



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

HISTORIA

Fuentes históricas primarias y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Media Superior.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, HISTORIA.

PRESENTA:

María del Pilar Córdova Muciño

Tutor principal: Mtra. Erika Michelle Ordóñez Lucero, Facultad de Filosofía y Letras

Miembros del comité tutor:

Dra. Martha Diana Bosco Hernández, Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Moisés Ornelas Hernández, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Noviembre 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A Julio Villanueva por sus invaluable consejos, sus aportaciones a mi investigación y su acompañamiento en este largo camino.

A mis hijos, Tonalli por darme ánimo y ayudarme con su hermanita Quetzalli para terminar esta investigación y a Quetzalli que con su llegada me devolvió las ganas de concluir lo que había iniciado al entrar a la maestría.

A mi papá por su motivación constante y apoyo incondicional.

A la Mtra. Michelle que con su paciencia, motivación y sabiduría me orientó en la elaboración de este trabajo de investigación.

A mi comité tutor por los atinados comentarios que sin ellos este trabajo no estaría completo.

A todos los profesores de MADEMS que con su conocimiento y sus reflexiones aportaron un mundo de posibilidades a mi práctica docente.

A los profesores frente a grupo que me brindaron su confianza para trabajar con sus grupos.

Al Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario por la beca concedida que me permitió concluir mis estudios.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y al bachillerato universitario.

Introducción	5
Capítulo 1.- El pensamiento crítico, las fuentes y el método histórico.	10
1.1.- El pensamiento crítico.....	12
1.1.1.- Una breve historia del pensamiento crítico.	12
1.1.2.- ¿Qué es el pensamiento crítico?	15
1.1.3.- Componentes del pensamiento crítico. Habilidades y disposiciones.	17
1.1.3.1.- Las habilidades del pensamiento crítico.	17
1.1.3.2.- Las disposiciones del pensamiento crítico.	21
1.1.4.- Características del pensamiento crítico y del pensador crítico.....	21
1.1.4.1.- ¿Qué es un pensador crítico?.....	22
1.2.- Concepto de historia y postura historiográfica	23
1.2.1.- El historiador.....	30
1.2.2.- El historiador como docente	31
1.2.3.- La materia prima del historiador. Las fuentes.	33
1.2.3.1.- Las fuentes primarias	33
1.2.3.2.- Las fuentes secundarias.....	34
1.2.4.- El método histórico	35
1.2.4.1.- La crítica de fuentes	36
1.2.4.2.- La hermenéutica de la historia.....	36
1.2.4.3.- Exposición.....	37
1.3.- Revisión bibliográfica sobre la didáctica de las ciencias sociales. El uso de las fuentes primarias y el desarrollo del pensamiento crítico.	38
1.4.- Antes de continuar	42
Capítulo 2.- Estrategia metodológica.	44
2.1.- Investigación-acción	45
2.1.1.- ¿Qué es la investigación-acción?	45
2.1.2.- Características	47
2.1.3.- ¿Cómo se realiza una investigación-acción?.....	48
2.2.- Esta investigación-acción	54
2.2.1 Por qué esta investigación-acción. Identificación de la idea central	54
2.2.2.- Reconocimiento y revisión.	55
2.2.3- Plan general.....	56
2.2.4.- Desarrollo de las etapas de acción. Actividades de los ciclos.	57
2.2.4.1 Aclaración de la idea general.....	57

2.2.4.2.- Diagnóstico	58
2.2.4.3.- Planificación del ciclo #1	59
2.2.4.4.- Planificación del ciclo #2	63
2.2.4.5.- Planificación del ciclo #3	72
2.2.4.6.-Planificación del ciclo #4	78
Capítulo 3.- Resultados	84
Consideraciones finales.....	173
Bibliografía.....	181
Anexo 1	185
Anexo 2	192
Anexo 3	208
Anexo 4.....	214

Introducción

Desde niña deseaba ser maestra y al término de la licenciatura en Historia opté por aventurarme en el camino de la Maestría en Docencia a nivel Medio Superior y llevar a cabo una propuesta de cómo enseñar esta ciencia. Dicha propuesta debía de considerar un sin número de elementos, entre ellos mis cuestionamientos sobre ¿para qué enseñar historia?, ¿cómo enseñarla?, ¿qué historia enseñar? y ¿qué tipo de profesor quiero ser? Si bien es cierto, que al entrar a la maestría tenía una noción de lo que es un profesor y al mismo tiempo recordaba a mis profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); también era una realidad que yo no quería seguir su ejemplo y no porque fueran malos, sino porque, entre muchas razones la principal es que no concordaba con la manera en que enseñaban esta grandiosa ciencia.

Algunos lectores se preguntarán ¿por qué tanta insistencia en cómo enseñar la historia?, que acaso... ¿no sólo se deben de memorizar fechas y nombres de personajes?, finalmente, dirán “si yo quiero ser biólogo o contador, no necesito estudiar historia”. Sin embargo, he de decir que la historia es igual de importante que las demás ciencias, ya que cumple con varias funciones, tales como concientizar al estudiante de su historicidad y por ende dotarlo de identidad, le enseña a vivir en sociedad y por tanto a formar ciudadanos de calidad, le ayuda a entender su presente, le permite desarrollar ciertas habilidades intelectuales, el pensamiento hipotético deductivo y por último pero no menos importante, el pensamiento crítico, entre muchas más. Y ahora el lector se cuestionará ¿para qué desarrollar todo lo anterior, en especial el pensamiento crítico?, sin duda la respuesta es amplia y la abordaré a continuación.

Para ello, considero importante retomar el Informe de 1996 titulado *La educación encierra un tesoro* de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por el francés Jacques Delors, que se establecieron los criterios educativos para todos los sistemas educativos del mundo y en el que se enfatiza la importancia del pensamiento crítico. Así pues, “la enseñanza y el aprendizaje de principios, conceptos y teorías en los diferentes campos disciplinares pasaron a un segundo plano” (Tamayo A.,

2015, pág. 111). Ahora bien, dentro del ámbito nacional, en el año 2008 se consideró que el desarrollo de dicho pensamiento en la educación debía de ser parte de las once competencias genéricas que los estudiantes de educación media superior debían desarrollar durante su vida académica, lo cual quedó asentado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Ambos documentos son una de las razones por las que se debe de promover el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula, sin embargo, la importancia de que los jóvenes de este nivel educativo desarrollen las habilidades que forman parte del pensamiento crítico, así como ese pensamiento en sí mismo, va más allá de un aspecto institucional.

Ahora bien, en el ámbito utilitario y con ello me refiero al mundo laboral, el pensamiento crítico dejó de ser un plus en el currículum para ser un elemento esencial de éste, así pues, entre mayor sea la capacidad de solución de problemas de una persona, mayores oportunidades tiene de ser contratado.

Por otra parte, en el ámbito de la vida cotidiana el pensamiento crítico cobra aún más relevancia y todo se debe a la realidad en la que estamos inmersos, la cual no sólo engloba nuestro entorno inmediato, es decir, lo que podemos vivir cada día en nuestras casas (violencia, maltrato, etcétera), en las calles de nuestra localidad, ciudad y/o país (desapariciones, feminicidios, robos, adicciones, etcétera), sino también en el mundo entero (guerras, cambio climático, globalización, digitalización, pandemias, etcétera); es la principal preocupación por la cual los estudiantes, de todos los niveles educativos, pero en este caso de Educación Media Superior (EMS), deben de desarrollar este tipo de pensamiento.

Así pues, en un mundo digital y tecnológico, en donde estas herramientas son imprescindibles para la humanidad; en el que los medios de comunicación constantemente bombardean de información a los usuarios; en el que, con tan sólo apretar un botón se obtiene muchísima información proveniente de todas partes del mundo; en el que se imponen estereotipos y modas que abruman a los jóvenes; en una sociedad en la que cada vez son más los adolescentes y jóvenes que desde niños son abandonados por sus padres, que, empeñados en darles “lo mejor” o lo que ellos no tuvieron (celulares, tabletas, videojuegos, etcétera) no les proporcionan las herramientas necesarias para defenderse de este mundo, es imprescindible que éstos aprendan y desarrollen habilidades que les permitan encontrar soluciones a sus problemas, así como discernir entre lo que es bueno y lo que es malo para

ellos, o por lo menos, a dudar de lo que pasa a su alrededor, así como de la información que les llega.

Por tanto, el que los estudiantes de EMS desarrollen el pensamiento crítico no sólo es importante por cumplir un requisito académico o laboral, sino porque, como he dicho, les ayudará en su vida personal y sobrellevar de mejor manera el mundo en el que viven. Es por ello, que el objetivo central de la presente investigación es conocer de qué forma la implementación de fuentes primarias en la enseñanza de la historia desarrolla el pensamiento crítico en el estudiante de educación medio superior (EMS). Para lo cual planteé los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Conocer la forma en que el estudiante se relaciona con las fuentes históricas.
- ✓ Conocer en qué medida y de qué manera el uso de fuentes primarias contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.
- ✓ Lograr que el alumno realice la evaluación de fuentes como parte de un proceso de pensamiento crítico y reflexivo.

Aunado a ello las preguntas que guiaron la elaboración de esta propuesta fueron: ¿cómo es que el estudiante de EMS se relaciona con las fuentes primarias?, ¿de qué forma el uso de las fuentes primarias contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de EMS?, ¿de qué manera el estudiante de EMS podrá evaluar las fuentes primarias de manera crítica y reflexiva?

Esta investigación se encuentra organizada en tres capítulos. En el primero de ellos desarrollo los elementos teóricos que sustentan el trabajo, a saber: el pensamiento crítico, las fuentes primarias, el método histórico y finalmente hago una revisión bibliográfica sobre la didáctica de las ciencias sociales, dando una visión general de la temática del uso de las fuentes primarias en la enseñanza en la historia y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

Dada la relevancia que tiene el pensamiento crítico es importante conocer, a grandes rasgos, la historicidad del concepto, por lo que el primer capítulo lo inicio con un breve recorrido histórico sobre el término en cuestión. Es necesario advertir que el pensamiento

crítico resulta ser complejo desde el momento en que se busca definirlo, pues como verá el lector, no existe un significado único y por el contrario, las diversas acepciones que tiene provienen de diferentes campos de estudio como la filosofía o la psicología, definiciones que están lejos de contradecirse y por el contrario se complementan entre sí. Algunos filósofos como Matthew Lipman (Lipman, 1998), lo describen como un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, por su parte Robert Ennis (Ennis, 1963, citado por Lipman, 1998) lo definió como aquel pensamiento razonable y reflexivo que nos ayuda a decidirnos sobre lo que hay que creer y hacer; mientras que para algunos psicólogos como Díaz Barriga (Díaz, 2001) es considerado o ubicado como un pensamiento de orden superior o como una habilidad de pensamiento complejo de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades. Por lo tanto, el pensamiento crítico debe entenderse como una capacidad superior compuesta de dos elementos fundamentales, las habilidades y las disposiciones, con las que el pensador crítico puede solucionar problemas, así como tomar decisiones.

De los elementos que conforman este pensamiento (habilidades y disposiciones), las habilidades son cruciales para la elaboración del presente trabajo debido a que, en la medida en que los estudiantes las trabajen y sean evaluadas podré conocer si están desarrollando dicho pensamiento, por lo que el lector encontrará un apartado de dichas habilidades. Aunado a ello, en este primer capítulo presento también las características que permitirán comprender lo que es ser un pensador crítico.

Por su parte, la postura historiográfica va a determinar lo que significa la historia, definirá el concepto de fuente primaria y la manera en que se debe de enseñar esta ciencia; por lo que, el segundo apartado del capítulo lo inicio con una breve historia del concepto de historia hasta llegar a la corriente historiográfica escuela de los Annales, posicionamiento historiográfico con el que más concuerdo no solo porque abre la perspectiva de una idea de historia renovada, integral y más científica en sus técnicas y métodos, sino porque conceptualiza a la fuente primaria de manera más amplia, lo que posibilita la interpretación de la historia a partir de cualquier objeto dejado por los seres humanos.

Así pues, la tarea de definir el concepto de fuente primaria resulta ser más fácil y debe pensarse en términos de cualquier reliquia u objeto material que los hombres han elaborado y dejado en su andar por el tiempo, mismas que se caracterizan por estar directamente

relacionadas en términos de tiempo y espacio con el evento, hecho, suceso u ocurrencia que se estudia (Grajales, 2002).

Por su parte, la descripción de cómo se lleva a cabo el método histórico también es importante para la realización de la investigación, ya que, junto con las fuentes primarias, son elementos que le permiten a los jóvenes desarrollar el pensamiento crítico en las clases de historia; así pues, dicho método tendría que ser mostrado a los estudiantes de una manera clara y sencilla. Así mismo, hay que considerar que el método histórico se lleva a cabo en cuatro etapas, a saber: la heurística, encargada de la localización y clasificación de las fuentes; la crítica que le otorga validez a las fuentes; en tanto que la hermenéutica tiene como tarea la interpretación de las fuentes y finalmente, la exposición en la que se desarrollan las explicaciones de la investigación histórica.

El tercer apartado de este primer capítulo está destinado a la revisión bibliográfica sobre la didáctica de las ciencias sociales, haciendo énfasis en los trabajos de la enseñanza de la historia que emplean las fuentes primarias para desarrollar el pensamiento crítico.

En el segundo capítulo describí la estrategia metodológica que me permitió realizar la investigación. La investigación-acción nace de la necesidad de los profesores por mejorar su práctica docente, a partir de una problemática específica el docente elabora un plan de acción en el que se plantean diferentes estrategias de trabajo para lograr el objetivo, una vez terminado el plan se pone en práctica, al término se revisa y analizan los resultados, si éstos no solucionan la problemática central se revisa el plan de acción, se realizan los cambios pertinentes y de nueva cuenta se implementa, se repite al menos un ciclo más o hasta que el profesor logre su propósito: por tanto, la investigación-acción debe entenderse como un proceso reflexivo que surge a partir de una problemática educativa particular con la cual se busca que el profesional transforme su práctica como consecuencia de la planificación y aplicación de una serie de estrategias encaminadas a solucionar la problemática inicial.

Siguiendo este modelo es que estructuré un plan de acción para la solución de mi problemática, a saber: la Historia propicia el desarrollo del pensamiento crítico cuando no se enseña de forma tradicional, en este sentido ¿de qué manera se puede implementar el uso de fuentes primarias en las aulas de educación media superior para que contribuyan al desarrollo

del pensamiento crítico en los estudiantes? Por lo que, el lector encontrará una investigación-acción estructurada en cuatro ciclos; la intención del primero de ellos es un acercamiento entre los estudiantes y las fuentes; el segundo tuvo como objetivo el que los adolescentes realizaran un primer análisis de las fuentes primarias; en tanto que el tercer momento tuvo la intención de que los estudiantes llevaran a cabo una crítica de fuentes en donde identificaran dos de las diversas posturas existentes en torno a un problema histórico, finalmente, el último ciclo tuvo como propósito que los jóvenes realizaran el análisis de fuentes como parte de un proceso reflexivo.

Cada uno de los ciclos está estructurado de la misma manera, por tanto, el lector encontrará un primer apartado de diagnóstico, otro de datos generales, seguido de los elementos necesarios para la implementación del plan de acción, después estará el objetivo de éste, su desarrollo en el que se contempla la forma con la que se trabajarán las fuentes y por último, el apartado de la evaluación de la implementación.

El tercer y último capítulo está destinado al análisis de los resultados, por tanto el lector encontrará que éste se divide en cuatro apartados, cada uno de ellos correspondiente a cada uno de los ciclos. La discusión se centró en la manera en que el uso de fuentes primarias contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico; así mismo analizo los aportes de los instrumentos y materiales implementados.

Finalmente, se encuentra el apartado de las conclusiones o consideraciones finales, en donde llevo a cabo una serie de reflexiones acerca de la investigación, las fortalezas y debilidades de la propuesta.

Capítulo 1.-El pensamiento crítico, las fuentes primarias y el método histórico

El objetivo principal del presente capítulo es sentar las herramientas teóricas que dan sustento a la tesis. Éste se encuentra dividido en tres partes generales que a su vez se seccionan en cuatro, cinco y dos apartados respectivamente. El primero de ellos desarrolla la primera

herramienta que es el pensamiento crítico, antes de proporcionar una definición del concepto ofrezco al lector una breve historia de este con la finalidad de enfatizar la complejidad del tema. Una vez hecho lo anterior pongo sobre la mesa las diferentes acepciones del término, mismas que provienen de diferentes campos de estudio como la filosofía o la psicología, por mencionar los más sobresalientes. A continuación presento los dos elementos que componen el pensamiento crítico (habilidades y disposiciones), apartado que resulta ser relevante debido a que las habilidades propias de este tipo de pensamiento también se encuentran presentes en el trabajo con fuentes primarias. Para finalizar este apartado menciono las características del pensamiento crítico y de un pensador crítico con la intención de distinguir este pensamiento de muchos otros y dejar claro que el pensador crítico no es aquella persona que está en desacuerdo con lo establecido sin fundamento alguno.

En el segundo apartado expongo dos herramientas teóricas, me refiero a la fuente primaria y al método histórico. De igual manera que con el pensamiento crítico, antes de mencionar lo que entiendo por dicho concepto, elaboro una breve recapitulación sobre el significado del término historia y lo que es para mí, así mismo retomo la posición historiográfica de Annales la cual contrasto con su antecesora (positivismo). Esto resulta muy importante debido a que el posicionamiento historiográfico define qué historia enseñar y sobre todo la forma de hacerlo. Desarrollo las características del historiador como investigador y como profesor, para después escribir sobre el material con el que trabaja, me refiero a las fuentes primarias y secundarias, haciendo énfasis en las primeras ya que son el material empleado en todos los ciclos de la investigación y finalmente, presento el método histórico debido a que es el sustento del trabajo que se llevará a cabo con los estudiantes.

Finalmente, en el tercer apartado hago una revisión bibliográfica sobre la didáctica de las ciencias sociales, tratando de dar una visión general de la temática que aborda esta investigación, me refiero al uso de las fuentes primarias en la enseñanza en la historia y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

1.1.- EL pensamiento crítico

1.1.1.- Una breve historia del pensamiento crítico

Si rastreáramos en la historia el concepto de *pensamiento crítico* podríamos decir que es un término reciente, salió a la luz a mediados del siglo XX gracias al filósofo Max Black y su libro *Critical Thinking*.¹ Sin embargo, la historia en sí de lo que es el pensamiento crítico tiene sus raíces muchísimos años atrás en la Antigua Grecia con las ideas de varios filósofos, tales como Sócrates y su método de cuestionamiento², Platón quien es considerado el primero en estudiar el conocimiento y Aristóteles responsable de la lógica formal.³

Durante el periodo conocido como Edad Media existieron religiosos como San Agustín y Santo Tomás de Aquino quienes se inclinaron por entender la relación existente entre la razón y la fe, si bien es cierto que esta última no es un elemento propio del pensamiento crítico, la razón sí lo es y de este modo estos dos teólogos, indirectamente, hicieron una aportación a este campo. Pero su historia no se termina ahí, durante los siglos XV y XVI la humanidad vivió un momento de “esplendor intelectual” que fue dado gracias a la continua inquietud por algunos sectores de la sociedad por reflexionar sobre los distintos ámbitos de su vida como la ciencia, las artes, la religión entre otros; fue en este periodo cuando surge el humanismo, se desarrolla la ciencia y hay un exacerbado interés por recuperar los textos grecolatinos. Es dentro de este contexto que sobresalen varios pensadores, entre otros, Francis Bacon, filósofo inglés que desarrolló el método inductivo, el cual consistía en establecer conclusiones generales basándose en hechos recopilados mediante la observación directa (Dávila, 2006). Dicha aportación fue plasmada en su libro

¹ Algunos autores manejan que la fecha de publicación del libro es de 1946, en tanto que otros la señalan en 1952.

² Este método es considerado uno de los mejores para enseñar a pensar críticamente. Éste empleaba tres elementos importantes: la *ironía* –simulación de no saber-, la *alétheia* –verdad que se pretende alcanzar- y la *mayéutica* –arte de saber preguntar-. A partir de estos elementos Sócrates creaba un diálogo entre él y un aprendiz con la finalidad de que este último descubriera “la verdad sobre el concepto que se estuviera debatiendo, ... , pero no como resultado de la enseñanza de Sócrates sino por propia reflexión.”p.100 En este contexto, Sócrates se veía a sí mismo como “una partera que ayudaba a su interlocutor a dar a luz, a des-cubrir, a des-velar, la verdad que lleva en sí mismo, a quitarle a esta verdad el velo que la cubre.”

³ Para más información de las ideas de estos filósofos ver Marciales V., Gloria, 2003, *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis de doctorado) Universidad Complutense de Madrid, España.

Advancement of Learning, mismo que es considerado, por muchos, el primer libro sobre pensamiento crítico.

En el siglo XVII, René Descartes escribió su libro *Reglas para la dirección de la mente*, en él menciona la importancia de una disciplina sistemática que tuviera el objetivo de guiar a la mente en el pensamiento; en este sentido su aportación al pensamiento crítico fue la duda sistemática (Marciales, 2003), sistema que consistió en poner en duda todo aquello de lo que se pudiera dudar con la finalidad de establecer un conocimiento cierto. Mientras tanto en el mundo anglosajón, Thomas Hobbes consideró la importancia de explicar todo a partir de la evidencia y el razonamiento; y John Locke, por su parte, basó los fundamentos del pensamiento crítico en los derechos humanos básicos (Marciales, 2003).

Un siglo después se desarrolló un gran movimiento intelectual conocido como Ilustración, durante este periodo surgieron grandes pensadores que contribuyeron directa o indirectamente a conformar la idea de pensamiento crítico, algunos de ellos fueron Charles Louis de Secondat mejor conocido como Montesquieu y François-Marie Arouet conocido como Voltaire, este último consideraba que el progreso era el reino de la razón. De acuerdo con Frederick Copleston los filósofos de este periodo estimaban que el progreso consistía en la paulatina racionalización del hombre, lo que implicaba su emancipación de la superstición religiosa y de las formas irracionales de gobierno, eclesiástico o civil (Marciales, 2003). Por su parte, Immanuel Kant fue uno de los filósofos que más aportaciones hizo a este campo, ya que su objeto de estudio no fue el conocimiento de los fenómenos, sino el proceso mismo de la razón; motivo por el cual sus grandes obras (*Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*⁴) no son sobre el conocimiento humano, sino sobre la estructura, los límites del método racional y del entendimiento (Morales, 2014). Para fines del siglo XVIII y principios del XIX surgieron diferentes movimientos como el idealismo, el

⁴ Para conocer sus aportaciones de manera sintética se puede revisar el texto de Marciales V., Gloria, 2003, *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis de doctorado) Universidad Complutense de Madrid, España

romanticismo o el marxismo, cuyos planteamientos enriquecieron la concepción del pensamiento crítico.⁵

En el siglo XX, las aportaciones a este pensamiento comenzaron a hacerse más explícitas e igual de variadas que en los siglos anteriores pues se aborda desde diferentes ámbitos, algunos de ellos los revisaré en el siguiente apartado en el que trato de dar una definición de pensamiento crítico. La mirada hacia este pensamiento como tal se enfatizó en la segunda mitad del siglo, específicamente en la década de 1970 cuando en países como Canadá e Inglaterra comenzó un movimiento de insatisfacción hacia los cursos tradicionales de lógica formal, a raíz de ello su propuesta fue la enseñanza del pensamiento crítico con vistas a examinar la estructura del razonamiento referido a cuestiones de la vida diaria. En Estados Unidos ocurrió algo similar cuando en la década de 1980 las comisiones nacionales de evaluación mostraron que la mayor debilidad de la educación estadounidense eran las deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel, es decir, que el estudiante dominaba los hechos y habilidades mecánicas pero carecía de las habilidades de razonamiento y pensamiento de orden superior necesarias para utilizar sus conocimientos para pensar crítica y creativamente (Newsome, 2000, citado por Fabio, 2005).

Esta situación en la que se encontró el pensamiento crítico a fines del siglo pasado propició que se iniciara la sistematización de su estudio con base en criterios pedagógicos, ello tuvo su continuidad en los años transcurridos del siglo XXI, tanto así que en cualquier currículum escolar se exige que el estudiante desarrolle dicho pensamiento. Ello puede generar algunas confusiones en relación no solo a lo que se debe de entender por dicho concepto, sino también a lo que es un pensador crítico, pues se puede creer que un estudiante está pensando críticamente si realiza una serie de pasos al pie de la letra, lo cual no es así y por el contrario resulta ser aún más complejo como veremos en los siguientes apartados.

⁵ Para conocer quiénes son esos autores y sus aportaciones ver Marciales V., Gloria, 2003, Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. (Tesis de doctorado) Universidad Complutense de Madrid, España.

1.1.2.- ¿Qué es el pensamiento crítico?

Cualquier persona tiene una noción sobre lo que es el pensamiento crítico. Generalmente los estudiantes consideran que éste se caracteriza por emitir su punto de vista respecto de algo, además de considerar que dicha postura debe ser opuesta a lo establecido, es decir, estar en contra; en tanto que como profesores lo equiparamos con conceptos como evaluación, análisis, emisión de juicios u opiniones personales, pensamiento formal o simplemente como un proceso de razonamiento y solución de problemas de manera muy general (Díaz, 2001). Sin embargo, este término es más complejo, tanto que ni siquiera existe una única definición, esto se complica aún más a causa de que tanto filósofos como psicólogos se han dedicado a trabajar el tema, por lo que no existe un consenso al respecto. En este apartado abordaré algunas de las conceptualizaciones existentes y que resultan pertinentes para la elaboración de la presente investigación⁶.

Uno de los pioneros sobre el tema fue el filósofo John Dewey (Dewey, 1909, citado por Campos, 2007) quien, a principios del siglo XX, consideró al pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo, definiéndolo como la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimientos a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige. Esta postura pone de manifiesto la importancia que tienen las razones que avalan una creencia, un conocimiento o una “verdad”; es decir, que el pensamiento crítico no acepta de inmediato creencias, conocimientos o “verdades” enunciadas, sino hasta después de que se realice un análisis de éstas.

Años más tarde, en 1963 la definición del filósofo Robert Ennis (Ennis, 1963, citado por Lipman, 1998) hizo hincapié en la toma de decisiones, por lo que definió al pensamiento crítico como aquel pensamiento razonable y reflexivo que nos ayuda a decidirnos sobre lo que hay que creer y hacer. En este mismo sentido Stenberg (Stenberg, 1986, citado por Lipman, 1998) lo percibió como aquellos procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. En tanto que en 1993 Paul, Fisher y Nosich lo consideraron más como un proceso consciente de mejoramiento o autocrítica por lo que lo concibieron como aquella manera de pensar –

⁶ Para conocer otras conceptualizaciones revisar Campos Arenas, Agustín, *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.

acerca de cualquier tema, contenido, o problema— en la cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento haciéndose cargo diestramente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo estándares intelectuales sobre ellos (León, 2014).

Por su parte, Matthew Lipman (Lipman, 1998), lo describe como un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. Para este autor el juicio debe ser entendido como una determinación, así como los criterios entendidos como razones, son la parte fundamental de este tipo de pensamiento.

Desde la visión psicológica (Díaz, 2001), el pensamiento crítico es considerado o ubicado como un pensamiento de orden superior o como una habilidad de pensamiento complejo de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (deducción, categorización, emisión de juicios, etcétera), no sólo cognitivas, sino también valoral-afectivas y de interacción social, y que no puede reducirse a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas de contexto y contenido determinado. Furedy (Furedy, 1985, citado en López, 2012) encontró que varios de los investigadores educativos conceptualizaban al pensamiento crítico como una habilidad que supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones). Por su parte Laskey y Gibson (Laskey y Gibaon, 1997, citado por León *et.al*, 2009) afirman que es un proceso complejo que hace referencia a un repertorio de actividades cognitivas que actúan de manera conjunta, y que incluyen habilidades cognitivas, tales como: resolución de problemas, pensamiento lógico, perspectiva y percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones.

Es evidente que cada autor tiene su propia concepción del pensamiento crítico, mismas que no pueden ser consideradas correctas o erróneas, y es en este sentido que me posiciono como lo han hecho Paul, Binker, Martin y Vetrano (Paul, Binker, Martin y Vetrano, 1995 citado por Guerrero, 2015) en 1995, para quienes el pensamiento crítico es y puede ser definido de diferentes formas sin que ninguna de ellas deba considerarse como “la definición”, porque esto podría limitar nuestro pensamiento. Sin embargo, para fines de la investigación es necesario establecer qué entiendo por este concepto.

Comenzaré diciendo que las definiciones presentadas por filósofos y psicólogos lejos de contradecirse se complementan. Así pues, estoy de acuerdo en que el pensamiento crítico es una capacidad superior compuesta de dos elementos fundamentales, las habilidades y las disposiciones, con las que el pensador crítico puede solucionar problemas, así como tomar decisiones; en este sentido considero que el desarrollar el pensamiento crítico es necesario en cada uno de los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano, desde el personal hasta el profesional.

1.1.3.- Componentes del pensamiento crítico. Habilidades y disposiciones

Al hablar sobre cuáles son los elementos que conforman el pensamiento crítico encontramos que sí existe un consenso, siendo el nombre de los agentes lo que cambia de un autor a otro. La mayoría de los estudiosos (Ennis, Paul y Elder, entre otros) mencionan que este pensamiento se compone de dos piezas, por un lado encontramos las habilidades, entendidas como aquellas operaciones mentales que el sujeto elabora para la realización de una actividad y por el otro las disposiciones o actitudes; por ejemplo, Ennis habla de disposiciones comprendidas como una tendencia a hacer algo o aquellas actitudes que tiene el sujeto ante una tarea de pensamiento y pueden comprender las siguientes posturas: curiosidad por diversos asuntos, preocupación por estar bien informado, mente abierta en relación con visiones divergentes del mundo, considerar alternativas u opiniones, entre muchas más; en tanto hay quienes piensan que el término “actitud” es más apropiado, como es el caso de Facione y Giancarlo. Por lo tanto, para que un individuo desarrolle el pensamiento crítico es necesario que ponga en juego las habilidades y las disposiciones, ya que si una persona sabe qué habilidad desplegar en una determinada situación, pero no está motivada a hacerlo..., no será un buen pensador crítico (Nieto, 2008).

1.1.3.1.- Las habilidades del pensamiento crítico

Algunos autores hablan de habilidades cognitivas básicas o generales, otros de subhabilidades, en tanto hay quienes se refieren a micro y macro habilidades. Como lo menciona López Aymes (2012) existen numerosas tipologías de habilidades de componente

cognitivo, la primera clasificación fue tomada de la taxonomía de Bloom del año 1956 (López, 2012), la cual comprende seis categorías, la primera de ellas es la adquisición y almacenamiento de datos el cual corresponde al conocimiento, la siguiente categoría es de comprensión, la tercera de aplicación seguido del análisis la cual involucra la capacidad para realizar deducciones, la quinta categoría es de síntesis y finalmente la evaluación.

Por su parte, Facione (2007) basado en la visión de un grupo de expertos consideró seis habilidades esenciales, a saber interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación. En tanto que Robert Ennis mencionó cinco categorías, clarificación, bases para la decisión, inferencia, integración y habilidades críticas auxiliares.⁷ Otros autores como Piette (1998, citado en López, 2012) agrupa las habilidades en tres clases, la primera de ellas hace referencia a las habilidades de clarificación de la información, seguido del grupo que engloba las habilidades relacionadas con la elaboración de juicios sobre la fiabilidad de la información y finalmente el conjunto que comprende la evaluación de la información⁸.

Mientras tanto, existen estudiosos que consideran una categorización de las habilidades en un campo más general, por lo que ellos proponen la siguiente clasificación: conocimiento, el cual es esencial porque organiza la información que le va llegando al individuo; inferencia que consiste en la conexión entre dos o más elementos de conocimiento sin relación entre sí, la inferencia puede ser deductiva o inductiva; evaluación la cual engloba subhabilidades tales como analizar, juzgar, o emitir juicios de valor; y finalmente la metacognición entendida como el pensamiento sobre el propio pensamiento la cual permite la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento. Uno de los trabajos⁹ que mejor sintetiza las habilidades que implica el pensamiento crítico con base en distintos autores (Ennis, Paul, Informe Delphi) menciona que las habilidades son nueve, a saber,

⁷ Para conocer más sobre las habilidades ver López Aymes Gabriela, Pensamiento crítico en el aula en *Docencia e Investigación*, Universidad Autónoma de Morelos, Año XXXVII, enero/diciembre, núm. 22, p.41-60

⁸ Para conocer cuáles son las habilidades contenidas en cada una de la categorías ver López Aymes Gabriela, Pensamiento crítico en el aula en *Docencia e Investigación*, Universidad Autónoma de Morelos, Año XXXVII, enero/diciembre, núm. 22, p.41-60

⁹ El *critical thinking movement* y la educación intelectual en *Estudios sobre educación*, Universidad de Navarra, 2005, núm. 9, p. 167-187

interpretación, análisis, identificación de supuestos, inferencia, razonamiento (inductivo y deductivo), evaluación de argumentos e identificación de falacias (Difabio de Anglat, 2005).

Se hace evidente que más de una habilidad es rescatada por uno o más autores por lo que para fines de la presente investigación considero necesario poner especial atención a las siguientes: *conocimiento* entendido como uno de los elementos principales dado que es a partir de él que se genera el pensamiento, ya que es el medio por el cual se adquiere, se almacena y se organiza la información; además de que se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial para resolver problemas (McPeck, 1990 citado en López, 2012). La *comprensión* consiste en tener una idea clara de las cosas, de lo que se está leyendo, oyendo o viendo para poder dar una explicación; es decir, poder expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios (Facione, 2007, pág. 5). El *análisis* consiste en identificar todas las partes o componentes de un objeto y descubrir cómo se relacionan entre sí. La *evaluación* se relaciona con ciertas habilidades como analizar, juzgar, sopesar y/o emitir juicios de valor (López, 2012) y debe de ser entendida como la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, el juicio, creencia u opinión de una persona (Facione, 2007). La *inferencia* no es más que sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis con base a la información (Facione, 2007, pág. 5) aunque también puede entenderse como el establecimiento de conexiones entre dos conocimientos no relacionados aparentemente. Finalmente, la *explicación* es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente (Facione, 2007, pág. 6).

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
1.- Conocimiento.- Adquisición, almacenamiento y organización de la información con la intención de resolver problemas.
2.- Comprensión/interpretación.- Tener una idea clara de algo para poder explicar.
3.- Análisis.- Identificar los componentes de un objeto y descubrir cómo se relacionan.
4.- Evaluación.- Valoración de la información que se relaciona con ciertas habilidades como analizar, juzgar, sopesar y/o emitir juicios de valor.
5.- Inferencia.- Sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis con base a la información (Facione, 2007), aunque también puede entenderse como el establecimiento de conexiones entre dos conocimientos no relacionados aparentemente.
6.- Explicación.- Dar a conocer los resultados del proceso de razonamiento llevado a cabo.

Cuadro n°1.- Habilidades del pensamiento crítico. Cuadro de elaboración propia

Es importante mencionar que la elección de estas seis habilidades que forman parte del pensamiento crítico fue en función de varios elementos, algunos de ellos son: el tipo de trabajo que se realiza en el método histórico ya que dichas habilidades se ponen en práctica de facto al realizar la crítica interna y externa, la hermenéutica y/o simplemente en la etapa de la exposición. Otro elemento importante es el tiempo proporcionado por cada uno de los titulares de los grupos con los que se implementaron los planes de acción.

1.1.3.2.- Las disposiciones del pensamiento crítico

En la literatura encontramos comúnmente el término “disposiciones” aunque también existen autores que hablan de “actitudes” hacia el pensamiento crítico. Ahora bien, es importante decir qué entiendo por dicho concepto, y nuevamente me enfrento a la situación de que no existe un consenso sobre su significado. De acuerdo con la profesora Ana Nieto (2008) de la Universidad de Salamanca, existen al menos dos puntos de vista sobre las disposiciones, por una parte está el grupo de autores que definen la disposición del pensamiento crítico como una tendencia, una propensión, o una susceptibilidad a hacer algo en determinadas condiciones, sería, por tanto, una *motivación general para desplegar el pensamiento crítico* cuando se dan las circunstancias para aplicarlo. En tanto que otros consideran las disposiciones como atributos caracterológicos, *actitudes intelectuales* o hábitos de la mente, y las definen como una consistente motivación interna para actuar de una determinada manera (Nieto, 2008).

1.1.4.- Características del pensamiento crítico y del pensador crítico

No existe un acuerdo entre los expertos al momento de dar una definición sobre el término en cuestión; con sus particularidades sucede lo contrario. Los autores consideran que dicho pensamiento se caracteriza por llevarse a cabo de forma individual, es decir, si bien es cierto que un pensador crítico forma parte de una comunidad (trabajo, escuela, familia, etc.), al momento de llevar a cabo este tipo de pensamiento y todo lo que éste conlleva lo hace de forma personal, como se verá a continuación.

De acuerdo con la doctora Marciales (2003) el pensamiento crítico es de índole metacognitivo entendido como un autodiálogo que la persona lleva a cabo a través de la reflexión sobre qué, cómo, y por qué, piensa y actúa de la manera como lo hace. Y siguiendo a Linda Elder y Richard Paul (2003), este pensamiento tiene las particularidades de ser auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido, ya que es el propio sujeto quien escoge los medios y las técnicas para aprender, así mismo es él quien tiene las reglas para lograr su objetivo así como quien se evalúa y repara sus errores, todo ello en función de sus necesidades y su propósito.

1.1.4.1.- ¿Qué es un pensador crítico?

A estas alturas puedo aventurarme y decir que el pensador crítico es aquel individuo que posee las habilidades cognitivas y las disposiciones antes mencionadas sin embargo, es conveniente ampliar esta categoría y abordar sus características; así como existen diferentes conceptualizaciones del pensamiento crítico, también hay diferentes particularidades de dicho pensador. Hay autores como Facione (2007) que consideran que un pensador crítico es bueno no sólo por poseer las habilidades antes revisadas, sino también por la manera de enfocar y vivir la vida, ya que el pensamiento crítico va más allá del salón de clases, por lo que los pensadores críticos deberían tener:

- ✓ Curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos
- ✓ Preocupación por estar y mantenerse bien informado
- ✓ Estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico
- ✓ Autoconfianza en las propias habilidades para razonar
- ✓ Mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo
- ✓ Flexibilidad al considerar alternativas y opiniones
- ✓ Comprensión de las opiniones de otras personas
- ✓ Imparcialidad en la valoración del razonamiento
- ✓ Honestidad al enfrentar las propias predisposiciones
- ✓ Prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas
- ✓ Prudencia al postergar, realizar o alterar juicios
- ✓ Voluntad para reconsiderar y revisar visiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está justificado.

De acuerdo con los expertos del Método Delphi, los pensadores críticos también pueden describirse en función de la manera como enfocan asuntos, preguntas o problemas específicos; así pues, estos pensadores deben tener: (Facione, 2007)

- ✓ Claridad al enunciar la pregunta o la preocupación
- ✓ Orden al trabajar con asuntos complejos
- ✓ Diligencia para buscar información pertinente
- ✓ Sensatez para seleccionar y aplicar criterios

- ✓ Cuidado en centrar la atención en la preocupación que enfrenta
- ✓ Persistencia a pesar de encontrar dificultades
- ✓ Precisión hasta el punto en que el tema y las circunstancias lo permitan.

Por su parte, Paul Richard y Linda Elder (2003) en su mini-guía del pensamiento crítico establecieron que un pensador crítico debe:

- ✓ Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión
- ✓ Acumula y evalúa información importante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente
- ✓ Llega a conclusiones y soluciones, utilizando criterios relevantes
- ✓ Tiene una mente abierta, reconoce y evalúa lo que es necesario (supuestos, implicaciones, consecuencias prácticas, entre otros)
- ✓ Se comunica abiertamente cuando debe afrontar soluciones a problemas complejos
- ✓ Es intelectualmente humilde y empático
- ✓ Posee confianza en la razón y en la integridad intelectual
- ✓ Muestra coraje y autonomía intelectual.

En conclusión, un pensador crítico debe poseer en su conjunto tanto las habilidades antes descritas como una serie de disposiciones o actitudes, además de varias de las características mencionadas por los diferentes autores que trabajan el tema.

1.2.- Concepto de historia y postura historiográfica

Resulta relevante comenzar este apartado especificando lo que entiendo por Historia y describir cuál es mi postura historiográfica, pues considero que esta definición guía y/o determina la forma en que esta ciencia debe de ser enseñada, premisa que no es nueva pues como lo ha mencionado Ronald Evans (1991) “la concepción del maestro sobre el significado de la historia puede moldear las decisiones curriculares” (1991; 63), así también existe una fuerte relación entre dichas concepciones y el estilo de enseñanza de los profesores; por su parte la doctora Julia Salazar (2001) señala que la construcción del conocimiento histórico se elabora desde distintas tradiciones (posturas historiográficas) por consiguiente el objeto

de conocimiento de la historia va a cambiar dependiendo de la postura adoptada, así para algunos historiadores la explicación de la historia se da al margen de una teoría, y en otras corrientes como el marxismo la fuerza de la explicación histórica depende de un aparato conceptual (2001; 42).

El ejercicio de definir algo siempre es difícil y un ejemplo de ello ha quedado registrado en la primera parte del presente capítulo cuando intenté precisar el término pensamiento crítico, el cual tiene diferentes significados, situación que ocurre también con la historia. Iniciando con algunas concepciones básicas o simplistas sobre el concepto en cuestión el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (2014) deja ver que la historia tiene más de una acepción, que van desde ser un conjunto de acontecimientos pasados, pasando por denominarse como una narración de dichos acontecimientos, hasta llegar a la denominación de disciplina.

Si bien estas concepciones no son erróneas, tampoco son útiles para fines de la presente investigación, por lo que en este apartado revisaré brevemente algunas concepciones de la historia; mientras que en el apartado siguiente abordaré dos posicionamientos historiográficos, positivismo y la escuela de los Annales; haciendo énfasis en los cambios que trajo consigo esta última.

El interés por la historia surgió desde tiempos muy antiguos, a partir de que el hombre buscó comprender su existencia, ello explica los cambios en la forma de categorizarla, en gran parte porque quienes nos dedicamos a esta ciencia no somos los mismos del siglo pasado; así pues, con el correr del tiempo se han generado nuevas interpretaciones de lo que es la historia. En la antigüedad se le consideró como un arte, ya que, al igual que la música o la danza, tenía una musa llamada Clío, quien estimulaba el pensamiento de aquellos que se encargaban de escribirla.

Por su parte, Herodoto introdujo un cambio en la definición de esta ciencia al considerarla más una “investigación” aunque siguió siendo una historia épica como la de sus antecesores pues tendía a narrar hazañas bélicas; la historia de Herodoto se caracterizó por la recopilación de información y la narración de los acontecimientos, ejemplo de ello fue su obra *Nueve libros de la Historia*. Mientras tanto Tucídides se alejó de esta forma de hacer

historia pues en primer lugar consideraba a la historia como una sucesión de hechos humanos con sus propias causas y consecuencias; así mismo lo sobrenatural y los dioses no tenían cabida en su relato sino más bien el azar entendido como algo imprevisible y tercero su obsesiva tendencia a la verdad lo obligó a realizar una crítica más exhaustiva de sus fuentes y llegar a ser imparcial. Finalmente, la utilidad que le daba a la historia contenía un sentido práctico ya que debía de servir como prevención.

Después de ellos siguieron otros historiadores griegos, romanos y cristianos hasta que llegó el siglo XIX, momento en el que la historia se profesionalizó al proveerse de un método “científico”. Como es bien sabido, en este siglo una nueva corriente de pensamiento caracterizada por el optimismo racionalista llamada positivismo instauró los principios de muchas ciencias, entre ellas la historia. Augusto Comte fundador de esta ideología estableció que el método, la implementación de reglas, la observación y la comprobación de los fenómenos serían los principales criterios para considerar a las disciplinas una ciencia (se refería específicamente a las matemáticas, la biología, la química, la física y la astronomía), motivados por lo anterior y desviando dichos principios, los historiadores comenzaron a hacer historia de una forma diferente, pues creían que sólo con el método naturalista se podía construir la verdadera historia (Marciales, 2003).

La historia positivista definió como su objeto de estudio a los hechos, también denotó una separación entre éste y el sujeto cognoscente (el historiador), pues consideraba que éstos (los hechos) se encontraban esperando a ser descubiertos por los historiadores, como si los hechos hablaran por sí solos; en este sentido los historiadores no tendrían por qué interferir con su elaboración, siendo su manera de proceder meramente objetiva, ya que no pronunciarían juicios sobre ellos, tan sólo dirían lo que eran (Ferrari, 1973), siendo así la historia podía llegar a ser una ciencia. La cual se vio afectada por los principios de evolución y progreso por lo que el curso de ésta tenía que ser lineal, aunado a ello se creía que los acontecimientos recabados por los historiadores eran únicos e irrepetibles. Así pues, se estableció como “un encadenamiento lineal de hechos individuales que produce una representación del tiempo como una sucesión-cronológica” (2001; 44); concepción que se plasmó en el diseño curricular de todos los niveles educativos del país.

