



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Facultad de Filosofía y Letras

LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA COMO COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO

T E S I S

Que para optar por el grado de
Maestra en Docencia para la Educación Media Superior – Historia

P R E S E N T A

Mónica Hernández Ochoa

Tutor principal:

Mtro. Porfirio Morán Oviedo
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Tutora disciplinaria:

Dra. María del Carmen Valverde Valdés
Instituto de Investigaciones Filológicas

Comité tutor:

Dra. Ana Luisa Guerrero Guerrero
Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe

Dra. Laura Edith Bonilla de León
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Roberto Fernández Castro
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad de México, Febrero de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

La didáctica del modelo de linealidad-discreta supone (...) *que el hombre “produce conocimientos” como si fuera una función externa, cuando en realidad, el conocimiento transforma al hombre: lo produce.*

Luis Lloréns Báez y María Luisa Castro Murillo, en *Didáctica de la investigación*, 2008, p. 93

La reflexión se combina con la acción. No hay verdadero ajedrecista, o verdadero investigador, que no sea un apasionado de su práctica. No existen para el público, sino principalmente para ellos mismos y para el objetivo que tratan de lograr, porque han descubierto y son protagonistas de un secreto compartido: es un quehacer humano que enriquece al espíritu y al entendimiento, y a través de él, la persona comprende mejor a sus semejantes y su propia circunstancia. Saber más es ser más.

Luis Lloréns Báez y María Luisa Castro Murillo, en *Didáctica de la investigación*, 2008, p. 122

A María (†) por tu apoyo sin fin y por tu entereza. Más vale tarde que nunca.
Hasta dónde estás querida mamá, este texto está dedicado a ti.

AGRADECIMIENTOS

Como toda tesis, esta investigación se llevó a cabo gracias al apoyo académico, moral y económico de distintas personas e instituciones. En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, por haberme dado la oportunidad de formarme en ella y de haberme dado el sostén económico, material, intelectual y moral para ello. Gracias a la Dra. Carmen León quien, como coordinadora del área, siempre estuvo al pendiente de las necesidades de los estudiantes y de la calidad de la maestría.

Al Mtro. Porfirio Morán Oviedo por aventurarse a caminar de cerca conmigo de manera siempre cordial en esta investigación y por sus cursos reflexivos de la práctica docente, gracias por sus comentarios y el respeto a mis opiniones en esta investigación; a la Dra. Carmen Valverde Valdés por darse el tiempo para leer mis avances y hacerme los comentarios en la sesión de apoyo al trabajo de grado y posteriormente como directora disciplinar, a pesar de sus compromisos administrativos y académicos; a la Dra. Ana Luisa Guerrero Guerrero por su interesante y sesudo curso de ética de la profesión y por sus comentarios; a la Dra. Laura E. Bonilla de León y al Dr. Roberto Fernández Castro por aceptar amablemente leerme y así ayudarme a mejorar este texto.

También al Dr. Rodrigo Díaz por su muy buen curso de avances y desarrollos en historiografía universal; al Dr. Javier Rico Moreno por su especializado curso sobre historia de México, a la Dra. Marquina Terán por su completo y bien estructurado curso de psicopedagogía; al Mtro. Álvaro de J. Alcántara López por sus lecturas sobre la complejidad historiográfica; al Dr. Mauricio Beuchot por ayudarnos a conocer eso de la interpretación analógica como una herramienta para la vida; y a Adriana Maldonado, por ser siempre solícita a mis necesidades como estudiante.

Asimismo, gracias a la Mtra. Araceli Llaguno y al Mtro. Sergio Ferias por haberme prestado sus grupos para la práctica docente en los CCH Sur y Azcapotzalco respectivamente, y a los alumnos conejillos de indias de Azcapotzalco, junto a todos mis alumnos y también conejos de indias del Colegio de Ciencias y Humanidades-Oriente durante semestre 2009-2010, a quienes siempre recordaré como un ejemplo del espíritu noble y generoso de la Universidad Nacional, futuro de este país.

Gracias a mi familia:

A Víctor por acompañar a María y ser nuestro padre,
A Alejandro (†) y María (†) y a Maximiliano (†) y Bertha (†), por su legado
a Alejandro por creer y apoyar a la familia y por monitorear mis avances de tesis,
a María Guadalupe por ser mi tía – bisabuela y gran mamá, gracias por todo,
a Dianita mi querida hermana, por atizarme discreta y abiertamente por esta tesis,
a mis muy queridos hermanos los chicos grandes, Fabián, Paulina y Daniela y al
Ángel,
a Carmen y Rubén por su cariño, apoyo y preocupación de tíos,
a Luis y a Jesús por su afecto y apoyo de siempre,
a Cruz, Martha, Salustino, Jesús Hernández, Ana Bertha, Víctor Muñoz, Jesús
Miranda por su cuidado de tíos,
a Laura, Ana Grande, Martín, Norma y Daniela por formar parte de mi gran familia.
a mis queridas primas hermanas Ivonne, Claudia, Marlene, Ana, Lidia, Mariana y
Paula y Romina,
a mis solidarios primos hermanos Daniel, Carlos, Rubén, Chucho, Polo, Enrique,
Martín, Bruno, Miguel e Iván,
a mis queridos y especiales sobrinos Paulo, Elías y Mateo, quienes espero sean
buenos seres humanos que tengan sueños y vayan por ellos; así como al resto de
los chiquititos de la familia.

Gracias a mis amigos los historiadores de la Universidad Autónoma Metropolitana
unidad Iztapalapa: Miguel Fuentes, Fernando Hernández y Cecilia Villalva,
Verónica Lagier, Mario Zárate, Eunice Ruiz y otros que no menciono, pero que con
su trabajo han sido siempre un ejemplo para mí. También a la Dra. Blanca Estela
García, maestra historiadora y amiga. A mi amiga Amparito Zavala, por estar
conmigo en los grandes eventos y grandes desgracias, gracias por siempre
echarme porras y contribuir a mi cambio ontológico. También a todos esos que no
han concluido la tesis MADEMS historia, para que se motiven a concluir.

Finalmente, a Panchito, François St-Louis, por confiar en mí, gracias por tu cariño.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. EL ABORDAJE DE LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS	20
1.1 Uso cotidiano del término Competencia	20
1.2 El concepto “competencia” desde la lingüística	22
1.3 El vocablo competencia en el ámbito educativo	24
1.3.1 El contexto: origen de la Educación Basada en Competencias	25
1.3.2 La perspectiva pragmática: Las Competencias en el ámbito laboral y de la Enseñanza para el Trabajo	29
1.3.3 La Competencia Académica: Crítica y orientaciones optativas al enfoque	37
1.3.3.1 Crítica al enfoque de la Educación Basada en Competencias	38
1.3.3.1.1 Crítica a la evaluación en el enfoque por competencias	47
1.3.3.2 Las competencias según Philippe Perrenoud y la teoría de los esquemas del paradigma cognitivo	52
1.3.3.3 La Conferencia de Jomtien, en el marco de la Educación para Todos	58
1.4 Las competencias en México	62
1.4.1 Las competencias en el bachillerato según la SEMS	66
CAPÍTULO II. LA INVESTIGACIÓN EN LA HISTORIA	73
2.1 Historia y su semántica	75
2.2 El conocimiento histórico en la antigüedad clásica	78
2.3 Fundamentación teórico-metodológica de la historiografía	80

2.4 Sobre el método y el método en la Historia	86
2.4.1 Las operaciones historiográficas: abordaje teórico sobre la investigación y la forma cómo se realiza	90
2.4.1.1 Investigación: fuentes, preguntas e hipótesis	92
2.4.1.2 Crítica y comprensión de fuentes	97
2.4.1.3. Explicación o etiología	103
2.4.1.4 Composición, exposición, arquitectónica	108
CAPÍTULO III. LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA COMO COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	112
3.1 Destrezas, aprendizajes y competencias para la Investigación Histórica	113
3.2 La investigación en Historia según el Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos de la UNAM	121
3.3 Fundamentación de la práctica docente a partir del enfoque de la Investigación-acción	123
3.4 Ciclo I	133
3.4.1 Plan de acción ciclo I	133
3.4.2 Acción ciclo I	137
3.4.3 Observación de la acción y reflexión del ciclo I	142
3.5 Ciclo II	149
3.5.1 Plan de acción: Operaciones historiográficas y las competencias	150
3.5.2. Acción, observación y reflexión del ciclo II	157
3.5.2.1 Analogía de la historia y selección de fuentes de información según un tema dado o elegido	159
3.5.2.2 Elaboración de preguntas de investigación	172
3.5.2.3 Elaboración de hipótesis de investigación	179

3.5.2.4 Clasificación de fuentes históricas	186
3.5.2.5 Análisis de fuentes históricas	194
3.5.2.6 La explicación en la historia por sus causas, características y consecuencias	201
3.6 Ciclo III	208
3.6.1 Plan de Acción y la motivación	210
3.6.2 Acción	217
3.6.3 Observación de la acción y reflexión	240
3.7 Valoración de la propuesta didáctica y aspectos actitudinales que propicia	243
CONCLUSIONES	254
ANEXOS	261
Anexo 1. Planeación 1, la síntesis	262
Anexo 2. Ejercicio planeación 1, la síntesis	268
Anexo 3. Planeación 2, el trabajo del historiador	269
Anexo 4. Ejercicio planeación 2, el trabajo del historiador	271
Anexo 5. Planeación 3, las preguntas en la Historia	273
Anexo 6. Ejercicio planeación 3, las preguntas en la Historia	277
Anexo 7. Planeación 4, la hipótesis	278
Anexo 8. Ejercicio planeación 4, la hipótesis	281
Anexo 9. Planeación 5, clasificación de fuentes	283
Anexo 10. Ejercicio planeación 5, clasificación de fuentes	287
Anexo 11. Planeación 6, análisis de fuentes	288
Anexo 12. Ejercicio planeación 6, análisis de fuentes	290
Anexo 13. Planeación 7, la explicación	291

Anexo 14. Ejercicio planeación 7, guía para la composición de textos: la explicación	293
Anexo 15. Criterios de evaluación para la composición de textos: la explicación	294
Anexo 16. Formato de evaluación de exposición	295
Anexo 17. Evaluación cuantitativa	296
Anexo 18. Autoevaluación	297
BILIOGRAFÍA	300

INTRODUCCIÓN

Al realizar una investigación que pretende conjuntar las tres áreas de formación que un docente tendría que tomar en cuenta en su labor –la pedagógica, la disciplinaria, y la ético-socio-educativa– tenemos que delimitar el espacio desde el cual miramos nuestro objeto de estudio. En este sentido, la delimitación de la perspectiva pedagógica es la enseñanza por competencias; la disciplinaria es la enseñanza-aprendizaje de la investigación en historia; y la perspectiva ético-socio-educativa está ligada al desarrollo de actitudes que se fortalecen al aprender a investigar y a la construcción de una consciencia crítica en los estudiantes respecto a la historia.

Los paradigmas, modelos y enfoques son parciales en el sentido de que no dan una respuesta absoluta a todo lo que acontece en el acto educativo, sino que cada paradigma, modelo o enfoque trata de responder a ciertos elementos de la realidad. Y que aunque la educación por competencias ha sido promovida como una panacea, por varias razones está lejos de serlo, como no lo son tampoco otras propuestas.

Cuando hablamos de enseñanza por competencias necesariamente tenemos que tomar en cuenta el contexto en el que surge. Es decir, el desarrollo de las tecnologías de la información, que grosso modo contribuyen a la globalización, y la vuelta hacia el liberalismo económico en su fase de expansión mundial de los

mercados conocida como el modelo neoliberal. Estas dos transformaciones, globalización y neoliberalismo, son el contexto en el que se han transformado distintas esferas, la educación es una de ellas. Sólo que, como diría Reigeluth, ésta tiene la especial particularidad de ser reproductora de sistemas, ya que es el medio de las transformaciones filosóficas, sociales, políticas y económicas que acompañan a los mismos sistemas.

La enseñanza por competencias no supone competir, sino ser competente, en el sentido de desarrollar las aptitudes necesarias en lo disciplinario, lo actitudinal, lo social, lo procedimental, etc. Y creemos que ni la enseñanza por competencias ni ningún otro enfoque hoy renuncien a estos aspectos.

Particularmente, el término competencia dentro del ámbito educativo ha tenido diferentes interpretaciones, el cual ha iniciado el ámbito laboral, con la Educación Basada en Competencias (EBC), para posteriormente insertarse en la escuela con la competencia académica o socioeducativa. La primera surgió en el ámbito de las empresas y que ha influido fuertemente en la creación de los bachilleratos tecnológicos, como espacios en los que se forman técnicos como mano de obra capacitada para la industria; la segunda, la competencia académica o socioeducativa, como respuesta o reacción de la comunidad académica respecto al impulso que estaba teniendo la primera. Esta variación ha puesto el acento en cuestiones formativas que la primera tendencia no tomaba en cuenta. A partir de la Conferencia de Jomtien, Tailandia, en 1990, necesariamente se incluye la formación pedagógica como un elemento central de la enseñanza y el aprendizaje por competencias.

Somos conscientes del origen utilitarista del enfoque, ya que al nacer en la enseñanza para el trabajo la educación basada en competencias pretendía exclusivamente dotar a los estudiantes de una serie de habilidades para desempeñar eficientemente su trabajo. Nos parece que pretender formar en habilidades para el trabajo es válido, a fin de cuentas el trabajo es la actividad a la que le dedicamos buena parte de nuestra vida, sea cual sea nuestra posición. El punto crítico es que se olvidaba de la formación del ser humano como tal, punto central de la pedagogía, al que respondió la competencia académica como se explicará en el apartado *1.3.3 La Competencia Académica: Críticas y orientaciones optativas al enfoque*. La pregunta entonces es ¿porqué decidimos realizar una investigación de la enseñanza de la historia desde el enfoque por competencias? Si no se cuenta con la suerte de laborar en una institución al margen de las grandes orientaciones gubernamentales y de los organismos internacionales, en buena parte de las instituciones de bachillerato en el país el enfoque por competencias es una cuestión de mandato. Particularmente, esta investigación se ha realizado para saber de qué se trata eso de la enseñanza por competencias y así poder desempeñar adecuadamente la labor docente, sobre todo cuando el perfil de los docentes en el bachillerato está fuertemente definido por las áreas de conocimiento, sin contar con una formación específica en el campo de la psicopedagogía y la didáctica. Y aquí tocamos un punto que es fundamental, ya que el enfoque por competencias ha insistido mucho en la competencia de los profesores como aspecto nodal del mismo. Es una cuestión de lógica, no se podría implementar un enfoque pedagógico sin que los encargados

de su aplicación no comprendan de qué se trata. De lo contrario, no podrían realizar adecuadamente su tarea.

Sin embargo, habría que señalar que la educación basada en competencias ha recibido desde sus inicios críticas por varias razones: 1. Falta de una apropiada definición para la escuela; 2. Uso de un concepto más bien propio del mundo del trabajo en el ámbito escolar; 3. Una implementación de arriba hacia abajo, no sólo al interior de las instituciones educativas, sino a partir de organismos supranacionales, léase la organización Mundial de Comercio, a través de la evaluación PISA; 4. Porque este término “fetiche” como lo llama Rangel Torrijos, se anunció en algunos países, particularmente en Quebec, Canadá, como panacea para combatir el abandono escolar en secundaria, cosa que no ha sucedido al igual que en México; 5. Y producto de esto último, porque a la gran expectativa de buenos resultados, ha seguido un gran cuestionamiento, ya que ni este enfoque ni ningún modelo educativo puede resolver absolutamente todas las dificultades que entraña el proceso educativo. Las críticas las abordaremos en el apartado correspondiente 1.3.3.1.

Por ahora, sólo diremos que la cuestión educativa es mucho más compleja, según Hannu Simola de la universidad de Helsinki “a la hora de explicar el éxito en la educación, (hablando del caso de Finlandia) tendemos a mirar a los individuos, su psicología y pedagogía, en lugar de a fenómenos sociales, culturales, institucionales o históricos”, pero que necesariamente se tendrían que tomar en cuenta mínimamente para dar explicar porqué resultan o no determinadas orientaciones pedagógicas, sobre todo cuando en México las condiciones sociales

y económicas, sin hablar de las condiciones políticas, pueden tener un peso importante en contra de cualquier modelo.

Nuestra intención está lejos de apologizar, simplemente pretendemos presentar una propuesta didáctica a partir del enfoque por competencias según la interpretación que del concepto ha hecho Philippe Perrenoud. Ésta nos ha parecido una interpretación plausible como una crítica a la educación tradicional, que pensamos solventa adecuadamente las críticas que se le han hecho a la educación basada en competencias, ya que se aleja de la interpretación laboral y recupera positivamente esta orientación pedagógica. Para este autor, lo importante no es sólo llenar de contenidos a los estudiantes, sino que los estudiantes sean capaces de movilizar esos contenidos en condiciones de complejidad, como en las condiciones actuales.

Particularmente, esta tesis es una investigación y una propuesta sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la *investigación histórica*, considerada como una competencia. Es un esfuerzo intencionado, sustentado, sistematizado y evaluado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la competencia de la investigación histórica en el bachillerato. En ella se pone énfasis en los elementos teóricos a nivel pedagógico y de la disciplina que constituyen el *qué*, el *porqué*, *para qué* y el *cómo* de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en historia en el bachillerato. También se hace un balance sobre los alcances y límites de esta propuesta.

En esta búsqueda de saber qué son las competencias, se hizo una revisión en la que se encontró que no existía un significado unívoco para tal concepto. Se

observó que existen por lo menos dos grandes orientaciones, una netamente orientada al mundo laboral o de enseñanza para el trabajo, y la otra a la escuela. Ya señalamos que nos inspiramos en las aportaciones de Phillipe Perrenoud por considerar que su visión más bien es una crítica a la enseñanza tradicional centrada sólo en contenidos. En un inicio se pensó que podríamos hacer una propuesta general de la enseñanza de la historia desde el enfoque de las competencias, pero la misma investigación requirió la delimitación del objeto, es decir, la necesidad de elegir una sola competencia para su estudio, y no todas las que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Como se señaló más arriba, la competencia que se eligió fue la relativa a *la investigación histórica* por considerarse que era un elemento metodológico que, aunque tiene ciertas particularidades en historia, como es el manejo de fuentes, también es polivalente y puede ser útil a los estudiantes en otros contextos de aprendizaje. Cuando decimos que es polivalente, simplemente queremos señalar que los elementos que constituyen todo el proceso de investigación y la lógica de la investigación pueden tener aplicación en otras áreas de conocimiento, no sólo en historia.

La pregunta central que orienta esta investigación es: ¿Cómo articular el enfoque por competencias con la investigación histórica para realizar una *propuesta didáctica* en educación media superior?

De ésta se desprenden las siguientes preguntas más específicas: ¿Qué son las competencias? ¿En qué contexto surgen? ¿Cómo han de entenderse en el espacio educativo? ¿Cuáles son las críticas que se han hecho de este enfoque?

¿Qué interpretación del enfoque puede ser conveniente para este fin? ¿De qué manera se puede aplicar el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias en la materia de historia en el bachillerato? ¿Puede ser la investigación una competencia? ¿Qué propuesta se puede hacer para que los estudiantes desarrollen la competencia de la investigación? ¿La investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje puede tener elementos de aprendizaje vinculados a las actitudes? Si es así, ¿Cuáles son estos elementos y qué importancia tienen?; finalmente, ¿Cuáles son los alcances y los límites de esta propuesta de una didáctica de la investigación en el bachillerato?

Nos referimos al proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias como un enfoque, ya que no es un método, sino una orientación general que puede hallar sus métodos según las diversas disciplinas o áreas de conocimiento. En esta tesis vamos a definir el aprendizaje por competencias como la capacidad de una persona para movilizar recursos (conocimientos, saberes hacer y actitudes), con la finalidad de realizar una tarea que no es del todo conocida y, por lo tanto, tiene cierto nivel de complejidad. Una vez abordada y dominada esta tarea de aprendizaje, la competencia se transforma en un recurso o habilidad que se puede integrar a otra competencia más compleja, según lo señala Perrenoud.

En este sentido, nuestras hipótesis de trabajo son las siguientes:

La primera es que *el enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias es aplicable a la enseñanza de la historia en el bachillerato, ya que la historia es un*

saber teórico que reposa sobre prácticas que requieren la movilización de recursos¹ (aprendizajes) para tareas no del todo conocidas como la investigación.

Nuestra segunda hipótesis, central en esta investigación, es que *la investigación en historia es una competencia amplia y compleja, de prescripción abierta y genérica. Amplia, porque requiere la asistencia de distintos recursos; de prescripción abierta porque no es automatizable; y genérica, porque la investigación tiene una misma base lógica en cualquier disciplina.*

Finalmente, sostenemos como tercera hipótesis que *al mismo tiempo que el estudiante conoce los elementos básicos del proceso de investigación, es capaz de realizar una investigación por equipo y de socializar los resultados al conjunto de la clase para fomentar el aprendizaje grupal de los contenidos históricos y de metodología básica de investigación histórica.*

Nuestro objetivo central es articular el enfoque por competencias con la investigación histórica para realizar una *propuesta didáctica* en educación media superior.

Otros objetivos que se agrupan según las tres áreas de formación docente son los siguientes:

- Pedagógicos

1. Indagar y fundamentar pedagógicamente la orientación del proceso de enseñanza- aprendizaje por competencias.

¹Cuando decimos que se requiere la movilización de recursos, entendemos los aprendizajes que los estudiantes tienen para poder llevar a cabo una tarea de cierto nivel de complejidad que los llevará a otros aprendizajes. Esto en el lenguaje de enseñanza-aprendizaje por competencias se llaman recursos, pero evidentemente son aprendizajes ya sean contenidos, prácticas y actitudes que favorecen o que son necesarias el logro de una o varias competencias.

2. Contextualizar el momento en que surge el enfoque para comprender sus características.
3. Diferenciar las distintas formas en que se puede interpretar el enfoque para elegir uno aplicable a la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el bachillerato.
4. Diseñar una estrategia didáctica acorde al procedimiento de la investigación histórica.
5. Proporcionar a los estudiantes herramientas teórico metodológicas para realizar una investigación
 - Disciplinares
 1. Conocer los sentidos de la palabra historia para relacionar el nombre y el objeto de estudio de la disciplina.
 2. Fundamentar teóricamente la disciplina histórica para reflexionar sobre la forma en que se produce y formaliza el conocimiento histórico.
 3. Analizar las operaciones historiográficas para comprender el carácter científico de la disciplina.
 4. Conocer las opiniones de historiadores sobre la enseñanza del método para fundamentar la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia a partir del mismo.
 5. Reconocer la enseñanza de la investigación como una manera de aprender historia de acuerdo con la naturaleza de la disciplina.
 - Socioeducativos y didácticos
 1. Considerar las operaciones historiográficas como competencias desde la práctica docente.

