestiones del movimiento estudiantil del 68 en cada escrito, todo lo cual tiene que ver con una visión teleológica del hecho histórico.

En general, la lógica de gran parte de los participantes fue describir eventos coyunturales con un sustrato importante de datos, cuyo sentido lo da el marco de ideas sobre el movimiento estudiantil del 68 y no la información fáctica por sí misma. Sin embargo, habría que agregar que desde la calidad (extensión y profundidad) de los argumentos, hay más una enunciación reiterativa de las ideas centrales que un desarrollo analítico y reflexivo de las mismas, pues la función que el dato tiene en la comprensión y explicación del hecho histórico se limita al contexto inmediato de la exposición escrita en que se inscribe.

El aspecto empático e intencional en los procedimientos causales. El manejo y papel del carácter subjetivo e interpretativo del conocimiento histórico en la construcción de explicaciones “verdaderas”, es uno de los puntos de divergencia entre los modelos causales nomológico y teleológico. Desde la postura teleológica el manejo “científico” se guía por: (a) un reconocimiento de la subjetividad, parcialidad y sesgo de la acción humana, con su explicitación e incorporación como parte de la explicación histórica, que lejos de invalidarla la “controla” en sus alcances de conocimiento, en este sentido los datos hablan por las ideas y (b) el papel central de las motivaciones e intenciones de las acciones

humanas en la comprensión de las circunstancias en que se da el hecho histórico. Como hemos precisado antes, nosotros diferimos de tal determinismo subjetivo planteado por posturas teleológicas radicales, pues partimos de una relación interdependiente entre subjetividad y contexto.

Hemos escogido fragmentos de tres participantes que manejan principalmente información conceptual (ideas) y hacen referencia a personajes (término de una visión nomológica para nombrar a los sujetos históricos) para dar cuenta del movimiento estudiantil del 68, con el objetivo de saber que tanto se acercan a los lineamientos teleológicos esbozados.

En la exposición de las consecuencias del 68, la participante G describe la reforma educativa echeverrista. Mientras el primer párrafo de abajo está conformado principalmente por datos, el segundo párrafo está constituido primordialmente por ideas. Los datos sobre la reforma están articulados por la idea de conciliación. Las ideas sobre el doble fin de la reforma no están respaldadas por información fáctica, sino por ideas sobre las motivaciones e intenciones del gobierno, presidente y porros como los sujetos históricos que explican la razón de ser de la mencionada reforma. Observemos como predomina el aspecto intencional sobre el estructural, cuando la participante al principio del segundo párrafo precisa que la reforma cubría la demanda, pero "en "realidad" su fin era político.

-En lo que se refiere a cambios (...) en educación del país, se crearon leyes para favorecer la educación y para tratar de conciliarse con el sector educativo, mismas que fueron llevadas a cabo por Echeverría, con un aumento de presupuesto que hubo se lograron construir más escuelas y se estaban creando al mismo tiempo más opciones (...) con tal fin surgieron los Colegios de Bachilleres, los Colegios de Ciencias y Humanidades y la Universidad Autónoma Metropolitana y algunas extensiones universitarias en Acatlán y Aragón.

-Aunque en realidad esta reforma tenía un doble fin pues si bien se quería por una lado crear más escuelas porque la

demanda iba en aumento, con esto el presidente pretendía despolitizar a los estudiantes dividiéndonos y así perder un poco la organización que ya teníamos y esta desarticulación comenzó a aumentar cuando en los planteles comenzó a haber violencia debido a la introducción de porros que eran pagados por el gobierno, ellos causaban un serie de desmanes dentro de los planteles, poco a poco comenzaron a introducir droga a los planteles logrando hacer divisiones entre los estudiantes (G, ct, 11).

Los siguientes extractos del participante CH tratan sobre el dos de octubre. Aclaramos que este participante escogió asumir el papel del presidente Díaz Ordaz para escribir su carta. En el primer párrafo maneja distintos datos para informar sobre la preparación y propósitos del dos de octubre, aclarando que el presidente no pretendió “atentar” contra gente inocente. El segundo y tercer párrafo se centran en la exposición de ideas sin apoyo en datos, que justifican el propósito de socavar el movimiento y cuestionan la interpretación este evento coyuntural del movimiento estudiantil del 68 en nuestro país como el de un acto represivo.

Comenzamos a organizar entonces una “Brigada” para mellar el movimiento, instituímos un batallón con elementos tanto del ejército como de elementos policíacos al cual llamamos batallón Olimpia, el cual tendría la consigna de socavarlo por completo. Como distintivo particular portarían un guante blanco en la mano izquierda. Días antes del 2 de octubre recibimos información de gente que colaboraba con nosotros acerca de un mitin que se realizaría en la plaza de las tres culturas en Tlatelolco. Para el día 2 organizamos un plan llamado operación Galeana, que pretendía desarticular al movimiento, dirigido por el general Crisosforo Pineda. Repito, la intención de esta operación era desarticular el movimiento, para nada pretendíamos atentar contra gente además de inocente, indefensa.

El papel del estado en ese sentido era justificado, ya que había una agresión contra las fuerzas del orden, había población

herida, por ellos mismo claro, así que teníamos que actuar y detenerlos.

-La interpretación que la sociedad mexicana ha hecho de este acontecimiento es que actuamos de mala fe, y de manera contraria a lo que aquí estoy exponiendo. Sin embargo aun hoy en día no se ha podido comprobar nada, ni siquiera se han podido poner de acuerdo con el número de cifras en relaciona los muertos (CH, ct, 6).

Dado el uso del aspecto factual y contextual ligado a un marco de ideas, así como el manejo de éstas sin sustento de datos y centradas en torno a intenciones, identificamos semejante lógica de construcción causal teleológica en la participante G y el participante CH. Esta lógica se manifiesta de manera más patente en el segundo participante, debido a que el elemento empático (asumir el rol de Díaz Ordaz) juega un papel importante en la comprensión y explicación histórica sin contener crítica alguna de este elemento por parte de su autor, probablemente en congruencia al perfil personal de como pensaría el presidente Ordaz respecto a su actuación en el movimiento del 68.

En los párrafos de abajo, la participante K hace una relación dinámica entre aspectos estructurales e intencionales, debido a que mientras en el primer párrafo las motivaciones de "miedo al cambio" de los sujetos históricos (padres de la generación de los 50) es resultado del contexto de posguerra, en el segundo párrafo estas mismas motivaciones se usan para explicar el surgimiento de la música de la época, que como producto cultural de ese contexto, expresa la postura social, de crítica y pacifismo de los jóvenes del 68.

Un hecho histórico importante a nivel mundial fue el fin de la Segunda Guerra Mundial, que trajo consecuencias graves para la generación de los 50s quienes eran los padres de los estudiantes del '68, las secuelas de este acontecimiento, se veían reflejadas en ellos al vivir en un mundo con miedo y una paz confusa pues eran sujetos que no buscaban innovar, que no tenían expectativas ni ambiciones, que eran regidos por el temor y tristeza de aquella dura experiencia.

-Se preguntarán porque es un antecedente importante, lo es pues los hijos de esta generación ya no querían vivir como sus padres; ellos por el contrario se caracterizaron por ser una generación interesada en los aconteceres alrededor del mundo con grandes influencias, como las musicales con grupos y bandas que en sus letras retomaban la vida cotidiana, las cantaban haciendo críticas y llamados a la juventud para que se uniera en la búsqueda de un mundo sin guerras, los más representativos fueron The Beatles, los Bee Gees, Cliff Richards, los Gatos y Sandro y otros más (K, ct,2).

5.5.3. Síntesis final con relación a las preguntas de análisis

El marco conceptual de la carta escrita por los participantes se sustenta en los supuestos e hipótesis sobre los conceptos de: (a) cambio, especialmente en su sentido de transformación política, (b) libertad, particularmente en lo referencia a los derechos de un régimen democrático y (c) represión, concretamente relacionado al de gobiernos autoritarios, duros y violentos.

El texto analizado contiene información fáctica manejada más como parte de un modelo causal teleológico que uno nomológico sobre la comprensión y explicación del hecho, ya que los datos adquieren significado en el marco de las ideas centrales mencionadas y no por sí mismos. No obstante el predominio de este modelo causal, tales datos tampoco son producto directo y total de las acciones de los sujetos históricos, pues los visualizaron con base en las circunstancias de su época. Es así que los participantes establecieron una relación dinámica entre aspectos intencionales (sujetos históricos) y estructurales (contexto).

El aspecto de las motivaciones e intenciones permea toda la exposición escrita de los participantes, desde las causas del movimiento estudiantil del 68 hasta sus consecuencias. También se presentó el uso de información documentada (con datos cronológicos, de lugares e instituciones) que le otorga cierta "dureza" a la comprensión y explicación histórica. El manejo de esta información, privilegiada en el

modelo nomológico, no significa que la construcción causal se haya hecho desde este modelo.

En general esta exposición escrita guarda una unidad (consistencia, cohesión y congruencia) entre las ideas centrales del marco conceptual, la secuencia causas-desarrollo-consecuencias, los procedimientos causales usados y las valoraciones en torno al hecho histórico.

Consideramos que la toma de postura sobre un modelo causal necesita del trabajo analítico del aspecto epistemológico de la causalidad histórica, proceso que va más allá de los propósitos y alcances de la secuencia didáctica planteada.

A partir del análisis realizado, pensamos que las cartas desarrolladas por los participantes, muestran que construyeron una comprensión y explicación del movimiento estudiantil del 68 más allá de la narración de meras impresiones a la manera de un cuento, así como del manejo anecdótico de datos al estilo de un inventario. Desde esta perspectiva, el acento en el modelo intencional con elementos de carácter nomológico (información fáctica y estructural) puede estar significando parte del proceso de desarrollo propio de la construcción causal-histórica.

5.6. Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

Contenidos específicos

- 3.1 Presentación sobre cómo se organizó los resultados
- 3.2 Acercamiento analítico al aspecto declarativo en la construcción de la causalidad histórica.
- 3.3 Acercamiento analítico al aspecto procedimental en la construcción de la causalidad histórica
- 3.4 Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica
- 3.5 Acercamiento analítico al aspecto epistemológico en la construcción de la causalidad histórica

3.6 Acercamiento analítico al proceso didáctico en la construcción de la causalidad histórica

- 3.6.1 Punto de vista acerca del diseño y puesta en práctica de la secuencia didáctica
 - 3.6.1.1 Acerca de la secuencia didáctica
 - 3.6.1.2 Aplicación de posttest
 - 3.6.1.3 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis
- 3.6.2 Análisis del proceso didáctico en la puesta en práctica de la secuencia
 - 3.6.2.1 Progresión y andamiaje del aspecto declarativo
 - 3.6.2.2 Progresión y andamiaje del aspecto procedimental
 - 3.6.2.3 Progresión y andamiaje del aspecto actitudinal
 - 3.6.2.4 Síntesis final con relación a las preguntas de análisis

3.6.1 Punto de vista acerca del diseño y puesta en práctica de la secuencia didáctica.

Nos formulamos para el análisis las siguientes preguntas:

¿Cuáles fueron las opiniones de los participantes acerca de los materiales de trabajo y los instrumentos de evaluación de la secuencia didáctica?, ¿Cómo nos orientan estas opiniones en los aspectos que hay que modificar para su mejoramiento?

A continuación presentamos la sistematización y comentarios sobre las respuestas que dieron los participantes al cuestionario de aplicación de cuestionario de opinión sobre trabajos parciales, sobre rúbricas y sobre el curso.

3.6.1.1. Acerca de la secuencia didáctica.

Los tres cuestionarios de opinión que contestaron los participantes fueron anónimos para favorecer la veracidad de las respuestas.

- *Opinión sobre los trabajos parciales.* Como se observa en la tabla 3.6.1 no hubo problemas de comprensión de las instrucciones, ni en la función de las preguntas guías (ver tabla 3.6.2). Las opiniones acerca de que tanto y cómo los trabajos apoyaron el aprendizaje fueron muy favorables (ver tabla 3.6.3).

Tabla 3.6.1. Instrucciones

Claras	Buenas	No muy claras	Muy exigentes
9	5	1	1
Razones	Razones	Razones	Razones
-resuelven dudas -son detalladas -facilitan trabajo,	-se usan ejemplos -piden lo visto en clase,	-se vuelven confusas al explicarse	-se requiere tener formación previa

Tabla 3.6.2. Utilidad preguntas guía

Muy útiles	Bien	De apoyo	Confusas
12	2	1	1
Razones	Razones	Razones	Razones
-daban rumbo a los trabajos -recuperación del contenido y su contextualización	-saber que tomar en cuenta	-como guión de texto -guía para redactar	-me cambiaba la estructura

Tabla 3.6.3. Apoyo al aprendizaje

Significativas	Buenas	Creativas	Complejas
8	5	2	1
Razones	Razones	Razones	Razones
-relacionas la información -ver las cosas desde una perspectiva más cercana -más vivencial	-hace que te organices - que integres las ideas	-ayudaban a pensar activamente -a reflexionar lo que vas a escribir	-hay que argumentar

Respecto a los aciertos que consideraron los participantes de los trabajos, destacan que hubo elementos de andamiaje como las preguntas guía y se favoreció la empatía como se ilustra en la tabla 3.6.4. También mencionaron la manera comprensiva y no memorística en que se abordó el contenido mediante los trabajos.

Tabla 3.6.4. Aciertos

Contenido	Instrucciones y preguntas guía	la empatía y creatividad	Dinámica de trabajo
3	7	5	1
Razones	Razones	Razones	Razones
-se permite la comprensión de la Historia	-son la base para realizar los trabajos	-involucrarte - ver distintos puntos de vista, el significado para realizarlo	-hay variedad y ritmo de actividades

La tabla 3.6.5 sintetiza el tipo de cambios que harían los participantes al diseño de los trabajos. Destaca de manera particular la solicitud de disminuir la extensión, entre otras cosas por las dificultades que implica y la desmotivación que provoca.

Tabla 3.6.5. Críticas a los trabajos

Contenido	Extensión	Rúbricas	Ninguna
4	10	1	2
Razones	Razones	Razones	Razones
-hay que pedir trabajos más pequeños -trabajar más relaciones pasado-presente	-cuesta trabajo redactar, estructurar, generar y unir ideas	-modificar extensión	-se aprendió a aprender Historia - se me hicieron innovadoras

▪ *Opinión acerca de las rúbricas.* Éstas resultaron repetitivas, complicadas y confusas (ver tabla 3.6.6 y 3.6.7). Esta información concuerda con el grado de dificultad medio que percibieron la mayor parte del grupo (ver tabla 3.6.8).

Tabla 3.6.6. Sugerencias y críticas a las rúbricas

Sugerencias	Críticas
-Menos extensas -Más sencillas -Más concretas -Más explícitas	-faltó tiempo para revisar, para integrar -confusión en el contenido -aburridas

Tabla 3.6.7. Claridad

Repetitivas	Claras	Complicadas	confusas
6	4	3	2
Razones	Razones	Razones	Razones
-había mucho que evaluar - abarcaban muchos puntos -excesivas	-dan un panorama de lo que tienes que hacer - apoyan para sintetizar la información	-es difícil evaluar nuestro trabajo - nunca había realizado un trabajo así	-parecían tediosas y la extensión me imponía

Tabla 3.6.8. Dificultad de las rúbricas

Alta	Mediana	Mínima
5	10	3
Razones	Razones	Razones
-no estoy acostumbrada a trabajar tantos lineamientos - es difícil autoevaluarse	-pedían muchos detalles - difícil ubicarme en algún nivel -me era difícil llenar todos los requisitos ya que dejaba muchos puntos de lado	-se tenía claridad en los aspectos a la hora de integrar las ideas

La mayoría de los participantes opinaron que las rúbricas apoyaban la elaboración de los trabajos, que les fueron útiles para seguir y conocer su desempeño (ver tabla 3.6.9), aunque en menor medida señalaron que les sirvieron para desarrollar habilidades y autoevaluarse.

Tabla 3.6.9. Apoyo a la elaboración de trabajos

Si	Medianamente	No
13	1	2
Razones	Razones	Razones
Me guiaban en lo que hacía falta, apoyaba a dar forma a los trabajos, punteabas ideas claves	Me llegaba a confundir en cada nivel	No las leí, no sabía cómo elaborar los trabajos

A grandes rasgos las sugerencias y críticas tienen que ver con el formato (15 de 16 participantes), pues señalaron que las rúbricas eran extensas y repetitivas (14 de 16). Se pide que sean más concretas y explícitas. Sólo a un participante le parecieron adecuadas y no tuvo sugerencias (ver tabla 3.6.10).

- *Opinión acerca del curso.* La percepción de los estudiantes respecto a su aprendizaje de conocimientos y habilidades es favorable y hasta alta al considerar que es mucha la cantidad y calidad de conocimientos y habilidades desarrollados en el curso (ver tablas 3.6.11 y 3.6.12)

Tabla 3.6.10. Utilidad de las rúbricas

Desempeño	Trabajos	Habilidades	Autoevaluarme
6	6	3	1
Razones	Razones	Razones	Razones
me guiaron en el conocimiento en que niveles estaba	servían de guías para organizar los trabajos	-razonaba, facilitaba la adquisición de aprendizaje	-ver e ir conociendo mi desempeño en el curso

Tabla 3.6.11. Desarrollo de conocimientos

Cantidad		Calidad	
mucho	regular	mucho	regular
10	6	12	4
Razones	Razones	Razones	Razones
-aprendí causas y desarrollo del 68, no sólo fechas - a estudiarlo desde distinta perspectivas y varios aspectos	-no participé -aprendí información, pero me faltó más	-armar poco a poco los acontecimientos y llegar a conclusiones - estudio más profundo y analítico, lo aprendí mejor y más significativo	-me faltó más investigar -no sabía cómo procesar mucha información

Tabla 3.6.12. Desarrollo de habilidades

Mucho	Regular
12	4
Razones	Razones
- Pude sacar mi propio criterio desde el estudio de diversos autores, -adquirí un poco de destreza para exponer mis ideas y contar los hechos -aprendía a ver los eventos desde todos los contextos y puntos de vista	-tuve la sensación de aprender a aprender Historia - aprendí a tomar los rasgos más esenciales para descubrir un hecho -aprendía a organizar la información relevante

La mayoría de los estudiantes declararon que fue mucho el cambio de actitud hacia la Historia como se señala en la tabla 3.6.13, entre las razones destaca que no se redujo la enseñanza a la memorización y que

se dio el aprendizaje de manera comprensiva, aspectos que coinciden con lo que ellos declaran en el punto de desarrollo de conocimientos.

Tabla 3.6.13. Cambio de actitudes hacia la Historia

Mucho	Regular
11	5
Razones	Razones
-no sólo tuve que memorizar, sino tuve que entender el porqué de un hecho histórico - despertó mi interés y mi punto crítico para estudiar un hecho histórico - adquirí un gusto por la Historia me empieza a emocionar	-aprendía a aprender lenta pero sustancialmente - pude darle más sentido a la Historia - no me gusta la Historia pero me ayudó a comprenderla de una manera más fácil

Conceptos y elementos de una explicación Histórica. En la tabla 3.6.14 se han agrupado algunas de las respuestas que los participantes dieron sobre qué es explicar un hecho histórico. Todos los estudiantes oscilaron entre definiciones que hacían énfasis en la contextualización como rasgo esencial de una explicación histórica y en la consideración de la diversidad de aspectos que involucra explicar y comprender un hecho, ya sea desde los elementos que componen la explicación o desde la perspectiva múltiple de estudio. Sólo un participante definió a partir de la crítica que es una explicación histórica.

Con distintas denominaciones y de manera menos a más desglosada, todos los estudiantes señalaron los principales elementos de una explicación histórica de acuerdo a lo analizado en las sesiones de formación causal como queda sentado en la siguiente lista.

Principales elementos de una explicación histórica

- causas intencionales y estructurales
- intención de los sujetos y contexto nacional y mundial
- causas, puntos clave y consecuencias del suceso
- función de sujetos históricos, ideologías, hechos, motivaciones, consecuencias, datos, apoyo en documentos

Tabla 3.6.14. Concepto de explicación

Énfasis en Contexto	Énfasis en aspectos	Énfasis en crítica
<ul style="list-style-type: none"> -Entender el fenómeno a partir del contexto. -Contextualizarlo y entender las relaciones pasado-presente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Describir acontecimientos, considerando elementos motivacionales, estructurales y contextuales. -Conjunto de acontecimientos que suceden en determinados lugares y tiempo, por uno o varios sujetos, por circunstancias y con un impacto en la sociedad. -Características de sujetos y contexto nacional e internacional, relacionando hechos coyunturales, motivaciones e ideologías. -Explicar todos los factores tanto internos y externos que influyen en un hecho histórico. Estudiar desde distintos enfoques el hecho. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relatar de manera crítica los acontecimientos fundamentales con información.

La tabla 3.6.15 condensa las principales sugerencias de los participantes respecto a las lecciones, los ejercicios y las actividades.

Tabla 3.6.15 Sugerencias

Lecciones	Ejercicios	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> -más ejemplos - más trabajo en grupo -más dinámicas las lecturas 	<ul style="list-style-type: none"> -más dinámicos - menos rúbricas 	<ul style="list-style-type: none"> -más materiales que refuercen los temas - más seguidas - más debate y reflexión

3.6.1.2. Aplicación de postest.

El postest se aplicó en el contexto del examen extraordinario de la materia en que trabajamos el tema del 68. Este examen se hace de manera abierta para todos aquellos estudiantes interesados. Lo presentaron un total de 33 estudiantes, 19 del turno matutino y 14 del turno vespertino. De este universo, acreditaron 18 del turno matutino y ninguno del vespertino. De los que participaron en la secuencia didáctica 14 tuvieron nota probatoria en el examen.

3.6.1.3. Síntesis final con relación a las preguntas de análisis.

El análisis de las opiniones sobre las rúbricas brinda información importante para su rediseño, en lo que respecta a su presentación y uso eficaz acorde al papel otorgado en el andamiaje de la construcción causal.

Las respuestas sobre la opinión del curso mostraron una percepción positiva de los participantes respecto a su propio aprendizaje de conocimientos y habilidades, sus actitudes hacia la Historia y el concepto de explicación histórica; percepción acorde al enfoque y lineamientos de la secuencia didáctica desarrollada.

Opinamos que esta percepción optimista de los participantes sobre su aprendizaje, no concuerda totalmente con la calidad final de sus desempeños en los aspectos declarativo y procedimental de sus producciones textuales. Recordemos que los participantes lograron avanzar en el aprendizaje de gran parte de dichos aspectos, aunque sin modificar su esquema de desempeño inicial en la mayoría de las categorías.

No obstante que tampoco los participantes modificaron sus esquemas de actitudes, lo más importante es que iniciaron el proceso reflexivo y tuvieron una valoración positiva acerca de la Historia, lo que nos hace ser entusiastas acerca de las posibilidades educativas de propuestas didácticas como las planteadas en esta investigación.

3.6.2. Análisis del proceso didáctico en la puesta en práctica de la secuencia.

Para el análisis nos hicimos la siguiente pregunta:

-¿Cómo fue llevado a cabo el proceso didáctico para el desarrollo del aspecto declarativo, procedimental y actitudinal de la construcción causal?

3.6.2.1. Progresión y andamiaje del aspecto declarativo.

Consideramos que la ayuda docente para el desarrollo del aspecto declarativo, estuvo dada principalmente por el manejo de los materiales y las estrategias de trabajo.

Progresión del material.

A nivel del diseño sobre la progresión del material cuidamos que hubiese: (a) una dosificación uniforme en la cantidad, extensión y tipo textos de lectura y 8b) un paulatino aumento de conceptos causales claves y de la complejidad analítica en las lecciones y los ejercicios del cuadernillo, que guiaron el programa causal.

A nivel de la puesta en práctica sobre el uso de los materiales en la secuencia pensamos que:

1. Fue acertada la dosificación de lecturas, pero pudimos haber enfatizado más el apoyo para la explicitación crítica de los conceptos claves en el trabajo de las plenarias.
2. El aumento paulatino de conceptos causales claves en el cuadernillo fue rápidamente transformándose en un procesamiento de fuerte densidad conceptual para los participantes. Por lo observado en los equipos y los comentarios de éstos en clase, consideramos que ellos lograron una comprensión general, un análisis introductorio y escaso cuestionamiento sobre estos conceptos. Nosotros nos sentíamos limitados por el tiempo de la clase y el que habíamos planeado para las lecciones. Los ejercicios y plenarias confirmaron lo anterior, nos permitieron percibir los esfuerzos particulares por el cumplimiento de las actividades y los primeros comentarios analíticos respecto al tema histórico tratado.

Progresión de las estrategias.

Recordemos que para el análisis causal del movimiento estudiantil del 68 consideramos: (a) la planeación secuencial del tema con las partes de contextualización, desarrollo y consecuencias en las que organizamos

la secuencia didáctica; (b) en este sentido, seleccionamos y dosificamos los materiales de lectura y los conceptos causales como ya hemos expuesto; (c) el modelaje y evaluación del contenido declarativo estuvo dado por la precisión de las características de cada trabajo parcial y su rúbrica, lo que supuso también un aumento y variedad en el manejo de ideas, datos y relaciones entre sí; (d) respecto a los instrumentos del pretest y postest, preguntamos por el mismo tipo de aspectos, pero variamos la calidad de las preguntas al pedir en el postest una mayor complejidad conceptual y argumentación. No preguntamos ningún contenido declarativo que no se hubiese trabajado a lo largo de la secuencia didáctica.

La implementación de los anteriores apoyos para el análisis del hecho histórico en cuestión se caracterizó por:

1. La organización de contextualización, desarrollo y consecuencias permitió la coherencia de ideas y datos abordados para el estudio del movimiento estudiantil del 68, así como articuló el desarrollo de los ejercicios del programa causal, las plenarias, las rúbricas y la elaboración de los textos caja de recuerdos, reseña periodística y carta. Pensamos que esta lógica de organización pudo haber favorecido el avance que tuvieron los participantes en las categorías de causas estructurales, relaciones cronológicas y de continuidad.

2. El contenido de las lecturas mostró su pertinencia en las actividades y elaboración de los trabajos parciales. Tomamos en cuenta el punto de vista favorable que le dieron los participantes en los cuestionarios de opinión, además de no haber observado problemas al respecto en las sesiones, a excepción de algunos comentarios sobre determinados términos en la novela leída, en que los datos de artistas y eventos políticos resultaron extraños a los participantes, lo que nos revela las limitaciones de su bagaje cultural y conocimientos previos.

Trabajamos con los participantes un análisis gradual de ideas y datos del hecho histórico, pero sin profundizar en puntos contradictorios y de ruptura. Creemos que esto último junto con la ausencia de lecturas sobre visiones encontradas sobre el 68, pudo haber limitado el desarrollo cualitativo (análisis profundo y crítico) de las ideas.