Uno de los exponentes más sobresalientes de esta historiografía fue Leopoldo Von Ranke, considerado el padre de la historia científica moderna, ponderó que ésta además de servir para enjuiciar el pasado, tenía como misión contar lo que “realmente” había acontecido. Aunado a ello, Ranke enfatizó que la recolección de documentos oficiales y una gran cantidad de datos eran las peculiaridades primordiales de la historia positivista, situación que propició un enorme aumento de conocimientos históricos detallados, basados en el examen exacto y crítico de las pruebas históricas logrando que esta ciencia se viera enriquecida con la recopilación de materiales cuidadosamente seleccionados (1973, 98) y con métodos científicos tales como la paleografía, la epigrafía, la diplomática, entre otras.

En general, la historiografía de corte positivista abogaba por el carácter científico y objetivo del conocimiento histórico, ya que confiaba en los criterios rigurosos de crítica interna y externa de las fuentes históricas para recoger los hechos “tal como ocurrieron”, lo que garantizaba la absoluta “objetividad” del historiador y la neutralidad del conocimiento (2001; 44).

Avanzando en el tiempo y llegando a las primeras décadas del siglo XX, el positivismo y la historia política que predominaban hasta el momento, dejaron de cumplir con las expectativas que los historiadores tenían sobre la explicación histórica, por lo que dos nuevas corrientes se hicieron evidentes al hacer una crítica abierta a la explicación empirista del positivismo que se limitaba a la pura descripción de los hechos. Me refiero a la escuela de los Annales y al marxismo; pero para fines de este trabajo me limitaré a sólo desarrollar la primera corriente historiográfica ya que ésta es la que le da sustento a la presente investigación.

Esta corriente historiográfica nace en el periodo de entreguerras y toma su nombre de la revista fundada (*Annales d'Histoire Economique et Sociale*) por los franceses Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929. Con ella se abre la perspectiva de una idea de historia renovada, integral y más científica en sus técnicas y métodos y, sobre todo, abierta a los contactos renovadores con las otras ciencias sociales; es decir, una historia que pudiera captar en su totalidad la compleja realidad, pero sin soslayar los procesos particulares o de pequeña duración (2001; 46).

Ellos consideraron a la historia como una ciencia, Bloch (1996) decía que “la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo” (1996: 58) mientras que para Febvre (1982) sería la ciencia del pasado humano y también de los hechos (1982) en el sentido de que éstos son importantes en relación con los seres humanos y no por sí mismos.

El periodo que abarca la escuela de los Annales es amplio, por lo que se divide en tres momentos o generaciones. El primero de ellos inicia en 1929 y establece tres paradigmas, a saber: el método comparativo, la historia totalizante o globalizante y finalmente, la historia-problema. Sus principales representantes fueron los historiadores Febvre y Bloch, quienes se alejaron de la historia decimonónica que consideró al método experimental como el propicio para la construcción de la historia, la que favorecía los sucesos políticos y militares, misma que pretendía la objetividad de la ciencia y que priorizaba el trabajo con fuentes escritas, etcétera.

Ambos historiadores sentaron las bases de una nueva forma de hacer historia considerando algunos elementos de otras ciencias sociales como la sociología y la geografía, principalmente, pero sin someter a la historia a los dictados de éstas. Respecto al método que promovía su historiografía encontramos que Marc Bloch (1988), en su obra *Los reyes Taumaturgos* puso de manifiesto el método comparativo en el cual se eligen dos o más fenómenos históricos distintos para establecer tanto sus similitudes como sus diferencias con la finalidad de buscar su explicación (Rojas, 2005); dicho procedimiento llegó a suplir el método experimental aplicado en otras ciencias y que fue el mismo que se implementó en la historia en el siglo pasado. En relación con el segundo paradigma, la historia globalizante, no se debe de confundir con la historia universal o general; en realidad este aspecto resulta ser más complejo, en primera instancia por las dimensiones de su objeto de estudio, pues este incluye todo aquello que ha sido transformado, resignificado, producido o concebido por los hombres, desde la más lejana y originaria “prehistoria” hasta el más inmediato y actual presente (Rojas, 2005, pág. 79), con ello se corrobora la definición que da Bloch de la historia; y en segundo lugar porque hace referencia a la articulación de toda esa totalidad, la cual se jerarquiza y se dota de sentido.

El tercer paradigma que implementaron los historiadores de esta primera generación fue el de la historia interpretativa o historia-problema, la cual sitúa en el centro del trabajo

del historiador a la interpretación, dejando de lado la erudición planteada por el positivismo. Para los Annales la interpretación es el punto de partida mismo de la investigación histórica, haciéndose presente a todo lo largo del trabajo y actividad del historiador (Rojas, 2005, pág. 81). Esta premisa plantea que toda la historia parte de problemas, mismos que se intentan solucionar para, finalmente, llegar al planteamiento de nuevos problemas.

La primavera de 1941 marcó el fin de esta etapa y abrió paso a la segunda generación que se extendió hasta 1956, fecha de la muerte de Lucien Febvre. Este segundo momento tuvo la presencia de Febvre y escasamente la de su alumno Fernand Braudel y ha sido considerado por algunos historiadores, como Aguirre Rojas (2005), una transición de Annales más que “unos segundos Annales”. La pérdida de Marc Bloch acentuó la presencia de trabajos más orientados a la historia-problema sobre temas de historia cultural y de las mentalidades que trabaja Febvre; siguiendo la cronología de Aguirre Rojas, este tiempo de 15 años fue el preámbulo de la segunda generación de los Annales en donde se comenzaron a vislumbrar algunas de las reflexiones que caracterizarían a la siguiente etapa de esta historiografía.

Los segundos Annales también se les conoce como Annales braudelianos, debido a que su principal impulsor fue Fernand Braudel, pues había quedado a cargo de la dirección de la revista a la muerte de su maestro Febvre. Braudel (1968) aporta a esta historiografía sus teorías de las diferentes temporalidades histórico-sociales, particularmente las realidades de la larga duración histórica (Rojas, 2005), así como la idea de estructura, entendiendo por ésta un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar (Braudel, 1968, pág. 70).

La teoría de Braudel sobre la existencia de múltiples tiempos, entendidos como temporalidades histórico-sociales consideraba una tipología de tres tiempos o duraciones, a saber: la corta duración o de los acontecimientos, tales como la muerte de un rey, el desencadenamiento de una guerra o el triunfo de un bando; el nivel de los fenómenos medios o coyunturas, el cual puede durar decenas de años o un cuarto de siglo como por ejemplo un movimiento cultural y finalmente, el plano de las estructuras, los procesos o el tiempo de larga duración que corresponde a procesos seculares hasta milenarios como es el caso de las actitudes mentales frente al trabajo, la muerte, entre otras.

La tercera generación tuvo su inicio en 1968, justamente en el cataclismo cultural que se había gestado a nivel mundial, que trajo como consecuencia un vasto abanico de enfoques historiográficos como

el desarrollo y popularización de la *psychohistory* anglosajona como a la amplia difusión de la *histoire des mentalités* francesa. Pero también a la expansión de las vertientes más innovadoras de la antropología histórica rusa, al éxito creciente de la *intellectual history* norteamericana, la consolidación de la línea de la *microhistoria* italiana que se ocupa de la historia cultural, ciertas derivaciones justamente ocupadas de esta nueva agenda de las problemáticas del discurso, la ideología y las formas de conciencia de la *Neue Sozial Geschichte* alemana, o la recuperación de varios autores de la historia marxista británica desarrolla[ron] en torno a distintos temas de las tradiciones y los elementos de la cultura popular. (Rojas, 2005)

Este tercer momento de la escuela de los *Annales* se caracterizó, entre otras cosas, por replantear la relación de la historia con disciplinas distintas de las que había recuperado algunos elementos con anterioridad tales como la geografía, la economía y la sociología; en esta ocasión retomó aspectos de la antropología, la filosofía y la psicología social. Ello permitió, por un lado, el inicio de nuevas investigaciones sobre la historia de la familia, los imaginarios populares, la historia de la locura, la historia de la vida privada y de la vida cotidiana, sobre la idea de la muerte y un sin número de temas culturales; mientras que por otra parte instauró una relación de discontinuidad entre lo cultivado por Bloch, Febvre y Braudel. Así pues, los *Annales* de este periodo rebautizan la historia cultural con un nuevo y novedoso término de “historia de las mentalidades” (Rojas, 2005).

1.2.1.- El historiador

La historia sin historiador no puede ser posible pues necesita de aquel sujeto que dé sentido a todos esos restos dejados por el hombre, por lo que, a continuación revisaré, de forma muy general, quién es y cuál es la labor de dicho individuo.

Hoy en día el común de la población tiene una idea no muy clara de quién es el historiador, ya que muchos nos consideran tan sólo contadores de historias, otros nos miran como si fuéramos personas eruditas portadoras de “la verdad” y si bien nos va, somos quienes estudiamos a los muertos y/o los acontecimientos pasados, pero ¿qué tanto de ello es verdad? Una vez más, me enfrento a la problemática de definir algo, en este caso, a un especialista, el historiador. Situación que resulta ser más sencilla porque dicho sujeto se va a definir en gran parte por su quehacer, el cual está determinado por la corriente historiográfica que más cumple con las expectativas de éste (historiador) y que ya he establecido en el apartado anterior, me refiero a la escuela de los Annales.

En el positivismo el historiador era importante porque era quien buscaba y recopilaba los documentos, actividad considerada como la principal tarea del oficio del historiador (Langlois y Seignobos, 2003), después había otros quehaceres, como el análisis de los documentos el cual involucraba una crítica externa e interna de éstos; seguida de la ordenación de los hechos y finalmente su exposición. En síntesis, el historiador sólo coleccionaba, analizaba, cortaba y pegaba los hechos como si éstos se expresaran por sí mismos. Mientras tanto, en la escuela de los Annales, la labor del historiador se centró en la problematización de esos hechos y en el establecimiento de explicaciones a partir de su interpretación, es decir, contrario al historiador positivista, el de Annales participaba activamente pues gracias a él, el pasado podía expresarse. En este sentido, esta figura es la encargada de traer al presente las acciones pretéritas (González, 2003, pág. 135) por lo que, de forma muy genérica, la labor principal de dicho sujeto es la de “hacer historia”, es decir, llevar a cabo la reconstrucción no de acontecimientos, sino más bien la reconstitución de una época o de un pasado situado en el espacio y en el tiempo (Aron, 1996).

Entonces, en relación con lo que se piensa que son los historiadores y de acuerdo con lo expuesto en el párrafo de arriba, se puede decir que el historiador sí estudia o

mejor dicho investiga el pasado, pero no como hechos aislados y/o únicos, sino como un conjunto de sucesos que se relacionan entre sí y que cobran sentido gracias al análisis y la interpretación que realiza éste; no con la finalidad de decir “la verdad” sino para comprender su realidad, ya que hablar de una única verdad es algo sumamente complejo tanto como el asunto de la objetividad, la cual ha quedado descartada desde la propuesta que hizo la escuela de los Annales. Por otra parte, para fines de esta investigación no se debe pensar que el historiador es un cuenta historias, aunque hay quienes siguen esta tendencia (González, 2003).

1.2.2.- El historiador como docente

Si bien es cierto que dentro del campo laboral de los historiadores se pueden reconocer, al menos, tres opciones: investigación, docencia y difusión; el segundo de ellos es en el que existen más posibilidades de desarrollo profesional y al que menos importancia le dan varios de los colegas, y me atrevo a decir que, es también uno de los ámbitos más complicados debido al tipo de docente que quieres ser y lo que quieres que tus estudiantes aprendan.

Autores como Brophy y Good (1974) y Evans (1989) señalaron que las concepciones de los maestros son una variable crucial en las decisiones curriculares; mientras que Wilson y Wineburg (1987; 1988) encontraron que el conocimiento histórico del maestro sobre la asignatura (su especialización) y su sabiduría práctica tienen un profundo impacto en lo que los maestros de historia enseñan y en la forma de hacerlo (Evans, 1991); por su parte Pagés (2004) consideró que los conocimientos epistemológicos e historiográficos de los docentes son cada vez más relevantes, importantes y significativos al momento de enseñar historia, es decir, que la conceptualización de la historia, así como la corriente historiográfica con la que se identifica el historiador son responsables de la forma en que éste imparte sus clases.

De acuerdo con Evans (1989) existen al menos cinco tipos de profesores de historia, a saber: el narrador de historias, el historiador científico, el relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. Por su parte Grech (2000, citado por Pagés, 2004)

en su informe del Seminario europeo sobre la enseñanza del Holocausto organizado por el Consejo de Europa, habla de la existencia de tres tipos de profesores: a) los que consideran, simple y llanamente, la Historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, ponen el énfasis en el saber pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia; y c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan el Holocausto como un hecho pasado pero estudian de qué manera influye todavía en nuestras vidas (J.Pagés, 2004, pág. 160).

Mientras que Barrado (2002, citado por Pagés 2004)

afirma, sin aportar evidencias que justifiquen su diagnóstico, que en la práctica docente sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemento con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre esos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum. (...) El alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación. (J.Pagés, 2004, pág. 160)

Lo anterior hace explícita la vigencia del libre albedrío al momento de enseñar historia como en cualquier otra ciencia, lo cual resulta ser bueno en la medida que como docentes

queramos transformar nuestra enseñanza en beneficio de nuestro alumnado, por lo que, considero que el historiador docente debería ser un tanto ecléctico en los elementos con los que trabajará su objeto de estudio (la historia); un tanto historiador científico en la medida en que considere que la explicación y la interpretación histórica hacen que la historia sea más interesante (Evans, 1991), así como dé la relevancia al uso de las fuentes primarias en sus clases sin caer en la trampa de creerles todo y que son portadoras de la verdad; debería tener un poco del profesor relativista para que plantee a los alumnos problemas históricos a partir de la problemática que vivan los estudiantes y finalmente, que retome del filósofo cósmico la variedad de técnicas al momento de enseñar.

1.2.3.- La materia prima del historiador. Las fuentes

Una vez esclarecidas la figura y la labor del historiador es necesario responder a la pregunta ¿con qué trabaja el historiador? y que será el tema de este apartado. Sin más preámbulos la respuesta son las “fuentes” y ¿qué tipo de fuentes? pues históricas.

Para los positivistas las fuentes abarcaban una tipología muy reducida, pues como dijeron Langlois y Seignobos “la historia se hace con documentos” (2003, p.59) pero ¿cuáles documentos?, pues principalmente aquellos que provenían del Estado, por lo tanto, éstos se circunscribieron a sólo fuentes escritas. Sin embargo, para los historiadores de Annales, las fuentes ya no se limitaron a las escritas, los textos que se encontraban en los archivos siguieron siendo vitales, pero además debían estar apoyados en otro tipo de fuentes como la tradición oral, los restos arqueológicos y las obras de arte, entre otros (Cuesta, 2016). Actualmente, los historiadores trabajamos con dos tipos de fuentes, a saber: primarias y secundarias, mismas que describiré a continuación.

1.2.3.1.- Las fuentes primarias¹⁰

Algunos historiadores las han denominado “restos”, “productos”, “reliquias”, “huellas”, “testimonios” o “cicatrices terrestres”, las llamen con uno u otro sustantivo, las fuentes

¹⁰ Para conocer la discusión entre varios autores sobre el término en cuestión el lector puede consultar el apartado XV Teoría del conocimiento basado en las fuentes en Jerzy Topolsky, *Metodología de la historia*, Madrid, Rogar S.A, 1973.

primarias deben ser entendidas como cualquier reliquia u objeto material que los hombres han elaborado y dejado en su andar por el tiempo, mismas que se caracterizan por estar directamente relacionadas en términos de tiempo y espacio con el evento, hecho, suceso u ocurrencia que se estudia (Grajales, 2002).

He mencionado que las fuentes primarias o históricas son de muy diversa índole, por lo que encontramos una vasta tipología de ellas; generalmente ésta puede dividirse en cuatro grupos, a saber: escritas, orales, iconográficas o materiales. El primer conjunto es el más conocido y utilizado por los historiadores, este tipo de fuentes son transmitidas por el hombre en algún soporte determinado como piedra, papel, pergamino, entre otros; algunos ejemplos son cartas, crónicas, oficios, recados elaborados por funcionarios del gobierno o parientes que se escriben entre sí, novelas, diarios, etcétera. El segundo grupo, el de las fuentes orales, incluyen los relatos o tradiciones que la gente de algún lugar se cuenta de boca en boca y que tienen el mismo valor que las otras. El grupo de las fuentes iconográficas se conforma de obras plásticas que incluyen pinturas, esculturas o arquitectura; engloban también las obras gráficas como la fotografía o el cine. Finalmente, en el último grupo se engloban fuentes que llegan a nuestras manos de diferente manera, tales como las excavaciones arqueológicas, restos óseos u objetos de la vida cotidiana.

1.2.3.2.- Las fuentes secundarias

Éstas son eminentemente producciones escritas que provienen de las fuentes primarias, o dicho de otro modo, las fuentes secundarias son todas aquellas interpretaciones que hacemos los historiadores sobre el pasado, es decir, son los textos que hablan del pasado y que se escribieron tiempo después del acontecimiento o proceso histórico del que tratan. Algunos ejemplos son: las enciclopedias, los libros de texto, los artículos de revista, los sitios web, entre otros.

Tipo de fuentes	
Primarias	Secundarias
Definición: Reliquia u objeto material que los hombres han elaborado y dejado en su andar por el tiempo, mismas que se caracterizan por estar directamente relacionadas en términos de tiempo y espacio con el evento, hecho, suceso u ocurrencia que se estudia.	Definición: Son todas aquellas interpretaciones que hacemos los historiadores sobre el pasado, es decir, son los textos que hablan del pasado y que se escribieron mucho tiempo después del acontecimiento o proceso histórico del que tratan.
Tipología: escritas, orales, iconográficas o materiales.	Tipología: escritas
Ejemplos: prensa, diarios, obras literarias y científicas, pinturas, esculturas, fotografía, cine, etc.	Ejemplos: Libros, artículos de revista, etc.

Cuadro n° 2.- Sobre las fuentes de la historia. Fuente: elaboración propia.

1.2.4.- El método histórico

Al ser la historia una disciplina tiene también un método con el cual los historiadores podemos interpretar y explicar el pasado. Los historiadores trabajamos a partir de una inquietud de nuestro presente, recolectamos las fuentes que nos permiten acercarnos al pasado, pero ¿de qué forma nos aproximamos a las fuentes de primera mano? En la teoría lo ideal es tener una actitud cautelosa en el sentido de que las fuentes no siempre son confiables; sin embargo, en la práctica no sucede eso y por el contrario nos paramos frente a ellas con la más mínima incredulidad como si la información que existe en ellas fuera “la verdad”; por lo que, para no caer en eso debemos de aplicar una serie de técnicas y pasos contenidos en el

método de la investigación histórica, en el cual se aprecian cuatro etapas, a saber: la heurística, la crítica, la hermenéutica y la exposición.

De forma general, la heurística es el primer momento de toda la investigación histórica, pues se encarga de la localización y la clasificación de los documentos, por su parte, la crítica tiene la finalidad de otorgar validez a las fuentes encontradas (Ruíz, 1976), en tanto que la hermenéutica tiene como tarea la interpretación de las fuentes y para finalizar este proceso, en la exposición se desarrollan las explicaciones de la investigación histórica.

1.2.4.1.- La crítica de fuentes

Ésta se da de dos formas: la primera de ellas es la crítica externa también llamada crítica erudita, se preocupa “por determinar la autenticidad de las fuentes según sus características formales, las circunstancias en que ha llegado a ser posible su conocimiento y el modo de llegar a las manos del historiador” (Ruíz, 1976, pág. 133) en otras palabras, su tarea es descifrar el origen de las fuentes, constatar si viene de la época de la que habla, del autor que la fabricó y la razón de éste para elaborarla; en cuanto que la crítica interna atiende a “la comprensión y recta interpretación del contenido de los documentos” (Ruíz, 1976, pág. 133), es el paso más laborioso de la investigación puesto que “analiza el contenido de las fuentes para identificar opiniones y puntos de vista de lo que reflejan los hechos que podríamos considerar “verdaderos”, e incluso, muchas veces, las mentiras y las distorsiones” (Navarrete , 2019, pág. 29).

1.2.4.2.- La hermenéutica de la historia

La hermenéutica forma parte de la última parte del análisis de las fuentes y es el tercer momento dentro del método histórico; la hermenéutica no es más que la interpretación, y por tal motivo es el momento más complejo, pero sobre todo el más polémico de todo el proceso (Navarrete , 2019). Llegado este punto el historiador tiene la tarea de encontrar el sentido a su objeto de estudio en relación con el presente, así mismo debe de encontrar los vínculos y conexiones de su hecho o proceso histórico con el devenir humano.

1.2.4.3.- Exposición¹¹

La exposición escrita también resulta ser un momento importante, ya que es cuando el historiador reconstruye desde su presente los hechos pasados. Al momento de explicar, necesariamente, el historiador también debe de describir aquellos elementos que considere pertinentes para que su escrito sea comprensible, así pues, la redacción se hace valer de los datos presentes en las fuentes y, permite que se incorporen como parte de la argumentación en el texto (Rosenkranz, 2016). En resumen, la explicación histórica debe contestar las preguntas básicas ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, pero sobre todo ¿por qué? Y de esta forma se debe de resolver la problemática a partir de la cual surge una investigación. Y todo el proceso que arriba desarrollé.

Una vez revisado el método histórico es importante mencionar cómo es que este proceso ayuda al desarrollo del pensamiento crítico o dicho de otro modo, cómo se relaciona con las habilidades del pensamiento crítico que he seleccionado, para ello hay que recordar que estas habilidades son: conocimiento, comprensión/interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación. Es importante mencionar que estas habilidades se desarrollan a lo largo de todo el método histórico, algunas de ellas enfatizan su presencia en una sola etapa de éste, pero también hay otras que se pueden encontrar en más de una etapa del método.

La habilidad del conocimiento se desarrolla en la parte heurística del método histórico, cuando se localiza y se clasifican las fuentes; la habilidad de la comprensión/interpretación está presente en los dos momentos siguientes, me refiero a la crítica y en mayor medida en la hermenéutica. En cuanto al análisis se encuentra dentro de la crítica tanto externa como interna de las fuentes, siendo en la primera de ellas donde mejor se puede apreciar porque es donde se van localizando las partes que integran la fuente; la evaluación tiene mayor presencia en la penúltima y última etapa del método, es decir, en la hermenéutica y propiamente en la explicación ya que es cuando se comienza a conformar un todo a partir de los componentes y momentos antes mencionados. La inferencia se da después

¹¹ Para conocer una breve tipología acerca de la exposición que realizamos los historiadores, invito al lector a revisar la obra de Luis González, *El oficio de historiar*, p.249-269

de la crítica de fuentes y durante la heurística; finalmente la explicación la encontremos en la etapa del mismo nombre.

Habilidades	Parte del método histórico en la que se desarrolla
Conocimiento	Heurística (localización y clasificación de las fuentes)
Comprensión/interpretación	Crítica y hermenéutica
Análisis	Crítica externa e interna
Evaluación	Hermenéutica y explicación
Inferencia	Heurística
Explicación	Explicación

Cuadro n° 3.- Sobre las habilidades que se desarrollan en cada una de las etapas del método histórico. Fuente: elaboración propia

1.3.- Revisión bibliográfica sobre la didáctica de las ciencias sociales. El uso de las fuentes primarias y el desarrollo del pensamiento crítico

En las últimas décadas del siglo pasado la didáctica de la historia tuvo una serie de valiosas aportaciones, entre ellas se encuentran los trabajos pioneros de los grupos Germania-75, Cronos e Historia 13-16. Por su parte, Hernández i Cardona y Cristófol Trepát (1991) en su trabajo *Procedimientos en Historia* muestran de forma sintética los procedimientos específicos de la disciplina, mismos que son presentados de forma progresiva y con cierta complejidad de acuerdo al grado escolar, con la intención de que los estudiantes los pongan en práctica según su desarrollo cognitivo. La intención de los autores es contribuir a la sistematización y gradación de los procedimientos en historia contemplando indistintamente la enseñanza primaria y secundaria obligatoria (Trepát, 1991). Años más tarde esta

investigación sería ampliada y presentada en su obra *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*.

Así mismo, Félix González (1994) en su artículo “Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia” establece una serie de razones por las que se deberían implementar las fuentes históricas en la didáctica de la historia, por lo que propone el empleo de éstas de dos maneras. La primera, utilizadas en el aula y la segunda, empleadas dentro de una investigación realizada por los estudiantes, para ello González enlistó una serie de elementos a contemplar tales como las funciones del profesor y del alumno, así como la forma en que se pueden trabajar las fuentes. Por su parte, Estepa (1995) en su trabajo *El archivo en la enseñanza de la Historia* justificó la posibilidad y la necesidad de que el archivo fuera un recurso más en la enseñanza de esta ciencia debido a que “ayudan a la reconstrucción histórica de sucesos, permiten profundizar y afianzar los conceptos propios de la historia; así como reproducir un proceso de investigación semejante al realizado por los historiadores” (pág. 58).

Entrado el siglo XXI, los trabajos que desarrollan y reflexionan sobre el método histórico y el uso de fuentes primaria en la enseñanza de la historia son varios, tales como el de Joaquín Prats y Joan Santacana (2011), quienes realizaron conjuntamente varios trabajos; entre ellos su obra titulada *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*, en donde encontramos, al menos dos investigaciones que abordan el tema de interés. El primero se titula *Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia*; en él se menciona que el uso de fuentes u “objetos”¹²-como ellos las nombran- ayudan a construir imágenes concretas y fieles del pasado, así mismo su uso fomenta la observación, la comparación y la deducción (Prats y Santacana, 2011). Para trabajar las fuentes los autores mencionan la didáctica del objeto que consiste en cuestionarlo de una forma sistemática y coherente. Por otra parte, mencionan una serie de propuestas de cómo emplear cualquier fuente, en las que el elemento en común es que el estudiante haga una comparación entre dos o más fuentes que refieran un mismo proceso. El segundo artículo es *Enseñar Historia y*

¹² Este término es empleado como sinónimo de fuente histórica y se refiere a aquellos utensilios de la vida cotidiana dejados por el hombre, como son grabadoras, cepillos de dientes, entre otros.

Geografía. Principios básicos, en él se señala que la metodología del historiador debería de ser empleada para enseñar la disciplina, por ende, el uso de las fuentes primarias por parte del estudiante es indispensable. Por lo que el trabajo se enfoca en la forma en que éste debe de trabajar dichas fuentes, este proceso debería de realizarse en cuatro pasos a saber: la clasificación, el análisis, la valoración y la detección de subjetividad de las fuentes.

En otros contextos, Beatrice Borghi (2010) en su trabajo “Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica” propone la implementación de la investigación como un recurso en la enseñanza de la historia, lo cual obliga a hablar también del uso de las fuentes primarias, pues éstas son la parte medular de una investigación. En este sentido la autora menciona que la selección de las fuentes se debe basar en la finalidad y en la acción educativa que se desea conseguir (Borghi, 2010) además de que éstas deberían ser escogidas por el profesor. Por otra parte, la autora propone una didáctica de laboratorio la cual responde a la pregunta ¿de qué manera el conocimiento histórico puede convertirse en experiencia de construcción y de comprensión del pasado?, encontrando la respuesta en el uso de las fuentes por parte del alumno ya que tanto éste como el profesor emprenden un viaje creativo y gratificante hacia la historia (Borghi, 2010, pág. 77) y la manera de hacerlo es por medio de la creación de un ambiente real, semejante al de un archivo.

El investigador Ivvo Mattozzi (2009) tituló su investigación *Archivos simulados e didáctica da pesquisa histórica: para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas*¹³, la cual tuvo como objetivo central la elaboración de un archivo simulado como una herramienta para la enseñanza de la historia. Si bien es cierto que el autor no está proponiendo literalmente el uso de las fuentes, sí deja entrever esta posibilidad dado que entre los motivos por las que él propone esta herramienta es porque la gran mayoría de los estudiantes no conoce el concepto de fuente y por tanto ignoran las operaciones cognitivas que su uso desencadena.

Otros trabajos en los que se implementa el trabajo con fuentes primarias son el de Prieto, Gómez y Miralles (2013) titulado *El uso de fuentes primarias en el aula y el*

¹³ El texto original se encuentra en italiano con el título “Modelli di ricerca storico didattica” Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole.

desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato, en el que los autores proponen un cambio metodológico por parte del docente, mismo que debe pasar de una lección magistral a la implementación de estrategias en las que los estudiantes aprendan los métodos y las técnicas utilizadas por los historiadores para conocer el pasado de forma rigurosa (Prieto, 2013). Así pues, el aspecto principal de la propuesta es la generación del aprendizaje a través del método de indagación Aprendizaje basado en problemas (ABP), con la intención que los estudiantes elaboren una explicación histórica partir del análisis de las fuentes primarias. Años más tarde, Gómez y Prieto (2016) desarrollan otra propuesta del uso de fuentes primarias, en esta ocasión con la elaboración de un taller de numismática con el objetivo de que los estudiantes desarrollen la interpretación y la argumentación histórica. Mientras que en Chile el investigador Rodrigo Henríquez (2011) elaboró un trabajo que tuvo como objetivo comprender los mecanismos históricos que utilizan los alumnos para resolver problemas históricos utilizando evidencias históricas, es decir, fuentes primarias.

En los países latinoamericanos esta propuesta de enseñanza no se ha dejado de lado y algunos ejemplos son: en Brasil la investigadora Erica Da Silva (2010) en su artículo *O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador* explica, a partir de los planteamientos de Vigotsky el papel que desempeña la fuente en la enseñanza de la historia; para pasar a un segundo momento en el que retoma la canción como un elemento que permite al estudiante desechar la idea de que la historia es lineal y cronológica; para ello Da Silva menciona brevemente los elementos a considerar en el análisis de la canción. Siguiendo la misma línea, el trabajo del investigador Xavier Rodríguez (2013) *La música y los cambios sociales: México 1968. Una propuesta de acercamiento a la enseñanza de la historia contemporánea* es, sin duda, una propuesta de cómo trabajar la música, específicamente dos canciones de rock and roll para enseñar historia.

Más recientemente Rubio Muñoz (2019) elaboró una investigación en la que la implementación de las fuentes primarias en la didáctica de la historia era su propuesta, el autor dota de gran relevancia al archivo al mismo tiempo que le resta importancia a la visión clásica de dicho espacio, en el que la única persona que tenía acceso a éste era el historiador. Para la realización de su investigación, Rubio echa mano de varios elementos, entre ellos la

empatía histórica, así como una variedad de competencias como la de aprender a aprender o la competencia digital, entre otras.

Existen también otros trabajos en donde se relacionan los dos elementos teóricos (principales) que he revisado en este capítulo, me refiero al pensamiento crítico y al uso de fuentes primarias, un ejemplo de ello es el trabajo de Augusta Valle (2011) titulado *El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria*, en el que hace un análisis de las actividades con las fuentes presentadas en los textos escolares de dos editoriales, con la finalidad de evaluar en qué medida dichas actividades con este tipo de fuentes fomentan el desarrollo del pensamiento crítico. Por este mismo camino se encuentra la presente investigación, por lo que, una vez que he hablado de los elementos teóricos que le dan sustento, pasaré a desarrollar, en el siguiente capítulo, los elementos metodológicos que la han hecho posible.

1.4.- Antes de continuar

Es prudente realizar una breve recapitulación de lo expuesto en este primer capítulo. Hay que recordar que desarrollé las herramientas teóricas y los elementos claves que sustentan la investigación. Entre tantas concepciones provenientes de diferentes ámbitos como la filosofía y la psicología, establecí una definición del pensamiento crítico, misma que considera a este pensamiento como una capacidad superior que se compone de dos elementos fundamentales, a saber: las habilidades y las disposiciones, con las que el pensador crítico puede solucionar problemas y tomar decisiones.

Por su parte, las habilidades deben de entenderse como aquellas operaciones mentales que el sujeto elabora para la realización de una actividad. Entre las opciones dadas por los investigadores sobre qué habilidades conforman el pensamiento crítico, escogí seis debido a que son las que se pueden desarrollar al analizar fuentes primarias en las clases de historia, las cuales son: conocimiento, comprensión, análisis, evaluación, inferencia y explicación.

Tuve que definir algunos conceptos provenientes de la ciencia histórica, tal como fuente primaria. La definición de este término está dada por el posicionamiento

historiográfico que tengo, me refiero a la escuela de los Annales, por tanto se debe de pensar a la fuente primaria como los restos materiales dejados por los hombres en el tiempo, los cuales se relacionan con el suceso que se estudia. Mientras tanto, también fue necesario abordar las etapas del método histórico (heurística, crítica, hermenéutica y exposición.), pues, como veremos en los siguientes capítulos, éstos fueron recreados en las diferentes implementaciones de los planes de acción. Entonces, hay que comprender que la heurística se refiere al momento de la localización y clasificación de las fuentes, la crítica le da validez a éstas y se da de dos maneras: interna y externa; la hermeneuta es la interpretación de las fuentes y finalmente, la exposición en donde se desarrollan las explicaciones de la investigación histórica.

Capítulo 2.- Estrategia metodológica

Cada vez son más los profesores que, preocupados por su práctica docente, comienzan una reflexión crítica de ella. El que los docentes sean conscientes de cómo enseñan y de la o las razones de por qué lo hacen de ese modo, podrá llevarlos a lograr cambios eficaces en su práctica educativa y/o enseñanza. Ahora bien, como docente no solo es suficiente ser consciente de que el modo y las estrategias empleadas dentro del aula ya no responden a las necesidades de los estudiantes, sino también se debe estar dispuesto a generar nuevas opciones de enseñanza, lo que implicaría una ruptura con su método ya establecido y una toma de decisiones y nuevos compromisos.

Para que ello suceda es necesario que el docente incurra en el mundo de la investigación al mismo tiempo en que se encuentra frente a grupo, pero ¿cómo puede hacerlo? Si bien es cierto que todos los docentes reflexionamos en menor o mayor medida sobre nuestra práctica, pocos lo hacemos de manera estructurada o sistemática y lo más importante de manera autocrítica; es por ello que la investigación-acción es la respuesta a esta interrogante.

La investigación-acción es una tradición de investigación cualitativa y un método al mismo tiempo que una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo, y que se puede llevar a cabo en una de sus tres vertientes, a saber: técnica, práctica o crítica-emancipadora. Para fines de la presente investigación escogí la segunda, es decir, la investigación-acción práctica, la cual tiene al pedagogo John Elliot (1993) como su principal representante.

Así pues, este segundo capítulo aborda la parte metodológica de la investigación; éste se encuentra dividido en dos partes que a su vez se subdividen en tres y cuatro secciones. En el primer apartado, retomando a diferentes autores, proporciono la definición de investigación-acción, señalo sus principales características y de forma muy general y siguiendo a John Elliot explico cómo puede realizarse este tipo de investigación para pasar a la segunda parte en donde ejemplifico este proceso.

La segunda sección del capítulo lo inicio con una justificación de por qué esta investigación-acción para después comenzar con los pasos de cómo se realiza este tipo de investigaciones y por tanto la forma en que desarrollé ésta.

2.1.- Investigación-acción

La mejora del profesorado está dada, principalmente, por la inquietud interna de los docentes, quienes preocupados por mejorar su práctica piensan sobre su profesionalización para hacer frente a los constantes cambios que trae consigo la educación; lo cual implica, no sólo dominar los temas a revisar con sus estudiantes o las TIC, sino cavilar acerca de su formación, por lo que la investigación acción será uno de muchos otros elementos que lo ayudarán en su reflexión.

Esta mejora o profesionalización del maestro se puede dar a partir de lo que Kurt Lewin nombró como investigación-acción (Elliott, 1993). Es una propuesta teórico-metodológica que lleva a la comprensión de la propia práctica por parte del profesorado, “pues se opone a la visión del docente como ejecutor acrítico de generalizaciones, [...] se fundamenta en la importancia de mejorar la capacidad de los docentes para generar conocimientos profesionales como requisito indispensable para superar la calidad de la educación” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, pág. 7).

2.1.1.- ¿Qué es la investigación-acción?

Quiero comenzar diciendo que este término no tiene una sola definición, por lo que considero necesario revisar las diversas concepciones que existen de éste. No obstante, es importante mencionar que esta propuesta había sido empleada desde antes de que el psicólogo alemán Lewin, en la década de 1940, estableciera un modelo de investigación en forma de espiral para la solución de problemas sociales concretos. Para Lewin “este tipo de investigación debía de llevar a la acción, ya que una investigación que no produce más que libros no es suficiente” (Lewin, 1946, citado por Amo, 1988, pág. 214). Razón por la cual Lewin consideró a la investigación-acción como un proceso espiralado que se da en cuatro etapas,

a saber: la identificación o reconocimiento de la situación o problemática; la formulación o planificación de una serie de estrategias para solucionar dicho problema; la toma de acción o puesta en práctica de las estrategias antes planificadas así como la evaluación de éstas y finalmente la revisión y/o aclaración de la problemática inicial (Boggino, 2007); de aquí que el psicólogo definiera a la investigación-acción como una práctica social reflexiva (Lewin, 1946, citado por Boggino, 2007).

Con el paso del tiempo, diferentes autores tomaron partida y se situaron a favor o en contra de los planteamientos del psicólogo y aquellos que siguieron su línea ofrecieron distintas definiciones sobre el término en cuestión que, como veremos, no cambian entre sí.

En la década de 1950 Stephen Corey (Corey, 1953, citado por Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997) definió a la investigación-acción como un proceso a través del cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente a fin de guiar, corregir, y evaluar sus decisiones y acciones. Veinte años más tarde, en la década de 1970, el investigador Robert Rapoport consideró que “la investigación en la acción pretend[ía] contribuir tanto a los intereses prácticos de las personas en una situación inmediata y problemática como a los objetivos de la ciencia social, integrando una colaboración dentro de un marco ético mutuamente aceptable” (Rapoport, 1970, citado por Stenhouse, 1987, pág. 98). En esa misma década el pedagogo John Elliott la definió como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott, 1993, pág. 34). Mientras que, una década después, Stenhouse explicó a sus estudiantes que la investigación-acción es el tipo de investigación en la que el acto de investigar es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora (Stenhouse, 1987), muy posiblemente se refería a los estudiantes.

Existen también, autores que consideraron a dicha investigación como un estudio dirigido por colegas en la escuela, estableciendo los resultados de sus actividades para mejorar la enseñanza (Glickman, 1990, citado por Boggio, 2007), en tanto hay quienes piensan que la investigación no es más que la recogida sistémica de información que está diseñada para producir cambio social (Bogdan y Biklen, 1982, citado por McKernan, 1996) o una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones

sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas y las situaciones en las que se llevan a cabo” (Carr y Kemmis, 1988 citado por McKernan, 1996). Para fines del siglo XX, J. McKernan la conceptualizó como una reflexión por parte del profesorado con la finalidad de mejorar su práctica y en el año 2000 Richard Sagor la entendió como un proceso disciplinado conducido por y para las personas tomando la acción, lo cual tiene una transformación de actitudes y comportamientos (Sagor, 2000, citado por Boggio, 2007).

Como es evidente, las definiciones arriba citadas no se contradicen entre sí como tampoco dicen lo mismo, lo que sí es que en ellas existen elementos que, para fines de esta investigación, debo de considerar a la hora de definir el concepto en cuestión; tales como “proceso”, “acción”, “cambio/transformación”, “reflexión”, “mejora de la calidad”, “beneficiar a otros que no son investigadores”, “recogida de información”, entre otros. Así pues, hay que entender que la investigación-acción es un proceso reflexivo que se da de forma ordenada y sistemática, dicho proceso surge a partir de una problemática educativa particular con la cual se busca que el profesional transforme su práctica como consecuencia de la planificación y aplicación de una serie de estrategias encaminadas a solucionar la problemática inicial a partir de la evaluación y el análisis de los resultados obtenidos de la acción.

2.1.2.- Características

Este tipo de investigación tiene una serie de peculiaridades que a continuación revisaré brevemente. La primera de ellas es que surge de la necesidad de los profesores por innovar su praxis, de no ser así sencillamente no hay investigación-acción. En este sentido resulta relevante mencionar que los docentes son los únicos responsables de definir el centro de atención de la investigación a partir de dos principios: 1) que el fenómeno a estudiar pertenezca al proceso de enseñanza-aprendizaje y 2) que el fenómeno se encuentre bajo el área de influencia del docente (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997); ya que muchas veces, como profesores queremos hacer más por nuestros alumnos sin embargo, hay muchas situaciones que están fuera de nuestro alcance.

Por lo anterior, es necesario mencionar que otra de sus cualidades es que todo lo que se lleva a cabo no surge de la espontaneidad y sí de la planificación y de la intención por lo

que dicha investigación exige la sistematización de las acciones. Misma que da lugar a una meditación crítica de los procesos así como la reflexión en la acción y sobre la acción; lo cual nos obliga a hablar de otra característica, nos referimos a la protagonista del proceso, es decir, la práctica, puesto que la intención es mejorarla dejando de lado la creación de conocimiento; ya que la producción y utilización de dicho conocimiento está subordinada y condicionada por la mejora de ésta (Elliott, 1993).

Otra de las singularidades de la investigación-acción es la manera en la que se plantea y se lleva a cabo, me refiero a la singular forma de espiral que tiene la cual permite que tanto el proceso como los resultados sean igual de importantes para el practicante. Cuando mencioné que tiene forma de espiral se debe a que el plan de acciones a implementar se revisa constantemente en función de los resultados obtenidos, de aquí que no se deben dejar fuera ninguno de los dos elementos mencionados. Respecto a esto, en el siguiente apartado será más clara esta idea dado que desarrollaré de forma general los pasos a seguir para llevar a cabo una investigación de este tipo. Finalmente, la investigación-acción puede recurrir tanto a métodos cualitativos como los cuantitativos, así mismo emplea distintas técnicas e instrumentos de planificación, recolección de información, observación y evaluación (Boggino, 2007).

2.1.3.- ¿Cómo se realiza una investigación-acción?

Antes de explicar la forma en que se lleva a cabo la investigación, hay que decir cuántos tipos existen de ella, ya que cada uno condiciona la forma de proceder del practicante. Existen tres prototipos, a saber: la investigación científica basada en la visión científica de la resolución de problemas (Mckernan, 1996), la práctico-deliberativa interesada por la interpretación de la práctica para la solución de problemas y finalmente, la crítico-emancipadora.

<i>Tipos</i>	<i>Autores</i>	<i>Característica</i>
<i>Investigación-acción Científica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lewin • Corey • Taba 	Tiene una visión científica de la investigación, la cual se caracteriza por seguir una serie de pasos ordenados.
<i>Investigación-acción Práctico-deliberativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elliott 	Su principal interés es mejorar la práctica a partir del análisis de los procesos.
<i>Investigación-acción Crítico-emancipadora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kemmis • Carr 	Se interesa por hacer una crítica de la práctica al momento de la reflexión.

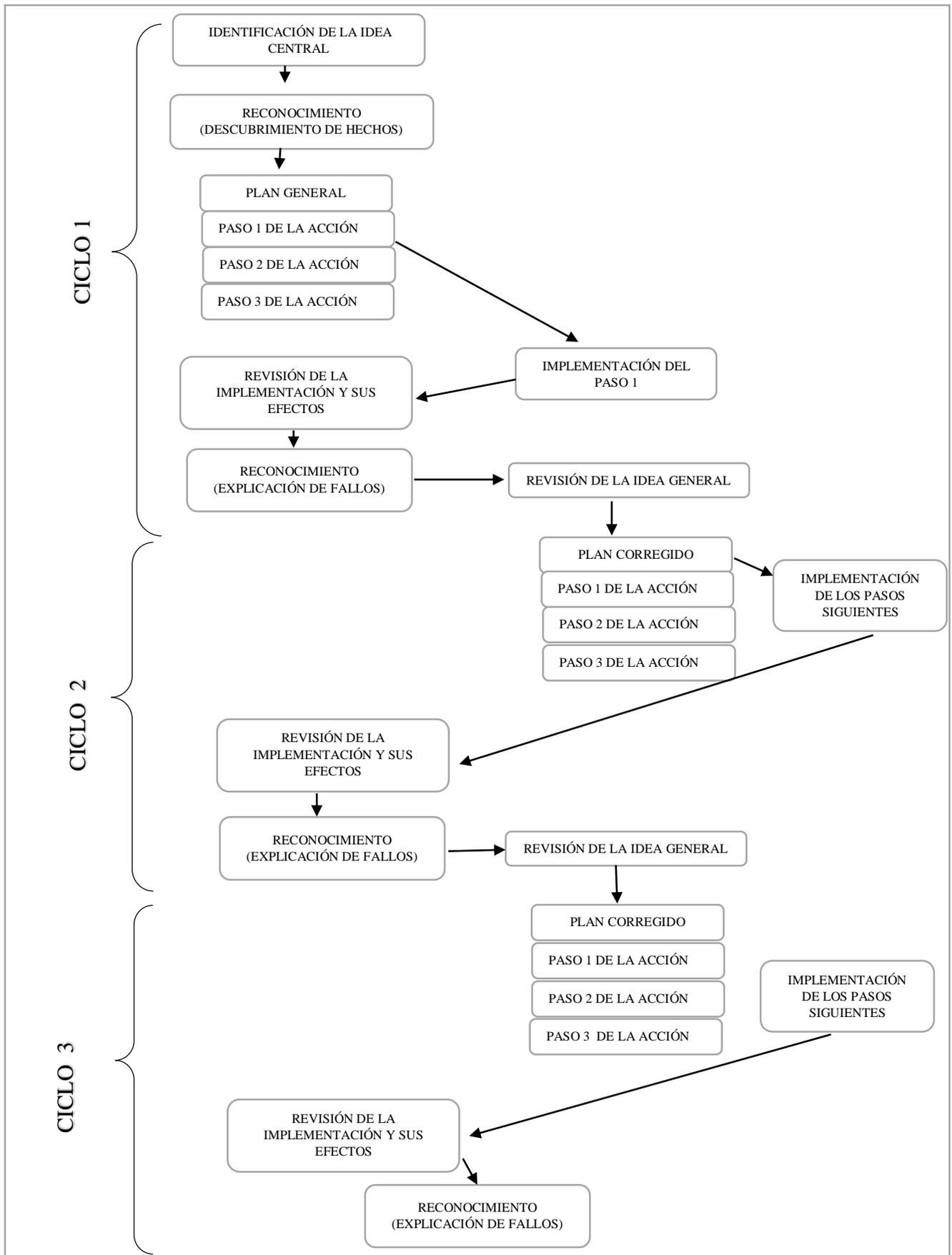
Cuadro 1.- Tipología de la investigación-acción según McKernan, 1996.