2. Esquematizar la planeación de la práctica docente I y II para conocer la forma en que se llevó a la práctica la propuesta
3. Señalar las actitudes que se refuerzan con la propuesta para valorar las repercusiones que puede tener en lo social.
4. Evaluar la propuesta didáctica de la docencia de la investigación para determinar sus alcances y los límites tanto en el ámbito disciplinar como psicopedagógico-didáctico.

La investigación está organizada en tres capítulos: el primero es un análisis conceptual que va desde el uso que se le da cotidianamente, pasa por la revisión de las competencias lingüística, ideológica y comunicativa. Después nos centramos en el contexto de la aparición de la tendencia de enseñanza y aprendizaje por competencias en el ámbito laboral, para más adelante analizar las críticas al enfoque, explicar la postura de Perrenoud y la teoría de los esquemas del paradigma cognitivo y terminar con las competencias genéricas en el bachillerato según la Secretaría de Educación Media Superior.

El segundo capítulo es explicativo desde la disciplina: sobre la semántica de la palabra historia y su vínculo con la investigación, sobre el método básico de investigación histórica y las operaciones historiográficas según Gaos; en este capítulo nuestra intención no es aportar un conocimiento nuevo históricamente hablando, nuestro objetivo es fundamentar disciplinariamente la tesis en cuanto al proceso de investigación histórica.

Y el tercer capítulo se plantea la propuesta pedagógica propiamente dicha, es decir, se conjugan los elementos conceptuales del capítulo uno y la

fundamentación disciplinar del capítulo dos, podemos decir que es un capítulo de síntesis e integración de lo pedagógico y disciplinar que contribuyen a la propuesta. Este capítulo a su vez explica la forma en la que se realizó la investigación en tres ciclos según el método de investigación-acción, se analiza la importancia de la motivación en la propuesta pedagógico-didáctica; y finalmente se evalúa la propuesta tanto cuantitativa como cualitativamente.

La práctica docente se llevó a cabo en tres momentos diferentes y en tres planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades: Sur, Azcapotzalco y Oriente. Cada uno de estos momentos sufrió revisiones y ajustes del anterior en la planeación, realización y evaluación, según lo indica el método de la investigación-acción que se explica en el capítulo tres.

CAPÍTULO I. EL ABORDAJE DE LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS.

En nuestra investigación sobre el concepto de “competencia” encontramos que éste es polisémico. Dentro del campo del conocimiento, éste tiene su origen en la lingüística, es un término que Noam Chomsky utiliza para definir un objeto de estudio. Para otros lingüistas tiene otros particulares significados. Y qué decir de la educación, existen dos vertientes, la laboral y la académica o socioeducativa. En este capítulo discutiremos sobre el concepto en desde las perspectivas señaladas, dedicaremos nuestra atención a la concepción del especialista suizo en educación Philippe Perrenoud, porque es la orientación nos parece más adecuada y por lo tanto, desde la cual trabajaremos la propuesta didáctica. También tocaremos el tema de las competencias genéricas en el bachillerato según la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS).

1.1 Uso cotidiano del término Competencia.

En el lenguaje común utilizamos el término competencia relacionado al verbo competir, como cuando se expresa que una persona o un grupo son rivales en algún aspecto, o bien cuando se dice que las empresas rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. También se utiliza en forma de adjetivo, competente, para expresar la incumbencia de alguien respecto a una situación, la atribución legítima de un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto, por ejemplo cuando se dice “el tribunal

familiar es competente para conocer del caso”. También se usa para referirse a la pericia², aptitud, idoneidad de una persona o personas para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, como cuando se expresa “yo pienso que los egresados de esta universidad son los más competentes para ocupar el puesto de ingeniero en jefe debido a su liderazgo, habilidades y conocimientos”. Quizá este último sentido es el que podría estar más ligado a la forma en la que se utiliza en educación.

En el ámbito laboral también son utilizadas expresiones como “fulano es competente para realizar este trabajo” o “este puesto requiere de una persona que reúna estas competencias”, en este caso también se refieren al término competencia ligado al adjetivo competente, en particular como la idoneidad o aptitud necesaria para hacer algo, en el caso específico, un trabajo, el cual puede ser de tipo manual o intelectual. El término también es usado en el ámbito de la administración o de las empresas³ para expresar la competencia como rivalidad o disputa de mercados y en el mismo sentido que se usa en el ámbito laboral. Nos parece que en cierto modo es esta acepción como rivalidad o disputa, que el término “competencia” ha causado y causa desconfianza dentro de los interesados y especialistas en educación.

² Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Pericia es la sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte. Mientras que la sabiduría es grado más alto del conocimiento, o bien, el conocimiento profundo en ciencias, letras o artes. [En línea]<http://lema.rae.es/drae/?val=pericia> (Consultado el 07 de agosto de 2014).

³ Como ejemplo se pueden encontrar una serie de títulos que se encuentran en las bases de datos de la biblioteca de la UNAM: Alles, Martha Alicia .*Desarrollo del Talento Humano: Basado en Competencias*. Argentina, Granica 2005, Levy-Leboyer, Claude. (2004) *Gestión de las Competencias*, México, Gestión 2000, 2004; Cham Kim, W., *La estrategia del océano azul: como desarrollar un nuevo mercado donde la competencia no tiene ninguna importancia*. Colombia, Grupo Editorial Norma, 2005; Simon, Hermann, *La Gestión orientada al margen comercial: Una guía para maximizar beneficios en mercados de alta competencia*, Madrid, Deusto, 2007

1.2 El concepto “competencia” desde la lingüística.

Más allá de su uso vulgar, el concepto “competencia lingüística” fue introducido por primera vez por Noam Chomsky en 1965, en su texto *Aspectos de la teoría de la sintaxis*.⁴ Para este autor la “competencia” se refiere al objeto de estudio de la lingüística, como la capacidad de un hablante oyente ideal, despojado de todo lo que no le aporta valor gramatical, ya sean limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés y errores; es una capacidad de producir infinitamente. Para Chomsky el objeto de estudio de la lingüística no es la lengua, concebida como una gramática universal, sino lo individual invariable, la competencia lingüística, desechando lo individual variable o desempeño; bien entendido en el uso de la lengua.⁵

Otra definición es la del argentino Eliseo Verón, quien se refiere a la competencia ideológica es el modelo que subyace en las maneras particulares de seleccionar y ordenar palabras en un discurso, determinados por la inserción social, histórica, ideológica y política del sujeto. Verón propone que la ideología se materializa en maneras específicas de hacer selecciones y ordenamientos. No es alineación, sino que es algo inherente al hablar: cada vez que alguien habla –así haga

⁴M. Vinent Solsona, M. C. Torrado y S. Tobón, G. Bustamante Zamudio reconocen que fue Chomsky quien introdujo primero el término en la lingüística. Vinent Solsona, Manuel, “¿Qué significa aprender? Un punto de vista sobre el concepto de competencia?” y Torrado Pacheco María Cristina, “Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar”. En Bogoya Madonado Daniel, Vinent Solsona Manuel, Restrepo Forero Gabriel, et al., *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000, pp. 55-76, Sergio Tobón, *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, ECOE. 2006, p. 25

⁵ “Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia” G. Bustamante Zamudio, en E. Torres Cárdenas, L. F. Marín, G. Bustamante Zamudio et al, *El concepto de competencia I. Una mirada interdisciplinar*, V. I, 2ª ed. Colombia, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría libros, 2002, p. 53-55

discursos científicos o del mundo del espectáculo- escoge unos términos y no otros, por lo cual esto es ideológico, del mismo modo que cuando los organiza de cierta manera y no de otra. De esta forma, para Verón la ideología no es un contenido alienante, compuesto por alguien que está en una posición superior y que lo impone a otros desvalidos, sino que las ideologías serían las inevitables maneras de hablar.⁶

Finalmente, para Dell Hymes la competencia comunicativa se entiende dentro de una ciencia nueva, la etnografía del habla, cuyo acento no estaría en la gramática, sino en el uso regular y social del habla en un determinado contexto. Hymes, al postular su competencia comunicativa se opone a la competencia que pretende la universalidad, pues él trabaja con niños retrasados, que justamente están lejos de lo universal y homogéneo y por lo tanto contra hablantes- oyentes ideales de los que habla Chomsky.⁷ Este lingüista es el único que acuña su competencia a propósito de preocupaciones educativas,

Mientras para Chomsky la competencia es universal, independiente de los contextos, para Verón la competencia ideológica está determinada por el contexto histórico, social e ideológico que determinan que las palabras y oraciones se seleccionen y ordenen en los discursos de determinada manera. Similarmente, para Hymes la competencia comunicativa ha de estar contextualizada socialmente, y más que interesarse por lo universal, se interesa por lo contextual y lo particular.

⁶ *Ibíd.* p. 70-79

⁷ *Ibíd.* p. 92

Según Guillermo Bustamante el concepto de competencia no puede utilizarse en la educación, sobre todo cuando se refiere a la evaluación masiva que pretende homogeneizar un proceso que no es homogéneo, como el aprendizaje.

Nosotros compartimos esta crítica de las evaluaciones homogéneas nacionales o internacionales sobre competencias o sobre cualquier otro concepto pedagógico, porque los contextos y referentes de los estudiantes son ampliamente diversos. Aunque, es un aspecto que abordaremos de manera particular sólo hasta el tercer capítulo, por ahora diremos que estamos de acuerdo en que las competencias tendrían que evaluarse de manera diferenciada o contextualizada como lo señala Perrenoud. En el siguiente apartado abordaremos el tema desde la educación.

1.3 El vocablo competencia en el ámbito educativo

Se puede afirmar que las finalidades de la enseñanza de la disciplina histórica dependen del enfoque historiográfico, del enfoque social y del enfoque psicopedagógico-didáctico en distintos niveles: de los profesores, de los libros técnicos y de los administradores de la educación del país.⁸Y a su vez, podemos decir que la orientación historiográfica, el enfoque socio-psico-pedagógico-didáctico de profesores, libros técnicos y administradores de la educación juegan un papel fundamental en las orientaciones sobre el qué y cómo enseñar, los cuales estarán relacionados con el contexto histórico de una sociedad.

En los siguientes apartados me ocuparé del enfoque pedagógico, tratando de indagar el contexto social en el que nace el término “competencia” con el fin de

⁸J. Pagés, citado en Sobejano Sobejano, María José. *Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000, p. 65

responder a la crítica de Ángel Díaz Barriga, sobre la necesidad de ubicar su pregnancia social, el momento histórico específico en el que nace, así como la necesidad de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de la propuesta.⁹

En cuanto a la pregnancia social y ubicación del momento histórico en el que nace hemos de señalar que la propuesta del enfoque por competencias nació en el contexto de la Globalización y el Neoliberalismo. Inicialmente tuvo una inclinación pragmática, en el sentido de que se orienta hacia el “saber hacer” dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje técnicos y para el trabajo. Posteriormente se le han dado otras interpretaciones relativas a la formación o al ámbito cognoscitivo en la enseñanza y el aprendizaje en los distintos niveles educativos.

Cuando hablamos de competencias se pueden ver claramente, como lo señala Barrón Tirado, dos tendencias: una perspectiva pragmática, ligada directamente al ámbito del trabajo y de la producción, las competencias laborales, y otra, de tipo socioeducativo, ligada al ámbito de la academia, la competencia académica, más relacionada al ámbito cultural. Ésta a su vez, tiene una serie de interpretaciones con mayor o menor acento de lo pragmático dentro de lo formativo.

1.3.1 El Contexto: origen de la Educación Basada en Competencias

Desde la visión pragmática la Educación Basada en Competencias (EBC)¹⁰, es el contagio del ámbito del trabajo a la educación¹¹ en el ambiente del neoliberalismo.

⁹A. Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. En *Perfiles educativos*, 3ª Época, Vol. XXVIII, núm. 111. CESU-UNAM, 2006, p.7-36

¹⁰En adelante se utilizaré las siglas EBC para referirse a la Educación Basada en Competencias.

Aunque neoliberalismo y globalización suelen usarse de forma indistinta, podemos decir que el neoliberalismo alude, sobre todo, a una nueva etapa del capitalismo como sistema económico después de la crisis del estado de bienestar a mediados de 70's. El neoliberalismo enfatiza la no intervención del Estado en la economía de los países y el libre intercambio de mercancías regulado por el mercado. Por su parte, la globalización implica una serie de elementos que están relacionados a las comunicaciones, la tecnología y la cultura, tal vez más cercana a la llamada sociedad de la información y el conocimiento. Aunque desde nuestro punto de vista, son diferentes, la globalización como sociedad de la información y el conocimiento refiere, en cierto modo, al neoliberalismo económico.

En términos marxistas el neoliberalismo como sistema económico es la estructura, y la globalización es el espectro en el que se desenvuelve la superestructura que, aunque propia del neoliberalismo, adquiere una gran complejidad debido a la diversidad de lenguas, culturas, informaciones, usos, etc., que se dan en el mundo.

Charles Reigeluth da una explicación desde la perspectiva de los sistemas. Al referirse a los cambios, señala que cuando un sistema relacionado con la actividad humana cambia de manera importante, sus subsistemas deben cambiar de manera igualmente significativa para poder sobrevivir; ya que deben satisfacer una o más necesidades del sistema para que éste a su vez pueda seguir sustentándolos.

¹¹P. Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*. 2ª Ed. Santiago de Chile, Dolmen, 2002, p. 14, "Como el mundo del trabajo se apropió de la noción de competencia, la escuela seguiría sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía de mercado: gestión de recursos humanos, búsqueda de la calidad total, valorización de la excelencia, exigencia de una movilidad mayor de los trabajadores y de la organización del trabajo"

Estos cambios pueden ser en partes o sistémicos. Mientras que el cambio en partes deja inalterable la estructura y supone encontrar una mejor forma de satisfacer las mismas necesidades, el cambio sistémico implica modificar la estructura como respuesta a nuevas necesidades. Así, el cambio por partes modifica una parte de manera que siga siendo compatible con el resto, mientras que el cambio sistémico implica un cambio trascendental que requiere realizar transformaciones en todo el conjunto, dado que el resto de las partes que lo forman no son compatibles con el cambio.

Según Reigeluth, mientras que en el siglo XVIII se dio un cambio de la sociedad agrícola a la sociedad industrializada, en el siglo XX se ha dado un cambio de la sociedad industrializada a la sociedad del conocimiento como sociedad posindustrial. De modo que en la época agrícola, el trabajo se desarrollaba en torno a la familia y la comunidad o localidad: la explotación agrícola familiar, la panadería familiar, los talleres artesanales, etc. En la era industrial, la familia y la comunidad con sus artesanos, fueron sustituidas por la burocracia y la administración, los cuales se convirtieron en la parte central de la organización comercial predominante.

En la actual era de la información, se está dando un proceso en el que las empresas están suprimiendo buena parte de los niveles intermedios de la burocracia, al mismo tiempo que se reorganizan con base a procesos holísticos en lugar de hacerlo por áreas o departamentos fragmentados. Del mismo modo, están organizando sus plantillas en equipos a los que se dota de una considerable autonomía para que se las arreglen dentro de la esfera empresarial, en lugar de

dirigirlos desde arriba, con la finalidad de responder de una manera mucho más rápida y adecuada a las necesidades de sus clientes y proveedores en el contexto del neoliberalismo.¹² Considerando lo anterior, podemos interpretar que en medio de esta circunstancia surge la perspectiva pragmática, pues se requiere de la enseñanza de competencias para el trabajo que responda a las necesidades del supersistema.

Según Sergio Tobón y Perrenoud, las competencias en la educación tienen su base en la flexibilidad de los sistemas y de las relaciones sociales en el contexto de sociedades menos precisas y con alto grado de incertidumbre, propios de esta época de cambios y crisis.¹³

Se puede decir que, lo que llevó al modelo de enseñanza por competencias a nivel laboral fue la relación incompatible entre los programas de educación y la realidad de las empresas, ya que se requería un sistema educativo que permitiera desempeñarse efectivamente en el ámbito del trabajo y no sólo adquirir conocimientos.¹⁴

¹² Ch. M. Reigeluth, (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la Teoría de la Instrucción*. Parte 1. Madrid, Aula XXI Santillana. 2000, pp. 26-28.

¹³ P. Perrenoud 2002, p. 14, Op Cit. Tobón, p. 3-6, Ver A. Giddens, *Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, México, Taurus, 2000.*

¹⁴ Y. Argudín, *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, Trillas, 2005, p. 30

1.3.2 La perspectiva pragmática: las Competencias en el ámbito laboral y de la Enseñanza para el Trabajo.

El origen de la EBC o Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), es decir, como competencias laborales, surge en los países industrializados,¹⁵ específicamente en Alemania e Inglaterra.¹⁶

Por su industrialización, tanto Alemania como Inglaterra, iniciaron el proceso de implantación de formación para el trabajo en 1979 y de 1975 a 1981 respectivamente.¹⁷ En Alemania el modelo se aplicó en el contexto de la “desespecialización” en la formación profesional. Mientras que en Inglaterra la discusión sobre las competencias estuvo ligada a la discusión de la evaluación, el rendimiento y la capacitación, que derivó en el desarrollo de normas de realización en la formación y su rendimiento.

En otros países, como Austria y Nueva Zelanda, la instrumentación de políticas educativas en todos los niveles educativos tuvo una vinculación con grupos de negocios y sindicatos comerciales.

En el caso de Francia, en la década de los 80's la discusión sobre las competencias se orientó a una crítica de la pedagogía tradicional, ligada al teorismo de los conocimientos escolares, la cual trascendió al crecer la demanda de actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional de adultos dentro de las compañías.

¹⁵ F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, “Formación docente y educación basada en competencias” en *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario 91. UNAM-CESU, 2000 p. 76

¹⁶ I. Rojas Moreno, “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México” en *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario 91. UNAM-CESU, 2000

¹⁷ *Ibíd.* p. 52

España y Portugal modificaron y desarrollaron el sistema oficial de formación profesional y adoptaron estrategias como la creación de normas para la formación inicial, de origen inglés, y el fomento de procesos de formación de adultos en la empresa, de origen francés.¹⁸

En Dinamarca y los Países Bajos, como en Alemania, se dispone de un sistema de formación profesional consolidado, por lo que el debate se ha dado en la necesidad de adaptación a partir de nuevas competencias que se proponen paulatinamente. En ambos países la implantación de una EBNC, no ha constituido un tema fundamental pues el sistema de formación profesional produce los trabajadores con el nivel de competencia requerido por el mercado de trabajo. La participación de los agentes sociales y la orientación hacia definiciones profesionales socialmente aceptadas han favorecido la consolidación de un sistema de relaciones industriales y del mercado laboral que garantiza una coherencia entre la educación y el empleo. En lo que corresponde a la enseñanza primaria y el primer y segundo nivel de secundaria están organizados a partir de competencias.

Durante la década de los sesenta en Estados Unidos y Canadá, se generalizaron los estándares de competencia para la acreditación de indicadores de calidad definidos. De igual modo, se desarrollaron procesos de acreditación escolar, y a fines del siglo pasado se han dado iniciativas para desarrollar normas de

¹⁸ *Ibíd.* p. 53

competencias en profesiones como la docencia, trabajo social, ortopedia, en cursos de nivel medio y en ciertas ocupaciones artesanales.¹⁹

En Québec, Canadá, el enfoque ha estado presente desde la reestructuración de los Colegios de Enseñanza General y Profesional, CEGEP, como parte de la transformación educativa durante la Revolución Tranquila de los años sesentas.

En general, el vínculo conocimientos-competencias fue el núcleo de una cierta cantidad de reformas curriculares en varios países, en especial en la secundaria. En la escuela básica este enfoque es un tanto más evidente, corresponde a las técnicas o habilidades básicas como leer, escribir, hacer operaciones matemáticas, etc.²⁰

Ahora, ¿qué definiciones se dan de las competencias en esta posición pragmática y laboral? Yolanda Argudín recupera las posturas de autores estadounidenses y canadienses. Según Holdaway la educación basada en competencias se centra en necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno maneje con maestría las destrezas que señala la industria. Las actividades cognoscitivas se centran en indicadores establecidos pero quedan abiertas al futuro y a lo inesperado. Para Richard Boyatzis, la *competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto*

¹⁹ *Ibíd.* p. 54

²⁰ *Op. Cit.* P. Perrenoud, 2002, p. 13

*para alcanzar una meta (...), y debe demostrarse en algo que se pueda observar y juzgar.*²¹

Mirelli, señala que la competencia es una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir resultados deseados por la organización, y se compone de conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos; son capacidades humanas medibles (evaluables), que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en un trabajo.²²

Hacia 1997, Ducci, representante de la Organización Internacional del Trabajo, señaló tres razones relevantes para basar la educación en las competencias laborales:

1. Porque enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo. Lo anterior significa centrar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano.
2. Tras el enfoque de la competencia laboral subyace la premisa de crear mejores puestos de trabajo, en los que la calidad y capacidad de cada ser humano es determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo al que aspira.
3. Porque el enfoque se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad internacional. La competencia laboral es, entonces, un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo.²³

²¹ *Op. Cit.* en Y. Argudín, p.14

²² *Ibid.* p. 14 y 15.

²³ *Ibid.* p. 16

Este modelo pragmático permite la adquisición y desarrollo de competencias cognoscitivas de base, de comportamiento profesional y técnicas específicas. Las competencias cognoscitivas de base son la lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética; las competencias de comportamiento profesional son las aptitudes y valores asociados al desempeño profesional, y las competencias técnicas específicas son los conocimientos habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado.²⁴

Cuando se habla de competencia laboral no existe una concepción única, así para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es una construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo.²⁵ Para Mertens, la competencia se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.²⁶

Desde esta visión, la competencia significa la resolución de problemas o bien alcanzar un resultado con criterios de calidad, de manera que la enseñanza tendría que ser integral, en donde se combinaran conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo a partir de la alternancia entre el aula y la práctica laboral.