A pesar de no haber contado con materiales de lectura que brindaran un abanico de posturas, como posibilidad para problematizar a los participantes sobre el movimiento estudiantil del 68, la parcialidad de los contenidos declarativos los pudimos compensar con las preguntas de cada lección y las situaciones dilémicas de los trabajos parciales. Nuestro reto consistió en ofrecer al estudiante las condiciones para contar con una documentación base mínima sobre el tema de estudio para que la analicen y tomen postura en un tiempo escolar breve. Iniciamos el cuestionamiento de causas intencionales como el papel del presidente Díaz Ordaz, de algunos aspectos contextuales sobre el consumismo de la cultura juvenil de la época, acerca de consecuencia positivas y negativas de este movimiento. Sin embargo no pudimos dar seguimiento a este cuestionamiento, lo que probablemente influyó en que tampoco lo incorporaran los participantes en gran parte de sus textos.

3. Aunque las preguntas guías y lineamientos para los trabajos parciales implicaban un aumento e integración de la evidencia conceptual como fáctica; la calidad de ideas no tuvo una progresión cuantitativa y cualitativa, como lo muestra el mayor aumento de desempeño limitado en el texto de reseña periodística y el estancamiento en la argumentación desde el primero hasta el último texto. Con base en esto, concluimos que hubo un escaso desarrollo en la conceptualización de la evidencia. El ligero aumento de los desempeños competente y distinguido en el manejo de datos, nos lleva a afirmar que hubo una progresión del aspecto declarativo en términos de avance cuantitativo y cualitativo de cuerpos de información.

Lo que si desarrollaron progresivamente los participantes en sus textos fue la narración de ideas y datos descriptivos, que daban cuenta de sentimientos y puntos de vista sobre algunos sujetos históricos, circunstancias y desarrollo del movimiento estudiantil del 68.

El ofrecimiento emergente de asesorías lo hicimos para resolver dudas sobre las características del trabajo parcial y esporádicamente sobre el tema. De esta manera, la riqueza de interacción de una asesoría

emergente sirvió más para una aclaración del tema que para un desarrollo conceptual de quien la pidió.

3.6.2.2. Progresión y andamiaje del aspecto procedimental.

Consideramos que la ayuda docente para el desarrollo del aspecto procedimental estuvo dada esencialmente por el manejo de las actividades preparatorias y las estrategias de trabajo.

Progresión de las actividades preparatorias.

Los lineamientos del programa causal del cuadernillo y sus ejercicios, los textos de situaciones simuladas y sus rúbricas fueron el andamiaje diseñado para la progresión del aspecto procedimental de la causalidad histórica.

Pensamos que el aspecto procedimental fue el que contó con el diseño más específico de ayudas docentes y más explícitamente trabajado en la secuencia, porque: (a) en la elaboración de cada texto se incorporaron gradualmente categorías y aspectos causales, que articularon el programa causal con el análisis del tema y (b) los alumnos manejaron las rúbricas para la elaboración y autoevaluación de los trabajos parciales de acuerdo a las características solicitadas.

Supusimos que las acciones preparatorias para las tareas textuales como la revisión y comentarios sobre el cuadernillo, el trabajo compartido de los ejercicios y la elaboración de los gráficos de lecturas, favorecerían la lectura entre líneas y el análisis sustancial de la evidencia para la construcción de la causalidad histórica.

De la puesta en práctica de estas acciones preparatorias e intercaladas para la elaboración de las tareas textuales, pensamos que:

1. El supuesto para apropiación de los principales lineamientos causales fue la lectura personal y en clase, más su aplicación analítica en los equipos y plenarias. Solicitamos la elaboración de gráficos personales para saber de la lectura previa que hizo cada participante y como uno de los medios para apoyar esta aplicación.

Los referentes para conocer esta apropiación fueron los gráficos personales y colectivos, el trabajo en equipo y los comentarios de los participantes en la clase. Como hemos expuesto con anterioridad, a medida que avanzábamos en la secuencia didáctica, aumentaba la complejidad de los conceptos de cada lección, lo que requería de un mayor tiempo para su análisis y reflexión, tiempo con el que no siempre contamos. Poco pudimos hacer para implementar cambios al respecto, pues luego de la lectura de la lección seguía el ejercicio de la misma.

2. Al parecer el diseño de las actividades resultó pertinente en cuando éstas demandaron el manejo de los conceptos causales, la integración de conceptos de lecciones previas y el intercambio entre pares, todo lo cual posibilitó el análisis de los mismos.

Los ejercicios del cuadernillo fueron ampliándose en complejidad por integrar elementos antecedentes, lo que nuevamente requirió de mayor tiempo para llevarlos a cabo, luego seguía una puesta en común, que tenía que dar cabida a la exposición de los distintos grupos. Lo que nos llevó a cortar la plenaria de la última lección sobre consecuencias. En la idea de socializar el trabajo de todos, no priorizamos la exposición selectiva de alguno de los equipos, lo cual hubiese hecho más eficiente el uso del tiempo de las sesiones.

El carácter cada vez más complejo de los ejercicios de las lecciones pensamos resolverlo con trabajo en equipo extraclase, situación que fue difícil de implementar, dado que los participante provenían de grupos con distintos horarios, además del factor de que algunos trabajan.

Esta dificultad lo intentamos manejar con el uso del correo electrónico. Con ayuda de algunos participantes, implementamos la apertura de un correo electrónico exclusivo para la materia, que tuvo la función de dar avisos, solicitar asesorías y pedir el envío trabajos de quienes no habían entregado en tiempo y forma. Acostumbrados a una relación presencial con el estudiante, desaprovechamos tal correo como espacio de trabajo en línea que hubiese auxiliado en las limitaciones de tiempo antes expuestas.

3. Otro punto problemático fue la elaboración de gráficos como actividad de apoyo para el análisis de la evidencia sobre el tema contenida en las lecturas.

Todos podemos desarrollar de manera intuitiva un gráfico sobre lo que entendimos de un texto y podemos poner atención en ciertos aspectos sobre los que nos piden elaborarlo. Lo que no conlleva a que todos entiendan mi gráfico de la misma manera en que lo entiendo yo, lo mismo pasaría con los de mis compañeros. Por esto es importante manejar un modelo o lineamientos mínimos, cuya eficacia radica en haberlos compartido y socializado previamente. En esta investigación presentamos un modelo de gráfico que no pudo ser socializado por los participantes, probablemente requerían una preparación específica más amplia y directiva sobre dicho modelo.

La ausencia de un modelo para diseñar los gráficos personales se vio subsanada con el trabajo del gráfico colectivo. Este último esfuerzo se aprovechó, debido a la explicitación de lineamientos comunes para su elaboración (especificados en el cuadernillo) y a la socialización de éste en las plenarios.

Una vez que hemos expuesto como llevamos a cabo el andamiaje de las actividades del programa causal y sobre los gráficos de las lecturas. Pasamos a dar cuenta de las estrategias de apoyo para el aprendizaje gradual de categorías y aspectos causales en las producciones textuales.

Progresión de las estrategias.

La expresión y desarrollo de la construcción causal la depositamos en el andamiaje de la producción textual, que privilegió las habilidades de lectura y escritura organizada y analizada a partir de conceptos causales clave.

Partimos del supuesto de que la escritura sobre el hecho histórico era una de los mejores artefactos para dar cuenta de la construcción causal, porque como expone Woodcock (2005) permite caminos de pensamiento y expresa la dificultad misma de la historia. Por esto tal escritura tenía que estar normada por las categorías y aspectos que

consideramos sobre la causalidad histórica. Repetimos que para apoyar este tipo de producción escrita optamos por tareas textuales simuladas o realistas con toma de postura, que aportaran significatividad y retaran a sus autores en el proceso de construcción de lo que ha llamado Clark (2001) un ensayo causal.

El diseño de la ayuda docente para las tareas textuales consideró: (a) el aumento integrado de preguntas guía para su redacción "modelada", que contenían los conceptos causales claves abordados en las lecciones del cuadernillo; (b) una mayor especificidad en las cualidades de las categorías en los distintos niveles de desempeño expuestos en las rúbricas, se aumentaron características en algunas de estas categorías para el texto de reseña periodística y el de la carta; (c) la extensión paulatina de los textos solicitados en combinación con la gradual complejidad de las preguntas guía para su elaboración; por último (d) entregamos un breve glosario sobre algunos términos usados en las rúbricas para evitar su comprensión vaga y equivocada.

De la puesta en práctica del andamiaje planeado para el aprendizaje procedimental, vemos que:

1. Las preguntas guías o lineamientos de los textos fueron claros para los participantes, cómo lo afirmaron en los cuestionarios de opinión y lo observamos en la estructura de los trabajos parciales, aunque su recuperación fue parcial y selectiva.

Las categorías de simultaneidad y consecuencias se construyeron con menos profundidad o se obviaron en los textos. Pensamos que para el aprendizaje de estas categorías bastaba que las abordáramos en clase, fueran revisadas en el grupo y estuvieran incluidas en los lineamientos. Así, pese a que desde el texto de reseña se mostró el escaso trabajo en la categoría de simultaneidad, no vimos la necesidad de apoyar esta construcción con algún otro señalamiento, recurso o actuación. En el caso del desempeño básico sobre las consecuencias, poco pudimos hacer, porque ésta nada más se trabajó al final de secuencia didáctica.

2. Como hemos descrito en otro lugar, revisamos conjuntamente con los participantes cada una de las tres rúbricas de los trabajos parciales. En los cuestionarios de opinión, ellos declararon que las rúbricas fueron

claras y hasta repetitivas sobre las cualidades con que se demandaba la elaboración de los trabajos. Sin embargo no podemos saber en qué grado comprendieron la mayor especificidad de características y los nuevos aspectos contenidos en las rúbricas del segundo y tercer trabajos. Lo que observamos nuevamente fue la recuperación parcial o ausencia de estos elementos en los textos producidos. Reiteramos nuestra creencia por pensar que tal situación podría ser momentánea y cambiaría por sí misma, como si la cuestión fuese de "dar tiempo y esperar a que el proceso de construcción sucediera" sin nuestra ayuda. Describir los lineamientos y las características de categorías y aspectos en los trabajos y las rúbricas, a pesar de haberse analizado en las sesiones, no derivó directamente en su aprendizaje progresivo.

Tampoco recibimos comentarios que dieran pie a pensar una saturación y cansancio en los requerimientos solicitados, lo que concuerda con la opinión de los participantes sobre la claridad de los lineamientos y rúbricas. Al contrario, varios participantes expresaron que se trataba de un texto elaborado en tres partes, pues la carta se hacía con base en los escritos de la caja de recuerdos y la reseña periodística. La desventaja que encontramos en algunos trabajos fue que el autor no replanteaba sus ideas ni mejoraba en su integración, sino más bien hacia una sumativa de textos.

Podemos considerar que la incorporación parcial de las categorías y aspectos responde al grado y calidad de progresión que lograron los participantes, debido a la secuencia graduada en la elaboración de textos y su escritura significativa y sustanciosa.

La construcción de categorías y aspectos se caracterizó por un aprendizaje diversificado según las distintas dificultades que les representó a los participantes cada una de ellas. Por ejemplo avanzaron en la descripción sobre causas intencionales, pero no en cuanto el aspecto de sus motivaciones desde la perspectiva de los sujetos históricos; los participantes lograron entrelazar causas internas y externas en la contextualización del hecho, pero no de las consecuencias; no avanzaron en las ideas, pero si en el manejo de datos. Cómo se observa, se progresó diferencialmente en algunos aspectos y categorías y en otros no.

Subestimamos la necesidad de una revisión explícita y continua del andamiaje planeado sobre el desarrollo del aspecto procedimental, ya que su puesta en práctica la fuimos adaptando según las circunstancias, nuestra perspectiva didáctica y de acuerdo a los propósitos planteados.

3. Varios participantes criticaron la exigencia de un mínimo de hojas escritas en los trabajos parciales. La revisión general sobre el contenido de los trabajos arrojó muy poca paja en la exposición de ideas y mucho menos en el manejo de datos. Lo anterior lo interpretamos como la obligación que vivieron los participantes de usar con sentido la evidencia conceptual y fáctica. Nos dimos cuenta que la calidad de tal evidencia no se desarrollaba homogéneamente al interior de las tres categorías de análisis. No obstante lo anterior, repetimos el mismo pensamiento de “esperar” a que se desarrollara el proceso de construcción, lo que justificó nuestro escaso apoyo para el análisis reflexivo de las categorías que presentaban mayor dificultad.

4. La descripción de los distintos elementos de las categorías causales, articulada a los niveles de desempeño, expone nuestra noción de progresión del aprendizaje procedimental en su aspecto cualitativo. La identificación de esquemas de desempeño por niveles y su comparación en los tres momentos (contextualización, desarrollo y consecuencias) en que se organizó la secuencia dan cuenta de nuestra visión cuantitativa sobre esta progresión.

Los participantes no reportaron, ni encontramos en el desarrollo de las actividades y en la elaboración de los textos, confusión alguna respecto a las categorías y los lineamientos. Creemos que éstos apoyaron a los participantes para que los identificaran y organizaran de acuerdo a sus posibilidades y al andamiaje ofrecido a lo largo de la secuencia. En esta perspectiva, evaluación y aprendizaje no se escindieron, sino más bien formaron parte del proceso de enseñanza sobre la construcción causal.

Por lo que toca al análisis del manejo de las rúbricas por parte de los participantes, contamos con su opinión favorable y la calificación que se asignaron, calificación que resultó congruente con el análisis que hicimos nosotros. Aunque la autoevaluación con rúbricas ayudó al

modelaje de las tareas textuales, no contamos con mayor información sobre este proceso, de ahí la pertinencia de enriquecer ésta autoevaluación con algún tipo de autoreporte.

El postest fue el único instrumento de evaluación distinto que usamos, debido a que nuestro interés fue el análisis y evaluación del desempeño.

3.6.2.3. Progresión y andamiaje del aspecto actitudinal.

El diseño de la secuencia didáctica hace un planteamiento general de los contenidos actitudinales para analizarse sobre el movimiento estudiantil del 68 de manera significativa con las tareas textuales planeadas, más que una propuesta específica de progresión sobre el aspecto actitudinal en la comprensión y explicación históricas. Por ello también fue global el andamiaje que pusimos en juego para este aspecto. Lo anterior creemos que se debió a que.

1. El interés primordial del diseño instruccional de la secuencia lo centramos en el andamiaje de los aspectos procedimental y declarativo
2. En la puesta en práctica de la secuencia, partimos del supuesto que el desarrollo del aspecto actitudinal sería una consecuencia de la construcción causal por sí misma y el resultado del trabajo de los anteriores aspectos.

En términos motivacionales y empáticos, el diseño de la secuencia consideró elementos actitudinales cuando: (a) se privilegió el papel de las mujeres en el estudio del 68, (b) se planearon las situaciones simuladas para la construcción de los textos de la caja de recuerdos, reseña periodística, carta y situación problema y (c) se analizaron los lemas, fotos y dibujos de los estudiantes del 68 en México para dar cuenta de sus preocupaciones, valores y expectativas.

Por lo que corresponde al análisis actitudinal del contexto de aprendizaje favorecido por la actuación docente, pensamos que contribuimos a un ambiente de crítica en que los participantes podían expresarse sus ideas libremente. No dábamos "línea" de "cuáles eran los buenos" y "cuáles

los malos” del hecho histórico, ni cual era la postura “correcta” para ciertos temas polémicos.

Tal ambiente puede parecer ambiguo al participante socializado en una enseñanza prescriptiva de la historia. Notamos que algunos optaron por una reproducción “neutral” de los contenidos del tema histórico en que quedó implícito y sin desarrollar su punto de vista; otros expusieron su postura de manera reactiva con escaso análisis múltiple del hecho histórico y, finalmente, unos más dieron una opinión documentada que marcaba acuerdos y desacuerdos. Vemos la última opción como la más difícil que se genere sin la ayuda docente de un trabajo de cuestionamiento.

Dejar en libertad sin explicitar y polemizar la propia postura del docente, así como llegar a conclusiones ambiguas puede dejar en el limbo al participante y perderse lo provechoso que significa todo debate. Contradictoriamente, podemos señalar que explicitar una postura docente ante puntos polémicos, puede direccionar la reflexión del participante con riesgo de que sustituya su propia postura por la del docente. Una alternativa lo constituiría el intercambio y crítica colectivos de las distintas posturas en una puesta en común como factor “protector” y de enriquecimiento personales.

El aspecto favorable de no dar línea y que los participantes se pusieran en los zapatos de los sujetos históricos en su contexto con la elaboración escrita de las situaciones simuladas, conllevó a que no sólo avanzaron en su desempeño declarativo y procedimental, sino que declararon una actitud positiva hacia su aprendizaje y hacia la Historia. Desde esta perspectiva, comprobamos a nivel general que el avance en un aspecto incide en los otros.

3.6.2.4. Síntesis final con relación a las preguntas de análisis.

El proceso didáctico muestra su eficacia general en la progresión del aspecto declarativo en cuanto la pertinencia de los materiales, en las estrategias sobre la elaboración de los trabajos parciales, la función de las rúbricas y el andamiaje de la evidencia fáctica. Sus limitaciones

principales se expresaron en la insuficiente progresión que logramos para apoyar el desarrollo de la evidencia conceptual.

Dado todo lo que hicimos en la secuencia, nos preguntamos sobre la necesidad de desarrollar mejores sistemas contextualizados de acciones cuestionadoras claves, que apoyen el desarrollo de la conceptualización de la evidencia.

Se logró una eficacia global en la progresión del aspecto procedimental por lo que toca a las actividades preparatorias del programa causal, las estrategias para la elaboración de los productos textuales de aprendizaje y la propuesta de categorías causales en los rúbricas. La limitación primordial se dio en el andamiaje de las categorías más complejas como la simultaneidad y las relaciones pasado-presente.

Hubo una valoración del aprendizaje logrado sobre el movimiento estudiantil del 68 y una actitud positiva hacia la Historia. La lentitud con que se llevan a cabo los cambios actitudinales, y más en áreas de conocimiento social vinculados a la identidad y socialización como el conocimiento histórico, nos demanda el desarrollo de una propuesta de progresión específica del aspecto actitudinal de la causalidad histórica, que apenas comenzamos a vislumbrar en esta investigación.

CONCLUSIONES

Contenidos específicos

4.1. Para la discusión

- 4.1.1 Del aspecto filosófico-epistemológico del discurso escrito sobre la comprensión y explicación del hecho histórico
- 4.1.2 Del proceso cognitivo de construcción del discurso escrito sobre la comprensión y explicación del hecho histórico
- 4.1.3 Del proceso didáctico para la construcción causal del discurso escrito sobre la comprensión y explicación del hecho histórico

4.2. Conclusiones generales

- 4.2.1 Del proceso de construcción de la causalidad histórica
- 4.2.2 Del proceso didáctico para el aprendizaje y enseñanza de la causalidad histórica

4.3. Autocrítica y recomendaciones

Como lo indica la tabla de contenidos, esta sección la organizamos en tres partes: primero esbozamos algunos puntos para la discusión; segundo planteamos las conclusiones generales sobre los resultados; tercero hacemos una autocrítica y recomendaciones para la mejora de la presente investigación.

4.1. Para la discusión

4.1.1. Del aspecto filosófico-epistemológico en la exposición escrita sobre la comprensión y explicación del hecho histórico.

La diferencia de la historia entre producto cultural y práctica social que hace Prieto (1995), de la Historia como conocimiento disciplinario y conocimiento escolar de acuerdo a François (2002), nos permitió tomar postura y señalar la influencia de los modelos nomológico y teleológico en la enseñanza.

Es así que el conocimiento histórico lo hemos entendido en referencia a una parte de la realidad exterior (objeto social) como expone Bédarrida (1998), un ámbito de estudio sobre ésta (objeto de conocimiento) y de acuerdo a unos propósitos educativos asignados a éste conocimiento para que nos desarrollemos en la sociedad (objeto de enseñanza).

La distinción del conocimiento histórico entre disciplina escolar y práctica social, producto cultural y disciplina científica contribuye a precisar conceptual y metodológicamente el análisis de su problemática filosófico-epistemológico como objeto de enseñanza.

La Historia como objeto de enseñanza hace alusión a la práctica social y producto cultural de la historia y retoma del objeto de conocimiento de la disciplina científica. La problemática filosófica-epistemológica de la Historia como objeto de enseñanza creemos que está definida por las demandas de conocimiento, que el contexto escolar le hace a nivel social, político y cultural, por esto mismo, no puede soslayar los propios retos que plantea ésta como objeto de estudio científico y los cambios que implica como objeto social.

En este marco de ideas, planteamos las siguientes consideraciones sobre el aspecto epistemológico de la causalidad histórica:

- No existe una presencia pura de la lógica causal de alguno de los dos modelos explicativos (nomológico y teleológico) en la exposición escolar escrita sobre un hecho histórico, pues como constructos conceptuales usamos estos modelos para conocer una parte de la

realidad (la historia como objeto social). Hecha esta aclaración y debido a que ningún texto con contenido histórico es neutral, expusimos en los resultados cómo los escritos de los participantes se orientaron hacia la visión teleológica.

En general encontramos una coherencia entre esta visión teleológica y el énfasis de los elementos intencionales de la construcción cognitiva causal en los escritos de los participantes. Retomamos el planteamiento de Moradiellos (2001) sobre la especificidad de los recursos operatorios de la disciplina social de la Historia para considerar que la persistencia de estos elementos intencionales, aún en los participantes con desempeños deseables, puede estar representando el propio carácter epistemológico de ésta como disciplina científica. También puede significar que la concepción histórica de los participantes en sus textos se aleja del modelo nomológico de peso importante en la enseñanza, en concordancia con lo que apunta Pérez Gómez (1998) acerca de la credibilidad que ha ganado la perspectiva cualitativa (propia de los planteamientos interpretativos) sobre la perspectiva cuantitativa (característica de las visiones positivistas) del conocimiento social-histórico.

De manera específica ubicamos disparidades entre los rasgos propios del modelo causal teleológico y la construcción cognitiva seguida por los participantes, tales como que: (a) la construcción preponderante de las causas intencionales no conlleva necesariamente a una perspectiva teleológica sobre el hecho, sino se acompaña integralmente de las motivaciones de los sujetos históricos desde su propia perspectiva; (b) aunque la comprensión histórica a partir de causas intencionales es un rasgo propio de este modelo no significa ineludiblemente la subordinación de las causas estructurales para dar cuenta del hecho; (c) tampoco la explicación centrada en el manejo de datos conlleva obligadamente al reconocimiento de leyes sociales generales sobre el desarrollo histórico, que ubique la exposición escrita en una visión nomológica. Como podemos deducir, la dimensión filosófica-epistemológica de textos escolares con contenido histórico está articulada de manera heterogénea a la dimensión cognitiva de su elaboración.

- Hemos descrito como la lógica causal subyacente de la exposición escrita de los participantes comparte elementos de los principales modelos causales de la Historia. Los elementos de tipo nomológico e intencional se expresan y relacionan: (a) de manera coherente para la lógica del participante, (b) de manera fragmentaria con puntos de contraste para la lógica disciplinar y (c) de manera heterogénea desde la mirada didáctica por el avance y estancamiento del conocimiento del estudiante por apropiarse del conocimiento de la disciplina. Estas diversas relaciones entre elementos vienen a confirmar lo señalado por Serrano (2005) sobre el carácter teórico plural, combinado, inestable, complejo y complicado del saber histórico.

Los tres anteriores incisos evidencian que lo coherente y significativo a nivel cognitivo (lógica del estudiante), no es totalmente coherente e importante a nivel epistemológico (lógica de la disciplina), debido a las diferencias de propósitos, planteamientos y procesos de estudio entre estos dos niveles de análisis y sus correspondientes producciones (texto escolar y texto historiográfico).

El planteamiento epistemológico explora el conocimiento disciplinario que estructura el campo de estudio histórico, plasmado en el texto del historiador. El planteamiento cognitivo indaga científicamente cómo el estudiante conoce el hecho histórico, expresado en su trabajo escrito. El análisis epistemológico aborda el “qué y cómo” del objeto de conocimiento y el análisis cognitivo el “qué y cómo” del sujeto de conocimiento escolar. De esta manera, los planteamientos epistemológicos sobre el conocimiento disciplinario de un hecho histórico no siempre son igualmente válidos con los planteamientos cognitivos sobre su conocimiento escolar.

El análisis epistemológico del conocimiento histórico es una parte importante de la Historia como conocimiento disciplinario. De acuerdo a Winneburg (2007) planteamos que el conocimiento histórico disciplinario y escolar es contrario al razonamiento ordinario y ahistórico propio de nuestra condición cotidiana. Por ello, el aprendizaje irreflexivo de los planteamientos epistemológicos de la disciplina por parte del estudiante no conduce por sí mismo a un conocimiento relevante de la historia; pero su aprendizaje analítico, crítico y reflexivo no puede pasar por alto

el carácter epistemológico del conocimiento histórico disciplinario, aprendizaje que comenzó a esbozarse en los textos de los participantes.

- De acuerdo con lo que propone Díaz Barriga (1998) acerca de la necesidad de clarificar a los estudiantes el sentido e índole de las explicaciones históricas en contraste con las propias de otros ámbitos disciplinares, pensamos que el grado de desarrollo epistemológico de la exposición escrita de un estudiante, tiene que ver con la explicitación de los lineamientos historiográficos generales de cada gran modelo. Creemos que esta explicitación involucra un trabajo analítico y reflexivo que, como dice Lee et al. (2004, 218) tiene que organizarse en un metanivel de orden superior y con mirada epistemológica a partir de conceptos medulares de la estructura de la disciplina.

Postulamos que este metanivel y mirada de conceptos medulares funcionen a manera de lineamientos, que han de ser identificados en narrativas históricas específicas, comprendidos y debatidos para una toma de postura consciente que enriquezca la comprensión y explicación histórica. Se requiere un espacio específico en que el trabajo de explicitación de tales lineamientos le haga sentido al estudiante para su aprendizaje de la Historia. El riesgo es centrarse en una preparación historiográfica especializada, cuando lo que se requiere es una visión global y precisa de cómo se realiza el trabajo histórico y conocer que hay dos grandes modelos de cómo los especialistas se explican los hechos históricos. El análisis de un marco conceptual como lo definen Domínguez y Pozo (1998), la ubicación del modelo causal, los criterios causales Orientación, Organización y Contenido de las relaciones con sus categorías de análisis, fueron los lineamientos que propusimos para comenzar este tipo de trabajo, aunque creemos que éstos fueron insuficientes en el proceso de explicitación.

Pensamos que el propósito educativo de la enseñanza de la causalidad histórica es lograr la construcción de una visión histórica crítica, que sea significativa para su autor (el estudiante) y que considere la cualidad epistemológica-filosófica de la disciplina, no tanto para la elaboración de un texto historiográfico correcto y el análisis de las problemáticas teóricas de la disciplina, sino para la progresión andamiada de dicha cualidad en el aprendizaje del conocimiento histórico, que apoye el

proceso de conocimiento abierto para considerar, valorar y debatir los modelos nomológico, teleológico o cualquier otro modelo causal.