De acuerdo con McKernan existen al menos cinco esquemas propuestos sobre la investigación-acción, empezando con el de Lewin, seguido el de Elliott, el de su colaborador Ebbutt, el propuesto por Kemmis y Carr y finalmente el sugerido por el propio McKernan.¹⁴ En general y a grandes rasgos, estos esquemas tienen una misma lógica la cual consiste en plantear la problemática que se quiere cambiar, seguido de la conformación de un plan de acción, la implementación de dicho plan, observar y reflexionar los resultados para hacer modificaciones o correcciones al plan y aplicarlo de nueva cuenta.

Para la presente investigación retomaré el esquema formulado por John Elliott, el cual es una de las versiones revisadas del modelo propuesto por el psicólogo Kurt Lewin. El esquema se conforma de tres ciclos, de los que el segundo y el tercero inician y terminan con la revisión de la idea general. El primero se inicia con la identificación de la idea inicial; es decir, la situación o la problemática que se desea cambiar o mejorar, que por cierto no es estática ya que conforme va ocurriendo la práctica puede ir cambiando. Una vez identificada

¹⁴ Para conocer los diferentes esquemas propuestos por los distintos autores que han trabajado la investigación-acción revisar McKernan, J., *Investigación-acción y currículum*, p. 37-49

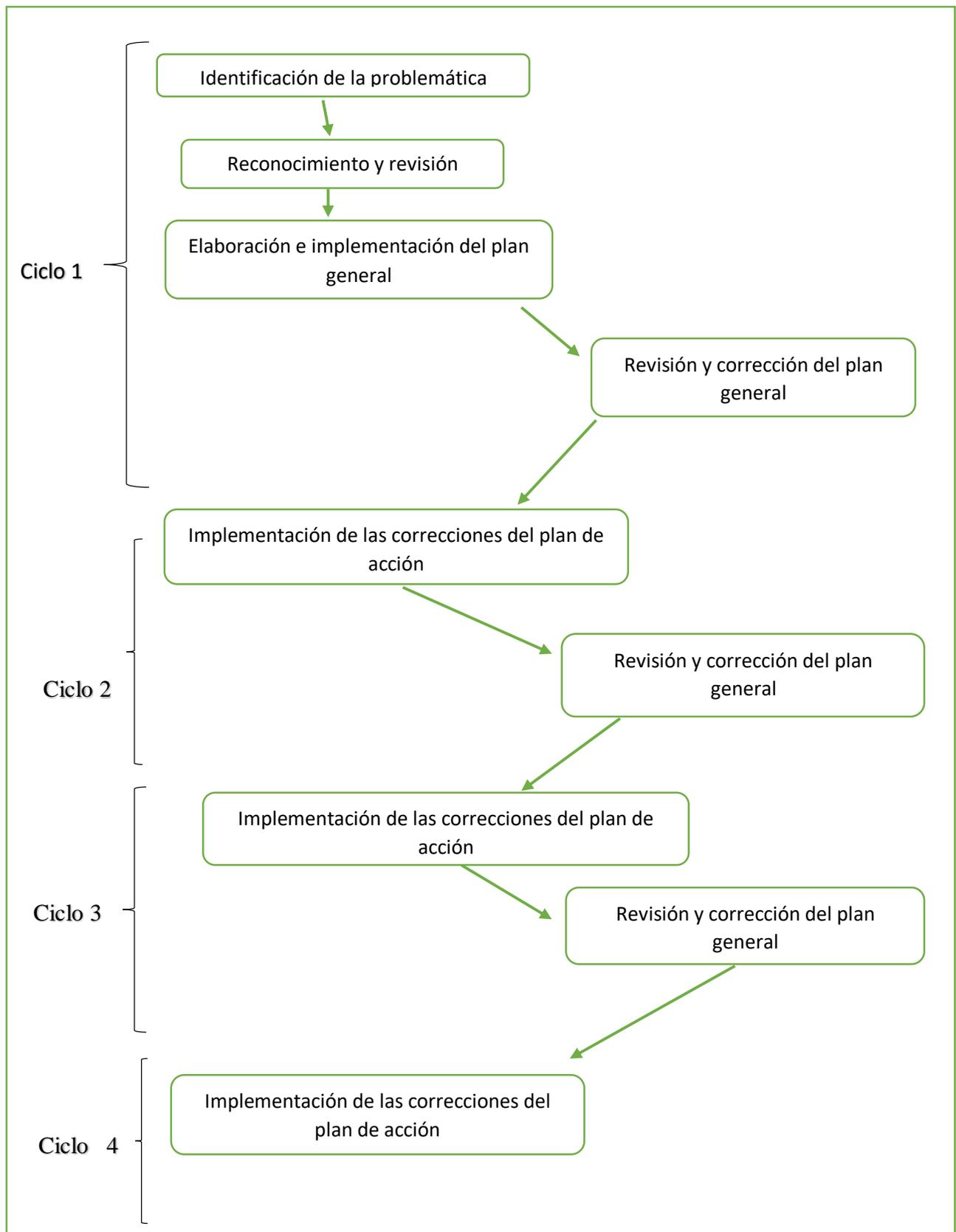
la problemática se pasa al reconocimiento y la revisión de la situación, la cual consiste en describir y explicar los hechos, en este momento se puede elaborar una serie de hipótesis para después recoger información que pueda corroborarlas. El siguiente paso es la elaboración del plan general, mismo que debe de incluir la idea general ya revisada, los elementos que se desean modificar, las posibles negociaciones que se tendrán que llevar a cabo para la implementación del plan y los materiales que se emplearán (Elliott, 1993) (ver cuadro 2). De esta misma forma se llevarán a cabo los siguientes dos ciclos (ver cuadro 4).



En el apartado anterior reproduce el esquema de la investigación formulado por Elliot el cual fue la base para realizar mi investigación-acción, misma que tiene ciertas diferencias con la planteada por el pedagogo.

Este trabajo se llevó a cabo en cuatro momentos, siendo una de la diferencias con el esquema planteado por Elliot; parte del reconocimiento de una idea central o problemática inicial que surge, un poco, de forma distinta a como lo plantean los diversos autores.¹⁵ Siguiendo con el esquema, después realicé el reconocimiento en donde elaboré una serie de preguntas que me permitieron llegar al siguiente momento, me refiero a, la elaboración del plan general; una vez listo lo puse en práctica de forma global y no acción por acción como se puede observar en el cuadro tres; al término de ello hice una revisión general con la finalidad de identificar las fallas y así cambiar esos elementos que no me permitían cambiar la problemática que había seleccionado; una vez hecho lo anterior realicé las correcciones pertinentes al plan general y posteriormente lo implementé, realicé estas acciones durante dos ciclos más (ver cuadro 3).

¹⁵ Si bien es cierto que los distintos autores que he retomado mencionan que la investigación-acción surge como una necesidad de mejorar la práctica, lo que hace inferir que los profesores que llevan a cabo dicha investigación son aquellos que están activos y con ello me refiero a aquellos que imparten clases; mi investigación surge a partir de la observación y la postura de otros profesores y en la cual no quisiera caer al momento de dar clases.



Cuadro n°3.- Esquema de mi investigación-acción. Fuente: elaboración propia.

2.2.- Esta investigación-acción

2.2.1.- ¿Por qué realizar esta investigación-acción? Identificación de la idea central

En el siglo XXI el papel de la educación obligatoria ha cambiado como consecuencia de la progresión geométrica de los acervos de conocimientos científicos y tecnológicos y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (ANUIES, 2002), por lo que se dice que su función es múltiple debido a que [...] debe ayudar a la formación del juicio, favorecer una verdadera comprensión de los hechos (Delors, 1996) como también evitar la exclusión, propiciar el pluralismo y la interculturalidad, etcétera. Así pues, la educación del presente siglo debe de cubrir dos necesidades primordiales; por un lado, el desarrollo de las habilidades¹⁶ (competencia, innovación y creatividad) que permitan al estudiante garantizar el éxito laboral y por otro el desarrollo de habilidades intelectuales como el pensamiento crítico, el análisis de la información, entre otras.

Siguiendo estas premisas es importante conocer de qué manera la enseñanza de la historia contribuye al perfeccionamiento de dichas habilidades intelectuales. Queda claro que la enseñanza tradicional de esta asignatura aporta poco pues se concentra en la memorización y no en la reflexión; entre las propuestas de enseñanza de la historia encontramos la implementación del método histórico, así como el uso de las fuentes primarias. En la actualidad estas alternativas no resultan ser del todo novedosas debido a que en los últimos años del siglo pasado se pusieron en práctica, sin embargo, el impacto que tienen en la práctica cotidiana de la enseñanza de la historia es mínima a causa de varias razones.

Entre ellas sobresalen las que no permiten proponer a los estudiantes actividades distintas, tales como la herencia positivista en la docencia, en la que se privilegia la memorización de datos sin sentido, tales como fechas, nombres de personajes, lugares y/o batallas; los exámenes de ingreso a las principales universidades del país califican, precisamente, esos datos y qué decir de las políticas educativas imperantes a las que en la práctica sólo les interesa desarrollar las habilidades manuales de los individuos. Además de

¹⁶ Estas habilidades se relacionan con el desarrollo de la tecnología y para incrementar la competitividad en el mercado global.

ello la formación de los maestros que enseñan historia no es la más adecuada, es decir, lamentablemente no son historiadores y sí son abogados, sociólogos, filósofos, antropólogos, etcétera; lo cual no está mal, pero para fines de la enseñanza de esta ciencia resulta ser desastroso porque consideran que la dinámica de la historia se circunscribe a la retención de información y por si ello fuera poco, esos profesionales ignoran en qué consiste el método histórico lo que limita aún más su forma de enseñar esta ciencia, dando lugar a que los estudiantes consideren a la historia como una asignatura aburrida e inservible.

Como ya he mencionado, la situación antes expuesta corresponde al nivel medio superior en cualquiera de las modalidades de bachillerato existentes en el país. Como historiadora y como profesora estoy convencida de que la enseñanza de mi ciencia debe cumplir otras funciones además de la de pasar una prueba. En este sentido considero que el desarrollar el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de solucionar problemas, así como tomar decisiones de forma reflexiva y razonada, es una de las funciones fundamentales con las que debe cumplir la enseñanza de la historia. Por lo que estoy convencida de que el uso de las fuentes primarias y del método histórico en el aula favorecen en primera instancia las habilidades abordadas en el capítulo anterior, a saber; conocimiento, comprensión/interpretación, análisis, evaluación, interpretación y explicación; y en segundo lugar el pensamiento crítico. Así pues, la problemática a mejorar sería: *la Historia propicia el desarrollo del pensamiento crítico cuando no se enseña de forma tradicional, en este sentido ¿de qué manera se puede implementar el uso de fuentes primarias en las aulas de educación media superior para que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?*

2.2.2.- Reconocimiento y revisión

Las preguntas:

- ¿Cuál es la formación de los profesores de historia?
- ¿Cómo se enseña la historia actualmente?
- ¿Cuáles son las estrategias que emplean los profesores para enseñarla?
- ¿Los profesores emplean las fuentes primarias?, ¿cómo las trabajan?
- ¿Cómo se relaciona el estudiante con las fuentes primarias?

- ¿Cómo contribuye el uso de fuentes primarias en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante?
- ¿Por qué es importante que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico?

2.2.3- Plan general

El primer acercamiento que tuve para estructurar un primer plan general de acciones fue en el año 2017 en la materia de Práctica Docente I de la maestría, en la cual se nos pidió observar a un profesor experto. Dicha observación se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur, institución de educación media superior perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual busca que los estudiantes desarrollen sensibilidad e interés en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; así mismo pretende que los educandos sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos (UNAM, 2017).

El profesor observado fue el historiador Lenin Landero Escamilla, titular de la asignatura de Historia Universal II del grupo 207 turno matutino durante el semestre 2017-2. A grandes rasgos, la observación de sus clases me permitió corroborar que el trabajo con fuentes primarias en las clases de historia en la forma en que los historiadores lo hacemos, está lejos de ser una práctica cotidiana en el aula aunque el profesor tenga todos los elementos necesarios para enseñarlo a sus estudiantes. A partir de esta experiencia es que logré formular un primer plan de acción, el cual revisaré a continuación.

Problemática: *la Historia propicia el desarrollo del pensamiento crítico cuando no se enseña de forma tradicional, en este sentido ¿de qué manera se puede implementar el uso de fuentes primarias en las aulas de educación media superior para que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?*

Factores que queremos modificar y las acciones que emplearemos para conseguirlo:

1. Cambiar la relación indirecta que tienen los estudiantes con las fuentes primarias, proporcionándoles una variedad de éstas.
2. Cambiar la forma en que se utilizan las fuentes primarias, enseñándoles la crítica de fuentes, así como lograr que el alumno realice la evaluación de las fuentes como parte de un proceso de pensamiento crítico y reflexivo.
3. Cambiar la enseñanza de la Historia como una memorización de datos por una que propicie el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la implementación de fuentes primarias.

Negociaciones:

Para la aplicación del plan de acción hay que convenir con algún profesor de educación media superior que nos permita aplicarlo y así evaluar los resultados con alguno de sus grupos.

Recursos a implementar:

Fuentes primarias de acuerdo con el proceso a enseñar, computadora, cañón, pizarrón, plumones o gis, rúbricas y materiales de apoyo diseñado para el trabajo con fuentes.

2.2.4.- Desarrollo de las etapas de acción. Actividades de los ciclos

2.2.4.1 Aclaración de la idea general

La problemática de la cual parte la presente investigación ha quedado explicada en el apartado 2.2.1, sin embargo, es conveniente puntualizar que ésta no ha sido el resultado de mi práctica docente y sí de la problematización acerca de la enseñanza de la Historia que han realizado docentes a raíz de su experiencia, así como otros tantos investigadores. Tal es el caso de Julia Salazar Sotelo, quien en su obra *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* (Sotelo, 2001) cuestiona la forma tradicional y por demás vieja de cómo los profesores enseñan Historia en el nivel básico de la educación, sin embargo, esa realidad de hace más de una década no sólo sigue vigente en dicho nivel, sino también en el que me compete (media superior). El aspecto tradicional de

la enseñanza del que habla Salazar Sotelo. - en su libro - no sólo se refiere a la memorización de datos que son transmitidos por el profesor, sino también a la ineficaz estructura curricular de los programas, así como a la falta de estrategias pedagógicas que estén encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza. Dentro de la situación que plantea Julia Salazar es que mi investigación ha surgido como una, de entre muchas, posible solución a la problemática planteada.

2.2.4.2.- Diagnóstico

Antes de elaborar el plan de acción apliqué un breve cuestionario (ver cuadro 4) al grupo 207, con la finalidad de conocer si los estudiantes sabían ¿qué es una fuente primaria?, así también me interesaba averiguar cuál es el uso que de ellas hacían y los conocimientos sobre el proceso que iba a enseñar. Dicho cuestionario no tuvo la intención de medir conocimientos previos como un prerrequisito, sino más bien de determinar el punto de partida de las actividades a desarrollar con los alumnos.

Instrucciones.- Contesta lo que se te pide:

1. ¿Qué es una fuente primaria?
2. Da un ejemplo de fuente primaria:
3. En tu clase de historia has trabajado con alguna fuente primaria, ¿cuál?
4. Explica brevemente la forma en que trabajaste con la fuente primaria
5. ¿Te agradó esa experiencia? ¿por qué?
6. ¿Qué sabes de las dictaduras militares de América Latina?

Cuadro n°4.- Diagnóstico sobre el trabajo con fuentes primarias al grupo 207.

Fuente: elaboración propia

2.2.4.3.- Planificación del ciclo #1. Las dictaduras militares

Datos generales

La primera etapa de este ciclo consistió en la observación del profesor Lenin Landero a lo largo de 8 clases (un mes), en las que constaté algunos de los elementos que la Doctora Salazar englobaba dentro de la enseñanza tradicional, tal como la implementación de estrategias pedagógicas que sólo favorecen la memorización de datos; por otra parte y en relación con mi objeto de investigación corroboré la idea de que las fuentes primarias empleadas por el profesor tienen un carácter ilustrativo puesto que sólo fueron empleadas para ejemplificar los acontecimientos de los que se estaba hablando y no hubo una interacción directa con ellas.

En tanto que la segunda etapa del ciclo corresponde a la implementación del primer plan de acción que estructuré con base en los procesos Dictaduras Militares de América Latina el cual forma parte de la tercera unidad que se titula: La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945- hasta nuestros días, perteneciente a la asignatura antes mencionada; misma que tuvo una duración de una sesión. Para conocer la información correspondiente a este plan de acción invito al lector que vea el anexo 1 en el cual presento un formato en el que se estipulan las actividades, materiales y fuentes primarias a trabajar con los estudiantes.

Elementos necesarios para el plan de acción

Al planificar este primer ciclo consideré varios aspectos, entre ellos el tiempo asignado para mi intervención (una clase de dos horas), el tema, la creación de un objetivo, las estrategias y los recursos didácticos, pero sobre todo, las experiencias que los estudiantes tuvieron con las fuentes primarias en las clases que observé; con las cuales me quedó claro que el acercamiento que los alumnos tuvieron con éstas fue, generalmente, para la ejemplificación de un tema; pero en ninguna circunstancia para trabajar directamente con ellas y con esto me refiero a que hagan un análisis de éstas o que sean empleadas para la solución de alguna problemática histórica. Así pues, y considerando los principios de la

investigación-acción, en este primer momento busqué que los jóvenes tuvieran una aproximación con las fuentes primarias, de una forma diferente a como estaban acostumbrados, dicho acercamiento sería de forma gradual, por lo que un análisis más complejo de las fuentes primarias se estaría haciendo en ciclos posteriores; lo cual explica que el trabajo de éste no fuera tan profundo.

Objetivo de la implementación del plan de acción

De lo anterior se desprende el objetivo que perseguí con la planificación de este plan de acción; el cual se enuncia de la siguiente manera: los alumnos distinguirán entre sí algunas de las dictaduras militares de América Latina, sus características generales y particulares. Como es evidente, dado que mi intención no era la profundización del análisis de fuentes por parte de los estudiantes, prioricé los contenidos declarativos, dejando de lado los procedimentales que se relacionan con el uso de las fuentes primarias.

Desarrollo del plan de acción

Pensé en iniciar la clase con el documental *La noche de los lápices*¹⁷, la idea era que los muchachos vieran 15 minutos de éste; el cual trata sobre los secuestros y asesinatos de estudiantes de secundaria (que en México serían nivel secundaria y media superior) acaecidos en la noche del 16 de septiembre de 1976, justamente cuando inició la dictadura militar argentina. Considerando que el trabajo con fuentes primarias requiere el interés (la disposición) por parte de los estudiantes para ser analizadas, la intención de esta actividad fue en este sentido, atrapar la atención de los estudiantes y adentrarlos a la temática. Una vez que capturé la atención de los jóvenes, consideré la exposición de una introducción general a los procesos de dictaduras militares de América Latina (Argentina, Brasil y Chile) enfatizando la información histórica; para continuar con una revisión sobre las fuentes primarias enfocada principalmente a conocer ¿qué son? y ¿cómo se distinguen de las secundarias?

¹⁷ El cual fue realizado por canal 13 argentino y se puede ver en el siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=c94Ep8lW_7c

Uso de fuentes

Una vez que terminé con la exposición propuse una segunda actividad, la cual consistió en que los alumnos trabajaran en equipos de entre seis y siete personas con distintas fuentes primarias, éstas fueron primordialmente escritas (ver anexo 1 fuentes escritas 1 y 2) y dos gráficas o visuales (ver anexo 1 imagen 1 y 2). Los parámetros que seguí para la elección de éstas fueron dos, a saber: una extensión breve o sintética y por otro lado la nitidez o claridad sobre el tema en cuestión. Las razones de lo anterior fueron dos, la primera de ellas se debe al tiempo y con ello me refiero a que no quise que los estudiantes tardaran mucho en terminar la actividad, en tanto que la segunda, dado que en este ciclo busqué un primer acercamiento de los estudiantes con las fuentes primarias intenté que éste fuera sencillo y un tanto ameno en el sentido de no agobiarlos por no encontrar todos los elementos que incluye el análisis de fuentes. Respecto a cómo trabajaron éstas, para este momento de la implementación del plan de acción diseñé un instrumento (ver cuadro 5) que sirviera de guía en el proceso de acercamiento entre los estudiantes y las fuentes, el cual consistió en tres preguntas que corresponden a dos de las seis habilidades que conforman el pensamiento crítico.

Instrucciones.- Lee y observa la fuente que te tocó y contesta lo siguiente.	
Habilidades	Preguntas
Explicación	1. Explica brevemente de qué trata el documento.
Análisis	2. A qué dictadura hace referencia.
--	3. Qué elementos te permitieron llegar a la respuesta.

Cuadro n°5.- Actividad a realizar con las fuentes primarias

Evaluación

Esta primera experiencia me alertó de no dar por hecho que los estudiantes dominan o entienden los términos empleados por el historiador y con ello me refiero a los términos “fuente primaria” y “fuente secundaria”, en esta ocasión fue de gran utilidad haber realizado un diagnóstico ya que así pude planificar una clase más apegada a los conocimientos y experiencias de los estudiantes.

Ciclo 1.- Profesor Lenin

Etapas	Duración	Instrumentos	Comentarios
Observación Aclaración de la idea general	4 semanas 8 clases	Guías de observación	El profesor observado implementa las fuentes primarias como medios gráficos.
Estructura del plan general	3 semanas	Plan de acción	La planeación está enfocada en que los estudiantes se acerquen y distingan las fuentes primarias.
Implementación del plan general	1 clase 2 horas	Vídeo, trabajos de los estudiantes	Los estudiantes tuvieron una respuesta positiva al trabajo con fuentes.
Evaluación	1 semana	Rúbrica	

Cuadro n° 6.- Actividades del ciclo 1. Fuente: elaboración propia

Revisión del plan general

En este ciclo realicé mínimas modificaciones al plan general. El punto de partida fue no asumir, que los estudiantes sabían qué son las fuentes primarias, ni tampoco cómo trabajar o analizarlas; por otra parte, debo considerar lo que Zabala (2000) menciona acerca los contenidos procedimentales ya que el análisis de fuentes primarias implica un procedimiento. Así pues,

las actividades de los contenidos procedimentales deben de partir de situaciones significativas y funcionales, presentar modelos de desarrollo donde se observe el proceso en su totalidad, lo cual implica definir pasos no rígidos, pero sí unos básicos; así también una secuencia de las acciones que lo componen y algunas actividades guía (Zabala, 2000, pág. 42).

Por tanto, además de proporcionarles la definición y las características de las fuentes primarias fue necesario mostrarles el procedimiento para analizarlas.

Por otra parte, consideré pertinente trabajar a partir de una problemática histórica central, ya que al considerar que el pensamiento crítico es una capacidad superior que permite la resolución de problemas y la toma de decisiones por parte del individuo a partir del razonamiento, sería inválido intentar observarlo dentro de un medio en el que ni siquiera existen los elementos que lo integran. Así también, resultaría importante enfatizar que la problemática histórica que se resolvería debía ser contestada con las propias fuentes primarias, ya que lo que busco demostrar es que al trabajar con ellas se desarrolla el primero.

2.2.4.4.- Planificación del ciclo #2. El descubrimiento de América y la dominación colonial en la Nueva España

Diagnóstico

A pesar de que me propuse planificar las acciones de este segundo ciclo considerando que los jóvenes no estaban familiarizados con las fuentes primarias, busqué corroborar que ello fuera cierto. En comparación con el ciclo pasado, en esta ocasión realicé un sondeo verbal cuando la profesora titular del grupo me solicitó encargarme del grupo mientras ella llegaba al plantel les pregunté ¿qué son las fuentes primarias? A diferencia del grupo del ciclo anterior, el de esta ocasión fue un poco más el número de estudiantes que tuvo una noción clara de lo que son, sin embargo, el número (12) apenas alcanzó la cuarta parte del total de alumnos.

Datos generales

Para este segundo momento de la investigación, el trabajo de campo lo realicé con el grupo 341 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Oriente turno vespertino; en la clase de Historia de México I, correspondiente al tercer semestre y con la profesora Tania Romero López como titular de la clase, quien es licenciada en Relaciones Internacionales. La duración de la intervención fue de 4 sesiones de 2 horas cada una, en comparación con el ciclo anterior en esta ocasión la profesora me permitió trabajar toda la unidad 2 que lleva por nombre “La dominación colonial en la Nueva España 1521-1760” (ver anexo 2 “segundo plan de acción”).

Elementos necesarios para el plan de acción

Además de considerar elementos tales como, la duración y el tiempo, tomé en cuenta la conformación de la unidad a impartir, la cual incluyó cuatro temáticas, 1) España a fines del siglo XV, 2) conquista y colonización, 3) estructura del sistema colonial y 4) movimientos sociales de oposición y resistencia al sistema colonial; por lo que implementé el plan de acción en dos etapas, revisando en cada una de ellas dos temáticas (ver anexo 2). Así también, pensé en estructurar las actividades en función de la resolución de dos problemáticas históricas, la primera de ellas “fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos mundos?”, la cual engloba los dos primeros temas; en tanto que la segunda abarca los dos últimos tópicos y dice así “¿cómo era la sociedad del siglo XVIII?”.

Al contestar estas preguntas consideré que se hiciera en función del trabajo con fuentes, de esta manera la interacción entre éstas y los estudiantes pasan a otro nivel y se hace cada vez más compleja.

Objetivo

El propósito general de este ciclo fue más ambicioso que el anterior, ya que estuvo más apegado al objetivo de la investigación, pues en esta ocasión mi intención fue observar cómo el trabajo con fuentes primarias desarrolla el pensamiento crítico. Así pues, en este segundo ciclo me concentré en enseñar a los estudiantes parte del método del historiador, principalmente el análisis de las mencionadas fuentes, lo que implicó dejar (un poco) de lado los contenidos declarativos y enfocarme en los procedimentales.

Desarrollo

Para el primer momento de la práctica que engloba los temas España a finales del siglo XV y la conquista y colonización, propuse una actividad extra-clase que consistió en que los estudiantes vieran la película *Cristóbal Colón: el descubrimiento* y con base en ella contestaran cinco preguntas (ver cuadro 7). Una vez revisadas éstas les planteé el problema histórico: fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos culturas?, el cual contestaron en dos momentos, la razón de ello fue que supuse que la respuesta inicial a la pregunta central carecería de argumentos válidos, entendiendo por esto último los argumentos no fundamentados en información “verídica” y sí en creencias o suposiciones; el primer momento antes de la exposición y de trabajar con las fuentes y el segundo momento después de haberlo hecho.

Preguntas para la película.

1. Temporalidad de los sucesos que cuenta, (no cuando fue hecha la película)
2. Lugar(s) en los que se desarrolla la historia.
3. ¿Cuál es la situación (en general) que presenta de España?
4. ¿Cuál es el papel que tiene la Iglesia en España?
5. ¿Por qué los reyes Católicos apoyan el viaje de Cristóbal Colón?

Cuadro n° 7.- Preguntas a contestar a partir de la película *Cristóbal Colón, el descubrimiento*.

Después de esta actividad, me pareció prudente comenzar mi exposición sobre el tópico descubrimiento y conquista de América con la finalidad de contextualizar a los estudiantes y así pudieran trabajar, más adelante, con las fuentes primarias. Una vez terminada mi participación se habló de qué son esas fuentes, su tipología hasta su análisis, para la explicación de esto último me basé en el cuadro ocho en el cual se presenta de forma resumida los diferentes momentos del análisis de fuentes primarias.

Análisis de fuentes primarias

- Lectura:** debe de ser atenta y leer la fuente cuantas veces sea necesario, buscar palabras que no entendamos.
- Comprender:** tener claro lo que dice el texto.
- Analizar:** tipo de fuente, tipo de texto, ¿quién es el autor?, fecha en que se escribió el documento, lugar de producción, ¿a quién va dirigido el documento?, intencionalidad del autor al escribir su documento
- Criticar:** establecer posibles contradicciones a partir de la misma fuente o con otros documentos;
- Interpretar:** leer entre líneas, percibir lo que el autor no menciona textualmente.

Cuadro n° 8.- Fases del análisis de fuentes. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo lo que menciona Zabala (Zabala, 2000) sobre los contenidos procedimentales, consideré prudente incluir la demostración del análisis de fuentes, el cual se hizo a partir del fragmento de la *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés (ver fuente 1) para después dejar que los estudiantes trabajaran con otras fuentes.

SEGUNDA CARTA – RELACIÓN
DE HERNÁN CORTÉS AL EMPERADOR CARLOS V
30 DE OCTUBRE DE 1521
SEGURA DE LA FRONTERA

[...] Los más principales de estos ídolos, y en quien ellos más fe y creencia tenían, derroqué de sus sillas y los hice echar por las escaleras abajo e hice limpiar aquellas capillas donde los tenían, porque todas estaban llenas de sangre que sacrifican, y puse en ellas imágenes de Nuestra Señora y de otros santos, que no poco el dicho Mutezuma y los naturales sintieron; los cuales primero me dijeron que no lo hiciese, porque si se sabía por las comunidades se levantarían contra mí, porque tenían que aquellos ídolos les daban todos los bienes temporales, y que dejándolos maltratar, se enojarían y no les darían nada, y les sacarían los frutos de la tierra y moriría la gente de hambre. Yo les hice entender con **las lenguas** cuán engañados estaban en tener su esperanza en aquellos ídolos, que eran hechos por sus manos, de cosas no limpias, y que habían de saber que había un solo Dios, universal Señor de todos, el cual había criado el cielo y la tierra y todas las cosas, y que hizo a ellos y a nosotros, y que Este era sin principio e inmortal, y que a Él había de adorar y creer y no a otra criatura ni cosa alguna, y les dije todo lo demás que yo en este caso supe, para los desviar de sus idolatrías y atraer al conocimiento de Dios Nuestro Señor; y todos, en especial el dicho Mutezuma, me respondieron que ya me habían dicho que ellos no eran naturales de esta tierra, y que había muchos tiempos que sus predecesores habían venido a ella, y que bien creían que podrían estar errados en algo de aquello que tenían, por haber tanto tiempo que salieron de su naturaleza, y que yo, como más nuevamente venido, sabría las cosas que debían tener y creer mejor que no ellos; que se las dijese e hiciese entender, que ellos harían lo que yo les dijese que era lo mejor, Y el dicho Mutezuma y muchos de los principales de la ciudad dicha, estuvieron conmigo hasta quitar los ídolos y limpiar las capillas y poner la imágenes, y todo don alegre semblante, y les defendí que no matasen criaturas a los ídolos, como acostumbraban, porque, demás de ser muy aborrecible a Dios, vuestra sacra majestad por sus leyes lo prohíbe, y manda que el que matare lo maten. Y de ahí adelante se apartaron de ello, y en todo el tiempo que yo estuve en la dicha ciudad, nunca se vió matar ni sacrificar criatura alguna.

Hernán Cortés, *Cartas de relación*

Fuente escrita 1.- Fuente para ejemplificar el análisis de una fuente primaria

En relación con las acciones del segundo momento de la práctica y que se refieren a los temas: estructura del sistema colonial y movimientos sociales de oposición y resistencia

al sistema colonial; éstas no cambiaron mucho. Respecto a la actividad extra-clase, en esta ocasión no dejé ninguna y en cuanto a la problemática histórica a resolver les planteé ¿cómo era la sociedad del siglo XVIII? con la finalidad de que la contestaran en dos momentos diferentes de la clase. Una vez hecho esto comencé con la exposición de los temas antes mencionados y finalmente, me pareció pertinente dar un repaso del análisis de fuentes.

Una vez que terminó mi intervención, pedí a los estudiantes que se organizaran en equipos para que elaboraran un organizador de información (cuadro sinóptico, mapa conceptual, etcétera) con la información proveniente de las fuentes secundarias; la intención de esta actividad fue para observar cómo desarrollaban alguna de las habilidades del pensamiento crítico con fuentes secundarias.

Uso de fuentes

Las fuentes que se ocuparon para la primera problemática fueron fragmentos de cuatro fuentes escritas, pero de diferente índole como cartas y crónicas; fueron dos criterios que consideré para escoger las fuentes, el primero que fueran contrapuestas, pues considerando que la definición de pensamiento crítico incluye la toma de decisiones, era necesario observar cómo es que los estudiantes lo llevan a cabo y segundo, que estuvieran en castellano o español. Entre las fuentes están la *Tercera carta de relación* de Hernán Cortés (ver anexo 2 fuente escrita 1), la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* del conquistador Bernal Díaz del Castillo (ver anexo 2 fuentes escrita 2), la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* del fraile Bartolomé de las Casas (ver anexo 2 fuente escrita 3) y finalmente, el *Códice Florentino* de Bernardino de Sahagún en la versión *La visión de los Vencidos* presentada por Miguel León Portilla (ver anexo 2 fuente escrita 4).

De nueva cuenta, el análisis de las fuentes se realizó con ayuda de siete preguntas guía, mismas que correspondían a cinco de las seis habilidades que pertenecen al pensamiento crítico (ver cuadro 1, cap. 1). Dichas preguntas corresponden también a cada uno de los momentos del análisis de fuentes de lo que ya he mencionado (ver cuadro 9).

Instrucciones: Por cada una de las fuentes contestar las siguientes preguntas; las preguntas con * se contestan considerando las 2 o 4 fuentes.	
Habilidades	Preguntas
<i>Comprensión</i>	1. Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?
<i>Análisis</i>	2. Identifica: <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de fuente (primaria o secundaria) • Tipo de texto (periódico, carta, crónica, documento oficial, etc.) • Temporalidad (fecha en la que se escribe) • Espacio (lugar de producción) • Destinatario • Autor (nombre y cargo)
<i>Inferencia</i>	3. Después de haber leído los textos 1 y 2 y contestado las preguntas, escribe tu hipótesis. 4. Después de haber leído los textos 3 y 4 y contestado las preguntas, escribe tu hipótesis.
<i>Explicación</i>	5. Responde a la pregunta central considerando lo siguiente: *Planteamiento del problema histórico central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) *Redacción de las posturas encontradas respecto al problema central. *Redacción de su propia respuesta fundamentándola en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de su respuesta)
<i>Interpretación</i>	6. ¿Cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir? 7. Ya conoces lo que dice la fuente, ahora ¿qué no dice la fuente?

Cuadro n° 9.- Preguntas guías para contestar la problemática ¿El descubrimiento de América fue el encuentro o el choque de dos mundos? Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las fuentes analizadas en la segunda parte de la implementación del plan de acción dejaron de ser escritas para convertirse en gráficas. Éstas fueron ocho cuadros de castas de autores desconocidos (ver anexo 2 imágenes 1-8); las razones por las que escogí los cuadros de castas fueron dos, en primer lugar porque son una expresión artística de la época novohispana cuyo fin era catalogar a un conjunto de la sociedad, clasificándolos en grupos socioraciales y en segundo porque la información que se pide en la parte de la crítica de fuentes que corresponde a la habilidad de análisis, no viene de forma explícita como en las fuentes del ciclo anterior.

De igual forma, las fuentes fueron analizadas a partir de cuatro preguntas que corresponden a cuatro habilidades del pensamiento crítico y que también se relacionan con los diferentes momentos del análisis de fuentes (ver cuadro 10).

Instrucciones.- Contesten las siguientes preguntas en función del cuadro de castas que les haya tocado	
Habilidades	Preguntas
<i>Análisis</i>	1. Identifica: <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de fuente (primaria o secundaria) • Tipo de texto (periódico, carta, crónica, documento oficial, etc.) • Temporalidad (fecha en la que se escribe) • Espacio (lugar de producción) • Destinatario • Autor
<i>Comprensión</i>	2. Describe la imagen
<i>Inferencia</i>	3. Escribe las posibles preguntas con sus respuestas que le harías a las fuentes para contestar la problemática central
<i>Evaluación</i>	4. Consideras que una sola fuente podrá contestar la pregunta central, ¿por qué?

Cuadro 10.- Preguntas para el análisis de las fuentes primarias. Fuente: elaboración propia

Evaluación

En este segundo ciclo se hicieron evidentes algunos de los obstáculos para trabajar con fuentes primarias de manera cotidiana en las clases de historia; tales como el vocabulario empleado en las fuentes, el uso del internet por parte de los estudiantes para resolver la actividad, en este sentido, la idea era observar cómo los jóvenes resolvían la problemática de aquellas fuentes que no presentaban la información de manera explícita como en los cuadros de castas; es decir, si hacían uso del internet debían de haberlo expresado, así mismo la intención era ver si solo tomaban la información tal cual o se planteaban algunas dudas sobre la información de internet; así como el número de fuentes a trabajar, pues aun siendo fragmentos pequeños no pudieron terminar el ejercicio en la clase. Considerando esta problemática sería conveniente pensar en impartir más sesiones, pues al repetir varias veces el proceso, los jóvenes podrán dominarlo y por lo tanto agilizarlo, abriendo la posibilidad de

trabajar con fragmentos más largos o con las fuentes necesarias. Así pues, en el siguiente ciclo tuve que conseguir más tiempo.

Ciclo 2.- Profesora Tania Romero

Etapa	Duración	Pruebas	Comentarios
Reconocimiento	3 semanas		No elaboré una prueba escrita para hacer el diagnóstico, simplemente a manera de lluvia de ideas pregunté a los estudiantes ¿qué son las fuentes primarias?
Implementación del plan general	4 clases 8 horas	Vídeo, trabajos de los estudiantes	
Evaluación	2 semana	Rúbrica	

Cuadro n°11.- Actividades del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Revisión del plan general

Atendiendo las especificaciones del ciclo anterior, las modificaciones que sufrió el plan general fueron en relación con la duración de la práctica, a planificar todas las actividades dentro del salón, a la reducción de las fuentes a implementar y pactar con los profesores que las actividades sean evaluadas por ellos con la finalidad de que los estudiantes las realicen de la mejor manera posible.

2.2.4.5.- Planificación del ciclo #3. La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo

Diagnóstico

Para este ciclo no hubo oportunidad de investigar directamente con los estudiantes acerca del objeto de estudio de la presente investigación, es decir, sobre ¿qué tanto conocen de las fuentes primarias? y/o ¿cómo se relacionan con ellas? por lo que la manera en la que

indagué fue preguntándole al profesor titular del grupo, quién me aseguró que ellos sabían muy bien qué son, ya que estuvieron, al menos, dos meses trabajando con ellas.

Datos generales

Para el tercer ciclo la implementación del plan de acción se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria n°5 “José Vasconcelos” en el turno matutino con el grupo 520 del quinto año, en la materia de Historia de México II a cargo del historiador Francisco Montalvo; las clases proporcionadas por el profesor para la realización de la práctica fueron tres. A diferencia con el CCH en la preparatoria el programa de la asignatura está organizado por cuatro ejes temáticos – economía, política, cultura y sociedad- mismos que abordan una temporalidad muy amplia, así pues, opté por trabajar con el tópico de política que corresponde a la unidad 3 titulada la construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo; haciendo énfasis en el régimen virreinal y el Estado independiente (ver anexo 3 “tercer plan de acción”).

Elementos necesarios para el plan de acción

Al igual que en los ciclos anteriores, consideré varios elementos básicos para la planificación del trabajo de campo, tales como: tiempo de cada una de las sesiones, ya que las clases en la preparatoria sólo son de 50 minutos, en tanto que en los CCH son de 2 horas; también tomé en cuenta el número de clases proporcionadas por el profesor, los tópicos a revisar y para fines de este tercer ciclo de la investigación me preocupé por integrar un número menor de fuentes, tratando de que éstas fueran lo más entendibles y sintéticas posibles para los estudiantes.

Un aspecto importante que me gustaría mencionar es el tiempo que tuve para la planeación de la práctica, pues al ser poco no pude realizar al 100% las mejoras descritas al final del segundo ciclo y un claro ejemplo de ello fue que en este ciclo no pude plantear una problemática histórica a resolver como sí lo hice en el ciclo anterior.

Objetivo

En este tercer ciclo mi intención fue propiciar que los estudiantes realizaran un trabajo más elaborado. Me refiero a que llevaran a cabo una crítica de fuentes en donde identificaran las dos de las diversas posturas existentes en torno a una problemática particular, ya que los

estudiantes de este ciclo se encontraban más familiarizados con ellas en comparación con los alumnos de los ciclos anteriores.

Desarrollo

La estructura de este momento de la implementación del plan de acción no cambió mucho, ya que pensé en iniciar con la exposición sobre el régimen virreinal, fue una plática breve y general de cómo se componía dicho sistema. Al terminar este tópico inicié con el del movimiento de independencia y finalmente, consideré necesario hacer un repaso sobre las fuentes primarias y cómo se lleva a cabo su análisis.

Uso de fuentes

Al terminar con la exposición los jóvenes debían analizar dos fuentes primarias sobre el movimiento de Independencia, la primera de ellas es una carta que escribe el capitán general Miguel Hidalgo al intendente Juan Antonio Riaño (ver anexo 3 fuente escrita 1), en tanto que la segunda es un fragmento de los Tratados de Córdoba (ver anexo 3 fuente escrita 2). Para escoger éstas, recurrí a documentos que ya se encontraban publicados es decir, que ya estaban paleografiados¹⁸, pues seguí las observaciones que hice al término del ciclo 2 respecto al vocabulario de las fuentes; el cual debía de ser claro y sencillo.

El trabajo con las fuentes se llevó a cabo de forma individual, lo cual no implicó que no pudieran intercambiar ideas con sus compañeros, el análisis se llevó a cabo de la misma forma que en los ciclos pasados, es decir, que a partir de algunas preguntas guía, tres para cada fuente (ver cuadros 12 y 13), mismas que corresponden a tres habilidades del pensamiento crítico. Como se ha venido observando en los ciclos anteriores como en el presente, no he abordado las seis habilidades de las que hablé en el capítulo anterior, eso se debe a que considero que trabajar seis preguntas en una sola sesión con la misma (s) fuente (s) no es plausible debido al tiempo. En ese sentido introduje un cambio de pregunta para la habilidad de “inferencia”, me refiero a que en lugar de elaborar un cuestionamiento como se

¹⁸ Esto quiere decir que los documentos de la época ya fueron descifrados y transcritos acorde a la grafía y abreviaturas actuales con la finalidad de que sean comprensibles para el lector.

hizo en la implementación de los ciclos pasados opté por que los estudiantes completaran el texto.

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas a partir de la fuente #1.	
Habilidades	Preguntas
<i>Inferencia</i>	1. Complementa la información faltante
<i>Comprensión</i>	2. Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?, elabora un resumen de un párrafo.
<i>Análisis</i>	3. Identifica: Tipo de fuente (primaria o secundaria) Tipo de texto (periódico, carta, crónica, documento oficial, etc.) Temporalidad (fecha en la que se escribe) Espacio (lugar de producción) Destinatario Autor (nombre y cargo)
<i>Interpretación</i>	4. ¿Cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir?

Cuadro n°12.- Preguntas para la fuente 1. Fuente: elaboración propia.

Instrucciones: Lee las fuentes 1 y 2 y contesta las siguientes preguntas.	
Habilidades	Preguntas
<i>Comprensión</i>	1. De acuerdo con la fuente #1, ¿cuál fue el objetivo principal por el cual los “insurgentes” comenzaron el movimiento de Independencia?
<i>Análisis</i>	2. De la fuente #2, Identifica: <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de fuente (primaria o secundaria) • Tipo de texto (periódico, carta, crónica, documento oficial, etc.) • Temporalidad (fecha en la que se escribe) • Espacio (lugar de producción) • Destinatario • Autor (nombre y cargo)
<i>Evaluación</i>	3. De acuerdo con la fuente #2, el movimiento de Independencia ¿cumplió el objetivo que perseguían los “insurgentes”? Justifica tu respuesta con las fuentes (usa citas textuales).

Cuadro n°13.- Preguntas para la fuente 2. Fuente: elaboración propia

Evaluación

Una vez terminado este ciclo constaté la necesidad de trabajar a partir de problemas históricos, pues el análisis de las fuentes sin solucionar una problemática no basta, ya que, como le he mencionado la definición de pensamiento crítico considera la solución de problemas como un elemento fundamental de éste; por lo que si lo omito no podré observar si se lleva o no acabo mi objetivo. En cuanto a las seis habilidades que conforman dicho pensamiento, mismas que se desarrollan al implementar trabajo con fuentes primarias, resultaría conveniente incluirlas todas al trabajar con una misma fuente, ya que estoy convencida que con cualquier fuente se puede desarrollar dicho pensamiento.