²⁴ C. Barrón Tirado, "La Educación basada en competencias en el marco de los procesos de Globalización". en *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario 91. UNAM-CESU, 2000, p. 26

²⁵ *Loc. Cit.*

²⁶ *Loc. Cit.*

La EBC está vinculada al modelo de enseñanza por resolución de problemas. Según Mertens, existen cuatro ventajas en un currículum orientado a la resolución de problemas: 1) se toma en cuenta la forma de aprender; 2) se concede mayor importancia a la forma de aprender que a la asimilación de conocimientos; 3) se logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas, y 4) se logra mayor flexibilidad que con otros métodos.²⁷

Según este mismo autor, la implantación de diferentes modelos de EBNC, se ha dado de tres formas: Por medio de políticas gubernamentales (Inglaterra, Australia y México), a través de las regulaciones del mercado de trabajo (Estados Unidos), y por la intervención de empresarios y sindicatos como actores sociales (Francia, Alemania, Italia, Canadá y Japón)²⁸.

En el caso de la instauración mediante políticas gubernamentales, que es como se implantó en México, se dio a partir de la implantación de un consejo nacional responsable de integrar un sistema de competencias laborales, así como de coordinar todos los esfuerzos afines provenientes de empleadores y de trabajadores por medio de la gestión central del Estado.²⁹

Este proceso se ha visto favorecido, según la opinión del especialista en derecho Agustín Carrillo, por la inversión de la lógica o jerarquía de las leyes a partir de la Segunda Guerra Mundial y que se haría completamente visible a partir del neoliberalismo y la globalización a mediados de los setentas. Hay que recordar que en el contexto de los Estados Nación que se formaron en el siglo XIX, la

²⁷ *Ibid.* p. 27

²⁸ *Op. Cit.* I. Rojas p. 54

²⁹ Ver más adelante, el apartado 1.4, Las Competencias en México...

primacía y la lógica en la aplicación de las leyes era como sigue: constituciones nacionales, leyes federales y tratados internacionales. El cumplimiento del contenido de las Constituciones de cada país era prioritario frente a las leyes federales, así como frente a los tratados internacionales. Pero en el contexto del neoliberalismo y la globalización, la jerarquía se ha invertido, de manera que los tratados internacionales priman sobre las constituciones y las leyes federales. Por eso ahora, al realizar alguna ley de carácter nacional, primero han de revisarse los tratados internacionales para evitar su contravención. En nuestro país, este nuevo orden jerárquico que busca alinearse a los ordenamientos internacionales es visible a partir de las reformas legales que paulatinamente se han realizado en distintos ámbitos como en el de salud y educación. Primero hacen una transformación en los hechos que posteriormente tratan de legitimar a partir de los cambios en los distintos ordenamientos federales y constitucionales.

Pero, como se apuntó anteriormente, no en todos los países predominó esta orientación laboral, como en Francia, en donde la discusión se ubicó en la evaluación de la pedagogía tradicional teoricista de los conocimientos escolares, la cual fue más allá al aumentar la demanda de actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional de adultos dentro de las compañías. En este sentido, Perrenoud señala que la predominio de la enseñanza por competencias no es sólo efecto del mercado laboral y de la formación profesional en la escuela. Para este autor, en realidad la influencia que la economía puede tener en la escuela no es reciente ni absoluta, y en todo caso no es suficiente para explicar la

moda³⁰ de la noción de competencia en el ámbito pedagógico. Más bien lo que demuestra esta polémica es una vieja discusión entre los defensores de una cultura gratuita y los partidarios del utilitarismo, sean de derecha o de izquierda³¹:

Entre los adultos que (se) adhieren a la idea de que se va al colegio para aprender “cosas directamente útiles en la vida”, se encuentran, lo que no es de extrañar, aquellos que se dedican por entero a la actividad empresarial y a los negocios, mientras que aquellos que ganan su vida y encuentran su identidad en las profesiones humanistas, las funciones públicas, el arte o la investigación, abogan por una visión más amplia de la escolaridad. Sin embargo, no se podría reducir el grupo de los “utilitaristas”, a aquellos que se preocupan por el empleo y las fuerzas productivas. Todos los movimientos de la escuela nueva y de la pedagogía activa (...) se unen al mundo laboral en la defensa de una escolaridad que exponga a la realidad. A pesar de las diferencias ideológicas, los une una tesis: ¿para qué ir a la escuela si allí no se adquiere ningún medio para actuar en y sobre el mundo? Esta alianza insólita llega hasta ahí: mientras unos evocan la necesidad de adaptarse a la competencia económica y a la modernización del aparato de producción, los otros hablan de autonomía y de democracia. En suma, el sistema de enseñanza se encuentra atrapado, desde el nacimiento de la forma escolar, en una tensión entre aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que quieren (...) ligarlos muy rápidamente con prácticas sociales.³²

Ya sean conservadores e innovadores, divulgadores de élites o demócratas, mantienen la preocupación sobre la posibilidad de la escuela para hacer que los educandos puedan enfrentar el mundo actual y el futuro, dicho de otro modo, que la escuela sea funcional para los educandos, que responda a sus necesidades. Para este autor es limitado el pensar que el interés por las competencias dependa

³⁰ Al reescribir el concepto “moda”, no lo hacemos de manera peyorativa, sino que lo que queremos significar es el uso estandarizado como un valor, en este caso particularmente concepto, que aparece con mayor frecuencia en una serie de medidas, en este caso de medidas educativas. Ver las definiciones de “moda” que aparecen en el diccionario de la Real Academia Española, [en línea] <http://dle.rae.es/?id=PTFxfq8T> (consultada el 6 de agosto de 2015).

³¹ *Op. Cit.* P. Perrenoud 2002, p. 15 y 16.

³² *Ibid.* p. 16

exclusivamente de la política económica. Aunque ya hemos analizado que sí es el caso de la enseñanza por competencias en el mundo laboral. En el apartado siguiente abordaremos la otra tendencia, la académica o socioeducativa, en la que ubicaré la propuesta de Perrenoud.

1.3.3 La Competencia Académica: Crítica y orientaciones optativas al enfoque.

Al hablar de la EBC, María de Ibarrola y Antonia Gallart señalan que la escuela y el mercado de trabajo son de una naturaleza distinta; la primera es una institución burocrática que procesa de manera fundamental conocimientos, habilidades y valores. Para ello instrumenta currículos secuenciales en largos periodos de tiempo, de manera que la escuela está diseñada para enseñar contenidos y prácticas relativamente estables.

Mientras que el mercado de trabajo, se transforma continuamente, sobre todo hoy. De forma que no se puede pretender que la escuela responda a sus demandas.³³ Pero el hecho de que tanto las instituciones de educación media como las de nivel superior se encontraran en crisis en la década de los 90's, generaron cuestionamientos por su falta de vinculación con el sector productivo, al tiempo que se puso en tela de juicio el papel de la universidad pública, de ahí que la enseñanza y el aprendizaje por competencias encontró un lugar.

Antes de apuntar los planteamientos alternativos al enfoque laboral que representa tal interpretación de Perrenoud y la propuesta de la Conferencia de

³³Citado en C. Barrón Tirado, p. 29

Jomtien, en los siguientes párrafos recuperamos sintéticamente las críticas que se le han hecho a la EBC.

1.3.3.1 Crítica al enfoque de la Educación Basada en Competencias.

En este apartado nuestro objetivo es discutir sobre las críticas de diferentes autores hechas al enfoque. Partimos de las observaciones de Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, a las que integramos las de Ángel Díaz Barriga, Juan Manuel Álvarez y César Coll, las cuáles marcamos en letras negritas para comentarlas conforme avanzamos en el texto. Aunque la crítica y la discusión sobre la evaluación la tratamos en un apartado separado. En un segundo momento, rescatamos los elementos propositivos del enfoque a manera de balance a las críticas, sobre todo porque creemos que existen elementos rescatables por los cuáles decidimos realizar la propuesta didáctica bajo este enfoque.

Una vez dicho lo anterior, las críticas al enfoque son las siguientes:

1. *Se coloca a la escuela exclusivamente al servicio del sector productivo, como si no debiera educar para la vida, como si no debiese formar ciudadanos, como si éstos fueran medios y no fines de la institución escolar.*³⁴
2. *Pareciera que las necesidades ocupacionales son las que determinan las funciones educativas, sin que recíprocamente la escuela modele en alguna*

³⁴Op. Cit. F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias", p. 81-83.

*medida la forma en que el sector productivo se ocupa de las necesidades sociales.*³⁵

Como se observa, estas dos primeras críticas se encuentran dentro de la línea pragmática del enfoque. Estas tres críticas se ubican dentro del enfoque pragmático laboral del que ya se ha hablado y que no se encuentra dentro de los objetivos de esta investigación porque no concuerdan con la pertinencia de un bachillerato propedéutico o preuniversitario como el de la UNAM, sea de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades.

*3. La falta de un análisis y una evaluación de lo que se ha hecho anteriormente y por lo tanto de la eliminación de lo que sí funciona, lo cual es producto de los ciclos políticos institucionales.*³⁶

Al respecto, nos parece que efectivamente hay imperativos que obedecen a otras dinámicas, no puramente pedagógicas o educativas que son las que pueden tener una injerencia a la hora de que un gobierno priorice o decida sobre el enfoque o corriente educativa a la que dará prioridad. Si estamos de acuerdo en que existe una lógica y dinámica dictadas desde otros niveles y desde otros espacios que tienen repercusiones en países sobre el nuestro. Ese aspecto de alguna manera lo explicamos en el apartado 1.3.1 El contexto: origen de la Educación Basada en Competencias.

³⁵ *Loc. Cit.*

³⁶ J. M. Álvarez, "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en las competencias, en J. Sacristán et al. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008, p. 206-234. Ver A. Díaz Barriga, "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" En *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, p. 9-10

4. *Las bases psicopedagógicas teóricas y de investigación aparentan ser endebles, aisladas antes que sistemáticamente articuladas, tácitas más que explícitas.*³⁷

4.1 *Para los autores, el enfoque está muy lejos de constituir un paradigma o teoría educativa con estatuto propio y ha tomado prestado el conocimiento emanado de diversas teorías psicológicas o pedagógicas, incurriendo no pocas veces en distorsiones o contradicciones. De ahí que se hagan afirmaciones extremistas como: “el enfoque de competencias es constructivista”.*³⁸

Metodológicamente hablando, la EBC no es autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos y, antes bien, tendría que complementarse con algunos de ellos, abocándose a la exploración de las posibilidades para que esta complementación se realice de manera sensata y efectiva.³⁹

4.2 *La falta de una genealogía del concepto y con ello de una clara definición conceptual.*⁴⁰

Frente a la inexistencia de una genealogía del concepto como lo señala Ángel Díaz Barriga,⁴¹ semejante al término *moral* en Nietzsche, o de *normal* en Canguilhem o en Foucault, nosotros pensamos que lo fundamental es la forma en que se explica el concepto mismo, y la forma en que se articula con otros que le

³⁷ A. Díaz Barriga critica la debilidad conceptual y las aplicaciones más parciales o superficiales, sin impacto en las prácticas educativas. *Op. Cit.* A. Díaz Barriga, p. 8

³⁸ *Op. Cit.* F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, “Formación docente y educación basada en competencias”..., p. 81-83. Respecto a la interpretación del enfoque cercano a las teorías cognitivas y al constructivismo, en Perrenoud se encuentran elementos que desde nuestro punto de vista las relacionan. *Supra* p. 53.

³⁹ *Op. Cit.* F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, “Formación docente y educación basada en competencias”... p. 85-86

⁴⁰ A. Díaz Barriga también señala las limitaciones de su empleo en el campo del currículo, lo cual no será objeto de discusión por nuestra parte, porque excede nuestras intenciones y posibilidades.

⁴¹ *Op. cit.* A. Díaz Barriga, “El enfoque por competencias...”, p. 12-13.

sean subordinados, porque nos parece que es un concepto nuevo, que no necesariamente tiene una genealogía como lo pueden tener los conceptos a los que se refiere Ángel Díaz Barriga. Respecto al contexto en el que nace, nos parece que Reigeluth responde a esta inquietud, y nosotros mismos hemos tratado de buscar los orígenes, tanto en el campo de la lingüística como en el campo de la enseñanza para el trabajo, y de ahí su implementación en la educación. Particularmente, en cuanto a su adopción en educación, nosotros nos inclinamos, como Ángel Díaz Barriga, por la explicación de la teoría de los esquemas y el paradigma cognitivo según lo expone Perrenoud.⁴²

Respecto a su crítica de la falta de reflexión conceptual, nos parece que ese es el objetivo principal de este primer capítulo, podríamos decir que de toda la tesis. Estamos de acuerdo en que la falta de reflexión conceptual y en la prisa por realizar innovaciones por parte de las autoridades sólo se producen declaraciones verbales.

*4.3 Definir los aprendizajes escolares en términos de competencias sin identificar los tipos de contenidos y conocimientos que éstas movilizan, ya que el énfasis dado a la movilización de estos saberes, puede hacernos olvidar los mismos.*⁴³

La falta de una clara identificación de los conocimientos y los contenidos que estos movilizan, me parece que efectivamente es una llamada de atención pertinente ya que en la rudimentaria formación pedagógica que en algún momento recibimos al

⁴² Ver apartado "1.3.3.2 Las competencias según Phillippe Perrenoud y la teoría de los esquemas del paradigma cognitivo" de esta tesis. También ver *Op. cit.*, A. Díaz Barriga, p. 25

⁴³ C. Coll, "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio" en *HistoriAgenda*, año4, número 22, (enero-abril, 2009) México, UNAM-CCH, p. 32.

interior del IEMS, en algún momento el personal pedagógico que orientaba a los profesores llegó señalar, por una falta de adecuada formación, que en el enfoque por competencias los *conocimientos no importaban*.

4.4 El segundo riesgo tiene que ver con la aplicación del enfoque sin tomar en cuenta los variados contextos socioculturales.

César Coll lo dice muy bien cuando señala:

(...) la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de "competencias" desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural. En efecto, en un mundo caracterizado por la globalización los aprendizajes básicos definidos sólo en términos de competencias son muy similares en todos los países y en todas las sociedades. Ahora bien, la adquisición y utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido vigotskyano de la expresión, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos -conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.- no reductibles a un uso descontextualizado de las competencias implicadas. En este sentido, la toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no es sólo una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una "ciudadanía universal" y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.⁴⁴

⁴⁴ *Ibid.* p. 33. También Juan Álvarez señala crítica la aplicación del enfoque en contextos que se pretenden homogéneos, independientes de la historia y de la cultura. Ver. J. M. Álvarez, "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en G. Sacristán et al, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata, Madrid, 2008. Sobre todo cuando se refiere a la evaluación masiva a partir de exámenes estandarizados para todos los países, sin tomar en cuenta la falta de la adecuada infraestructura material para llevar a cabo el proceso educativo. Por ejemplo las condiciones de miseria en que se encuentran algunas escuelas en México, sin hablar de la pobreza de los estudiantes que los coloca en una situación de marginación. Nos parece que evidentemente no se puede aplicar adecuadamente un enfoque o método de enseñanza si no existen las condiciones mínimas y básicas de infraestructura y de adecuada nutrición de los estudiantes.

Aunque el autor no lo aclara, a lo largo del documento habla de "enfoques por competencias". Lo cual significa, desde nuestro punto de vista, que reconocería que el enfoque propuesto por la OCDE y la Dirección general de educación y cultura de la Comisión Europea⁴⁵, ha de tener sus particularidades dependiendo de los variados sistemas educativos en que se aplique.

4.5 La dilucidación de las aportaciones de este enfoque frente a otros.

Efectivamente el enfoque por competencias se nutre de otros modelos de enseñanza como el aprendizaje situado, el aprendizaje por problemas y el aprendizaje de en situaciones auténticas. Desde nuestro particular punto de vista, la aportación es la integración que hace de ellos y la crítica a la escuela tradicional y la desvinculación entre la escuela y el mundo, la necesidad de realizar una enseñanza para la vida y el acento en la formación y la profesionalización de los profesores.

4.6 La supuesta neutralidad ideológica a la hora de decidir los aprendizajes que se han de promover en la escuela.

Para Coll la relevancia cultural y la función social de esos aprendizajes son importantes, se tiene que reflexionar sobre ellas. De manera que la reflexión ideológica no puede ser excluida o relegada. El enfoque o los enfoques por

⁴⁵Proyecto DeSeCo de la OCDE "Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz." (*Proyecto DeSeCo* de la OCDE, 2002, p. 8). Se considera que el término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo." Citados en C. Coll, p. 30

competencias no se pueden reducir a referentes de acción o de comportamiento.⁴⁶ Sobre este punto, nosotros pensamos a primera instancia tendría que estar relacionado con el proyecto de nación que corresponde a los ministerios o secretarías de educación, y en segunda instancia con la misión de cada institución.

Pero haciendo un balance del enfoque, nosotros creemos con Coll, que esta discusión habría que situarla dentro de la historia de las ideas y el pensamiento educativo, como un proceso de refundaciones de esas ideas y pensamiento.⁴⁷ Para este autor, el enfoque tiene elementos que vale la pena rescatar. Entre lo rescatable se encuentra la funcionalidad del aprendizaje, es decir si lo que se le enseña al estudiante es verdaderamente útil para él;⁴⁸ funcionalidad que en el enfoque por competencias es puesta en primer plano. Otro aspecto es el de la integración de diferentes tipos de conocimiento (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.).⁴⁹ El tercer elemento es el de contexto, ya que el enfoque por competencias toma en cuenta la necesidad de hacer lo que Perrenoud llama el "*transfer*"⁵⁰ de lo que se aprendido a distintos contextos y en distintas condiciones.⁵¹ Y el último aspecto que Coll señala es la importancia dada al

⁴⁶ *Ibid.* p. 33

⁴⁷ *Ibid.* p. 29.

⁴⁸ Es decir, el debate al que tanto Perrenoud, como A. Díaz Barriga se refieren, si es necesario llenar las cabezas de los estudiantes de información o si es necesario más bien desarrollar la capacidad de razonamiento y de resolución de problemas. Ver *Op. Cit.* A. Díaz Barriga, p. 33. Ver. P. Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela...* p.16

⁴⁹ Que el autor llama el reconocimiento de la naturaleza psicológica del conocimiento humano. *Op. Cit.* Coll, p. 31

⁵⁰ *Op. Cit.* P. Perrenoud, "Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?..." p. 26

⁵¹ *Op. Cit.* C. Coll, p. 31

desarrollo de capacidades metacognitivas en la educación básica,⁵² ya que estas capacidades son las que permiten el aprendizaje autónomo tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional.

El autor llama la atención de no caer en el error de atribuir a este enfoque, como se puede hacer con otras propuestas pedagógicas, psicopedagógicas y didácticas, la cualidad de generar más propuestas y soluciones de lo que en realidad puede dar,⁵³ ya que por un lado, el concepto de competencia enfrenta limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución, y por el otro, existen usos y prácticas discutibles o incluso negativos.

Por su parte Díaz Barriga y Rigo Lumini⁵⁴ señalan que es viable hacer una interpretación valiosa y trascendente para el enfoque, lo que supone por un lado, establecer matices y depurar algunas de sus tesis fundamentales y dar una cierta resignificación al concepto. Para estos autores y para nosotros la EBC pretende esencialmente establecer una vinculación entre la escuela y la vida, semejante a la preocupación de Perrenoud respecto a una escolaridad que exponga la realidad, que responda *¿para qué ir a la escuela si allí no se adquiere ningún medio para actuar en y sobre el mundo?*

Desde la EBC, se señala que la competencia es un saber hacer, una habilidad mental u observable que se demuestra con el desempeño eficiente. Se sostiene que la escuela debería preocuparse por la promoción de este tipo de comportamientos, aunque no exclusivamente, ya que los ha descuidado, y porque

⁵² *Ibid.* p. 31-32

⁵³ *Ibid.* p. 32

⁵⁴ *Op. Cit.* F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias"... p. 84-85

además de ser necesarios para un adecuado ejercicio laboral, tienen una enorme importancia para el desenvolvimiento en la compleja sociedad contemporánea.

Creemos, al igual que lo que propone Perrenoud, que la EBC intenta promover un saber funcional, dinámico que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorista, pero sin limitarse a lo pragmático o eficientista.

Básicamente consiste en darle un mayor peso, que el que normalmente se da, a la enseñanza de contenidos procedimentales, al desarrollo de capacidades de acción y actuación en su sentido extenso, sin que ello implique la subestimación o menosprecio hacia los contenidos teóricos y actitudinales.

Algunas de las principales pautas o directrices pedagógicas que Díaz Barriga y Rigo Lumini adjudican a la EBC, son las siguientes:

- Se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales, pero particularmente de aquellos tenidos como socialmente relevantes, de los intelectuales, de los adquisitivos y generadores, de los autorreguladores, de los estratégicos y generales, como el aprender a pensar.
- La apropiación de tales contenidos procedimentales ha de verse sustentada en sólidos conocimientos teóricos, y orientada en la dirección de normas, valores y actitudes definidas.
- La enseñanza de contenidos teóricos o fáctico-conceptuales, debería indefectiblemente acompañarse con la educación de habilidades para su utilización funcional, para su generalización, transferencia, establecimiento en redes significativas, empleo en mecanismos inferenciales o de razonamiento: *en pocas palabras los contenidos teóricos deberían ser insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar, para asimilar significativamente. Deben, pues, enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos.*

- La enseñanza de contenidos actitudinales, es decir el aprender a ser, ha de traducirse en un hacer real, comprometido, que se apoye en un saber hacer, en capacidades o competencias consolidadas.⁵⁵

Es importante señalar que uno de los principales problemas que los autores detectan en la propuesta es la formación docente, elemento fundamental para su establecimiento, ya que como todo cambio, mientras los docentes no comprendan el significado de la EBC, no conozcan los mecanismos para su utilización productiva y no estén convencidos de su posible utilidad y relevancia, difícilmente se aproximarán con buena disposición para trasladarla a la práctica.⁵⁶

1.3.3.1.1 Crítica a la evaluación en el enfoque por competencias.

Sobre el tema de la evaluación en la EBC se ha dicho que sólo se contemplan metodologías de evaluación estática: pruebas psicométricas estandarizadas, pruebas objetivas de lápiz y papel con reactivos de opción múltiple, listas de cotejo, que incluyen series interminables de conductas discretas, las cuáles son metodologías asociadas al enfoque de análisis de tareas, que ha recibido muchas críticas.⁵⁷

Esta crítica se centra en la utilización de instrumentos de evaluación de la tecnología educativa que se ubicarían en el extremo contrario de lo que pretendería una evaluación global según el enfoque por competencias. Quizá este tipo de instrumentos sean útiles para evaluar ciertos aspectos procedimentales o técnicos de una tarea, pero no la totalidad de los aprendizajes que suponen una competencia. Pero hemos de reconocer que en nuestro proceso de aprendizaje,

⁵⁵ *Ibid.* p. 84 y 85

⁵⁶ *Ibid.* p. 85 y 86

⁵⁷ Ver F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias"..., p. 81- 83.

en los dos primeros ciclos de la práctica solamente utilizamos listas de cotejo, y no es que éstas no sean útiles, el problema es que era básicamente el único instrumento utilizado, lo que limitaba la evaluación a aspectos meramente de contenido disciplinario y también procedimental, pero no tomaba en cuenta los aspectos actitudinales ni la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje.