4.1.2. Del proceso cognitivo en la construcción escrita sobre la comprensión y explicación del hecho histórico.

Con base en los hallazgos reportados sobre el proceso de construcción causal histórico mediante el análisis de los escritos de los participantes, nos interesa exponer varios puntos de debate, que nos parecen medulares para el conocimiento y desarrollo de este proceso.

Acerca de la construcción causas (criterio Orientación de las relaciones).

Todos los participantes incorporaron en sus explicaciones gran parte de los distintos sujetos históricos que participaron y tomaron una postura respecto al movimiento estudiantil del 68. En este sentido, los participantes superaron la visión limitada del hecho histórico como solamente una confrontación entre gobiernos y estudiantes, visión presente en el pretest.

La escasa consideración o ausencia de otros sujetos a lo largo de la explicación e interpretación del movimiento estudiantil del 68 como son los movimientos sociales y la iglesia puede tener dos grandes tipos de explicaciones. A nivel cognitivo, como dicen Carretero, López-Manjón et al (1997) la naturaleza abstracta de agentes colectivos (movimientos e instituciones) supone mayor complejidad, porque su comprensión y explicación están relacionados a elementos estructurales del funcionamiento de una sociedad, tales elementos a su vez también son abstractos y difíciles de aprender. A nivel cultural, el prejuicio social-religioso sesga el aprendizaje sobre el poder de instituciones como la iglesia, también sesga la distancia política de los participantes que visualizan a los movimientos sociales como ajenos a su vida. Todo lo cual limita el aprendizaje significativo de los sujetos colectivos en su justa importancia histórica para la construcción de una explicación histórica más amplia.

Hemos señalado la descripción variada de las causas intencionales por parte de los participantes, sin embargo predomina la perspectiva de los estudiantes como los sujetos históricos "agraviados" para dar cuenta del movimiento estudiantil del 68. La perspectiva de otros sujetos históricos queda relegada. La falta de análisis y la marginación de otras visiones puede deberse a alguna o las tres siguientes razones.

Una primera es que toda perspectiva opuesta a la estudiantil, cuestiona y afecta la identificación cultural dominante y socialmente difundida sobre este hecho, a manera de una historia de "buenos" y malos", lo que supone como exponen Carretero et al (1989) la resistencia de modificar esta identificación arraigada para explicar dicho hecho.

Segundo, el movimiento estudiantil de 1968 es un hecho de la historia presente todavía traumático para una parte importante de la población, cuyo punto de vista crítico requiere del debate colectivo que ayude al descentrarse de su perspectiva cultural dominante y socialmente difundida.

Tercero, el predominio de la perspectiva estudiantil también puede obedecer a que la literatura base con que se trabajó en la secuencia didáctica refería sólo a dicha perspectiva, entre otras cosas, porque casi no hay literatura sobre el tema que trate visiones alternativas de otros sujetos históricos como la clase política y la prensa, ya sea que no hay testimonios escritos o que falta una mayor investigación al respecto.

La primera razón es de carácter sociocultural en la construcción cognitiva de la explicación histórica de los participantes. La segunda y tercera se relacionan a problemas metodológicos que Carretero y Borelli (2008) han mencionado sobre el desarrollo de la criticidad del mito, la lectura moral, la escasez y validez de las fuentes de consulta

En las explicaciones de los participantes se alude más a sujetos históricos nacionales que mundiales. Lo que manifiesta una perspectiva local del hecho histórico, que puede estar influenciada por una tradición de enseñanza también localista, donde las raíces mundiales del movimiento estudiantil del 68 quedan en plano colateral al abordarlo como un hecho preferentemente interno. Esta tradición pudo

manifestarse cuando trabajamos el desarrollo nacional del movimiento estudiantil en México (segunda parte de la secuencia didáctica), pues notamos que los participantes no incorporaron información de aspectos causales externos en sus producciones textuales, a pesar de ser trabajadas en las sesiones. Semejante sucedió en la parte de consecuencias, por ejemplo se consideró la libertad sexual y de expresión como logros que se dieron en nuestro país sin mencionar que también acaecieron en el contexto mundial.

Otra condición para explicar la permanencia de esta perspectiva local pudo ser que los participantes no superaron la empatía personalista que habrían establecido con respecto a determinados sujetos históricos como el gobierno, los estudiantes y las mujeres al tratarse de una población preferentemente joven universitaria y femenina. Cómo ya hemos reiterado antes, consideramos que los sujetos históricos a los que le dieron más importancia los participantes, fueron aquellos con los que establecieron mayor empatía y les resultaron más familiares en su visión previa del hecho. A pesar de la posible empatía que los participantes establecieron en su exposición con los sujetos históricos a los que le dieron prioridad, presentan dificultades para el desarrollo de una perspectiva múltiple de los mismos, lo que confirmaría el planteamiento de Domínguez (1986) sobre que se puede tener una empatía como cualidad social para la comprensión de las acciones humanas, pero no por ello una de tipo histórica, que engloba otro tipo de habilidades analíticas, sólo adquiridas con una preparación dirigida, como es la que se realiza en la escuela.

En otro lugar hemos indicado que las causas intencionales presentaron una cierta documentación y variedad, con un carácter marcadamente personalista y parcial de los sujetos históricos. También hemos expuesto como lo dice Jacott y Carretero (1997) que esto pudo responder a la cualidad narrativa del conocimiento histórico. Como lo plantea Voss et al (2004) las acciones de los sujetos históricos individuales se encuentran relacionados con sus intenciones en tanto sujetos y no con el contexto como es el caso de las acciones de los sujetos colectivos. Estas dos situaciones pudieron ser favorecidas por la tarea textual solicitada, a pesar de que su elaboración se normó con preguntas guía, que

orientaban al participante en la incorporación de los distintos aspectos trabajados en el programa causal.

Como puede corroborarse en la parte de resultados, hubo un importante porcentaje de participantes que lograron un desempeño competente para establecer relaciones causales intencionales con cierta contextualización en tiempo y espacio, así como en el establecimiento de causas estructurales con la integración de los sujetos históricos. No obstante esto, la parte de consecuencias presentó cierta dificultad para los participantes por la escueta incorporación que hicieron de aspectos estructurales, siendo más patente su ausencia a nivel mundial que nacional.

Creemos que esta dificultad para explicar contextualizadamente las consecuencias otra vez puede estar asociada a lo expuesto por Jacott y Carretero (1997) sobre la complejidad que supone para el estudiante el carácter abstracto de las causas estructurales, y a lo señalado por Halldén (1998) acerca de la tendencia de personalización sobre las causas. Así mismo pensamos que las características narrativas de las tareas textuales solicitadas pudieron influir sólo colateralmente en el énfasis puesto sobre las causas intencionales para comprender y explicar el 68, pero no de manera esencial para explicar la limitada consideración de los aspectos contextuales por parte de los participantes.

Coincidimos en el planteamiento de Carretero, López-Manjón et al (1997) sobre la igual jerarquía que dan los universitarios a los aspectos intencionales y estructurales. Con base en la producción textual de la carta y con la información del posttest, este grupo de participantes elaboraron una contextualización con niveles deseables de desempeño, en especial en la parte de los orígenes del hecho histórico, no así en las de desarrollo y consecuencias. Es como si contextualizar el hecho se redujera a dar cuenta de sus orígenes, y no se requiriera para explicar sus procesos de cambio y para las relaciones pasado-presente.

Acerca de la construcción de relaciones causales (criterio Organización de las relaciones).

Los participantes desarrollaron de manera significativa la construcción de *relaciones cronológicas* para explicar y comprender el movimiento estudiantil del 68, porque manejaron las fechas con consistencia, congruencia y articulación con otro tipo de causas, tal fue el caso del soporte que dieron para el establecimiento de la continuidad causal, en especial sobre el desarrollo cronológico de este movimiento en México. Las fechas formaron parte de la representación del hecho de manera documentada con ideas y datos, pero no siempre jugaron un papel central a lo largo de la comprensión y explicación del hecho histórico.

En el ámbito de la enseñanza de la Historia, existe la posición de quienes excluyen las fechas al considerarlas elementos sustituibles para el aprendizaje del hecho, y la posición de aquellos que las consideran referentes esenciales de una explicación histórica. Agreguemos que por una parte subsiste el problema de la saturación cronológica vista como mal necesario para el aprendizaje histórico, y por otra parte, el desarrollo de un aprendizaje global de la Historia sin ubicación cronológica que explique el hecho con precisión y profundidad. Consideramos que las relaciones cronológicas forman parte de la riqueza de una explicación e interpretación históricas, que por sí mismas sin articulación con otro tipo de relaciones causales, expresan una visión histórica causal fáctica y lineal.

Antes de la secuencia didáctica, la mayoría de participantes carecía del manejo cronológico sobre momentos claves del movimiento estudiantil del 68. Particularmente entre el segundo y tercer texto, lograron dar a las fechas un papel en la explicación del hecho histórico. En este sentido el desempeño competente logrado en gran parte de los participantes muestra el avance en el aprendizaje de esta categoría causal. Planteamos el manejo de relaciones cronológicas como un momento constructivo de la temporalidad y como un primer paso hacia la multicausalidad, como exponen Perfetti, Britt, Rouett y Masson (1992) el aprendizaje de la conexión temporal entre los hechos es la base del aprendizaje histórico. Los participantes avanzaron en la construcción cronológica como parte de una conexión temporal más cercana a una causalidad parcial de los distintos aspectos y categorías incorporados en

la producción textual, parcialidad confirmada por una parte en el aumento de participantes con desempeño competente en la categoría de continuidad y, por otra, en el estancamiento de participantes con desempeño limitado para las categorías de simultaneidad y consecuencias.

Las relaciones de continuidad fue otra de las categorías que mayor desarrollo tuvo a lo largo de la secuencia. Dado que en el pretest buena parte de los participantes tuvieron un escaso conocimiento sobre el tema, no fue extraño que presentaron dificultades para el establecimiento de la continuidad entre la evidencia manejada y entre los aspectos causales expuestos en sus respuestas. Los resultados del postest y el análisis de la carta, muestran un avance notable en la construcción de relaciones causales de continuidad, que junto al manejo documentado del tema, confirmó el planteamiento de Voss et al (2004) respecto a que un nivel mayor de conocimiento una mayor inclusión de causas.

Desde nuestro punto de vista, la construcción de las relaciones de continuidad tiene que ver con dos aspectos: (a) la necesidad de consistencia y coherencia lógicas que demanda una exposición escrita para ser comprendida en sus principales planteamientos, marcando un inicio, desarrollo y cierre de dicha exposición y (b) la necesidad de conocimiento y estructura disciplinarias que requiere el manejo procedimental de aspectos causales para la elaboración de una explicación histórica. Consideramos que es en la secuenciación lineal de causas donde se integran más claramente estos dos aspectos, pues se requiere consistencia documentada, coherencia lógica e integración causal para dotar de significado la continuidad de las relaciones causales en cuestión (como son causas intencionales, causas contextuales y relaciones cronológicas).

Junto a la necesidad de consistencia y coherencias lógicas y por el carácter lineal del tiempo y espacio de la secuenciación mencionada, estimamos que las relaciones de continuidad presentan menor dificultad para su aprendizaje en comparación a otro tipo de relaciones causales, como la simultaneidad y las consecuencias a largo plazo.

Planteamos que parte del avance en el desempeño competente que los participantes lograron en las relaciones de continuidad, pudo estar influenciado por el carácter simulado de las tareas textuales demandas, que favorecieron la exposición escrita consistente y coherente sin que necesariamente asegure el manejo procedimental de aspectos causales. Lo anterior pudimos observarlo en narrativas con una exposición fluida y emotiva, pero no siempre válida en su contenido (información y conceptos manejados) y argumentos (contenido y desarrollo) para explicar el hecho histórico. Así mismo creemos que estas tareas mostraron el grado con que los diferentes participantes se apropiaron de los lineamientos conceptuales y metodológicos del programa causal.

El tipo de textos solicitados comprometió a los participantes en la construcción de una narrativa expositiva o de una exposición narrada, que apoyó la apropiada elaboración de la continuidad.

Proponemos que el desarrollo de relaciones cronológicas y de continuidad sin acompañarse del avance de las de simultaneidad y pasado-presente, condicionó las posibilidades de construcción procesual del hecho histórico, porque el carácter fáctico de las relaciones cronológicas y la preponderancia de las relaciones de continuidad por sí mismas limitaron la incorporación analítica y crítica de la contradicción, de la heterogeneidad y de la dialéctica del cambio. Este tipo de relaciones no favorece lo que Wineburg (2007) llama los juicios de ruptura y el aprendizaje de las complejidades de la disciplina. Por ello, tampoco fue sorprendente que los participantes apenas comenzaron a introducirse en la explicación del movimiento estudiantil del 68 como proceso histórico.

El establecimiento de *la simultaneidad y las consecuencias* son de las relaciones más complejas que caracterizan el razonamiento histórico. Conlleva una mayor dificultad de su construcción, porque requieren e integran relaciones cronológicas y de continuidad; distintos tipos de causas (intencionales, estructurales, internas, externas, corto a largo plazo) y el concepto de proceso; lo que exige el empleo de un pensamiento complejo, social y temporal desarrollados.

El progreso de una construcción multicausal se manifiesta en la riqueza de las relaciones de simultaneidad y pasado-presente para la comprensión y explicación de un hecho histórico. La persistencia en la dificultad para integrar distintos tipos de causas en un umbral espacial (no sólo lo nacional) y temporal amplio (no limitarse al corto plazo) más la falta de explicitación de relaciones de interdependencia, da cuenta del escaso desarrollo de este tipo de relaciones por parte del grupo de participantes, con su consecuente estancamiento en los desempeños básicos.

La reiterada exigencia de ejercitar la empatía histórica en la construcción de los textos por medio de la toma de postura de distintos sujetos históricos, más su delimitación con las preguntas guías, creemos que contribuyó a que los participantes se alejaran de una visión presentista sobre el movimiento estudiantil del 68, sin que esto corresponda a una construcción contextualizada y crítica de las consecuencias a largo plazo.

Provoca nuestro interés como la mayoría de los participantes apenas abordaron, le dieron importancia y hasta obviaron aspectos causales de simultaneidad y relaciones pasado-presente en sus exposiciones escritas, no obstante que las trabajamos con ellos en el programa de formación causal, en los subtemas correspondientes (de contexto mundial y consecuencias a largo plazo) y tuvieron la oportunidad de manejarlos en los dos últimos productos textuales.

Entre las razones de la falta de progreso en las categorías causales de simultaneidad y relaciones pasado-presente podemos considerar tres posibilidades:

Como primera razón, los participantes probablemente carecían de las herramientas de pensamiento conceptual, social, temporal y crítico mínimas requeridos, lo que pensamos que explica la dificultad de establecer relaciones causales abstractas, particularmente de tipo estructural, dificultad que subsiste en estudiantes universitarios, como reportan Leinhardt y McCarthy (1996).

Una segunda razón, pudo ser el peso de una concepción anecdótica y maniquea de la Historia sobre los procesos de análisis y reflexión, que involucró determinada producción escrita en las tareas encomendadas. La resistencia a modificar concepciones simplistas sobre el conocimiento histórico, enraizadas por una enseñanza fáctica, descriptiva y unívoca sobre el devenir humano largamente cultivada en el contexto escolar, no se modifica sin momentos de crisis, confusión, avances y retrocesos.

Como tercera razón pudo deberse a la insuficiencia del diseño y período de tiempo con que se trabajó la secuencia didáctica para la construcción procedimental y metacognitiva de tales categorías.

Entendemos que la importancia otorgada a las relaciones cronológicas y de continuidad sobre las de simultaneidad y pasado-presente, expresa la teoría causal implícita sobre el conocimiento histórico empleada por los participantes, que posiblemente no se vio alterada por la secuencia didáctica. Como explican Pozo y Carretero (1989) si el desarrollo de las estructuras causales está relacionado con el nivel de elaboración de las teorías causales y alcance de las ideas sobre la Historia, entonces podemos deducir que los participantes construyeron esencialmente estructuras causales aditivas con elementos contextuales, intencionales y de baja abstracción.

La estructura causal con aspectos estructurales fue tomada en cuenta de manera importante por los participantes en la elaboración de textos, condición, que puede estar relacionada con la necesidad de establecer una coherencia textual, como hemos señalado antes.

Constatamos la dificultad que reportan Masterman y Sharples (2002) para la construcción unitaria de relaciones a partir de la integración de evidencia incompleta que tiene que hacerse significativa para ser interpretada. Se impone el hábito de pensar de una sola manera la comprensión y explicación de la Historia. Para nosotros influyen no sólo los antecedentes de conocimiento, sino también las dificultades para descentrarse de esta visión histórica unívoca.

Con conciencia de las diferencias de complejidad de las distintas categorías causales y bajo el modelo de una construcción causal que va

de las categorías menos (relaciones cronológicas y de continuidad) a más complejas (simultaneidad y consecuencias), supusimos que el programa de formación causal por sí mismo ofrecería las condiciones para el desarrollo e integración de las categorías más difíciles.

Dado los resultados, nos cuestionamos acerca de nuestro modelo de causalidad histórica en lo que respecta a la categoría de la simultaneidad como una construcción posterior al de la continuidad y anterior a la categoría de relaciones pasado presente, así como que la construcción sólida de las consecuencias resulta del aprendizaje previo de la continuidad y la simultaneidad, que necesita ser abordada hasta la parte última de la secuencia didáctica.

Acerca de la construcción del contenido (criterio Contenido de las relaciones).

Como ya hemos señalado en otros momentos, los resultados del pretest muestran que el grupo de participantes comenzaron la secuencia didáctica con pocos y nulos conocimientos del tema. En general los participantes mejoraron en el contenido declarativo sobre el movimiento estudiantil del 68 en el postest. Por lo que trata a las producciones textuales, encontramos que progresaron aquellos que iniciaron con desempeños básicos y se estancaron los que tuvieron en un principio niveles deseables. El progreso de los desempeños básicos pudo estar determinado por la influencia positiva de la secuencia y los pobres resultados finales de aprendizaje en los desempeños deseables iniciales pudo obedecer al inadecuado manejo del trabajo grupal en las sesiones con estos participantes, lo que pudo desmotivarlos en la ejecución de las tareas encomendadas.

No se presentaron grandes diferencias en la calidad de la *documentación, consistencia, coherencia e integración de la evidencia* entre la primera parte y la última de la secuencia didáctica. El escaso progreso en el manejo de evidencia conceptual puede estar reflejando también la exigua evolución de las ideas sobre la Historia y su estructura disciplinaria. El poco avance que hubo en la construcción de la información, puede estar relacionado con el carácter “de dureza” mínima del conocimiento histórico y no sólo con una visión

eminentemente fáctica del mismo. Entendemos las anteriores y modestas mejoras como el esfuerzo significativo de los participantes para apropiarse con sentido de la evidencia.

El desarrollo de las ideas se estima por el grado de abstracción de las mismas y su articulación con la información fáctica para la construcción de argumentos que expliquen el hecho histórico. Un argumento o planteamiento central en el discurso expositivo del participante es incompleto si sólo se basa en ideas abstractas, o si sólo se fundamenta en datos concretos. Lo importante no son las ideas por las ideas y la información por la información, como plantea Chapman (2002) lo fundamental es el trabajo de descripción y explicación que contextualice las relaciones entre causas, consistente no sólo en mencionarlas, sino en articuladas y reflexionarlas. Consideramos de acuerdo a Evans, y Pate (2007) que una prosa extensa que organice y jerarquice causas para un sentido profundo del significado del hecho histórico maneja tanto ideas abstractas como datos concretos, siempre y cuando den soporte documentado y analítico a los planteamientos principales que estructuren una explicación.

En la medida en que avanzábamos en la secuencia aumentó la extensión de la prosa de exposición de los participantes, caracterizada por ideas concretas más que abstractas, el uso documentado de datos con distinto grado de heterogeneidad. La mayoría de participantes elaboraron una descripción contextualizada de los orígenes del movimiento estudiantil del 68 más no de su desarrollo y consecuencias; articularon con distintos niveles de desempeño relaciones entre causas, en ocasiones dieron comentarios sobre tales relaciones más que llegar a reflexionarlas; consideraron y jerarquizaron causas con distinta profundidad para dar cuenta del hecho histórico, las relaciones cronológicas y líneas recibieron mayor atención que las de simultaneidad y pasado-presente. Esta descripción se caracterizó como exponen Van Drie Van Boxtel (2003) en que brindó información contextualizada para la comprensión de las ideas, pues observamos que todos los datos fueron documentados y pocas veces se usaron aisladamente de las ideas expuestas. Ante los anteriores hallazgos podemos indicar que la construcción causal del contenido es una construcción que se aleja del desarrollo homogéneo de los distintos aspectos que conforman una

explicación histórica, y que se caracteriza por la imbricación entre la dimensión conceptual como fáctica de las evidencias.

Coincidimos con el planteamiento de Voss et al (1994) que considera que es el grado de abstracción de la evidencia conceptual más que el carácter narrativo del conocimiento histórico, lo que parece determinar el nivel de elaboración en la comprensión y explicación de un hecho histórico. Este grado de abstracción en parte está vinculado con el desarrollo de las ideas y la estructura que sobre la disciplina histórica se tenga. Los participantes produjeron narrativas que consideraban ideas con distinto grado de abstracción, unas relacionadas a su concepción de la Historia, otras pertenecientes al manejo declarativo del tema y algunas más enlazadas a las opiniones, que como califica Evans y Pate (2007) son reacción individual sobre el pasado y presente que generó el hecho histórico, en nuestro caso el movimiento estudiantil del 68. Una vez más, creemos que influye fuertemente el modelo causal en la jerarquización de los aspectos causales considerados y el nivel de manejo abstracto de la evidencia, cuando se elabora la explicación y comprensión del hecho histórico,

El tipo de producciones textuales solicitadas facilitó la comunicación de los mensajes, con todo y las limitaciones de redacción y manejo de elementos retóricos de los participantes. No sucedió lo mismo respecto a *la argumentación*, donde el participante tenía que crear los significados y articularlos con apoyo de evidencia conceptual y fáctica variada, documentada e interdependiente de manera explícita. Recordemos que los participantes se estancaron en el desempeño limitado tanto en el caso de la construcción de argumentos con ideas como de argumentos con datos. Desempeño que es congruente con la elaboración de estructuras aditivas de las relaciones causales que éstos consideraron. Postulamos que muy probablemente dicho estancamiento pudo responder a que buena parte de los participantes no tuvieron claro en qué consistía un argumento, cómo argumentar y cuáles era los criterios para argumentar históricamente, además de que estos puntos no fueron contemplados de manera específica en el diseño de la secuencia didáctica.

La exposición escrita de la mayoría de los participantes se caracterizó por un escaso lenguaje formal, no obstante el uso documentado, claro y congruente de *términos especializados*, lo que respalda el planteamiento de Limón y Carretero (1997) sobre que la comprensión y explicación de los problemas históricos se formula con términos referidos a aspectos humanos cotidianos de manera análoga a las que se hace con los problemas de la vida real, más que con un lenguaje técnico acorde a un marco teórico. La excepción fueron los participantes que tuvieron desempeño distinguido en cualquiera de los aspectos de los distintos criterios causales que consideramos, lo que se ratifica la propuesta de Woodcock (2005) sobre la riqueza de vocabulario como riqueza de ideas, que permite la comunicación de un pensamiento de manera más completa, además de que nosotros estimamos que dicha riqueza expresa un desarrollo conceptual para dar cuenta del hecho histórico.

Como sucedió con los demás criterios causales, fue mayor el uso de procedimientos empáticos que estructurales para la construcción del contenido. Proponemos que esto se relaciona con un nivel básico de apropiación sobre la estructura disciplinaria del conocimiento histórico por parte de los participantes, y no tanto con el tipo de textos solicitados, ni con la naturaleza narrativa de la Historia.

Finalmente, los diversos resultados sobre la construcción procedimental nos lleva a reflexionar acerca de nuestra concepción general del proceso de aprendizaje causal, al evidenciarnos como consideran Lee et al (2004) que tal proceso se caracteriza por múltiples caminos de desarrollo al distanciarse de la construcción secuenciada y por niveles. Creemos que esto puede ser así, dada la heterogeneidad de sus elementos y el dinamismo de los procesos puestos en juego para la comprensión y explicación históricas.

4.1.3. Del proceso didáctico en la construcción escrita sobre la comprensión y explicación del hecho histórico.

Buscamos apoyar la progresión cognitiva de la causalidad histórica a partir de dos principales elementos: (a) los criterios, categorías y su

desglose, que podrían considerarse pertinentes para la evaluación de cambios de carácter cualitativo integrados a (b) la descripción y conteo de niveles de desempeño, susceptibles de ser valorados para los cambios cuantitativos del proceso de aprendizaje causal. Estos dos elementos, fusionados en las rúbricas, fueron los ejes transversales del desarrollo disciplinario-cognitivo en la secuencia didáctica.

El grado de progresión cognitivo alcanzado en tales elementos por parte de los participantes, evidencia los logros y limitaciones de la progresión didáctica o andamiaje que llevamos a cabo. Lo que nos plantea las siguientes reflexiones:

- El diseño de progresión cognitiva de la secuencia didáctica sobre el movimiento estudiantil del 68 implica una jerarquización del desempeño (niveles de novato a distinguido), que se aleja de una perspectiva lineal de la construcción del conocimiento (categorías y aspectos causales) al plantear una visión multidimensional (lo declarativo, procedimental y actitudinal) del aprendizaje histórico-causal.

La compleja diversidad de elementos y relaciones que engloba la construcción de la causalidad histórica, nos planteó la disyuntiva entre un andamiaje general o uno específico, uno uniforme o uno jerarquizado del diseño de progresión cognitiva.

El abordaje general supone primordialmente un apoyo docente centrado en la visión inclusiva, superficial y relacionada de las herramientas conceptuales (desglose de categorías y aspectos causales) que puede llevar menos tiempo abordarlas. El trato específico por categoría significa que el docente se centre en favorecer su manejo parcial, profundo, fragmentado, que le toma mayor tiempo hacerlo. El abordaje general que favorezca la implementación uniforme de la actuación docente para el análisis de estas herramientas, subestima la importancia del carácter contextualizado de su trabajo y de las necesidades de los estudiantes. El trato específico que apoye la exclusiva jerarquización del trabajo docente para el logro de la progresión cognitiva, tiende a estimar más su ejecución y calificación que su desarrollo y comprensión, lo que rigidiza la toma de decisiones pertinentes y certeras para apoyar el proceso de aprendizaje causal.

Decidimos un andamiaje intermedio, que fue: (a) general en tanto le dimos la misma importancia a las todas herramientas de análisis en el trabajo con el grupo durante la secuencia, (b) particular en cuanto manejamos grupos de categorías en cada lección, ejercicios del cuadernillo, textos solicitados y rúbricas; (c) uniforme en lo que respecta la dosificación con que abordamos los subtemas, materiales y herramientas de análisis; y d) jerarquizado en cuanto graduamos el acceso, manejo analítico y evaluación de tales herramientas.