Ciclo 3.- Profesor Francisco Montalvo

Etapa	Duración	Pruebas	Comentarios
Reconocimiento	2 semanas	-	Pregunté directamente al profesor titular
Implementación del plan general	2 clases	Video, trabajo de los estudiantes	
Evaluación	2 semanas	Rúbrica	

Cuadro n° 14.- Actividades del ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Revisión del plan general

Considerando las observaciones que realicé al término del tercer ciclo, las modificaciones al plan general van en el sentido de trabajar las seis habilidades que integran el pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, análisis, evaluación, inferencia y explicación, con la misma fuente. También retomaré la necesidad de trabajar a partir de una problemática histórica y finalmente, invitar a los estudiantes a anotar las referencias que usen al momento de realizar el análisis de fuentes.

2.2.4.6.- Planificación del ciclo #4. Modernización económica, consolidación del sistema político y crisis del Estado Benefactor 1940–1982

Diagnóstico

En esta ocasión no consideré necesario la realización de una prueba diagnóstica pues a partir de los resultados obtenidos en el ciclo dos me percaté de la relación que los jóvenes habían entablado con las fuentes y así concluir que sería necesario repasar esta cuestión de las fuentes primarias.

Datos generales

Este ciclo lo implementé con el grupo 441 del CCH plantel Oriente turno vespertino, es decir con el mismo grupo con el que trabajé en el ciclo dos. El motivo principal de esta decisión fue que pensé que al trabajar con un grupo con el que ya lo había hecho, todo sería relativamente más sencillo pero, sobre todo podría comprobar si las experiencias repetidas de análisis de fuentes permiten tener más avances en el desarrollo de las habilidades. En esta ocasión logré que la profesora titular me permitiera trabajar con su grupo durante tres clases, la materia fue Historia de México II y los temas vistos corresponden a la unidad 3 que lleva por nombre Modernización económica, consolidación del sistema político y crisis del Estado Benefactor 1940–1982 (ver anexo 4“cuarto plan de acción”).

Elementos necesarios para el plan de acción

Además de considerar los dos tópicos a revisar en clase tomé en cuenta que el primero de ellos –el de movimientos sociales- ya había sido visto por los muchachos con su profesora por lo que opté por dar un breve repaso de él, mientras que el segundo tema –cultura y vida cotidiana en el marco de la modernización socioeconómica- la exposición sería más compleja. Consideré de nueva cuenta elementos que no pueden faltar como la duración de la práctica, que las fuentes fueran minoritarias y breves, así como el elaborar las preguntas guías para cada una de las habilidades contempladas dentro del pensamiento crítico.

Objetivo

El propósito de este último ciclo intentó abarcar los objetivos particulares de la investigación, me refiero a que con este último momento mi intención fue observar cómo es que el análisis y crítica de fuentes históricas contribuye al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, así como la forma en que los estudiantes se relacionan con la fuentes primarias, es decir, si les interesa trabajar con ellas, si se les facilita llevar a cabo este tipo de análisis o de plano representa algo complejo para ellos y finalmente, tratar de que los estudiantes realizaran el análisis de fuentes como parte de un proceso reflexivo.

Desarrollo

Para lograr el objetivo seguí implementando la misma estructura de las prácticas de los ciclos anteriores y con ello me refiero a que antes de dejar que los jóvenes trabajaran con las fuentes llevé a cabo la exposición de los temas particulares (de cada unidad) y la enseñanza o el repaso sobre fuentes primarias, según fuera el caso.

En este ciclo la exposición del primer tema (ver anexo 3) fue breve porque, como lo mencioné antes, ya lo habían revisado los estudiantes. Antes de repasar el contexto social y económico, así como algunos de los movimientos surgidos en la época, les planteé la problemática ¿por qué comenzó el movimiento estudiantil de 1968?, misma que se contestó en dos momentos, antes y después de trabajar con las fuentes.

Para el segundo tema (ver anexo 4) realicé una breve exposición de lo que se debió de entender por modernidad y cómo ésta cambió algunos ámbitos del ser humano, hablé sobre la ambivalencia campo-ciudad y sobre la educación. Al término de dicha exposición les planteé la problemática histórica a partir de la cual analizarían las fuentes, la cual dice así: ¿cuáles fueron las consecuencias de la modernidad en el caso de la mujer?

Uso de fuentes

Las fuentes que se ocuparon para la primera problemática fueron visuales ya que fueron cinco comerciales que están dirigidos principalmente para la mujer, así mismo se encuentran protagonizados por ella, del total de comerciales los estudiantes escogieron dos para analizar. En esta ocasión no fueron fuentes que se contradijeran entre sí, sino por el contrario reflejaban claramente el cambio que la modernidad trajo para la figura femenina.

Las preguntas que guiaron el análisis (ver cuadro 16) representaban a cada una de las habilidades de las que he hablado en el capítulo anterior, razón por la cual decidí que después de mi exposición los estudiantes debían contestar las primeras tres preguntas, en tanto que las otras tres las respondieron en el último día de la implementación del plan de acción.

Las fuentes escogidas para contestar la segunda problemática fueron fragmentos del Informe presidencial del presidente Gustavo Díaz Ordaz de 1968 (ver anexo 4 fuentes escrita 1) y del Manifiesto del Consejo Nacional de Huelga (ver anexo 4 fuentes escrita 2), la elección la hice siguiendo el criterio de ser contrapuestas. El análisis de ambas fuentes estuvo guiado por tres preguntas que refieren a cuatro de las seis habilidades antes mencionadas. La razón de retomar únicamente cuatro cuando ya había establecido que se deben de trabajar todas con la misma fuente es porque fue una sesión que me sirvió para que los muchachos recordaran la mecánica del análisis.

Instrucciones: A partir de tus conocimientos y de los comerciales contesta las siguientes preguntas.	
Habilidades	Preguntas
<i>Conocimiento</i>	1. Menciona algunas características de la mujer antes de 1940.
<i>Comprensión</i>	2. Con tus propias palabras menciona de qué tratan los comerciales
<i>Análisis</i>	3. Identifica: <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de fuente (primaria o secundaria) • Tipo de fuente (periódico, carta, crónica, documento oficial, etc.) • Temporalidad (fecha de realización) • Espacio (lugar de producción) • Destinatario • Autor (nombre y cargo) • Evaluación
<i>Evaluación</i>	4. Después de haber visto los comerciales, menciona los cambios y persistencias sobre la mujer, por ejemplo, vestimenta, costumbres, entorno social, actividades, etc.
<i>Inferencia</i>	5. ¿Qué es lo que no dice el comercial sobre la mujer?
<i>Explicación</i>	6. Como te has dado cuenta, la modernidad trajo consigo diversos cambios que sobreviven en la actualidad, en el caso de la mujer, ¿cómo consideras dichos cambios? EXPLICA y FUNDAMENTA tu respuesta.

Cuadro n°15.- Preguntas para analizar los comerciales. Fuente: elaboración propia.

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas para cada una de las fuentes	
Habilidades	Preguntas
<i>Comprensión</i>	1. Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?
<i>Análisis</i>	2. Identifica: <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de fuente • Tipo de texto • Temporalidad • Espacio • Destinatario • Autor
<i>Inferencia</i>	3. Una vez leídas las fuentes 1 y 2, escribe una hipótesis, es decir, una posible respuesta a la pregunta central.
<i>Explicación</i>	4. Responde a la pregunta central considerando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del problema histórico central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde). Ejemplo: el movimiento estudiantil mexicano de 1968 surge... • Redacción de las posturas encontradas respecto al problema central. • Redacción de su propia respuesta fundamentándola en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de su respuesta). Ejemplo: de acuerdo con el texto/fuente el movimiento surge porque... lo cual queda expresado cuando dice..... (cita)

Cuadro n°16- Preguntas para las fuentes sobre el movimiento estudiantil de 1968. Fuente: elaboración propia

Evaluación

Al término de este ciclo observé que la implementación de este tipo de fuentes, así como el planteamiento de problemas históricos a resolver a partir de dichas fuentes, me acercó más al objetivo principal de la investigación, que es si el trabajo con fuentes primarias contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Así mismo, me di cuenta de que las seis habilidades del pensamiento crítico que he escogido se pueden desarrollar con cualquier fuente, pero también va a depender del tiempo y de qué tanto los estudiantes estén relacionados a este tipo de trabajo.

Ciclo 4.- Profesor Tania Romero

Etapa	Duración	Instrumentos	Comentarios
Observación Aclaración de la idea general	1 semana		Es el mismo grupo con el que trabajé en el ciclo dos, por lo que ya sabían cómo se llevaba a cabo el trabajo con fuentes históricas.
Implementación del plan general	3 clases	Video y trabajo de los estudiantes	
Evaluación	3 semanas	Rúbrica	

Cuadro n° 17.- Actividades del ciclo 4. Fuente: elaboración propia

Capítulo 3.- Resultados

En el capítulo anterior presenté a detalle la metodología empleada (investigación-acción) para la realización de la presente investigación, así mismo describí los planes de acción que se implementaron en cada uno de los ciclos. Así pues, la intención de este capítulo es presentar los resultados obtenidos en cada una de las actividades realizadas; por lo que éste estará dividido en cuatro apartados, uno para cada ciclo; en los que iniciaré con una breve descripción de las actividades que implementé y que no estaban programadas en los planes, pero que me pareció necesario realizar conforme desarrollaba mi implementación, para después abordar los porcentajes los de los resultados y finalmente proporcionar un análisis de los mismos.

3.1.- Ciclo 1.- Dictaduras de América Latina

En este ciclo el tiempo destinado para mi intervención fue una sesión de dos horas, el objetivo fue enfatizar los contenidos declarativos sobre los procedimentales, es decir que, en este momento no prioricé el análisis a profundidad de las fuentes primarias por parte de los estudiantes, sino más bien propicié un acercamiento gradual entre ambos.

Como lo mencioné en el capítulo anterior, apliqué una prueba diagnóstica con la finalidad de determinar el punto de partida. Con la cual obtuve los siguientes resultados; de los 51 estudiantes en lista, únicamente 35 contestaron el cuestionario (ver cuadro n°4 del cap. 2) y gracias a ellos encontré que más de la mitad (68.5%) del grupo consideró que las fuentes primarias son fuentes de información a partir de las cuales se realiza una investigación, el 8.5% confundió éstas con la materia prima (término proveniente de las ciencias naturales) a partir de la cual se generan otros productos, mientras que el otro 8.5% no contestó la pregunta o mencionó no saber qué son; un 5.7% respondió que son materiales de apoyo para la enseñanza y/o aprendizaje y finalmente, el otro 5.7% no mencionó claramente que es un material contemporáneo a la temporalidad específica del suceso a estudiar, sin embargo las respuestas sugieren que tienen una noción básica de lo que son (ver cuadro n°1).

¿Qué es una fuente primaria?

<i>Alumno</i>	Respuesta	Categoría	Porcentaje
<i>María</i>	Fuente de donde sale información sobre el tema que quieres investigar.	Las consideran sólo fuentes de información.	68.5%
<i>Jesús</i>	Es el recurso del cual se deriva gran cosa, son las únicas fuentes que se encuentran en la naturaleza.	Las consideran la materia prima como la conciben las ciencias naturales	8.5%%
<i>Juan</i>	No reconozco una fuente primaria.	No contestó/ no sabe qué son.	8.5%
<i>Mariana</i>	Es una herramienta que ayuda al aprendizaje.	Las consideran materiales para la enseñanza y/o aprendizaje.	5.7%%
<i>Mishell</i>	Es la fuente que se considera material proveniente del momento del fenómeno que se desea investigar o relatar.	Noción básica de lo que son.	5.7%

Cuadro n°1.- Respuestas representativas de los estudiantes del CCH-sur sobre lo que es una fuente primaria. Ciclo 1. Fuente: elaboración propia.

Una vez que inicié la implementación del plan de acción surgió un problema, pues el documental con el cual iniciaría no apareció en la computadora utilizada; por lo que la solución que di en ese momento fue comenzar directamente con la presentación del tema de las dictaduras militares de América Latina. En esta exposición se abordaron diversos elementos históricos-sociales –el conflicto entre la Unión Soviética y Estados Unidos, la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN), el capitalismo, el socialismo, entre otros- con la finalidad de contextualizar las dictaduras que revisamos más adelante (Argentina, Brasil y Chile). Recrear lo anterior me sirvió para dos cosas, la primera de ellas para captar su atención y segundo para relacionarlo con las fuentes primarias con las que trabajaron minutos después.

Mi intervención no terminó con este tema, continué con la temática de las fuentes primarias, retomando las diferentes respuestas dadas a la pregunta ¿qué es una fuente primaria? en la prueba diagnóstica, inicié la presentación de este tópico con la misma pregunta esperando escuchar principalmente: “las fuentes primarias son fuentes de información”. Una vez que lo oí, lancé la siguiente pregunta ¿qué es una fuente secundaria? con la intención de que los estudiantes se dieran cuenta de que la fuente secundaria también

podría ser una fuente de información y de ser así les pregunté ¿por qué hacer una distinción entre primaria y secundaria? para después observar las diferencias existentes entre ellas. Además de lo anterior les comenté, de forma general, su tipología y el para qué las empleamos nosotros los historiadores.

Una vez aclarada esta cuestión, organicé al grupo en seis equipos de seis y siete personas; cada uno de ellos trabajó con una fuente (escrita o visual) a partir de las preguntas guía localizadas en el capítulo anterior (ver cuadro n°5 del cap. 2). El tiempo asignado a esta actividad fue de 10 a 15 minutos, pasado éste cada equipo presentó sus respuestas ante el grupo, aquellos que trabajaron con la misma fuente las compararon y complementaron con lo que otros compañeros observaron. Cuando noté que faltaba algún tipo de información como los elementos que les permitieron contestar a qué dictadura militar hacía referencia la fuente, yo complementé y les expliqué por qué (ver cuadros del 2-5).

N°1.- Caricatura política		
Preguntas guía	Lo que esperaba contestaran los estudiantes	Lo que contestaron los estudiantes
1.-Explica brevemente de qué trata la fuente.	Es una caricatura política sobre la dictadura militar chilena dividida en dos momentos, en el primero de ellos se puede observar a Augusto Pinochet en frente de un pueblo “temeroso” y al cual le pregunta (de manera irónica) si quisiera regresar al 10 de septiembre de 1973 (día anterior al golpe militar y en el cual el pueblo chileno era libre), y un segundo momento en el cual se observa la contestación del pueblo a la pregunta hecha por el dictador, la cual es un sí rotundo con lo cual la sociedad se observa alegre.	<ul style="list-style-type: none"> • Es una imagen con la que se expresa burla por parte del pueblo civil al no regresar a la forma de gobierno (dictadura). • La gente quiere regresar al 10 de septiembre de 1973, antes del golpe de estado y con su antiguo presidente Salvador Allende
.2- ¿A qué dictadura hace referencia?	Chile	Chile
.3- ¿Qué elementos te permitieron llegar a la respuesta?	<ul style="list-style-type: none"> • La fecha que menciona 10 de septiembre de 1973. • La imagen de un militar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fecha mencionada

Cuadro n° 2.- Respuestas parámetro y respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas sobre la fuente número 1. Ciclo 1. Fuente: Elaboración propia.

Nº2.- Portada del periódico Clarín del 24 de marzo de 1970		
Preguntas	Lo que esperaba contestaran los estudiantes:	Lo que contestaron los estudiantes:
1.-Explica brevemente de qué trata la fuente.	Refiere la situación política de Argentina cuando se llevó a cabo el golpe militar, alejando a Eva Perón de la presidencia e instaurando así una Junta Militar encargada de gobernar.	<ul style="list-style-type: none"> • Da un pequeño adelanto sobre lo que sucedería cuando Eva Perón fuera capturada por las fuerzas armadas.
2.- ¿A qué dictadura hace referencia?	Argentina	Argentina
3.- ¿Qué elementos te permitieron llegar a la respuesta?	<ul style="list-style-type: none"> • Capital (Buenos Aires) • Nombre de la presidenta Eva Perón • Nombre de la Plaza de Mayo • Año del periódico y su nombre • Mención de una junta militar 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del periódico • El nombre de la plaza

Cuadro n°3.- Respuestas parámetro y respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas.
Fuente: elaboración propia.

N°3.- Testimonio de Jessie Iane Vierira de Souza		
Preguntas	Lo que esperaba contestaran los estudiantes:	Lo que contestaron los estudiantes:
1.-Explica brevemente de qué trata la fuente.	Testimonio de una mujer (Jessie) que, junto con otros e individuos fueron coartados de su libertad en las dependencias del DOI-CODI. Dicha mujer fue testigo de la tortura y asesinato de uno de sus compañeros en dicha dependencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la detención de Jessi y Eraldo y la tortura de éste en prisión y en el interrogatorio. • Es el testimonio de una chica con relación a la muerte del dictador Eraldo.
2.- ¿A qué dictadura hace referencia?	Brasil	Brasil
3.- ¿Qué elementos te permitieron llegar a la respuesta?	<ul style="list-style-type: none"> • Órganos de represión (DOI-CODI) • Nombre del estado (Rio de Janeiro) • Nombres de los detenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Los órganos de represión • Tipo de muerte • Nombre del estado

Cuadro n° 4.- Respuestas parámetro y respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas sobre la fuente número 3. Ciclo 1. Fuente: elaboración propia.

N°4.- Carta del economista Milton Friedman a Pinochet		
Preguntas	Lo que esperaba contestaran los estudiantes:	Lo que contestaron los estudiantes:
1.-Explica brevemente de qué trata la fuente.	Carta de un economista al dictador Augusto Pinochet en el que se habla sobre la situación económica del país. Hace énfasis en la inflación que vive el país y menciona la puesta en marcha de un programa que revierta las consecuencias de una economía con tendencia al socialismo que vio su clímax durante el gobierno de Allende, presidente que fue derrocado.	<ul style="list-style-type: none"> • Carta dirigida al presidente con el fin de tratar el tema de la inflación del país
2.- ¿A qué dictadura hace referencia?	Chile	A la del 11 de septiembre de 1973
3.- ¿Qué elementos te permitieron llegar a la respuesta?	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del dictador (Pinochet) • Nombre del presidente derrocado (Allende) • Nombre de la capital (Santiago) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de la carta • Nombres mencionados

Cuadro n°5.- Respuestas parámetro y respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas sobre la fuente número 4. Ciclo 1. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información presentada en los cuadros pude observar varios elementos importantes. El primero de ellos es que las respuestas dadas por los estudiantes no son muy distintas a las que establecí en cuestión de contenido de la información; en la mayoría de ellas se abordan casi en su totalidad el número de elementos que señalo en la respuesta esperada. Un segundo elemento es la extensión de las respuestas de los estudiantes, yo esperaba que éstas fueran largas, pues al ser breves y acotadas, en muchas ocasiones la información proporcionada es muy general, dando la impresión de que no importa el tipo de pregunta que se les haga, pues contestan de forma muy similar las interrogantes en las que se les pide una explicación que en una donde se les pide enlistar componentes de la fuente. Además de ello, se puede creer que al ser tan someras las respuestas es porque no hubo una

comprensión de lo que se está observando, escuchando y/o leyendo, lo que resulta preocupante porque la habilidad de comprender es relevante para poder desarrollar cualquier tipo de pensamiento, sobre todo el crítico que es el que me atañe.

Respecto a la primer pregunta, algo que me gustó fue que, a pesar de que sus respuestas fueron muy breves, cinco de los seis equipos mantuvieron la idea central sobre el contenido de la fuente y sólo un equipo se equivocó pues confundieron al sujeto preso y torturado (de nombre Eraldo) con la figura “del” dictador brasileño¹⁹. Ello es importante porque deja ver que las fuentes con las que trabajaron no les provocaron mucha problemática.

Ahora bien, en la segunda pregunta ningún equipo presentó dificultad alguna para saber a qué dictadura hacía referencia la fuente que les tocó analizar, la mayoría mencionó el nombre del país y hubo uno que refirió la fecha en que se llevó a cabo el golpe militar, lo cual también es aceptable dado que la fecha dada (11 de septiembre de 1973) efectivamente corresponde con el golpe militar que dio inicio a la dictadura de Chile. Para la última pregunta hubo equipos que consideraron los mismos elementos que mencioné, en tanto que otros sólo tuvieron presentes algunos de ellos.

Al finalizar la actividad referí algunas conclusiones, mismas que orienté a las dos temáticas vistas en clase y que intenté relacionar con sucesos más recientes y que conocen los estudiantes. La primera de ellas fue la violación a los derechos humanos (desaparición forzada, tortura física y psicológica, etc.) cometidos durante las dictaduras y que generalmente se dejan fuera cuando se estudia dicho tema dentro de la escuela. Esta cuestión la vinculé con las desapariciones de personas en distintas partes del país como el caso de los 43 de Ayotzinapa²⁰, con la intención de que se dieran cuenta de que no necesitamos tener un régimen dictatorial establecido para que sucedan dichas violaciones. La siguiente conclusión la enfoqué a las fuentes primarias, respecto de ellas, más que conclusión hice una breve

¹⁹ Pongo entre comillas “del” porque hace referencia a la existencia de un solo dictador, situación que no es válida para Brasil puesto que en ese país al menos seis dictadores estuvieron a cargo durante los 21 años que duró el periodo dictatorial.

²⁰ El caso de los 43 conocido también como el caso Ayotzinapa sucedió el 26 de septiembre de 2014 en el estado de Guerrero cuando estudiantes normalistas buscaban los medios para trasladarse a la Ciudad de México y formar parte del contingente de la marcha del 2 de octubre de ese año. Es un caso de desaparición forzada de 43 estudiantes entre los 18 y los 23 años de edad.. Tomasso Gravante, Desaparición forzada y trauma cultural en México: el movimiento de Ayotzinapa, <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v25n77/2448-5799-conver-25-77-13.pdf>

recapitulación de lo que son y su utilidad; lo cual no está mal, pero faltó relacionarlas con aspectos más cercanos a los estudiantes, como por ejemplo, ¿cómo les puede servir el trabajo con ellas en otras materias que no son la historia? o ¿cómo pueden aplicar las habilidades del pensamiento crítico en otros aspectos de su vida?

Faltaban 10 minutos para terminar la sesión y decidí aplicar tres preguntas del primer nivel de la bitácora COLL²¹ (Ver cuadro 6), esta actividad no estaba programada porque al momento de planificar me centré en los contenidos declarativos y aunque mi interés también era conocer la forma en que los estudiantes se relacionan con las fuentes, no consideré incluir un instrumento que me permitiera observarlo más a fondo, pero llegado el momento me pareció que con la tercera pregunta de la bitácora podría lograrlo.

Bitácora COLL

1.	¿Qué pasó en la clase?
2.	¿Qué aprendí?
3.	¿Cómo me sentí?

Cuadro n° 6.- Preguntas de la bitácora COLL en el ciclo 1.

Mi intención con esta interrogante fue conocer el sentir de los estudiantes respecto al trabajo con fuentes, pero al no haber enfocado o especificado ésta, las respuestas que obtuve hicieron referencia a toda la clase y no al trabajo con fuentes concretamente. Del total de estudiantes que trabajaron, el 65.90% respondieron haberse sentido “bien”; el 11.36% expresaron sentirse contentos; mientras que el otro 11.36% mencionó haber experimentado confusión o frustración; el 6.81% dijo haberse sentido “normal” y un 4.54% se encontró interesado (ver cuadro n°7). Es importante mencionar que del 65.90% que mencionó haber estado “bien” sí hubo estudiantes que contestaron la pregunta sólo considerando el trabajo con las fuentes, estos estudiantes representan el 13.79%; en general los comentarios oscilaron en que la actividad con las fuentes había sido de su agrado porque, según sus palabras, fue

²¹ La bitácora COLL es una estrategia didáctica que recoge, a manera de diario, información que ayuda a perfeccionar las habilidades y actitudes de quien la elabora, en este caso, del profesor.

dinámica y didáctica, con ello se refirieron a que rompió con la monotonía de escuchar la exposición del profesor titular, así como el de trabajar individualmente sin intercambiar ideas con los compañeros.

Bitácora COLL ¿Cómo me sentí?

<i>Respuesta</i>	Porcentaje
<i>Bien</i>	65.90%
<i>Contento</i>	11.36%
<i>Confuso/ frustrado</i>	11.36%
<i>Normal</i>	6.81%
<i>Interesado</i>	4.54%

Cuadro n° 7- Porcentaje de respuestas de la tercera pregunta de la bitácora COLL. Fuente: elaboración propia.

La bitácora COLL me permitió comenzar a vislumbrar que el trabajo con fuentes primarias les agrada a los jóvenes porque es diferente a lo que están acostumbrados y porque es una actividad en la que pueden intercambiar ideas entre ellos.

Con esta primera intervención logré un primer acercamiento entre jóvenes y fuentes, el cual, a juzgar por los datos del cuadro 7, fue bueno; si bien existieron estudiantes que sintieron confusión o frustración al trabajar con las fuentes, es completamente normal ya que no lo habían hecho antes de la misma forma en que lo trabajamos en esta ocasión, simplemente hay que profundizar por qué se sintieron de esa manera y cambiar las estrategias empleadas.

3.2.- Ciclo 2.- El descubrimiento de América y la dominación colonial en la Nueva España

En este segundo ciclo mi intervención tuvo una duración de cuatro sesiones cada una de dos horas. A partir de la revisión del plan general al término del primer ciclo mi propósito fue observar cómo el trabajo con fuentes primarias favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, por lo que, en esta ocasión los contenidos declarativos no fueron mi principal preocupación como sí fueron los contenidos procedimentales.

En el capítulo anterior mencioné que no elaboré una prueba diagnóstica por escrito como en el primer ciclo, sin embargo, sí me di a la tarea de investigar, de manera verbal, qué tanto sabían los estudiantes sobre las fuentes primarias. El grupo con el que trabajé en esta ocasión se conformó de 50 estudiantes de los cuales 40 estuvieron presentes en el aula el día en que indagué y de éstos encontré que el 30% tiene una noción básica de lo que son las fuentes primarias. Esto quiere decir que para este segundo ciclo los estudiantes se encontraron más familiarizados con lo que es una fuente primaria si los comparo con los estudiantes del ciclo anterior; por lo que, en teoría, no debieron de presentar problema alguno al momento de clasificar las fuentes con las que trabajaron.

Quiero recordar que en la primera clase les presenté un primer problema histórico: “fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos mundos?”, mismo que fue contestado en dos momentos, el primero de ellos antes de revisar el tema y las fuentes primarias, es decir, haciendo uso únicamente de su conocimiento previo del tema y el segundo después de haber revisado éstas (ver cuadros 8 y 9). Al plantearles dicha problemática partí de la hipótesis de que la mitad del total de los estudiantes responderían: el choque de dos culturas; primero como consecuencia de la enseñanza de la historia de una forma contrapuesta en la que hay una división clara entre buenos y malos y segundo, porque muchos consideran que el término encuentro no puede ser ambivalente, es decir, muchos creen que un encuentro siempre se da de forma pacífica cuando en la realidad también se puede dar agresivamente; por su parte el término choque siempre se le denota como algo negativo y/o violento, lo cual es correcto. Considerando estas especificaciones, encontré que más de la mitad (65.11%) de los estudiantes consideran el descubrimiento de América como el choque de dos culturas, es decir, que fue un acto sumamente violento; en tanto que el

18.60% piensa que fue un encuentro que posibilitó la convivencia y el intercambio de elementos culturales entre españoles e indígenas, y para mi sorpresa, hubo un 16.27% de los alumnos que consideró que el descubrimiento no se puede limitar únicamente a uno de los dos conceptos, por lo que respondió que este acontecimiento histórico contiene ambos.

Primer momento.- Fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos culturas?

<i>Respuesta</i>	Porcentaje
<i>Choque</i>	65.11%
<i>Encuentro</i>	18.60%
<i>Ambas</i>	16.27%

Cuadro n°8.- Sobre lo que piensan los estudiantes que fue el descubrimiento de América según su conocimiento previo respecto al tema. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Primer momento.- Fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos culturas?

<i>Alumno</i>	Choque o encuentro	Respuesta
<i>Mariana</i>	Encuentro	Fue el encuentro de dos culturas ya que los dos continentes tenían rasgos muy diferentes, Europa tenía otro tipo de tecnología a la de América, en Europa se manejaba la metalurgia, pero a su vez América ya tenía sistemas hidráulicos. Se compartieron los conocimientos así como los productos que cada continente tenía.
<i>Eréndira</i>	Choque	Fue choque porque los españoles tenían la finalidad de conquistar y sacar beneficios de la nación encontrada, llegaron de manera agresiva y al encontrarse con que los nativos tenían costumbres y lenguas extrañas, los españoles buscaron que se deshicieran, a las malas, de sus antiguas creencias.
<i>Ignacio</i>	Ambas	Tiene ambas, ya que el encuentro sucede al momento en que Cristóbal Colón llega a América y el choque empieza cuando ambas partes ven las diferencias que hay entre sus culturas.

Cuadro n°9.- Respuestas representativas de los estudiantes acerca de qué cosa fue el descubrimiento de América según sus conocimientos previos del tema. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Una vez contestada la pregunta pedí a algunos de los estudiantes que leyeran sus respuestas. En este momento aclaré que éstas no debían ser consideradas como buenas o malas, así como que no podíamos proporcionar una conclusión dado que aún faltaba trabajar con las fuentes primarias, ya que al hacerlo existía la posibilidad de que cambiaran de parecer o continuaran con su pensar, pero con la diferencia de que ahora podían respaldarla con los documentos.

Posteriormente comentamos las preguntas que les había dejado contestar con base en una película. Esto con la finalidad de abordar los tópicos: España a fines del siglo XV y conquista y colonización. La actividad de ver la película y contestar las preguntas no tiene

una relación directa con el objetivo de la investigación, por lo que únicamente comentaré que el 25% de los estudiantes la entregaron; lo cual, muy posiblemente, me anunciaba en su momento que los estudiantes no tenían interés en trabajar conmigo o sencillamente que el tema no era de su agrado.

Una vez desarrollados los temas, presenté a los estudiantes, de manera sencilla²², cómo se lleva a cabo un análisis de fuentes primarias, para lo cual les mostré un cuadro sobre las etapas de dicho análisis, este puede ser consultado en el segundo capítulo (ver cuadro 8, y con la finalidad de que el procedimiento les quedara más claro hice el análisis de un fragmento de la *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés; terminando esta actividad pedí que se organizaran por parejas y así analizaran con ayuda de las preguntas guía (ver cuadro 9 del capítulo 2) los cuatro fragmentos de fuentes primarias que les proporcioné. Importante es recordar que dichas preguntas fueron realizadas en función de cinco habilidades que conforman el pensamiento crítico, con la finalidad de conocer si es que el trabajo con las fuentes primarias en las clases de historia propicia dicho pensamiento.

De haber asistido los 50 alumnos en lista debería tener 25 trabajos; suponiendo que hubieran faltado 5 estudiantes debería tener al menos 22 trabajos, sin embargo, sólo tengo 14, lo que se traduce en que únicamente evalué a 28 estudiantes; lo cual puede deberse a que el ejercicio se dejó de tarea por la falta de tiempo en clase, lo que implicó poner en riesgo la entrega del análisis, pues pudieron olvidarlo en casa o sencillamente no realizarlo. Este cambio me obligó a dudar de los resultados; ya que yo no sé cómo trabajaron, es decir, no sé si hicieron uso del internet, copiaron²³ o realmente lo hicieron sin ayuda.

A continuación, reportaré los resultados obtenidos de cada pregunta a partir de un criterio, que no es más que una respuesta modelo que considera los elementos del pensamiento crítico y el análisis de fuentes (ver cuadros 10,11,14,17,20 y 22). Hay que recordar que en este ciclo se analizaron fragmentos de cuatro fuentes diferentes a partir de

²² Me refiero a un análisis no tan complejo y exhaustivo como lo realizamos los historiadores

²³ Respecto a este punto me gustaría decir que la cuestión de copiar resulta importante no sólo por el sentido moral de que es incorrecto hacerlo o por la idea tradicional de que se están autoengañando, sino más bien, porque no están trabajando las habilidades que integran el pensamiento crítico y por tanto no podría saber si el trabajar con fuentes primarias ayuda al desarrollo de este pensamiento.

las mismas preguntas, por lo que los resultados presentados serán para cada una de las preguntas.

Rúbrica para evaluar el trabajo “Fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos culturas?”

	Novato (1pto.)	Aprendiz (2pto.)	Profesional (3pto.)	Experto (4pto.)
Comprensión	<p>*No explica con sus propias palabras la idea general de cada una de las fuentes.</p> <p>*No corresponde la respuesta con el criterio.</p>	<p>*Explica claramente y con sus palabras un aspecto de la fuente.</p>	<p>* Explica claramente y con sus propias palabras al menos dos aspectos de la fuente.</p>	<p>*Explica de manera clara y con sus propias palabras la idea general de cada una de las fuentes.</p> <p>*Contiene todos los aspectos del criterio..</p>
Análisis (trabajo con fuentes)	<p>*No clasifica correctamente ninguna de las fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>*No identifica el tipo de texto del que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*No identifica todos los elementos siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido 	<p>*Clasifica al menos 1 de las fuentes empleadas en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica al menos 1 tipo de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 2 de los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido 	<p>*Clasifica 2 de las 4 fuentes en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica al menos 2 tipos de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 4 de los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido 	<p>*Clasifica correctamente las 4 fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>* Identifica el tipo de texto que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente todos los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido

Evaluación	*No identifica la intención del autor del documento. *No identifica posturas contradictorias entre los documentos.	*Identifica la intención del autor de por lo menos 1 documento. *identifica posturas similares entre los documentos.	*Identifica la intención del autor al momento de realizar el documento de por lo menos 2 de ellos. *identifica posturas similares entre los documentos.	*Identifica la intención del autor en los 4 documentos. *Identifica posturas contradictorias entre los documentos.
Inferencia	*No proporciona una respuesta a la pregunta o menciona alguna sin ser una hipótesis.	*Proporciona una respuesta a la pregunta planteada sin justificarla con los documentos trabajados.	*Proporciona una respuesta a la pregunta planteada utilizando únicamente 1 de las fuentes trabajadas.	*Proporciona una respuesta a la pregunta central justificándola en por lo menos 2 documentos.
Explicación	*No plantea el problema histórico central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) *No redacta las posturas encontradas respecto al problema central. *No redacta su propia respuesta fundamentándola en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de su respuesta) *No proporciona una respuesta.	Redacta uno de los tres aspectos a considerar: 1. Problemática histórica central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) 2. Las posturas encontradas respecto al problema central. 3. Su propia respuesta fundamentándola o no en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor	Redacta dos de los tres aspectos a considerar: 1. Problemática histórica central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) 2. Las posturas encontradas respecto al problema central. 3. Su propia respuesta fundamentándola en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de su respuesta)	*Contesta la pregunta considerando todos los aspectos a considerar: 1. Problemática histórica central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) 2. Las posturas encontradas respecto al problema central. 3. Su propia respuesta fundamentándola en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de su respuesta)

		y otra en contra de su respuesta) **Los elementos están presentes pero no están redactados con la intención de ser una solo respuesta,	*Los elementos están presentes pero no están redactados con la intención de ser una solo respuesta,	*Los elementos están redactados de manera que la respuesta sea una sólo.
Interpretación	*No menciona las intencionalidades de los autores de las fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • Hernán Cortés • Bernal Díaz • Las Casas • Sahagún *No menciona ningún elemento plausible de la que no haga mención la fuente (para cada fuente)	*Menciona al menos una de las intencionalidades de los autores de las fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • Hernán Cortés • Bernal Díaz • Las Casas • Sahagún *Menciona al menos un elemento plausible de la que no haga mención la fuente. (por lo menos una fuente)	*Menciona al menos dos de las intencionalidades de los autores de las fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • Hernán Cortés • Bernal Díaz • Las Casas • Sahagún *Menciona al menos dos elementos plausibles de la que no haga mención la fuente. (por lo menos dos fuentes)	*Menciona las intencionalidades de cada uno de los autores de las fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • Hernán Cortés • Bernal Díaz • Las Casas • Sahagún *Menciona cuatro elementos plausibles de las que no hace mención la fuente. (las cuatro fuentes)

Cuadro n° 10.- Rúbrica para evaluar el trabajo “Fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos culturas?”.

Fuente: elaboración propia

El primer elemento del pensamiento crítico a evaluar es la habilidad de la *comprensión*, es decir, que mi interés fue conocer si los estudiantes tienen una idea clara de lo que leen; por lo que la pregunta que planteé fue: con tus propias palabras ¿qué dice la fuente? los resultados los clasifiqué en cuatro niveles, que van de novato a experto. En el primer nivel se encuentran aquellos que tuvieron respuestas confusas o quienes no explicaron con sus propias palabras la idea central del texto y en su lugar hicieron una copia de varias ideas de éste, lo que se traduce en que no entendieron lo que leyeron o que no saben cómo expresarlo con sus propias palabras. En el siguiente rubro (aprendiz) están los alumnos que identificaron solo uno de los tres aspectos que aborda la fuente (ver cuadro 11). En la siguiente categoría (profesional) se ubican quienes señalaron dos aspectos; mientras que los estudiantes que reconocieron los tres aspectos que conforman la idea central de la fuente, además de explicarla con claridad y con sus propias palabras se hallan en el nivel de un experto. Para que el lector tenga una idea de las respuestas de los muchachos, lo invito a que observe el cuadro 13.

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?	
	Respuestas parámetro
1.- Tercera carta de relación	Menciona varios momentos y elementos sobre la conquista <ol style="list-style-type: none"> 1. De cuando los indígenas aceptaron ser vasallos del rey y de cómo, sin razón aparente, comenzaron a rebelarse contra los españoles hasta sacarlos de sus tierras. 2. Las razones y/o causas justas por las cuales los españoles lucharon para recobrar lo que en algún momento tuvieron antes de que esas rebeliones los despojara de ellas. 3. Un sentimiento de alegría que debía de haber gracias a las alianzas que lograron llevar a cabo con algunos indígenas.
2.- Historia verdadera de la conquista de la Nueva España	Aborda una de las principales razones por las que los españoles llegaron a las nuevas tierras, la cual se refiere al aspecto religioso. Los españoles fueron mandados por el emperador Carlos para convencer a los naturales de esas tierras se convirtieran a la religión católica, ya que así podrían salvar sus almas del infierno, así como dejaron de hacer sacrificios y dejaron de idolatrar a sus ídolos.
3.-Brevísima relación de la destrucción de las Indias	Menciona las acciones que los cristianos habían realizado desde el año de 1518 hasta 1542 en las nuevas tierras; acciones que dan muestra de la injusticia y la violencia de las que fueron parte los indígenas. Hace especial énfasis en la situación de los indígenas del territorio conocido como Nueva España al momento de escribir el texto; el autor considera que las acciones de dicho territorio más que conquistas fueron invasiones violentas, así mismo hace una comparación de éstas con las acciones realizadas por los turcos en España.
4.- Códice Florentino	Esta fuente menciona tres elementos importantes sobre la conquista <ol style="list-style-type: none"> 1. La ofrenda que mandó Moctezuma a Cortés y cómo los españoles quedaron asombrados y gustosos por tanto oro. 2. Que los indígenas hicieron prisioneros a un grupo de españoles junto con sus aliados indígenas y cómo los sacrificaron. 3. De los combates que tuvieron los indígenas entre sí porque algunos de ellos eran aliados de los españoles.

Cuadro n° 11.- Respuestas parámetro o que esperarían contestar los estudiantes a la primera pregunta en cada una de las fuentes trabajadas en el ciclo 2. Fuente: elaboración propia

Respecto a la fuente uno -Tercera carta de relación- encontré que el 21.42% están en el nivel de novatos, el 50% son aprendices, en tanto que el 21.42% son profesionales y el 7.14% están a nivel de un experto. Con la fuente dos –Historia verdadera de la conquista de

la Nueva España- los estudiantes se encuentran en tres categorías de la rúbrica a saber novato con un 28.57%, aprendiz y experto con un 35.71% cada uno de ellos. Para la tercera fuente –Brevísima relación de la destrucción de las Indias- descubrí que en las categorías de novato y aprendiz hay el mismo porcentaje (21.42%), mientras que el 14.28% están a nivel de un profesional y el otro 42.58% a la par de un experto. Para la cuarta y última fuente –Códice Florentino- los resultados se limitaron únicamente a dos de las categorías de la rúbrica, aprendiz y profesional; para el primero el porcentaje fue de 28.57% en tanto que para el segundo fue de 71.42% (ver cuadro n° 12).

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Fuente				
1.- Tercera carta de relación	21.42%	50%	21.42%	7.14%
2.- Historia verdadera de la conquista de la Nueva España	28.57%	35.71%	--	35.71%
3.-Brevísima relación de la destrucción de las Indias	21.42%	21.42%	14.28%	42.85%
4.-Códice Florentino	--	28.57%	71.42%	--

Cuadro n° 12.- Porcentajes obtenidos en los resultados de la pregunta uno en cada fuente analizada. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Una vez conocido el porcentaje de cada nivel en cada fuente es importante hacer algunas reflexiones sobre estos. De manera general, por la misma naturaleza de las fuentes, es decir, al estar escritas en castellano antiguo, su sintaxis, sus palabras y la forma en que están escritas varían en nuestro castellano; por lo que existía una alta posibilidad de que los estudiantes se confundieran y se les complicara conocer la idea central del texto. En este sentido, al observar los porcentajes obtenidos, la fuente con la que mostraron menor complicación fue con la tercera y era de esperarse puesto que el castellano empleado en ella es más parecido al actual.

Respuestas proporcionadas por los estudiantes				
	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
<i>1.- Tercera carta de relación</i>	<p>Javier y David</p> <p>Es una carta informativa al emperador Carlos V para notificarle que el proceso de evangelización había sido cumplido.</p>	<p>Roberto y Uziel</p> <p>Menciona las razones del por qué los españoles tuvieron que matar a tantos indígenas, ya que como lo dice Cortés, muchos de sus compañeros murieron a causa del sacrificio de servir a su majestad el rey.</p>	<p>Andrea y Vanessa</p> <p>Trata sobre los desacuerdos entre Hernán Cortés y los pueblos conquistados, así como de las muertes de sus soldados.</p>	<p>Sofía y Mario</p> <p>Hernán Cortés relata cómo convivían con los nativos, realizando buenas obras mutuamente; posteriormente victimizándose al sentir una traición por los habitantes hacia el rey, pero por otra parte también se siente feliz por sus alianzas, además de mostrar un sentimiento de retomar lo perdido.</p>
<i>2.- Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i>	<p>Nahum y Pamela</p> <p>Habla sobre la plática entre Cortés y Moctezuma</p>	<p>Angélica y Andrea</p> <p>Díaz del Castillo cuenta cómo los indígenas creían que eran dioses pero les respondieron que no y comenzaron a hablar de su religión (catolicismo) que era lo que su rey quería, que fueran convertidos.</p>		<p>Vicente y Axel</p> <p>Bernal Díaz redacta cómo fue que Cortés intentó convencer a Moctezuma, a modo de ruegos, para que él y su gente se volvieran cristianos como el emperador Carlos V.</p>

Respuestas proporcionadas por los estudiantes				
	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
3.- <i>Brevísima relación de la destrucción de las Indias</i>	Víctor y Elizabeth Habla sobre el descubrimiento de la Nueva España y de los escándalos. De cómo ellos fueron a robar y a matar a los que eran cristianos y de cómo éstos se olvidaron de sí mismos, de Dios y del Rey; y cómo dichos querían poblar. De cómo en los 12 años que pasaron murieron muchos Españoles.	Nahum y Pamela Habla acerca de que los cristianos fueron a las indias a matar y hacer daño haciéndose llamar cristianos y perdieron todo el temor de Dios y del rey.	Gael y José Relata cómo los españoles al llegar a las Indias hicieron mucha destrucción a su paso, en general relata las barbaridades que hicieron los españoles.	Vicente y Axel El fray Bartolomé de las Casas redacta una crónica en 1542, dando a conocer las injusticias por parte de los españoles hacia los indios, tales como saqueamientos, robos, matanzas, etcétera.
4.- <i>Códice Florentino</i>		Angélica y Joselyn Da a conocer las reacciones de los españoles a los tributos de los indígenas.	Nayeli y Adrián De cómo los españoles quedaron extasiados con el oro de Tenochtitlán y de cómo los indígenas se llevaron a sus cautivos a Yacacolco para sacrificarlos.	

Cuadro n. 13.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la primera pregunta en relación con las cuatro fuentes trabajadas en el ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

La segunda interrogante se relaciona con la habilidad de *analizar*, por lo que los estudiantes tuvieron que identificar los seis elementos que forman parte de la crítica externa de las fuentes (ver cuadro 14) a saber: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacio, destinatario y autor.

Fuentes Elementos	1.- Tercera carta de relación	2.- Historia verdadera de la conquista de la Nueva España	3.-Brevísima relación de la destrucción de las Indias	4.- Códice Florentino
Tipo de fuente	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
Tipo de texto	Carta	Crónica	Relación	Crónica
Temporalidad	1522	1568	Septiembre 1542	1576
Espacio	Coyoacán	Ciudad Santiago de Guatemala	España	México
Destinatario	Rey de España, emperador Carlos V	Consejo de Indias	Rey de España, emperador Carlos V	Rey de España y los hermanos de la orden
Autor	Hernán Cortés	Bernal Díaz del Castillo Regidor de la Ciudad de Santiago de Guatemala	Fray Bartolomé de las Casas	Fray Bernardino de Sahagún

Cuadro n. 14.- Respuestas a la segunda pregunta según cada una de las fuentes analizadas en la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Para la primera fuente encontré que el 100% está en el nivel experto, es decir, que los estudiantes no tuvieron dificultad para reconocer los seis elementos que componen dicha fuente; con la segunda los rubros en los que se localizan los muchachos fueron dos, el de aprendiz con un 64.28% y el de profesional con un 35.71, estos resultados muestran que los estudiantes tuvieron algunas dificultades para localizar todos los componentes como por ejemplo: el tipo de fuente y/o de texto; ya que muchos de ellos consideraron que la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* era una fuente secundaria.