En general, los autores señalan que el enfoque por competencias no resuelve la manera de evaluarlas adecuadamente. Coll señala que las competencias son un referente para la acción educativa ya que nos informan sobre lo que tendríamos que ayudar al estudiante a desarrollar y lograr. También son un referente para comprobar el nivel de logro de estudiantes, pero las competencias como tal, no son directamente evaluables.⁵⁸ Coll afirma: hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer los indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice.⁵⁹ Pero precisa que existe una gran posibilidad de perder el hilo en este proceso, siendo este el riesgo.

Si bien Coll señala que las competencias como tal no son evaluables, nosotros pensamos que más que no sean directamente evaluables, son de evaluación compleja, ya que justamente se tienen que crear los instrumentos que den indicios del grado de logro de la competencia del estudiante en la tarea demandada. En nuestra propuesta didáctica, nosotros implementamos una evaluación tanto

⁵⁸ *Op. Cit.*, C. Coll. p. 33

⁵⁹ *Ibid.* C. Coll. P. 33-34. F. Díaz Barriga y M. A. Rigo señalan que la evaluación por competencias debería contemplar una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados. F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias"... p. 84

cuantitativa como cualitativa. La primera porque el sistema lo requiere, ya que hay que expresar e informar sobre el aprendizaje de los estudiantes por medio de un número, que en nuestro sistema va del 5 al 10. La segunda, porque consideramos el proceso de elaboración de la investigación, prácticamente desde el inicio, con diferentes momentos y de diferentes aspectos, ya que consideramos la evaluación no al final, sino como un proceso de aprendizaje con las interacciones, las explicaciones y las dudas sucesivas que surgen cuando se implementa el modelo de enseñanza por problemas o por proyectos.⁶⁰ Contrariamente a lo que sucede con la evaluación estandarizada, Perrenoud señala que es imposible evaluar competencias de esta manera, por lo mismo un examen por competencias estaría fuera de lugar. En proyecto, no todos los estudiantes hacen la misma cosa al mismo tiempo, sino al contrario, cada uno demuestra lo que sabe hacer interviniendo, razonando en voz alta, tomando iniciativas y riesgo. Y esto es lo que permite ya sea en el caso de una evaluación formativa o certificativa, establecer un balance individualizado de competencias.⁶¹

Estos balances suponen un acuerdo de evaluación en el que los estudiantes y sus padres tendrán que aceptar que el profesor juzgue las competencias globalmente, en situación.⁶² La idea no es evaluar a los estudiantes comparándolos unos con otros⁶³, sino entre la tarea a hacer, lo que el estudiante hace, y lo que él haría si

⁶⁰ Aquí nos parece que Perrenoud se aproxima a P. Morán Oviedo cuando señala: “no se debería considerar a la evaluación una actividad terminal, mecánica o intrascendente de asignación de notas o calificaciones, con intenciones fundamentalmente administrativas...” P. Morán Oviedo, *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas de trabajo en el aula*, México, IISUE-UNAM, 2012, p. 88.

⁶¹ P. Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, 2ª Ed. Santiago de Chile, Dolmen, 2002, p. 103

⁶² A ello se agrega lo que señalan F. Díaz Barriga y M. A. Rigo cuando señalan que se tienen que emitir juicios razonados, cualificados sobre la competencia desplegada en un momento y contexto particular por un individuo. F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, “Formación docente y educación basada en competencias”... p. 84-85

⁶³ La evaluación que compara a unos estudiantes con otros propiciando la competitividad es la evaluación con referencia a la norma. Ver P. Morán Oviedo, *La evaluación cualitativa en los procesos...* p. 61-68

fuera más competente. Desde el punto de vista del profesor, la diferencia entre la evaluación formativa y certificativa se atenúan, ya que tiene que tomar en cuenta los mismos indicadores de competencias a estados diferentes de construcción sabiendo que al fin del año escolar, la evaluación será certificativa.⁶⁴

Según Perrenoud, aunque los sistemas de educación buscarán una alternativa simple y económica similar a los exámenes de conocimientos, lo que es claro es que la evaluación de competencias es compleja, personalizada et imbricada al trabajo de formación propiamente dicho.⁶⁵

Desde nuestro punto de vista, una orientación de la evaluación que ayudaría a la evaluación de competencias es la evaluación por criterios o dominios. El criterio es un área de conducta bien definida cuyo fin es establecer un nivel individual del logro respecto a ella.⁶⁶El dominio, expresado por Bloom, es el establecimiento de normas de alta exigencia, ajenas a la competencia⁶⁷ de los estudiantes, seguidas de esfuerzos adecuados para elevar hasta esas normas a todos aquellos que sea posible, lo cual sugiere una noción de criterios absolutos.⁶⁸ Desde nuestro punto de vista, interpretamos que el criterio o el dominio es la competencia en lo general y en lo particular el logro de todos los elementos que componen la competencia, dado que estamos hablando de una competencia compleja: *Al mismo tiempo que el estudiante conoce los elementos básicos del proceso de investigación, realiza*

⁶⁴El autor propone que en el caso de la formación profesional y de la educación de adultos, la observación en situación es completada por el portafolio, que reúne las evidencias o las actividades acumuladas durante un largo periodo que testimonian las competencias a través de ciertos productos. En esta misma categoría entran las memorias, los expedientes o informes, proyectos en línea, etc., que muestran de manera sintética las competencias logradas durante una formación larga. Ver P. Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, 2ª Ed. Santiago de Chile, Dolmen, 2002, p. 103.

⁶⁵ *Op. Cit.* P. Perrenoud, *Construir competencias desde...*, p. 104.

⁶⁶ Popham citado en P. Morán Oviedo, *La evaluación cualitativa en los procesos...* p. 72.

⁶⁷ Hay que señalar que aquí el término "competencia" está expresado como rivalidad o contienda entre los estudiantes.

⁶⁸ Bloom citado en P. Morán Oviedo, *La evaluación cualitativa en los procesos...* p. 72

una investigación por equipo de la que socializa los resultados al conjunto de la clase para fomentar el aprendizaje grupal de los contenidos históricos y de metodología básica de investigación histórica.

La selección y planeación de los instrumentos de evaluación que propone la evaluación por criterios o dominios⁶⁹ se acoplan adecuadamente a la propuesta didáctica en el sentido de que se toma en cuenta tanto el proceso didáctico desde sus inicios, como el logro del criterio, que en este caso es la competencia que se propone en la propuesta didáctica.

En la propuesta, la evaluación se realiza en distintos momentos por medio de la evaluación diagnóstica (para situar lo que el estudiante ya conocía de manera general sobre lo que es la historia y la investigación), la evaluación de la presentación en clase [con indicadores del trabajo individual, del trabajo en equipo y de sus actitudes, así como de la prestación de clase], la primera evaluación del trabajo escrito a manera de retroacción, la evaluación del trabajo concluido con una lista de chequeo sobre los elementos del trabajo escrito y autoevaluación [por medio de una reflexión de sus aprendizajes tanto del trabajo individual, trabajo en equipo, valores y actitudes aprendidos y sobre la metodología y sobre el contenido histórico]. La utilización de todos estos indicadores de competencia en distintos momentos nos sirvió tanto para guiar a los estudiantes en su aprendizaje como para utilizarlos como instrumentos de análisis.⁷⁰

⁶⁹ *Ibid.* P. Morán Oviedo, *La evaluación cualitativa de los procesos...* pp. 73-77

⁷⁰ Al mismo tiempo que con ello también cubrimos una de las sugerencias hechas por F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, en cuanto a la mayor integración posible entre teoría y práctica y al empleo de métodos e instrumentos que permitan valorar la diversidad de desempeños esperados. Ver, F. Díaz Barriga y M. A. Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias"...p. 84-85.

Aunque en la evaluación por criterios se recomienda un sistema binomial en el que se explicita si cada estudiante está *aprobado* o *no aprobado*, *promovido* o *no promovido*, en el que se explicita con todo rigor la naturaleza de cada una de estas categorías para evitar confusiones e inconformidades en los estudiantes y padres de familia, en nuestro caso, más bien todos los instrumentos nos sirvieron para emitir una calificación final del trabajo de investigación que reflejara o sintetizara todos los elementos del proceso de aprendizaje que se pretendieron propiciar con la propuesta.

1.3.3.2 Las competencias según Philippe Perrenoud y la teoría de los esquemas del paradigma cognitivo

Una vez discutidas las críticas, ahora volvemos sobre un tema que nos orienta sobre la propuesta de la línea socioeducativa del enfoque. Nos referimos a las aproximaciones de Philippe Perrenoud y a la teoría de los esquemas del paradigma cognitivo, para la comprensión de lo que son las competencias. Por un lado, Perrenoud explica desde un punto de vista piagetiano cómo funcionan los esquemas. Dice que un esquema es *una estructura invariable, una operación o acción, que no lleva a una repetición idéntica y por ello permite enfrentar una serie de situaciones por medio de adaptaciones menores de la misma estructura.*⁷¹ Es como una trama o guía, que nos permite solventar diversas situaciones que se nos presentan en la vida. Por el otro lado, el paradigma cognitivo también explica lo que es un esquema en la línea de investigación de la teoría de los esquemas. Según este paradigma *un esquema es una unidad molar de información general y*

⁷¹ Op. Cit. P. Perrenoud, 2002, p. 29

abstracta, que representa las características de clases o categorías de objetos, situaciones, sucesos, etc. Dichas características se denominan “variables” o “huecos” y toman valores fijos y opcionales en tanto se actualicen con la información entrante. Esta información puede ser de tipo conceptual o semántica (ligada a los significados de los objetos, sucesos y situaciones que representan), episódica (producto de nuestras propias experiencias con esos objetos, sucesos y situaciones) y actitudinal (valoraciones sobre esos conceptos, experiencias, etcétera).

Los esquemas se caracterizan por su poder de activación, que permite el uso de información almacenada en la memoria de largo plazo para relacionar, incorporar e integrar información nueva (actividad en la memoria de trabajo).⁷² En esta línea de investigación, Rumelhart y su grupo explican que el aprendizaje es el proceso de modificación de esquemas de un sujeto, almacenados en la memoria de largo plazo. Cuando se desea aprender algo, es menester activar determinados esquemas o bien desarrollarlos a partir de conocimientos almacenados y pertinentes, confrontarlos con la información nueva que se va a aprender y desplegar un ajuste o acomodación paulatinos en los esquemas previos. Dicho ajuste será mayor o menor según las características de los esquemas previos y de su semejanza o acercamiento a los conocimientos nuevos. Las fuentes del conocimiento esquemático son: a) a través de lo que otros nos dicen o enseñan

⁷² G. Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1998, pp. 140-141

informalmente en el medio familiar, social o en medios de información, b) a través de nuestra propia experiencia y c) lo que se adquiere en la escuela.⁷³

Según Rumelhart pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje: a) *por agregación*, en que se suma información nueva a los esquemas preexistentes, b) *por ajuste*, de los valores de los esquemas ya presentes dada información nueva, y c) *por reestructuración cuando el influjo de la nueva información exige la modificación de los esquemas que posee el sujeto o la creación de otros nuevos.*⁷⁴ Si bien Rumelhart se refiere al paradigma cognitivo, desde el lenguaje de las competencias, podríamos decir que cuando existe la reestructuración de un esquema se da el desarrollo de una competencia.

Para Perrenoud, la base de nuestra relación cognitiva con el mundo, es decir, de nuestro aprendizaje, es a partir de la incorporación de lo desconocido a lo conocido, de lo inédito a lo ya visto. La diferencia se encuentra en que a veces la asimilación es instantánea, llegando a confundirse con la percepción misma de la situación, y otras veces es necesario tiempo y esfuerzo para “domesticar” una realidad nueva y asociarla, por lo menos aproximativamente, a problemas que ya sabemos resolver. En la primera situación podemos decir que existe una movilización casi instantánea, de forma que la competencia se transforma en un esquema complejo estabilizado. Mientras que en la segunda situación la movilización no es evidente, ni rutinaria, y exige reflexión, examen interno y consulta de referencias o expertos.⁷⁵

⁷³ *Ibid.* p. 141

⁷⁴ *Ibid.* pp. 141 y 142

⁷⁵ *Op. Cit.* P. Perrenoud, 2002, p. 31

Así, podemos ver que para Rumelhart existen tres formas de aprendizaje y para Perrenoud básicamente dos. Si bien el primer autor no habla explícitamente de competencias, la última forma de aprendizaje lleva al desarrollo de éstas.

Pero explícitamente, ¿qué relación tienen los esquemas con las competencias? La competencia organiza un conjunto de esquemas, que en su origen *pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores*, los cuáles pueden automatizarse y construir un “esquema complejo”, como un componente estable del “inconsciente práctico”, a que se refiere Piaget.⁷⁶

Para Perrenoud, los esquemas complejos son la reunión de esquemas más simples, y así sucesivamente, en un sistema de cajas chinas. Pero para llegar a la automatización de funciones, es necesaria la redundancia de situaciones parecidas o análogas.

Lo que hace que un experto sea competente es que por una parte, domina muy rápido y con seguridad las situaciones más corrientes, sin vacilación, ni reflexión real y, por otro lado, es capaz de coordinar y diferenciar rápidamente sus esquemas de acción y conocimientos para enfrentar situaciones nuevas. En el primer caso, se puede decir, que domina a través del hábito un conjunto de esquemas y en el segundo caso, se requiere la toma de conciencia del obstáculo y de los límites de los conocimientos y esquemas disponibles, dando lugar a un proceso de búsqueda por medio de acercamientos continuos que involucraría el

⁷⁶ *Ibid.* p. 30. Este pasaje se asemeja a lo que el maestro Porfirio Morán Oviedo señala respecto al proceso de aprendizaje: “Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc., es decir, cuando se producen modificaciones o reestructuraciones en su conducta”, *Op. Cit.* P. Morán Oviedo, *La evaluación cualitativa en los procesos...* p. 89

uso de la teoría y el cálculo formal, dando como resultado una acción original.⁷⁷ Es decir, un experto domina los dos niveles de aprendizaje, los que implican la automatización debido al dominio de ciertas situaciones y las que suponen la reflexión para enfrentar situaciones nuevas.

Para Perrenoud:

(...) una competencia puede funcionar como recurso y movilizarse mediante competencias mayores. Es así, como para llegar a un acuerdo, identificar lo que se espera, encontrar un punto de entrada en el sistema de pensamiento de un interlocutor o comprender sus intenciones, nosotros movilizamos una competencia más pequeña, que podemos denominar “saber escuchar activamente y con empatía a un interlocutor”. Esta última moviliza a su vez competencias aún más específicas, por ejemplo, “saber hacer una buena pregunta”. Este conjunto de cajas chinas, contenidas una en otras, hace que sea particularmente difícil la creación de listas cerradas (o “bases”) de competencias, obstáculo que se volverá a encontrar a propósito de los programas escolares. Insistimos aquí simplemente respecto a estas dos caras de la competencia, que puede, según el momento, movilizar recursos o funcionar ella misma como recurso en beneficio de una competencia más amplia.⁷⁸

Según Perrenoud, las competencias se crean a partir de las situaciones que enfrentamos en la vida, de situaciones que pueden ser semejantes o nuevas, pero para las que no reinventamos totalmente un procedimiento, sino que nos permiten echar mano de nuestra experiencia. En sí, una competencia nos permite enfrentar una familia de situaciones o de circunstancias o realidades semejantes. De manera que, una acción competente, es una “invención bien temperada”, que

⁷⁷ *Ibid.* p. 32

⁷⁸ *Ibid.* p. 35. Esta imagen de cajas chinas puede darse respuesta al requerimiento de Bustamente, para quien no se puede hablar de distintas competencias cada día, ni utilizarse en distintos niveles.

oscila entre temas que son familiares, pero en los que la sola repetición no es suficiente.⁷⁹

Para que una competencia sea tal, se requiere que las personas o el sujeto se plantee una serie de preguntas como *¿qué sucede? ¿Por qué estoy en jaque? ¿Qué hago? ¿He pasado por una situación similar? ¿Qué hice entonces y por qué? ¿Será adecuada la misma respuesta hoy? ¿En qué puntos debo adaptar mi acción?* Si no existen este tipo de preguntas se puede entender que de lo que se está hablando es de una habilidad o hábito, entendiendo que ésta es automática, se hace y ya, no se piensa, no requieren reflexión.⁸⁰ Aunque ésta forma parte de la competencia.

Otra característica de la competencia es que se coloca más allá de los conocimientos en el sentido de que crean un conjunto de disposiciones y esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada. Se puede decir que una competencia se da cuando se vinculan apropiadamente los conocimientos previos con un problema o bien con una práctica social de cierta complejidad.⁸¹

Resumiendo los planteamientos de Perrenoud y retomando los planteamientos de la teoría de los esquemas, podemos decir que la competencia organiza un conjunto de esquemas, que nos permiten enfrentarnos a situaciones familiares (no idénticas) o nuevas (pero sin ser totalmente inéditas como para no poderlas enfrentar), por medio de la movilización de recursos (procedimientos, hipótesis,

⁷⁹ *Ibid.* p. 35 - 39

⁸⁰ *Ibid.* p. 33

⁸¹ *Ibid.* P. 44, Que no necesariamente requieren de una práctica profesional, como cuando un aficionado, puede dar un concierto, organizar viajes, dirigir una sociedad, plantar tulipanes, invertir dinero, etc.

modelos, conceptos, informaciones, conocimientos, métodos), que al ser dominados se transforman en un recurso que se puede integrar a otra competencia más compleja.

1.3.3.3 La Conferencia de Jomtien, en el marco de la Educación para Todos

Otra manera de abordar la enseñanza por competencias es la que se desprende de los planteamientos de la Conferencia de Jomtien, Tailandia, en 1990. Esta orientación se ubica dentro de la segunda línea planteada por Barrón que intenta fundamentar la competencia académica vinculada al ámbito cultural y socioeducativo. Esta Conferencia Mundial sobre Educación para Todos se centró en el compromiso mundial para mejorar el nivel de vida de la población y las acciones para ello.

Según Sheila Haggis es necesario reconocer las necesidades fundamentales de aprendizaje en educación básica como *lectura, escritura, aritmética y solución de problemas, así como el conocimiento, las actitudes y los valores necesarios para que un ser humano pueda sobrevivir y funcionar eficientemente en la sociedad; conforme los individuos envejecen y evoluciona la sociedad, esas necesidades cambian, por lo que hay que revisar la educación para todos en el contexto de un aprendizaje y una evolución humana que dura toda la vida.*⁸²

Las categorías que establecen los vínculos entre la realidad y los hechos educativos son: *necesidad y competencia*. La necesidad es el requisito para convertirse en sujeto educativo, es la *conciencia de la necesidad de educarse por parte de las personas*, como una apropiación subjetiva consciente de esa

⁸² *Op. Cit.* en Barrón Tirado, p. 31

necesidad. Mientras que la competencia, según Schmelkes, es la tarea educativa en su especificidad, un complejo que abarca cuatro elementos: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor.⁸³

La educación básica se conceptualiza de forma amplia, se considera que inicia desde el nacimiento y dura toda la vida, no es sólo en un periodo específico de tiempo, y es para todos, niños, jóvenes y adultos. Esta concepción amplia surge del reconocimiento de la incapacidad de la educación formal para responder a las necesidades de la educación con aprendizajes efectivos y significativos.

La importancia de la Conferencia de Jomtien es el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje, al proporcionar una perspectiva amplia de éste y del saber, que incorpora conocimiento y acción como unidad (competencia),⁸⁴ al reconocer su dimensión histórico-social, su carácter dinámico y la diversidad cultural.

Aunque diversos estudios apuntan sobre la necesidad de aprender habilidades cognitivas de tipo general que se puedan aplicar a una gama de situaciones, antes que aprender las habilidades específicas aplicables sólo a casos concretos, algunos planes y programas de estudio sólo se limitan a nombrar estas competencias sin explicitar lo que se entiende por cada una de ellas ni cómo se pretende desarrollarlas.

⁸³ *Loc. Cit.*

⁸⁴ La cual interpreto que une lo conceptual o declarativo y lo procedimental.

Se ha generado una propuesta de formación integral que incluye competencias básicas para la ciudadanía y la productividad para los estudiantes de nivel medio y superior, no limitadas al ámbito laboral. En este sentido, Ibarrola y Gallart, toman la propuesta de competencias formulada por Cecilia Braslavsky, para definir el perfil del ciudadano:

- a) Competencias comunicacionales para la utilización de diferentes códigos comunicacionales (lengua propia y lengua extranjera, computadora, fax, videos, etc.)
- b) Competencias sociohistóricas o de conciencia de la historia y una profunda formación ética, para orientar el tiempo articulando el presente con el pasado y el futuro, y complementando la comprensión de los parámetros temporales con una conciencia moral.
- c) Competencias matemáticas, como estrategias en los diversos procesos de razonamiento que supone la construcción del conocimiento.
- d) Competencias científicas, con la finalidad de propiciar el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimiento, en las áreas de las ciencias naturales, exactas y sociales.
- e) Competencias tecnológicas, bajo una concepción de tecnología orientada hacia una dimensión global e integral, la cual comprenderá todas las etapas del trabajo productivo y todos los ámbitos del desarrollo humano.
- f) Competencias ecológicas, con la finalidad de impulsar la producción sin alterar la condición natural del medio ambiente, procurando el equilibrio en la utilización de tecnologías y el cuidado en la preservación de la naturaleza.
- g) Competencias críticas y creativas que propicien el análisis y valoración de las situaciones, condiciones y posibilidades para el desempeño laboral, con el objetivo de desarrollar la capacidad para identificar y solucionar problemas en contextos cambiantes, de efectuar trabajo en equipo y, en general, de actuar en situaciones de incertidumbre⁸⁵.