El tipo de progresión cognitiva que lograron los participantes nos da cuenta de las posibilidades y restricciones de este carácter intermedio del andamiaje seguido.

Entre las posibilidades alcanzadas tenemos: (a) la viabilidad y funcionamiento del desarrollo de la secuencia didáctica, (b) la comprensión de conjunto sobre las herramientas de análisis que permitieron a los participantes una construcción causal con unidad y una visión distinta del aprendizaje de la Historia, (c) la distinción del desempeño por grupo de herramientas, que nos permitió conocer el desarrollo específico de los aspectos causales declarativo, procedimental y actitudinal; además de saber el marco conceptual e intereses de conocimiento de los participantes y (d) la elaboración y evaluación de la construcción causal escrita.

Entre las restricciones alcanzadas tenemos: (a) la comprensión y explicación generales más que profundas de las herramientas de análisis con todavía un acento en la Historia descriptiva, (b) el desarrollo limitado en la construcción de una parte de estas herramientas y de los aspectos causales, (c) una dosificación que no privilegia entre subtemas claves, categorías complejas y diferencias entre aspectos del aprendizaje casual, todo lo cual conlleva a (d) un trabajo didáctico general más que diferenciado sobre de las herramientas de análisis con un tiempo reducido para su desarrollo.

Las herramientas de análisis las trabajamos por partes, sin detenernos en las propias características de cada una. Los aspectos causales declarativo, procedimental y actitudinal los abordamos conjuntamente con base en estas herramientas generales, que nos permitieron

profundizar en lo procedimental, menos en lo declarativo y menos aún en lo actitudinal, ya que éste último aspecto se hizo en buena medida con el análisis abierto acerca de las valoraciones de los participantes.

Por una parte, el andamiaje particular por categorías con la visión global de la causalidad histórica, se hace obligado para un diseño instruccional y puesta en práctica más acordes al proceso de aprendizaje de ésta como habilidad de orden superior. Por otra parte, este andamiaje integrado por y entre aspectos causales se hace necesario para una progresión didáctica, que trate la causalidad histórica como un contenido educativo de composición múltiple.

Es compleja la integración entre lo general y específico, lo uniforme y jerarquizado, debido a la heterogeneidad del andamiaje que implica las herramientas de análisis y los aspectos causales. Parafraseando a Lee et al. (2004) podemos observar cómo el aprendizaje de las herramientas de análisis se da por múltiples caminos, del mismo modo decimos que el andamiaje de la enseñanza causal se realiza por caminos diversos.

- La progresión cognitiva y el andamiaje pueden desarrollarse por cambios regulares o de ruptura, por etapas o momentos medulares, por conceptos claves o una variedad de conceptos.

La progresión cognitiva y el andamiaje que se llevan a cabo: (a) por cambios regulares dejan de contemplar el aspecto radical de las transformaciones en el proceso de aprendizaje causal y priorizan el aprendizaje gradual, aunque restringen una perspectiva procesual dinámica de su desarrollo; (b) por cambios radicales o rupturas tienen la ventaja de apoyar la problematización y la desventaja de desestructurar el conocimiento del estudiante; (c) por cambios por etapas organizan el aprendizaje, sin embargo puede llevar a la pérdida de su proceso por otorgar mayor importancia al logro de niveles; (d) por cambios a partir de momentos claves posibilitan captar el proceso de desarrollo; (e) por cambios centrados en una variedad de conceptos sin una discriminación de los que son centrales en el conocimiento causal histórico, pueden conducir a una fragmentación del aprendizaje, que apoya más el carácter anecdótico, enciclopédico y sin sentido de la Historia que el comprensivo, explicativo y carácter significativo de la misma.

Optamos por el diseño y puesta en práctica de un andamiaje: (1) por cambios regulares con distinta naturaleza más que de ruptura, que atiendan los aspectos cualitativos en la organización de las ejecuciones y que apoyen su problematización; (b) por momentos claves más que por etapas para no limitar el proceso de aprendizaje a una sola "ruta o manera" de construcción causal que puede diferir según la diversidad de herramientas de análisis y 3) elegimos conceptos claves más que una variedad nominal de términos acordes a estos momentos de desarrollo, que permiten conjugar lo cualitativo y cuantitativo de los cambios en las herramientas de análisis y en los aspectos causales declarativo, procedimental y actitudinal.

Estas decisiones sobre el andamiaje implicó como ventajas: (a) la organización docente del trabajo analítico de las herramientas para la progresión cognitiva en los participantes; (b) dar apertura a distintas maneras de apropiarse de las herramientas con base a un seguimiento general de su proceso de construcción; finalmente (c) la perspectiva de unidad con carácter múltiple entre herramientas y aspectos causales, que permiten trabajar por momentos y conceptos claves.

Las desventajas de esta andamiaje fueron: (a) el planteamiento más homogéneo que diferenciado de las estrategias docentes para el desarrollo del aprendizaje causal por categoría y aspecto causal, (b) la escasa construcción problematizada para el desarrollo de algunas herramientas de análisis en parte de la secuencia. (c) Estos dos puntos llevaron a un manejo global dosificado de una diversidad de categorías o conceptos claves, que restringieron la progresión cognitiva de la comprensión y explicación históricas.

En este marco de ideas, queda abierta la discusión acerca de los lineamientos para priorizar e implementar los cambios pertinentes a las características del proceso causal, con implicaciones conceptuales y metodológicas importantes respecto a la progresión cognitiva en los participantes y del andamiaje en la actuación docente sobre conocimiento histórico escolar.

- De acuerdo al enfoque probabilístico de Reigeluth (2000) la puesta en práctica del andamiaje varía respecto a lo planeado, no puede ser

una copia fiel para juzgar su validez, aunque tampoco puede ser tan opuesto que niegue su diseño, finalmente es una aproximación de lo que pretendemos lograr en los estudiantes. Entre las muchas variables que intervienen para ello, nos interesa abordar la influencia que jugaron algunos de nuestros supuestos en el desarrollo del andamiaje realizado a lo largo de la secuencia sobre:

Sobre la disciplina y sus contenidos. Nuestro supuesto sobre el enfoque múltiple de la Historia más allá de su aspecto declarativo, involucró ventajas a nivel motivacional y de habilidades, pero al mismo tiempo una mayor dificultad a nivel de los procedimientos de la disciplina.

El desarrollo disciplinario cognitivo del conocimiento escolar histórico se mostró en escritos documentados y significativos del movimiento estudiantil del 68, ya que los participantes se acercaron a prosas personales compuestas por ideas centrales informadas, relacionadas y con sentido, así como se alejaron de escritos llenos de datos y de palabras especializadas sin intencionalidad comprensiva y explicativa. Desde este punto de vista pensamos que contribuimos a acortar las distancias entre el conocimiento histórico como objeto de enseñanza y el participante.

Desde las herramientas de análisis, este desarrollo disciplinario cognitivo evidenció limitaciones. La elección de un tema de la Historia del presente nos condujo rápidamente a una progresiva identificación (empatía como habilidad social) de los participantes con la generación estudiantil del 68, lo que no correspondió a un análisis casual intencional progresivo de esta generación de acuerdo a su época (empatía como habilidad de dominio de la Historia), tipo de empatía que como la define Domínguez (1986) es requerida en la comprensión y explicación del hecho. Pensamos que lo anterior tiene que ver con las necesidades diferentes de esa generación y la actual, lo que es problemático para una no lo es de igual manera para la actual, disonancia que como expone Amézola (2003) no sería extraño que se produjera entre profesor y estudiante.

Partimos del supuesto que para los estudiantes por ser estudiantes les sería importante el estudio del movimiento estudiantil del 68. Lo que les

permitiría introducirse al análisis y valoración de la importancia histórica de este movimiento en nuestro país en la segunda mitad del siglo XX. En realidad es un hecho significativo para nosotros como parte de aquellos mexicanos que convivimos con esa generación, circunstancia ausente en el caso de gran parte de los jóvenes de ahora. Esto es entendible al tratarse de la sociedad de los sesenta, que de manera directa y aparente poco tiene que ver con la realidad presente de los participantes.

Para encontrar la relación pasado-presente hay que hacer un "viaje analítico" de múltiples aristas en que los estudiantes toleren los momentos de extravío y confusión previos al final del camino o meta, tolerancia posible con el estudio continuo significativo de esa realidad pasada con la realidad vivida. Aprendimos que no hay temas importantes por sí mismos, sino que adquieren sentido desde su articulación con la vida de los sujetos. Sin el andamiaje claro sobre la progresión cognitiva del complejo aprendizaje de esta relación pasado-presente, un tema de la antigüedad puede serle tan ajeno al estudiante cómo un tema de la actualidad, de la misma forma tratar hechos remotos pueden parecerle tan cercanos como los del presente.

Sobre el estudiante y la evaluación. El supuesto sobre el estudiante como un ser activo de su aprendizaje nos permitió hacer de las sesiones espacio de libre desempeño de acuerdo al ritmo de cada estudiante sin que ello significara la ausencia de lineamientos. Nos encontramos interesados en llevar a cabo lo más cercano posible el andamiaje planeado. Sobre el camino aprendimos a conocer que no sólo los logros, sino los sesgos, el sentido de las ideas y las ausencias poseen una gran importancia, porque como señala Lee y Shelmit (2003) nos brindan elementos para el continuo monitoreo de las ayudas docentes en la construcción del aprendizaje.

La variedad y naturaleza de las tareas constructivas tienen entre sus retos el manejo estratégico del docente respecto a las relaciones de trabajo y el tiempo para realizarlas de acuerdo a los objetivos buscados. Partimos del supuesto de que las tareas bien guiadas serían productos de aprendizaje que darían cuenta del proceso. Desde esta óptima ajustamos los tiempos. La complejidad del aprendizaje causal nos cuestionó sobre la laxitud y acotamiento para el andamiaje de este

aprendizaje respecto a la viabilidad de secuencias didácticas con estos propósitos. Es como si nos faltaría tiempo para su andamiaje, particularmente en categorías como la simultaneidad, el desarrollo conceptual de la evidencia y las relaciones pasado-presente.

Pensamos que nuestros supuestos de la evaluación centrados en la parte cualitativa del desempeño causal fueron definitivos en el enfoque, diseño y puesta en práctica de la secuencia, como por los resultados que finalmente logramos con los participantes, manifiestos no nada más en los avances y limitaciones de sus producciones, sino en las actitudes sobre la disciplina y la visión del movimiento del 68.

Con base en la puesta en práctica de la secuencia y los resultados obtenidos, también dimensionamos la extensión compleja de la tarea constructiva del aprendizaje causal de los hechos históricos, que demanda un trabajo de andamiaje acotado selectivo, intensivo y profundo, andamiaje que esperamos potenciar de acuerdo a las circunstancias reales construidas por docentes y estudiantes, tanto dentro como fuera de las aulas.

4.2. Conclusiones generales

Los resultados reportados se generaron durante el desarrollo del curso de preparación al extraordinario, espacio en donde tuvimos la experiencia de llevar a la práctica la secuencia didáctica. Posterior al trabajo de campo y gracias a la retroalimentación recibida sobre el análisis de los resultados obtenidos, pudimos enriquecer la discusión antes expuesta y llegar a las siguientes conclusiones.

4.2.1 Del proceso de construcción de la causalidad histórica.

De acuerdo al *primer bloque de preguntas de investigación* cuyas interrogantes se centran en cómo fue el desarrollo del proceso de construcción de la causalidad histórica; los aspectos favorecidos, los que presentaron dificultades a lo largo de la secuencia didáctica; así como

los avances y limitaciones logrados por los participantes a nivel de conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, encontramos que:

- En el *aspecto declarativo*, los participantes avanzaron en la comprensión y explicación del hecho histórico en cuanto incorporaron con distinta variedad y profundidad los distintos aspectos causales trabajados en el programa de formación causal, como son los sujetos históricos, el contexto, causas nacionales y mundiales, relaciones de continuidad, simultaneidad y pasado-presente, que originalmente en el pretest no todos estaban considerados o sólo se les nombró.

Los participantes progresaron en la construcción del contenido declarativo del criterio *Orientación de las relaciones* con mayor contundencia en dos de sus tres aspectos; seguido del criterio *Contenido de las relaciones* sin grandes cambios, también en dos de sus tres aspectos; y finalmente el criterio *Organización de las relaciones* con el menor avance en sólo uno de sus tres aspectos.

Las principales dificultades de la construcción declarativa de las relaciones causales en todos los criterios, fueron su desarrollo desarticulado e implícito, así como el manejo incompleto, más descriptivo que analítico, de la evidencia conceptual y empírica.

Al parecer el andamiaje del aspecto declarativo junto con el procedimental no brinda la base mínima para la formación disciplinaria de la causalidad. Faltó un trabajo específico de análisis sobre el aspecto filosófico-epistemológico con los participantes en lo que Moradiellos (2001) llama la especificidad del cuerpo de conceptos delimitadores y definitorios de la problemática del campo categorial y la perspectiva del sujeto en alusión al campo de estudio de la historia y al papel del sujeto histórico en ésta.

- En el *aspecto procedimental*, el desarrollo de la construcción causal tuvo avances, estancamientos y retrocesos.

Con base en sus producciones textuales los participantes progresaron diferenciadamente en los tres criterios causales examinados. El avance más rotundo se presentó en: (a) el aspecto Descripción y relaciones de

causas intencionales y de causas estructurales del criterio *Orientación de las relaciones*; (b) en todos los aspectos causales de las relaciones cronológicas y de continuidad del criterio *Organización de las relaciones*. (c) Hubo leve mejoría sobre el manejo de datos y términos especializados en el criterio *Contenido de las relaciones*.

El estancamiento en el desempeño de los participantes se dio en: (a) la perspectiva y contexto de las visiones de los sujetos, (b) la variedad, calidad y profundidad de ideas y datos. (c) en pobres aprendizajes de las relaciones paralelas y (d) el desarrollo básico en la construcción de consecuencias o relaciones pasado-presente.

- En el *aspecto actitudinal*, corroboramos la heterogeneidad y complejidad de la construcción causal, pues mientras las participantes avanzaron en la apropiación de ideas con algunos datos para el análisis del papel de las mujeres durante el 68, pocas veces ampliaron la valoración que emitieron sobre dicho hecho y explicitaron críticamente su toma de postura con el presente. Toma de postura que, como toda las Historias y más la del presente, se hace no sólo desde el análisis disciplinario sino a partir de una perspectiva cultural, política, social y ética (Carretero y Borelli, 2008), debido a las repercusiones que el hecho histórico tiene para nuestra identidad como sujetos sociales.

Entre las preocupaciones con las que iniciamos la presente investigación fue el escaso sentido que para los estudiantes tienen las asignaturas con contenido histórico de la carrera de Psicología Educativa, reflejado en los altos índices de reprobación.

Dados los resultados y nuestro interés por aportar evidencia empírica sobre como apoyar a la construcción significativa del aprendizaje causal en la Historia para el futuro psicólogo educativo, concluimos que logramos de manera importante este objetivo, ya que los participantes superaron algunos de los problemas de la causalidad histórica como el desarrollo del desempeño procedimental en la comprensión y explicación del hecho; el avance de sus concepciones nativas al de una visión disciplinaria; el tránsito del rechazo de la Historia a su valoración. También obtuvimos un mayor conocimiento de los procesos difíciles para

los participantes, lo que contribuirá al desarrollo futuro de un mejor andamiaje al respecto.

4.2.2 Del proceso didáctico para el aprendizaje y enseñanza de la causalidad histórica.

De acuerdo al *segundo bloque de preguntas de investigación* sobre cuáles fueron los beneficios y limitaciones del diseño didáctico y puesta en práctica de una secuencia sobre el movimiento estudiantil del 68 para el desarrollo de la causalidad histórica, hallamos que:

- *Sobre las actividades y tareas.* La elaboración de textos narrativos de toma de postura, permitió a los participantes elaborar una interpretación personal acerca del hecho histórico. De acuerdo a Caron (2005) y Méndez y Montanero (2008) sobre el papel positivo de la inserción de preguntas guía como recurso reflexivo, consideramos que las preguntas intercaladas en las lecciones, sus ejercicios y los lineamientos de los trabajos parciales, repercutieron en la construcción del sentido del texto en que plasmaron sus explicaciones los participantes.

Los recursos mediadores, como los ejercicios de las lecciones, las situaciones simuladas para escribir cada texto, las preguntas y las rúbricas, ayudaron principalmente a la construcción textual de causas intencionales y estructurales del criterio *Orientación de las relaciones*; de relaciones cronológicas y de continuidad del *criterio Organización de las relaciones* y del manejo de la información fáctica del *criterio Contenido de las relaciones*, lo que en parte puede ser resultado de los aspectos que finalmente se priorizaron en el diseño y puesta en práctica del programa de formación causal y la unidad temática sobre el movimiento estudiantil del 68. Categorías claves para la multicausalidad como la simultaneidad y las consecuencias, finalmente se abordaron ya adelantadas las lecciones, y seguramente con menos oportunidades para ser analizadas y reflexionadas.

La falta de profundidad, proyección y criticidad en las relaciones pasado-presente pudo haber estado determinada por el contenido parcial de

los materiales de lectura y el insuficiente debate grupal al respecto. El factor cultural influye en la visión local, nacionalista o hacia el interior con que se ha enseñado la historia en México, lo que pudo haber intervenido en las limitaciones para la construcción causal simultánea del hecho histórico. Por otra parte se hace evidente la necesidad de apoyar el trabajo de debate reflexivo en la construcción del sentido con largo alcance de los hechos, porque entre otras cosas, ello supone una concepción procesual del hecho histórico, cuyo desarrollo no es suficiente con el sólo diseño de tareas e instrumentos significativos, ya que demanda un pensamiento complejo y crítico,

Consideramos que las tareas textuales fueron actividades significativas que presentaron como ventajas principales la recuperación e integración de evidencias por su carácter simulado, empático y documentado. Recordemos que la opinión de los participantes fue favorable en cuanto su propósito, lineamientos y aprendizajes logrados. Entre las principales limitaciones destacamos la complejidad cognitiva de tales tareas, que particularmente problematizó a aquellos participantes con menores herramientas en la producción general de textos expositivos, lo que fue palpable en la queja sobre la extensión mínima exigida en cada texto.

- *Sobre los instrumentos de trabajo y evaluación.* Las rúbricas jugaron un papel central como instrumentos de trabajo para el modelaje de las tareas textuales ,como de instrumentos de autoevaluación para el desarrollo de los procesos de construcción causal.

El manejo y llenado de las rúbricas favoreció procesos de autodirección y autorregulación, confirmando lo reportado por Andrade y Du (2005) sobre como el uso de rúbricas contribuye a que el estudiante tenga claridad en los criterios cualitativos de sus ejecuciones. La autocalificación de los participantes por medio de las rúbricas coincidió la mayoría de las veces con el nivel de logro de la tarea valorado por nosotros.

Las rúbricas constituyeron un material de modelamiento y evaluación pertinentes para la ejecución de tareas de elaboración y el desarrollo de una enseñanza significativa en el campo de la Historia. Sin embargo hay que señalar la vastedad misma de los aspectos incluidos como se

declaró en algunas opiniones, lo que tal vez rebasó la zona de desarrollo próximo para el desempeño causal de varios participantes.

La puesta en práctica de la secuencia didáctica con su triple perspectiva sobre la causalidad histórica y sus fundamentos didácticos sobre el papel activo del estudiante, la función mediadora de los materiales e instrumentos y la ayuda ajustada del docente; condujeron más a la conducta motivada que a una construcción profunda del aprendizaje histórico como encontraron Becerra et al (2008) en su trabajo sobre elaboración de gráficos. Observamos dicha motivación en la redacción creativa de textos narrativos más que en el despliegue de habilidades causales, entre otras cosas, como reacción ante la novedad de estas tareas constructivas. Si bien no subestimamos que tales tareas enfrentaron a los participantes al reto de la elaboración de la información y a la búsqueda de sentido en la apropiación del conocimiento, éstos no lograron la incorporación integral de procesos constructivos complejos como la simultaneidad, la visión múltiple de los alcances, la argumentación analítica y crítica en la explicación del hecho histórico.

Las dificultades que extraña la selección e integración de evidencias, como lo han encontrado Masterman y Sharples, 2002; Osana y Seymour (2004) en adolescentes, contribuye a complejizar la ya compleja tarea de argumentación en el campo de la Historia. Por lo que se torna aún más necesario el diseño y evaluación de estrategias como de materiales específicos que apoyen el desarrollo de argumentos históricos, que no fueron contemplados en la secuencia didáctica.

Las ejecuciones causales de los participantes revelan las dificultades que la causalidad como problema didáctico plantea para la superación de una concepción lineal, inmediata y unidimensional, y los retos instruccionales que conlleva el desarrollo de la multicausalidad.

El segundo gran objetivo que nos propusimos en esta investigación fue evaluar el apoyo de la secuencia didáctica diseñada en el proceso de construcción causal. De acuerdo a los resultados obtenidos concluimos que dicha secuencia contribuyó a la solución de una parte importante de la problemática sobre la ayuda docente en las materias de contenido

histórico de la carrera de Psicología Educativa, debido a que logramos una perspectiva múltiple y de conjunto sobre el hecho histórico, alejada de su tradicional acercamiento cronológico, declarativo y maniqueo; diversificamos los materiales de trabajo de acuerdo a la población y la temática, con lo que evitamos la carga abundante de textos especializados que se suele hacer; desarrollamos tareas contextualizadas e integradoras, que dieron pie a una elaboración individual y colectiva de las evidencias para explicar el hecho, en sentido opuesto a aquellas tareas que se limitan a su mera reproducción fáctica; vinculamos el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, mediante instrumentos que nos permitieron el modelaje, calificación, autoevaluación y análisis del desempeño.

Los resultados de la evaluación de los desempeños también nos indican que hubo avances en la construcción causal de los participantes durante y al final de la secuencia. Así, podemos concluir que hubo una influencia positiva de dicha secuencia en el aprendizaje causal de éstos.

4.3 Autocrítica y recomendaciones

Como *aciertos o contribuciones*, consideramos que la presente investigación aporta el diseño, validación y evidencia empírica sobre un modelo didáctico para el aprendizaje causal de un tema histórico, como es el fundamento conceptual, la propuesta metodológica (con materiales, actividades e instrumentos de evaluación) y los resultados acerca de su probable eficacia.

Con un papel activo de los participantes en la secuencia didáctica y con un alcance local, colaboramos a que ellos conocieran otra manera de abordar la enseñanza de la Historia, que implicó abordar la materia más allá de su contenido declarativo, poner el acento en el aspecto procedimental y acercarse a la dimensión actitudinal en la comprensión y explicación de un hecho histórico.

Los participantes aprendieron parte de las herramientas que nos posibilitaron hacer el seguimiento de su propio desempeño, otorgaron significado a las tareas y movilizaron diversos recursos personales en la elaboración de las producciones textuales.

Lo anterior constituye punto de partida para: (a) el rediseño de la secuencia didáctica, (b) el enriquecimiento de su futura puesta en práctica y (c) la planeación e investigación de intervenciones sobre la construcción de la causalidad histórica.

Destacamos como *errores o ausencias importantes* la omisión de herramientas de análisis epistemológico que hubiera podido permitir un mejor aprovechamiento del programa causal. También hemos pensado que la amplitud de aspectos causales considerados en la secuencia sin atender el andamiaje de algunos elementos muy importantes, como las habilidades argumentación y el análisis de las consecuencias, influyó en el estancamiento del desarrollo de los desempeños con pobres resultados de aprendizaje de las relaciones pasado-presente y en el desarrollo conceptual del contenido.

No obstante que nuestra intención fue apoyar el proceso de construcción causal, nos parece que terminamos favoreciendo más la elaboración del producto que el desarrollo del proceso en aspectos como la visión de los sujetos, la simultaneidad y las consecuencias a largo plazo, en el entendido de que directamente la calidad de producto de aprendizaje revelaría la calidad de su proceso de construcción.

Evans y Pate (2007) advierten sobre el riesgo del andamiaje centrado en el producto, descuidando el proceso, como factor que restringe la construcción del aprendizaje más que ayudarlo. Lo que nos lleva a la revisión crítica de nuestras estrategias de andamiaje. Pusimos el acento sobre las bondades esperadas de las tareas y subestimamos las dificultades que conllevaban. Privilegiamos el apoyo a la elaboración individual sobre el trabajo de discusión colectiva, que pudo limitar el carácter potencial de las actividades, tareas e instrumentos de evaluación como mediaciones adecuadas para una construcción significativa de la causalidad histórica.

Otorgamos escasa importancia al trabajo de investigación de los participantes y la socialización entre pares. No incluimos ni trabajamos materiales de lectura sobre versiones divergentes del movimiento estudiantil del 68. Obviamos la coevaluación de las producciones textuales.

A partir de lo expuesto en la discusión, conclusiones y autocrítica, formulamos las siguientes recomendaciones:

A nivel de diseño.

- Incorporar como punto de inicio y al cierre de la secuencia didáctica en un ir y venir del aprendizaje, el acercamiento filosófico-epistemológico de conceptos sustantivos de la estructura disciplinaria de la Historia (por ejemplo que es una evidencia, tipos de evidencia, manejo de múltiples fuentes, propósitos del estudio histórico, formas de validación entre otros) por medio situaciones didácticas sobre análisis reflexivos de fragmentos de narrativas y de textos especializados breves de alguno de los modelos explicativos de la Historia y su comparación con otras disciplinas, en que el estudiante advierta las lógicas de construcción por campo categorial. Pensamos la integración de este acercamiento epistemológico como parte del programa de formación causal (cuadernillo).

- Considerar actividades sobre la visión múltiple de los sujetos históricos en las tareas parciales y de evaluación, ayudaría la inclusión de materiales de consulta sobre visiones de otros sujetos históricos.

- Ampliar la lección sobre causas estructurales para trabajar más el concepto de contexto, particularmente en la parte de ejercicios.

- Replantear la integración de las relaciones pasado-presente desde el inicio de las lecciones y ejercicios del programa causal, así como del análisis del tema histórico y trabajos parciales.

- Replantear y ampliar el programa de formación causal y el estudio del tema histórico bajo las siguientes consideraciones:

1. Centrar menos el análisis en los aspectos procedimentales de la causalidad, equilibrando con la integración de los aspectos epistemológicos y actitudinales.

Pensamos en un cuadernillo y tareas en esta triple vertiente de aspectos y no nada más en uno sólo, pulir los casos o situación

problema con este propósito, ver la posibilidad de reconsiderar e integrar a la resolución del caso o situación problema la elaboración de trabajos parciales

2 .Incorporar el diseño de actividades con lineamientos y materiales sobre argumentación y de un programa para el diseño de gráficos causales.

A nivel de puesta en práctica.

- Propiciar más el trabajo colectivo como base del trabajo individual. Por el mayor tiempo que esto implica habría que aumentar la duración de la intervención para el análisis de varios aspectos causales, la formación de habilidades (argumentativa y diseño de gráficos) y que se aplique a más temas históricos.