En la tercera fuente, nuevamente los resultados se ubican dentro de dos categorías de la rúbrica, a saber la de novato y la de aprendiz, con un 21.42% y un 78.57% respectivamente; ello me hace pensar que las dificultades que tuvieron los muchachos con la fuente anterior, también se presentaron en esta y muy posiblemente se agravaron. Finalmente, los porcentajes de la última fuente estuvieron repartidos en los cuatro niveles; el de novato obtuvo un 14.28%, el de aprendiz un 71.42%, el de profesional 7.14% al igual que el de experto (ver cuadro n°15).

Pregunta 2.- Identifica los elementos de la fuente: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacialidad, destinatario y autor				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Fuente				
1.- Tercera carta de relación	--	--	--	100%
2.- Historia verdadera de la conquista de la Nueva España	--	64.28%	35.71%	--
3.-Brevísima relación de la destrucción de las Indias	21.42%	78.57%	--	--
4.-Códice Florentino	14.28%	71.42%	7.14%	7.14%

Cuadro n. 15- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en las cuatro fuentes analizadas para la segunda pregunta de la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Respecto a los resultados plasmados en el cuadro de arriba es importante explicar cuál fue la razón de éstos; ya que al observar que, con la primera fuente, todos los estudiantes lograron un nivel de experto esperaba que con las fuentes restantes no hubieran presentado dificultad alguna, sin embargo, los números indican otra cosa. Si el lector pone atención a cada una de las fuentes (ver anexo 2) logrará notar que en la primera de ellas se encuentran textualmente todos los elementos que se le piden en la pregunta, lo que no sucede con las otras tres fuentes, así pues, para lograr obtener todos los elementos de éstas los estudiantes debieron no sólo leer con atención los textos, sino recurrir a la información que les proporcioné durante mi exposición; de aquí los resultados obtenidos.

Las preguntas tres y cuatro corresponden a la habilidad de *inferir*, ambas están estructuradas de la misma forma con la diferencia de que en la primera los estudiantes debieron de considerar únicamente las fuentes uno y dos, mientras que en la segunda tuvieron que tomar en cuenta las fuentes tres y cuatro; las preguntas en cuestión versan de la siguiente forma: después de haber leído el texto 1 y 2 ó 3 y 4 y contestado las preguntas, escribe tu hipótesis. Para ambas encontré que los estudiantes se localizan mayoritariamente dentro del nivel de novato, ya que el 92.85% no contestó la pregunta o proporcionó una respuesta que parecía ser todo menos una hipótesis, en tanto que el 7.14% se ubica en el nivel de aprendiz (ver cuadro 16). Para conocer algunas de las respuestas dadas por los estudiantes invito al lector a ver el cuadro n° 18.

Pregunta 3 y 4: Después de haber leído los textos y contestado las preguntas escribe tu hipótesis.				
Nivel Fuentes	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
1 y 2	92.85%	7.14%	—	—
3 y 4	92.85%	7.14%	—	—

Cuadro n° 16- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica para la tercera y cuarta pregunta de la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 3 y 4: Después de haber leído los textos y contestado las preguntas escribe tu hipótesis.	
Fuentes 1 y 2	El descubrimiento de América puede ser considerado como el enfrentamiento de dos mundos (indígena y español), dicho encuentro se dio de manera pacífica llegando a caer en la violencia por parte de los indígenas, todo ello si consideramos los testimonios de dos de los conquistadores, me refiero a Hernán Cortés y a Bernal Díaz del Castillo.
Fuentes 3 y 4	El descubrimiento de América puede ser considerado el choque de dos culturas, ya que si seguimos los escritos del fraile Bartolomé de Las Casas, los españoles fueron los que llegaron a las nuevas tierras imponiendo sus costumbres pero sobre todo su religión a los nativos de estas tierras.

Cuadro n° 17.- Respuestas parámetro o que esperarían contestar los estudiantes a las preguntas 3 y 4 de la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Al implementar el plan de acción y llegados a este momento un estudiante se acercó y me preguntó ¿qué es una hipótesis?, le respondí y no creí que en esta situación se encontrara casi la totalidad del grupo, pues nadie más me hizo esta pregunta, Así pues, la principal razón de estos resultados fue que los estudiantes no sabían qué es una hipótesis y por tanto no tenían idea de cómo estructurarla.

Pregunta 3 y 4: Después de haber leído los textos y contestado las preguntas escribe tú hipótesis.			
	Alumnos	Respuestas nivel novato	Respuestas nivel aprendiz
Fuente 1 y 2	Axel y Vicente		Fue el encuentro de dos culturas porque en la fuente 2 se habla de cómo Hernán Cortés intenta convencer a Moctezuma de cambiar su religión al cristianismo. Sin embargo, también fue un choque porque en la fuente 1 se menciona una revelación (conflicto) de los nativos de Temixtitán en contra de los españoles.
	Angélica y Joselyn	Cuando los españoles llegaron a Mesoamérica los indígenas creyeron que eran dioses por su vestimenta y tono de piel, pero al darse cuenta que no era cierto se rebelaron contra ellos y fue ahí donde los españoles empezaron a dominar a los pueblos por la fuerza.	
Fuente 3 y 4	Axel y Vicente		Fue un choque cultural el que sufrieron los mexicanos indígenas gracias a los españoles, ya que en las fuentes 3 y 4 se habla de que los indígenas fueron sometidos, en su mayoría, por los españoles, mientras que éstos sólo recibieron contrataques de defensa.
	Naomi	Se plantea la conquista mediante el punto de vista de los pueblos indígenas	

Cuadro n. 18.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la tercera y cuarta pregunta de la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

La siguiente pregunta (cinco) se relaciona con la habilidad de *explicar* por lo que ésta se estructuró de la siguiente manera: Responde a la pregunta central considerando lo siguiente: a) el planteamiento del problema histórico-central (quién, qué, cómo, cuándo, dónde), b) redacción de las posturas encontradas respecto al problema central y c) redacción de tu propia respuesta fundamentándola en las fuentes (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de tu respuesta). Los porcentajes para esta interrogante se ubican dentro de los tres primeros niveles de la rúbrica, a saber: un 42.85% para la categoría de novato y eso se debió a que los estudiantes no hicieron el intento de contestar la pregunta, para los siguientes dos niveles (aprendiz y profesional) cada uno obtuvo un 28.57% (ver cuadro 19).

Pregunta 5.- Responde a la pregunta central				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	42.85%	28.57%	28.57%	--

Cuadro n. 19.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la quinta pregunta de la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que las respuestas de los estudiantes que se encuentran dentro de estos dos últimos niveles deben de ser comentados a profundidad, pues si bien sí cumplen con las características de la rúbrica existen elementos que se pueden mejorar (ver cuadro 21). En general, las respuestas que se ubican en el nivel de aprendiz son muy sintéticas y considerando lo que pide la pregunta, no la responden, pues en ninguna parte mencionan, de manera literal, si el descubrimiento es el encuentro o el choque de dos mundos; así también no están redactadas como una respuesta unificada, sino más bien como elementos desarticulados y finalmente, carecen del planteamiento del problema y de la redacción de las posturas encontradas en relación a la problemática histórica planteada, como tampoco hacen citas de alguna de las fuentes. En cuanto a las respuestas del siguiente nivel, éstas también carecen del planteamiento del problema pero, tienen más coherencia ya que no se encuentran segmentadas como las anteriores, responde claramente a la pregunta sin embargo, no redactan las dos posturas encontradas aunque sí agregan citas de las fuentes empleadas.

Que las respuestas contengan o no todos los elementos pedidos en la pregunta resulta importante no para considerarla correcta o incorrecta, sino porque, llegados a este punto, la explicación da muestra de todo el proceso llevado a cabo por los estudiantes; por lo que al faltar algún elemento en la respuesta ello demuestra que en el proceso existieron algunos problemas. Para estos resultados, los motivos pueden ser varios, por ser una pregunta sumativa, es decir, que considera todas las respuestas anteriores, resulta ser más compleja; así pues si en los cuestionamientos pasados, los adolescentes, presentaron problemas para resolverlas era lógico que no respondieran una interrogante en la que además de incluir las respuestas pasadas exigía una argumentación; por lo que un segundo motivo es que no tienen las herramientas necesarias para argumentar y finalmente, una tercera razón puede ser que no supieron cómo articular todos los elementos para dar una respuesta integral.

Ahora bien, me gustaría hacer una comparación de las respuestas dadas a esta interrogante en los dos momentos del plan de acción. Había dicho que el primero de ellos era antes de trabajar con las fuentes primarias, mientras que el segundo después de haberlas analizando. Si bien es cierto que resulta un poco difícil conocer exactamente qué alumno continuó o siguió con la idea inicial respecto al tema debido a que en el segundo momento la respuesta se dio en parejas, puedo decir que, de manera general persiste la idea de que el descubrimiento de América fue un choque.

Ante este panorama, me pregunto, realmente ¿las fuentes primarias desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes? En primera instancia parecería que no, pero considerando que el pensamiento crítico engloba el desarrollo de las habilidades antes mencionadas para poder tomar una decisión y resolver problemas, y que fue justamente lo que los estudiantes llevaron a cabo en este primer plan de acción, puedo decir que las fuentes primarias sí ayudan a desarrollar el pensamiento crítico.

Pregunta 5: Responde a la pregunta central considerando: a) el planteamiento del problema histórico-central (quién, qué, cómo, cuándo, dónde), b) redacción de las posturas encontradas respecto al problema central y c) redacción de tu propia respuesta fundamentándola en las fuentes (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de tu respuesta).

El descubrimiento de América en el siglo XV así como los hechos derivados de ésta en el siglo XVI son acontecimientos importantes para la historia de la humanidad. Dichos sucesos se han contado e interpretado de diferentes formas, lo que ha provocado que muchos estudiosos nos preguntemos cuál es la mejor forma de denominar al descubrimiento de América, me refiero a que si los sucesos acaecidos entre españoles e indígenas fueron producto de un encuentro o de un choque de culturas y/o mundos. (**Planteamiento del problema**)

Para contestar esta incertidumbre retomaré cuatro fragmentos de fuentes primarias en las cuales pude observar dos posicionamientos, el primero de ellos lo encontré en los textos de Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo quienes desde su mentalidad medieval justifican sus acciones, las cuales siempre fueron pacíficas y que si en algún momento cayeron en la violencia fue porque los indígenas de alguna forma los obligaron al ser ellos los primeros en actuar de dicha forma. El segundo posicionamiento que hallé es contradictorio al anterior y lo saqué de los escritos de los frailes Bartolomé de las Casas y Bernardino de Sahagún, quienes hacen una crítica a las acciones llevadas a cabo por los conquistadores españoles en las nuevas tierras. (**Posturas encontradas**)

A partir de lo anterior es que considero que el descubrimiento de América debe de ser pensado como el *encuentro* de dos mundos y/o culturas, pues como se sabe dicho término refiere tanto a aspectos negativos o de riña como a acciones pacíficas. Es importante decir que este encuentro se caracterizó por ser, en su mayoría, violento por ambas partes, siendo los conquistadores españoles los primeros en comenzar dicha violencia, un ejemplo de ello lo encontré en el testimonio del fraile Las Casas cuando describe cuáles han sido las acciones de estos personajes: “son tantos y tales los estragos e crueldades, matancas e destrucciones, despoblaciones, robos, violencias e tiranías y en tantos y tales reynos de la gran tierra firme...”. Así también, hay que considerar que los indígenas actuaron en respuesta de estas acciones por lo que la actitud de los indígenas no siempre fue pacífica, un ejemplo de ello lo pude encontrar en el testimonio del conquistador Hernán Cortés cuando está justificando sus acciones violentas, pues en la cita siguiente describe una situación de paz entre los españoles e indígenas el cual fue interrumpido inesperadamente por parte de los indígenas, así pues menciona que

todos los naturales de ella se habían dado por vasallos de vuestra majestad, como tales habían perseverado algún tiempo, recibiendo buenas obras de nosotros, y nosotros de ellos; y cómo sin causa ninguna todos los naturales de Culúa, que son los de la gran ciudad de Temixtitan y los de todas la otras provincias a ellas sujetas, no solamente se habían rebelado contra vuestra majestad, más aún nos habían muerto muchos hombres, deudos y amigos nuestros, y nos habían echado fuera de toda su tierra.

(**Mi postura fundamentándola en las fuentes**)

Cuadro n° 20.- Respuesta parámetro o que esperarían contestaran los estudiantes a la pregunta 5. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 5: Responde a la pregunta central considerando: a) el planteamiento del problema histórico-central (quién, qué, cómo, cuándo, dónde), b) redacción de las posturas encontradas respecto al problema central y c) redacción de tu propia respuesta fundamentándola en las fuentes (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de tu respuesta).		
Alumnos	Respuesta	Nivel
Naomi	<p>Planteamiento del problema: Españoles e indígenas, la conquista de una forma violenta a partir de 1521 en la Nueva España.</p> <p>Redacción de las posturas: Los españoles tienen la postura de que los indígenas son salvajes y sus ideas y costumbres son primitivas. Los indígenas creen que los españoles son invasores que sólo buscan tener privilegios a costa de ellos.</p> <p>Redacción de mi respuesta: Ambas partes estaban en lo correcto. Perdieron soldados y demás. Fue un gran impacto al descubrir un lugar con gente y una cultura totalmente diferente, y siendo España un país con necesidad de expansión no tuvo de otra que conquistarlos y sus rivales nada más que defenderse.</p>	Aprendiz
Vicente y Axel	<p>Hernán Cortés comenzó el choque de las culturas, ya que sus expediciones a base de ambición hicieron que los movimientos españoles fueran violentos e injustos contra los mexicanos de ese entonces. Como comentamos en clase, el choque hace un encuentro violento dado que en los textos se describen rebeliones de los indígenas, luchas y peleas entre ellos y los españoles.</p> <p>Fue un choque ya que los indígenas fueron sometidos, en su mayoría, por los españoles, mientras que éstos sólo recibieron contraataques de defensa. Por otra parte, consideramos también que se puede percibir como un encuentro cuando se habla de que Cortés únicamente intenta convencer a Moctezuma de cambiar su religión al cristianismo.</p> <p>Cuando decimos que es un choque de culturas es por los conflictos que se llevaron a cabo por ejemplo cuando se mencionan situaciones como las siguientes: “cuando acabó el sacrificio de éstos, luego ensartaron en picas las cabezas de los españoles; también ensartaron las cabezas de los caballos” o “En el año de mil e quinientos e diez y ocho le fueron a matar e a robar los que se llaman christianos: aunque ellos dizen que van a poblar.”</p>	Profesional

Cuadro n° 21.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta 5.
Fuente: elaboración propia.

La sexta y la séptima interrogantes están consideradas dentro de la habilidad de la interpretación. La primera de ellas está redactada así: ¿cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir? Los resultados obtenidos se agrupan en tres de los cuatro niveles de la rúbrica; en el nivel de novato se encuentra el 50% de los estudiantes evaluados debido a que no ofrecieron una respuesta a la cuestión planteada, mientras tanto el 28.57% se concentra dentro del rubro de experto, si considero la cantidad de interpretaciones respondidas, ya que proporciona una respuesta para cada una de las cuatro fuentes, sin embargo, este porcentaje de alumnos sí cumplió con contestar las cuatro interpretaciones que se pedían en la rúbrica, es importante decir que no todas se acercan a la respuesta parámetro del cuadro n° 23; finalmente, en el nivel profesional está el 21.42% restante porque mencionaron tres de las cuatro intencionalidades que se solicitaban.

Pregunta 6.- ¿Cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	50%	--	21.42%	28.57%

Cuadro n° 22.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la sexta pregunta de la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 6.- ¿cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir?				
Fuentes	Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3	Fuente 4
Autores	Hernán Cortés	Bernal Díaz del Castillo	Fray Bartolomé de Las Casas	Fray Bernardino de Sahagún
Intencionalidad	Dar cuenta al rey de España sobre lo sucedido en las nuevas tierras.	Dar cuenta de que él sirvió a Dios y al rey de España en lo que fue la conquista, lo cual lo hacía merecedor de grandes riquezas como los demás conquistadores.	Informar al emperador Felipe II y al Consejo de Barcelona las crueldades que los conquistadores españoles cometieron con los indios y así poder mejorar la situación de éstos al lograr que se prohibieran las guerras de conquista y la supresión de los repartimientos y encomiendas.	Ayudar a sus hermanos de Fé al mejor conocimiento de la lengua y las costumbres de los indígenas para su mejor y más pronta conversión.

Cuadro n°23.- Respuestas parámetro o que esperaba contestaran los estudiantes a la pregunta seis. Fuente: elaboración propia.

Antes de pasar a la siguiente pregunta me gustaría que el lector leyera algunas respuestas de los estudiantes (ver cuadro 24).

Pregunta 6.- ¿Cuál es la intención del autor al momento de escribir?			
Nivel	Fuente	Alumno	Respuesta
Profesional	1	Andrea y Berenice	Dar a conocer la situación que se vivía en las nuevas tierras
	2		Dar a conocer cómo se llevó cabo el cambio de ideología de los nativos
	4		Dar a conocer el estilo de vida de los nativos
Experto	1	Vicente y Axel	Cortés no menciona su situación personal en el momento de escribir la carta
	2		No habla de los conflictos que se presentaron en el proceso de conquista
	3		No especifica nombres de personas, ni da proporciones grandes explicaciones de las inequidades de los españoles
	4		No se hace mención de alguna fecha, batalla o sujeto narrador de la historia

Cuadro n° 24.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta siete. Fuente: elaboración propia.

En tanto que la séptima pregunta dice así: ya conoces lo que dice la fuente, ahora ¿qué no dice la fuente?; pareciera ser que esta interrogante es una invención o mera ociosidad mía, sin embargo, me pareció importante incluirla porque considero que complementa la cuestión sobre la intencionalidad de los autores. Un ejemplo es la fuente de Díaz del Castillo, quien escribió años después de terminada la conquista justamente cuando estaba buscando que se le repartieran algunas tierras en el nuevo mundo; es decir, él escribió para que se le reconociera su participación en la conquista y por ende pudiera ser recompensado como los demás conquistadores; sin embargo, en su obra menciona que sirvió a Dios y al rey, pero no dice textualmente que la razón de relatarle a éste último era para acceder al repartimiento de tierras. Y así sucede con cada una de las fuentes trabajadas.

Ahora bien, los resultados se ubican en dos de los cuatro niveles de la rúbrica, a saber; el de novato con un 71.42% debido a que no proporcionaron respuesta alguna; mientras que en el rubro de experto se encuentra un 28.57% a causa de que proporcionaron una respuesta para cada una de las fuentes analizadas (ver cuadro 25)

Pregunta 6.- ¿Cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	71.42%	--	--	28.57%

Cuadro n° 25.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la séptima pregunta de la primera actividad del ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 7.- ¿Qué no dice la fuente?			
Nivel	Fuente	Alumno	Respuesta
Experto	1	Vicente y Axel	Cortés no menciona su situación personal en el momento de escribir la carta
	2		No habla de los conflictos que se presentaron en el proceso de conquista
	3		No especifica nombres de personas, ni da proporcióna grandes explicaciones de las inequidades de los españoles
	4		No se hace mención de alguna fecha, batalla o sujeto narrador de la historia

Cuadro n° 26.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta siete. Fuente: elaboración propia.

Así pues, es necesario hacer algunos señalamientos a estos resultados; primero, hay que partir de la idea de que la habilidad de la inferencia presenta complejidad en sí misma por lo que, necesita ser practicada constantemente con la finalidad de obtener buenos

resultados. Segundo, de nueva cuenta, ambos cuestionamientos necesitan de las respuestas de otras interrogantes para ser contestados, en este caso, la de la comprensión. En consecuencia, si no hay un buen entendimiento de lo que dice literalmente la fuente, difícilmente se podrá conocer la intencionalidad del autor, así como el de inferir sobre lo que no dice la fuente. Otro aspecto a considerar es que, este tipo de interrogante, necesita más información de la que viene en la fuente, con ello me refiero a que los jóvenes olvidaron por completo los datos proporcionados durante mi explicación, y/o si fuera el caso, se bloquearon y no hicieron uso de otras herramientas.

Por tanto, considerando estos resultados y la definición del pensamiento crítico, puede decirse que en esta implementación el uso de las fuentes primarias sí contribuye a desarrollar este tipo de pensamiento, pero no en su totalidad, debido a que sí se desarrollan varias de las habilidades de dicho pensamiento, pero el objetivo de solucionar un problema, en este caso de carácter histórico, no se logró al 100 por ciento.

En cuanto al trabajo con las fuentes gráficas, es decir, con los cuadros de castas, también planteé una problemática histórica a resolver con las fuentes, la cual fue: ¿cómo era la sociedad del siglo XVIII? Para ello, los estudiantes se organizaron equipos y analizaron ocho pinturas diferentes a partir de cuatro preguntas guía y que fueron evaluadas a partir de la siguiente rúbrica.

Rúbrica para evaluar el trabajo ¿cómo era la sociedad del siglo XVIII?				
	Novato (1 pto)	Aprendiz (2pto)	Profesional (3pto)	Experto (4pto)
Análisis (trabajo con fuentes)	<p>*No clasifica la fuente en primaria o secundaria.</p> <p>*No identifica el tipo de texto del que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*No identifica todos los elementos siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido 	<p>*Clasifica correctamente la fuente en primarias y secundarias.</p> <p>*No identifica el tipo de material del que se trata carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 2 de los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido 	<p>*Clasifica correctamente la fuente en primaria o secundaria</p> <p>*Identifica el tipo de material del que se trata carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 3 de los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido 	<p>* Clasifica correctamente la fuente en primaria o secundaria</p> <p>*Identifica el tipo de material del que se trata carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente todos los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido
Comprensión	<p>*No describe la fuente que le corresponde.</p>	<p>*Describe la fuente que le corresponde de manera muy rudimental.</p> <p>*No da detalle de la imagen</p>	<p>*Describe la fuente que le corresponde de manera semi-exhaustiva.</p> <p>*No hace una descripción tan elemental como en el nivel de aprendiz, pero no llega a ser exhaustiva como en el nivel de experto.</p>	<p>*Describe la fuente que le corresponde de manera exhaustiva.</p> <p>*Brinda detalles de la imagen</p>
Inferencia	<p>*No escribe ninguna pregunta.</p> <p>*Las preguntas que realizó no se pueden contestar con la imagen.</p>	<p>*Escribe sólo una pregunta que se puede contestar con la imagen.</p> <p>*No responde la pregunta planteada.</p>	<p>*Escribe al menos dos preguntas con sus respectivas respuestas y que se pueden contestar con la imagen.</p>	<p>*Escribe al menos tres preguntas con sus respectivas respuestas y que se pueden contestar con la imagen.</p>
Evaluación	<p>*No dio una respuesta a la pregunta planteada.</p>	<p>*Responde sí o no, pero no proporciona una explicación</p>	<p>*Responde sí o no, además proporciona una explicación aunque ésta no es clara.</p>	<p>*Responde sí o no, además proporciona una explicación clara y entendible</p>

Cuadro n°27.- Rúbrica para evaluar el trabajo ¿cómo era la sociedad del siglo XVIII?. Fuente: elaboración propia

La primera interrogante se relaciona con la habilidad de *analizar*, por lo que, al igual que con las fuentes escritas, pedí a los estudiantes identificar los siguientes elementos: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacio, destinatario y autor. Los resultados fueron los siguientes, el 37.5% se ubica en el nivel de aprendiz debido a que tuvieron dificultad para identificar el tipo de fuente, en esta ocasión la temporalidad no presentó ningún problema pero el lugar y el destinatario sí, ya que varios equipos llegaron a la conclusión de que las pinturas fueron elaboradas en España y que estaban dirigidas al público en general, sin embargo, las respuestas correctas son: la Nueva España y el rey de España, respectivamente; mientras tanto el 62.5% restante se encuentra en el nivel de profesional. Las razones de estos resultados son varias, entre ellas la lógica y el uso del internet; lo cual me parece bien y lo considero un buen avance, no sólo porque así pudieron posicionarse en un buen nivel de la rúbrica, sino porque están desarrollando diferentes habilidades pertenecientes al pensamiento crítico.

Pregunta n°1.- Identifica los siguientes elementos:	
Tipo de fuente	Primaria
Tipo de texto	Óleo sobre tela (Pintura)
Temporalidad	Siglo XVIII
Espacio	Nueva España
Destinatario	Rey Felipe V
Autor	Varios

Cuadro n°28.- Respuestas parámetro para la pregunta uno de la segunda actividad del ciclo 2.
Fuente: elaboración propia

Pregunta 1.- Identifica los siguientes elementos				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	--	37.5%	62.5%	--

Cuadro n°29.- Porcentajes obtenidos en los resultados de la pregunta uno en cada fuente escrita analizada. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

La siguiente interrogante la relacioné con la habilidad de la *comprensión* y pedí a los estudiantes describir la fuente que les tocó. Los resultados los ubiqué en dos de los niveles de la rúbrica; el 37.5% se encuentra en el de novato porque no describieron la fuente con la que trabajaron, mientras que el 62.5% está en el de aprendiz debido a que su descripción es muy básica, un ejemplo de ello es: “es un español y una india junto a sus hijos mestizos”. Estos resultados pueden tener varias explicaciones, desde que no consideraron relevante hacer la descripción de cada uno de los personajes de las pinturas, hasta que tuvieron alguna dificultad y se fueron por el camino fácil.

Con estos datos y en comparación con los resultados de la primera actividad, donde las fuentes primarias fueron escritas, parece que el trabajo con fuentes gráficas presenta mayor complejidad al momento de ser analizadas. Esto no quiere decir que no fomenten el pensamiento crítico, sino más bien es cuestión de practicar más con esta tipología.

Pregunta 2.- Describe la fuente				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	37.5%	62.5%	--	--

Cuadro n°30.- Porcentajes obtenidos en los resultados de la segunda pregunta de la actividad dos. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

	Descripción
Cuadro #1 Mestizo	La pintura muestra un paisaje más citadino, hay algunos árboles y construcciones. De izquierda a derecha hay un hombre que al parecer es un vendedor, porta un sombrero negro y camisa blanca, a sus espaldas está un burro. Frente al vendedor se encuentra una familia, el hombre tiene piel blanca, se encuentra parado, viste sombrero, camisa blanca, capota de color azul con rojo, calzón azul, medias blancas y zapatos negros, a su lado se encuentra su mujer con color morena quien viste un tocado sobre su cabeza de color blanco con líneas verdes y rojas, trae un huipil con los mismo colores que su tocado una falda de color rojo, tiene en sus brazos a su hijo con piel clara, casi como la de su padre y está vestido de blanco.
Cuadro #2 Sambaigo	Al fondo de la pintura se encuentra un paisaje árido, a lo lejos se observan algunas montañas, un poco más cerca comienzan algunas construcciones y en primer plano se encuentra una choza, a la entrada de ésta se encuentra una mujer con color de piel clara sin llegar a ser blanca como la de una española, tiene el cabello recogido y usa un huipil entre azul y negro y una falda color rojo, lleva en la mano una tortilla que entregará al hombre que monta un caballo; a su lado y al nivel de sus pies se encuentra su hija que usa una camisa blanca, falda oscura y un delantal, se encuentra en el metate porque está haciendo tortilla, a su lado se encuentra el comal donde las está cociendo. Frente a ellas está el hombre montado en su caballo, trae sombrero y la cara tapada y porta un gabán de color rojo.
Cuadro #3 Mulato	En la pintura se observa un paisaje al aire libre con diferentes elementos de la naturaleza como vegetación, árboles, un pequeño lago, aves y montañas. A lo lejos se divisan algunas construcciones y en primer plano encontramos tres personajes, que por la leyenda que se encuentra a sus pies, nos hace ver que son una familia conformada por una mujer española de piel blanca, la cual porta una vestimenta compuesta de una amplia falda, una camisa y un rebozo, además de un collar y quizá un abanico. A su lado hay un hombre, un negro, quien viste un calzón rojo, una chupa y un capote rojo, un sombrero negro y medias blancas y zapato negro, se puede notar también que una de sus piernas lleva algo parecido a una bota o pata de palo. Finalmente, su hijo de color de piel clara se encuentra montado en una cabra y viste un calzón y una capa de color azul, medias blancas y zapato negro.
Cuadro #4 Loro	En la pintura se observa a tres personajes, un hombre negro con vestimenta típica de la época, camisa blanca, capote y calzón rojo. Y se encuentra en una pose agresiva puesto que quiere pegarle a la mujer, quien se encuentra deteniéndolo, ella tiene piel apiñonada, cabello recogido y viste una camisa blanca y falda de color azul. Entre ellos se encuentra su hijo de piel morena, casi llegando a ser negra como la de su padre, lleva algo sobre la cabeza y porta una camisa blanca y se encuentra gritando. A espaldas de los personajes se encuentran elementos propios de una casa, tales como una alacena, cerámica, un pollo entero, mole y otros alimentos.
Cuadro #5 Sambaigo	En la pintura se observa en primer plano a tres personajes, un hombre de color de piel apiñonada sin sombrero y de cabellera media, viste camisa blanca y una chupa y se encuentra ayudando a su esposa a hacer, tal vez, buñuelos; a su lado se encuentra su hijo también apiñonado vistiendo una camisa y sosteniendo un plato con la comida; finalmente, está la mujer de piel apiñonada vestida con una camisa, lleva aretes y se encuentra haciendo comida. Hay una cacerola posiblemente de cobre, una especie de tortillas que pueden ser buñuelos; a espaldas de los personajes se encuentran unos carrizos y algunas plantas.

<p>Cuadro #6 Sambahiga</p>	<p>La pintura muestra a tres personajes con color de piel morena, de derecha a izquierda primero se encuentra una niña que viste con la ropa típica de mujer, camisa blanca y falda de un color claro, en sus manos tiene una bola de hilo blanco; a su lado se encuentra un hombre con sombrero y de cabellera media, viste un calzón con abertura en la pierna y posiblemente de manta y una camisa de rayas, se encuentra ayudando a su mujer a hilar. Finalmente, a su lado se encuentra una mujer con cabello recogido, aretes, camisa blanca, falda color azul y un rebozo, están dentro de un taller de hilos y a su lado hay un malacate.</p>
<p>Cuadro #7 Mestizo</p>	<p>En este óleo se encuentran cuatro personas retratadas. De izquierda a derecha se encuentra una mujer de piel morena con un adorno en la cabeza, aretes, collar y una pulsera; viste un huipil de color claro y figuras de colores azul y rojo. A su lado se encuentran sus hijos, uno mayor del mismo tono de piel que ella, viste camisa blanca y un chaleco y se encuentra cargando en su espalda a su hermano menor, de piel blanca. A lado de ellos se encuentra su padre, un hombre blanco con peluca, viste camisa blanca y capote rojo y bajo el brazo lleva un sombrero negro.</p>
<p>Cuadro #8 Lobo</p>	<p>En este óleo se encuentra un taller de zapatos. Está una mujer de piel oscura sin llegar a ser negra, viste un rebozo a rayas, una camisa y una falda, en la mano lleva un zapato como si lo estuviera ofreciendo a un cliente. A su lado se encuentra su esposo de piel más clara que la de ella, porta sombrero negro, camisa blanca y capote, tiene entre sus brazos a su hijo del mismo color de piel que él y que solo está tapado con una sábana.</p>

Cuadro n° 31.- Respuestas parámetro de la segunda pregunta de la actividad dos. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

La tercera pregunta se relaciona con la habilidad de la *inferencia* y en esta ocasión pedí a los estudiantes que escribieran las preguntas con sus respuestas que le harían a la fuente para contestar la problemática central. De nueva cuenta los resultados abarcaron dos niveles de la rúbrica, el de aprendiz y el de experto, cada uno con el 50%; en el primer rubro se encuentran los equipos que aunque realizaron preguntas, algunas de ellas no podían ser contestadas con la pintura, por ejemplo, ¿por qué se originó el mestizaje?, o simplemente elaboraron preguntas pero no las respondieron. Por otra parte, en el nivel de experto están los equipos que realizaron varias preguntas con sus respectivas respuestas y que además de ello son coherentes puesto que se pueden contestar con la fuente, algunos ejemplos son: ¿cuál es la intención del autor?, ¿qué no dice la fuente?, ¿por qué está presente una iglesia en la pintura?, entre otras más. Al analizar estos resultados, me parece que esta pregunta no se les complicó y la razón de ello es que no fue algo nuevo, ya que, con la actividad anterior realizaron el mismo ejercicio de inferir, además esta habilidad siempre la están practicando en su día a día.

Pregunta 3 .- Escribe las posibles preguntas y respuestas que le harías a la fuente para contestar la problemática central				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	--	50%	--	50%

Cuadro n°32.- Porcentajes obtenidos en los resultados de la tercera pregunta de la actividad dos. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia.

La última interrogante se relaciona con la habilidad de la *evaluación* y dice así: consideras que una sola fuente podrá contestar la pregunta central ¿por qué? De nueva cuenta los estudiantes se ubican en dos de los niveles de la rúbrica; un 12.5% está en el nivel de novato debido a que no contestó la pregunta, mientras que el otro 87.5% se posicionó en el nivel de experto ya que, además de responder con un sí o no, explicaron sus respuestas; mismas que coincidieron entre sí, pues la mayoría consideró que con una sola pintura no se podía contestar la pregunta central (¿cómo era la sociedad del siglo XVIII?) debido a que ésta sólo muestra una pequeña parte de la sociedad de dicha época.

Pregunta 4.- consideras que una sola fuente podrá contestar la pregunta central ¿por qué?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	12.5%	--	--	87.5%

Cuadro n°33.- Porcentajes obtenidos en los resultados de la cuarta pregunta de la actividad dos. Ciclo 2. Fuente: elaboración propia

3.3.- Ciclo 3.- Del régimen virreinal al establecimiento del Estado independiente

Para este tercer momento esperaba que la implementación del plan de acción fuera más larga en comparación con los dos ciclos pasados, pero esto no fue posible y lo más que pude conseguir fueron dos sesiones de 50 minutos cada una. Sin embargo, hay que resaltar una característica muy particular del grupo de este ciclo, me refiero a que, como ya lo mencioné en el capítulo anterior, estos estudiantes ya tenían una relación más estrecha con las fuentes primarias al momento de mi intervención, puesto que el profesor titular trabajó con ellas, por lo menos, dos meses antes de mi llegada. Considerando lo anterior es que el propósito de la implementación del tercer plan de acción buscó que la relación de los estudiantes con las fuentes primarias fuera más compleja, a una dimensión más profunda que me permitiera observar cómo se lleva a cabo el pensamiento crítico, por lo que de nueva cuenta hice hincapié en los contenidos procedimentales.

Para este momento y considerando que los adolescentes ya habían trabajado con fuentes primarias, no realicé una prueba diagnóstica sobre qué tanto sabían acerca de éstas, valiéndome de dicha información opté porque las actividades programadas fueran dos. La primera fue una breve exposición sobre el tema del movimiento de Independencia de México y una recapitulación rápida sobre qué es una fuente primaria y cómo es el trabajo con ellas con base en el cuadro de “Análisis de fuentes primarias” presentado en el cuadro n° 8 del segundo capítulo. Mientras que la segunda fue el trabajo individual por parte de los estudiantes con dos fuentes del siglo XIX.

Durante la implementación del plan de acción los tiempos estimados para cada una de las actividades cambiaron por lo que en cada una de las sesiones se realizó una de las tareas planeadas. En la primera de ellas desarrollé el tema en cuestión de forma didáctica al estar preguntando e integrando a los estudiantes en mi exposición, sobre todo en la recapitulación del trabajo con fuentes, en la que prácticamente ellos fueron quienes estuvieron explicando cómo se lleva a cabo. En tanto que, en la última sesión la destiné al trabajo con fuentes; la forma en que lo hicieron fue semejante al ciclo anterior, me refiero a que a partir de seis preguntas guías los estudiantes analizaron las fuentes. Es importante mencionar que las preguntas cambiaron para cada una de las fuentes salvo una que hace referencia al análisis de las fuentes (ver cuadros n° 8 y 9 del cap. 2). No se sentaron en equipos pero les comenté que podían intercambiar ideas siempre y cuando no se copiaran las respuestas; en lo que ellos trabajaron los estuve monitoreando y resolviendo algunas dudas.

En este tercer ciclo el número de alumnos con los que trabajé fueron 47, de los cuales 44 se presentaron los dos días en los que hice mi intervención, todos trabajaron y entregaron sus actividades, sin embargo, no todos actuaron con la seriedad que se debía y con ello me refiero a que muchos copiaron la información de otro compañero, algunos escribieron lo primero que se les venía a la mente sin importarles que no tuviera relación con lo que se les pedía, mientras que otros sacaron la información de internet; el ocupar este tipo de herramientas no es malo, pero volvemos al meollo del asunto que es, que no tienen o no han desarrollado los elementos o las habilidades para decidir una u otra información.

Al igual que en el ciclo anterior, presentaré los resultados obtenidos de cada una de las preguntas, cada una de ellas a partir de una respuesta parámetro con la finalidad de conocer si los estudiantes contestaron satisfactoriamente y si han desarrollado el pensamiento crítico (ver cuadros 35, 38, 42, 45 y 47). Hay que recordar que en esta ocasión se analizaron fragmentos de dos fuentes diferentes, por lo que iré mostrando los resultados de cada una de ellas.

Rúbrica para evaluar el trabajo sobre la Independencia de México

	Novato (1pto.)	Aprendiz (2pto.)	Profesional (3pto.)	Experto (4pto.)
Comprensión	<p>*No identifica ni explica de manera clara y con sus propias palabras la idea general de la fuente uno.</p> <p>*No identifica el objetivo por el cual inició el movimiento de Independencia.</p> <p>*No contestaron la pregunta.</p>	<p>*Identifica parte de la idea general (uno de los tres elementos) de la fuente uno, pero no la explica con sus propias palabras.</p> <p>*Identifica uno de los tres elementos que conforman al objetivo por el cual inició el movimiento de Independencia.</p>	<p>* Identifica y explica con sus propias palabras al menos dos de los elementos que conforman la idea general de la fuente uno.</p> <p>* Identifica dos de los tres elementos que conforman al objetivo por el cual inició el movimiento de Independencia.</p>	<p>*Identifica y explica de manera clara y con sus propias palabras los tres elementos de la idea general de la fuente uno.</p> <p>*Identifica los tres elementos que conforman el objetivo por el cual inició el movimiento de Independencia</p>
Análisis (trabajo con fuentes)	<p>*No clasifica correctamente las fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>*No identifica el tipo de texto del que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*No identifica todos los elementos siguientes: 1.- autor 2.-fecha en que se escribió el documento</p>	<p>*No clasifica las fuentes empleadas en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica el tipo de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 2 de los siguientes elementos: 1.- autor</p>	<p>*Clasifica las fuentes en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica el tipo de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 3 de los siguientes elementos: 1.- autor</p>	<p>*Clasifica correctamente las fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>* Identifica el tipo de texto que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente todos los siguientes elementos: 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento</p>

	3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido	2.-fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido	2.-fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido	3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido
Evaluación	*Contesta sí o no. *No explica si se cumplió el objetivo que perseguían los insurgentes. *No usa citas textuales para justificar su respuesta.	*Contesta sí o no a la pregunta. * No explica /Explica de forma no muy clara si se cumplió el objetivo que perseguían los insurgentes. *Usa citas textuales pero no las explica.	*Contesta sí o no a la pregunta. *Explica claramente si se cumplió el objetivo que perseguían los insurgentes. *Usa citas textuales pero no tienen relación con su respuesta. *Su respuesta no se relaciona con su respuesta de la pregunta 1.	*Contesta sí o no a la pregunta. *Explica de manera clara si se cumplió el objetivo que perseguían los insurgentes. *Usa citas textuales para justificar su respuesta de manera clara y se relacionan con su respuesta 1.
Inferencia	*No complementa los espacios en blanco de la fuente primaria. *No contesta correctamente los espacios en blanco.	*Complementa correctamente uno de los tres espacios en blanco de la fuente primaria.	*Complementa correctamente dos de los tres espacios en blanco de la fuente primaria.	*Complementa los tres espacios en blanco de la fuente primaria. *Contesta correctamente los espacios en blanco.
Interpretación	*No menciona la intencionalidad del autor <ul style="list-style-type: none"> • Miguel Hidalgo 	*La intencionalidad mencionada no corresponde con la del autor.	*Menciona parte de la intencionalidad del autor.	*Menciona la intencionalidad del autor <ul style="list-style-type: none"> • Miguel Hidalgo

Cuadro n° 34.- Rúbrica para evaluar el trabajo sobre la Independencia de México. Fuente: elaboración propia.

El primer fragmento con el que trabajaron fue parte de la carta que escribió Miguel Hidalgo al intendente Juan Riaño algunos días después de que iniciara el movimiento de Independencia y las preguntas guía para analizarlas fueron cuatro. La primera de ellas se relaciona con la habilidad de la *comprensión*, la redacté de la siguiente manera: con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?, con la cual encontré que más de la mitad de los estudiantes, es decir el 65.90% se ubican en el nivel de novato ya sea porque no contestaron o porque no identificaron la idea central de la fuente, la cual se conforma de tres elementos, a saber: la búsqueda de la independencia de los mexicanos, su intención de autogobernarse (derecho que Dios les había otorgado) y la salida de los europeos del territorio de forma pacífica. Así pues, sus respuestas lejos de acercarse a la respuesta parámetro (ver cuadro 35) se centraron en ideas secundarias tales como: el número de hombres que tenía el movimiento o los buenos deseos (paz y tranquilidad) que Miguel Hidalgo manda al intendente Riaño. Otra situación que ocurrió fue que confundieron la información presentada en la carta, por ejemplo, el texto menciona que hicieron capitán a Miguel Hidalgo y muchos estudiantes entendieron que se le pedía al intendente Riaño ser el capitán, algunos otros comprendieron que Hidalgo pedía era una alianza contra los españoles, en tanto que otros creyeron que el autor se dirigía al pueblo con la finalidad de que apoyaran el movimiento y no al intendente con el objetivo de que los europeos salieran pacíficamente del territorio (ver cuadro 36).

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?
Respuesta parámetro
La carta enviada al intendente Riaño describe a grandes rasgos la situación en la que se encuentra la península (la Nueva España) en 1810 haciendo especial énfasis en la provincia de Guanajuato, debido a que ahí es donde se realizó el primer levantamiento por parte de los pobladores el 15 de septiembre. Así mismo, el autor de la carta menciona las razones por las que comienza el levantamiento, además menciona que es un movimiento de carácter nacional, el cual tiene la intención de recobrar los derechos santos que Dios les dio a los mexicanos es decir, buscan ser independientes de España gobernarse a sí mismos; por lo que pide que los europeos salgan del territorio lo antes posible con la finalidad de evitar otros males.

Cuadro n° 35.- Respuesta parámetro a la primer pregunta con la fuente 1 “Carta del capital Miguel Hidalgo al intendente Antonio Riaño”. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?		
Alumno	Respuesta	Nivel
Samara	Compartir sus intenciones para ver si había una oportunidad de alguna alianza contra los españoles.	Novato
Mariana	Es una carta escrita por Miguel Hidalgo poco después de iniciar la independencia con la finalidad de decirle a Antonio Riaño que para que el movimiento de independencia fuera lo más tranquilo, le ofrece que los europeos salgan del país.	Aprendiz
Javier	Buscaban lograr la independencia de México, gobernarse a sí mismos y expulsar a los europeos del país.	Profesional

Cuadro n° 36.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta uno. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Respecto a los otros niveles encontré que el 20.45% se encuentra en el rubro de aprendiz debido a que, de los tres elementos que conforman la idea general únicamente mencionan uno el cual siempre fue el mismo, me refiero a la salida de los europeos del territorio; finalmente, en el nivel profesional se ubica el 13.63% de los estudiantes.

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	65.90%	20.45%	13.63%	--

Cuadro n°37.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la primera pregunta. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Estos resultados hacen evidente que los adolescentes tuvieron problemas para conocer la idea central de la fuente, las razones son varias y las he agrupado en dos bloques, de índole interna y externa. Dentro de las primeras, es decir, aquellas que son propias del documento, están: la sintaxis y el significado de algunos términos, así como de algunas abreviaturas. En este sentido es algo irónico puesto que, al escoger el texto con el que trabajarían los estudiantes, elegí uno que ya estuviera paleografiado y aun así los jóvenes presentaron complicaciones. Para los motivos externos, es decir, los que no son propios de la fuente sino que se deben a agentes externos como los estudiantes o mi propia práctica docente; encontré varios. Uno de ellos, es la falta de información para contextualizar el documento, si bien, esta información la proporcioné en una primera sesión, al parecer 20 ó 25 minutos no fueron suficientes para que los jóvenes logaran empaparse de toda la información que les permitiera comprender la idea central de la fuente. Otra puede ser que, al ser una fuente extensa tuve que escoger varios fragmentos y tal vez, éstos no fueron los acertados para conformar un texto articulado y por tanto comprensible. Finalmente, el tiempo; hay que recordar que en una sesión se trabajaron dos fragmentos de fuentes, que a decir verdad, fueron muy extensos a la par de que pedí a los jóvenes hacer el análisis con cuatro preguntas guía.