⁸⁵ *Op. Cit.* C. Barrón Tirado, pp. 34 y 35

Como se puede observar, las competencias del perfil del ciudadano van mucho más allá de una concepción utilitaria o laboral. Son de carácter general, se puede decir que están en la base de las diferentes asignaturas y que representan un avance respecto a la restricción de la competencia sólo como un saber hacer en el trabajo dentro del contexto del neoliberalismo.

Podemos señalar que las que interesan a esta investigación son, en primer lugar, las competencias socio-históricas, con su carácter disciplinario y su peso en el ser o sujeto ético que pretendemos formar, por lo que se liga al ámbito actitudinal; en segundo lugar, las competencias científicas, para propiciar el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimiento; en tercer lugar las competencias comunicacionales para la utilización de diferentes códigos (lengua propia y lengua extranjera, computadora, fax, videos, etc.) que permitieran la adecuada transmisión de información, interpretaciones o investigaciones.

Si consideramos la importancia de los tratados internacionales frente a las leyes nacionales, es pertinente observar la forma en que se ha interpretado la enseñanza por competencias en México, en el bachillerato y en la disciplina, ya que según las iniciativas federales, el enfoque de enseñanza por competencias es el que se supone que orienta la enseñanza. En el siguiente apartado nos centraremos en revisar la repercusión de lo anterior en México.

1.4 Las competencias en México.

Como se había señalado anteriormente, según Mertens, la enseñanza por competencias se instauró de diversas formas en el mundo. En México, al igual que en Inglaterra y Australia, fue a través de políticas gubernamentales. Se creó un consejo nacional responsable de integrar un sistema de competencias laborales y de vincular los impulsos de empresarios y trabajadores bajo la dirigencia del Estado.

Al referirse a las competencias laborales, uno de los objetivos principales del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, fue “sentar las bases para superar los desequilibrios entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso”. Los programas de Desarrollo Educativo y de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales del mismo periodo serían las vías para lograr dicho objetivo. De manera que el Programa de Desarrollo Educativo, señala que:

los servicios de capacitación para el trabajo y de educación tecnológica deben adecuarse de manera que la formación profesional no sea un hecho que ocurre sólo en un periodo en la vida de las personas, sino que pueda extenderse y adaptarse todo el tiempo, de conformidad con las necesidades, siempre cambiantes, de cada individuo y de los centros de trabajo.⁸⁶

⁸⁶ *Ibid.* p. 35 y 36

Mientras que el Programa de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales propone:

el establecimiento de mayores esfuerzos de promoción y difusión de las ventajas de la capacitación, así como una amplia participación de los sectores productivos para lograr el arraigo de una cultura de productividad y calidad entre los empresarios (...) asimismo, que los trabajadores cuenten con los elementos suficientes para hacer frente a los cambios previsibles en el entorno laboral y se beneficien de éstos, mediante el desarrollo de acciones tendientes a incrementar sus habilidades, su capacidad para desarrollar diversas tareas y asumir mayores niveles de responsabilidad, lo que les permitirá mejorar su productividad y remuneraciones.⁸⁷

Por otra parte, el documento “Proyecto para el desarrollo e implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. Primera fase (basado en competencias)” hecho en 1994 por la Secretaría de Educación Pública, SEP, y el Banco Mundial, establecía lo siguiente:

- a) Atender las necesidades del aparato productivo mediante la creación de un Sistema Normalizado de Competencias, responsabilidad del organismo descentralizado, con representación tripartita (autoridad, trabajadores y empresa).
- b) Certificar la adquisición de competencias por medio de dicho organismo.
- c) Reestructurar orgánica y curricularmente el sistema actual de capacitación, integrando instituciones públicas y privadas a partir del nuevo enfoque curricular de competencias.
- d) Incorporar al SNCT (*Sistema Nacional de Competencias para el Trabajo*) un elemento de información, planeación e investigación de necesidades de capacitación y empleo, así como de evaluación de resultados.
- e) Desarrollar un programa de estímulos a la capacitación que atienda a los trabajadores y empresas.

⁸⁷ *Ibíd.* p. 36

- f) Establecer un Sistema Nacional de Acreditación de Conocimientos basado en la flexibilidad administrativa que permita transitar por el Sistema Educativo Nacional⁸⁸.

Para el año 2000 la SEP y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, diseñaron y operaron el Proyecto de Modernización para la Educación Técnica y Capacitación (PMETYC), en el que se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

Los sistemas de Normalización y de Certificación de Competencia Laboral se organizaron en tres líneas: constitución de comités de normalización, realización de experiencias piloto de oferta educativa en las que participan diversas instituciones educativas y los programas de Becas de Capacitación y de Calidad Integral y Modernización.

Como ejemplo concreto de proyectos educativos basados en la enseñanza por competencias laborales, Barrón Tirado se refieren al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, y para el caso de las competencias académicas al bachillerato propedéutico en el Estado de México,

El caso del CONALEP es un programa piloto de educación técnica financiado por el Banco Mundial, que tiene su origen en el Programa de Modernización Educativa del sexenio salinista, 1988-1994, que para la educación media superior:

(...) ampliaría y especializaría los aprendizajes, abriría múltiples opciones terminales y daría la posibilidad de acceder a la educación hacia una nueva articulación interna, para orientar vocaciones, con una más intensa vinculación con la vida productiva y la creatividad de la vida cultural.⁸⁹

⁸⁸ *Ibid.* pp. 36 y 37

⁸⁹ *Ibid.* p. 39

La estrategia del CONALEP está encaminada a atender los requerimientos del mercado ocupacional, fortalecer los vínculos con el sector productivo, impulsar más la integración de la planta docente con el personal activo de las empresas, así como la realización de prácticas tecnológicas y profesionales de los alumnos.

El otro ejemplo, es el de la propuesta para el bachillerato propedéutico en el Estado de México, orientado hacia el desarrollo de competencias básicas. En esta propuesta se reconocen tres categorías de competencia: las básicas, genéricas y específicas.

La competencia básica es *la capacidad demostrada para realizar o desempeñar habilidades y destrezas necesarias para satisfacer las demandas o requerimientos de una situación particular; especifican conductas, conocimientos y destrezas*. Las competencias genéricas son definidas por el entorno moderno, como *los requisitos que se exigen a todo bachiller que egresa y son transdisciplinarias, para su desarrollo se requiere que formen parte de la práctica cotidiana del aprendizaje de todas las asignaturas*. Y finalmente las competencias específicas *no son generalizables, son las referidas a las asignaturas y los saberes se traducen en acción (sic)*.⁹⁰

Dadas las características de cada una de las instituciones, se advierte que la orientación del CONALEP se basa en planteamientos de la educación basada en competencias laborales. Mientras que el del bachillerato del Estado de México se refiere al desarrollo de competencias académicas pero con un acento en el saber hacer.

⁹⁰ *Ibid.* pp. 40 y 41.

La coincidencia entre ambas propuestas es la preeminencia del saber hacer en el ámbito de la formación, que se evaluará y certificará a partir de la definición de normas de competencia creadas por comisiones específicas.⁹¹

1.4.1 Las competencias en el bachillerato según la SEMS

Durante el sexenio 2006-2012 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) como parte de la SEP. Su objetivo es llevar a cabo la reforma educativa de este nivel educativo en el país. La Educación Media Superior (EMS) parecía ser la más importante en este sexenio. La intención de la reforma fue ampliar la cobertura, mejorar la calidad y buscar la equidad a partir de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Las bases de la reforma son la construcción de un Marco Curricular Común (MCC), la definición y reconocimiento de las modalidades de oferta de la EMS, la profesionalización de los servicios educativos, la cual incluye la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas así como la evaluación continua, además de la certificación complementaria del SNB.⁹² El objetivo del MCC, es articular los programas de distintas opciones de EMS a nivel nacional. *Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo).*⁹³ En el Acuerdo

⁹¹ *Ibid.* p. 41

⁹² Secretaría de Educación Pública, en *Diario Oficial de la Federación*, "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad", México, Secretaría de Gobernación, viernes 26 de septiembre de 2008, pp. 2-3 [En línea] http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf (Consultado el 07 de agosto de 2014).

⁹³ *Ibid.* p. 2

442 se establece que una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico.⁹⁴

Lo que nos parece central es la idea es crear una identidad por medio de un perfil del egresado común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS. Esto se posibilitaría a partir de distintos niveles de concreción curricular, que van del nivel interinstitucional, atravesando por el nivel institucional y de nivel de escuelas, para llegar al nivel del aula.⁹⁵

Las direcciones generales de la SEMS encargadas de brindar formación a nivel EMS son las siguientes:

La Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM) con un bachillerato tecnológico bivalente; la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA) ofrece bachillerato tecnológico bajo el modelo de educación basada en competencias; la Dirección General del Bachillerato (DGB), que coordina los bachilleratos generales y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial que coordina los bachilleratos técnicos y técnicos profesionales. Además de los organismos descentralizados: Colegio de Bachilleres (COLBACH) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).⁹⁶ Cada subsistema de bachillerato conserva sus programas y planes de estudio, a los que se les agregan las competencias comunes del Sistema Nacional de Bachillerato.

⁹⁴ *Loc. Cit.*

⁹⁵ *Ibid.* p. 4

⁹⁶ Para ver una lista detallada por planteles, Ver, *Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior* A. C. [En línea] <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb> (Consultado el 17 de agosto de 2014)

Entre las ventajas que las autoridades le ven al plan se encuentran: privilegio del aprendizaje sobre la memorización, la posibilidad de que los estudiantes puedan transitar de un sistema a otro; además de algunos otros, como el desarrollo de los estudiantes en contextos diversos a lo largo de la vida y la flexibilidad de planes y programas de estudio en un “marco nacional de diversidad”.

Según el acuerdo 444⁹⁷ los tipos de competencia se clasifican y sintetizan en el siguiente cuadro:

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

En cuanto a las competencias genéricas señala que *constituyen el perfil del egresado del SNB, son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para*

⁹⁷ “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, Secretaría de Educación Pública, en *Diario Oficial de la Federación*, México, Secretaría de Gobernación, martes 21 de octubre de 2008, p. 2 [En línea] http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf (Consultado el 07 de agosto de 2014).

*desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.*⁹⁸ Después se da la lista de estas competencias y sus atributos.⁹⁹

Las que se definen son las competencias disciplinares. Son *las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.*¹⁰⁰

Las competencias disciplinares básicas dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil del egresado del bachillerato. Las competencias disciplinares básicas las organizan en cinco campos como sigue:¹⁰¹

Campo disciplinar	Asignaturas
Matemáticas	Álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística.
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología
Ciencias sociales	Historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración.
Humanidades	Literatura, filosofía, ética, lógica y estética.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, lengua adicional al español y tecnologías de la información y la comunicación.

⁹⁸ *Ibid.* p. 2

⁹⁹ *Ibid.* p. 2-5

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 5

¹⁰¹ "Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general", Secretaría de Educación Pública, en *Diario Oficial de la Federación*, México, Secretaría de Gobernación, martes 20 de noviembre de 2012, p. 41, [En línea] http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_656_reforma_adiciona_444_adiciona_486.pdf (Consultado el 7 de agosto de 2014)

Las competencias disciplinares extendidas tendrían que definirse al interior de cada subsistema, según sus objetivos particulares. Éstas *integran los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con los campos en los que tradicionalmente se ha organizado el saber*¹⁰². Lo que enfatizan es la necesidad de mantener la organización por campos disciplinares, no por asignaturas. La idea es avanzar hacia la interdisciplinariedad con el fin de articular aprendizajes de diversas fuentes con la idea de profundizar las competencias disciplinares básicas.¹⁰³

Dentro de los puntos que consideramos relevantes para la redacción de las competencias disciplinares extendidas se encuentran el uso de verbos de acción como analiza, predice, estima, establece, relaciona, distingue, interpreta, evalúa, etc. Y sugiere evitar verbos como sabe, describe, conoce, reconoce, reflexiona y otros que no implican procesos complejos o acciones complejas. Aunque en nuestra opinión, reflexionar como un acto de considerar nueva y detenidamente algo, es un proceso complejo. Aunque se entiende que no es que saber, describir, conocer y reconocer no importen, sino que lo que interesa desde la perspectiva de las competencias, es el resultado o producto de estas acciones, no ellas en sí mismas. También se sugiere que en la elaboración de competencias, se establezca el contexto en el que el verbo adquiere sentido. Al final el documento se refiere a las competencias profesionales, que no es pertinente analizar en esta investigación.

¹⁰² *Op. Cit.* Acuerdo 444 p. 8

¹⁰³ *Ibid.* p. 8-9

Las competencias disciplinares básicas del campo de ciencias sociales tienen como objetivo formar ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes del espacio y del tiempo en que se ubican. Nos parece que las vinculadas directamente con la historia son:

2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas –pocas en México y en el mundo con relación al presente.

3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que lo han configurado.

7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.¹⁰⁴

Aunque el resto de las competencias sociales tienen también una relación mayor o menor con la historia por la relación de los fenómenos con el tiempo o el espacio y la importancia de la transformación en el tiempo.

Las competencias tienen un carácter integrador, y en este sentido unen conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de un problema teórico o práctico. Los conocimientos son necesarios para la competencia, pero no se limitan a ellos. La reforma no pretende prescindir la organización disciplinar del conocimiento, sino especificarla y complementarla. De manera, como se ha hecho en otros países, se ha combinado el enfoque por competencias con el establecimiento de núcleos de conocimientos básicos. Nos parece que en ambos casos el objetivo es definir el perfil de egreso de los estudiantes.¹⁰⁵

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 7

¹⁰⁵ En la UNAM existen tres documentos sobre el núcleo de conocimientos y formación básicos que debe de proporcionar el bachillerato en sus dos sistemas. Es un documento que se ha realizado en tres diferentes momentos (2001, 2006 y 2012) y por ello ha tenido sus transformaciones. Su objetivo es también definir el

Finalmente, para cerrar este capítulo apuntaremos que lo que entendemos por competencia en esta investigación se inspira en la postura de Phillipe Perrenoud. De manera que diremos que una competencia a la capacidad que una persona tiene para movilizar recursos (como conocimientos, saberes hacer y actitudes), con la finalidad de realizar una tarea que no es del todo conocida. Una vez abordada y dominada esta tarea de aprendizaje, la competencia se transforma en un recurso o habilidad que se puede integrar a otra tarea más compleja.

Con esta definición de lo que aquí entendemos por competencia, queda descartada el concepto de competencia como rivalidad o disputa con que se ha confundido al enfoque, y al mismo tiempo se supera la idea de la competencia como habilidad técnica.

perfil del egresado. En los tres casos hay un apartado dedicado a la historia Ver, Consejo Académico del Bachillerato, *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Primera aproximación.* México, UNAM-CAB, 2001 [En línea] <http://www.cab.unam.mx/Documentos/NCFBa/historia/historia%202000.pdf> (Consultado 04 de febrero de 2010); Rosaura Ruiz Gutiérrez, Lidia Ortega González y Alfredo Arnaud (Coords.), *Conocimientos fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional, 2008, 384 p. [En línea] http://www.cab.unam.mx/nucleo_con/con_fun_2008/historia.pdf (Consultado el 21 de agosto de 2014); Consejo Académico del Bachillerato, *Aprendizajes esenciales para el Bachillerato de la UNAM*, México, UNAM-CAB, 2012. [En línea] http://www.cab.unam.mx/c_academicas/docs_consul/apren_esen_24abril13/06_conocimiento_y_reflexion_de_l_entorno_y_del_discurso_sociales.pdf (Consultado el 21 de agosto de 2014)

CAPÍTULO II. LA INVESTIGACIÓN EN LA HISTORIA

Una vez tratado en el capítulo anterior el aspecto psicopedagógico-didáctico, en éste se pretende avanzar en la propuesta de enseñanza-aprendizaje desde la historia como disciplina académica. Plantear la investigación como recurso y/o estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la materia tiene implicaciones que están en el seno de la misma, pues hace referencia al tipo de conocimiento que supone y a la forma en que se produce, es decir, hace alusión al *qué*, al *cómo* y al *para qué* se genera ese conocimiento. El objetivo general del capítulo es realizar un análisis de los aspectos teóricos de la disciplina que se vinculan con la propuesta.

Para tratar de abordar lo anterior, este capítulo se ha estructurado de la siguiente manera: en primer término abordaremos el origen antiguo de la disciplina, el cual se vincula a la investigación, puntualizando en los sentidos de la palabra historia con la intención de indagar sobre el significado de este nombre y la forma en cómo se relaciona con su objeto de estudio; en segundo término, revisaremos la fundamentación teórico-metodológica de la disciplina con la intención de reflexionar sobre la manera en que se produce ese tipo de conocimiento y la formalización de la producción de ese conocimiento; el tercer aspecto a revisar es un análisis sobre los elementos básicos del método en la investigación y las operaciones historiográficas que dan carácter científico a la historia. En la historia, al igual que en otras disciplinas, cuando se habla de metodología en realidad se puede aludir a metodologías, las cuáles pueden ser tan variadas como los campos

de especialización.¹⁰⁶ Para objeto de esta investigación, cuando hablamos de método, nos referimos a un procedimiento básico y elemental que pensamos está en la cimiento de la investigación histórica y de la ciencia en general.

Estos elementos resultan significativos, pues de ellos derivaremos la necesidad de la enseñanza de la investigación histórica, cuyos elementos pueden movilizarse a otros contextos y circunstancias de aprendizaje ya que de forma genérica proporcionan elementos sistemáticos para abordar la realidad.

En una primera aproximación, Marc Bloch señala en las primeras líneas de su texto *Introducción a la Historia*, lo siguiente:

La palabra historia es muy vieja, tan vieja que a veces ha llegado a cansar. (...)

No nos veda de antemano ningún género de investigación, ya se proyecte de preferencia hacia el individuo o hacia la sociedad, hacia la descripción de las crisis momentáneas o hacia la búsqueda de los elementos más durables; no encierra en sí misma ningún credo; no compromete a otra cosa, según su etimología original, que a la "investigación".¹⁰⁷

Es decir que, etimológicamente hablando, historia e investigación son lo mismo, pero ¿en qué sentido? Jorge Lozano señala que para determinadas etimologías la historia es un conocimiento, saber o estudio sobre datos acumulados. De ahí que el historiador es *aquel que indaga*, que *investiga*. Para Shotwell, el historiador es el indagador crítico.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Es propio hablar de metodologías cuando se abordan campos específicos de la Historia, como metodologías de la Historia Económica, la Historia Cultural, la Historia Oral, la Historia Cuantitativa, Historia Social, Historia Política, etc.

¹⁰⁷ M. Bloch, *Introducción a la Historia*, México, FCE, 2002, p. 25

¹⁰⁸ Shotwell en J. Lozano, *El Discurso Histórico*, Madrid, Alianza, 1987, p. 15

2.1 Historia y su semántica

La cuestión sobre el sentido de la palabra historia es un elemento básico al que los autores aluden cuando se trata de discutir sobre teoría, epistemología o metodología históricas. Por lo anterior, podemos preguntarnos ¿qué sentido tiene la palabra historia? ¿cómo es usada? Para responderlas veremos algunas interpretaciones de distintos autores al respecto.

Anteriormente señalamos que la palabra Historia en los *Nueve Libros de la Historia* de Heródoto es utilizada como encuesta, entrevista o interrogatorio de un testigo ocular, así como el resultado de tales acciones.¹⁰⁹ Por su parte, Hegel, en *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, distingue entre historia como *res gestae*, como cosas sucedidas, e historia como *historia rerum gestarum*, como la relación o narración de las cosas sucedidas, a las cuáles atribuye un carácter objetivo y subjetivo respectivamente, es decir, se refiere a determinados hechos (objetos de conocimiento) narrados de una determinada manera (subjetiva).¹¹⁰

Por su parte, el maestro José Gaos, en su texto de 1967, “Notas sobre la Historiografía”, indica las dos acepciones o sentidos que tiene la palabra historia; en primer lugar, la historia como realidad histórica, y en segundo lugar, la historia como género literario o ciencia, cuyo objeto es una determinada parte de esa realidad histórica. En este segundo sentido la historia es llamada por el autor historiografía, y está constituida de un conjunto de operaciones.¹¹¹ Mientras que, Jerzy Topolsky, basándose en la distinción de historia como hechos pasados, *res*

¹⁰⁹ *Op. Cit.* J. Topolsky, p. 48

¹¹⁰ G. W. F. Hegel, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Alianza Editorial, Madrid, 1999, p. 137. De alguna otra forma podríamos decir que historia es tanto forma y como fondo, según Hayden White.

¹¹¹ *Op. Cit.* J. Gaos, p. 283 y 298. Revisar más adelante el apartado sobre “2.3.1. Las operaciones historiográficas”.

gestae, e historia como narración sobre los hechos pasados, *historia rerum gestarum*, distingue tres significados, pues a este último le da a su vez dos sentidos. El primero como el procedimiento para reconstruir los hechos del pasado, como el oficio del historiador, y el segundo como el resultado de la reconstrucción y también como la serie de afirmaciones sobre los hechos del pasado, es decir, la narración.¹¹² En resumen, para Topolsky la historia tiene tres sentido básicos: historia como hechos pasados, historia como operaciones de investigación hechas por un historiador e historia como resultado de tales operaciones de investigación.

Para otros autores como Georges Lefebvre, P. Vilar, Thomas Kuhn, R. Samuel, J. Fontana, la historiografía es la escritura de la historia o bien la producción escrita acerca de temas históricos.