- Favorecer un mayor debate de las concepciones dominantes. Cuestionar y discutir acerca de los distintos elementos conceptuales del programa causal antes y al final de las lecciones, así como de los trabajos de evaluación.

- Socializar las producciones textuales entre el grupo de participantes para apoyar el desarrollo analítico y crítico sobre la construcción causal.

A nivel del problema de investigación.

- Considerar el análisis y evaluación integradores de un criterio causal en particular para focalizar más los logros de la puesta en práctica de la secuencia didáctica.

- Indagar el desarrollo de algún criterio causal en la secuencia didáctica con base sólo en producciones gráficas o bajo el eje de la argumentación

- Explorar el proceso de aprendizaje de la causalidad con el rediseño en línea de la secuencia didáctica por las potencialidades de las TIC como instrumentos de interpensamiento.

REFERENCIAS

Academia Nacional de Ciencias de la Educación (2002). El aprendizaje: de especulación a ciencia. *Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela*. Edición Expandida. Publicado por la Editorial de la Academia nacional de Ciencias de Estados Unidos. Recuperado en <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>

Aguirre, C.A. (2004). Tesis sobre el itinerario de la historiografía del siglo XX. *Antes Escuela, Correo del Maestro*, 22, 22-34.

Amézola, G. (2003). La historia que no parece historia. La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina. *Revista de teoría didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65200802.pdf>

Andrade, H y Du Y. (2005 abril). Student perspectives on rubric-referenced assessment *Practical assessment, research and evaluation*, 10(3). Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf>

Archiva, M. (1999). ¿Es aún posible la búsqueda de la verdad? Notas sobre la (nueva) historia cultural. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 26 (11), 1-35.

Arostegui, J. (1998). Historia y tiempo presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 10-15.

Arrieta de Meza, B. y Meza C. R. (1999). La comprensión lectura y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>

Asencio, M., Carretero, M. Pozo, I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En Carretero, M., Pozo, J.I. y Asencio, M (Eds.). *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, Pp. 110-140.

Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Bain, R. B. (2005). *Cómo aprenden los estudiantes. Historia en el aula de clase* (Trad. Tito Nelson Oviedo). En Donovan, M.S. y Bransford, J. (2000). *Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela*. Fecha de publicación 14 mayo del 2995. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf>

Barca, I. (1998). *Adolescents. ideas about explanatory assessment in History*. Trabajo presentado en Elementary and secondary students' historical understanding. AERA Annual Meeting, Estados Unidos.

Barton C. (1998). "That's a tricky: Children's understanding of historical time in Northern Ireland". Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Barton, C. (2002). Oh, that's a tricky piece: children mediated action, and the tools of historical time. *The elementary School Journal*, 103(2) 161-185.

Becerra, M.T., Méndez, J. Montanero, M.J., Lucero, M., González, M. y Valverde, J. (abril-mayo, 2008). Aplicación de un recurso digital para mejorar el razonamiento causal en las ciencias sociales. Trabajo presentado en *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro*, Oviedo.

Beck, I. L. y Mc. Keown G. M. (1994). Outcomes of History Instruction: paste-up accounts. *Cognitive and instructional process in History and the social sciences*, 132-256.

Bédarrida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo del Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 19-27.

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva (2-4)*. Trabajo presentado en el Sexto Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, mayo Recuperado de www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paulina_carlino.pdf

Caron, E.J. (2005) What leads to the fall of a great empire? Using central questions to design issues-based History units. *The social studies*, 96, 51-60.

Carretero, M. y Borelli, M. (2008). Memorias recientes y pasado en conflicto: una aproximación al tratamiento de la historia reciente en la escuela. *Cultura y Educación* 20(2), 201-215.

Carretero, M. y Limón, M. (2004). Evaluación de evidencias y razonamiento histórico. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.) *Aprender y pensar Historia* (249-272). Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu editores.

Carretero, M., López-Manjón A. y Jacott, L. (1997). La explicación causal de distintos hechos históricos. En Carretero, M. (comp) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 83-95). España: Aique,

Carretero, M. y Montanero, M. (2008a). Causal explanations in teacher discourse with a pedagogical training, *Educational Psychology*, 2, 34, 67-99.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008b). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2) 133-142.

Carretero, M., Pozo, J. I. y Asencio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 139-164). España: Visor.

Carretero, M. y Voss, J. F. (1994). *Cognitive and instructional process in History and the social sciences* New Jersey, EUA: Laurence Erlbaum Publishers.

Carretero, M y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Carrizo de Muñoz, N. (2001-2001). La construcción de la teoría como trabajo del historiador. *CUYO Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 18-19, 63-75. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/237/carrizoCuyo18-19.pdf

Chapman, A. (2002). Camels, diamonds and counterfactual: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 12, 46-53.

Clark, V. (2001). Illuminating the shadow: making progress happen in causal thinking through speaking and listening. *Teaching History*, 105, 26-33.

Coll, C. (20019. Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*2. *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial.

Collingwood, R.G. (1971). *Idea de la Historia*, México: FCE.

Contreras, G. O. y Cobarrubias, P. P. (1999). Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. *Educar* Revista de Educación, Nueva Época, no.8, enero-marzo, 1-4.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) Memoria Electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco COMIE.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2005). Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora: COMIE

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2007). Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/>

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2009). Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/>

Danto, A. (1989). *Historia y narración*. Ensayos de filosofía analítica. Barcelon, España: Paidós Ibérica.

De Amézola, G. (2003). La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la Historia del Presente en la Argentina. *Revista de Teoría y Práctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, enero-dic, 8, 7-30.

De Certau, M. (1999) La operación historiográfica. En De Certau, M. (Ed) *La escritura de la historia* (pp.67-120), México: Universidad Iberoamericana.

Díaz Barriga, F. (1998a). Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, oct-dic., 82, CESU-UNAM, 31 p. Redalyc, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208204>.

Díaz Barriga, F. (1998b). *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CC/UNAM*. (Tesis de doctorado en Pedagogía inédita) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la Vida*- México: Mc.Grawhill.

Díaz Barriga, A. F. y Hernández R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva*. México. Mc.Grawhill.

Díaz, B., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (enero-marzo, 2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV, 1 (137), 11-24.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y aprendizaje*, 34, 1-21.

Domínguez, J. y Pozo, J. (1998). Promoting the learning of causal explanations in History through different teaching strategies. En Voss, J. y Carretero, M (Eds.). *Learning and reasoning in History. International Review of History Education*, 2, (344-359). London: Woburn Press.

Drake, F. D. (2002). *Teacher historical thinking*, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, Recuperado de base de datos ERIC Digest.

Espin, C. A., Cevalco, J., Van den Broek, P., Baker, S y Gersten, R. (2007). History as narrative: the nature and quality of Historical understanding for students with LD. *Journal of learning disabilities*, 40(2), 174-182.

Evans, J. y Pate, G. (2007). Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11. *Teaching History*, 128, 18-28.

François, A. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1,

3-6. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126114/183014>

Galassi, G. J (2006). Epistemología, ciencias sociales e historia. *Boletín de Historia y Geografía* 20, 21-51.

Gámez, E. y Díaz. M.J. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>

Gardiner, L. (1962). *La naturaleza de la explicación histórica*. México: UNAM.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (124-1339). Madrid: Morata.

González, M. M. (2001). *Elaboración y selección de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia de Iberoamérica. Cuadernillo metodológico*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación.

Greybeck, D. B. (1999). La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de educación superior. *Educar Revista de Educación*, Nueva Época, 8, 1-6.

Guzmán, J.C. (agosto-enero 2005). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Revista electrónica Sinéctica*, 25, 3-14

Halldén, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8(2), 131-139.

Hammer, C. (2008). Explication, explications and History. *History and Theory*, 47(2), 183-199.

Hempel, C. (1996). *La explicación científica*. Barcelona, España: Fontanera.

Jacott, L. y Carretero, M. (1997). *Historia y relato*. En Carretero, M. y Voss, J. F. (comp) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (97-115). España: Aique.

Kitaher, P. (1985). Two approaches to explanations. *Journal of Philosophy*, 82, 632-639.

Kuhn, D., Weinstock, M. y Flaton, R. (1994). Historical Reasoning as Theory-evidence as Coordination. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds) *Cognitive and Instructional process in History and the Social Sciences* (377-401). New Jersey, EUA: Laurence Erlbaum.

LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1)
Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>

Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). La idea de los niños sobre la historia. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.) *Aprender y pensar Historia* (pp.217-248). Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu editores.

Leinhardt, G. y McCarthy Y. K. (1996). Two texts, three readers: distance and expertise in reading History. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486.

Limón, M. Y Carretero, M. (1992). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 60, 153-167.

Limón, M y Carretero, M. (1997). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En Carretero, M. y Voss, J. F. (comp) *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia* (117-154). España: Aique,

Lucero, M y Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 45-65.

Marciales, V. G. P. (2004). *Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de estrategias en la lectura crítica de textos*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Biblioteca Universidad Complutense. Recuperado de www.bucweb@buc.ucm.es.

Masterman, L. y Sharples, M. (2002). A theory-informed framework for designing software to support reasoning about causation in history. *Computer and Education* 38 ,165-185.

Mateos, M., et al. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4),489-510.

Mayer, H. R. (1998). Connecting narrative and historical thinking: a Research-based approach to teaching history. *Social Education*, 62, 1-9.

Méndez, M. J. y Montanero, M. (2008). Hypergraphics for history teaching. Barriers for causal reasoning about history accounts. *Educational Technology and Society* 11(4), 128-138.

Monereo, C (1999). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de Aprendizaje*, Visor, Pp. 269-293.

Montanero, F. M. y León, C. J. A (2004). La comprensión de textos multicausales en el área de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, España, 333, 409-424.

Montanero, M., Lucero, M. y Méndez, J. (2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de secundaria. *Cultura y educación*, 20 (2), 161-179.

Moradiellos, G E. (2001).La presencia del pasado: notas sobre la naturaleza y peculiaridad de las ciencias históricas. El debate sobre el ser y el hacer de la Historia ante el cambio de milenio. *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia* (pp. 50-84, 231-270). España: Siglo XXI de España Editores.

Navas, S. (mayo 2008). *La Historia del nuevo milenio. Algunos pre-paradigmas*. Trabajo presentado en Memorias III Coloquio de Docencia de la Historia, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in Politics and Other Essays*. London: Methuen.

Osana, H.P. y Seymour, J.R. (2004). Critical thinking in preservice teacher: a rubric for evaluating argumentation and statistical reasoning. *Educational Research and Evaluation*, 10 (4), 473-498.

Pace, D. (2004). Decoding the reading of History: an example of the process. *New directions for teaching and learning*, No. 98, summer, Pp. 13-21.

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*, España: Muralla.

Pérez Gómez, A.I. (1998). Dilemas acerca de la Historia y su conocimiento. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (pp. 59-78). Madrid, España: Morata

Perfetti, Ch. A., Britt, A., Rouet, J-F., Goergi, M.C. y Masson, R.A. (1994). How students use texts to learn and reason about Historical uncertainty. En Voss, J. F. y Carretero, M. (Eds). *Cognitive and instructional process in History and the Social Sciences* (pp. 257-283). New Jersey, EUA: Laurence Erlbaum.

Popper, K.R. (1973). La miseria del historicismo. Madrid, España: Alianza

Pozo, J.I y Carretero, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En Carretero, M., Pozo, J. I. y Asencio, M. (Eds). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 139-164). España: Visor.

Prieto, A. (1985). Educación histórica. *Quiriki*, 3, 25, Universidad de la Plata, 5-10.

Quin, R. Aprender a mirar. El lugar de los textos visuales en el currículo escolar. Recuperado de avizora.com/publicaciones/,,,/textos/0019,

Rodrigo, J. M. (1994). Discussion of Chapters 10-12: promoting narrative literacy and historical literacy" *Cognitive and instructional procesees in History and the Social Sciences* (pp.309-320). Ney Yersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rodrigo, H. y Pagés, J. (2004). La investigación didáctica de la Historia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, Portal Dialnet*, Universidad de Rioja 7, 63-84.

Rodríguez. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, España: Aljibe.

Reigeluth, M. Ch. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid: Aula Siglo XXI Santillana.

Roberts, C (1996). *The logic of historical explanations*:United States of America: Pensylvania State University.

Rojas, R. (2005). *Reseña de Santaana Pérez y J.M Paradigmas historiográficos Contemporáneos*, .Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21047/1/resena2.pdf>

Rosa, A. (1994). Discussion of chapters 6-9: what do people consume History for? (If they do): learning History as a process of knowledge consumption and construction of meaning. En Voss, J. F. y Carretero, M. (comp) *Cognitive and instructional process in History and the Social*

Sciences (pp.221-233). New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rosa, A. (2002) La historia en la formación histórica. *Anuario de Psicología*, 33(2), 209-211.

Roth, P. A. (1988). Narrative explanations: the case of History. *History and Theory*, 27(1):1-13.

Said, W. E. (2004). Introducción. En Said, W.E. (Eds). *Cultura e imperialismo* (PP. 11-34). Barcelona: Anagrama.

Salazar, S.J. (2003). *La narrativa histórica en su dimensión educativa*. (Tesis de maestría en Historia inédita) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Sánchez, Miguel E. (1999a). Texto y conversación: de cómo ayudar al lector a conversar con los texto. En Pozo, Ignacio J. y Monereo, C. (coord). *El aprendizaje estratégico* (171-198). Madrid, España :Aula Santillana.

Sánchez Miguel, E. (1999b). *Los textos expositivos*. Estrategias para mejorar la comprensión. Buenos, Aires: Aula Siglo XXI Santillana.

Seel. M.N. (2001). Epistemology, situated cognition, and mental models: 'like a bridge over troubled water. *Instructional Science*, 29, 403-427.

Serrano, G. F. (2005). Tendencias Actuales comentarios a Sandoica, H. E. Tendencias historiográficas actuales. *Aslepio*, LVII (2), 281-285.

Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/67/69>

Shemilt, D. (1980). The devil's locomotive. *The Australian History teacher*, 7, 12-25.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Strauss, D. F. (2002). Understanding in the humanities: rationality, historicity and injusticly with reference to the dialects of causality and history. *Philos*, 21(4), 1-15.

Thuillier, P. (1990). Introducción. En Thuillier, P. Ed). *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la investigación científica* (pp.7-44), Madrid: Alianza.

Trepát, C.A. (1999). *Procedimientos en la Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona, España: Graó.

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110, 27-31.

Velásquez, R. Taboada, E. y Fonseca, J. Análisis de los trabajos sobre educación superior. En López, A. y Mota, D. (Coord.) *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación educativa en México 1992-2002. Mesa Didáctica de las ciencias histórico- sociales*, México, COMIE, Pp. 137-147.

Vidal-Abarca, E. (1999). ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión. En Pozo, I. J. (Ed.) *El aprendizaje estratégico* (pp.141-152). Madrid, España: Aula Santillana.

Yehuda, N. B. (1983). History, selection and randomness towards and analysis of social historical explanations. *Quality and quantity*, 347-367.

Yildirim, A. (2006). High school textbooks in Turkey from teachers' and students' perspectives: the case of History textbooks. *Asia Pacific Review*, 7(2), 218-228.

Voss, F.A., Carretero, M., Kennet, J. y Silfies, N.L. (1994). The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning. M. y Voss, J. F. (Eds.) *Cognitive and instructional process in History and the Social Sciences* (pp.289-320). New Jersey, EUA: Laurence Erlbaum.

Voss, J.F., Ciarrochi, J. y Carretero, M. (2004). La causalidad histórica: acerca de la comprensión "intuitiva" de los conceptos de suficiencia y necesidad. En en Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.). *Aprender y pensar la historia* (pp.273-293). España, Amorrortu.

Voss, J.F., Wiley, J. y Kennet, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la Historia y los conceptos históricos. En en Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.). *Aprender y pensar la historia* (pp.295-347). España, Amorrortu.

Walsh, W.H. (1968). *Introducción a la filosofía de la Historia*. México: Siglo XXI.

Weingartner, R.H., (1961). The quarrel about historical explanations, *Journal of Philosophy*, 58(2), 29-45.

Wesly, S. (1998). *Causality and explanations*, New York and Oxford: Oxford University Press.

Wineburg, S. S. y Fournier J. (1994). Contextualized thinking in History. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds) *Cognitive and instructional process in History and the Social Sciences* (PP.285-320). New Jersey, EUA: Laurence Erlbaum.

Wineburg, S. y Martin, D. (2004). Reading and rewriting History. *Educational Leadership*, sept., p. 42-45.

Wineburg, S. (2007) .Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.

Wisdom, J. O. (1976). General explanations in History. *History and theory*, 15, 257-266.

Wolfe, M. D. W. y Goldman, S.R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467-502.

Wright, G.H. (1987). *Explicación y comprensión*, Madrid, España: Alianza Editorial.

Wittrock, M. y Baker, E. (1998). Evaluación cognitiva en Historia. En Wittrock, M. C. y Baker, E.L. (Eds.). *Test y cognición. Investigación y*

mejora de pruebas psicológicas (173-202). España: Ediciones Paidós Ibérica.

Woodcock, J.(2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to Improve their causal reasoning. *Teaching History*, 119, 12-15.

ANEXOS

Anexo 1

Información oficial sobre el plan de estudios 1991 de Psicología Educativa de la UPN Ajusco

A continuación se presenta la justificación y el encuadre textuales (con la letra cursiva se distingue lo que pudiese tener relación con las asignaturas de contenido histórico) que se hace de las materias con contenido histórico en el plan de estudios 91 de Psicología Educativa.

Concepción de la Psicología Educativa: "En la carrera de Psicología Educativa partimos de la idea de que la educación es una praxis que opera en un mundo de interacciones, *el mundo social y cultural*". En este sentido el currículo no puede referirse exclusivamente a problemas de aprendizaje, *el ambiente de aprendizaje también se concibe como algo social*, como la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de determinadas condiciones" (*)

"la naturaleza de las prácticas educativas y los diversos factores involucrados en la educación, conducen a caracterizar a *la psicología educativa como un área mixta de trabajo* y no sólo como una disciplina aplicada. En efecto la psicología educativa debe tener presente la institucionalización de las prácticas educativas, *los contextos y especificidad de los problemas educativos* y, también, la diversidad de agentes sociales involucrados en los procesos educativos" (*).

El plan de estudios está organizado en tres fases de formación:

La formación inicial
Campos de formación y trabajo profesional
Fase de concentración en campo o servicio

En el área de formación inicial contiene los cursos y contenidos de 1o a 6º semestre sobre Psicología Educativa, *disciplinas afines y cursos enfocados* en capacidades y actitudes necesarias para la formación integral del psicólogo educativo".

En esta área se encuentran tres asignaturas con contenidos históricos tituladas "Estado mexicano y proyectos educativos 1857-1920", "Institucionalización, desarrollo económico y educación 1920-1968) y Crisis y educación en México 1968-1990 que se imparten respectivamente en tercero, cuarto y quinto semestres.

(*) Tomado del documento "Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN", documento interno, 30 pps.

Ahora se presentan los propósitos textuales (con la letra cursiva se distingue lo que pudiese tener relación con las asignaturas de contenido histórico) de la licenciatura :

- Proporcionar una formación enfocada en *los problemas y prácticas educativas* de la enseñanza básica (primaria y media básica)
- Desarrollar una práctica profesional con una actitud de servicio y trabajo en la comunidad educativa
- Ofrecer *una formación* que tenga como eje la investigación y formación de las habilidades y capacidades *para enfrentar exitosamente problemas educativos*
- Formar los cuadros profesionales necesarios para apoyar al magisterio en su práctica docente, en general, a las distintas instancias del sector educativo orientadas a la elevación de la calidad de la enseñanza
- Promover la aplicación y derivación de los conocimientos de la disciplina psicológica hacia los problemas educativos: apoyando de esta manera la formación y actualización continua del magisterio nacional.

Objetivo general: Formar profesionales que construyan estrategias procedimientos para atender problemas de carácter psicoeducativo relacionados con el desarrollo humano, los planes y programas de estudio y la escuela, a partir del análisis crítico de las diversas aportaciones en este campo.

Los objetivos terminales (las cursivas son nuestras) de la licenciatura son:

- Formar un psicólogo con un conocimiento amplio de los procesos psicológicos básicos y los conocimientos aplicados y tecnológicos para abordar problemas educativos.
- Proporcionar al psicólogo un conocimiento adecuado de la organización y *problemas centrales del sistema educativo nacional.*
- Conformar en el psicólogo *una actitud de servicio y de trabajo en comunidades escolares.*
- Dotar al psicólogo con las habilidades, generales y específicas, y capacidades para enfrentar con éxito problemas educativos y *desarrollar un trabajo multidisciplinario en distintas instituciones y contextos educativos.*
- Formar al psicólogo con una capacidad de reflexión crítica e innovación ante problemas educativos específicos.
- Formar al psicólogo en los problemas de aprendizaje, desarrollo y socialización del escolar desde la detección hasta su resolución e investigación en *el contexto escolar y comunitario.*
- Proporcionar al psicólogo los conocimientos y habilidades necesarios para el diseño y evaluación curricular.

Tabla 1 Mapa curricular por semestre y área de formación de la carrera de Psicología Educativa de la UPN Ajusco

FORMACIÓN INICIAL PRIMER AÑO	
Primer semestre Introducción a la Psicología Educativa Aprendizaje Estadística Básica Teoría Educativa Ciencia y Sociedad	Segundo semestre Psicología Evolutiva del Niño Socialización Estadística Aplicada a la Psicología del Niño Psicolingüística Comprensión y Producción de Textos
FORMACION INICIAL POR SEMESTRE	FORMACION PROFESIONAL POR SEMESTRE
Tercero Estado Mexicano y los proyectos Educativos(1857-1920)	Tercero Psicología Evolutiva de la Adolescencia y la Adulthood Cognición y Enseñanza Métodos y Técnicas en Psicología Comunicación
Cuarto Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968)	Cuarto Psicología Evolutiva y Escolarización Elementos de Psicofisiología Métodos y Técnicas en Psicología Educativa Diseño Instruccional
Quinto Crisis y Educación en el México Actual (1968 - 1993)	Quinto Problemas de Aprendizaje Psicología del Aula Seminario de Investigación Diseño y Desarrollo Curricular
	Sexto Instrumentos de Psicodiagnósticos Procesos Grupales y Enseñanza Seminario y Proyectos de Investigación Evaluación Curricular Informática Séptimo CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO Curso o Seminario Optativo 7-I Curso o Seminario Optativo 7-II Seminario de Tesis I Seminario o Taller de Concentración Curso o Seminario Optativo 7-III Octavo CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO Curso o Seminario Optativo 8-I Curso o Seminario Optativo 8-II Seminario de Tesis II Seminario o Taller de Concentración Curso o Seminario Optativo 8-III

Anexo 2

Concepto, diseño y uso de rúbricas

Para efectos de este trabajo, entendemos las rúbricas como:

a) Instrumentos de evaluación centrados en la calidad o valoración cualitativa del desempeño o ejecución (vinculación entre lo conceptual y lo procedimental) real de los estudiantes, en relación con tareas situadas, abiertas y complejas, que replican la riqueza de la diversidad del contexto problemático que enfrentan los expertos ante problemas de la vida real, aunque también pueden trabajarse con situaciones realistas simuladas que incorporen este tipo de problemas (Palm, 2008).

b) Estrategias que apoyan la enseñanza en dos sentidos. Por una parte permiten al docente la comunicación de sus expectativas, la exploración de los aprendizajes de sus alumnos, la conjugación de instrucción con evaluación, la generación de condiciones que proporcionen los apoyos necesarios para la construcción de las ejecuciones esperadas, así como la recuperación de las reflexiones y el otorgamiento de la retroalimentación oportuna para y con los estudiantes. Por otra parte, permiten al estudiante la práctica de capacidades de autorregulación, ya que éste conoce con anticipación los criterios y estándares de aprendizaje, y con ello puede entrenarse. Aunado a esto posibilitan la reflexión y la autoevaluación que implica el trabajo autodirigido (Díaz Barriga, 2006).

La construcción de una rúbrica comprende:

- La descripción de las categorías, aspectos o competencias que se buscan analizar y evaluar
- La especificación del número y nombre de los niveles de desempeño de de tales categorías
- La descripción de cada nivel de desempeño por categoría

La especificación de las categorías como de la descripción de sus niveles de desempeño tiene que ser acordes con el marco conceptual del objeto de estudio que se esté analizando y evaluando.

Las rúbricas responden a una visión cualitativa y constructiva del aprendizaje. Si bien pueden cuantificarse.

Anexo 3

Cuestionario de datos generales

Propósito. Para la mejora de acciones institucionales como este curso preparatorio, te pido amablemente que contestes las siguientes preguntas.

Instrucciones. Lee con cuidado cada pregunta, elige y tacha el inciso que consideres que la contesta de la varias opciones que se te brindan.

- 1) ¿Qué carreras estás estudiando?
a) Administración Educativa b) Psicología Educativa
c) Pedagogía d) Sociología de la Educación

- 2) ¿En qué turno estudias?
a) matutino b) vespertino c) mixto d) ninguno

- 3) ¿Qué semestre cursas?
a) quinto b) séptimo c) soy egresado

- 4) ¿Cuántas veces has cursado la materia de Crisis?
a) una vez b) dos veces c) tres veces o más

- 5) ¿Cuántas veces has presentado el extraordinario de Crisis?
a) ninguna vez b) una vez c) dos veces d) tres veces o más

- 6) ¿A qué crees que se deba que adeudas Crisis?
a) A la dificultad y poca aplicabilidad de los contenidos de la materia.
b) Al estilo de enseñanza y forma de evaluar del docente.
c) A las dos anteriores.
d) Por problemas laborales y personales.

- 7) ¿Debes alguna otra materia?
a) no
b) si, ¿cuál o cuáles? _____

Gracias por tu cooperación.
Profra. Mónica García Hernández.
Responsable del Curso Preparatorio.

Anexo 4

Pretest sobre el 68

- 1) Escribe de manera detallada en qué consistió el movimiento del 68.
- 2) Desde tu punto de vista, ¿Cuáles fueron los hechos sobresalientes del movimiento del 68?
- 3) ¿Por qué es importante el estudio del movimiento de 1968?
- 4) ¿Cómo obtuviste la información de lo que sabes sobre el movimiento de 1968?