La interrogante siguiente engloba dos habilidades del pensamiento crítico, *análisis e inferencia*. Para la primera, los alumnos tuvieron que identificar los seis elementos que forman parte de la crítica externa del análisis de fuentes (ver cuadro 38), tal y como lo realizaron con las fuentes del ciclo dos. En tanto que, para la segunda, tuvieron que completar la información faltante de la fuente la cual correspondía a datos duros tales como fechas o nombres de personajes (ver anexo 3 fuentes escritas 1 y 2). Dicha información la había

mencionado durante mi intervención, además de existir indicios de cuál dato faltaba dentro de la misma fuente.

Pregunta 2.- Identifica los siguientes elementos	
Tipo de fuente	Primaria
Tipo de texto	Carta
Temporalidad	21 de septiembre de 1810
Espacio	Ciudad de Celaya
Destinatario	Intendente José Antonio Riaño
Autor	Miguel Hidalgo

Cuadro n° 38.- Respuesta parámetro a la segunda pregunta con la fuente 1 “Carta del capital Miguel Hidalgo al intendente Antonio Riaño”. Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos para esta pregunta van de menor a mayor, es decir, que el nivel de novato tuvo el porcentaje mínimo mientras que el nivel de experto tuvo el máximo; así pues, el 4.54% de los estudiantes se encuentran en la parte más baja de la rúbrica debido a que no identificaron ninguno de los elementos requeridos. El 25% se encuentra en el nivel de aprendiz a razón de que fallaron en ubicar dos de los aspectos que se pedían, uno de éstos fue el destinatario ya que, en lugar de escribir el nombre del intendente de Celaya (Juan Antonio Riaño) escribieron el nombre del último virrey (Juan O'Donojú); otro de los elementos en que se equivocaron fue la temporalidad debido a que varios estudiantes contestaron únicamente con el año de 1810 o con la leyenda “durante la independencia”. Ha decir verdad estas repuestas sobre la temporalidad no están completamente erróneas, sin embargo, cuando la información precisa viene escrita en la fuente es necesario escribirla exactamente igual, no porque sea una regla, sino porque, para este caso, el periodo conocido como independencia duró (al menos) 11 años, temporalidad en la que sería imposible estar escribiendo la misma carta, por otro lado los personajes a los que se refiere la fuente (Riaño e Hidalgo) no vivieron todo el tiempo que duró el movimiento, pues fallecieron a finales de 1810 y mediados de 1811, respectivamente. Así pues, me parece que algunas razones por las cuales los estudiantes no copiaron tal cual la información son: no le encuentran relevancia en colocar el día y el mes, pues no los consideran necesarios; tal vez dan por hecho que todos

saben la fecha exacta en la que fue escrito el documento, por lo que estaría de más escribir todos esos datos o simplemente, les da igual porque creen que sólo son datos duros sin mucho sentido.

Para el rubro de profesional se encuentra el 34.09% y en el de experto el 36.36% (ver cuadro 39), en el primero los estudiantes fallaron en identificar uno de los seis elementos, el cual fue la temporalidad, el lugar y/o el destinatario.

Pregunta 2.- Identifica los elementos de la fuente: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacialidad, destinatario y autor.				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	4.54%	25%	34.09%	36.36%

Cuadro n° 39.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la segunda pregunta del ciclo 3. Fuente: elaboración propia

El que los adolescentes se hayan equivocado en este tipo de información o no hayan colocado todos los datos, como sucedió con las fechas; pareciera ser irrelevancia, sin embargo, cuando hablamos del pensamiento crítico, esas situaciones resultan ser realmente importantes; ya que, para que una persona pueda tomar decisiones o pueda solucionar un problema, ya sea en su vida profesional o personal, debe de considerar todos los elementos que estén a su alcance, pues cualquier descuido puede complicar el problema o la decisión tomada no ser la correcta y/o benéfica para ella.

La última pregunta se relaciona con la habilidad de la *interpretación* y dice así; ¿cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir? La respuesta esperada sería: llegar a un acuerdo con el intendente Riaño de que convenza a los europeos de desistir de pelear con los mexicanos y salgan de su territorio. Los porcentajes obtenidos para cada uno de los niveles de la rúbrica fueron los siguientes: el 4.54% de los estudiantes no contestaron la pregunta por lo que se ubican en el rubro de novato, el 65.90% se concentra en el nivel de aprendiz debido a que la intencionalidad del autor externada por los estudiantes no coincide con la establecida líneas arriba, así pues las respuestas proporcionadas (ver cuadro 41)

indican que los estudiantes tuvieron problemas para percibir la intencionalidad del autor lo cual los obligó a escribir la primera información que aparecía en la carta; ello puede explicarse por la falta de tiempo para realizar la actividad y los muchachos se sintieron presionados y/o a que no leyeron con mucha atención. Finalmente, en el nivel de experto se encuentra el 29.54% de los estudiantes. (Ver cuadro 40)

Pregunta 3.- ¿Cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	6.81%	65.90%	--	29.54%

Cuadro n°40.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la tercera pregunta del ciclo 3. Fuente: elaboración propia

Pregunta 3.- ¿Cuál es la intencionalidad del autor al momento de escribir?			
Alumno	Nivel	Respuesta	Razón por la que no puede ser la respuesta
Carlos	Aprendiz	Reunir gente para la guerra y ganar	No puede ser, debido a que Hidalgo y Riaño pertenecieron a grupos diferentes, ya que el primero formó parte de los insurgentes, en tanto que el segundo a los realistas.
Zuriel		Informar sobre el inicio de la independencia	Si bien es cierto que esta información se menciona sólo se hace al comienzo de la carta y se hace con la finalidad de que el intendente conozca la razón por la que deben de salir los europeos del territorio.

Cuadro n°41.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta tres. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Hay que recordar que en este ciclo se trabajaron dos fuentes diferentes, por lo que a continuación presentaré los resultados obtenidos con el fragmento de los Tratados de Córdoba. De nueva cuenta se emplearon tres preguntas guía, la primera se relaciona con la

comprensión y en lugar de cuestionarles por lo que dice la fuente les hice una pregunta más concreta con la cual deben de retomar la carta de Miguel Hidalgo y dice así: ¿cuál fue el objetivo por el cual los insurgentes comenzaron el movimiento de independencia? La intención de preguntar esto fue para darle coherencia y sentido a la tercera pregunta, misma que se relaciona con el Tratado de Córdoba y que analizaré más adelante.

El porcentaje de los resultados obtenidos está repartido en tres de los cuatro niveles de la rúbrica (ver cuadro 43); en el primero de ellos se encuentra el 25% de los estudiantes debido a que no contestaron la pregunta y/o presentaron problemas para identificar el objetivo por el cual se dio inicio el movimiento de independencia. Entre sus respuestas encontré ideas que hacían referencia a los motivos que tenían los mexicanos para estar molestos con los españoles tales como usurpación de costumbres y/o tierras; lo cual es un poco distinto al propósito que perseguía el movimiento (ver cuadro 42), encontré también que para varios de los estudiantes el objetivo era exiliar a los españoles, lo cual no es tan erróneo si se lee entre líneas y no sólo se comprende literalmente, pues al ya no estar los españoles, los mexicanos podrían gobernarse, independizarse y recuperar lo que era de ellos antes de que llegaran los españoles, sin embargo, no creo que los estudiantes lo hayan comprendido de tal forma, pues de haberlo hecho lo hubieran explicado y no sólo limitado a anotar lo siguiente: “sacar a los españoles”.

Pregunta 1.- De acuerdo con la fuente 1 ¿cuál fue el objetivo por el cual los “insurgentes” comenzaron el movimiento de Independencia
Recobrar los derechos santos concedidos por Dios a los mexicanos como el gobernarse a sí mismos, recuperar sus tierras, etc. Buscaban ser libres e independientes de España.

Cuadro n° 42.- Respuesta parámetro de la primer pregunta en relación a la fuente dos “Tratados de Córdoba”. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 1.- De acuerdo con la fuente 1 ¿cuál fue el objetivo por el cual los “insurgentes” comenzaron el movimiento de Independencia				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	25%	47.72%	27.27%	--

Cuadro n° 43.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la primera pregunta sobre la fuente dos. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

En el siguiente nivel (aprendiz) se ubica el 47.72%, en tanto que el 27.27% está en la categoría de profesional. En el primer grupo se encuentran los estudiantes que identificaron únicamente uno de los tres elementos que conforman la respuesta y en el segundo los que lograron reconocer dos. Para ambos niveles hubo dos respuestas que se repitieron constantemente, las cuales fueron: que los mexicanos buscaban ser libres y/o querían ser independientes, dejando de lado el tercer elemento que era el recobrar los derechos concedidos por Dios a los mexicanos antes de la llegada de los españoles.

Pregunta 1.- De acuerdo con la fuente 1 ¿cuál fue el objetivo por el cual los “insurgentes” comenzaron el movimiento de Independencia?		
Alumno	Respuesta	Nivel
Edgar	Por la injusticia que había por parte de la península hacia los mexicanos.	Novato
Carlos	Para dejar de depender de España.	Aprendiz
Alejandra	Para que los mexicanos dejaran de depender de España y porque querían manejar por ellos mismos a la nación.	Profesional

Cuadro n° 44- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta uno en relación a la fuente dos. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Atrajo mi atención que varios estudiantes nombraron un aspecto que no se menciona en la fuente analizada, pero que sí está muy arraigado en la enseñanza primaria y secundaria, me refiero a que los mexicanos iniciaron el movimiento de independencia para terminar con la “injusta repartición de los bienes de acuerdo a la clases sociales”. Esto me lleva a cuestionarme sobre la función y la importancia que tienen los conocimientos previos del

individuo en el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, pareciera que éstos tienen un lugar primordial, pues a pesar de que existe evidencia que las refuta, los estudiantes continúan dotándolas de gran relevancia, al tiempo que las retoman para resolver, en ese caso, un cuestionamiento.

Me gustaría señalar que esta pregunta también se relaciona con la primera trabajada con la fuente anterior (la carta de Hidalgo al intendente Riaño), me refiero a ¿qué dice la fuente? Hay que recordar que los estudiantes se encontraron, principalmente, en el nivel novato debido a que no comprendieron la idea central de la fuente; por lo que, esperaba que el nivel más alto para la interrogante sobre el objetivo por el cual los “insurgentes” comenzaron el movimiento de Independencia, estuviera en el mismo rubro, sin embargo, se localiza en el nivel aprendiz, ello me hace pensar que, al leer otro texto en el que se refuerza el objetivo del movimiento los estudiantes pueden vislumbrar aspectos que, con una sola fuente, no habían considerado; así pues, sería bueno preguntarme sobre ¿qué implicaciones tiene esto para el pensamiento crítico?

Esto constataría que, para que una persona pueda desarrollar la capacidad de solucionar problemas o toma de decisiones, debe de tener claridad en lo que quiere lograr y/o buscar, de no tenerla difícilmente logrará su meta, aun teniendo todos los elementos posibles a su alcance. Así también, esta situación en que la reflexión lleva a algún tipo de cambio, en este caso de la comprensión, es una característica de un pensador crítico.

La siguiente interrogante correspondió a la habilidad de analizar, por lo que los estudiantes debieron identificar seis elementos de la fuente (ver cuadro 45). Los resultados obtenidos fueron: para el nivel de novato el 27.27%, para el de aprendiz el 20.47%, mientras que para el nivel de profesional el 6.81% y 45.45% para el de experto. De nueva cuenta, los datos en los que presentaron dificultad fueron el destinatario y la temporalidad, principalmente. En cuanto a este último, presentaron la misma situación con la fuente anterior, no anotaron la fecha completa, se limitaron a solo anotar el año o mencionar “a fines de la Independencia” como si todo mundo fuera consciente del año en que terminó.

Pregunta 2.- Identifica los siguientes elementos	
Tipo de fuente	Primaria
Tipo de texto	Documento oficial
Temporalidad	24 de agosto de 1821
Espacio	Villa de Córdoba
Destinatario	Rey de España Fernando VII
Autor	Agustín de Iturbide

Cuadro n° 45- Respuesta parámetro a la segunda pregunta con la fuente 2 “Tratados de Córdoba. Fuente: elaboración propia

Pregunta 2.- Identifica los elementos de la fuente: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacialidad, destinatario y autor.				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	27.27%	20.45%	6.81%	45.45%

Cuadro n° 46.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la segunda pregunta. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la última pregunta se relaciona con la primera, pues para contestarla los estudiantes debieron, en primera instancia, mencionar cuál era el objetivo del movimiento de independencia, para después responder: de acuerdo con la fuente dos, el movimiento de Independencia ¿cumplió con el objetivo que perseguían los insurgentes? (ver cuadro 47). La respuesta es afirmativa, sin embargo, debía estar sustentada con alguna cita sustraída del documento, lo que realizaron pocos estudiantes. A continuación, muestro los resultados.

Pregunta 3.- De acuerdo con la fuente 2, el movimiento de Independencia ¿cumplió el objetivo que perseguían los “insurgentes”? Justifica tu respuesta con las fuentes (usar citas textuales)
Considerando que en la fuente uno, se menciona que la intención principal del movimiento era recobrar los derechos santos concedidos por Dios a los mexicanos como el gobernarse a sí mismos, recuperar sus tierras, etc; la búsqueda de la libertad e independencia de España. Se puede afirmar entonces que los insurgentes sí cumplieron con dicho objetivo, lo cual queda constatado en la fuente dos cuando se dice que “Esta América se reconocerá por Nación soberana é independiente, y se llamará en lo sucesivo Imperio Mejicano.”

Cuadro n°47.- Respuesta parámetro a la tercera pregunta en relación a la fuente dos. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

En el rubro de novato se encuentran los estudiantes que no contestaron la pregunta y/o aquellos que respondieron con un sí o un no y no dieron una explicación, a esta categoría pertenece el 27.27%; en el rango de aprendiz se ubican los estudiantes que emplearon citas textuales pero no como respaldo de su respuesta, es decir, aquí se ubican quienes escribieron la cita sólo porque se les pedía, en este nivel está el 20.45%. En el nivel de profesional encontré que el 52.26% de los alumnos se encuentran aquí debido a que contestaron la pregunta, explicaron su respuesta, pero no hubo concordancia entre esta respuesta y la que escribieron en la primera pregunta, la cual trataba sobre el objetivo del movimiento de independencia ya que, curiosamente no la contestaron; así mismo se encuentran los jóvenes que contestaron de manera negativa pero sustentaron su respuesta con la información de la fuente (citas textuales).

Pregunta 3.- De acuerdo con la fuente 2, el movimiento de Independencia ¿cumplió el objetivo que perseguían los “insurgentes”? Justifica tu respuesta con las fuentes (usar citas textuales)				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	27.27%	20.45%	52.26%	--

Cuadro n°48.- Porcentaje obtenido en cada uno de los niveles de la rúbrica en la última pregunta en relación a la fuente dos. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 3.- De acuerdo con la fuente 2, el movimiento de Independencia ¿cumplió el objetivo que perseguían los “insurgentes”? Justifica tu respuesta con las fuentes (usar citas textuales)		
Alumno	Respuesta	Nivel
Carlos	Se cumplió después de 11 años.	Novato
Lizeth	No, siendo un obstáculo a la realización de este tratado la ocupación de la capital por las tropas de la península	Aprendiz
Mariana	Sí, se cumplió porque en el documento se reconoció a la Nueva España como libre e independiente de España, lo cual queda constatado cuando dice “Esta América se reconocerá por Nación soberana e independiente, y se llamará en lo sucesivo Imperio Mejicano”	Profesional
Karina	No, puede decirse que se volvieron independientes pero siguieron estando gobernados por un español, lo cual queda explicado cuando el documento dice: El gobierno del imperio será monárquico constitucional moderado. Será llamado a reinar en el Imperio Mejicano en primer lugar el Sr. D. Fernando Séptimo Rey Católico de España.	

Cuadro n°49.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta tres en relación a la fuente dos. Ciclo 3. Fuente: elaboración propia.

La pregunta en cuestión implica una argumentación, que añade dificultad a la situación y explica por qué una cuarta parte de los estudiantes se limitaron a responder con un sí o un no. Ahora bien, que un número considerable de alumnos haya utilizado citas sin que tuvieran relación alguna con lo que se les estaba preguntando, también es importante de comentar y es que, a decir verdad, cuántas veces, los estudiantes nos responden a los profesores un sinnúmero de cosas que difícilmente se relacionan con la esencia de lo que les preguntamos. Ello es relevante porque puede significar varias cosas, desde que el tiempo los apremió, hasta que no tenían interés por hacer que su respuesta tuviera sentido y coherencia, o una comprensión lectora deficiente.

Dentro del ámbito del pensamiento crítico, que no se conteste a la pregunta o problemática planteada de manera directa y clara podría traducirse en una mala comprensión de la situación y por tanto no se estaría beneficiando a este tipo de pensamiento.

3.4.- Ciclo 4.- Modernización económica, consolidación del sistema político y crisis del Estado Benefactor 1940–1982

El grupo con el que trabajé en este ciclo fue el mismo del segundo, por lo que el objetivo primordial del plan de acción se enfocó en observar de qué manera las fuentes primarias desarrollan el pensamiento crítico en el estudiante, para ello llevé a cabo dos secuencias didácticas en las que trabajaron con cuatro fuentes primarias. La primera abordó la temática de la modernidad por lo que la problemática histórica a resolver estuvo encaminada en conocer cuáles fueron las consecuencias que la modernidad trajo en la mujer. Para ello mostré a los estudiantes cinco comerciales de las décadas de los cincuenta y sesenta, de los que escogieron dos para analizar; así mismo se trabajaron seis habilidades del pensamiento crítico a través de preguntas guía y se analizaron y evaluaron a partir de una rúbrica (ver cuadro 50) y respuestas parámetro (ver cuadros 51, 53 y 57), a continuación muestro los resultados.

Rúbrica para evaluar el trabajo sobre las consecuencias de la modernidad en el caso de la mujer

	Novato (1pto.)	Aprendiz (2pto.)	Profesional (3pto.)	Experto (4pto.)
Comprensión	<p>*No identifica la idea central de ninguno de los comerciales escogidos.</p> <p>*No contesta la pregunta.</p>	<p>* Identifica la idea central de uno de los comerciales escogidos.</p> <p>*Describe lo que pasa o hay en el comercial, pero no identifica la idea central.</p> <p>*Su respuesta es muy general y no habla de cada comercial.</p>	<p>* Identifica la idea central de los dos comerciales escogidos.</p> <p>*No describe lo que pasa o hay en el comercial.</p>	<p>*Identifica la idea central de cada uno de los comerciales escogidos.</p> <p>*Explica con coherencia la idea central de cada comercial escogido. (Ver cuadro)</p>
Análisis (trabajo con fuentes)	<p>*No clasifica correctamente las fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>*No identifica el tipo de fuente del que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*No identifica todos los elementos siguientes: 1.- autor 2.-fecha en que se escribió el documento</p>	<p>*No clasifica las fuentes empleadas en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica el tipo de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 2 de los siguientes elementos: 1.- autor</p>	<p>*Clasifica las fuentes en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica el tipo de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 3 de los siguientes elementos: 1.- autor</p>	<p>*Clasifica correctamente las fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>* Identifica el tipo de texto que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente todos los siguientes elementos: 1.- autor 2.- fecha en que se escribió el documento</p>

	3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido	2.-fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido	2.-fecha en que se escribió el documento 3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido	3.- lugar de producción 4.- a quién va dirigido
Evaluación	*No menciona los cambios ni las persistencias que tuvo la mujer en ninguno de los ámbitos mencionados: vestimenta, costumbres, entorno social, actividades.	*Menciona un cambio o una persistencia de la mujer en dos de los cuatro ámbitos mencionados: vestimenta, costumbres, entorno social, actividades.	* Menciona al menos un cambio y una persistencia de la mujer en dos de los cuatro ámbitos mencionados: vestimenta, costumbres, entorno social, actividades.	*Menciona los cambios y las persistencias que tuvo la mujer en los cuatro ámbitos mencionados: vestimenta, costumbres, entorno social, actividades.
Inferencia	*No responde la pregunta. *Su respuesta no tiene relación con el tema.	*Proporciona una respuesta considerando los dos comerciales elegidos. *La respuesta no se explica. *Es poco clara la respuesta. *La respuesta concuerda en un solo aspecto con la respuesta parámetro.	*Proporciona una respuesta considerando los dos comerciales elegidos. *La respuesta es coherente con el tema. *La respuesta se explica. *La respuesta concuerda con dos aspectos de la respuesta parámetro. *La respuesta es clara y se entiende.	*Proporciona una respuesta considerando los dos comerciales elegidos. *La respuesta es coherente con el tema. *La respuesta se explica. *La respuesta concuerda con tres o más aspectos de la respuesta parámetro. *La respuesta es clara y se entiende.

Explicación	<p>*No proporciona una respuesta. *La respuesta proporcionada no tiene relación con el tema.</p>	<p>*No proporciona un punto de vista. *No fundamenta su respuesta. *La respuesta proporcionada es explicada coherentemente. *La respuesta se relaciona con la temática en cuestión.</p>	<p>*Proporciona su punto de vista. *La respuesta es explicada coherentemente. *No fundamenta su respuesta./ Intenta fundamentar la respuesta con las fuentes trabajadas o con ejemplos.</p>	<p>*Proporciona su punto de vista. *Su respuesta es explicada coherentemente. *Fundamentada su respuesta con las fuentes trabajadas, ejemplos u otros materiales.</p>
--------------------	--	---	---	---

Cuadro n°50.- Rúbrica para evaluar el trabajo sobre las consecuencias de la modernidad en el caso de la mujer. Fuente: elaboración propia

La primera interrogante se relaciona con la habilidad del *conocimiento*, se centra en la manera en que se adquiere y se organiza el conocimiento; sin embargo, la pregunta planteada no permite observar lo anterior, por lo cual no me centraré en su análisis aunque sí haré una breve mención de las respuestas obtenidas. En dicho cuestionamiento pedí a los estudiantes que mencionaran algunas características de la mujer antes de 1940. Al no precisar un tipo de cualidades en particular, esperaba que fueran de todos los ámbitos posibles, tales como la vestimenta, el rol social que desempeñaba, las actividades a las que tenía acceso, lugar donde vivía, etcétera. En general, las respuestas mostraron a una mujer que era ama de casa preocupada por servir a su hombre y que su vestimenta predilecta era la falda o el vestido. Esta información es importante de mencionar porque más adelante hay otra pregunta en la que se compara dicha información con la de los comerciales trabajados.

La segunda pregunta se vincula con la habilidad de la *comprensión*, por lo que pedí a los estudiantes escogieran dos comerciales para analizar y mencionar de qué trataron cada uno de ellos; aunque los cinco que se presentaron fueron elegidos, hubo uno por el cual se inclinaron más, me refiero al de Avon, una posible explicación de esta elección sea que los elementos que presenta dicho comercial sobre cómo la modernidad afectó la imagen de la mujer son más explícitos que en los otros o porque es una marca conocida en la actualidad. Otro comercial que fue de sus preferidos fue el de Sonrisal, seguido por el de los rizadores, posteriormente el de Chrysler y finalmente el de Colgate. Así pues, las respuestas para esta segunda pregunta debieron de parecerse lo más posible a las respuestas parámetro (ver cuadros 50), en las que se puede observar la idea central de cada comercial.

Pregunta 2.- Con tus propias palabras menciona ¿de qué tratan los comerciales?				
Comercial 1 Avon	Comercial 2 Colgate	Comercial 3 Chrysler	Comercial 4 Rizadores	Comercial 5 Sonrisal
Sobre la venta de productos de la empresa AVON, tales como perfumes, cremas, maquillaje, etc y que no están destinados solo a la mujer, sino también a la familia.	Sobre la venta de un único jabón con el cual vas a obtener blancura, suavidad y un buen aroma.	Sobre un nuevo carro que reúne tres características en específico, mismas que son nuevas, a saber, belleza, eficacia y poder.	Sobre unos rizadores que son prácticos para la elaboración de un permanente casero.	Sobre un producto que alivia agruras, dolores y malestares.

Cuadro n°51.- Respuesta parámetro a la pregunta dos en relación a los comerciales. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia

En el primer nivel de la rúbrica (novato) se encuentra el 27.08%, en esta ocasión no fue porque no contestaran la pregunta, sino porque no identificaron la idea central y en su lugar, la mayoría de los estudiantes, se quedaron con la idea de que los comerciales estaban encaminados a satisfacer las necesidades de belleza de la mujer; si bien es cierto que hay algo de verdad en ello, es importante resaltar que en el comercial de Chrysler esta idea no aplica, en tanto que en los demás la idea central no es esa, sino la presentación de un nuevo y/o mejorado producto. En el rubro aprendiz se ubica el 60.41%, la mayoría de quienes pertenecen a este nivel están aquí debido a que su respuesta fue una descripción de lo que vieron en el comercial, seguramente la explicación a este suceso es la forma en que planteé la pregunta -¿de qué tratan los comerciales?-, aunque reflexionando y trasladando esta misma interrogación a un acto cotidiano como el de recomendar una película a un amigo, uno no empieza a describir cada escena o momento de ésta, sino que tratamos de sintetizar en una oración la idea principal. Finalmente, en el nivel de experto hay un 12.5% pues no sólo especificaron la idea central de cada comercial, sino que su respuesta fue muy semejante al parámetro (ver cuadro 52).

Pregunta 2.- Con tus propias palabras ¿de qué tratan los comerciales?		
Alumno	Respuesta	Nivel
Miguel	<ul style="list-style-type: none"> • Son comerciales dedicados al cuidado de la mujer en cuanto a belleza, como cremas y accesorios para cabello. 	Novato
Yuridia	<ul style="list-style-type: none"> • El comercial de Avon muestra a dos mujeres una que se dedica a la venta de cosméticos, la cual llega hasta la casa de la clienta. • El comercial de sonrisal muestra a tres mujeres con vestidos algo exhibidores (cortos y escotados), las cuales realizan labores de casa y de la nada muestran dolor en el estómago. 	Aprendiz
Vicente	<ul style="list-style-type: none"> • El comercial de Avon vende productos de belleza. • El comercial de sonrisal promueve un producto para aliviar dolores, gastritis y otros malestares. 	Experto

Cuadro n°52.- Ejemplos de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta dos en relación a los comerciales. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

La tercera pregunta se relaciona con la habilidad de *analizar*, por lo que los estudiantes tuvieron que identificar los seis elementos que forman parte de la crítica externa de fuentes (ver cuadro 53) a saber: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacio, destinatario y autor.

Fuentes Elementos	Comercial 1 Avon	Comercial 2 Colgate	Comercial 3 Chrysler	Comercial 4 Rizadores	Comercial 5 Sonrisal
Tipo de fuente	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
Tipo de texto	Publicidad Comercial	Publicidad Comercial	Publicidad Comercial	Publicidad Comercial	Publicidad Comercial
Temporalidad	1961	Década 1950	1955	Década 1950	Década 1960
Espacio	Estados Unidos	México	México	México	México
Destinatario	Principalmente mujeres / en general	Principalmente mujeres / en general	Principalmente hombres/ en general	Mujeres	Público en general
Autor	Empresa Avon	Empresa Colgate	Empresa Chrysler	Empresa	Empresa

Cuadro n° 53- Respuestas a la tercera pregunta según cada una de las fuentes. Ciclo 4.
Fuente: elaboración propia

Es importante recordar que los estudiantes escogieron dos comerciales para analizar, por lo que los resultados que a continuación presento consideran los 49 trabajos entregados como el 100% y no la cantidad total de estudiantes que escogieron cada uno de los comerciales.

Para el comercial de Avon, los estudiantes se encuentran en los cuatro niveles de la rúbrica, en el primero de ellos (novato) está el 6.12%, siendo el porcentaje más bajo y en el que están aquellos alumnos que no lograron localizar ninguno de los elementos que se les pidió. En el rango de aprendiz está el 14.28%, aquí hay estudiantes que desde el comienzo no lograron clasificar en fuente primaria o secundaria el comercial, aunque la cantidad de jóvenes que tuvieron problemas con ello fue mínima faltó indagar directamente con ellos cuál fue la razón de la confusión. En este nivel también están quienes erraron al momento de

indicar la temporalidad y/o la espacialidad, ello se debió a que, en comparación con las fuentes escritas que se trabajaron en los ciclos anteriores, los comerciales no presentaron claridad en el año en que fueron elaborados, mientras que en la espacialidad se confiaron en que si estábamos trabajado Historia de México, por lógica la fuente estaría elaborada en el país; sin embargo, eso no aplica para todos los comerciales, por ejemplo, el de Avon fue producido en Estados Unidos, país de donde es originaria la marca.

En el rubro profesional se hallan más de la mitad de los alumnos, aquí se ubica el 63.26% debido a que sólo fallaron en uno de los elementos requeridos, de nueva cuenta, con lo que tuvieron complicaciones fue para identificar la espacialidad y la temporalidad. Finalmente, en el nivel de experto solo se halla el 2.04% ya que todos los elementos fueron identificados correctamente. (Ver cuadro 54)

Pregunta 3.- Identifica los elementos de la fuente: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacialidad, destinatario y autor				
Fuente \ Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
1.- Comercial Avon	6.12%	14.28%	63.26%	2.04%
2.- Comercial Colgate	4.08%	--	--	--
3.-Comercial Chrysler	--	--	4.08%	--
4.-Comercial Rizadores	2.04%	6.12%	16.32%	--
5.- Comercial Sonrisal	8.16%	34.69%	30.61%	--

Cuadro n° 54.- Porcentaje obtenido en cada uno de los niveles en cada uno de los comerciales analizados. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la dificultad que presentaron para conocer la temporalidad y el espacio, quiero comentar que, esta misma problemática la tuvieron en el ciclo dos al analizar los cuadros de castas. De igual manera, hubo estudiantes que trataron de solucionar esa falta de información investigando en internet; mientras que muchos otros dejaron en blanco estos puntos; actitud, que como ya expliqué, no es propia de un pensador crítico.

Para los dos comerciales siguientes –Colgate y Chrysler- encontré que el total de alumnos que escogieron uno u otro se encuentran en un mismo rubro, por ejemplo, para el primer comercial el 4.08% se ubica en el nivel de novato, debido a que contestaron de manera errónea todos los elementos requeridos. Una posible explicación es que, de todos los comerciales, éste es el que menos información proporciona sobre los elementos que se pedían. Por su parte, en el segundo comercial el 4.08% se ubica en el nivel profesional puesto que los jóvenes únicamente contestaron mal un sólo elemento, el destinatario; ya que muchos pensaron que la mujer era el principal público al que iba dirigido, sin embargo, ello no es posible debido a que la mujer, para la década de 1950 comenzaba a tener más participación en la vida social, política y económica de México. Es probable que esta confusión sobre el destinatario de las fuentes haya sido causada porque en el comercial salen sólo mujeres y tal vez ello haya dado pie a pensar que el público objetivo eran ellas mismas; pero me parece que el emplear la figura femenina es más para llamar la atención masculina y se interesen en el producto; al mismo tiempo, me parece que, en este comercial se hace una comparación entre la belleza femenina y la del automóvil.

En el comercial de los rizadoros, los estudiantes se encuentran en los tres primeros niveles de la rúbrica, para el primero de ellos encontré un 2.04%, en el cual se hallan estudiantes que no contestaron y otros que sí lo hicieron de forma equívoca. En el siguiente nivel (aprendiz) hay un 6.12% de estudiantes y en el profesional un 16.32%; de nueva cuenta los puntos en los que tuvieron problemas de identificar fueron la temporalidad y el destinatario.

Para finalizar, el comercial de Sonrisal muestra una dificultad para identificar los elementos de la fuente, ya que el porcentaje más alto (34.69%) se encuentra en el nivel de aprendiz y no en el de experto como me gustaría. La problemática recae en tres aspectos, dificultad para clasificar la fuente en primaria o secundaria, la temporalidad y el espacio pues nuevamente en este elemento encontré respuestas como “en el trabajo”, “la casa” o “el estudio de grabación”. En el rango de novato hay un 8.16% y en el de profesional un 30.61%.

En general, los resultados obtenidos dan muestra que los estudiantes tienen dificultades para identificar los componentes de un problema o en este caso de una fuente primaria cuando no vienen de manera explícita. Retomando el cuadro 53 se observa que de

los cinco comerciales analizados sólo en uno lograron rastrear todas las partes que pedía la pregunta, las razones pueden ser que, al ser una marca reconocida, se sabe su lugar de origen y es que al inicio del comercial se mostraba su fecha de elaboración.

Ahora bien, la cuarta pregunta se relaciona con la habilidad de *evaluación*, misma que versa de la siguiente manera: después de haber visto los comerciales, menciona los cambios y persistencias sobre la mujer, por ejemplo: vestimenta, costumbres, entorno social, actividades, etc. Antes de pasar a los resultados quiero mencionar que la intención de esta pregunta era que los estudiantes realizaran una comparación entre la respuesta a la primer pregunta y la información ofrecida en los comerciales, es decir, una comparación entre la imagen de la mujer de antes de 1940 con la imagen de la mujer que fue producto de la modernidad; sin embargo, la gran mayoría de los jóvenes no lo percibieron así y la comparación que realizaron fue entre las mujeres de los comerciales y las mujeres actuales así pues, para la evaluación de esta pregunta tuve que enfocarme únicamente en que hayan realizado una comparación.

Los estudiantes se ubican en tres niveles de la rúbrica, a saber: novato con un 16.32%, en el que se encuentran aquellos que no contestaron y algunos otros que su respuesta no refería los cambios y/o persistencias y por el contrario sólo era una descripción de la vestimenta de la mujer; en el rubro de aprendiz está el 71.42%, la mayoría de las respuesta de este nivel se centraron en mencionar los cambios ya sea de la vestimenta o de las actividades que desempeñaban las mujeres y en menor número hubo quienes señalaron las persistencias; finalmente, el nivel profesional, en él se encuentra el porcentaje menor (12.24%) debido a que los adolescentes sí proporcionaron, por lo menos, un cambio y una permanencia (ver cuadro 56).

Pregunta 4.- Después de haber visto los comerciales, menciona los cambios y persistencias sobre la mujer, por ejemplo: vestimenta, costumbres, entorno social, actividades, etc.				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	16.32%	71.42%	12.24%	--

Cuadro n° 55.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la cuarta pregunta. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

|

Pregunta 4.- Después de haber visto los comerciales, menciona los cambios y persistencias sobre la mujer, por ejemplo: vestimenta, costumbres, entorno social, actividades, etc.		
Alumno	Respuesta	Nivel
Yuridia	En el comercial de Sonrisal se ven a las mujeres con vestidos muy cortos y escotados, este mismo se desarrolla en un entorno de hogar debido a que están realizando actividades domésticas.	Novato
Emily	En esa época la mujer era catalogada como ama de casa que se ocupaba de la limpieza, e cuidado de los hijos y del esposo, cuidaba su apariencia física y buscaba una aceptación social. Mientras que ahora la mujer es más independiente, ni busca tato la aceptación de la sociedad.	Aprendiz
Arizahi	Se les permite votar, ser partícipes en la toma de decisiones del país, de su vida, hoy en día la mujer tiene libertad de expresión, se puede vestir con pantalón, falda o vestido, puede desempeñar labores que los hombres hacen como ser diputadas, gobernantes, doctoras, etc., ahora la mujer puede trabajar. En cuanto a las persistencias encontramos la creencia de que la mujer debe de ser ama de casa, ocuparse de los hijos y que es frágil.	Profesional

Cuadro n° 56.- Ejemplo de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta cuatro. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia

La siguiente pregunta tiene que ver con la habilidad de la *inferencia*, por lo que pedí a los estudiantes que escribieran lo que no dice el comercial sobre la mujer, pero que, considerando todos los elementos antes identificados, podían deducir. Dado que los cinco comerciales podían coincidir en las mismas deducciones, la respuesta esperada es general y debió parecerse al parámetro (ver cuadro 57).

Pregunta 5.- ¿Qué es lo que no dice el comercial sobre la mujer?
<p>En los cinco comerciales muestran de manera indirecta que la mujer debe de cuidar su aspecto y su imagen, debe estar limpia, perfumada, arreglada, bien vestida, peinarse y no precisamente para ella, sino para la sociedad, el novio, el esposo, etc.</p> <p>Algunos de los comerciales no muestran que aún hay mujeres viviendo en el campo o mujeres que no tienen el mismo poder adquisitivo por lo que no podrían comprar los productos anunciados.</p> <p>Otros comerciales muestran de manera indirecta que en ocasiones la mujer puede realizar las mismas actividades de los hombres como manejar, pero es más común que ella se dedique a actividades domésticas como si fuera esclava de éstas.</p> <p>No habla sobre los problemas sociales a lo que enfrentaba la mujer, tales como el machismo o la desigualdad de género,</p> <p>No muestra la diversidad de la mujer, los comerciales sólo muestran un estereotipo de mujer; pues algunas no solo se dedicaban a la vida doméstica sino también eran el sustento de una familia.</p>

Cuadro n° 57.- Respuesta parámetro sobre la pregunta cinco en relación a los comerciales. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

Los resultados se ubican en dos niveles de la rúbrica, a saber novato con un 28.56% y experto con el 71.42% restante (ver cuadro 58). En el primer nivel se encuentran aquellos estudiantes que no respondieron la pregunta y algunos que no comprendieron lo que se les preguntaba, ya que sus respuestas fueron algunas interpretaciones sobre la mujer, tales como decir que éstas eran egocéntricas y banales; en tanto que en el segundo quienes proporcionaron una respuesta coherente y entendible, muy acorde con la respuesta parámetro (ver cuadro 57).

Pregunta 5.- ¿Qué es lo que no dice el comercial sobre la mujer?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	28.56%	--	--	71.42%

Cuadro n°58.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la cuarta pregunta. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia

Pregunta 5.- ¿Qué es lo que no dice la fuente?		
Alumno	Respuesta	Nivel
Naomi	Las mujeres eran personas egocéntricas, banales, además de ser consideradas sólo como una imagen sexual.	Novato
Elías	No habla sobre la poca libertad que tenían en ese tiempo, no se mencionan las restricciones con las que vivían, así como que muchas mujeres no tenían el mismo poder adquisitivo como para estar comprando todo lo que se anunciaba en la televisión.	Experto

Cuadro n°59.- Ejemplos de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta cinco en relación a los comerciales. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la sexta pregunta de esta primera actividad corresponde con la habilidad de la *explicación*, por lo que pregunté a los alumnos su punto de vista sobre los cambios que trajo la modernidad en la mujer y que aún persisten, dicha opinión debía de ser explicada y fundamentada, ya fuera con algún ejemplo o con alguna fuente.

En el primer nivel (novato) se encuentra el 12.24% y son estudiantes que no proporcionaron una respuesta. En el siguiente rubro (aprendiz) se encuentran estudiantes que contestaron la pregunta pero no dieron su punto de vista, no mencionaron si están bien o está mal, si están de acuerdo o en desacuerdo con los cambios de la mujer como consecuencia de la modernidad, sino simplemente se preocuparon por mencionar y enfatizar que sí hubieron cambios, a este nivel corresponde el 42.85%. Continuando con las cifras, en la categoría de profesional se ubica el 34.69%, los muchachos de este rubro sí enuncian que los cambios son

buenos o malos y/o que están de acuerdo o en desacuerdo; explican su respuesta con claridad y coherencia, sin embargo no la fundamentan. Finalmente, el nivel de experto fue el rubro con un porcentaje menor (8.16%), aquí se encuentran los alumnos que además de aclarar su acuerdo o desacuerdo ante los cambios, proporcionaron una explicación y la fundamentaron con ejemplos o con las mismas fuentes trabajadas.

Pregunta 6.- Como te habrás dado cuenta la modernidad trajo consigo diversos cambios que sobreviven en la actualidad, en el caso de la mujer, ¿cómo consideras dichos cambios? Explica y fundamenta tu respuesta.				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	12.24%	42.85%	34.69	8.16%

Cuadro n°60.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la sexta pregunta en relación a los comerciales. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

Los resultados, hablan por sí mismos, los jóvenes presentan dificultades al momento de dar su punto de vista. El que un porcentaje de los jóvenes no haya tomado una posición respecto al tema se traduce en que no están desarrollando el pensamiento crítico; probablemente una de las razones sea el temor, pues a decir verdad, tomar una postura en relación a un tema, cuál sea éste, es difícil, un tanto porque la temática no se conoce bien, tal vez porque no se tienen las herramientas necesarias para defender dicha postura o sí se tienen, pero no encuentran las palabras para expresarse.

Pregunta 6.- Como te habrás dado cuenta la modernidad trajo consigo diversos cambios que sobreviven en la actualidad, en el caso de la mujer, ¿cómo consideras dichos cambios? Explica y fundamenta tu respuesta.		
Alumno	Respuesta	Nivel
Elizabeth	Con el paso del tiempo la mujer ha conseguido más derechos y ha demostrado ser capaz de ejecutar actividades que antes sólo se creían para los hombres.	Aprendiz
Rafael	Los cambios fueron positivos para las mujeres ya que se les dio un tanto de igualdad de género e incluso ganaron su derecho a votar en 1953.	Profesional
Daniel	Me parece que la principal consecuencia es la equidad de género entre hombres y mujeres. Aunque el hombre siga siendo superior a la mujer en algunas situaciones, por una u otra razón el género femenino ha conseguido lo que quiere en una sociedad donde se encuentra en desventaja. Por otra parte, considero también que hay algo mal en todo esto ya que ello nos ha llevado a una división de género muy marcada, por ejemplo algo que me inquieta demasiado son los vagones del metro exclusivo para mujeres, pues creo que no se debería tomar a las personas como femenino o masculino, sino como sujetos que pertenecen a una sociedad justa. Algo similar sucede con el feminismo, pues desde mi punto de vista es una búsqueda de superioridad injustificada y peligrosa.	Experto

Cuadro n° 61.- Ejemplos de respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta seis en relación a los comerciales. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

Para la segunda parte del plan de acción los estudiantes analizaron dos documentos contrapuestos de la década de 1960 con el propósito de resolver la problemática histórica de ¿por qué surgió el movimiento estudiantil de 1968? Al igual que en todas las actividades de los ciclos anteriores, el ejercicio se hizo con ayuda de preguntas guías que se relacionan con las seis habilidades del pensamiento crítico; la única diferencia fue que, en lugar de contestar seis preguntas para cada fuente, en esta ocasión se contestaron dos con la primera fuente y

cuatro con la segunda. Estas preguntas fueron evaluadas y analizadas con base a la siguiente rúbrica (ver cuadro 62) y a las respuestas parámetro que aparecerán más adelante (ver cuadros 63, 66, 68, 70 y 73).

Rúbrica para evaluar el trabajo sobre el movimiento estudiantil de 1968

	Novato (1pto.)	Aprendiz (2pto.)	Profesional (3pto.)	Experto (4pto.)
Comprensión	<p>*No identifica la idea central de ninguna de las fuentes.</p> <p>*No explica de manera clara y con sus propias palabras la idea general de las fuentes.</p> <p>*No contesta la pregunta.</p>	<p>*No identifica la idea central en su totalidad de cada una de las fuentes.</p> <p>*Identifica uno de los elementos que conforman la idea central.</p> <p>*No explica la idea central con sus propias palabras.</p>	<p>* Identifica parte de la idea central de cada una de las fuentes.</p> <p>*Explica con sus propias palabras la idea central.</p> <p>*Explica al menos dos de los elementos que conforman la idea general de cada fuente.</p>	<p>*Identifica la idea central de cada una de las fuentes.</p> <p>* Explica con sus propias palabras la idea central.</p> <p>* Explica los tres elementos que conforman la idea general de cada fuente.</p>
Análisis (trabajo con fuentes)	<p>*No clasifica correctamente las fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>*No identifica el tipo de fuente del que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*No identifica todos los elementos siguientes: 1.- autor</p>	<p>*No clasifica las fuentes empleadas en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica el tipo de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 2 de los siguientes elementos:</p>	<p>*Clasifica las fuentes en primarias y secundarias.</p> <p>*Identifica el tipo de texto de los documentos empleados (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente por lo menos 3 de los siguientes elementos: 1.- autor</p>	<p>*Clasifica correctamente las fuentes en primaria o secundaria.</p> <p>* Identifica el tipo de texto que se trata (carta, poema, periódico, documentos oficiales, etc.)</p> <p>*Identifica correctamente todos los siguientes elementos: 1.- autor</p>

	<p>2.-fecha en que se escribió el documento</p> <p>3.- lugar de producción</p> <p>4.- a quién va dirigido</p>	<p>1.- autor</p> <p>2.-fecha en que se escribió el documento</p> <p>3.- lugar de producción</p> <p>4.- a quién va dirigido</p>	<p>2.-fecha en que se escribió el documento</p> <p>3.- lugar de producción</p> <p>4.- a quién va dirigido</p>	<p>2.- fecha en que se escribió el documento</p> <p>3.- lugar de producción</p> <p>4.- a quién va dirigido</p>
Inferencia	<p>*No responde la pregunta.</p> <p>*Su respuesta no tiene relación con el tema.</p>	<p>*Proporciona una respuesta.</p> <p>*Su respuesta no es una hipótesis.</p>	<p>*La respuesta es una hipótesis.</p> <p>*La respuesta es coherente con el tema.</p> <p>*La respuesta no se explica.</p>	<p>*La respuesta es una hipótesis.</p> <p>*La respuesta es coherente con el tema.</p> <p>*La respuesta se explica.</p> <p>*Es clara la respuesta.</p>
Explicación	<p>*No proporciona una respuesta.</p> <p>*La respuesta proporcionada no tiene relación con el tema.</p> <p>*Proporciona una respuesta pero no considera ninguno de los elementos que se le piden.</p>	<p>*En su respuesta redacta uno de los tres aspectos a considerar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemática histórica central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) 2. Las posturas encontradas respecto al problema central. 3. Su propia respuesta sin fundamentarla en las fuentes. 	<p>Redacta dos de los tres aspectos a considerar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemática histórica central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) 4. Las posturas encontradas respecto al problema central. 5. Su propia respuesta fundamentándola en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor 	<p>*Contesta la pregunta considerando todos los aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemática histórica central. (quién, qué, cómo, cuándo, dónde) 2. Las posturas encontradas respecto al problema central. 3. Su propia respuesta fundamentándola en las fuentes. (selección de dos citas, una a favor y

		<p>*Proporciona una respuesta pero en realidad no contesta lo que se le pide. *La respuesta no es coherente.</p>	<p>y otra en contra de su respuesta) *La respuesta tiene coherencia /se entiende. *La respuesta no tiene relación entre sus componentes.</p>	<p>otra en contra de su respuesta) *La respuesta tiene coherencia /se entiende. *La respuesta tiene relación entre sus elementos.</p>
--	--	--	--	---

Cuadro n° 62.- Rúbrica para evaluar el trabajo sobre el movimiento estudiantil de 1968. Fuente: elaboración propia

Las dos primeras interrogantes fueron contestadas con un fragmento del Informe de gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz. La primera de ellas se relaciona con la habilidad de *comprensión* y dice así, con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?, en la cual esperaba que contestaran algo parecido a la respuesta parámetro (ver cuadro 63).