Por último, Julio Aróstegui, en *Investigación histórica: teoría y método*, también plantea esta distinción señalando que, *Historia* con mayúscula se referirá al objeto de estudio de la materia, es decir a la realidad histórica, e *historia* con minúscula, a la forma en que se conoce la realidad histórica a través de la disciplina, a la que, del mismo modo que Gaos, también llama historiografía.¹¹³

Según Aróstegui fue el positivismo en el siglo XIX el que estableció la necesidad de que las ciencias tuviesen un nombre diferente del de su objeto de estudio, basados en la idea de que inicialmente se descubren los hechos y luego la ciencia; los positivistas partían de la idea de que una ciencia existe si tiene un fenómeno determinado que la justifique, identifique y distinga como objeto de

¹¹² *Op. Cit.* J. Topolski, p. 55

¹¹³ J. Aróstegui, *La Investigación Histórica. Teoría y Método*, Crítica, Barcelona, 2001, p. 15

estudio.¹¹⁴ En este mismo sentido, el positivismo tuvo un papel importante en la medida que acotó condiciones más rigurosas respecto a la crítica de fuentes y la precisión de la narración en el proceso investigativo, con la finalidad de elevar la historia al nivel de la ciencia. El positivismo definió la historia con el *descubrimiento* de hechos históricos; pero el asunto es que la historia es el nombre del conjunto ordenado de hechos históricos, y al mismo tiempo el conjunto de operaciones científicas que revelan y estudian esos hechos¹¹⁵.

En resumidas cuentas, lo que podemos concluir en relación al nombre de historia y su sentido, es la distinción que se ha introducido desde su nacimiento como ciencia en el siglo XIX, que en parte le viene desde su antiguo origen cuando Heródoto utilizó historia, *istorie*, para significar una investigación. Así, distinguiremos entre *Historia* con H mayúscula, como *res gestae*, es decir, como los hechos sucedidos en el devenir del tiempo, como objeto de estudio, e *historia* con h minúscula, como *historia rerum gestarum*, entendida como el conjunto de operaciones que forman el proceso de investigación para conocer los sucesos ocurridos a través del tiempo, que presenta sus resultados por medio de la escritura, llamada historiografía.

Hay que puntualizar que los diferentes sentidos de la historia, se encuentran entrelazados en la realidad, ya que las operaciones de investigación se realizan para intentar conocer los hechos pasados, y éstos a su vez se dan a conocer a través de una determinada narración. Pero para delimitar y fundamentar esta investigación, aunque puede ser artificioso, he de señalar que me referiré a la

¹¹⁴ *Ibid.* p. 21

¹¹⁵ *Op. Cit.* J. Aróstegui, pp. 21 y 22

historia como las operaciones de investigación u operaciones historiográficas. Para dirigirme a ese objetivo veremos previamente la forma en que se originó el conocimiento histórico es decir, la forma en que se investigaba en la antigüedad.

2.2 El conocimiento histórico en la antigüedad clásica

Para continuar con la indagación cabe preguntarse ¿el pasado siempre ha sido objeto de conocimiento histórico? ¿cómo se conocían los hechos del pasado en la antigüedad? Inicialmente diremos que desde su nacimiento en Jonia, la historiase *define respecto a una realidad sobre la que se indaga, se testimonia*.¹¹⁶ *Histor*, en griego, significa testigo, juez, una persona que sabe, mientras que *historeo*, significa buscar, inquirir, examinar.¹¹⁷ En la etimología indoeuropea historia se relaciona con *wid*, *weid*, es decir ver, de ahí proviene *video* en latín, *voir* y *savoir* en francés, y *wissen* en alemán. En latín clásico, historia tiene el mismo significado que en griego, por lo que se acentúa la observación directa, la investigación y los informes resultantes. En esta misma línea de interpretación, para Benveniste *isto*, no quiere decir “que sepa”, sino “que vea”, del mismo modo que *ísto* significa testigo, vidente. Según estas interpretaciones etimológicas, el conocimiento histórico se produce gracias a la observación.¹¹⁸ Pero, ¿por qué es trascendente que la observación sea la base del conocimiento histórico? Para Jorge Lozano:

(...) la investigación histórica es una observación en la que el investigador es testigo y puede dar cuenta de lo que ha visto, es decir, sabe porque ha visto.¹¹⁹

¹¹⁶ *Op. Cit.* J. Lozano, pp. 15 y 16.

¹¹⁷ *Op. Cit.* J. Topolski, p. 49

¹¹⁸ Citado en *Op. Cit.* J. Lozano, p. 17, también ver *Op. Cit.* J. Topolski, p. 48

¹¹⁹ *Op. Cit.* J. Lozano, p. 18

Lo notorio para este momento de la historia de la disciplina, es que ésta era un conocimiento de lo inmediato, en la medida que sus investigadores sabían porque habían visto. Lo que define a la historia en esta época es su carácter de actualidad, ya que la materia es lo presente y vivo. En este sentido, la cultura del autor y la cultura de los sucesos que describe eran contemporáneas. Para ese momento, el saber histórico significaba tener un conocimiento claro y distinto de lo que se decía, de manera que la credibilidad y confianza de los relatos se garantizaban porque quien narraba había visto los hechos a que se refería.

A la observación como fuente de conocimiento en la Grecia clásica, se agregan las fuentes orales, aunque daban menos fuerza al sujeto de enunciación, dado que no se basaba en la percepción directa. Para Heródoto las fuentes orales necesitaban confirmación o contrastación, las ponía en duda, mientras que Tucídides desconfiaba sistemáticamente de ellas.¹²⁰

Lo central de la utilización de estas fuentes, basadas en la observación y en el oído, es que sólo hacen posible una historia del tiempo presente o del tiempo cercano, de forma que no existía historia que no fuera historia contemporánea, contrastando con la historia que se elaborará a partir de los s. XVII y XVIII, cuya tendencia se orienta a alejar la disciplina de su objeto de estudio.

A diferencia de lo que se podría suponer, en Grecia el estudio de las fuentes escritas de carácter archivístico, como documentos primarios, estaba en manos de arqueólogos, filólogos o gramáticos, no del historiador.¹²¹

¹²⁰ *Ibid.* J. Lozano, p. 20 y 21

¹²¹ A. Momigliano, citado en J. Lozano, pp. 27 y 28

Como observamos, en la antigüedad lo que se llamaba historia es una investigación sobre lo presente y vivo, no necesariamente sobre el pasado.¹²²

2.3 Fundamentación teórico-metodológica de la historiografía

La transmisión del pasado ha existido siempre en las diferentes culturas, aunque determinada por el tiempo y el espacio. Ya en el primer apartado de este capítulo vimos las características de la historia como investigación en la antigua Grecia, pero lo que se conoce como ciencia histórica nace en el mundo occidental moderno y coincide con el establecimiento de la historia como una disciplina que se enseña y estudia en las universidades en el s. XIX, cuando se definió su objeto de estudio y la forma en que éste se abordaría.

La historia como disciplina de conocimiento, según Aróstegui, necesariamente conlleva la elaboración y acrecentamiento de conocimiento, y en este sentido requiere de un contenido teórico. De ahí que se pueda hablar de *teoría de la Historia y teoría de lo historiográfico*. *La primera tiene que ver con el conjunto de explicaciones para definir el objeto al que dedica su estudio, respondiendo a las cuestiones como ¿qué es la Historia? y ¿cuál es su objeto de estudio?, con la finalidad de definir cuál es el campo de la realidad que aborda el historiador y la naturaleza de lo histórico. La segunda, la teoría de lo historiográfico, no intenta responder qué es la Historia, sino cómo se conoce lo histórico y cómo es que los conocimientos se pueden agrupar en una disciplina de conocimiento; en este*

¹²² Lo que en realidad nos llegará más directamente de los griegos son los elementos señalados al final del apartado "2.1 El origen de la historia como investigación", los cuáles la definirán a lo largo de su propia historia.

sentido es disciplinar y meramente formal o metodológica.¹²³ *Esta última área teórica es la que nos permite vincular la historia con el significado que originalmente le dio Heródoto, istorie como investigación o indagación, que es la que particularmente nos interesa en esta discusión.*

Pero para plantear la forma en que se elabora o se construye la historia, es necesario responder las cuestiones siguientes, ¿qué tipo de conocimiento es el conocimiento histórico?, ¿es la historia una ciencia?, si es así, ¿de qué tipo?

Cuando se habla del conocimiento histórico, es necesario apuntar por lo menos dos aspectos que tienen que ver con el contexto en que se ha desarrollado la historiografía y que pueden caracterizar y limitar el conocimiento histórico. El primero tiene que ver con la naturaleza del objeto de estudio y el segundo con la función social e ideológica de la disciplina.

Respecto a la naturaleza del objeto de estudio, Aróstegui señala que ésta se distingue respecto a los objetos de otras ciencias sociales, pues no es una cosa, sino una “cualidad” de lo social, que es inmaterial, y circunscrito a la cultura.

Para aclarar esto, hay que considerar que lo que llamamos realidad social se compone tanto de realidades materiales (los restos materiales o instituciones cosificadas o productos de sistemas de relaciones), como de realidades inmateriales (productos de sistemas de relaciones no cosificables, de comportamientos, de estados mentales y de pensamiento simbólico). Las ciencias sociales se ocupan de esta diversa realidad social, a la cual fragmentan en objetos

¹²³ *Op. Cit.* J. Aróstegui, p. 15

de conocimiento. Y dado que la naturaleza de lo social puede ser material o inmaterial, los objetos de conocimiento también mantienen esta dicotomía.

Ahora, estos componentes de la realidad social tienen una historia, pero esta historia no es una cosa, es decir, los objetos de conocimiento de las ciencias sociales, materiales e inmateriales, se ubican en el tiempo, tienen un pasado y se proyectan sobre el futuro. La historia es el *trasvase de la sociedad del presente al futuro acumulando la experiencia del pasado*.¹²⁴ De ahí que, la especificidad de la historia o lo histórico es la relación que mantienen los diversos objetos de estudio que analizan las ciencias sociales con el tiempo.

En este sentido, la historiografía no se refiere a asuntos materiales, no existen hechos o instituciones históricas por su naturaleza, sino por su posición en el tiempo. La historia no es sustancia, sino atributo de la realidad social, es la denotación de que la realidad social contiene el tiempo. Es el cambio acumulativo en relación con el tiempo a que están sujetas las sociedades. Es esta dimensión temporal de lo social lo que le da la cualidad de histórico.¹²⁵

El segundo aspecto que hay que tomar en cuenta cuando hablamos del contexto en que se ha desarrollado la historiografía y que ha limitado en cierto modo la fundamentación teórico metodológica de la disciplina es la función social e ideológica de la historia, ya que expresa una identidad y está subordinada al poder, a las ideologías de la élite dominante, del Estado o de la nación. Cuando esto sucede, resulta que no es un conocimiento desinteresado y por ello presenta ciertas dificultades para ser un conocimiento netamente teórico.

¹²⁴ *Ibid.* p. 230

¹²⁵ *Ibid.* p. 231

Entonces, ¿es la historia una ciencia? Esta cuestión tiene relevancia según el momento en que se haya planteado, es decir, la respuesta varía según el contexto o el paradigma científico de la época, como lo señala Kuhn.¹²⁶

Si bien al nacer durante el siglo XIX la historiografía trató de legitimarse dentro del conjunto de las ciencias, en particular de las ciencias sociales, para el último tercio del siglo XX, se ha dado una tendencia contraria en que la consideración de la historia como ciencia es algo que al parecer ha quedado sin resolverse.¹²⁷ Esto no quiere decir que se abogue por una posición de defensa a ultranza de la cientificidad de la historia como lo son las ciencias de la naturaleza, pero tampoco que se opte por una tendencia blanda en la que el conocimiento histórico es equiparable al conocimiento común o al conocimiento artístico.

Mejor dicho, el conocimiento histórico es un conocimiento propio de la historia, ya que ésta es una realidad particular, pero enmarcada dentro del conocimiento de la realidad social. El conocimiento histórico, como se señaló arriba, es una cualidad de lo social, en este sentido cuando se alude a la cientificidad del conocimiento histórico se entiende que se hace en el marco general epistemológico de las ciencias sociales. Por ello, preguntarse sobre la naturaleza del conocimiento histórico es una pregunta del mismo tipo que haríamos respecto a la naturaleza del conocimiento que se espera obtener en las ciencias sociales.

Ahora, si indagamos por la existencia de distintos tipos de conocimiento intermedios entre el conocimiento común y el conocimiento de las ciencias,

¹²⁶ Ver, T. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. Carlos Solís Santos, 3ª ed. México, FCE, 2006

¹²⁷ *Op. Cit.* J. Aróstegui, p. 54

encontramos que hoy la tendencia se orienta a sostener que entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento no existe un abismo, sino que en el conocimiento científico existen diversos grados del mismo. En particular dentro de las ciencias sociales, el nivel de científicidad está relacionado con el desarrollo de las diferentes disciplinas.¹²⁸

La historia tiene uno de los objetos de estudio más complejos de las ciencias sociales, ya que se ocupa del comportamiento del hombre y de las sociedades en el tiempo por medio de huellas o fuentes, y su formalización se hace a partir de tipologías. Y eso la hace ser una disciplina que se coloca como una práctica científico-social de niveles de baja formalización y generalidad.¹²⁹ Pero, ¿qué implicaciones tiene esto para la disciplina?

Se puede decir que hoy cuando se discute el carácter del conocimiento histórico, aparece la cuestión de la relevancia de ello en el desarrollo futuro de la historiografía, y sobre ello existen dos tendencias. Una de ellas es escéptica a la necesidad de la teoría y de métodos, y la otra está preocupada por una fundamentación teórica.¹³⁰

La primera tendencia desconoce todo el trabajo científico que se encuentra detrás de la conclusión que reconoce que las ciencias de la naturaleza no dan lugar a un conocimiento seguro; mientras que la segunda puede tender a identificar la ciencia social con la natural. Ya sea que se niegue la posibilidad del conocimiento científico de la historia, porque simplemente no se puede alcanzar, o que se

¹²⁸ *Ibid.* p. 55

¹²⁹ *Ibid.* pp. 53 -55

¹³⁰ *Ibid.* pp. 55-56

responda positivamente, considerando a la ciencia histórica como una metáfora o como una ciencia que es de un carácter distinto del de las ciencias naturales, no se trata de una historia empírica con pretensiones de conocimiento científico:

la conclusión sobre el carácter científico de la historia tiene que ver con la existencia de diversos grados de conocimiento científico y con que la historia, como otras ciencias sociales, no tiene el carácter de ciencia, sino de práctica científica que se caracteriza por la elaboración y uso de un método, pero basado en una teoría de la historia.¹³¹

Esta teoría, que va más allá de la observación de la singularidad, no tiene que llevar al establecimiento de leyes, sino al establecimiento de generalizaciones.¹³²

En sentido riguroso, no se puede hablar de una *Ciencia de la Historia*, en el mismo sentido que de la física, la cosmología, la química o la biología. Aunque hay que señalar, que tampoco puede aplicarse el mismo sentido duro de la ciencia al caso de estas mismas disciplinas,¹³³ y que puede llamarse conocimiento científico a construcciones cognoscitivas que no necesariamente lleguen a establecer leyes generales y predicciones de futuro.

En conclusión señalamos que, si bien la historiografía no es una ciencia, sí es un estudio científicamente elaborado gracias a que el trabajo del historiador se establece con base en reglas y principios reguladores, es decir con base en un método. Esto le da un carácter científico, ya que el trabajo de la ciencia no se establece sólo con base en las generalizaciones de su resultado, sino con base en su procedimiento y su propósito; a esto agregamos que la demostración de los

¹³¹ *Ibid.* p. 58

¹³² *Ibid.* p. 59

¹³³ G. G. Iggers, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Idea Books, Barcelona, 1998, p. 23

procesos históricos que construye el historiador se hace mediante explicaciones demostrables, intersubjetivas y contextualizables, como en la ciencia, a las que llega a través de procedimientos lógicos, conocidos y explícitos.¹³⁴ Y si bien la historia no establece teorías, el tipo de aproximación epistemológica que hace el historiador mediante su metodología tiende a establecer o descubrir tendencias probabilísticas o tipologías redundantes.¹³⁵

Con las puntualizaciones anteriores y como cierre a este apartado, podemos decir que es pertinente referirse a la ciencia histórica, cuyos procedimientos lógicos, conocidos y explícitos, que forman el método de investigación, abordaremos en el siguiente apartado.

2.4 Sobre el método y el método en la Historia

Para desarrollar este punto, primero abordaremos lo que es el método de forma genérica para después tratar de arribar al método científico y al método histórico. Inicialmente, señalaremos que de manera analógica se dice que el método es una brújula, un sistema de orientación en el tránsito de los caminos necesarios para obtener certezas; mientras que etimológicamente hablando, método es el tránsito por un “camino”.¹³⁶ De ahí, podríamos derivar la idea del tránsito por un camino como un proceso, un procedimiento o una forma de hacer algo.

¹³⁴ Ver *Op. Cit.* J. Aróstegui, pp. 58-60

¹³⁵ Sobre la discusión de la ciencia, de la objetividad de la ciencia enmarcada dentro del proyecto de la ilustración y de la modernidad, y de las implicaciones de ello para la historia ver, *Op. Cit.* T. Kuhn; K. Jenkins, *¿Por qué la Historia?* FCE, México, 2006 y A. Prost, *Doce lecciones sobre la historia*, Frónesis- Cátedra, Madrid, 2001.

¹³⁶ En la entrada Método, el diccionario dice: Modo de hacer o decir con orden una cosa. Modo de obrar y proceder. Según la filosofía es el camino lógico que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. Existen dos métodos ligados a la forma en que funciona la razón humana, el analítico, que va del todo a las partes, y el método sintético, de las partes al todo. Por extensión se suele dar la denominación de método a

Cuando nos referimos a la producción de conocimiento en una determinada materia, encontramos que el componente que hace posible que el conocimiento sobre la realidad sea científico, es el método. Se dice que la superioridad del conocimiento está dada por el método, o lo que es más, cuando se habla de la naturaleza de la ciencia, lo que se hace en realidad es hablar sobre la naturaleza del método científico.¹³⁷

Desde una posición filosófica y técnica clásica, cuando se habla de método se hace referencia a un programa que regula previamente una serie de operaciones que deben cumplirse y una serie de errores que deben evitarse para alcanzar un resultado determinado, o bien *un procedimiento que aplica un orden racional y sistemático para la comprensión de un objeto*. En este sentido, se puede decir que el método que produce o llega a un conocimiento, es el conjunto de prescripciones que tienen que observarse y decisiones que necesariamente tienen que tomarse para garantizar un conocimiento adecuado del objeto. Son *prescripciones porque son un conjunto de operaciones reguladas, no arbitrarias, sino que tienen orden y obligatoriedad*; y son decisiones porque el método no es un programa cerrado, sino que quien lo utiliza tiene la posibilidad de elegir, siempre y cuando se mantenga dentro de los límites que determina la lógica de la disciplina.¹³⁸ Esto explica que una de las cuestiones que se ha discutido sea la naturaleza del método como un conjunto de reglas establecidas, ya que el desenvolvimiento de la ciencia manifiesta que éste se ha hecho al margen de reglas prescritas, pues la

otras modalidades del discurso o de la investigación. Ver. *Diccionario básico Espasa*, t. 4, 4ª ed. Madrid, Espasa-Calpe, 1983, p. 3334

¹³⁷ *Op. Cit.* J. Aróstegui, p. 330

¹³⁸ *Ibíd.* p. 70

lectura y el conocimiento de la realidad no tienen un único camino preestablecido, sino que lo que orienta la toma de decisiones es el criterio y la pericia del investigador. Y aunque el método tiene estas características, no significa que los principios del mismo no puedan enseñarse y aprenderse. Justamente la propuesta didáctica apunta a la enseñanza y práctica de un método básico para la historia que pueda ser aprendido a través de la práctica por los estudiantes.

Si bien la naturaleza de los objetos de conocimiento de las ciencias naturales y de las ciencias sociales es distinta, en lo que coinciden es en la lógica de las operaciones formales que siguen ambas. Estas son: las hipótesis previas, la observación o descripción sistemática, la validación o contrastación y la explicación. El fundamento de ambas es el mismo, aunque existen peculiaridades impuestas por la especificidad de las diferentes disciplinas de conocimiento. Las operaciones formales habría que concebirlas como situaciones marco que necesariamente caracterizan a una investigación científica.¹³⁹ Las diferencias se encuentran en la práctica metodológica, es decir en la forma que cada una de estos tipos de ciencias aplica el método en la adquisición de conocimiento. Por ejemplo la investigación en física es diferente de la investigación en historia, a pesar de que se utilicen los mismos instrumentos de la metodología general.¹⁴⁰

Cuando pretendemos hacer un acercamiento del método científico aplicado al estudio de la sociedad, éste ha de referirse necesariamente a la exposición de las operaciones de conocimiento, operaciones formales o momentos lógicos, pero con

¹³⁹ *Ibid.* pp. 337-338, *Op. Cit.* J. Gaos, p. 298

¹⁴⁰ *Op. Cit.* J. Topolsky, p. 34, *Op. Cit.* J. Aróstegui, pp. 337

la particularidad de que a pesar de ser operaciones formales no necesariamente tienen que tener una secuencia sucesiva, obligatoria, inalterable, cronológica u ordenada.

Según la clasificación de Ajdukiewicz, la parte de la ciencia vinculada al oficio de los estudiosos que tienen la ciencia como actividad, se llama metodología pragmática, y la ciencia como producto de las operaciones cognoscitivas, se llama metodología apragmática.¹⁴¹ Siendo más específicos, dentro de la metodología histórica existen tres áreas de importancia relativas a las reflexiones sobre las operaciones cognoscitivas, las cuales están vinculadas con los sentidos de la palabra historia que ya vimos, es decir:

1. Reflexiones sobre las operaciones cognoscitivas en la investigación histórica, la historia como oficio de los historiadores.
2. Reflexiones sobre las afirmaciones resultado de la investigación histórica,
3. Reflexiones sobre la historia como los hechos pasados.¹⁴²

En síntesis, según la clasificación de Ajdukiewicz, nuestro interés se decanta por la metodología pragmática como el conjunto de operaciones cognoscitivas, que en el campo histórico forman el conjunto de reflexiones sobre las operaciones cognoscitivas en la investigación, es decir, la historia como el oficio de los historiadores, que constituye lo que llamamos, operaciones historiográficas.

Estas operaciones básicas, que trataremos a continuación, son los procedimientos que más o menos se encuentran en los distintos manuales sobre investigación

¹⁴¹ *Op. Cit.* J. Topolsky, p. 21

¹⁴² *Ibid.* p. 36

histórica, y *grosso modo*, son la base de la propuesta didáctica, sobre todo en el ciclo II, y están sustentadas a su vez en la lógica de la investigación científica general, ya que cuentan con hipótesis previas, observación o descripción sistemática, validación o contrastación, y explicación, ya referidas anteriormente.