Anexo 5
Tabla 1 Criterios de análisis sobre elementos causales según distintos investigadores

<i>CRITERIOS</i>	<i>POZO Y CARRETERO</i>	<i>CARRETERO Y JACOTT</i>	<i>VOSS, CARRETERO, KENNET Y NEY</i>	<i>LUCERO Y MONTANERO</i>
Ideas históricas	-Uso de conceptos sociales e históricos - Uso de términos casuales y/o intencionales -Establecimiento de relaciones entre diversos ámbitos -Comprensión de la Historia como un proceso continuo -Atribución a los hechos de efectos demorados			
Estructura del argumento	- confusión de relaciones posibles - suma de efectos de varias causas - relaciones de interdependencia parcial - relaciones de interdependencia plena			
Condiciones			-Políticas -Económicas -Culturales -geográficas -psicológicas	
Actores			- agentes específicos - grupos -unidades de gobierno - unidades globales de gobierno	
Eventos			X	
Leyes o Esquema			X	
Motivos		- económicos - políticos -científicos -búsqueda -personales -religiosos		
Agentes		- personales - personales/sociales -sociales		
Causas		-personalista - política - económica -remota -ideológica		
Densidad Causal				X
Integración Causal				X
Interrelación Causal				X
Claridad Causal				X
Orden Causal				X
Coherencia Causal				X
Profundidad Casual				X

<i>CRITERIOS</i>	<i>POZO Y CARRETERO</i>	<i>CARRETERO Y JACOTT</i>	<i>VOSS, CARRETERO, KENNET Y NEY</i>	<i>LUCERO Y MONTANERO</i>
Según su naturaleza				-relaciones causales -relaciones intencionales -relaciones temporales
Según las metas				- relaciones con secuenciales - relaciones factoriales -relaciones bidireccionales
Según la dificultad				- relaciones fáciles - relaciones difíciles
Según la cohesión verbal				- relaciones señaladas - relaciones no señaladas
Según la redundancia y soporte				- relaciones con redundancia - relaciones soportadas - relaciones no soportadas
Según la participación Estudiantil				- bajo nivel de participación - medio nivel de participación - alto nivel de participación
Estructuras básicas de relación entre evento-condiciones				Evento es acción humana. Condiciones es contexto o estructuras. - configuración estructural, aditiva o simultánea - configuración temporal o dinámica
Mundo exterior				condiciones, contexto o elementos estructurales
Mundo interior				estados psicológicos o emocionales de grupos

Anexo 6

Tabla 1 Rúbrica para texto y gráfico de carta y situación problema

CRITERIOS	NIVELES PROGRESIVOS DE DOMINIO				PUNTAJACIÓN
	NOVATO (1)	EN DESARROLLO (2)	COMPETENTE (3)	DISTINGUIDO (4)	
<p>ANÁLISIS DE CAUSAS (30 %)</p> <p>a) Contextualización del hecho histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Menciono y señalo muy global mente las condiciones de la sociedad en que se da el hecho histórico, sin clarificar relaciones o jerarquía entre éstas. - Continuo señalando y describiendo el contexto desde mi visión de sujeto del presente. - Para mí las causas estructurales no tiene un papel tan determinante cómo lo que piensan y hacen los sujetos en la explicación del hecho histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzo a dar cuenta y a señalar de manera clara y relacionada de las condiciones de la sociedad en que se da el hecho histórico. - Empiezo a considerar el punto de vista de los sujetos para describir el contexto. - Considero que las causas estructurales tienen un papel importante en la explicación del hecho. Aunque los sujetos siguen teniendo el papel principal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describo y relaciono las condiciones de la sociedad en que se da el hecho histórico. - Integro a las condiciones de la sociedad, la acción de los sujetos históricos. Lo que me permite considerar desde su punto de vista el contexto. - Considero que las causas estructurales son tan importante como las causas intencionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describo relaciono e integro de forma variada y precisa, las condiciones de la sociedad en que se da el hecho histórico. - Mi visión del contexto es múltiple (al considerar los puntos de vista de los sujetos y las distintas condiciones) y dinámica (ya que lo considero como un proceso que se va construyendo en un tiempo y espacio). -Considero que las causas estructurales juegan un papel importante en tanto se les vincula a las causas intencionales. 	
<p>b) Caracterización de la psicología y actos de los sujetos históricos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Menciono y señalo muy global mente las motivaciones de los sujetos y sus actos para dar cuenta del hecho histórico, sin clarificar relaciones entre sujetos y contexto. - Continuo señalando y describiendo las intenciones y actos de los sujetos desde mi visión de persona del presente. - Para mí las causas intencionales tienen el papel determinante en la explicación del hecho histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzo a dar cuenta de manera clara y relacionada de los sujetos históricos que hacen el hecho histórico. - Empiezo a considerar el punto de vista de los sujetos y de la época en que vivieron. - Continuo considerando que las causas intencionales tienen un papel importante en la explicación del hecho. Aunque ya tomo en cuenta el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> - Describo y relaciono las de manera variada y precisa las motivaciones y actos de los distintos sujetos que hacen un hecho histórico. - Integro el punto de vista de los sujetos como parte de las condiciones de la sociedad de su época. - Considero que las causas intencionales son tan importante como las causas estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describo relaciono e integro de forma variada y precisa, la psicología y actos de los sujetos de un hecho histórico. - Mi visión de los sujetos históricos es múltiple (al considerar los distintos puntos de vista de éstos y de los aspectos del contexto) y dinámica (ya que lo considero que los sujetos son parte y resultado de un proceso que se va construyendo en un tiempo y espacio). -Considero que las causas intencionales juegan un papel importante en tanto se les vincula a las causas estructurales. 	

DESCRIPCIÓN DE RELACIONES CAUSALES (20%)					
a) Desarrollo y papel de relaciones con fechas	<ul style="list-style-type: none"> - Para dar cuenta del hecho histórico hago un uso confuso y desarrollo poco preciso de fechas y sus relaciones. - No es claro el papel que doy a las fechas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hago uso predominante y más preciso de fechas, con escasa relación entre sí. - Doy un papel principal a las relaciones entre fechas sobre otro tipo de relaciones causales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hago relaciones entre fechas con claridad, se ven apoyadas o apoyan otras relaciones causales. -Doy una importancia a las relaciones entre fechas con relación a otras relaciones causales 	<ul style="list-style-type: none"> - Hago uso correcto y preciso de fechas. Las relaciones de forma integrada a otras relaciones causales. - Evalúo las relaciones cronológicas (o entre fechas). 	
b) Desarrollo y papel de relaciones de continuidad (causas internas intencionales y estructurales)	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo impreciso de pocas relaciones de continuidad entre causas, con escasa coherencia, relación y contenido. - No manejo ideas ni datos coyunturales o claves. - Para mi las causas lineales juegan un papel principal para explicar un hecho histórico. Por ello, casi no considero causas paralelas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo con cierta coherencia, relación y contenido.más relaciones de continuidad entre causas, -Comienzo a manejar ideas y datos coyunturales, aunque con poca precisión. Por eso a veces veo el hecho histórico como parte de un proceso. - Para mi las causas lineales juegan un papel importante para explicar un hecho histórico. Pero también considero causas paralelas. 	<ul style="list-style-type: none"> .-Manejo de forma variada, relacionada, precisa relaciones de continuidad entre causas. -Manejo con precisión ideas y datos coyunturales, a partir de lo que ubica el hecho como parte de un proceso histórico. - Para mi las causas lineales juegan un papel importante en tanto se relacionen con sus causas paralelas. - Integro de manera básica relaciones de continuidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de forma variada, relacionada, precisa e integrada las relaciones de continuidad entre causas. -Integro ideas y datos coyunturales para ubicar el hecho como parte de un proceso histórico. - Integro el papel de las relaciones de continuidad, cambio y simultaneidad . - Integro y evalúo críticamente las relaciones de continuidad 	
c) Desarrollo y papel de relaciones de simultaneidad (causas externas intencionales y estructurales)	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo impreciso de pocas relaciones de simultaneidad entre causas, con escasa coherencia, relación y contenido. - No manejo ideas ni datos coyunturales o claves. - Para mi las causas paralelas juegan un papel principal para explicar un hecho histórico. Por ello, casi no considero causas lineales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo con cierta coherencia, relación y contenido. de más relaciones de simultaneidad entre causas, -Comienzo a manejar ideas y datos coyunturales, aunque con poca precisión. Por eso a veces veo el hecho histórico como parte de un proceso. - Para mi las causas paralelas juegan un papel importante para explicar un hecho histórico. Pero también considero causas lineales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de forma variada, relacionada, precisa de relaciones de simultaneidad entre causas. -Manejo con precisión ideas y datos coyunturales, a partir de lo que ubica el hecho como parte de un proceso histórico. - Para mi las causas paralelas juegan un papel importante para explicar un hecho histórico en tanto se relacionen con sus causas lineales. - Integro de manera básica las relaciones de simultaneidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de forma variada, relacionada, precisa e integrada las relaciones de simultaneidad entre causas. -Integro ideas y datos coyunturales para ubicar el hecho como parte de un proceso histórico. - Integro el papel de las relaciones de continuidad, cambio y simultaneidad para explicar un hecho histórico. - Integro y evalúo críticamente las relaciones simultaneidad. 	
d) Desarrollo y papel de las consecuencias (relaciones pasado-presente entre causas internas, externas, intencionales y estructurales)	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo impreciso de pocas consecuencias, con escasa coherencia, relación y contenido. - No manejo ideas ni datos coyunturales o claves. - Me limito a considerar consecuencias inmediatas para dar cuenta del hecho. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo con cierta coherencia, relación y contenido consecuencias a corto plazo, -Comienzo a manejar ideas y datos coyunturales, con poca precisión. - -Veo el hecho histórico como parte de un proceso., identifico y relaciono sus consecuencias a corto plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de forma variada, relacionada, precisa consecuencias a corto, largo y muy largo plazo. -Manejo con precisión ideas y datos coyunturales. Ubico el hecho como parte de un proceso histórico. Y puedo identificar y relacionar consecuencias a corto, largo y muy largo 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de forma variada, relacionada, precisa e integrada el distinto alcance (temporal, espacial e importancia) entre consecuencias. -Integro ideas y datos coyunturales para ubicar el hecho como parte de un proceso histórico. Y para diferenciar entre consecuencias de 	

		<p>-A veces considero consecuencias a largo y muy largo plazos.</p> <p>- Para mi las consecuencias lineales juegan un papel importante para explicar un hecho histórico. Pero también considero consecuencias paralelas.</p>	<p>plazos.</p> <p>- Para mi las consecuencias para ellas juegan un papel importante para explicar un hecho histórico en tanto se relacionen con consecuencias lineales.</p> <p>- Integro de manera básica y precisa relaciones entre consecuencias considerando múltiples puntos de vista.</p>	<p>corto a a muy largo plazo.</p> <p>- Integro el papel de las consecuencias distinguiendo la continuidad, el cambio y simultaneidad para explicar un hecho histórico.</p> <p>- Integro y evaluo críticamente las consecuencias.</p> <p>-Establezco y critico relaciones pasado presente de acuerdo a múltiples puntos de vista de manera contextualizada.</p>	
<p>MANEJO DEL CONTENIDO (30 %)</p> <p>a)Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas</p>	<p>-Hago escaso empleo y explicitación de las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>-Presento ideas y argumentos apoyados con simples o piniones, no me apoyo en datos documentados.</p> <p>-No hago un manejo correcto de términos teóricos</p>	<p>-Empleo con cierta claridad y explicitación de las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>-Presento ideas y argumentos lógicos y a veces apoyados en datos documentados.</p> <p>- Inicio un manejo correcto de términos teóricos.</p>	<p>-Empleo de forma variado y explicito las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>-Presento ideas y argumentos informados y analíticos.</p> <p>- Manejo correctamente términos teóricos.</p> <p>- Me apoyo con datos documentados.</p>	<p>-Hago un manejo variado e integrado de las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>-Presento ideas y argumentos informados, analíticos y críticos que considera múltiples puntos de vista.</p> <p>-Manejo e integro críticamente ideas, términos teóricos y datos.</p>	
<p>b)Variedad, calidad y profundidad de la información</p>	<p>-Hago escaso empleo y explicitación de los datos del material consultado e investigado.</p> <p>- Mis ideas y argumentos no se apoyan o escasamente lo hacen en datos documentados.</p> <p>-No hago un manejo correcto de términos teóricos.</p>	<p>-Empleo con cierta claridad y explicitación los datos del material consultado e investigado.</p> <p>-Presento ideas y argumentos lógicos a veces apoyados con datos informados.</p> <p>- Inicio un manejo correcto de términos teóricos.</p>	<p>-Interrelaciono e integro ideas, términos y datos.</p> <p>-Empleo de forma variada y explicita los datos del material consultado e investigado.</p> <p>-Presento ideas y argumentos apoyados con datos documentados.</p> <p>- Manejo correctamente términos teóricos.</p> <p>-Interrelaciono e integro ideas, términos y datos.</p>	<p>-Hago un manejo variado e integrado de los datos del material consultado e investigado.</p> <p>-Presento ideas y argumentos analíticos y críticos apoyados con datos informados, que considera múltiples puntos de vista.</p> <p>-Manejo e integro críticamente ideas, términos teóricos y datos.</p>	
<p>PRESENTACIÓN (10%)</p> <p>Organización, redacción y originalidad</p>	<p>-Redacto y organizo el contenido y su graficación de manera fragmentada, confusa y dispersa, por lo que es poco entendible y atractivo.</p> <p>- Mi presentación no tiene toques de dedicación ni originalidad.</p>	<p>-Redacto y organizo el contenido y su graficación, con cierta precisión, lógica e integración, así es entendible, pero no sea atractivo.</p> <p>- Mi presentación tiene algunos toques de originalidad, pero de manera irregular.</p>	<p>-Redacto y organizo el contenido y su graficación, con precisión, lógica e integración, éste es entendible y atractivo.</p> <p>- Mi presentación está bien pensada y expuesta de manera novedosa.</p>	<p>-Redacto y organizo el contenido y su graficación de manera precisa, lógica, integrada, interesante o atractiva.</p> <p>- Mi presentación es original o con acercamiento sin lugar a la tarea.</p>	

Anexo 7

Cuestionario para opinión de trabajos parciales.

Objetivos. Tú punto de vista acerca de los trabajos de evaluación, que se te encomendaron a lo largo del curso, es sumamente importante para la mejora de su diseño y manejo, por lo que te pido contestes con la mayor honestidad posible con la seguridad de que este cuestionario es anónimo e independiente de tu acreditación del curso.

Instrucciones. Contesta lo más detalladamente posible las siguientes preguntas. Si tienes alguna duda, te la contestaré con gusto.

1) ¿Cómo consideras las instrucciones para la elaboración de cada trabajo?

Argumenta tu respuesta. _____

2) ¿Qué tan útiles te fueron las preguntas guías para escribir cada trabajo?

Argumenta tu respuesta. _____

3) ¿Qué opinión te merece para tu aprendizaje de la Historia, la elaboración textos a partir de situaciones simuladas o imaginarias como la caja de recuerdos, la reseña periodística y la carta?

Argumenta tu respuesta. _____

4) ¿Qué cambiarías de cada uno de estos trabajos de evaluación?

Argumenta tu respuesta. _____

5) ¿Qué conservarías de cada uno de estos trabajos de evaluación?

Argumenta tu respuesta. _____

Gracias por tus aportaciones.
Responsable del curso.

Anexo 8

Cuestionario sobre opinión de rúbricas

Presentación. Con la finalidad de mejorar el diseño y manejo de las rúbricas como estrategia de evaluación que se utilizó a lo largo del curso, es muy importante que seas sincero en tu opinión cuando respondas las siguientes preguntas al respecto. Te recuerdo que el cuestionario es anónimo y que si tienes alguna duda cuenta con que te auxiliaré al respecto.

Instrucciones. Completa la idea de cada frase y da las razones de tu respuesta.

1) Me pareció que la extensión de las rúbricas _____

Porqué _____

2) El nivel de claridad de cada punto a evaluar fue para mí _____

Porqué _____

3) Los distintos aspectos a evaluar me representaron un grado de dificultad _____

Porqué _____

4) Considero que las rúbricas apoyaron la elaboración de los trabajos _____

Porqué _____

4) Las rúbricas me resultaron útiles para _____

Porqué _____

5) Tengo las siguientes sugerencias acerca de las rúbricas _____

6) Lo que critico de las rúbricas es _____

Muchas gracias por tu colaboración en este proyecto educativo.
Responsable del curso.

Anexo 9 Cuestionario sobre curso

Propósito.- Con la intención de mejorar el diseño e impartición de este curso preparatorio en un futuro, amablemente te pido tu valiosa opinión. Sé que serás muy honesto u honesta, y recuerda que no es necesario que pongas tu nombre.

Instrucciones.- completa las siguientes frases, escogiendo la opción que consideres más pertinente, y lee cuidadosamente cada una de las preguntas abiertas. Si tienes alguna duda con gusto te contestaré.

De antemano gracias por tus aportaciones
Responsable del curso

1) Con base en este curso, el cambio en **la cantidad de mis conocimientos** sobre la Historia fue:

- a) nulo b) poco c) regular d) mucho

Da un ejemplo _____

2) De acuerdo al curso, el cambio en la **calidad de mis conocimientos** de Historia fue:

- a) nulo b) poco c) regular d) mucho

Da un ejemplo _____

3) El curso apoyó el cambio en el desarrollo de mis habilidades en Historia:

- a) nada b) poco c) regular d) mucho

Da un ejemplo _____

4) Este curso influyó para que mis actitudes hacia la Historia cambiaran:

a) nada b) poco c) regular d) mucho

Da un ejemplo _____

4) Tomando en cuenta lo que lo que trabajaste en el curso:

¿En qué consiste explicar un hecho histórico?

¿Cuáles son los elementos o aspectos que se necesitan para organizar una explicación histórica?

5) Las sugerencias que hago para un futuro curso son:

En lo que respecta a las lecciones de los lunes _____

En lo que toca a los ejercicios que acompañaron las lecciones _____

En lo que refiere a las actividades de los jueves _____

¿Algo más que deseo agregar? _____

Anexo 10

Postest sobre el 68

Examen Extraordinario
“Crisis y Educación en el México actual”

Turno Matutino

11 de mayo, de 12 a 14 horas

Este examen consta de cuatro preguntas. Es por desarrollo de temas, donde lo más importante es tu argumentación sustentada de manera documentada e integrada. Al final de cada reactivo se incluye el puntaje correspondiente.

No puedes utilizar lápiz y no olvides poner tu nombre en cada hoja que utilices.

1) Describe y relaciona cuando menos cuatro causas internas y cuatro externas del movimiento estudiantil del 68, señalando cuáles son de carácter económico, social, político y cultural respectivamente. vale 25 puntos

2) Explica las demandas estudiantiles específicas (pliego petitorio) del 68 en México, relacionándolas con la ideología, formas de organización de los estudiantes, respuesta de la sociedad, y los hechos significativos del desarrollo del movimiento, desde su inicio hasta su término formales. Vale 25 puntos

3) Argumenta de forma relacionada y coherente por lo menos cuatro consecuencias históricas a corto plazo y para la actualidad del movimiento estudiantil del 68 tanto a nivel nacional como mundial, mencionando cuáles son de carácter, político, social, cultural y educativo. Vale 25 puntos

4) Elabora un gráfico o esquema que integre las causas, desarrollo y consecuencias del movimiento del 68, de acuerdo a la recuperación que hagas de los puntos más importantes de lo que se te han demandado en las anteriores preguntas. Vale 25 puntos

Anexo 11

Ejemplo de lección

Bienvenid@ al curso



¡Hola, me llamo Huppiteca! Te acompañaré a lo largo del curso. Para empezar a romper el hielo, te platico sobre el origen de mi nombre.

Cómo tú habrás de saber, en la década de los sesenta nace el movimiento de los hippies en los 'Unites States' y luego se expandió en otras partes del mundo. Nuestro país no fue la excepción en cuanto la influencia de las ideas sobre el mundo que tenían los hippies. A estas ideas les imprimimos nuestro propio sello 'made in México', dando origen a las comunidades de 'hippitecas' (palabrita que resulta de la fusión de los términos hippie y azteca), que fueron los que crearon la fascinación de los jóvenes norteamericanos de la época por los 'viajes' que les permitían los hongos alucinógenos y el posterior uso popular de la mariguana.

Como los estudiantes de la UPN somos mexicanos y como reconocimiento de la juventud del 68, mis papás me llamaron Huppiteca, vocablo lingüístico de la fusión de las palabras UPN y hippiteca.

Los que hemos apoyado esta iniciativa de brindarte un curso preparatorio para que presentes tu examen extraordinario, estamos concientes por una parte de la necesidad de brindarte opciones para que termines exitosamente tus estudios en la universidad. Y por otra parte, de que las materias de contenido histórico tienen un papel fundamental en tu formación.

En este marco de ideas los propósitos del presente curso son que:

- a) Te prepares en el estudio y comprensión de los contenidos declarativos en torno al programa de 'Crisis y Educación' para que puedan acreditar la materia.
- b) Te formes en las herramientas conceptuales y metodológicas que te permitan que el conocimiento histórico sea significativo para tu vida y tu futuro ejercicio como profesional de la educación. Todo ello con la ambiciosa e irrenunciable meta de que la historia sea placentera para ti, que sea un instrumento para ser mejor persona y un profesionista competente y socialmente responsable.



LECCIÓN 3

¿CÓMO EXPLICARNOS UN HECHO HISTÓRICO? (DONDE Y CUANDO SUCEDE)



Como hemos platicado antes, la Historia se puede explicar a partir de causas intencionales que se refieren a la acción de los sujetos que la protagonizan, para lo cual es importante entender su psicología, ya sea que se trate de personajes destacados o líderes, de grupos sociales o sujetos colectivos.

También hemos analizado cómo la Historia se explica con base en causas estructurales (contexto) que refieren a la influencia que las circunstancias geográficas y la diversidad de las instituciones económicas, políticas, sociales y culturales ejercen y resultan de la acción de los sujetos históricos.

MEDITA SOBRE LAS CAUSAS INTENCIONALES Y ESTRUCTURALES DE UN HECHO HISTÓRICO IMPORTANTE PARA EL MUNDO.

¿Cómo se relacionan causas intencionales y causas estructurales?, ¿cómo organizarlas para dar una explicación significativa e integral sobre un hecho histórico? Acerquémonos a la manera en como podemos responder estas interrogantes.

DONDE. Todo hecho histórico se da en un espacio, que es producto de las circunstancias geográficas que influyen en la vida de una sociedad humana. Pero este espacio también es producto de la modificación y recreación que hace de él la sociedad que lo ocupa. De tal manera que los espacios en que nos desarrollamos los seres humanos raramente permanecen sin cambios en su geografía. Piensa tan sólo en los cambios de la extensión de las fronteras de un país como México a lo largo de su historia.

Existen hechos históricos que ocupan distinta extensión geográfica de acuerdo a como se desarrollan. Por ejemplo ¿hasta donde llegaba el fenómeno de los ilegales mexicanos en Estados Unidos cuando comenzó a principios del siglo XX?, ¿hasta donde llega actualmente?, ¿ha sido siempre el mismo alcance geográfico del narcotráfico en la sociedad mexicana?, ¿hasta donde abarcaba la acción de los negociantes de la pornografía infantil hace cincuenta años? Y ¿hasta dónde ahora?, ¿en qué lugares inicio y hasta donde llegó la revolución de 1917?

Cuanto mayor es la extensión geográfica de un hecho histórico, mayor es el alcance que tiene en la vida humana. En este sentido podemos hablar de hechos con carácter regional, nacional y mundial.

Un hecho histórico es originado por causas internas o locales al espacio geográfico-social inmediato en que se da, pero también puede obedecer a la influencia de causas externas nacionales e internacionales que estén contribuyendo en su existencia. Por ejemplo, la victoria final de Juárez contra el imperio de Maximiliano tiene como una de sus causas internas la resistencia de la guardias populares que apoyaban a Juárez para contener al ejército

conservador y francés, y como una de sus causas externas la decisión del imperio francés de retirar el financiamiento a Maximiliano para mantener la invasión en México, ya que su rey se encontraba en pugna con potencias europeas y le interesaba dirigir su gasto para la preparación de la guerra con tales potencias. Así, la caída de Maximiliano y su imperio respondieron a la coincidencia de causas de carácter local e internacional.

Cuándo un hecho histórico es gestado, se desarrolla o tiene consecuencias de carácter interno como externo, también podemos hablar de hechos simultáneos que explican dicho hecho.

CUANDO. Todo hecho histórico se da en un tiempo, que es influenciado por la organización de la vida de las sociedades. En este sentido, el manejo del tiempo con el que nos desarrollamos los seres humanos varía según la sociedad y la época. Piensa en la noción de lo que era para la sociedad del siglo XIX "tardar mucho tiempo" cuando los correos llegaban en cartas enviadas en diligencias, y la idea para nosotros de "tardar mucho tiempo" donde el correo de cartas se envía de manera electrónica.

Cómo tú sabes, el origen, desarrollo y desenlace de un hecho histórico resulta de las acciones de los humanos en colectividad y sus circunstancias, y cada uno de estas etapas requieren de un espacio geográfico y humano para darse. El hecho histórico se desenvuelve en un espacio o en varios espacios según su proceso de nacimiento, desarrollo y término. Por ejemplo, la colonización de América por España empezó con Cuba al llegar Colón, prosiguió con la derrota de los mexicas y los incas, extendiéndose hasta el resto del continente y terminó cuando se hubo colonizado toda la parte central y sur del continente.

REFLEXIONA SOBRE EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y HUMANO DE UN HECHO HISTÓRICO IMPORTANTE PARA LA SOCIEDAD MEXICANA, ¿CÓMO HA CAMBIADO ESTE ESPACIO DESDE QUE SURGIO EL HECHO, SE DESARROLLÓ HASTA SU TÉRMINO O ACTUALIDAD?

Cuando pretendemos explicar un hecho histórico, primeramente nos preguntamos por las acciones de los sujetos y circunstancias que antecedieron al hecho y que pudieron originarlo. Después nos interrogamos por cuáles acciones y circunstancias sucedieron para el desarrollo del hecho en cuestión. Y finalmente, nos cuestionamos acerca de las consecuencias de tales acciones y circunstancias en que concluye el hecho mismo. Estos antecedentes, desarrollo y consecuencias siempre se dan en espacios y tiempos específicos.



- **Así, en este primer momento de explicación ubicamos y organizamos los antecedentes, desarrollo y consecuencias del hecho histórico en una secuencia espacio-temporal (el dónde y el cuándo) lineal (en cadenas de un antes y un después consecutivos).**

La secuencia lineal de antecedentes, desarrollo y consecuencias corresponde a la noción de **continuidad** entre los elementos causales de esta secuencia, ya que primero se dan las causas, se continúa con el desarrollo y de éste se continúa con las consecuencias. Es una secuencia lineal porque para que haya desarrollo tiene que haber causas, y para que haya consecuencias tiene que haber desarrollo.

El espacio en que se suceden las causas, desarrollo y consecuencias de un hecho histórico no sólo se dan en un espacio lineal, también se construyen simultánea o paralelamente a la construcción con otros espacios.

Un hecho histórico puede originarse de manera simultánea en distintos lugares por causas semejantes. Por ejemplo piensa en el proceso de contaminación de nuestro planeta. Comenzó con la Revolución Industrial en Inglaterra, que se expandió a gran parte de Europa, paralelamente se manifestaba en América con la industrialización de Estados Unidos de Norteamérica. A la industrialización de los países ricos, siguió una época de industrialización de los países latinoamericanos, asiáticos y finalmente africanos. Dando como consecuencia que a lo largo de más de un siglo, la contaminación de nuestro planeta se haya agudizado.