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?
Respuesta parámetro
Menciona al menos tres puntos importantes, el primero de ellos: la intención de algunos sujetos para desprestigiar a México aprovechando la atención que tiene el país por la celebración de los juegos olímpicos. El segundo, el presidente hace una recapitulación de los sucesos ocurridos en los que se incita a la violencia y en los que se tratan de involucrar a grupos estudiantiles. Tercero hace una breve explicación de los hechos violentos realizados por estudiantes o “seudo estudiantes”, esto con la finalidad de preguntar si debe o no intervenir la policía. Finalmente, menciona que el orden jurídico ha sido quebrantado por lo que ya no es posible aguantar dicha situación.

Cuadro n° 63.- Respuesta parámetro a la pregunta uno en relación al Informe del presidente Díaz Ordaz. Ciclo 4. Fuente: elaboración propia.

Para esta interrogante los resultados (ver cuadro 65) se ubican en tres de los cuatro niveles de la rúbrica. En el rubro de novato se encuentran los estudiantes que no contestaron, quienes no identificaron la idea central de la fuente o que simplemente no explicaron con sus palabras lo que dice la fuente, a este nivel corresponde el 16.27%. Me gustaría mencionar que en esta ocasión fueron muy pocos los estudiantes que no respondieron la pregunta, del total de jóvenes que hay en este rango sólo uno fue el que no contestó; ello puede significar muchas cosas, desde que el tema en cuestión les interesó y tienen algo que decir al respecto, hasta que les agradó el trabajo con fuentes primarias.

En el nivel de aprendiz se encuentra el 72.09%, es decir que más de la mitad de los estudiantes tuvieron problemas para localizar la idea central de la fuente y en su lugar sólo identificaron uno de los tres elementos que la conforman. Dicho elemento fue repetitivo y osciló entre la cancelación de los juegos olímpicos y la interrogante sobre la intervención de la policía en los disturbios existentes. Respecto a las respuestas dadas, me gustaría mencionar algunas situaciones que observé, la primera de ellas es que hubo muchachos que respondieron dando su opinión sobre la fuente por lo que en varios trabajos encontré frases como “me

parece que ...”, “considero que...” o “desde mi punto de vista...”, lo cual es bueno pero no para fines de esta pregunta ya que su punto de vista no me indica si entendieron la idea central de las fuentes y por el contrario genera la impresión de que no hubo una comprensión clara de éstas. Por otra parte, quiero señalar que hubo respuestas que dejaban ver la existencia de una confusión por parte de los estudiantes en relación con la temporalidad de los hechos, como si el informe presidencial se hubiera dado después de la matanza del 2 de octubre (ver cuadro 64).

Pregunta 1.- ¿Qué dice la fuente?		
Alumno	Respuesta	Nivel
Justo	Gustavo Díaz Ordaz está dando una justificación de sus actos ante la matanza de los estudiantes en 1968.	Aprendiz
Melissa	Es el cuarto informe presidencial de Gustavo Díaz Ordaz donde se habla sobre los juegos olímpicos y los movimientos que se habían presentado en contra de los mismos, también se cuestiona si era necesario la intervención de la policía para calmar la violencia creada por los seudoestudiantes, ya que se había llegado a un punto de libertinaje.	Profesional

Cuadro n°64.- Ejemplos de respuestas de los estudiantes a la primera pregunta del ejercicio uno del ciclo cuatro. Fuente: elaboración propia

En el siguiente nivel de la rúbrica (profesional) pude observar que aconteció algo similar con las respuestas de los estudiantes en relación con la cantidad de elementos mencionados que conforman la idea central con la diferencia de que los jóvenes de este rubro indicaron dos elementos que conforman la idea general de la fuente, en lugar de uno; en este nivel se encuentra el 11.62% de los alumnos (ver cuadro 65).

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿Qué dice la fuente?				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	16.27%	72.09%	11.62%	--

Cuadro n° 65.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la primera pregunta de la segunda actividad del ciclo 4.

La siguiente pregunta se relaciona con la habilidad de *análisis*, en la cual pedí identificar los seis elementos básicos de la fuente (ver cuadro 66), los resultados fueron: en el nivel profesional con el 27.90% que son los alumnos que tuvieron un solo error al momento de distinguir los elementos que se les pedían, el elemento con el que más se problematizaron fue la temporalidad y es que sólo anotaron el año, lo cual es una respuesta incompleta pues en la fuente viene día y mes, otro aspecto que les causó confusión fue el autor y es que algunos de los muchachos respondieron que “el periodista” era quien había escrito la fuente. Por otra parte en el rubro de experto se encuentra el 72.09%, es decir, que más de la mitad de los estudiantes no presentaron problemas para recabar los elementos de la fuente, la razón de estos resultados es que casi todos los aspectos estaban expresados en la misma fuente salvo el tipo de fuente y el destinatario, puesto que estos elementos debían de ser inferidos, lo cual no debían presentar problema alguno.

Pregunta 2.- Identifica los siguientes elementos	
Tipo de fuente	Primaria
Tipo de texto	Documento oficial
Temporalidad	1 de septiembre de 1968
Espacio	Ciudad de México
Destinatario	Congreso y pueblo de México
Autor	Díaz Ordaz

Cuadro n° 66.- Respuesta parámetro a la segunda pregunta del ejercicio dos con la fuente uno “IV Informe de gobierno del presidente Díaz Ordaz”. Fuente: elaboración propia

Pregunta 2.- Identifica los elementos de la fuente: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacialidad, destinatario y autor				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	--	--	27.90%	72.09%

Cuadro n° 67.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la segunda pregunta de la segunda actividad del ciclo 4. Fuente: elaboración propia

Las siguientes cuatro preguntas se contestaron con un fragmento del Manifiesto a la nación del 2 de octubre elaborado por el Consejo Nacional de Huelga. La primera cuestión es: con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?, en la que esperaba contestaran algo parecido a la respuesta parámetro (ver cuadro 68).

Pregunta 1.- Con tus propias palabras ¿qué dice la fuente?
Respuesta parámetro
Menciona algunas de las razones por las que el movimiento estudiantil de 1968 surgió, resalta que el movimiento es expresión de las grandes desigualdades que han vivido los diferentes sectores de la sociedad en especial la obrera y la campesina y que el gobierno mexicano ha ignorado hasta ese momento, así mismo externa su apoyo a la lucha de dichos sectores.

Cuadro n° 68.- Respuesta parámetro a la primera pregunta de la segunda actividad del ciclo cuatro. Fuente: elaboración propia

Los resultados están repartidos en tres de los cuatro rubros, el primero de ellos es el de aprendiz, en el que se encuentran los estudiantes que no lograron identificar la idea central de la fuente, aquí está el 34.88%; para el siguiente nivel (profesional) se ubica la mayoría de los estudiantes con un 60.46%, aquí están los que ubicaron parte de la idea central, es decir, que su respuesta es muy general cuando en la fuente había elementos muy específicos; finalmente, en el nivel de experto se encuentra el 6.97%, que son aquellos estudiantes que identificaron los tres aspectos de la idea general (ver cuadro 69) .

Pregunta 1.- ¿Qué dice la fuente?		
Alumno	Respuesta	Nivel
Ricardo	El Consejo Nacional de Huelga informa al pueblo sobre el porqué del movimiento surgido, así como de los planes que tienen para lograr su objetivo.	Aprendiz
Melissa	Esta fuente habla de que los estudiantes culpan al gobierno de todos los males del pueblo, explican el porqué de su movimiento así como sus objetivos.	Profesional
Jesús	La fuente como tal expresa el descontento y malestar por parte de aquellos que conformaban el Consejo Nacional de Huelga, quienes reprochaban la actitud de un gobierno mediocre e intolerante que repartía los bienes a unos pocos y recriminaba el malestar a todo aquel que se expresara. Así pues, además de expresar la desigualdad del pueblo mexicano, también expresa la razón del surgimiento del movimiento estudiantil y el apoyo de dicha comunidad a los campesino y obreros	Experto

Cuadro n° 69.- Ejemplos de las respuestas de los estudiantes en el ejercicio dos del ciclo cuatro. Fuente: elaboración propia

La siguiente interrogante consistió en que los muchachos reconocieran los elementos que conforman la fuente en cuestión (ver cuadro 70), dicha pregunta se relaciona con la habilidad del *análisis* y los resultados obtenidos son: para los niveles aprendiz y profesional el porcentaje de estudiantes ubicados en cada uno de ellos fue el mismo (41.86%). Los errores que constantemente tuvieron fueron cuatro, el primero de ellos fue la tipología de la fuente en donde algunos pusieron que era secundaria; segundo el tipo de texto, es decir muchos pusieron que era un documento oficial cuando en el mismo texto se menciona que es un manifiesto; tercer error la fecha ya que la mayoría escribió octubre de 1968 o simplemente el año, sin embargo en la misma fuente dice que el manifiesto es del diciembre de 1968 y finalmente el lugar, algunos jóvenes escribieron que “el consejo”, pero si me pongo estricta el consejo no es un lugar físico como la ciudad de México, más bien es algo intangible, un órgano administrativo. Finalmente, en el nivel de experto se encuentra el 16.27%.

Pregunta 2.- Identifica los siguientes elementos	
Tipo de fuente	Primaria
Tipo de texto	Manifiesto
Temporalidad	Diciembre de 1968
Espacio	Ciudad de México
Destinatario	Opinión pública
Autor	Consejo Nacional de Huelga

Cuadro n° 70.- Respuesta parámetro a la segunda pregunta del ejercicio dos con la fuente 2 “Manifiesto a la nación “2 de octubre”. Fuente: elaboración propia

Pregunta 2.- Identifica los elementos de la fuente: tipo de fuente, tipo de texto, temporalidad, espacialidad, destinatario y autor				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	--	41.86%	41.86%	16.27%

Cuadro n° 71.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la segunda pregunta de la segunda actividad del ciclo 4. Fuente: elaboración propia

La tercera pregunta se corresponde con la habilidad de la *inferencia* y dice así: una vez leídas las fuentes 1 y 2, escribe una hipótesis, es decir, una posible respuesta a la pregunta central, un ejemplo de la respuesta se encuentra a continuación: el movimiento estudiantil de 1968 surgió como consecuencia de las desigualdades sociales que vivía la sociedad, principalmente obreros y campesinos y que fueron ignorados por mucho tiempo por el gobierno mexicano.

Los resultados fueron los siguientes, el menor de los porcentajes (2.32%) se encuentra en el nivel de novato, debido a que no hubo una respuesta a la pregunta planteada, en el siguiente rubro (aprendiz) está el 9.30% de los alumnos debido a que la respuesta dada no era una hipótesis y algunas parecían ser más un punto de vista, en el nivel de profesional se repite este porcentaje (9.30%) a causa de que los muchachos enlistaron las razones pero

no le dan coherencia a la respuesta y finalmente, el 79.06% se localizan en el rubro de experto ya que su contestación sí es una hipótesis, es general y coherente (ver cuadros 72).

Pregunta 3.- Una vez leídas las fuentes 1 y 2, escribe una hipótesis, es decir, una posible respuesta a la pregunta central.				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	2.32%	9.30%	9.30%	79.06%

Cuadro n° 72.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la tercera pregunta de la segunda actividad del ciclo 4. Fuente: elaboración propia

Pregunta 3.- Una vez leídas las fuentes 1 y 2, escribe una hipótesis, es decir, una posible respuesta a la pregunta central.		
Alumno	Respuesta	Nivel
Alitzel	Pienso que el movimiento estudiantil pudo lograr sus objetivos de un modo pacífico y evitando daños, por su parte el gobierno actuó de una manera irresponsable. Me parece que el movimiento estudiantil fue un movimiento que aún puede lograr lo que se proponía.	Aprendiz
Naomi	El mal manejo de gastos públicos, la falta de resolución de los problemas en la sociedad por parte del gobierno y los juegos olímpicos de 1968.	Profesional
Ricardo	El movimiento estudiantil surge a causa de la inconformidad que tenían los estudiantes con el gobierno de Díaz Ordaz.	Experto

Cuadro n°72.- Ejemplos de las respuestas de los estudiantes en la tercera pregunta del ejercicio dos del ciclo cuatro. Fuente: elaboración propia

Para terminar, la cuarta interrogante se vincula con la habilidad de la *explicación*, por lo que pedí a los alumnos contestaran la pregunta central (¿por qué surgió el movimiento estudiantil de 1968?) considerando algunos elementos, tales como la redacción del planteamiento del problema histórico central (quién, qué, cómo, cuándo y dónde),

identificaran y escribieran las posturas encontradas respecto al problema central y fundamentar su respuesta con las fuentes trabajadas (ver cuadro 73).

<p>Pregunta 4.- Responde a la pregunta central considerando: a) el planteamiento del problema histórico-central (quién, qué, cómo, cuándo, dónde), b) redacción de las posturas encontradas respecto al problema central y c) redacción de tu propia respuesta fundamentándola en las fuentes (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de tu respuesta).</p>
<p>Respuesta parámetro</p>
<p>El movimiento estudiantil mexicano de 1968 tiene como antesala una serie de sucesos acaecidos varios años atrás relacionados con la situación económica y social del país que se fueron complejizando cada día más y que los gobiernos mexicanos no atendieron en su debido momento, por lo que en el año de 1968, con la mirada de todo el mundo en México por ser sede de los juegos olímpicos, los estudiantes vieron la posibilidad de alzar la voz.</p> <p>(Planteamiento del problema)</p> <p>Considerando las fuentes leídas, se puede observar dos posturas diferentes respecto al surgimiento de dicho movimiento, por un lado tenemos la versión del presidente Díaz Ordaz, quien en su <i>IV Informe de gobierno</i> menciona que la intención de los sujetos al incitar a la violencia fue para desprestigiar a México aprovechando la atención que tenía el país por la celebración de los juegos olímpicos; mientras que el Consejo Nacional de Huelga en su <i>Manifiesto a la nación “2 de octubre”</i> redacta que el movimiento estudiantil inició como consecuencia de situaciones viejas que el gobierno no ha solucionado.</p> <p>(Posturas encontradas)</p> <p>De estas posturas puedo concluir que el movimiento estudiantil es resultado de demandas sociales ignoradas por los gobiernos mexicanos, especialmente en el ámbito económico y que se ve materializado cuando se habla de</p> <p style="padding-left: 40px;">las profundas desigualdades en la distribución del ingreso, consecuencia de la concentración en unas pocas manos de la riqueza generada por el pueblo, de la cada día más creciente dependencia de la economía mexicana al imperialismo norteamericano, revelado en el crecimiento vertiginoso de las inversiones extranjeras; de una política de desarrollo que favorece esencialmente al capital privado, propiciando vastos desequilibrios regionales, beneficiando exclusivamente los intereses de una clase por medio de un sistema impositivo que ampara a los grandes capitales y que va en detrimento de quien sólo posee su salario como fuente de vida...</p> <p>(Mi postura fundamentada en las fuentes)</p>

Cuadro n° 73.- Respuesta parámetro para la fuente uno de la primera actividad del ciclo 4.
Fuente: elaboración propia

Los resultados que obtuve fueron los siguientes: en el nivel de novato están los jóvenes que omitieron su respuesta, el porcentaje en esta ocasión para este nivel fue de

11.62%. En el rubro de aprendiz encontré el mismo porcentaje que en el de novato (11.62%), aquí están los alumnos que respondieron pero es una respuesta incompleta ya que sólo identificaron algunos de los tres aspectos que se pedían en la rúbrica: en el nivel de profesional se encuentra el porcentaje mayor (46.51%), los estudiantes de este rango desarrollaron dos de los aspectos que se les pedía, en su mayoría ubican el planteamiento del problema y las dos posturas respecto a la problemática central, pero no fundamentan su respuesta en las fuentes; algunos otros alumnos emplean una o dos citas textuales sin embargo, no las utilizan para respaldar su respuesta y dan la impresión de que las escribieron sólo porque fue un requisito para la evaluación; así también, es evidente en gran parte del estudiantado que, identifican las posturas pero no las relacionan con su respuesta, pareciera que los elementos que presentan no forman parte de una misma respuesta. Finalmente, en el rubro de experto se encuentra el 39.53%, los muchachos que aquí se encuentran es porque su respuesta no sólo contiene los tres aspectos pedidos en la rúbrica, sino porque hay una homogeneidad en lo que respondieron, los elementos se relacionan entre sí, además de ser clara y coherente (ver cuadro 75).

Pregunta 3.- Una vez leídas las fuentes 1 y 2, escribe una hipótesis, es decir, una posible respuesta a la pregunta central.				
Nivel	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Porcentaje	2.32%	9.30%	9.30%	79.06%

Cuadro n° 74.- Porcentaje obtenido de cada uno de los niveles de la rúbrica en la cuarta pregunta de la segunda actividad del ciclo 4. Fuente: elaboración propia

Pregunta 4.- Responde a la pregunta central considerando: a) el planteamiento del problema histórico-central (quién, qué, cómo, cuándo, dónde), b) redacción de las posturas encontradas respecto al problema central y c) redacción de tú propia respuesta fundamentándola en las fuentes (selección de dos citas, una a favor y otra en contra de tu respuesta).		
Alumno	Respuesta	Nivel
Miguel	El movimiento estudiantil mexicano de 1968 surge por la inconformidad que tenían los estudiantes hacia el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. Las posturas que había en ese momento eran dos, por un lado la del gobierno y por el otro la de los estudiantes.	Aprendiz
Naomi	El movimiento estudiantil mexicano de 1968 surge a partir de una serie de inconformidades por parte de la sociedad mexicana, donde los estudiantes jugaron el papel protagónico en esta problemática durante el gobierno de Díaz Ordaz. Por parte del gobierno mexicano podemos ver una justificación pues los manifestantes han llegado al libertinaje y al mal uso de sus derechos. Por parte de la sociedad mexicana vemos que se quejan por la incapacidad de sus representantes para hacer un cambio en México.	Profesional
Daniela	El movimiento estudiantil de 1968 surgió porque los estudiantes querían ser escuchados, ellos demandaban igualdad y libertad de expresión, así que el 2 de octubre de 1968 los alumnos se manifestaron en la ciudad de México para que sus demandas fueran oídas y resueltas, sin embargo el gobierno de Díaz Ordaz los reprimió con el pretexto de que los estudiantes estaban haciendo “vandalismo”, “desorden” además de que buscaban “impedir la celebración de los juegos olímpicos”. En la fuente 1, en el informe presidencial, pude notar que su postura estaba en contra del movimiento estudiantil, mientras que en la fuente 2, el manifiesto a la nación, estaba a favor de dicho movimiento. Así pues, la manifestación de los estudiantes que tuvo lugar el 2 de octubre de 1968 surgió porque en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz los estudiantes estaban siendo ignorados, además de vivir en un descontento y desigualdad económica y social, de acuerdo con lo expresado en la segunda fuente, en la cual encontramos lo siguiente: “el movimiento estudiantil de julio ha surgido como resultado de viejos problemas planteados a un régimen que los ignora, los niega (...) y ha evidenciado ante el mundo la situación miseria y falta de libertades políticas en las que viven la mayoría de los mexicanos”. Sin embargo, en la primera fuente se puede observar una posible justificación por parte del presidente cuando expresa lo siguiente: “obtuvimos información de que se pretendía estorbar los juegos (...) intentaron aprovecharlo con fines ideológicos y políticos y (...) quienes se propusieron sembrar el desorden, la confusión y el encono (...) con el fin de desprestigiar a México, aprovechando la enorme difusión que habrán de tener los encuentros atléticos y deportivos e impedir la celebración de los juegos olímpicos”	Experto

Cuadro n°75.- Ejemplos de las respuestas de los estudiantes en la tercera pregunta del ejercicio dos del ciclo cuatro. Fuente: elaboración propia

El análisis general de los resultados permitió observar las principales complicaciones que enfrentaron los estudiantes con las habilidades que conforman el pensamiento crítico. Respecto al desarrollo de la habilidad de *conocimiento* los estudiantes presentan mínimas dificultades para adquirir la información presentada en las fuentes históricas; así pues la formación que tienen les ha permitido consolidar la forma de almacenar y organizar dicha información con la finalidad de comprender para solucionar problemas.

Respecto al desarrollo de la habilidad de *comprensión*, el análisis general de los resultados permitió ver que la principal complicación que enfrentan los estudiantes es lograr una idea clara o entender en su totalidad la idea central de las fuentes analizadas, principalmente aquellas que son gráficas o visuales y de aquellas que conservan el modo del castellano antiguo, así mismo sus experiencias que tienen les han permitido consolidar la identificación de ideas básicas de las fuentes históricas escritas.

Respecto a la habilidad de *análisis*, los resultados permitieron observar que la principal dificultad que enfrentan los jóvenes es la identificación total de los elementos que conforman la fuente analizada, primordialmente aquellos que no vienen registrados dentro de la misma, en tanto que la formación que tienen les ha permitido descubrir cómo se relacionan entre sí aquellos elementos que logran identificar.

Considerando que la habilidad de *evaluación* se relaciona con las restantes y que en éstas los estudiantes presentaron algunas dificultades, puedo decir que dicha habilidad se les problematiza, sin embargo la formación que tienen les ha permitido valorar, en gran medida, la información presente en las fuentes primarias.

Respecto a la habilidad de *inferir*, el análisis general de los resultados permite ver que las principales complicaciones que enfrentan los estudiantes son formular hipótesis y sacar conclusiones acordes a cada fuente histórica y que sus experiencias o la formación que tienen les han permitido consolidar conjeturas básicas de acuerdo a la información proporcionada.

Finalmente, respecto a la habilidad de *explicar*, el análisis general de los resultados permite ver que las principales complicaciones que enfrentan los estudiantes son proporcionar su punto de vista acerca de una problemática histórica con base o apoyada de

las fuentes primarias, sin embargo la formación que tienen les ha permitido consolidar puntos de vista apoyadas en sus creencias.

Como mencioné, los resultados revelaron las dificultades que los estudiantes tuvieron al trabajar con fuentes históricas, aún quienes ya habían realizado este tipo de actividades con anterioridad, así mismo se demostró que la constancia en el trabajo con las fuentes dentro del aula permite practicar y por ende desarrollar en los estudiantes las diferentes habilidades del pensamiento crítico así como éste.

Consideraciones finales

Dentro del ámbito de la enseñanza de la historia, el trabajo con fuentes primarias y el método histórico en las aulas no son una propuesta nueva, por el contrario, como el lector observó en el primer capítulo, son una invitación con la que se ha venido trabajando desde finales del siglo XX; de igual modo, el pensamiento crítico ha sido el protagonista de varios trabajos de muy diversas disciplinas. Sin embargo, la presente investigación se propuso incursionar dentro de estos lares con la finalidad de abordar todos esos elementos (fuentes primarias, método histórico y pensamiento crítico) desde un punto de vista diferente.

Esta investigación confirmó la estrecha relación que existe entre el pensamiento crítico y la historia. Al igual que otras disciplinas contribuyen al desarrollo de este pensamiento, la historia lo hace cuando la manera en la que se enseña se distancia de la forma común en la que se hace, con ello me refiero a ese tipo de enseñanza en donde se priorizan los datos o los aprendizajes conceptuales por sí mismos y se dejan a un lado los aprendizajes procedimentales y los actitudinales. Cuando se enseña a los jóvenes a problematizar la historia, los sucesos y/o acontecimientos, al mismo tiempo en que se les muestra cómo analizar la materia prima (fuentes históricas) con la que trabajamos los historiadores, es momento de decir que la historia les es útil, pues de esta manera contribuye, como se observó a lo largo de la investigación, a desarrollar el pensamiento crítico.

Fue a partir de la metodología de la investigación-acción que se hizo posible conocer la forma en que el trabajo con fuentes primarias desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes de EMS, así como las debilidades y fortalezas de esta propuesta. Entre las contribuciones que ésta aportó a mi investigación puedo reconocer la mejora en la implementación de las fuentes históricas dentro del aula, con ello me refiero a que éstas dejaron de fungir como decoración de la exposición del profesor a ser el objeto de análisis para la resolución de problemas históricos por parte de los estudiantes; así como la selección de fuentes históricas comprensibles para éstos. Por su parte, el reconocimiento de las deficiencias de los estudiantes, tales como la comprensión lectora o la incomprensión del lenguaje empleado por nosotros los profesores, y que muchas veces damos por sentado que los jóvenes lo entienden, trae consigo que éstos no lleven a cabo las actividades propuestas porque no comprenden lo que se les pide. Así también, la importancia de la repetición de una

actividad con un mismo grupo para contribuir al desarrollo de las habilidades cognitivas que conforman el pensamiento crítico, así pues el haber trabajado con un mismo grupo en dos ciclos diferentes, lejos de ser contraproducente me permitió constatar que el análisis de fuentes primarias dentro del aula debería ser un pilar dentro de la enseñanza de la historia no sólo porque los muchachos demostraron su agrado e interés en ellas, sino porque, como se observó en el tercer capítulo, les ayuda a que desarrollen el pensamiento crítico, lo cual requiere de una constante repetición que no se podría lograr con una sola actividad debido a que es un proceso progresivo.

Todo esto me lleva a reflexionar acerca de varios elementos, entre ellos: a) *la durabilidad de los ciclos.*- Éstos debieran ser de por lo menos un semestre con la finalidad de practicar con más constancia el análisis de fuentes, no con la intención de que los estudiantes se conviertan en historiadores, sino para percibir los cambios en su forma de pensar, es decir, cómo desarrollan progresivamente el pensamiento crítico. Con ello quiero decir que esta investigación esbozó solo una parte de la gran inmensidad que el tema presenta, pues hay que recordar que este pensamiento se conforma de dos elementos, por un lado las habilidades cognitivas (que fueron parte de esta investigación) y por el otro las disposiciones, que no incluí y que podrían dar para algunas líneas de investigación como ¿de qué manera la enseñanza de la historia beneficia el desarrollo de las disposiciones del estudiante de EMS? o considerando los resultados obtenidos en esta investigación tendría sentido indagar ¿qué problemáticas históricas desarrollan el pensamiento crítico de los estudiante de EMS? considerando en esta ocasión ambos componentes de este pensamiento.

La cuestión de la duración de las prácticas no es específica para mi temática o disciplina, sino en general para la maestría y para aquellos que, como yo, no estamos frente a grupo al momento de ingresar a la maestría. En ese sentido, considero que la coordinación de MADEMS podría seguirnos apoyando si tuviera algún convenio con las instituciones de educación media superior de la UNAM incluso las incorporadas para que nos permitieran poner a prueba nuestras hipótesis y planes de trabajo.

Mi segunda reflexión se vincula con la anterior y es en relación con la b) *disposición de los estudiantes.*- De sobra es conocido que hacer que un grupo trabaje no es tarea sencilla y más cuando sólo interactúas con ese grupo unas cuantas horas, en este sentido la disposición

que encontré en los muchachos no fue la que deseaba, por consiguiente las actividades planeadas no se realizaron como esperaba y no pude hacer más para que trabajaran debido a que el tiempo apremiaba. Pero, es conveniente que como docentes reflexionemos acerca de por qué sucede esto, en que estoy haciendo mal para que los estudiantes no tengan el interés por las propuestas que les estoy planteando; sin embargo y considerando que el tiempo que como docentes practicantes tenemos con los grupos que los titulares amablemente nos prestan, no desecho la propuesta de llevar a cabo algún tipo de convenio, ya que así los estudiantes al estar trabajando constantemente (durante un semestre) con el docente pasante de la maestría y al mismo tiempo ser evaluados por éste, su disposición será benéfica y el porcentaje de estudiantes que no responden a las preguntas o que no realizan las actividades será menor y los resultados serán mejor en función de los objetivos del docente.

La tercera reflexión está encaminada al c) *tipo de fuente*.- Sin duda el lector tiene claro que en la historia existe una gran variedad de fuentes primarias; para esta investigación únicamente implementé dos, las gráficas (imágenes) y las escritas (mayoritariamente documentos) las razones también las conoce el lector por lo que no me detendré en ello. Los resultados me dejaron ver que las imágenes presentaron mayor complejidad al momento de ser analizadas debido a que requieren mayor atención, más elementos de análisis y práctica del sujeto que las está analizando, no sólo porque necesitan ser contextualizadas, sino porque no llevan palabra alguna que pudiera guiar al espectador sin embargo, ello no quiere decir que este tipo de fuente deba de dejarse de lado en las clases de historia, sino por el contrario deben integrarse a la par de las otras al mismo tiempo que debe enseñarse cómo trabajarlas, las diferencias, las complejidades que presentan; ya que al igual que las escritas también desarrolla las habilidades cognitivas del pensamiento crítico.

Ahora bien, en relación con las fuentes escritas es importante considerar varios elementos al momento de escogerlas, debido a que el estudiante no se encuentra familiarizado con éstas es importante seleccionar escritos que estén paleografiados con la finalidad de que sean más comprensibles para los estudiantes, pues hay que recordar que el castellano antiguo es un tanto diferente al actual; así mismo tomar en cuenta que muchos documentos contienen por lo menos una abreviatura y por tanto se le deberá de desglosar al estudiantado, ayudará que éste tenga una mejor claridad del texto. Con todo lo anterior quiero decir que sea cual

sea la fuente a analizar se estará desarrollando el pensamiento crítico al momento de analizarla, siempre y cuando se consideren algunas especificaciones como las que he hecho líneas arriba.

Mi siguiente reflexión es sobre las d) *preguntas guías*.- Sin duda la experiencia me ha demostrado que éstas son muy útiles y podría decir que hasta imprescindibles al momento de analizar fuentes primarias, sobre todo cuando los estudiantes no se encuentran familiarizados con este tipo de trabajo. Por lo que, es muy importante que sean redactadas de manera clara y sencilla, pues de lo contrario los estudiantes no comprenderán qué es lo que se les está pidiendo.

Otra aspecto importante que se debe de considerar es trabajar con e) *problemas históricos*.- Dado que el pensamiento crítico tiene entre sus características la solución de problemas, es necesario que en las clases de historia tengan entre sus objetivos la resolución de una problemática histórica, la cual debe de ser llamativa para los estudiantes para lo cual, ésta se debe de relacionar con su contexto actual de los muchachos, de no ser así se corre el riesgo de que los estudiantes no tenga las mejor disposición para trabajar.

Mi siguiente cavilación es acerca de las f) *habilidades*.- El lector recordará que a lo largo de los cuatro ciclos se trabajaron seis habilidades cognitivas de las cuales tres representaron mayor dificultad para los alumnos, a saber: comprensión, análisis y evaluación; sin embargo, presentaré algunas resoluciones para desarrollar cada una de las habilidades trabajadas. Para la habilidad de *conocimiento* hay que considerar al menos dos elementos, primero que los jóvenes traen consigo todo un bagaje previo de conocimiento sobre la problemática histórica en cuestión y segundo que la información presentada (en este caso las fuentes primarias) deberá ser clara y comprensible para la edad de éstos.

Para la habilidad de *comprensión* hay que poner mayor atención en la selección de las fuentes históricas, que como ya dije deben de estar paleografiadas, además de hacer uso de diccionarios históricos. Hay que considerar también que las fuentes escritas no sean de una gran extensión a reserva de que se pueda trabajar con los estudiantes durante un largo periodo, así mismo en caso de percatarse de que los estudiantes tienen una deficiencia en su comprensión lectora, se tendrá que hacer un espacio para ejercitar dicha habilidad, pues de no ser así difícilmente los estudiantes no lograrán identificar la idea central de las fuentes

históricas como de cualquier información que llegue a sus manos. En cuanto a las fuentes gráficas se tendrá que trabajar a la par que los estudiantes, además de proporcionarles información extra que les pueda ser de utilidad para su análisis.

Para la habilidad de *análisis*, de nueva cuenta y como lo realicé en algunos de los ciclos, cuando los datos que se le pida al estudiante no se encuentran dentro de la misma fuente, se les tendrá que proporcionar información extra con la cual puedan obtenerla, ello con la finalidad de no perder tiempo y tengan una mejor comprensión de las fuentes analizadas; así también resultaría benéfico la aplicación de actividades con las que se trabaje el pensamiento lógico.

En cuanto a la habilidad de *evaluación*, se tendrá que poner mayor atención en las demás habilidades, esto a razón de que la evaluación echa mano de ellas, así podrá valorar la información que tenga en sus manos para poder proporcionar su punto de vista sobre la misma.

De igual manera, para la habilidad de *inferencia*, hay que cuidar que las demás habilidades se lleven a cabo de la mejor manera posible, pues de igual forma, esta habilidad se complementa con el resultado de las anteriores. Considerando que gracias a la inferencia se pueden sacar hipótesis sobre alguna problemática, será conveniente enseñarles a los estudiantes cuál es la estructura de ésta y cómo se puede elaborar.

Finalmente, para la habilidad de *explicación*, hay que considerar, de nueva cuenta, que todas las habilidades antes mencionadas se hayan desarrollado bien, pero sobre todo enseñar a los estudiantes a expresarse, no sólo oralmente sino también de manera escrita, en este sentido debemos de enseñarles y explicarles las estructuras que pueden tener los escritos, en este caso puede ser de un ensayo y/o una investigación. Pero sobre todo para que cualquier habilidad pueda ser desarrollada por cualquier ser humano, en este caso los estudiantes, se deberán de repetir constantemente, de aquí que se diga que la práctica hace al maestro.

El desarrollo de esta investigación permitió constatar que la implementación de las fuentes primarias en las clases de historia contribuye de manera positiva al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de EMS, ya que al realizar, de manera similar, el análisis (con sus adecuaciones y acorde a los jóvenes) que los historiadores efectuamos a las

fuentes históricas, los alumnos desarrollaron las seis habilidades que lo conforman (comprensión, análisis, evaluación, inferencia, interpretación y explicación), aunque para ello se haya implementado algunas preguntas guías, ello permitió que los estudiantes analizaran las fuentes como parte de un proceso crítico y reflexivo. Así mismo, la investigación permitió observar que la relación de los estudiantes y las fuentes históricas cambia conforme se acostumbran a trabajar con ellas, ya que en un principio éstas les generaron intriga al mismo tiempo que angustia por no poder comprenderlas al 100%, sin embargo ello cambió y el gusto y agrado por trabajar con ellas se les notó a simple vista.

Finalmente, quiero concluir diciendo que varios de los elementos abordados en la presente investigación, tales como la historia y el pensamiento crítico, son aspectos importantes para la vida de los estudiantes de EMS, no para acreditar este nivel escolar, sino para su vida cotidiana ya que, la historia no sólo les da identidad además que les permite conocerse a sí mismos y a la sociedad en la que viven y comprender lo que sucede a su alrededor; por su parte el pensamiento crítico es una herramienta indispensable no sólo para su vida académica, sino también para que sobrevivan en una sociedad en la que cada vez más se tiene acceso a cualquier tipo de información con tan sólo apretar un botón, lo que ha provocado que en muchas ocasiones tomen malas decisiones perjudicando sus vidas mismas, así como las de las personas a su alrededor.

Bibliografía

- Amo, A. (1988). La investigación-acción en la frontera del siglo XXI. *Revista de psicología social*, 213-227.
- ANUIES. (Marzo de 2002). *ANUIES*. Obtenido de <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/12-ago-anuies.pdf>
- Aron, R. (1996). *Lecciones sobre la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barriga, D. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*.
- Becerra y Moya. (15 de Diciembre de 2017). *scielo*. Obtenido de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>
- Bloch, M. (1996). Apología para la historia o el oficio de historiador. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boggino, N. (2007). Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Sevilla: MAD S.L.
- Borghi, B. (2010). Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, & P. L. Domínguez Sanz, Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (págs. 75-85). España: IFC - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Braudel, F. (1968). La larga duración. En F. Braudel, La historia y las ciencias sociales (págs. 60-106). Madrid: Ediciones Castilla S.A.
- Burrow, J. (2009). Historia de las historias. De Herodoto al siglo XX. Barcelona: Crítica.
- Campos, A. A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Collingwood. (1946). Idea de la historia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, M. (febrero de 2016). Repositorio unican. Obtenido de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10398/CuestaVegaMarcos.pdf?sequence=1>
- Dávila, G. N. (2006). El conocimiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, p.180-205.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

- Difabio de Anglat, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre educación*, p. 167-187, España, Universidad de Navarra Servicio de publicaciones,
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. UNAM; México.
- Española, R. A. (06 de 04 de 2017). Real Academia Española. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la Historia. *Revista de la Asociación de archiveros de Andalucía*, p. 55-72.
- Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 61-94.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?. Obtenido de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Ferrari, N. d. (01 de enero de 1973). *biblioteca digital (UNcu)*. Obtenido de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4465/81-cuyo-1973-tomo-09.pdf
- González, L. (2003). *El oficio de historiar*. 2º ed., México: El colegio de Michoacán.
- Grajales, T. (2002). La metodología de la investigación histórica: una crisis compartida. *Enfoques*, 5-21.
- Guerrero, P. M. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Málaga: tesis de doctorado
- Henández, S. C. (2001). *Evaluación de Habilidades cognoscitivas*. México, Universidad de Guadalajara.
- J.Pagés. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J. A. Hernández, *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- Joaquim Prats y Joan Santacana. (1998). *Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos*. En *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano.
- Langlois y Seignobos. (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Léon, A. (2009). El pensar: ¿un asunto de la psicología?. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, vol. 1, p. 89-97.

- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. Propósitos y representaciones, p. 161-214.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lopez, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 37(22), 41-60. Disponible en: http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Marciales, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica. España: Universidad Complutense de Madrid. Tesis de doctorado
- Mckernan, J. (1996). Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). La investigación acción en educación. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1834/La%20investigacion%20accion%20en%20educacion%20antecedentes%20y%20tendencias%20actuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moliner, M. (2008). Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.
- Morales, C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Actualidades Investigativas en Educación, vol. 2, p. 1-23.
- Navarrete . (2019). *Historia 2*. México: Castillo.
- Nieto, A. (2008). Obtenido de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/motdispopc.pdf>
- OCDE. (2010). Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.
- Paul Richard y Linda Elder. (2003). *La Mini.guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Obtenido de Critical thinking: www.criticalthinking.org
- Prieto, J. G. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: Espasa libros.
- Rojas, A. (2005). *La escuela de los Annales: ayer, hoy, mañana*. México: Contrahistorias.
- Rosenkranz, I. S. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, p. 106-113.
- Ruíz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórico-educativa. *Revista española de pedagogía*, p. 131-202.

- Salazar, J. (2001). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia? México, México: Universidad Pedagógica Nacional, Fomento Editorial.
- Sotelo, J. S. (2001). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia? México, México: Universidad Pedagógica Nacional, Fomento Editorial.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Tamayo A., O. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), p. 111-133.
- Topolsky, J. (1973). Metodología de la historia. Madrid: Rogar S.A.
- Trepát, H. i. (1991). Docplayer. Obtenido de [https://docplayer.es/31896054-
Procedimientos-en-historia-f-x-hernandez-cardona-c-trepát-carbonell.html](https://docplayer.es/31896054-Procedimientos-en-historia-f-x-hernandez-cardona-c-trepát-carbonell.html)
- UNAM. (25 de noviembre de 2017). Colegio de Ciencias y Humanidades. Obtenido de <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- UNESCO. (Octubre de 1998). *UNESCO*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

Cap. 2**Primer plan de acción. Ciclo 1 y sus fuentes****I.DATOS GENERALES**

PROFESOR(A)	María del Pilar Córdova Muciño
Asignatura	Historia Universal Moderna y Contemporánea II
SEMESTRE ESCOLAR	Segundo semestre
PLANTEL	CCH Sur
NÚMERO DE CLASES	Una

II.PROGRAMA

Unidad temática	Unidad III.- La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945- hasta nuestros días
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Al finalizar, el alumno:</p> <p>Distinguirá algunas de las dictaduras militares, sus características generales y particularidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declarativos: <ul style="list-style-type: none"> *Definirá el concepto de dictadura militar. *Identificará en qué consiste la DSN. *Comprenderá las dictaduras militares como resultado de la confrontación entre socialismo y capitalismo. *Distinguirá la existencia de distintas dictaduras a lo largo del continente americano. *Comparará las características generales de las dictaduras militares de Argentina, Chile y Brasil. • Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> * Analizará fuentes primarias, tales como cartas, testimonios, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales: <p>*Participará activamente en el trabajo en equipo. *Respetará las ideas de sus compañeros</p>
TEMA(S)	1.-Dictaduras Militares de América Latina.

III.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	2 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor se presenta ante el grupo. • El profesor anuncia el tema que se desarrollará en la clase. • El profesor reproduce los primeros 3:18 minutos del “Documental noche de los lápices” en https://www.youtube.com/watch?v=c94Ep8IW_7c y plantea las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que está pasando? ¿En dónde crees que está sucediendo? <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor comenzará con la exposición del tema a partir de una presentación de power point. <p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explicará qué es la Doctrina de Seguridad Nacional y cómo se relaciona con las dictaduras militares. • explicará qué es la Operación Cóndor • mencionará lo que es una dictadura militar y que existieron varias en distintos países latinoamericanos • explicará las características generales de las dictaduras. • abordará las dictaduras latinoamericanas, Chile, Argentina y Brasil. <ul style="list-style-type: none"> • El profesor formará equipos de 5 personas y les proporcionará a cada uno de ellos un documento sobre alguna de las dictaduras. Los alumnos tendrán que leerlo y analizarlo a partir de las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. explica brevemente de qué trata el documento. 2. a qué dictadura hace referencia. 3. qué elementos te permitieron llegar a la respuesta.

	<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada uno de los equipos comenta sus respuestas y el profesor las complementa si hace falta información. • En grupo se elabora una conclusión. • El profesor agradece al grupo y se despide.
ORGANIZACIÓN	Actividad para 49 alumnos.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Documental ✓ Cañón ✓ Pizarrón ✓ Plumones o gises ✓ Fuentes primarias
EVALUACIÓN	➤ Por medio de rúbrica.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Nuevo gobierno”, <i>El Clarín</i>, Buenos Aires, 24 de marzo de 1976. • Caricatura política, <i>El Mercurio</i>, Valparaíso. • Testimonio de Jessie Iane Vierira de Souza en Informe de la Comiissão Nacional da Verdade, Brasilia, 2014 • Carta de Milton Friedman a Augusto Pinochet, 1975 <p>Delgado, G. (2000). El mundo de la posguerra, La descolonización, Los países de América Latina, Del colonialismo al neocolonialismo, El mundo actual, en <i>El mundo moderno y contemporáneo II. El siglo xx.</i> México: Addison Wesley Longman de México.</p> <p>Gómez Navarro, J. L., et al, (2002). Guerra fría y política de bloques, La coexistencia pacífica y el deshielo ruso–americano, La descolonización y el Tercer Mundo, Crecimiento económico en los países desarrollados y grandes movimientos de integración económica en el mundo de la posguerra, en <i>Historia universal.</i> México: Addison Wesley Longman de México.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	Hobsbawm, E. (1995). <i>Historia del siglo xx. 1914–1991.</i> Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.

Fuentes primarias empleadas en el primer plan de acción

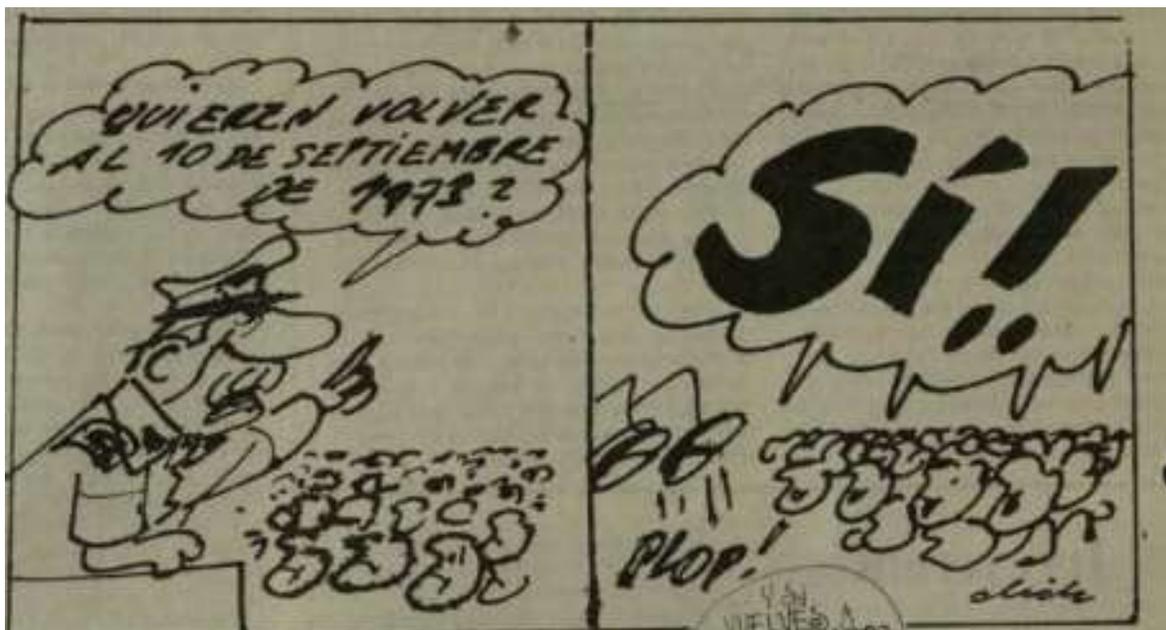


Imagen 1.- Fuente primaria sobre la Dictadura Militar de Chile.