2.4.1 Las operaciones historiográficas: abordaje teórico sobre la investigación y la forma cómo se realiza

Cuando nos referimos a la semántica de la palabra historia, encontramos básicamente dos distinciones, historia como pasado e historia proceso de conocimiento del pasado, que algunos autores llaman historiografía. Aunque Topolsky reconoce todavía un tercer significado, el resultado de la reconstrucción, es decir, como producto de la serie de afirmaciones sobre los hechos del pasado, como narración.

La historia como proceso de conocimiento del pasado, también llamado historiografía, se realiza a través de un conjunto de procedimientos conocido como operaciones historiográficas, las cuáles conforman el método histórico. Estas operaciones historiográficas o método historiográfico puede variar más o menos, aunque ya Aróstegui señaló que la lógica de la investigación científica indica en general los elementos por los que ha de guiarse cualquier proceso de investigación: hipótesis previas, observación o descripción sistemática, validación o contrastación y explicación.

Pero considerando que lo que nos interesa es la investigación en historia, para este bloque, en el que se analizan las operaciones historiográficas, utilizaremos el

escrito del maestro José Gaos, “Notas sobre la Historiografía”, del texto *De antropología e historia*, ya que nos parece que representan un planteamiento básico y clásico para los objetivos de esta investigación. Para iniciar, diremos que este autor también diferencia las dos acepciones o sentidos de la palabra historia a las que ya hemos aludido, es decir, historia como realidad histórica e historia como género literario o ciencia que también llama historiografía, cuyo objeto es una determinada parte de esa realidad histórica. La historiografía se compone de un grupo de operaciones, que son sustento de la misma y que se resumen en el siguiente cuadro junto con sus referentes griegos:

	OPERACIONES HISTORIOGRÁFICAS JOSÉ GAOS	REFERENTES GRIEGOS
1.	La investigación, como la recolección o descubrimiento de las fuentes que se hace a partir de ideas previas manifiestas en el conocimiento que se tenga del tema.	Heurística,
2.	La crítica, como la verificación sobre la autenticidad de las fuentes y su comparación y la comprensión o interpretación dada a partir de la situación historiográfica del historiador	Crítica y hermenéutica
3.	La explicación, implicada en el proceso de construcción, tiene que ver con la causalidad, finalidad y con una visión de la historia.	Etiología,
4.	La reconstrucción, la construcción o la composición, están involucradas en la comprensión, interpretación y explicación	Arquitectónica

Como se puede ver en la primera columna, el maestro Gaos considera que las operaciones historiográficas son la investigación, la crítica, la comprensión o

interpretación, la explicación y la reconstrucción o construcción o composición, además de la expresión, que no incluimos en esta sección por considerarla como un elemento estilístico de una envergadura distinta a los objetivos que se persiguen en esta indagación. Estos componentes también tienen su referente en la Grecia antigua en lo que se conoce como heurística, crítica, hermenéutica, etiología, arquitectónica y estilística respectivamente.

Se puede decir que el trabajo historiográfico no es una adición sucesiva de estas operaciones, sino que se ponen en ejercicio de manera conjunta desde que el historiador o quien investiga decide el tema de investigación.¹⁴³ Así, con la definición o elección del tema, también se bosqueja una determinada arquitectura o composición, además de ubicar la existencia de fuentes accesibles y el lugar que ocupará dentro de la historia general.¹⁴⁴ A partir de ahora abordaremos el sentido y la función de tales operaciones.

2.4.1.1 Investigación: fuentes, preguntas e hipótesis.

La primera operación historiográfica a la que Gaos se refiere es la investigación, entendida como heurística, es decir, como la recolección o el descubrimiento de las fuentes de conocimiento, ya sea de documentos o monumentos sobre los que se puede conocer un determinado hecho histórico.¹⁴⁵ La recolección de estas fuentes se hace a partir de las ideas previas sobre el tema, que entendemos se pueden expresar a través del conocimiento que se tenga sobre el tema, y que en

¹⁴³ *Op. Cit.* J. Gaos, pp. 298-299. La lógica del método científico también se caracteriza porque no tiene una secuencia lineal ni inalterable, sino que las etapas pueden superponerse o bien recorrerse en un sentido contrario.

¹⁴⁴ *Ibid.* pp. 298-299. He de señalar que por corresponder a un tema más especializado no abordaremos la parte correspondiente a la expresión o estilística, que tradicionalmente se aborda cuando se trata de metodología, por ubicarse fuera de los objetivos de esta investigación.

¹⁴⁵ *Ibid.* p. 299

nuestra propuesta didáctica posibilitarían la formulación de preguntas y / o de hipótesis de trabajo. Aunque hay que señalar que el autor no especifica esto último, sino que solamente habla de las ideas previas sobre el tema ya que no se puede investigar sobre algo de lo que se desconoce absolutamente todo. Inicialmente, diremos que las fuentes son un elemento esencial mediante el cual podemos conocer u observar el pasado,¹⁴⁶ ya que sin reliquias de ese pasado en el presente no podría existir un conocimiento del mismo. Las fuentes son la puerta de acceso al pasado. Más adelante, cuando hagamos referencias a la crítica de fuentes se profundizará sobre la importancia de las fuentes, de su crítica y comprensión.

Pero, ¿qué son, qué papel juegan y cómo se relacionan las preguntas, las hipótesis y la selección de fuentes en el proceso de investigación? La importancia de las preguntas en una investigación radica en que permiten la construcción del objeto de estudio histórico al posibilitar un recorte original del universo ilimitado de los hechos y de los documentos históricos posibles. Epistemológicamente, la pregunta tiene un papel fundamental ya que es la que funda y constituye el objeto histórico. En cierto sentido, una historia vale lo que valgan sus interrogantes.¹⁴⁷ Lo importante en la Historia es plantear preguntas significativas al material. Huizinga señala que no se puede partir del planteamiento general de Ranke de saber “cómo sucedieron las cosas, en realidad”, ya que esta expresión se ha tergiversado y sacado de su contexto, y se le ha convertido en un adagio deliberado. La importancia de las preguntas como cuestiones a resolver sobre una temática

¹⁴⁶ Sobre la observación de las fuentes históricas ver en *Op. Cit.* J. Aróstegui, pp. 370-372

¹⁴⁷ *Op. Cit.* A. Prost, p. 90

determinada, es decir como problematización, radica en que si no somos claros en nuestro planteamiento del problema, no obtendremos un auténtico conocimiento histórico, pues a preguntas vagas corresponden respuestas vagas.¹⁴⁸ Huizinga señala que el verdadero mal no es la excesiva especialización de los temas, sino la imprecisión de los problemas. De forma que los límites y la trascendencia de la interpretación no está determinado por las fuentes en sí, sino por la manera en la que se tocan las fuentes, es decir, por la manera en la que se les pregunta, por la manera en que se problematiza en torno a ellas.

Ahora bien, el asunto de las preguntas tiene que ver con los documentos o las fuentes. Al plantearse las preguntas, el historiador puede darse una idea de las fuentes y de los documentos que le permitirán resolverlas, es decir, se hará una primera idea sobre la forma en que podría localizar, seleccionar y tratar los documentos, ya que no tiene sentido hacerse preguntas para las que no se tiene la posibilidad de respuesta. Para Collingwood:

(...) cada vez que el historiador hace una pregunta, la hace porque piensa que puede contestarla, es decir, ya tiene en la mente una idea preliminar y como de ensayo de la prueba histórica que podrá emplear (...). Hacer preguntas a las que no se ven posibilidades de respuesta es el pecado fundamental en la ciencia, como en la política dar órdenes que no se cree serán obedecidas o en la religión rogar por lo que no se cree que Dios vaya a conceder. En la historia, pregunta y prueba históricas son correlativas.¹⁴⁹

Como vemos, las preguntas son fundamentales, pues no se pueden plantear preguntas para las que no existan fuentes, además de procedimientos de investigación posibles. Aunque habría que señalar que, al mismo tiempo que

¹⁴⁸J. Huizinga, *El concepto de historia y otros ensayos*, México, FCE, 1946, p. 20

¹⁴⁹R. Collingwood, *Idea de la historia*, México, FCE, 1986, p. 270

cuestionar implica un conocimiento mínimo de las diversas fuentes a emplear y una imagen sobre la utilización de determinado método, el historiador no puede hacer una lectura definitiva de un documento dado, pues nunca agota -el conocimiento-sus documentos ya que siempre se podrán hacer otras preguntas y emplear otros métodos para una misma fuente o grupo de fuentes. Si se toman como ejemplo las declaraciones de sucesión de los archivos fiscales, encontramos que se pueden utilizar de distintas maneras. Algunas investigaciones utilizaron estas fuentes vaciando su información en un gran muestrario de datos que permitieron informar sobre las fortunas francesas en el siglo XIX; mientras que otras investigaciones utilizaron esas mismas fuentes para darnos otras respuestas relativas a los regímenes matrimoniales, dotes, tipos de unión, movilidad profesional, geográfica, mortalidad, etc. De manera que son las preguntas y el o los métodos, los que permiten hacer una historia sobre las fortunas o sobre la movilidad social, y ambas son posibles a partir de los mismos documentos, pero partiendo de una selección y tratamiento diferente.¹⁵⁰

Cada momento historiográfico plantea campos de investigación diversos, a partir de nuevas preguntas, fuentes y métodos. Así por ejemplo, en el siglo XIX, los investigadores privilegiaron las huellas que se habían preservado por escrito, mientras que en el siglo XX, se plantearon cuestionamientos tomando en cuenta los restos arqueológicos para tratar de responder a las preguntas sobre la historia de la vida material; también se interesaron por los ritos, los símbolos o las

¹⁵⁰*Op. Cit.*, A. Prost, pp. 93, *Op. Cit.* J. Aróstegui, p. 372

ceremonias que informan sobre las prácticas sociales y culturales, incluso la investigación oral ha hecho testificar a los supervivientes mudos de la historia.¹⁵¹

Otro elemento que también influye en el planteamiento de preguntas y las fuentes para determinados temas de investigación, tiene que ver con la legitimidad social. Ésta puede ser el medio para poner a disposición del público en general ciertos hechos históricos que resulta trascendente conmemorar socialmente; a lo que se agrega en el ámbito de la enseñanza, la pertinencia disciplinar y el nivel pedagógico. Se da el caso de que ciertas cuestiones y temas históricos pueden coincidir en su importancia social y académica, mientras que otros no. En fin y para pasar al tema de la hipótesis, diremos que además del peso que puede tener la corriente historiográfica, las fuentes y la pertinencia social y/o académica en las preguntas de investigación, junto con toda la investigación de un tema determinado, también influye la personalidad, las inquietudes particulares, los compromisos académicos e ideológicos de los investigadores.

En cuanto a la o las hipótesis, ¿qué significan y qué se puede decir sobre su función? Normalmente se piensa que la ciencia parte de la observación de hechos, y no del planteamiento de un problema o conjunto de problemas, ni de la consiguiente formulación de explicaciones tentativas. Aunque justamente los intentos de respuesta a los fenómenos no explicados y las tentativas de poner en orden la definición de un problema con nuevos planteamientos, o el esbozo de explicación a esas preguntas, son lo que conocemos como hipótesis de trabajo. La finalidad de una investigación será poner a prueba esas explicaciones previas o

¹⁵¹ *Op. Cit.* A. Prost, pp. 93-94

hipótesis, por lo que constituirán la orientación o guía de la investigación. En este sentido, las hipótesis al igual que las preguntas, tienen como finalidad delimitar y orientar el campo de investigación.¹⁵²

Una hipótesis es una proposición, condición o principio que es aceptado para obtener sus consecuencias lógicas y, por medio de un método, comprobar su acuerdo con los hechos conocidos o con aquellos que pueden ser determinados.

Específicamente, la importancia de las hipótesis en una investigación histórica, radica en que serán un intento real de respuesta a la pregunta propuesta de antemano. Maurice Duverger, dice que las investigaciones sólo serán provechosas si se ha definido con precisión la cuestión que se plante, es decir si se ha delimitado, a partir de una pregunta y una probable respuesta, hipótesis, para las que la investigación demuestre su verdad o falsedad.¹⁵³

Resumiendo, podemos señalar que las preguntas y la respuesta parcial a ellas -la hipótesis-definen el tratamiento que se les darán a las fuentes, al mismo tiempo que delimitan y estructuran en buena medida el conjunto de la investigación.

2.4.1.2 Crítica y comprensión de fuentes

Para el positivismo del s. XIX, sólo existían las fuentes escritas, no se podía hacer historia a partir de ningún otro tipo de fuentes. Lo cual tuvo un fuerte impacto para la disciplina, ya que dejaba sin historia a aquellos grupos humanos que no

¹⁵² *Op. Cit.*, J. Aróstegui, pp. 339-340

¹⁵³ M. Duverger, *Métodos de las Ciencias Sociales*, París, P. U. F. 1963, pp. 416-417 En relación a la delimitación diremos que tiene que ver con el conjunto de criterios específicos para cada investigación como son: el tiempo, lugar, las características de un grupo, fenómeno o colectividad; lo cual se traduce cuestiones como ¿qué periodo se investiga?, ¿en qué espacio o lugar?, ¿en qué grupo social? Ver R. Boudon y P. Lazarsfeld (Coords.), *Metodología de las ciencias sociales*, Vol. 1, Laida, Barcelona, 1985, pp. 48-50

hubieran logrado desarrollar un sistema de escritura que posibilitara la existencia de documentos escritos. A partir de la Escuela de los Annales en los años 30's se considera que es fuente toda huella o rastro del hombre que permita hacer un acercamiento al pasado del mismo. Según Aróstegui, fuente sería:

(...) todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual que procede de la creatividad humana, a cuyo través (*sic*) puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.¹⁵⁴

Anteriormente se clasificaba a las fuentes según la proximidad que hubieran tenido con el fenómeno histórico a que se referían, es decir se hablaba de fuentes primarias o de fuentes secundarias. Las primeras eran las que habían estado en relación directa con el fenómeno de que se tratara y las segundas eran producto del tratamiento de las fuentes primarias.

Pero ahora, se propone referirse a las fuentes por el uso que se da a la información, ya que se habla de *información historiográfica* e *información histórica*, La primera es la información primaria, los testimonios o materiales de observación que posibilitan al historiador hacer una síntesis histórica, y la segunda, la información histórica, es el conjunto de información elaborada producto de la información historiográfica, que llega al público a través de libros, textos, colecciones gráficas y otras formas, como el video o el cine. Aunque en los libros de enseñanza de la historia para el bachillerato todavía se sigue utilizando la distinción entre fuentes primarias y secundarias, y será esta clasificación a la que nos referiremos.

¹⁵⁴Op. Cit. J. Aróstegui, p. 380

Una vez definido lo que es una fuente y una de sus clasificaciones, porque existen varias, según los criterios taxonómicos definidos por el uso que el investigador hará de las fuentes¹⁵⁵ Habría que preguntarse ¿qué es la crítica y cuál es su función? Así como, ¿de qué manera se relaciona esto con la comprensión?

Crítica y comprensión de fuentes son tratadas por Gaos como dos actividades del proceso investigativo que se complementan. Para el autor la crítica plantea dificultades de carácter técnico de las que se ocuparían las ciencias auxiliares de la historia,¹⁵⁶ mientras que la comprensión, tiene que ver con cuestiones del espíritu tratadas por la filosofía de la historiografía y la historia. Inicialmente hay que señalar que la crítica es la verificación de autenticidad de las fuentes, que implica la comparación recíproca de las mismas, con la finalidad de establecer cuáles hechos son ciertos.

Mientras que la comprensión no se circunscribe sólo a las fuentes, sino a la relación que se establece entre las fuentes y el historiador, ya que éste se ubica en un contexto, en un presente que orienta la mirada que da a sus fuentes, constituyendo la situación historiográfica del historiador.¹⁵⁷ Según Gaos la relación entre crítica y comprensión de fuentes se da en la medida en que la primera no es posible sin la segunda.

Tradicionalmente los padres del método crítico habían establecido que la crítica de las fuentes, se hacía tanto de manera externa como interna. La crítica externa

¹⁵⁵ *Ibíd.* pp. 381 y 390

¹⁵⁶ Pero si bien para Gaos y los padres de la crítica documental, Langlois y Seignobos, ésta tiene que ver con cuestiones técnicas de las que se ocupan las ciencias auxiliares de la historia, hoy estas ciencias auxiliares se ven apoyadas o bien sustituidas por el avance de la ciencia y de la informática en el caso de la información historiográfica o documental.

¹⁵⁷ *Op. Cit.* J. Gaos, p. 300-301

tenía como finalidad discriminar los documentos falsos de los auténticos y para ello se realizaba todo un procedimiento que incluía la crítica de integridad o restitución y la crítica de procedencia o autenticidad.¹⁵⁸

Mientras que la crítica interna pretendía conocer si un documento siendo auténtico decía la verdad. Las operaciones que se realizaban en esta crítica interna se componían de un análisis sobre la competencia del autor y la sinceridad y exactitud de los documentos, además de la verificación e interpretación de los mismos. La inclusión de la interpretación dentro de la crítica interna, ayuda a entender porqué la comprensión va de la mano de la crítica, ya que la interpretación implica la comprensión de lo que se analiza.

La interpretación se ocupa de analizar lo que dicen y lo que en verdad quieren decir los documentos, lo cual está atravesado por la comprensión. La interpretación es el análisis hermenéutico. En este sentido, la interpretación pasa por dos niveles, el sentido literal y el sentido real de lo que quiere decir el autor. El análisis literal parte de la lingüística y la filología, para lo cual no solamente habría que conocer la lengua en la que está escrito un texto, sino que también tendríamos que conocer su contexto. El análisis del sentido real que se hace a través de la hermenéutica ayuda a entender por qué una palabra o frase pueden tener sentidos variables o múltiples según el contexto (tiempo, espacio, grupo social, la utilización particular del lenguaje por parte del autor, etc.).¹⁵⁹ La hermenéutica es un análisis de fondo y en contexto sobre las fuentes, lo que nos

¹⁵⁸Ch. V. Langlois et Ch. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Kime, 1992, pp. 71-92

¹⁵⁹*Ibid.* pp. 126 -128

lleva a comprender lo que en realidad quieren decir los autores a través de los textos.

La crítica externa se realiza sobre todo cuando se trata de fuentes primarias, ya que las fuentes secundarias, que son los libros hechos por los investigadores de la historia, tienen una autenticidad que es reconocida por la comunidad académica. En este caso, lo conveniente es hacer un análisis tanto de la corriente historiográfica en que se circunscriben tanto el autor como la obra, así como de la calidad de sus investigaciones, que en cierto modo estaría dada por la forma en que el autor usa el aparato crítico.¹⁶⁰

Gaos señala que la comprensión se puede dar del pasado por el presente y viceversa. La comprensión del presente por el pasado se da de forma genética, es decir, el pasado explica el presente, pues en él se encuentran las causas del presente. Mientras que la comprensión del pasado por el presente, es la comprensión del pasado como tal, en lo que le es distintivo y propio. Ya señalamos que la comprensión tiene que ver con la situación historiográfica del historiador, pero redundamos que ésta tiene que ver tanto con el contexto académico, histórico y social, como con el contexto individual. Por ello se dice que la situación historiográfica es un acto psicológico y sociológico, en el sentido de que lo social está atravesado por lo individual, y viceversa, y ambas interacciones

¹⁶⁰ Ahora, Aróstegui propone que se hable de un análisis documental, que no es otra cosa que un análisis de fuentes, compuesto por un análisis de la fiabilidad, en el que podrían entrar todos los elementos antes descritos de la crítica externa e interna, considerando además la historia de la propia fuente, lo cual permitiría realizar la observación de la fuente,¹⁶⁰ y un análisis sobre la adecuación de las fuentes tanto a las preguntas e hipótesis orientadoras, como a los hechos que demostrarían tales hipótesis. Para conocer el proceso de análisis documental propuesto Ver, *Op. Cit.* Aróstegui, pp. 393-397

influyen en la comprensión que el investigador tenga de las fuentes y de lo histórico.

En cuanto a la comprensión, Collingwood señala que existe la historia de “tijeras y engrudo”¹⁶¹, la cual se hace sólo con base a los testimonios de autoridades, sin opinión o interpretación por parte del historiador. Justamente la historia que supera las “tijeras y engrudo”, es aquella en la que no sólo importa si las afirmaciones contenidas en las fuentes dicen o no la verdad, sino lo que significan, yendo más allá de la copia de testimonios de las mejores fuentes. El objetivo de la historia es llegar a conclusiones propias a partir de determinadas fuentes, lo cual supone una disciplina que comporta comprensión.

Habría que decir que la crítica y la comprensión de fuentes tienen un significado particular en la propuesta didáctica, ya que no necesariamente los estudiantes hacen una crítica externa con fuentes primarias, pues normalmente la aproximación histórica en el bachillerato se hace a partir de fuentes secundarias. De éstas se tendría que valorar la información que los mismos libros proporcionan sobre los autores, como su formación, su trayectoria académica y su orientación ideológica, además de la editorial que publica el libro. Estos elementos ayudarían al análisis del contenido de las mismas. En todo caso, lo más cercano a las fuentes primarias, son las reproducciones facsimilares fundamentales para determinadas épocas históricas. En estos casos, el análisis es interno, tomando en cuenta el destinatario, objetivo, contexto y contenido de la fuente, como lo veremos en el capítulo tres.

¹⁶¹ *Op. Cit.* R. Collingwood, 1986, pp. 250-251

2.4.1.3. Explicación o etiología

Para iniciar este apartado es pertinente preguntarnos ¿qué es la explicación? ¿qué elementos la influyen o determinan? ¿qué papel tiene en el proceso de investigación?

Diremos que la explicación es un elemento de la investigación que se incluye dentro del proceso de indagación de una manera integral, no lineal. A veces la orientación explicativa está determinada por la ideología del investigador, por ello diremos que es previa a la investigación misma. Aunque también diremos que un elemento crucial para poder explicar determinado periodo, fenómeno o proceso histórico, es la comprensión que se tenga de ello, de ahí que Gaos la haya ubicado según la antigüedad clásica, como la etiología, es decir, como la búsqueda de las causas, motivos o razones de los fenómenos históricos.