Pero también un hecho histórico puede desencadenar consecuencias simultáneas en distintas regiones. Pensemos en la caída de las Torres Gemelas. Si bien este hecho se da en Nueva York, su significado e impacto abarcó la vida de los Estados Unidos, así como de los países ricos de Europa y de los países de oriente, en lo que se constituiría posteriormente la invasión a Irack.



- **En un segundo momento de explicación, ubicamos y organizamos los antecedentes, desarrollo y consecuencias del hecho histórico en una secuencia espacio-temporal (el dónde y cuándo) simultánea (un antes y un después que se dan al mismo tiempo).**

El segundo momento de explicación histórica, como es el establecimiento de una secuencia paralela de "causas, desarrollo y consecuencias", por la conjunción de distinto tipo de causas y consecuencias del hecho con un alcance geográfico variable del mismo hecho, corresponde a la noción de **simultaneidad** entre los elementos casuales de esta secuencia, puesto que cuando está dándose las causas internas de un hecho, en otro espacio geográfico-social simultáneamente están dándose las causas externas que lo originan, además de que este hecho histórico puede estar manifestándose al mismo tiempo en otros lugares.

REALIZA LA SIGUIENTE SECUENCIA CAUSAL:

- 1) CITA DOS CAUSAS PERSONALES DE PORQUE ELEGISTE PSICOLOGÍA EDUCATIVA.
- 2) CITA DOS CONSECUENCIAS PERSONALES DE ESTA ELECCIÓN EN TU VIDA.
- 3) CITA DOS CAUSAS EXTERNAS DE PORQUE ELEGISTE PSICOLOGÍA EDUCATIVA.
- 4) CITA DOS CONSECUENCIAS EXTERNAS DE ESTA ELECCIÓN EN TU VIDA.
- 5) SECUENCIA CAUSAS PERSONALES Y EXTERNAS DE TU ELECCIÓN.
- 6) SECUENCIA CONSECUENCIAS PERSONALES Y EXTERNAS DE TU ELECCIÓN.

Son diversas las relaciones entre las distintas causas (intencionales y estructurales) que explican un hecho histórico. También son diversas las relaciones de estas causas con su desarrollo y del desarrollo con sus consecuencias.

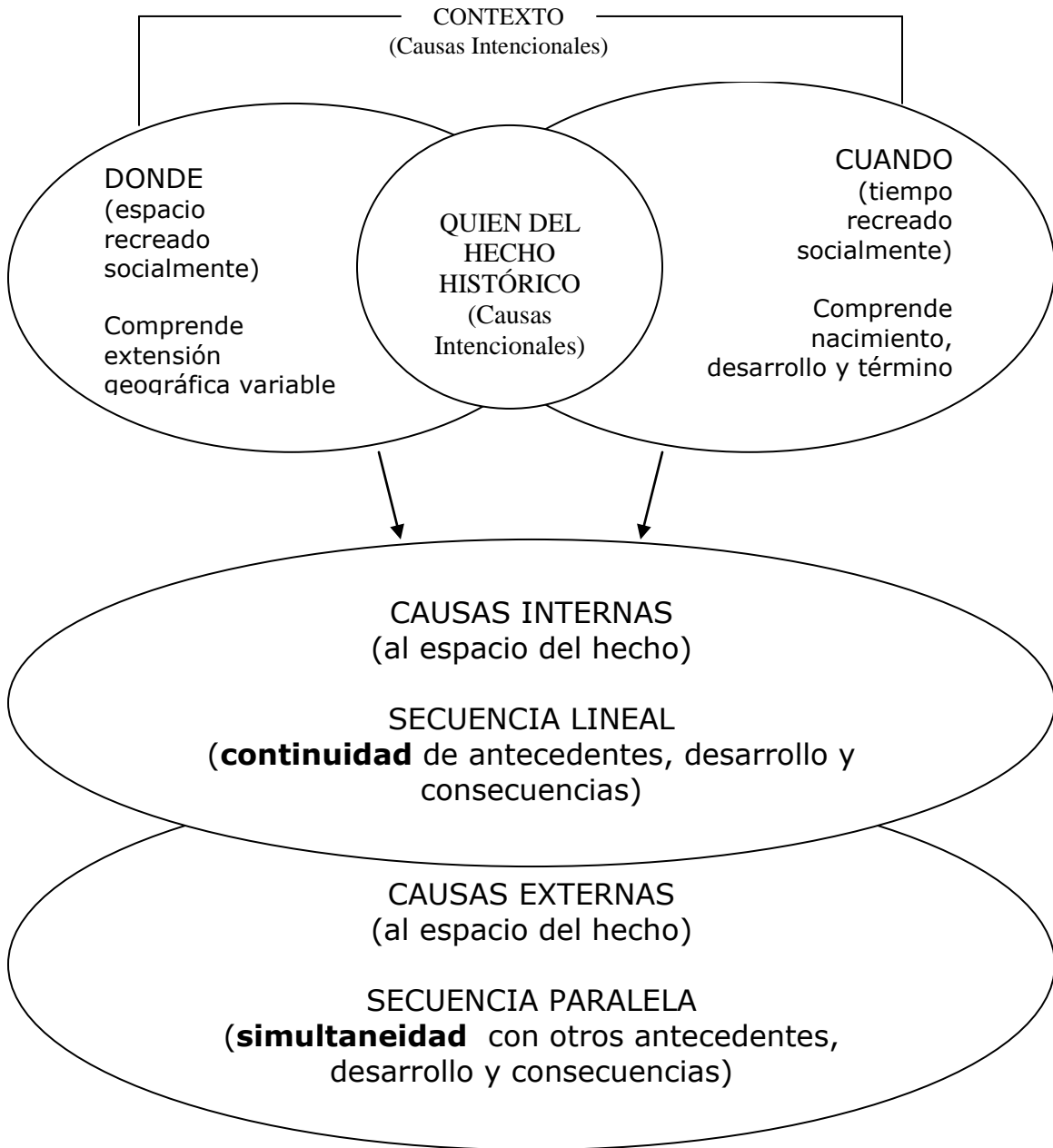
Hemos dicho que hay relaciones lineales o de continuidad entre causas, desarrollo y consecuencias. Esta continuidad también es bidireccional (en dos sentidos) porque las causas de un hecho histórico son tanto el consecuente de hechos antecedentes a ellas que las originaron como son el antecedente para que se de el desarrollo del hecho histórico en cuestión. El desarrollo de este hecho histórico es tanto la consecuencia de las causas del hecho como los antecedentes de las consecuencias del mismo hecho. Las consecuencias del hecho histórico son tanto a su vez las consecuencias del desarrollo del hecho histórico como son las causas de otros hechos históricos. Piensa en el problema del alcoholismo, las familias con esta enfermedad son consecuencia de diversos factores entre los que destacan los antecedentes del padre o la madre alcoholismos, pero también son el antecedente para los descendientes de estas familias cuando funden sus propias familias de padres y madres alcohólicos. Esta cadena de continuidad recíproca o bidireccional se rompe cuando deciden los sujetos cambiar dicha cadena, como es que los padres reciban tratamiento terapéutico e inicien su recuperación.

Esta bidireccionalidad se presenta también en las relaciones de simultaneidad entre causas, desarrollo y consecuencias. Por ejemplo, el alcoholismo es tanto consecuencia de los modelos promovidos por los medios masivos de comunicación acerca de cómo manejar el ocio, como al mismo tiempo es causa de los principales accidentes automovilísticos; el aumento del alcoholismo forma parte del desarrollo de la crisis económica, pero a la vez también es una consecuencia de la falta de oportunidades de empleo e ingreso que genera la propia crisis.

Como puedes desprender, son dinámicas las diversas relaciones entre causas, desarrollo y consecuencias de un hecho histórico.

¿CÓMO EXPLICARNOS UN HECHO HISTÓRICO?

Ubicando el espacio y tiempo en que se da.



**EL TERCER PASO PARA ELABORAR UNA
EXPLICACIÓN HISTÓRICA ES
IDENTIFICAR Y RELACIONAR LAS
CAUSAS INTERNAS Y EXTERNAS.**

ARMANDO SECUENCIAS HISTÓRICAS

1) DENTRO DEL SOBRE QUE CADA EQUIPO HA RECIBIDO, CLASIFIQUEN LOS ENUNCIADOS SOBRE EL MOVIMIENTO DEL 68 EN TRES GRUPOS DE ACUERDO A LOS SIGUIENTES TÍTULOS:

- CAUSAS
- DESARROLLO
- CONSECUENCIAS

2) DE CADA UNO DE ESTOS GRUPOS QUE ACABAS DE CLASIFICAR, FORMA SUBGRUPOS DE ACUERDO A LOS SIGUIENTES TÍTULOS:

- CAUSAS INTERNAS Y CAUSAS EXTERNAS
- SUJETOS Y CONTEXTO DEL DESARROLLO
- CONSECUENCIAS INTERNAS Y EXTERNAS

3) MARQUEN DE MANERA JERARQUIZADA EN UN SOLO GRÁFICO LAS SIGUIENTES RELACIONES:

- CAUSAS (INTERNAS Y EXTERNAS) CON DESARROLLO
- DESARROLLO (SUJETOS Y CONTEXTO) CON CONSECUENCIAS
- CAUSAS, DESARROLLO Y CONSECUENCIAS DE MANERA LINEAL
- CAUSAS, DESARROLLO Y CONSECUENCIAS DE MANERA PARALELA

LES RECORDAMOS QUE PARA ESTA ACTIVIDAD TIENEN QUE CUBRIR TRES REQUISITOS:

- 4) UBICAR LAS CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO DE LA ÉPOCA.
- 5) CONSIDERAR LA PSICOLOGÍA DE LOS SUJETOS HISTÓRICOS DE LA ÉPOCA.
- 6) SUSPENDER TUS PREJUICIOS Y PERSPECTIVA DE SUJETOS HISTÓRICOS DEL PRESENTE.

Anexo 12

Ejemplo de primera sistematización de datos

CRITERIO 1 Exposición de Causas en texto(9 CASOS "a" a "L")

1.1. Identificación, desarrollo e importancia de causas intencionales

1.1.A) Riqueza de la descripción de los sujetos históricos o agentes.

5 casos puntuaron con desempeño competente, 3 casos con desempeño limitado y 1 caso con desempeño de distinguido.

Todos los estudiantes logran construir una descripción informada y congruente de varios sujetos históricos: principalmente el presidente-gobierno, el ejército-granaderos y los medios, No todos abordan a la iglesia y las mujeres.

En general no llegan a una caracterización de la psicología de los sujetos históricos como es el único caso con desempeño distinguido.

Los dos casos de desempeño limitado no pasan de la descripción limitada e indirecta de algunos sujetos históricos como presidente-gobierno, o los estudiantes, o las mujeres.

1.1.B) Cualidad de la relación entre sujetos o agentes y papel otorgado

6 casos puntuaron desempeño competente y 3 desempeño limitado.

A excepción de los casos limitado, el resto de los estudiantes fue capaz de construir relaciones entre los sujetos históricos y explicitar el papel que jugaban, en algunos casos dando cuenta de las motivaciones y acciones en tales relaciones y en otras dando cuenta de éstas en un contexto.

1.1.C) Perspectiva de los sujetos desde su contexto y perspectiva

7 casos puntuaron desempeño limitado y 2 puntuó desempeño competente.

A excepción del caso que puntuó desempeño competente, el resto de los estudiantes pudieron ubicar a los sujetos de acuerdo a la época, pero predominantemente o sólo desde la perspectiva de un sujeto histórico como fueron los estudiantes.

1.2. Identificación, desarrollo e importancia de causas estructurales

1.2.A) Riqueza de la descripción de aspectos del contexto

1 caso puntuó desempeño experto, 3 casos puntuaron desempeño competente y 5 casos desempeño limitado.

El caso de desempeño distinguido logró construir un perfil de mundo de la época.

Los casos de desempeño competente lograron construir el contexto considerando distintos aspectos (culturales, políticos, sociales y económicos) tanto a nivel nacional como mundial, aunque con distintos grados de profundidad.

Los casos de desempeño limitado, los estudiantes se centran en la descripción de eventos, y cuando se refieren a aspectos, describen pocos y los apoyan con pocas ideas y datos.

1.2.B) Cualidad de la relación entre aspectos del contexto y papel otorgado

1 caso puntuó desempeño distinguido, 4 casos puntuaron desempeño competente y 4 casos desempeño limitado.

El caso de desempeño distinguido logró explicitar relaciones entre aspectos del contexto a nivel nacional y mundial, así como integrar a este las causas intencionales.

Los casos de desempeño competente lograron relacionar distintos aspectos contextuales tanto nacionales como mundiales, aunque no siempre de manera variedad tanto en cantidad como profundidad.

Los casos de desempeño limitado dan cuenta de algunas relaciones entre aspectos contextuales, no siempre explicitadas.

1.2.C) Perspectiva de los aspectos del contexto considerando la época

4 casos puntuaron competente y 5 desempeño limitado.

Los casos con desempeño competente consideraron distintos aspectos contextuales nacionales y mundiales de acuerdo a la época, mencionando la perspectiva de distintos sujetos históricos.

Los casos con desempeño limitado ubican los aspectos contextuales de acuerdo a la época, pero se limitan o predomina la perspectiva en defensa de los estudiantes como sujetos históricos.

Anexo 13 Ejemplo de tabla grupal

Tabla 1 Frecuencia de participantes por niveles de desempeño en el criterio 1 del texto caja de recuerdos

CRITERIO I “ORIENTACIÓN DE LAS RELACIONES”	Novato	Limitado	Competente	Distinguido
I.1 Identificación, desarrollo e importancia de causas intencionales	0	7	8	1
-Riqueza de la descripción de los sujetos históricos o agentes				
- Cualidad de la relación entre sujetos o agentes y papel otorgado	1	4	11	0
- Perspectiva de los sujetos desde su contexto y perspectiva	1	10	5	0
Promedio	2 (4.16)	21 (43.75)	24 (50%)	1 (2.08)
I.2. Identificación, desarrollo e importancia de causas estructurales				
- Riqueza de la descripción de aspectos del contexto	1	8	6	1
-Cualidad de la relación entre aspectos del contexto y papel otorgado:	1	6	7	2
-Perspectiva de los aspectos del contexto considerando la época	1	9	6	0
Promedio	3 (6.25%)	23 (47.91%)	19 (39.58%)	3 (6.25%)

Anexo 14
Ejemplo de sistematización de datos por participante

Tabla 1. Niveles de desempeño de productos textuales caso A (Cindy)

Criterio 1 “ORIENTACIÓN DE LAS RELACIONES”	<u>Caja de recuerdos</u>	<u>Reseña</u>	<u>Carta</u>
<i>I.2. Identificación, desarrollo e Importancia de causas intencionales</i>			
- Riqueza de la descripción de los sujetos históricos o agentes. <i>-Caracterización y relaciones entre las motivaciones de los sujetos</i>	3	3	2
-Cualidad de la relación entre sujetos o agentes y papel otorgado <i>- Relaciones entre causas intencionales y estructurales:</i>	3	3	2
-Perspectiva de los sujetos desde su contexto y perspectiva: <i>-Visión de las motivaciones de los sujetos</i>	3	2	3
<i>I.2. Identificación, desarrollo e Importancia de causas estructurales</i>			
- Riqueza de la descripción de aspectos del contexto <i>-Descripción y relaciones entre aspectos del contexto</i>	3	2	2
-Cualidad de la relación entre aspectos del contexto y papel otorgado <i>- Relaciones entre causas estructurales e intencionales</i>	2	2	2
-Perspectiva de los aspectos del contexto considerando la época: <i>-Visión de contexto:</i>	2	2	3

Desempeños 2=limitado 3=competente 4=distinguido

Anexo 15

Planeación y desarrollo de la secuencia didáctica

A) Diseño general de la secuencia didáctica

Tabla 1 Unidad temática sobre el movimiento estudiantil de 1968

SESIÓN	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	MATERIALES DE TRABAJO	EVALUACIÓN
2 y 4	Que los estudiantes: Analicen las diversas causas del 68 y Las interrelacionen aplicando lo visto en las lecciones de causalidad 1 y 2.	Subtema 1. Orígenes del 68. 1.- Contexto internacional 2.- Contexto nacional	Clase 2 - Elaboración y discusión de diagrama causales lección 1 y 2 por quipos. Clase 4 - Presentación y análisis de diagramas causales colectivos (momento de modelaje)	-Taibo II P. L. (19) 68, México, Planeta,12-40. -Domínguez, N.C.D. (19) "El movimiento de 1968 en México" en 1968. <i>La escuela y los estudiantes</i> , México, Jiménez, 107-126. -Impresos.	<u>Individual</u> -un escrito sobre las motivaciones de los actores y su contexto -un diagrama causal.
6 y 8	Que los estudiantes: Analicen las diversas causas que explican el desarrollo del 68 aplicando lo visto en las lecciones de causalidad 3 y 4.	Subtema 2.- Cómo se dio el movimiento del 68 en México. 1.- Ideología del movimiento. 2.- Relaciones entre el movimiento y los sectores sociales. 3.- Ejemplo de experiencias y prácticas críticas de la sexualidad como expresión de una nueva visión de mundo	Clase 6 - Elaboración y discusión de diagrama causales lección 3 y 4 por quipos. Clase 8 - Presentación y análisis de diagramas causales colectivos (momento de modelaje)	-Taibo II P. L. (1999) 68, Planeta, México, 40-100. -Cohen, D. y Frazier, L.J. (19) "No sólo cocinábamos... Historia inédita de la otra mitad del 68" en <i>La transición Interrumpida. México 1968-1988</i> , México, Universidad Iberoamericana-Nueva Imagen, . -Domínguez, N.C.D. (19) "El movimiento de 1968 en México" en 1968. <i>La escuela y los estudiantes</i> , México, Jiménez, 125-143. -Impresos.	<u>Individual</u> -- una reseña periodística sobre el desarrollo del movimiento, resaltando la ideología de los estudiantes, y en particular de las mujeres - un diagrama causal.
10 y 12	Que los estudiantes: Analicen las diversas consecuencias del 68 y las interrelacionen aplicando lo visto en la lección de causalidad 5 .	Subtema 3. Para que sirvió el 68. 1.- Consecuencias generales de la manifestación juvenil 2.- Término e impacto del conflicto estudiantil en México.	Clase 10 - Presentación y análisis de diagramas causales colectivos lección 5 (momento de modelaje) Clase 12 - Presentación colectiva de la situación problemática.	-Taibo II P. L. (1999) 68, Planeta, México, 101-116. -Domínguez, N.C.D. (19) "El movimiento de 1968 en México" en 1968. <i>La escuela y los estudiantes</i> , México, Jiménez, 144-153. -Guevara, N. G. (1988) <i>La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano</i> , México, Siglo XXI, 52-45-51. -Impresos.	<u>Individual</u> -carta ¿Por qué participé en el 68 y que consecuencias tuvo? - diagrama individual de integración sobre causas, desarrollo y consecuencias del 68. <u>Colectiva</u> -presentación del caso o situación problema resuelto -un diagrama causal integrador

Tabla 2 Diseño de contenidos propuestos para el desarrollo de la secuencia didáctica

Número de Sesión	Contenido Declarativo	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal
1 a 4	<p>Subtema 1.- Orígenes del 68.</p> <p>1.- Contexto internacional 1.2. aspecto socio-económico 1.1.- aspecto político-social, 1.2. aspecto cultural-educativo</p> <p>2.- Contexto nacional 1.2. aspecto socio-económico 1.1.- aspecto político-social, 1.2. aspecto cultural-educativo</p>	<p>- Reconocimiento y comparación de causas (internas y externas) según:</p> <p>a) las motivaciones de los sujetos históricos, b) según el contexto .</p>	<p>- Identificación de valores del la juventud del 68 en política y la cultura</p>
4 a 8	<p>Unidad 2.- Cómo se dio el movimiento del 68 en México.</p> <p>1.- Ideología del movimiento. 1.a.- Creencias, visiones y de mandas político-sociales 1.b.- Creencias, visiones y de mandas cultural-educativas</p> <p>2.- Relaciones entre el movimiento y los sectores sociales. 2.a.-Percepción y comportamiento de los sectores políticos. 2.b.-Percepción y comportamiento de los sectores sociales.</p>	<p>Identificación, análisis e básica de causas:</p> <p>a) Reconocimiento y clasificación de los principales sujetos y sucesos en contexto</p> <p>b) Establecimiento de relación entre aspectos causales (habilidad de secuenciación)</p>	<p>Análisis de valores del la juventud del 68 en política y la cultura.</p>
9 a 12	<p>Unidad 3.-Término e impacto del 68.</p> <p>1.- Solución que dan los gobiernos a la manifestación juvenil a nivel internacional. 1.a.- aspecto socio-político 1.b.- aspecto cultural y educativo</p> <p>2.- Término del conflicto estudiantil en México. 2.a.- La acción inmediata y a corto plazo del Estado Mexicano. 2.b.- La visión y acción de los sectores sociales a largo plazo.</p>	<p>- Clasificación y análisis de causas-motivaciones y consecuencias de distinto tipo.</p> <p>- Establecimiento e integración de relaciones entre tipo de causas y consecuencias: noción de multicausalidad.</p>	<p>Relaciones pasado y pre ente: análisis y reflexión de los valores que propusieron los jóvenes del 68 en comparación con los de la juventud actual.</p>

B) Características de los trabajos solicitados a los participantes

Tabla 3 Relación entre aspectos causales y subtemas de la secuencia didáctica

Aspecto a Evaluarse	Tipo de Trabajo (escrito con su gráfico)	Carácter del trabajo
Causas Causas intencionales y estructurales	sobre motivaciones de los sujetos del 68 y su contexto.	Parcial
Desarrollo Causas lineales y paralelas	sobre ideología y trayectoria del movimiento.	Parcial
Causas, desarrollo, Consecuencias	sobre explicación de porque se participó y sus consecuencias.	Integrador
	Situación- problema o caso	Integrador

El *primer trabajo* se centró en las causas para lo cual se les pidió a los estudiantes elaborar y entregar un escrito (mínimo de tres páginas renglón sencillo, letra 12) sobre las motivaciones de los sujetos/actores (individuales y colectivos) del movimiento del 68 (quienes eran, de donde provienen, cómo pensaban o su psicología) y su contexto (circunstancias de la geografía, economía, estructura social, política y cultura a nivel mundial e internacional) y acompañar este escrito con un gráfico.

Un *segundo trabajo* referente al desarrollo por lo que se solicitó redactar una reseña periodística a manera de noticia (no menor de tres páginas) sobre el desarrollo del movimiento del 68 (hay que considerar la psicología y acciones de sujetos individuales y colectivos, el contexto nacional y externo, relaciones causales lineales y paralelas, y las relaciones de continuidad y cambio), y acompañar esta reseña con un gráfico.

Un *tercer trabajo* interesado en integrar el aspecto de las consecuencias, desarrollo y causas por medio de la redacción de una carta (mínimo de tres páginas) ¿Por qué participé en el 68 y que consecuencias tuvo), simulando que ellos hubieran vivido en esa época y que justificaran porque participaron y

cuáles fueron las consecuencias de esta participación. Acompañado de un esquema de integración sobre el 68 (causas, desarrollo y consecuencias) que incorpore los aspectos conceptuales vistos a lo largo del curso como son: psicología de sujetos históricos individuales y colectivos, causas internas, externas, relaciones causales continuas, paralelas, de continuidad y cambio, a corto, mediano y largo plazos.

El *cuarto producto* consistió en resolver una situación problemática presente relacionada al movimiento del 68. Esta situación problema se entregó al inicio del curso y fue el único trabajo que se realizó y entregó de manera colectiva.

Tabla 4 Planeación de las situaciones-problema

Temática	Presentación	Análisis Requerido	Exposición
1)Sexualidad 2)Sexualidad 3)Trabajo 4)Política 5)Política	a) Problema b) Condiciones de solución.	a)Lecciones causales b)Lecturas y consultas por internet c)Trabajo individual y colectivo.	a)Escrito con esquema. b)Exposición del trabajo colectivo

Se presentaron 5 situaciones problemáticas organizadas bajo el énfasis de la idea de ruptura que implicaron los ideales de la generación del 68 y su contradicción en el trato dado a la generación actual. Se busco que fueran heterogéneos los antecedentes sociales, económicos y culturales de los personajes de la situación problemática. El siguiente cuadro ilustra los principales puntos que se consideraron para su diseño

C) Desarrollo de las actividades

Este inciso consta de tres partes: la tabla 1 que muestra la estructura que siguieron las sesiones del programa de formación y su relación con el análisis del tema histórico; una síntesis del desarrollo de los ejercicios del cuadernillo; y un resumen del desarrollo de los trabajos.

Elaboración de ejercicios

En el ejercicio 1 de 'identificación del sujeto histórico', los estudiantes se involucraron en el desarrollo de los puntos señalados para llevarlo a cabo, agotándolos como equipo para ser expuestos hasta la siguiente sesión. Al

Tabla 5 Planeación de las sesiones de la secuencia didáctica

Sesiones	Programa Causal	Análisis de Tema	Actividades en clase	Número
1 y 2	CAUSAS - Contexto internacional	Causas Intencionales (Lección 1)	Distinción de sujetos Históricos	2
3 y 4		Causas Estructurales (Lección 2)	Clasificación de aspectos contextuales	2
5 y 6	DESARROLLO - Ideología de los estudiantes y papel de la mujer	Causas lineales y paralelas (Lección 3)	Organización de causas internas y externas	2
7 y 8		Cambio, continuidad, coyuntura y proceso (Lección 4)	Comparación de secuencias pasado-presente	2
9 y 10	CONSECUENCIAS - Consecuencias mundiales - Consecuencias Nacionales	Consecuencias de corto a muy largo plazos (Lección 5)		2
11 y 12			Presentación grupal de las situaciones problema	2

parecer la representación de uno de los 6 sujetos históricos (2 individuales y 4 colectivos) señalados en la lección, fue altamente motivador.

En el ejercicio 2 'guía de análisis sobre el contexto del movimiento del 68', los estudiantes llevaron a cabo la discusión de los aspectos contextuales y presentaron sus gráficos en la siguiente clase. Dichos gráficos consistieron en general en listados sin establecimiento de relaciones.

En el ejercicio 3 'armando secuencias históricas', los estudiantes intercambiaron puntos de vista al interior de sus equipos y les llevó casi dos sesiones más terminar con la construcción del gráfico por equipo y presentarlo en plenaria. Los gráficos de equipo dejaron de presentarse en un formato de lista y a marcar relaciones. Dado que se extendió la exposición de gráficos, no se terminó la exposición de uno de los tres equipos expositores.