NUEVO GOBIERNO



diarioshistoricos.blogspot.com

Solo unos pocos adictos a la ex presidente se congregaron anoche en la Plaza de Mayo. Arriba se ve el helicóptero que trasladaba a María E. Martínez de Perón, al despegar de la Casa de Gobierno

La prolongada crisis política que aflige al país comenzó a tener su desenlace esta madrugada con el alejamiento de María E. Martínez de Perón como presidente de la Nación. Una junta militar integrada por los comandantes generales de Ejército, Marina y Aeronáutica asumió esta madrugada el control del país. La proclama transmitida en las primeras horas, explicó que las Fuerzas Armadas adoptaron esa actitud "ante el vacío de poder" y para evitar la anarquía y combatir la inmovilidad.

INFORMACION EN LAS PAGINAS DOS, TRES, CUATRO, CINCO, SEIS, SIETE Y OCHO.

Entre las 3.15 y las 3.30 de hoy, la Junta de Comandantes Generales dio a conocer tres comunicados. El primero anuncia que el país se encuentra bajo el control operacional de las Fuerzas Armadas y recomienda el estricto acatamiento de sus disposiciones y directivas. El segundo recuerda la vigencia del estado de sitio y tras exhortar a no realizar manifestaciones, advierte que éstas serán severamente reprimidas. El tercero ordena el cumplimiento de todos los servicios públicos.

COMUNICADOS DE LA JUNTA MILITAR

(INFORMACION EN LA PAGINA TRES)

Imagen 2.- Fuente primaria sobre la Dictadura Militar de Argentina. Periódico El Clarín del 24 de marzo de 1976.

Testimonio

Yo, Jessie Iane Vierira de Souza, identidad presa en el dia (RJ), junto con Eraldo Palha Freire, Fernando PaU1a Freire e Colombo Vieira de Souza Jr., declaro que los fines, que estuve con Eraldo Palha Freire en las dependencias del DOI- CODI, en la calle Rua Bmao de Mesquita, en las horas que siguieron a nuestra llegada a aquel centro de torturas.

.....
En fin, quero en esta oportunidad, reafirmar mi testimonio de que Eraldo fue herido en prisi3n, llevado para el CISA y despu3s para el DOI-CODI, ah3 termin3 muriendo bajo tortura o sin asistencia m3dica.

R3o 05/07/96

Fuente escrita 1.- Fuente primaria sobre la Dictadura Militar de Brasil. Testimonio de Jessie Iane

Excmo. Sr. Augusto Pinochet Ugarte

Presidente

Edificio Diego Portales

Santiago, _____

Estimado señor Presidente:

Durante la visita que le hicieramos el viernes 21 de Marzo, realizada con el objeto de discutir la situación económica de_____, Usted me pidió que le transmitiera mi opinión acerca de la situación y políticas económicas luego de completar mi estancia en su país. Esta carta responde a tal requerimiento.

.....

La causa de la inflación en _____es muy clara: el gasto público corresponde, aproximadamente, a un 40% del ingreso nacional. Cerca de un cuarto de este gasto no deriva de impuestos explícitos y, por lo tanto, debe ser financiado emitiendo una mayor cantidad de dinero; en otras palabras, a través del impuesto oculto de la inflación. El impuesto inflación, utilizado para levantar una cantidad de dinero equivalente al 10% del ingreso nacional es, por ende, extremadamente gravoso - una tasa impositiva de 300% a 400% (es decir, la tasa de inflación)- impuesta sobre una estrecha base de cálculo- 3% a 4% del ingreso nacional (es decir, el valor de la cantidad de dinero que circula en _____ como efectivo y depósitos en cuentas corrientes).

Un programa de shock tal como este podría eliminar la inflación en cuestión de meses. También fundaría las bases necesarias para lograr la solución de su segundo problema- la promoción de una efectiva economía social de mercado.

Este no es un problema de reciente origen, sino que surge de tendencias al socialismo que comenzaron hace 40 años y que alcanzaron su lógico, y terrible clímax, durante el régimen de Allende. Ustedes han sido extremadamente sabios en la aplicación de las muchas medidas que ya han tomado para revertir esta tendencia.

Sinceramente,

Milton Friedman

Fuente escrita 2.- Fuente primaria sobre la Dictadura Militar en Chile. Carta del economista Milton Friedman a Pinochet en 19

Anexo 2

Segundo plan de acción. Ciclo 2 y sus fuentes

Secuencia uno

I.DATOS GENERALES

Profesor(a)	María del Pilar Córdova Muciño
Asignatura	Historia de México I
Semestre escolar	Tercer semestre
Plantel	CCH Oriente
número de clases	Dos

II.PROGRAMA

Unidad temática	Unidad II.- La dominación colonial en la Nueva España 1521-1760
Propósito(s) de la unidad	Al finalizar, el alumno: Analizará el proceso de conquista y colonización española como parte de la expansión mercantilista, explicando las características económicas, políticas y socioculturales de la Nueva España, para entender el carácter dependiente, pluricultural y multiétnico de la sociedad colonial, además las distintas expresiones de organización y resistencia de los diferentes grupos sociales.
Tema(s)	1.-España a finales del siglo XV. 2.-Conquista y colonización. 3.- Estructura del sistema colonial. 4.-Movimientos sociales de oposición y resistencia al sistema colonial.

Secuencia	Primera secuencia	NUM. DE CLASES: 2
PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los elementos políticos, económicos y sociales de España que permitieron la conquista de América. • Explicar el proceso de conquista y colonización del actual territorio mexicano. 	
APRENDIZAJES	Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> • Conquista • Colonización 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fuentes primarias. • Obtención de información. • Redacción de textos argumentativos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación activa. • Reconoce las diferentes visiones respecto de un mismo acontecimiento.
TEMA(S)	<p>1.-España a finales del siglo XV.</p> <p>2.-Conquista y colonización.</p>
CUESTIÓN HISTÓRICA CENTRAL	Fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos culturas?

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	4 horas
ACTIVIDADES PREVIAS A LA SESIÓN	Ver la película Cristóbal Colón El Descubrimiento y contestar las preguntas.
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> * La profesora presenta la unidad a revisar, así como sus propósitos y las actividades a realizar (trabajo con fuentes primarias). * La profesora enfatiza que todas las actividades realizadas dentro y fuera del salón deberán ser entregadas. * La profesora pregunta a los estudiantes: Fue el descubrimiento de América ¿el encuentro o el choque de dos culturas?, pide la contesten por escrito. * En plenaria los estudiantes leen sus respuestas y las comentan, La profesora hace hincapié en que la pregunta planteada será respondida en la segunda sesión después de revisar otros aspectos. <p>Desarrollo</p> <p>Retomando la película</p>

	<ul style="list-style-type: none"> * La profesora pregunta cómo les fue con ésta y las interrogantes. * En grupo revisarán las respuestas, lo que permitirá abordar la temática sobre España. * La profesora expone brevemente las características políticas, económicas y sociales de España a finales del siglo XV. (presentación power point) . * En plenaria se revisa el cuadro. * La profesora, con ayuda de los estudiantes relaciona el contexto español con los viajes al nuevo mundo para comenzar a hablar sobre la conquista y la colonización del actual territorio mexicano. * Una vez terminado la contextualización, La profesora preguntará ¿qué es una fuente primaria? Da algunos ejemplos de fuentes primarias. * La profesora explicará y ejemplificará el trabajo con fuentes primarias con la finalidad de que los estudiantes lo conozcan y posteriormente lo apliquen. (Hasta aquí sería la primera sesión)
	<ul style="list-style-type: none"> * La profesora pide a un alumno hacer una recapitulación de lo que se hizo la clase pasada. * La profesora pide a los estudiantes que saquen sus fuentes y ella les proporciona las preguntas a contestar. * La profesora explica a los estudiantes que deben de leer y analizar las fuentes como lo hizo en la clase anterior y contestar las preguntas proporcionadas. (individualmente) * En grupo se revisan las preguntas. * La profesora recuerda la pregunta central e invita a los estudiantes a contestarla con base al análisis que realizaron y las características pedidas. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> * Al menos 3 estudiantes deberán leer su respuesta. * La profesora pide a 2 estudiantes que elaboren conclusiones y se entregan las actividades.
ORGANIZACIÓN	<p>Actividad para 50 alumnos. Todas las actividades se realizarán de forma individual.</p>

MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Cañón ✓ Pizarrón ✓ Plumones o gises ✓ Fragmento de Hernán Cortes, <i>Cartas de relación</i>. ✓ Fragmento de Fray Bartolomé de las Casas, <i>Brevísima relación de la destrucción de las Indias</i>. ✓ Fragmento de Bernal Díaz del Castillo, <i>Historia verdadera</i>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbrica. ➤ Lista de cortejo.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>García, B. (2004). La época colonial hasta 1760 en <i>Nueva historia mínima de México</i>. México: colmex.</p> <p>Navarrete, F. (2000). <i>La conquista de México</i>. México: conaculta.</p> <p>Rubial, A. (2002). <i>La Nueva España</i>. México: conaculta.</p> <p>Sierra, C. (2003). <i>Historia de México I. A la luz de los especialistas</i>. México: Editorial Esfinge.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LA PROFESORA	<p>Brading, D. (1991). <i>Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492–1867</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>García, B. (2002). Nueva España, 1521–1750 en Vázquez, J.Z. <i>Gran historia de México ilustrada</i>. México: Planeta De Agostini.</p> <p>Gonzalbo, P. (1990). <i>Historia de la educación en la época colonial</i>. México: colmex</p> <p>León, M. (1974). <i>Historia documental de México</i>. México: unam/Instituto de Investigaciones Históricas.</p> <p>Florescano, E. (2001). <i>Etnia, Estado y nación</i>. México: Taurus.</p> <p>De la Torre, E. "Virreinato de la Nueva España en el siglo xviii", en VonWobeser G. (Coordinador) (2010). <i>Historia de México</i>. México: fce/sep.</p>

Secuencia dos

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	María del Pilar Córdova Muciño
ASIGNATURA	Historia de México I
SEMESTRE ESCOLAR	Tercer semestre
PLANTEL	CCH Oriente
NÚMERO DE CLASES	Dos

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad II.- La dominación colonial en la Nueva España 1521-1760
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Al finalizar, el alumno: Analizará el proceso de conquista y colonización española como parte de la expansión mercantilista, explicando las características económicas, políticas y socioculturales de la Nueva España, para entender el carácter dependiente, pluricultural y multiétnico de la sociedad colonial, además las distintas expresiones de organización y resistencia de los diferentes grupos sociales.
TEMA(S)	1.-España a finales del siglo XV. 2.-Conquista y colonización. 3.- Estructura del sistema colonial. 4.-Movimientos sociales de oposición y resistencia al sistema colonial.

SECUENCIA	Segunda secuencia	NUM. DE CLASES: 2
PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los elementos políticos, sociales y económicos, así como las instituciones existentes en la Nueva España. 	

APRENDIZAJES	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nueva España • Virreinato • <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fuentes primarias. • Obtención de información. • Redacción de textos argumentativos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación activa. • .
TEMA(S)	<p>3.- Instituciones de la Nueva España.</p> <p>4.-Movimientos sociales de oposición y resistencia al sistema colonial.</p>
CUESTIÓN HISTÓRICA CENTRAL	¿Cómo era la sociedad novohispana del siglo XVIII?

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	4 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> * La profesora presenta esta segunda secuencia y menciona los temas a trabajar. * La profesora organiza al grupo en equipos y menciona cómo se va a trabajar. * La profesora proporciona el material con el que van a trabajar. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cada uno de los equipos trabaja con las lecturas proporcionadas por la profesora y a partir de ellas elabora un organizador que incluya aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. Mientras tanto la profesora atiende dudas que vayan surgiendo. * En plenaria revisan la información obtenida y la profesora va agregando información, según sea el caso. * La profesora pide a un alumno hacer una recapitulación de lo que se hizo la clase pasada.

	<ul style="list-style-type: none"> * Pregunta a los alumnos cómo se trabaja con las fuentes primarias y hace una recapitulación de esta cuestión. * La profesora plantea la problemática a resolver esa sesión, así como otras preguntas. * La profesora organiza a los alumnos en equipos y proporciona el material con el que trabajarán. * Mientras los equipos trabajan la profesora supervisa y aclara dudas. * Revisan las preguntas por equipos. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> * La profesora pide a los estudiantes que contesten algunas preguntas que servirán para mejorar su práctica docente. <p>La profesora da las gracias a los estudiantes y al profesor titular y recoge todos los trabajos.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Actividad para 50 alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Todas las actividades se realizarán de forma individual.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Cañón ✓ Pizarrón ✓ Plumones o gises ✓ 8 imágenes de cuadros de castas
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbrica. ➤ Lista de Cotejo

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>García, B. (2004). La época colonial hasta 1760 en <i>Nueva historia mínima de México</i>. México: colmex.</p> <p>Rubial, A. (2002). <i>La Nueva España</i>. México: conaculta.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LA PROFESORA	<p>Brading, D. (1991). <i>Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492–1867</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>García, B. (2002). Nueva España, 1521–1750 en Vázquez, J.Z. <i>Gran historia de México ilustrada</i>. México: Planeta De Agostini.</p> <p>Gonzalbo, P. (1990). <i>Historia de la educación en la época colonial</i>. México: colmex</p> <p>De la Torre, E. "Virreinato de la Nueva España en el</p>

	siglo xviii", en VonWobeser G. (Coordinador) (2010). <i>Historia de México</i> . México: fce/sep.
--	---

TERCERA CARTA – RELACIÓN
DE HERNÁN CORTÉS AL EMPERADOR CARLOS V
COYOACÁN 15 DE MAYO DE 1522

[...] Y a todos juntos en el dicho alarde les hablé, y dije que ya sabían cómo ellos y yo, por servir a vuestra sacra majestad, habíamos poblado en esta tierra, y que ya sabían todos los naturales de ella se habían dado por vasallos de vuestra majestad, como tales habían perseverado algún tiempo, recibiendo buenas obras de nosotros, y nosotros de ellos; y cómo sin causa ninguna todos los naturales de Culúa, que son los de la gran ciudad de Temixtitan y los de todas la otras provincias a ellas sujetas, no solamente se habían rebelado contra vuestra majestad, más aún nos habían muerto muchos hombres, deudos y amigos nuestros, y nos habían echado fuera de toda su tierra. Y que se acordasen de cuántos peligros y trabajos habíamos pasado, y viesen cuánto convenía al servicio de Dios y de vuestra majestad tornar a recobrar lo perdido, pues para ello teníamos de nuestras partes justas causas y razones: lo uno, por pelear en aumento de nuestra fe y contra gente bárbara, y lo otro, por servir a vuestra majestad, y lo otro, por seguridad de nuestras vidas, y lo otro, porque en nuestra ayuda teníamos muchos de los naturales nuestros amigos, que eran causas potísimas para animar nuestros corazones; por tanto, que les rogaba que se alegrasen y esforzasen, [...] Y todos prometieron de lo hacer y cumplir así, y que de muy buena gana querían morir por vuestra fe y por servicio de vuestra majestad, o tornar a recobrar lo perdido, y vengar tan gran traición como nos habían hecho los de Temixtitan y sus aliados. Y yo, en nombre de nuestra majestad, se lo agradecí; y así, con mucho placer nos volvimos a nuestras posadas aquel día del alarde.

Fuente escrita 1.- Fuente primaria: fragmento tomado de la Tercera carta de relación de Hernán Cortés

COMO EL GRAN MONTEZUMA VINO A NUESTROS APOSENTOS CON
MUCHOS CACIQUES QUE LE ACOMPAÑABAN, Y DE LA PLATICA QUE TUVO
CON NUESTRO CAPITAN

Y Cortés le respondió con nuestras lenguas [...] que ciertamente veníamos de donde sale el sol, y somos vasallos y criados de un gran señor que se dice el emperador don Carlos, que tiene sujetos a sí muchos y grandes príncipes, y que teniendo noticia de él y de cuán gran señor es, nos envió a estas partes a verle y a rogar que sean cristianos como es nuestro emperador, y todos nosotros, y que salvarán sus ánimas él y todos sus vasallos, y que adelante le declarará más cómo y de qué manera ha de ser, [...]

Y luego le dijo, muy bien dado a entender, de la creación del mundo, y cómo todos somos hermanos, hijos de un padre y de una madre, que se decían Adán y Eva, y como tal hermano, nuestro gran emperador, doliéndose de la perdición de las ánimas, que son muchas las que aquellos sus ídolos llevan al infierno, donde arden a vivas llamas, nos envió para que esto que ha ya oído lo remedie, y no adorar aquellos ídolos ni le sacrifiquen más indios ni indias pues todos somos hermanos, no consienta sodomías ni robos.

Bernal Díaz del Castillo,
Historia verdadera de la conquista de la Nueva España, 1568.

Fuente escrita 2.- Fuente primaria: fragmento de la Historia verdadera de la conquista de la Nueva España de Bernal Díaz

De la Nueva España

...En el año de mil e quinientos e diez y ocho le fueron a matar e a robar los que se llaman christianos: aunque ellos dizen que van a poblar. Y desde este año de diez y ocho hasta el dia de oy que estamos en el año de mil e quinientos y quarenta e dos ha rebossado y llegado a su colmo toda la iniquidad: toda la injusticia: toda la violencia e tirania que los christianos han hecho en las Yndias: porque del todo han perdido temor a Dios y al Rey e se han olvidado de si mesmos. Porque son tantos y tales los estragos e crueldades, matancas e destruycciones, despoblaciones, robos, violencias e tiranías y en tantos y tales reynos de la gran tierra firme: que todas las cosas que hemos dicho son nada en comparación de las que se hizieron: pero aunque las dixeramos todas que son infinitas las que dexamos de decir: no son comparables ni en numero ni en gravedad a las que desde el dicho año de mil e quinientos e diez y ocho se han hecho y perpetrado hasta este dia y año de mil e quinientos y quarenta y dos, e oy en este dia del mes de setiembre se hacen e cometen las mas graves e abominables...

Assi que desde la entrada de la nueva España que fue a diez y ocho de abril del dicho año de diez y ocho hasta el año de treinta que fueron doze años enteros: duraron las matancas y estragos que las sangrientas e crueles manos y espadas de los españoles hizieron continuamente en quatrocientas e cinquenta leguas en torno quasi de la ciudad de Mexico e a su rededor... Mas han muerto los españoles dentro de los doze años dichos en las dichas quatrocientas y cinquenta leguas a cuchillo y a lancadas y quemándolos vivos, mujeres e niños y mocos y viejos: de quatro cuentos de animas: mientras que duraron (como dicho es) lo que ellos llaman conquistas: siendo invasiones violentas de crueles tiranos: condenadas no solo por la ley de dios, pero por todas la leyes humanas como lo son e muy peores que las que haze el turco para destruir la iglesia christiana.

Fray Bartolomé de Las Casas,

Brevísima relación de la destrucción de las Indias.

Fuentes escrita 3.- Fuente primaria: fragmento tomado de la Brevísima relación de la destrucción de las Indias de Fray Bartolomé de las Casas

Libro doce” del Códice Florentino

Y Motecuhzoma luego envía, presenta a varios principales. Los encabeza Tzihuacpopocatzin, y otros muy numerosos representantes suyos. Fueron a encontrar (a los españoles), en la inmediación del Popocatépetl, del Iztactépetl. Allí en el “Tajón del Águila”.

Les dieron a los españoles bandera de oro, banderas de pluma de quetzal, y collares de oro. Y cuando les hubieron dado esto, se les puso risueña la cara, se alegraron mucho (los españoles), estaban deleitándose. Como si fueran monos levantaban el oro, como que se sentaban en ademán de gusto, como que se les renovaba y se les iluminaba el corazón.

Como que cierto es que eso anhelan con gran sed. Se les ensancha el cuerpo por eso. Tienen hambre furiosa de eso. Como unos puercos hambrientos ansían el oro.

Y las banderas de oro las arrebatan ansiosos, las agitan a un lado y a otro, las ven de una parte y de otra. Están como quien habla lengua salvaje; todo los que dicen, en lengua salvaje es.

Pues ahora ya llevan a los mexicanos a sus cautivos al rumbo de Yacacolco. Se va a toda carrera, y ellos resguardan a sus cautivos. Unos va llorando, otros van cantando, otros se van dando palmadas en la boca, como es costumbre en la guerra.

Cuando llegaron a Yacacolco, se les pone en hilera, en filas fueron puestos: uno a uno van subiendo al templete: allí se hace el sacrificio.

Fueron delante los españoles, ellos lucieron el principio. Y en seguida van en pos de ellos, los siguen todos los de los pueblos (aliados de ellos).

Cuando acabó el sacrificio de éstos, luego ensartaron en picas las cabezas de los españoles; también ensartaron las cabezas de los caballos. Pusieron éstas abajo, y sobre ellas las cabezas de los españoles. Las cabezas ensartadas están con la cara al sol.

Pero las cabezas de los pueblos aliados, no los ensartaron, ni las cabezas de gente de lejos.

Ahora bien, los españoles cautivados fueron cincuenta y tres y cuatro caballos.

Por todas partes estaban en guardia, había combates, y no se dejaba de vigilar. Por todos los rumbos nos cercaban los de Xochimilco en sus barcas. De un lado y de otro se hacían cautivos, de un lado y otro había muertos.

Fray Bernardino de Sahagún, Libro doce” del Códice florentino (s. XVI), retomado del libro: León-Portilla, *La visión de los vencidos*

Fuentes escrita 4: Fuente primaria: Fragmento tomado de *La visión de los vencidos* de León Portilla



Imagen 1.- Cuadro de castas



Imagen 2- Cuadro de castas



Imagen 3 .- Cuadro de castas



Imagen 4 .- Cuadro de castas



Imagen 5.- Cuadro de castas



Imagen 6.- Cuadro de castas



Imagen 7.- Cuadro de castas



Imagen 8.- cuadro de castas

Planificación ciclo 3 y sus fuentes**Tercer plan de acción****I.DATOS GENERALES**

Profesor(a)	María del Pilar Córdova Muciño
Asignatura	Historia de México II
Semestre escolar	2° año
Plantel	Preparatoria #5
Número de clases	Dos

II.PROGRAMA

Unidad temática	Unidad III.- La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo.
Propósito(s) de la unidad	El alumno: Explicará el proceso y los problemas de la construcción del Estado mexicano y de la ciudadanía, en razón de su estructura, funcionamiento y relaciones con el contexto internacional, para actuar como ciudadano responsable y con capacidad para la colaboración, organización y participación en la vida pública del país.
Tema(s)	3..1 Origen, cambios y permanencias del Estado nacional a) Del régimen virreinal al establecimiento del Estado independiente. b) Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: monarquismo y republicanism; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX.

Secuencia		NUM. DE CLASES: 2
propósito de la secuencia	Los estudiantes analicen fuentes primarias para el desarrollo del pensamiento crítico.	
Aprendizaje(s)	Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> • Régimen virreinal, independencia, monarquismo, republicanism, liberalismo y conservadurismo. Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fuentes primarias. • Obtención de información. Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> • Rigor crítico para el adecuado manejo de fuentes. 	

Tema(s)	1.- Del régimen virreinal al establecimiento del Estado independiente.
----------------	--

III.SECUENCIA

Tiempo didáctico	100 minutos
Desarrollo actividades y	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Presentación del profesor. * Presentación de la unidad a revisar, así como las actividades a realizar (trabajo con fuentes primarias). <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> * El profesor preguntará ¿qué saben sobre el periodo virreinal? * Lluvia de ideas. El profesor asigna un secretario, quien será el encargado de escribir en el pizarrón la información recogida. * Breve exposición sobre las características generales del periodo virreinal. * Breve exposición sobre el movimiento de Independencia. * Una vez terminado la exposición el profesor preguntará ¿qué es una fuente primaria? Da algunos ejemplos de fuentes primarias. * El profesor preguntará cómo es el trabajo con fuentes y explicará brevemente el trabajo con fuentes primarias con la finalidad de que los estudiantes lo apliquen. * El profesor reparte las fuentes y las preguntas a contestar de forma individual. * Actividad 1.- El profesor explica a los estudiantes que deben de leer y analizar las fuentes como él lo ha mostrado, además de responder a las preguntas entregadas por el profesor. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se revisan el análisis y las preguntas en plenaria.
Organización	<p>Actividad para 47 alumnos.</p> <p>Para la primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Exposición del profesor. <p>Para la segunda clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Trabajo con fuentes primarias.
Materiales y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Cañón ✓ Pizarrón ✓ Plumones o gises ✓ Copias
Evaluación	➤ Por medio de rúbrica.

V. REFERENCIAS DE APOYO

Bibliografía de consulta para los alumnos.	García, B. (2004). La época colonial hasta 1760 en <i>Nueva historia mínima de México</i> . México: colmex. Rubial, A. (2002). <i>La Nueva España</i> . México: conaculta.
Bibliografía de consulta para el profesor	García, B. (2002). Nueva España, 1521–1750 en Vázquez, J.Z. <i>Gran historia de México ilustrada</i> . México: Planeta De Agostini. De la Torre, E. "Virreinato de la Nueva España en el siglo xviii", en Von Wobeser G. (Coordinador) (2010). <i>Historia de México</i> . México: fce/sep.
Comentarios adicionales	Breves comentarios o aclaraciones.

Señor Yntendente de la Provincia de Guanajuato,

Don Juan _____:

Sabe usted ya el movimiento que ha tenido lugar en el pueblo de Dolores la noche del 15 del presente: su principio ejecutado con el número insignificante de 15 hombres, ha aumentado prodigiosamente en tan pocos días, que me encuentro actualmente rodeado de más de cuatro mil hombres que me han proclamado su Capitán General. Yo, a la cabeza de este número, y siguiendo su voluntad, deseamos ser independientes de España y gobernarnos por nosotros mismos. La dependencia de la Península por 300 años, ha sido la situación más humillante y vergonzosa, en que ha abusado del caudal de los mexicanos, con la mayor injusticia, y tal circunstancia los disculpará más adelante. Precipitado ha sido su principio, pero no pudo ser de otra manera sino dando lugar y providencia de asegurar a los españoles, para lo cual he tenido fuertes razones. . . verá usted que mi intención no es otra, sino que los europeos salgan por ahora del país. Sus personas serán custodiadas hasta su embarque, sin tener ninguna violencia. Sus intereses quedarán al cargo de sus familias o de algún apoderado de su confianza. La Nación les asegura la debida protección; yo, en su nombre, protesto cumplirlo religiosamente. . . No hay remedio, señor intendente: el movimiento actual es grande, y mucho más cuando se trata de recobrar derechos santos, concedidos por Dios a los mexicanos, usurpados por unos conquistadores crueles, bastardos e injustos, que auxiliados de la ignorancia de los naturales, y acumulando pretextos santos y venerables, pasaron a usurparles sus costumbres y propiedad y vilmente, de hombres libres, convertirlos a la degradante condición de esclavos. . . Pronto, muy pronto, oirá usted la voz de muchos pueblos que respondan ansiosamente a la indicación de libertad. Como el asunto es urgente, lo es también la resolución de usted. . . Reúna usted si le conviene, a las clases principales, lo mismo que a los europeos de mayor influencia; trátese la materia con detenimiento, con madura reflexión, de suerte que si se consulta a la razón, si entra en ella la conveniencia personal, los intereses y la paz, no dudo que habrá un término satisfactorio.

El movimiento nacional cada día aumenta en grandes proporciones; su actitud es amenazante; no me es dado ya contenerlo, y sólo usted y los europeos irreflexivos, tienen en su mano la facilidad de moderarlo por medio de una prudente condescendencia; si por el contrario, se resuelve por la oposición, las consecuencias de casos semejantes son tan desastrosas y temibles, que se deben evitar aun a costa de grandes sacrificios. Como los acontecimientos por momentos se precipitan, sólo podré esperar cuatro o cinco días, para saber el resultado favorable o adverso en consecuencia del cual arreglar mis determinaciones.

Pido a la providencia divina, con todas las veras de mi corazón, lo ilumine en un asunto de tanta magnitud para el país y para los españoles residentes en él. Una abnegación prudente, nos daría un resultado satisfactorio y sin ejemplo. . .

He cumplido, Sr. Yntendente, con indicarle a V. E. mis intenciones o mejor dicho, las de la Nación. Soy hijo de Guanajuato por quien tengo grandes simpatías; le deseo el bien posible, y ansío por que no pasen sobre él los grandes males que lo rodean; y veo que no hay otro medio de conjurarlos, que el arbitrio que le propongo. Paz y felicidad; guerra desastrosa y exterminio. V. E., se inclinará por el más humano y racional, siendo, por tanto, un objeto de gratitud y de bendiciones, o tal vez, por desgracia, la execración de las edades venideras.

Pido de nuevo a Dios omnipotente, le conserve su importante existencia y le proteja para resolver en un negocio tan grave y delicado.

Cuartel General en la ciudad de Celaya, a 21 de _____.

Fuente escrita 1.- Fuente primaria. Fragmento tomado de la carta dirigida al intendente Juan.

TRATADOS CELEBRADOS EN LA VILLA DE CÓRDOVA el 24 del presente entre los Señores D. Juan O-donojú, Teniente general de los Ejércitos de España, y D. Agustín de Iturbide, primer Gefe del Ejército Imperial Mejicano de las tres Garantías.

Pronunciada por Nueva España la Independencia de la antigua, teniendo un ejército que sostuviese este pronunciamiento, decididas por él las Provincias del reino, . . .; llegó al primer puerto el Teniente general D. Juan O-donojú con el carácter y representación de Capitan General, y Gefe superior político de este reino, nombrado por su M. C. quien deseoso de evitar los males que afligen á los pueblos en alteraciones de esta clase, y tratando de conciliar los intereses de ambas españas, invitó á una entrevista al primer Gefe del Ejército Imperial D. Agustín de Iturbide, en la que se discutiese el gran negocio de la independencia, desatando sin romper los vínculos que unieron á los dos continentes. Verificóse la entrevista en la villa de Córdoba el 24 de Agosto de 1821, y con la representacion de su carácter el primero, y la del Imperio Mejicano el segundo; despues de haber conferenciado detenidamente sobre lo que mas convenia á una y otra nacion atendido el estado actual, y las últimas ocurrencias, convinieron en los artículos siguientes que firmaron por duplicado, para darles toda la consolidacion de que son capaces esta clase de documentos, conservando un original cada uno en su poder para mayor seguridad y validacion.

1. Esta América se reconocerá por Nacion soberana é independiente, y se llamará en lo sucesivo Imperio Mejicano.

2. El Gobierno del Imperio será monárquico constitucional moderado.

3. Será llamado á reinar en el Imperio Mejicano (previo el juramento que designa el artículo

4. del Plan) en primer lugar el Sr. D. Fernando Séptimo Rey Católico de España, y por su renuncia ó no admision, su hermano el Serenísimo Señor infante D. Carlos; por su renuncia ó no admision el Serenísimo Señor Infante D. Francisco de Paula; por su renuncia ó no admisión, el Serenísimo Señor D. Carlos Luis Infante de España antes heredero de Etrúria, hoy de Luca, y por renuncia ó no admisión de este, el que las Córtes del Imperio designaren.

4. El Emperador fijará su Corte en Méjico que será la Capital del Imperio.

5. Se nombrarán dos comisionados por el Exmo. Señor O-donojú, los que pasarán á la Corte de España á poner en las Reales manos del Señor D. Fernando VII. copia de este tratado, y exposicion que le acompañará para que sirva á S. M. de antecedente, mientras las Córtes del Imperio le ofrecen la corona con todas las formalidades y garantías, que asunto de tanta importancia exige, y suplican á S. M. que en el caso del artículo tercero, se digne noticiarlo a los serenísimos Señores Infantes llamados en el mismo artículo por el órden que en él se nombran; interponiendo su benigno influjo para que sea una persona de las señaladas de su augusta casa la que venga á este Imperio, por lo que se interesa en ello la prosperidad de ambas naciones, y por la satisfaccion que recibirán los mejicanos en añadir este vínculo á los demas de amistad, con que podrán, y quieren unirse á los españoles.

6. Se nombrará inmediatamente conforme al espíritu del plan de Iguala, una junta compuesta de los primeros hombres del Imperio por sus virtudes, por sus destinos, por sus fortunas, representacion y concepto, de aquellos que están designados por la opinion general, cuyo número sea bastante considerable para que la reunion de luces asegure el acierto en sus determinaciones, que serán emanaciones de la autoridad, y facultades que les concedan los artículos siguientes.

...

I7. Siendo un obstáculo á la realizacion de este tratado la ocupacion de la Capital por las tropas de la Península, se hace indispensable vencerlo; pero como el primer Gefe del Ejército Imperial, uniendo sus sentimientos á los de la Nacion mejicana, desea no conseguirlo con la fuerza, para lo que le sobran recursos, sin embargo del valor y constancia de dichas tropas peninsulares, por falta de medios y arbitrios para sostenerse, contra el sistema adoptado por la Nacion entera, D. Juan O-donojú se ofrece á emplear su autoridad, para que dichas tropas verifiquen su salida sin efusion de sangre, y por una capitulacion honrosa.

= Villa de Córdoba 24 de agosto de 1821.= Agustin de Iturbide.= Juan O-donojú.= Es copia fiel de su original.= José Domínguez. Es copia fiel de la original, que queda en esta Comandancia general. José Joaquin de Herrera.

Fuente escrita 2.- Fuente primaria. Fragmento de los Tratados de Córdoba de 1821.

Planificación ciclo 4 y sus fuentes

Cuarto plan de acción

I.DATOS GENERALES

Profesor(a)	María del Pilar Córdova Muciño
Asignatura	Historia de México II
Semestre escolar	Cuarto semestre
Plantel	CCH Oriente
Número de clases	Dos

II.PROGRAMA

Unidad temática	Unidad III.- Modernización económica, consolidación del sistema político y crisis del Estado Benefactor 1940–1982.
Propósito(s) de la unidad	Al finalizar, el alumno: Explicará las contradicciones de la modernización económica en el marco del desarrollo capitalista mundial y la consolidación del sistema político, identificando las características del proceso de industrialización impulsado por el Estado como rector de la economía, el funcionamiento del sistema político y las demandas de los movimientos sociales, para comprender sus cambios y transformaciones durante este periodo.
Tema(s)	1.-Estado de Bienestar. 2.-Nuevas relaciones de poder: presidencialismo, corporativismo, etc. 3.- Movimientos sociales de oposición y de oposición política. 4.-Cultura y vida cotidiana dentro de la modernización socioeconómica.

SECUENCIA	Primera secuencia Dedicada a la temática 3	NUM. DE CLASES: 1
PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso de los movimientos sociales. • Trabajo con fuentes primarias. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Contestar la pregunta ¿por qué comenzó el movimiento estudiantil de 1968? A partir de dos fuentes primarias
APRENDIZAJE(S))	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento social <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fuentes primarias. • Obtención de información. • Redacción de textos argumentativos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación activa. • Tomar una postura ante una problemática histórica.
TEMA(S)	3.- Movimientos sociales de oposición y de oposición política.
CUESTIÓN HISTÓRICA CENTRAL	¿Por qué comenzó el movimiento estudiantil de 1968?

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	2 horas (1 día)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> * La profesora presenta la secuencia y menciona los temas a trabajar. * La profesora pregunta ¿qué sucesos (internacionales y nacionales) sucedieron durante el periodo 1940-1982? Con la finalidad de llevar a cabo una lluvia de ideas. * A partir de la información proporcionada por los estudiantes la profesora la relaciona con las temáticas de la presente unidad y da un repaso de ellas. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> * La profesora recuerda a los estudiantes el trabajo con fuentes primarias. * La profesora proporciona el material con el que van a trabajar. Dos fragmentos de fuentes primarias. * La profesora explica las preguntas y menciona que éstas pueden ser discutidas entre los estudiantes pero que cada uno de ellos presentará por escrito las respuestas. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> * En plenaria revisan la información obtenida y la profesora va agregando información, según sea el caso.

	* La profesora pide a los estudiantes busquen información sobre la mujer antes de 1940.
ORGANIZACIÓN	Actividad para 50 alumnos. * Todas las actividades se realizarán de forma individual.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Cañón ✓ Pizarrón ✓ Plumones o gises ✓ Fragmento del manifiesto del Consejo Nacional de Huelga. ✓ Fragmento del Informe de Gobierno del presidente Díaz Ordaz de 1968.
EVALUACIÓN	➤ Rúbrica.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>Aboites, L. (2004). El último tramo, 1929–2000, en Nueva historia mínima de México. México: colmex.</p> <p>Greaves, C. (2010). El México contemporáneo (1940–1980), en Pablo Escalante Gonzalbo, et al. Historia mínima de la vida cotidiana en México. México: colmex.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LA PROFESORA	<p>Garrido, J.L. (1984). El partido de la revolución institucionalizada: medio siglo de poder político en México, la formación del nuevo Estado, 1928– 1945. México: Siglo xxi Editores.</p> <p>Tello, C. (2007). Estado y desarrollo económico: México, 1920–2006. México: unam/Facultad de Economía.</p>

I.DATOS GENERALES

Profesor(a)	María del Pilar Córdova Muciño
Asignatura	Historia de México II
Semestre escolar	Cuarto semestre
Plantel	CCH Oriente
Número de clases	Dos

II.PROGRAMA

Unidad temática	Unidad III.- Modernización económica, consolidación del sistema político y crisis del Estado Benefactor 1940–1982.
Propósito(s) de la unidad	Al finalizar, el alumno:

	Explicará las contradicciones de la modernización económica en el marco del desarrollo capitalista mundial y la consolidación del sistema político, identificando las características del proceso de industrialización impulsado por el Estado como rector de la economía, el funcionamiento del sistema político y las demandas de los movimientos sociales, para comprender sus cambios y transformaciones durante este periodo.
Tema(s)	1.-Estado de Bienestar. 2.-Nuevas relaciones de poder: presidencialismo, corporativismo, etc. 3.- Movimientos sociales de oposición y de oposición política. 4.-Cultura y vida cotidiana dentro de la modernización socioeconómica.

Secuencia	Segunda secuencia Dedicada a la temática 3	NUM. DE CLASES: 1
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso de los movimientos sociales. • Trabajo con fuentes primarias. • Contestar la pregunta ¿por qué comenzó el movimiento estudiantil de 1968? A partir de dos fuentes primarias 	
Aprendizaje(s)	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento social <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fuentes primarias. • Obtención de información. • Redacción de textos argumentativos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación activa. • Tomar una postura ante una problemática histórica. 	
Tema(s)	3.- Movimientos sociales de oposición y de oposición política.	
Cuestión Histórica central	¿Por qué comenzó el movimiento estudiantil de 1968?	

IV.SECUENCIA

Tiempo didáctico	2 horas (1 día)
	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> * La profesora presenta secuencia y menciona los temas a trabajar. * La profesora pregunta ¿qué sucesos (internacionales y nacionales) sucedieron durante el periodo 1940-1982? Con la finalidad de llevar a cabo una lluvia de ideas.

Desarrollo y actividades	<ul style="list-style-type: none"> * A partir de la información proporcionada por los estudiantes la profesora la relaciona con las temáticas de la presente unidad y da un repaso de ellas. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> * La profesora recuerda a los estudiantes el trabajo con fuentes primarias. * La profesora proporciona el material con el que van a trabajar. Dos fragmentos de fuentes primarias. * La profesora explica las preguntas y menciona que éstas pueden ser discutidas entre los estudiantes pero que cada uno de ellos presentará por escrito las respuestas. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> * En plenaria revisan la información obtenida y la profesora va agregando información, según sea el caso. * La profesora pide a los estudiantes busquen información sobre la mujer antes de 1940.
Organización	<p>Actividad para 50 alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Todas las actividades se realizarán de forma individual.
Materiales y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Cañón ✓ Pizarrón ✓ Plumones o gises ✓ Fragmento del manifiesto del Consejo Nacional de Huelga. ✓ Fragmento del Informe de Gobierno del presidente Díaz Ordaz de 1968.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbrica.

V. REFERENCIAS DE APOYO

Bibliografía de consulta para los alumnos.	Aboites, L. (2004). El último tramo, 1929–2000, en Nueva historia mínima de México. México: colmex.
Bibliografía de consulta para La profesora	<p>Garrido, J.L. (1984). El partido de la revolución institucionalizada: medio siglo de poder político en México, la formación del nuevo Estado, 1928–1945. México: Siglo xxi Editores.</p> <p>Tello, C. (2007). Estado y desarrollo económico: México, 1920–2006. México: unam/Facultad de Economía</p>

IV Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos
Gustavo Díaz Ordaz 1° de septiembre de 1968

...

Cuando hace años se solicitó y obtuvo la sede no hubo manifestaciones de repudio ni tampoco durante los años siguientes y no fue, sino hasta hace unos meses, cuando obtuvimos informaciones de que se pretendía estorbar los juegos. Durante los recientes conflictos que ha habido en la ciudad de México se advirtieron, en medio de la confusión varias tendencias principales, . . . , la de quienes intentaron aprovecharlo con fines ideológicos y políticos y la de quienes se propusieron sembrar el desorden, la confusión y el encono, . . . , con el fin de desprestigiar a México, aprovechando la enorme difusión que habrán de tener los encuentros atléticos y deportivos, e impedir acaso la celebración de los juegos Olímpicos.

...

Vamos ahora a la recapitulación de los hechos que conviene tener presentes. Son del dominio público la sistemática provocación, las reiteradas incitaciones a la violencia, la violencia misma en distintas formas, el tratar de involucrar a grupos estudiantiles - en ocasiones hasta a niños de escuela primaria - , en resumen, los evidentes y reiterados propósitos de crear un clima de intranquilidad social, propicio para disturbios callejeros o para acciones de mayor envergadura, de las más encontradas y enconadas tendencias políticas e ideologías y de los más variados intereses, . . . En efecto, se cuentan por centenares los casos, en toda la extensión de la República, en que estudiantes o pseudo estudiantes, se posesionan violentamente de sus escuelas, presionan a sus rectores, directores o maestros, llegando incluso al secuestro, bloquean calles, se apoderan de camiones, destruyen, atacan a otros estudiantes o a personas totalmente ajenas, etcétera. . El dilema es pues, irreductible: ¿Debe o no intervenir la policía? Se ha llegado al libertinaje en el uso de todos los medios de expresión y difusión; se ha disfrutado de amplísimas libertades y garantías para hacer manifestaciones, ordenadas en ciertos aspectos, pero contrarias al texto expreso del artículo 9o constitucional; hemos sido tolerantes hasta excesos criticados; pero tiene su límite (aplausos 38 s.) y no podemos permitir ya que siga quebrantando irremisiblemente el orden jurídico, como a los ojos de todo mundo ha venido sucediendo; tenemos la ineludible obligación de impedir la destrucción de las fórmulas esenciales, a cuyo amparo convivimos y progresamos.

Fuente escrita 1.- Fragmento del Informe presidencial

Consejo Nacional de Huelga
MANIFIESTO A LA NACIÓN "2 DE OCTUBRE"

...

El movimiento estudiantil de julio ha surgido como resultado de viejos problemas planteados a un régimen que los ignora, los niega o que pretendiendo resolverlos, en realidad sólo consigue agravarlos y ha evidenciado ante el mundo la situación de miseria y falta de libertades políticas en las que viven la mayoría de los mexicanos.

Efectivamente este movimiento es expresión de las profundas desigualdades en la distribución del ingreso, consecuencia de la concentración en unas pocas manos de la riqueza generada por el pueblo, de la cada día más creciente dependencia de la economía mexicana al imperialismo norteamericano, revelado en el crecimiento vertiginoso de las inversiones extranjeras; de una política de desarrollo que favorece esencialmente al capital privado, propiciando vastos desequilibrios regionales, beneficiando exclusivamente los intereses de una clase por medio de un sistema impositivo que ampara a los grandes capitales y que va en detrimento de quien sólo posee su salario como fuente de vida; de la irresponsabilidad de un gobierno que elude actuar en beneficio de las grandes mayorías de campesino y obreros quienes aún no encuentran satisfechas sus necesidades vitales de alimentación, vestido y vivienda.

...

Los estudiantes nos aliaremos de manera definitiva con estos sectores que objetivamente están destinados a promover los cambios verdaderamente revolucionarios que nuestra patria requiere. La organización estudiantil debe concluir necesariamente en la organización popular que oponiéndose a las trabas que frenan el desarrollo histórico de México convierta en realidad el lema de nuestro movimiento: Libertades Democráticas.

...

Diciembre De 1968

Consejo Nacional de Huelga

Fuente escrita n°2.- Fragmento del *Manifiesto del Consejo Nacional de Huelga* de
Diciembre de 1968