En el ejercicio 4 'Comparación de sujetos y contextos históricos', los estudiantes se vieron involucrados al realizar un intercambio fluido de ideas en el trabajo de equipo y se llevaron casi 3 sesiones para terminar la tarea. Este ejercicio se diseñó para trabajarse también el punto de las consecuencias de la lección 5.

Elaboración de trabajos

Caja de recuerdos. La mayoría de los alumnos cuidaron su redacción y organización de ideas como de datos. Los gráficos presentados contuvieron pocos elementos y en su mayoría fueron un listado de puntos con escasas relaciones.

Los alumnos externaron que les pareció difícil elaborar el trabajo dada la novedad de las características solicitadas y el manejo de las rúbricas correspondientes.

Reseña Periodística. Los textos producidos estuvieron mucho más cuidados en su contenido y en algunos casos, con una mayor amplitud a la mínima solicitada. Los gráficos siguieron conteniendo pocos elementos y pocas relaciones.

Carta. Los alumnos elaboraron textos con distinta amplitud, con un contenido heterogéneo en su contenido y organización. No hubo grandes modificaciones en el número de elementos y señalamientos de relaciones.

Situación problema. En todos los casos, a excepción de un equipo, presentaron la extensión máxima solicitada y enfocaron con mayor amplitud la parte de solución desde una perspectiva psicológica, quedando muy escueta la parte de su análisis causal.

D) Ejemplo de lineamientos de trabajo parcial

TEXTO DE RESEÑA

SITUACIÓN

Tú formas parte de un equipo de periodistas del extranjero que viene a México para saber que esta pasando con los estudiantes. Llegaste desde el mes de junio y te iras hasta que el movimiento concluya.

Te has caracterizado por realizar un trabajo independiente de las presiones de las prensas oficiales. Más bien te interesa dar un punto de vista lo más parcial posible y de crítica sobre lo que está pasando en México con respecto a las movilizaciones estudiantiles.

Tu misión es redactar una reseña que describa el inicio y desarrollo del movimiento antes del 2 de octubre, donde el lector permita entender las causas y secuencia de las principales acciones de los sujetos históricos participantes del conflicto y el contexto que las expliquen. En tu trabajo no te piden que hagas una cronología, pero si que apopes tu reseña con datos veraces de fuentes documentadas.

PREGUNTAS GUÍA

- ¿Cuáles son los sujetos históricos que intervienen durante el desarrollo del movimiento, además de los estudiantes y el ejército?
- ¿Cuál es la postura de instituciones como la presidencia, los funcionarios y la iglesia?, ¿cuáles son los cambios de esta postura a lo largo del movimiento?
- ¿Cuál es la postura de los distintos grupos sociales como los propios estudiantes, trabajadores, padres de familia, medios de comunicación etcétera?, ¿cuáles son los cambios de esta postura a lo largo del movimiento?
- ¿Cuáles es el contexto político, social y cultural que van construyendo los estudiantes en interacción con otros grupos durante el desarrollo del movimiento?
- ¿Cuáles son los hechos y momentos claves en el desarrollo del movimiento? ¿Y que significado tienen estos para la comprensión de las motivaciones de todos los sujetos históricos que se vieron involucrados en el movimiento?

LINEAMIENTOS PARA ELABORAR EL TEXTO SOLICITADO PARA LA RESEÑA PERIODÍSTICA.

- a) Rúbrica sobre Texto de Reseña.
- b) Rúbrica sobre gráfico de Reseña.
- c)

E) Ejemplo de una situación-problema

CASO

Imagínate que has terminado la carrera. Entre tus actividades profesionales te encargas del asesoramiento sobre conflictos interpersonales tanto en instituciones públicas como a nivel privado.

Te han llegado una serie de expedientes, te piden que des el encuadre de cada caso, tu análisis y una primera conclusión.

Participaran varios colegas en la revisión dado el volumen de expedientes y el corto tiempo en el que los solicitantes les interesa tu valoración y sugerencias.

Para dar una perspectiva más completa tienes que compartir cada caso que te asignaron por lo menos con otro profesionalista para que ambos entreguen un reporte por cada caso.

Entre los casos que llegaron, te tocó el siguiente:

PROBLEMA

1) Margarita, estudiante de licenciatura, ha tenido un fuerte disgusto con su mamá a causa de que le descubrió en su mochila unas pastillas anticonceptivas. La irritación de ella llegó a tal punto que le dijo que era una mujerzuela, que le prohibía tener novio y que iba a sacarla de la escuela. Margarita le reprochó su machismo porque a su hermano le permitía llegar a altas horas de la noche y hasta le aconsejaba llevar siempre un condón para lo que necesitara.

Margarita temía la misma reacción por parte de su papá. Quedó sorprendida cuando éste le reprochó a su esposa la conducta discriminatoria hacia su hija y el favoritismo que ejercía hacia su hijo. Y le dijo que se acordara cuando ella era una joven sesentera que luchaba por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y de detestaba que las discriminaran por su género.

¿Qué es lo que tiene que recordar la mamá de Margarita?, ¿Qué pensaban sus papás de la sexualidad cuando era jóvenes en los sesentas?, ¿Por qué pensaban así?, ¿Qué circunstancias mundiales influyeron para este tipo de pensamiento?, ¿Qué pasaba en el contexto nacional respecto a las ideas de la sexualidad en los jóvenes?, , ¿Por qué el papá de Margarita no la regañó?

¿Con quien de los papás de Margarita estás de acuerdo? ¿Y por qué?

MISIÓN

Tú y tu equipo elaboren una explicación tentativa de las razones y circunstancias del cuestionamiento que hace el papá de Margarita a su esposa?

Condiciones para elaborar la explicación

- Guía y guíen el trabajo con base en las preguntas anteriormente formuladas. Lo que no excluye que puedas integrar alguna otra interrogante que haya surgido y que se considere importante.
- Tú y tu equipo analicen la información que sobre los sesenta tengan e investiguen para que puedan dar una respuesta a estas interrogantes
- Cada uno de los integrantes necesitan pensar (necesidades, ideales, valores) como personas de los sesentas y ubicarse en como era (contexto) la sociedad de esa época (problemas, cultura y respuestas).
- Presenten en un gráfico causal y en un escrito mínimo de tres páginas de la explicación tentativa que hayan elaborado.

Anexo 16
Datos cuantitativos sobre el desempeño del grupo y por participante en el criterio Orientación de las relaciones

Tabla 1 Frecuencia, puntuaciones y porcentajes del criterio Orientación de las relaciones de acuerdo a las producciones textuales

Categorías de análisis y productos textuales	Niveles de desempeño			
	Novato	Limitado	Competente	Distinguido
Causas Intencionales				
<i>Caja de recuerdos</i>	2(4.16%)	21(43.75%)	24(50%)	1(2.8%)
-Riqueza de la descripción	0	7	8	1
-Relaciones y papel	1	4	11	0
-Contexto y perspectiva	1	10	5	0
<i>Reseña periodística</i>	1(2.04%)	15(31.25%)	22(45.83%)	10(20.83%)
-Riqueza de la descripción	1	6	7	3
-Relaciones y papel	0	1	10	5
-Contexto y perspectiva	0	9	5	2
<i>Carta</i>	0	18(35.5%)	20(41.66%)	10(20.83%)
-Riqueza de la descripción	0	5	7	4
-Relaciones y papel	0	4	7	5
-Contexto y perspectiva	0	9	6	1
Causas Estructurales				
<i>Caja de recuerdos</i>	3(6.25%)	24(50.00%)	18(37.50%)	3(6.25%)
-Riqueza de la descripción	1	9	5	1
-Relaciones y papel	1	6	7	2
-Contexto y perspectiva	1	9	6	0
<i>Reseña periodística</i>	0	29(60.41%)	16(33.33%)	3(6.25%)
-Riqueza de la descripción	0	10	5	1
-Relaciones y papel	0	8	6	2
-Contexto y perspectiva	0	11	5	0
<i>Carta</i>	0	19(39.58%)	17(35.41%)	12(25%)
-Riqueza de la descripción	0	7	5	4
-Relaciones y papel	0	4	7	5
-Contexto y perspectiva	0	8	5	3

Tabla 2 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de causas intencionales

Participantes	Aspectos								
	Riqueza de la descripción de los sujetos			Relaciones entre causas intencionales y estructurales			Visión de las motivaciones		
	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta
CH	3	3	3	3	3	3	2	3	2
I	2	2	2	2	2	2	2	2	2
K	3	2	3	3	3	3	3	2	2
M	2	2	2	3	3	2	3	3	2
A	3	3	2	3	3	2	3	2	3
LL	3	3	2	3	4	2	2	4	2
C	2	3	4	2	4	4	2	2	2
F	2	3	3	2	3	3	2	2	2
J	2	3	3	2	3	3	2	2	3
L	2	2	3	2	3	3	2	2	3
N	2	1	3	3	3	3	2	2	2
B	4	4	4	3	4	4	3	3	3
E	3	2	2	3	3	3	2	2	2
G	3	4	3	3	4	4	3	4	3
D	3	4	4	3	4	4	2	3	3
H	3	3	4	3	3	4	2	3	4

Desempeños 2=limitado 3=competente 4=distinguido

Podemos observar como los participantes CH e I mantuvieron sus niveles de desempeño limitado y competente en los tres distintos aspectos del este criterio a lo largo de la secuencia didáctica, a excepción del participante K que mantuvo su desempeño en sólo dos. En tanto los participantes M, A y LL de un nivel competente en la mayoría de los aspectos terminaron descendiendo al nivel limitado, no obstante que en el texto de reseña como el participante LL logró un desempeño distinguido. Los participantes C, F, J y L de niveles de desempeño "en desarrollo" lograron paulatinamente o al final de la secuencia didáctica desempeños competente y hasta distinguido en la mayoría de los aspectos. Los participantes B, E, G, D en general iniciaron con desempeños competentes en los tres distintos aspectos del este criterio y terminaron con el logro de desempeño distinguido al final de la secuencia didáctica. Cabe señalar que tanto los sujetos que iniciaron la secuencia didáctica con desempeño limitado como competente tuvieron en el aspecto "Visión de las motivaciones" el menor desempeño y en varios casos conservaron éste en los tres textos.

Tabla 3 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de causas estructurales

Participantes	Aspectos								
	Riqueza de la descripción del contexto			Relaciones entre causas estructurales e intencionales			Visión del contexto		
	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta
CH	2	2	2	3	2	3	3	2	2
I	2	2	2	3	2	2	2	2	2
M	2	2	2	3	2	2	3	2	2
K	3	2	2	4	2	3	2	2	2
A	3	2	2	2	2	2	2	2	3
LL	3	3	2	3	3	2	3	3	3
N	1	2	2	1	2	2	2	2	2
B	2	2	4	2	2	4	3	2	4
E	2	2	3	2	3	3	2	3	2
J	2	3	3	2	3	3	1	2	2
L	2	2	3	3	3	3	2	2	3
C	2	3	4	3	3	4	2	2	4
F	3	3	3	2	4	3	2	2	2
G	3	3	3	3	3	4	3	3	3
H	3	2	4	3	2	4	2	2	4
D	4	4	4	4	4	4	3	3	3

Desempeños 1=novato 2=limitado 3=competente 4=distinguido

Esta tabla muestra como los participantes CH, I y M mantuvieron y descendieron al nivel de desempeño limitado en los tres distintos aspectos del este criterio a lo largo de la secuencia didáctica. De manera más acentuada se presentó la anterior situación con los participantes K, A y LL que de niveles limitado, competente y distinguido terminaron descendiendo al nivel limitado en la mayoría de los aspectos. Los participantes N, E, J, que iniciaron con niveles de desempeño novato y limitado en todos los aspectos y como los participantes B, L, C y F comenzaron con niveles de desempeño limitado en dos aspectos, lograron paulatinamente o al final de la secuencia didáctica desempeños limitado, competente y hasta distinguido. Los participantes G, H y D en general iniciaron con desempeños competentes y distinguidos en los tres distintos aspectos del este criterio, manteniendo y terminando con el logro de desempeño competente y distinguido al final de la secuencia didáctica, a excepción del participante H.

Anexo 17
Datos cuantitativos sobre el desempeño del grupo y por participante en el criterio Organización de las relaciones

Tabla 1 Frecuencia, puntuaciones y porcentajes del criterio Organización de las relaciones de las producciones textuales a lo largo de la secuencia didáctica

Categorías de análisis y productos textuales	Niveles de desempeño				
	N	Novato	Limitado	Competente	Distinguido
Presencia, desarrollo e importancia de relaciones Cronológicas					
<i>Caja de recuerdos</i>	4(12.5%)	10(31.25%)	10(31.25%)	8(25%)	0
-Manejo y relación entre fechas	2	4	6	4	0
-Papel otorgado a fechas	2	6	4	4	0
<i>Reseña periodística</i>	0	5(15%)	5(15%)	19(57.57%)	3(9.04)
-Manejo y relación entre fechas	0	2	3	9	2
-Papel otorgado a fechas	0	3	2	10	1
<i>Carta</i>	0	0	4(12.50%)	23(71.87%)	5(16.65%)
-Manejo y relación entre fechas	0	0	2	11	3
-Papel otorgado a fechas	0	0	2	12	2
Presencia, desarrollo e importancia de relaciones de continuidad	2(6.25%)	2(11.76%)	16(50%)	9(28.12%)	3(9.37%)
<i>Caja de recuerdos</i>					
-Contenido, relaciones y coherencia	2	0	10	3	1
-Papel	0	2	6	6	2
<i>Reseña periodística</i>	0	1(2.08%)	21(43.75%)	23(47.91%)	3(6.25%)
-Contenido, relaciones y coherencia	0	0	8	9	2
-Manejo de ideas y datos claves	0	1	8	7	0
-Papel	0	0	5	9	2
<i>Carta</i>	0	0	11(22.91%)	25(52.08%)	12(25%)
-Contenido, relaciones y coherencia	0	0	3	8	5
-Manejo de ideas y datos claves	0	0	6	7	3
-Papel	0	0	2	10	4

Categorías de análisis y productos textuales	Niveles de desempeño				
	N	Novato	Limitado	Competente	Distinguido
Presencia, desarrollo e importancia de relaciones Simultaneas					
<i>Caja de recuerdos</i>	0	2(6.25%)	18(56.25%)	8(25%)	4(8.33%)
-Contenido, relaciones y coherencia	0	1	9	5	1
-Papel	0	1	9	3	3
<i>Reseña periodística</i>	0	5(10.41%)	38(79.16%)	5(10.41%)	0
-Contenido, relaciones y coherencia	0	2	12	2	0
-Manejo de ideas y datos claves	0	1	13	2	0
-Papel	0	2	13	1	0
<i>Carta</i>	0	2(4.16%)	33(68.75%)	12(20.31%)	1(2.08%)
-Contenido, relaciones y coherencia	0	1	10	5	0
-Manejo de ideas y datos claves	0	1	12	3	0
-Papel	0	0	11	4	1
Presencia, desarrollo e importancia de relaciones pasado-presente	4(6.25%)	7(10.93%)	40(62.50%)	13 (20.31%)	0
-Contenido, relaciones y coherencia	1	2	8	4	0
-Manejo de ideas y datos claves	1	2	11	2	0
-Alcance de consecuencias	1	1	11	3	0
-Visión de consecuencias	1	2	9	4	0

Tabla 2 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones cronológicas

Participantes	Aspectos					
	Manejo preciso y relaciones de fechas			Papel otorgado a las fechas		
	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta
L	3	3	3	3	3	3
I	3	3	3	3	3	3
F	3	4	3	3	3	3
K	3	3	4	3	2	3
M	N	2	3	N	2	3
B	N	2	3	N	1	4
J	1	2	2	1	3	2
LL	1	3	2	1	3	2
A	1	1	3	1	1	3
C	1	4	4	1	3	3
CH	2	1	3	1	1	3
E	2	3	3	2	3	3
N	2	3	3	2	3	3
H	2	3	3	2	3	3
G	2	3	3	2	4	3
D	2	3	4	2	3	4

Desempeños 2=limitado 3=competente 4=distinguido

Observemos que los participantes L, I y F mantuvieron sus niveles de desempeño "competente" en los dos aspectos de este criterio a lo largo de la secuencia didáctica, a excepción del participante F que logró un desempeño distinguido en el texto de reseña. Finalmente, el participante K si bien mantiene su desempeño competente, logra una mejora en el aspecto "Manejo preciso y relaciones de fechas". Tanto en el desempeño inicial de los participantes M y B, que no manejaron fechas, como de los participantes J al D, que comenzaron con niveles de desempeño básicos, lograron paulatinamente o al final de la secuencia didáctica avanzar a los desempeños limitado, competente y hasta distinguido en la mayoría de los aspectos. Destaca el avance de los participantes M, B, A, C y D que lograron el desarrollo de dos niveles de desempeño, por ejemplo de una ejecución novata alcanzaron una competente y de no usar fechas lograron un desempeño distinguido.

Tabla 3 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones de continuidad

Participantes	Aspectos								
	Coherencia, contenido y relación entre causas lineales			Manejo de ideas y datos claves			Papel otorgado las relaciones entre causas lineales		
	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta
LL	2	3	2	*	3	2	2	3	2
I	2	2	2	*	2	2	2	3	3
M	2	2	3	*	2	3	3	2	3
A	2	3	3	*	3	3	3	2	2
K	3	2	3	*	2	3	4	3	3
F	3	3	3	*	3	3	3	3	3
D	4	4	4	*	3	4	4	4	4
J	1	2	2	*	2	2	1	2	3
N	1	2	3	*	1	3	1	3	3
CH	2	2	3	*	2	2	2	3	3
L	2	2	3	*	2	3	3	2	3
B	2	2	4	*	2	3	2	2	3
E	2	3	3	*	2	2	2	3	3
G	2	3	4	*	3	3	3	3	4
H	2	3	4	*	3	4	2	3	4
C	3	3	4	*	3	4	2	4	4

Desempeños: 2=limitado 3=competente 4=distinguido
 *= no se solicitó este subaspecto

Podemos observar que los participantes F y D mantuvieron sus niveles iniciales de desempeño competente y distinguido en todos los aspectos, a excepción del participante K que descendió en el aspecto del "Papel otorgado a las fechas y mejoró en el aspecto "Contenido y relación entre causas lineales". Por su parte los participantes LL, I, M Y A se mantuvieron en sus niveles de desempeño limitado, ascendieron al nivel competente en algunos aspectos y otros que tuvieron un pobre desempeño al final en dicho nivel. La tabla 3 ilustra como todos los participantes (menos el C) de niveles de desempeño novato y limitado lograron paulatinamente o al final de la secuencia didáctica desempeños limitado, competente y hasta distinguido en la mayoría de los aspectos.

Tabla 4 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones de simultaneidad

Participantes	Aspectos								
	Coherencia, contenido y relación entre causas paralelas			Manejo de ideas y datos claves			Papel otorgado a las relaciones entre causas paralelas		
	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta
I	2	2	1	*	3	1	2	1	2
E	2	2	2	*	2	2	2	2	2
N	2	2	2	*	2	2	2	2	2
B	2	2	2	*	3	2	2	3	2
LL	3	2	2	*	2	2	2	2	2
L	2	2	2	*	2	2	3	2	3
F	3	2	2	*	2	2	2	2	2
K	3	2	3	*	2	2	4	2	2
D	4	3	3	*	3	3	4	2	4
CH	1	2	2	*	2	2	2	3	3
J	2	2	2	*	2	2	2	2	3
A	2	1	3	*	2	2	2	1	2
M	2	2	2	*	1	2	3	2	2
G	2	2	2	*	2	2	2	2	3
H	3	2	3	*	2	3	3	2	3
C	3	3	3	*	2	3	4	2	2

Desempeños 2=limitado 3=competente 4=distinguido
 *= no se solicitó este subaspecto

Los participantes E, N y L mantuvieron sus niveles iniciales de desempeño limitado y competente en todos los aspectos, en tanto el resto de participantes (I, B, LL, F Y D) descendieron en un aspecto. La "coherencia, contenido y relación entre causas paralelas" fue el aspecto en que más participantes (el I, LL, F Y D) tuvieron al final un pobre desempeño mientras que el "papel otorgado a las relaciones entre causas paralelas" fue el aspecto que contó con pobres resultados de aprednizaje de un solo participante (el K). La tabla I.3.2 ilustra como los participantes J y M mantuvieron sus niveles de desempeño en todos los aspectos a lo largo de la secuencia didáctica, mientras que los participantes CH, A, M y H mejoraron en uno de los tres aspectos. El "manejo de ideas y datos claves" fue el aspecto en que más participantes mejoraron y el "papel otorgado entre las relaciones paralelas" fue el que sólo contó con la mejora de un participante.

Tabla 5 Niveles de desempeño por participante acerca de la categoría Identificación, desarrollo e importancia de relaciones pasado-presente

Participantes	Aspectos			
	Coherencia, contenido y relación entre consecuencias	Manejo de ideas y datos claves	Alcance de las consecuencias	Visión de las consecuencias
LL	N	N	N	N
I	1	1	1	1
E	1	1	2	1
N	2	2	2	2
CH	2	2	2	2
J	2	2	2	2
M	2	2	2	2
C	2	2	2	2
B	2	2	2	2
F	2	2	2	2
K	2	2	2	2
L	2	2	2	3
G	3	2	2	2
A	3	2	3	3
H	3	3	3	3
D	3	3	3	3

Desempeños 2=limitado 3=competente 4=distinguido

La mayoría de los participantes (N a L) lograron desempeños limitados en todos los aspectos de las relaciones pasado-presente. Los participantes I y E obtuvieron alcanzaron un desempeño novato y el participante G logró sólo en el aspecto "Coherencia, contenido y relación entre consecuencias" un desempeño competente.

Anexo 18
Datos cuantitativos sobre el desempeño del grupo y por participante en el criterio Contenido de las relaciones

Tabla 1 Frecuencia, puntuaciones y porcentajes del criterio "Contenido de las relaciones" en las producciones textuales a lo largo de la secuencia didáctica

Categorías de análisis y productos textuales	Niveles de desempeño			
	Novato	Limitado	Competente	Distinguido
Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas				
<i>Caja de recuerdos</i> Cualidad y manejo	4 (8.33%)	21 (43.75%)	17 (35.41%)	6 (12.50)
- de ideas	1	9	5	1
- de argumentos	2	7	5	2
- de términos especializados	1	5	7	3
<i>Reseña periodística</i> Cualidad y manejo	1 (2.08%)	27 (56.25 %)	17 (31.41 %)	3 (6.25%)
- de ideas	0	8	6	2
- de argumentos	1	10	5	0
- de términos especializados	0	9	6	3
<i>Carta</i> Cualidad y manejo	1(2.08%)	19(39.58%)	18 (37.50%)	10(20.8%)
- de ideas	0	8	4	4
- de argumentos	0	9	5	2
- de términos especializados	1	2	9	4
Variedad, calidad y profundidad de la información				
<i>Caja de recuerdos</i> Cualidad y manejo	3 (6.25%)	22 (45.83%)	18 (37.50%)	5 (10.41%)
- de datos	1	8	6	1
- de argumentos con datos	1	9	5	1
- términos especializados	1	5	7	3
<i>Reseña periodística</i> Cualidad y manejo	1 (2.08%)	24(50 %)	21 (43.75 %)	2(4.16%)
- de datos	0	7	8	1
- de argumentos con datos	1	8	7	0
- términos especializados	0	9	6	1
<i>Carta</i> Cualidad y manejo	2(4.16%)	17(35.41%)	22(45.66%)	7(14.58%)
- de datos	0	7	7	2
- de argumentos con datos	1	8	6	1
- términos especializados	1	2	9	4

Tabla 2 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de categoría Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas

Participantes	Aspectos								
	Calidad y manejo de ideas			Calidad y manejo de argumentos con ideas			Calidad y manejo de términos teóricos		
	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta
M	2	2	2	2	2	2	2	2	2
CH	2	2	2	2	2	2	3	2	3
A	2	3	3	2	2	2	2	2	N
G	3	3	3	3	2	2	3	3	3
H	3	3	3	3	3	2	3	3	3
I	3	2	2	3	3	2	3	2	3
LL	3	3	2	3	3	2	4	2	2
k	3	2	2	4	2	3	4	3	3
D	4	4	4	4	3	3	4	4	4
N	1	1	2	1	1	2	1	2	3
E	2	2	2	2	2	2	2	2	3
J	2	2	2	1	2	2	2	3	3
F	2	3	3	2	2	2	2	3	3
B	2	3	3	2	2	3	3	3	3
C	2	3	4	2	3	3	3	2	3
L	2	2	3	3	2	3	3	2	4

Desempeños 2=limitado 3=competente 4=distinguido

Los participantes M y CH mantuvieron su desempeño inicial en todos los aspectos a lo largo de la secuencia didáctica. Los participantes A, G, H y D finalmente tuvieron aprendizajes pobres en uno de los tres aspectos de esta categoría. Por último, los participantes I, LL y K sólo mantuvieron su nivel de desempeño en un aspecto y en los demás descendieron.

El resto de los 7 participantes mantuvieron y aumentaron en alguno de los diferentes aspectos como se puede observar en mencionada tabla. A excepción del participante N, los demás ascendieron en dos de los tres aspectos de esta categoría causal.

Tabla 3 Niveles de desempeño por participante y texto acerca de la categoría Variedad, fundamentación informada y profundidad de información

Participantes	Aspectos								
	Calidad y manejo de datos			Calidad y manejo de argumentos con datos			Cualidad y manejo de términos especializados		
	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta	Caja	Reseña	Carta
M	2	2	2	2	2	2	2	2	2
CH	2	2	2	2	2	2	3	2	3
I	3	2	2	3	3	2	3	2	3
A	2	3	3	2	2	2	2	2	N
H	3	3	3	3	3	2	3	3	3
G	3	3	3	3	2	2	3	3	3
K	3	2	2	4	2	3	4	3	3
LL	3	3	2	3	3	2	4	2	2
D	4	4	4	4	3	3	4	4	4
N	1	2	2	1	1	2	1	2	3
J	2	2	2	1	2	2	2	3	3
E	2	2	2	2	2	2	2	2	3
B	2	3	3	2	2	3	3	3	3
L	2	2	3	3	2	3	3	2	4
F	2	3	3	2	2	2	2	3	3
C	2	3	4	2	3	3	3	2	3

Desempeños 2=limitado 3=competente 4=distinguido

De los 7 primeros participantes de la tabla, solo los participantes M y CH mantuvieron sus desempeños en la mayoría de los aspectos con nivel limitado. El resto de los 5 participantes (I,A,H,G y K) en la mayoría de los aspectos mantuvieron y decrecieron en su primer desempeño.

De los participantes que mejoraron su desempeño, el participante N comenzó con desempeño novato y el resto con desempeño limitado. Los participantes B, L y C tuvieron un desempeño "competente" inicial en el aspecto "Cualidad y manejo de términos especializados". Puede observarse como casi todos estos participantes tuvieron en los tres aspectos de esta categoría causal un desempeño inicial básico.