El autor nos dice que la explicación es una tarea compleja, en la que no sólo hay que describir *qué y cómo pasaron los hechos*, sino *porqué* sucedieron de tal o cual manera. La explicación atraviesa todo el proceso de construcción del texto histórico, en la medida que se involucran elementos que tienen que ver con la causalidad y finalidad, que a su vez están circunscritos dentro de una visión o sentido de la historia.¹⁶²

La explicación, en tanto que significa dilucidar el por qué los fenómenos históricos sucedieron de una determinada manera, supone comprensión, ya que sólo se puede explicar lo que se comprende. El describir *cómo sucedieron* los hechos, es una observación desde el exterior basada en fuentes, pero el señalar *por qué*

¹⁶² *Op. Cit.* J. Gaos, p. 304-307

sucedieron, supone una observación desde el interior por medio de la comprensión. Para ilustrar esto, Luis González nos dice que se hace una observación de los fenómenos desde el exterior, como cuando se describe la forma en que Julio César cruzó el Rubicón acompañado por algunos hombres; mientras que cuando se da cuenta de los fenómenos a partir de una observación desde el interior, se comprende que César realizó esa acción porque su intención era transgredir el derecho de República.¹⁶³

Otra forma de tratar de conceptualizar la explicación es como una proposición argumentativa, en la que el discurso histórico es el conjunto de proposiciones donde se argumenta con base en las evidencias disponibles y por medio de modelos explicativos la razón por la que las cosas ocurrieron de esa manera, y la posibilidad de encontrar que una determinada realidad represente rasgos extrapolables hacia proposiciones de mayor grado de generalidad, aunque en historia no es posible referirnos a leyes.

En sí, un libro de historia tendría que contener un relato, argumentos y generalizaciones, de las que el historiador puede disponer según su criterio, para que lo investigado y las conclusiones de ello, puedan ser mejor comunicados.¹⁶⁴ Y aunque el modelo de relato de hechos, seguido de un juicio de los mismos y finalizado en unas conclusiones es tenido como una simplificación factual impropia e insatisfactoria, la realidad es que presenta un orden natural.

¹⁶³ L. González y González, *El oficio de historiar*, 2ª. ed., Zamora, El Colegio de Michoacán, 1991, p. 142

¹⁶⁴ *Op. Cit.* J. Aróstegui, p. 373

Existen varios tipos o modelos de explicación, pero muchos de ellos están influenciados o definidos por la corriente historiográfica. Luis González lo explica de la siguiente manera:

Los abanderados del positivismo recomiendan la filiación; quieren que se explique por antecedentes; proponen descubrir la génesis de los acontecimientos. Los de la escuela de los Annales han hecho reverdecir la explicación estructuralista. La mayoría de los seguidores de Marx aseguran que éste ha dado con la clave esclarecedora de todo el devenir humano, y por lo mismo, se inclinan por el modelo explicativo totalitario y holístico o monocausal.¹⁶⁵

Las explicaciones más usadas son: la explicación por encadenamiento, causas, filiación o por antecedentes, la explicación estructural o de larga duración, y la explicación fruto de la filosofía especulativa. La explicación por encadenamiento causal, filiación o por antecedentes, también conocida como explicación por cadeneta o por chorizo, es la que establece una relación o conexión lineal entre el conjunto de hechos aislados.¹⁶⁶

Topolsky distingue dos tipos de explicación genética o por filiación. La que enumera los estadios de desarrollo de un fenómeno histórico, en el que cada acontecimiento es una condición necesaria del siguiente como una cadena en la que un hecho no habría ocurrido sin la existencia del anterior. Y la que trata de cubrir las lagunas de la explicación a partir de acontecimientos imaginados, pero sobre una ley que indique que un determinado hecho precede normalmente de otro.¹⁶⁷ Y aunque este último método puede no deteriorar el suceder real, tampoco

¹⁶⁵ *Op. Cit.* L. González, p. 141

¹⁶⁶ *Ibid.* p. 145

¹⁶⁷ *Op. Cit.* J. Topolsky p. 450

puede dar certeza en cuanto a que la explicación corresponda en realidad con los hechos realmente sucedidos.¹⁶⁸

La explicación estructural o de larga duración, se ocupa más por los espacios que por el tiempo; se puede decir que supone más la contemplación de bosques, que de árboles aislados. Este tipo de *explicación*, es el modelo de Bauer o Huizinga, llamado *estructural o naturalista*. La analogía que nos ayudaría a entender este tipo de explicación no es el chorizo, sino los tiestos de rosas. En este modelo explicativo:

(...) la totalidad representa la armonía entre las partes. De esta manera, y aunque haya heterogeneidad entre los distintos hechos históricos particulares, su conjunto presenta homogeneidad y coherencia. El hecho histórico no será ya tal o cual circunstancia individual, sino una circunstancia inmersa en el conjunto que le ha dado sentido, vale decir, que lo hace comprensible: tal es la idea de estructura, mucho más rica que la de serie.¹⁶⁹

En este tipo de explicación, también llamada naturalista, lo importante es el espacio y la sincronía, más que la diacronía. Lo sustancial es exponer los fenómenos por sus raíces, es decir, por sus estructuras geofísicas, bióticas, sociales y psíquicas; este modelo de explicación, también es llamada naturalista. Habría que señalar que la explicación de los fenómenos históricos como resultado determinante de uno sólo de los factores, ya sean, geofísicos, psicológicos o económicos sobre el devenir histórico ha producido interpretaciones elocuentes en determinados temas históricos, pero también ha dado lugar a interpretaciones

¹⁶⁸ *Op. Cit.* L. González, p. 146

¹⁶⁹ Cassani, Jorge Luis y A. J. Pérez Amuchástegui, Citados en *Ibid.* p. 148.

excesivas o fuera de lugar dado que consideran preponderante sólo uno de estos aspectos.¹⁷⁰

El tercer tipo de explicación histórica se basa en la filosofía especulativa de la historia y tiene como eje la ley de la historia, entendida como tendencia invariable del acontecer histórico.¹⁷¹ Esta influencia de la ley en el devenir histórico le da una orientación teológica, como las del desarrollo histórico immanente o materialismo histórico, que tienden a explicar los fenómenos históricos ya sea de forma lineal o recurrente, o bien producto de la voluntad de Dios o de las fuerzas productivas.

Hacia fines de los ochentas, todavía el materialismo histórico parecía ser la filosofía de la historia que daría respuestas invariables al devenir del ser humano. De ahí que se tendiera a equiparar la ley de la evolución de la naturaleza orgánica de Charles Darwin, con la ley de la evolución en la historia humana, que representa la teoría de Carlos Marx. Pero esta tendencia a sobreponer la teoría a la realidad, llevó a distorsiones interpretativas. Hoy el materialismo histórico es visto como una guía para esclarecer el desarrollo de la historia, ya no se sobrevalora como teoría, ni se le mira como dogma.

Hasta aquí, con esta revisión sobre los tipos o modelos de explicación, observamos que no existen recetas; la explicación requiere tanto de conocimiento como de talento imaginativo para hacer asequibles los fenómenos históricos, explicando claramente qué, cuándo, dónde, cómo, con el objetivo de responder *por qué* los fenómenos históricos sucedieron de tal o cual manera.

170 Confrontar *Ibid.* pp. 149-153

171 *Ibid.* p. 153

2.4.1.4 Composición, exposición, arquitectónica

Hay que recordar que la investigación es un proceso que podríamos representar como un rompecabezas cuyas piezas se tienen que buscar, (información en las fuentes) y armar con acierto gracias a la pericia en el manejo de los componentes metodológicos y en la estructuración de la información.

Las preguntas que orientan este apartado son: ¿En qué consiste la composición o arquitectónica? ¿Qué función tiene la composición en la investigación? Remarcamos que este apartado se ubica en la última parada de este capítulo por razones de exposición y de lógica explicativa. Esta ubicación no se concibió sólo hasta el final. De hecho, desde que se planeó la investigación se concibió en cierto modo la forma en que se expondría.

Podríamos decir que la arquitectónica es la estructura de la exposición, por lo que es un elemento importante en todo el proceso de investigación. Gaos nos dice que la composición, construcción o reconstrucción, están implicadas en las operaciones de la interpretación y la explicación, pero también en las divisiones y subdivisiones del tema, las cuales están vinculadas a la articulación del fenómeno histórico como tal y a la producción de conocimiento histórico.¹⁷²

Podemos agregar que la explicación sistemática de la historia lleva a adoptar el sistema expositivo basado en argumentaciones. De ahí que el vehículo de la historiografía es el lenguaje verbal, expresado en un texto, no en ecuaciones, ni diagramas, ni en metalenguajes.¹⁷³ Pero, ¿cómo se ha de concebir ese texto?

¹⁷² *Op. Cit.* J. Gaos, pp. 308-309

¹⁷³ *Op. Cit.* J. Aróstegui, p. 374

¿Qué estructura ha de tener? Definitivamente los elementos que atraviesan la exposición y/o arquitectónica de un texto con temática histórica son varios, como las épocas o periodos, el espacio (historias locales, nacionales o universales), los grupos a que se refiere (sociedad en general, o con acento en las familias, mujeres, sociedad en general, grupos de poder), los enfoques en lo económico, político, cultural, social o vida cotidiana de que trate, etc., la corriente historiográfica o teórica vinculada al tipo de explicación, y la forma o trama que se le dé al texto; además del contenido de las fuentes con que se cuenten, la interpretación que se hace de ellas, y la pericia del investigador.¹⁷⁴

Pero refiriéndonos a lo que nos interesa en esta investigación, podemos señalar que la monografía es la forma de exposición más socorrida por los profesores universitarios de historia, por los estudiantes y por los investigadores aficionados, y es la forma en que tradicionalmente se exponen los resultados de la investigación disciplinar.

Las monografías pueden ser por época o periodo, por región o espacio, por materias especiales o bien biográficas. Se componen de 100 a mil cuartillas, repartidas entre la portada, la dedicatoria, el prefacio, la introducción, el cuerpo de la obra, el epílogo, las notas, los anexos documentales, la bibliografía general, el

¹⁷⁴Lo que se puede notar en cuanto a la complejidad de cada uno de los campos de conocimiento, natural o social, tiene que ver con el número de variables y las relaciones establecidas entre ellas, que pretenden explicar el funcionamiento de la realidad. En general lo que se acepta en cuanto a interpretación de los fenómenos en la historiografía es que la mejor explicación es aquella que explica más cosas, porque tiene en cuenta más elementos, pero con una arquitectura sencilla. A ello se añade la evidencia empírica con que se sustente, *Ibid.* pp. 376-377

índice de nombres propios, el índice analítico, el índice de ilustraciones, el sumario o índice general, el colofón y las solapas.¹⁷⁵

Según Luis González, *la exposición general* que se ubica en el cuerpo de la obra, es la que ocupa la mayor parte y por ello precisa de subdividirse en partes, capítulos o párrafos. Esta exposición general, puede tener distintas formas, las cuáles se clasifican en “investigante”, narrativa, polémica, dialéctica y axiomática.¹⁷⁶

De todas ellas, la más utilizada es la narrativa que puede organizar la exposición tomando como criterio el espacio o el tiempo, es decir, las regiones geográficas o el orden cronológico de los fenómenos, además de factores, ya sean económicos, políticos o sociales. Generalmente se utiliza cuando se habla de historias universales o nacionales. La narrativa es considerada por varios autores como la forma más adecuada de exposición histórica. Según Veyne, la historia es anecdótica, relata como novela, pero se distingue de ésta por la intención de verdad. Alinea hecho tras hecho, y hace que el devenir transcurra ante los ojos del lector. *Esta forma narrativa es la que corresponde a la explicación de chorizo de eventos o la explicación genética*, en que se destaca la relevancia del enlace de los fenómenos con lo anterior y con lo contemporáneo, así como la importancia que podría tener para el futuro.

Otra forma de composición histórica es la comparación. Normalmente en ella se presenta primero un modelo o tipo ideal, después se describe lo que tenga que ver

¹⁷⁵Op. Ct. L. González, p. 168

¹⁷⁶Para revisar estas distintas formas de exposición ver, *Ibid.* pp. 172-179

con la evidencia empírica y, finalmente, ambas se comparan. También se puede comparar a partir tiempos y/o espacios distintos un sector o rubro semejantes.

Pero lo que hay que tomar en cuenta sobre las diferentes formas de composición, es que casi nunca se encuentran de manera pura en la realidad:

Los historiadores, según su mayor o menor cultura, el marco teórico de partida, la idea del quehacer histórico y sus planes iniciales de investigación, escogen la arquitectura de su trabajo. Casi siempre se asemeja al de la imagen interna que se hizo uno de su tema en vísperas de emprender la investigación. El plan de trabajo con que se arranca suele ser parecido al plan de exposición con que se llega al final. En otros términos, es igual la estructura previamente imaginada a la resultante de arduas investigaciones aunque con las modalidades impuestas por las fuentes y los modelos explicativos.¹⁷⁷

En fin que, la exposición de una investigación histórica además de estar atravesada por los cortes temporales, espaciales, por sectores sociales o grupos, es decir por el enfoque, muchas veces tiene que ver con la estructura que se definió desde un inicio en el plan de trabajo al elegir determinado tema de investigación.

En resumen, podemos decir que las operaciones historiográficas han de entenderse como un proceso integral, que no necesariamente es lineal, aunque por cuestiones de exposición y de didáctica, se pueden presentar como pasos sucesivos.¹⁷⁸ Una vez abordada la fundamentación disciplinar, en el siguiente apartado damos paso a la propuesta didáctica.

¹⁷⁷ *Ibid.* p. 179

¹⁷⁸ Para más información sobre los aspectos metodológicos, además de las fuentes citadas en todo este capítulo Ver, Pierre Salmón, *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*, Barcelona, Teyde, 1978, Ciro Cardoso, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*, Barcelona, Crítica, 1985

CAPÍTULO III. LA INVESTIGACION HISTORICA COMO COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

La discusión del capítulo uno giró en torno al esclarecimiento de lo que son las competencias y a la búsqueda de una concepción pertinente para las intenciones de esta tesis. El capítulo dos contiene un estudio desde la disciplina en el que se explican varios aspectos: el primero, la forma en que investigación e historia se definen mutuamente; el segundo explica los componentes de la investigación. En este tercer capítulo nuestro objetivo es instrumentar una estrategia didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la investigación histórica como una manera de acercar a los estudiantes al trabajo del historiador y a la forma en que se produce el conocimiento en historia.

De manera que si los capítulos uno y dos están destinados a fundamentar el qué, el porqué y para qué de esta investigación, en este tercer capítulo se explicita el cómo. El objetivo es describir y explicar la forma en que se recuperó el conocimiento disciplinar y psicopedagógico en la construcción y diseño de una estrategia didáctica* que se llevó a cabo con los estudiantes de primer y segundo semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de los planteles Sur, Azcapotzalco y Oriente, en la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.

El capítulo está organizado en siete partes: en la primera se fundamenta la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la asignatura de Historia desde la perspectiva de los conocimientos, habilidades, actitudes (de las destrezas, aprendizajes) y competencias según distintos autores. En la segunda, se

considera la investigación según el Núcleo de Formación y Conocimientos Básicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En la tercera parte, se encuadra la práctica docente según la investigación-acción; desde ahí se describe y se explica la práctica en tres ciclos compuestos cada uno de un plan de acción, acción, observación de la acción y reflexión. Esta tercera parte es la más importante porque es aquí en donde se aplica concretamente la teoría de los capítulos precedentes. En la cuarta parte se explica la práctica docente del ciclo I desde el enfoque de la investigación-acción. En la quinta y la sexta partes se aborda la enseñanza de la investigación primero a partir de las operaciones historiográficas y luego de manera más global. En cada una de estas partes se observan los alcances y los límites de la propuesta. Finalmente, en la séptima parte se hace un balance o una evaluación general de la propuesta y se estudian las actitudes que la propuesta promueve. En resumen, en este capítulo se ponen a prueba las intenciones didácticas¹⁷⁹ y se reflexiona sobre los aspectos relacionados con las actitudes y los valores que se refuerzan con la investigación.

3.1 Destrezas, aprendizajes y competencias para la Investigación histórica

Desde distintos enfoques psicopedagógicos, varios autores han planteado la necesidad de proponer la investigación como un elemento necesario o rector en la enseñanza y aprendizaje de la historia, entre ellos consideramos a Henry Pluckrose, a Joaquín Prats y a Georges Vanloubbeeck. El primero, Henry

¹⁷⁹Al utilizar la expresión “intenciones didácticas” nos referimos a “La acción de influir enseñando que provoca la producción y elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de influencia”. Ver. J. Sacristán “El currículum como texto de experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje” en Bonal, X. Esomb, M. et Ferrer, F. (Coords.) *Política educativa i igualtat d'oportunitats*, Barcelona, M-editerrania, p. 179

Pluckrose¹⁸⁰, presenta su apreciación de los elementos que confluyen en la enseñanza de la historia en la primaria. Según su acercamiento, la historia proporciona conocimiento, apreciación y destrezas. El conocimiento está integrado por la información y comprensión del contenido de fechas, acontecimientos, lugares y desarrollo vital de las personas situadas en un marco histórico.

La apreciación tiene que ver con el acercamiento a ciertos aspectos de la historia vinculados a la temporalidad como la cronología, la secuencia, la semejanza y el cambio. Mientras que *las destrezas están conformadas por distintas habilidades como: observar, escuchar, anotar, indagar a partir de una gama de fuentes, registrar de distintas formas, formular juicios sobre descubrimientos, seleccionar, organizar y presentar información de forma que puedan ser entendidos por otra persona.*

Aunque Pluckrose realiza su estudio para la enseñanza de la historia a nivel de primaria, estos mismos elementos siguen siendo relevantes en el bachillerato, sobre todo cuando los estudiantes no las adquirieron en etapas previas. Particularmente, las destrezas están implícitas y son esenciales para las diferentes tareas a realizar dentro y fuera del salón de clase, ya sea que tengan que ver con la investigación o con alguna otra tarea solicitada, y que se vinculen a la historia o a alguna otra disciplina.

Desde nuestro punto de vista, las destrezas de las que habla Pluckrose pueden ser equiparables a lo que nosotros entendemos como competencias genéricas, pues se pueden trasladar a cualquier otra área de conocimiento o situación de

¹⁸⁰H. Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993, p. 27

aprendizaje, al mismo tiempo que cuando son dominadas se transforman en recursos que pueden integrarse al desarrollo de otra competencia de mayor complejidad. Aunque algunas son complejas de por sí, como: traducir información obtenida de un modo y presentarla de otro y seleccionar, organizar y presentar la información para comprobar ideas. Lo que cabe puntualizar es que estas destrezas son absolutamente aplicables al dominio de la investigación en historia, las cuáles son atravesadas también por lo que el autor llama conceptos de la historia, mencionados en el capítulo I de su obra, así como los conocimientos y los elementos de apreciación.

DESTREZAS NECESARIAS PARA LA HISTORIA (PLUCKROSE)

1. Descubrir información a partir de fuentes variadas
2. Observar, escuchar y anotar
3. Registrar de distintas formas (escrita, gráfica, diagramas)
4. Comunicar por medio de anotaciones personales, representación dramática y movimiento (6)
5. Traducir información obtenida de un modo y presentarla de otro.
6. Seleccionar, organizar y presentar la información para comprobar ideas (4)
7. Recordar información previamente aprendida.

Aunque el orden de estas destrezas es el que se presenta en el cuadro, los números que se anotan al final de las destrezas cuatro y seis, pueden convenir más a la lógica en que se desarrolla una investigación, aunque la destreza número siete en realidad es pertinente en cualquier momento. De cualquier forma lo que

se reitera y es relevante es que todas ellas están implicadas en el proceso de indagación, por lo que las consideramos relevantes para los objetivos de esta tesis.

Joaquín Prats¹⁸¹ también sugiere la necesidad de enseñar a investigar como parte de la naturaleza misma de la historia. Al igual que los autores de la disciplina revisados en el capítulo dos, Prats distingue entre pasado e historia, el primero es lo que ocurrió y la segunda es la investigación que explica y da coherencia a ese pasado. Si bien la historia se presenta tradicionalmente a los estudiantes y al público en general como una realidad pasada a la que se tiene que acceder como un conocimiento acabado, verdadero y único, la investigación muestra el conocimiento histórico como un saber en construcción, en relación a lo que cada época e historiador le plantea a su pasado desde problemáticas que le son contemporáneas.

Se propone una forma distinta de aprender el pasado, ya no a partir de la memorización sin sentido, sino a partir de la lógica con la que se *aprehende* ese pasado, permitiendo una comprensión del mismo. Esta comprensión estaría dada a partir del status que se le da a la historia, como una ciencia social en vez de una actividad del ámbito literario.¹⁸² Para este autor la actividad de investigación de un

¹⁸¹ J. Prats y J. Santacana, "Principios para la enseñanza de la historia" en Prats Joaquín, *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001, pp. 21-24, [En línea] http://www.ub.es/histodidactica/libros/ens_Hist.pdf (Consultado el 22 de marzo de 2008)

¹⁸² Si bien es cierto que los últimos planteamientos sobre la teoría histórica se refieren a la importancia de la construcción literaria del texto histórico como tragedia, comedia o romance, también es cierto que la diferencia fundamental entre la historia y la literatura es la pretensión de verdad y realidad que no se plantea esta segunda. La historia nos intenta presentar un modelo de acontecimientos y procesos de manera metafórica que sugieren una relación de similitud entre los acontecimientos y el proceso. Ver. White Hayden. *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, Paidós, Instituto de Ciencias Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2003

historiador atraviesa por la recolección previa de información sobre el tema, hipótesis explicativas, clasificación, análisis y crítica de fuentes, y la búsqueda de la causalidad y la explicación del fenómeno estudiado. Con base en este proceso, Prats propone los siguientes aprendizajes a partir del método de investigación en historia:

APRENDIZAJES DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA (JOAQUÍN PRATS)

1. Aprender a formular hipótesis
 2. Aprender a clasificar las fuentes históricas
 3. Aprender a analizar las fuentes históricas
 4. Aprender a valorar la credibilidad de las fuentes
 5. Aprendizaje de la causalidad
 6. Iniciación en la explicación histórica.
-

Habría que comentar que al hablar de aprendizajes, se da por supuesto que el objetivo del enseñante es lograr que los estudiantes aprendan, aunque en realidad existe una diferencia inevitable entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir entre la intención de la acción de influir y su desarrollo, o explicado de otra forma, entre *el contenido de la influencia emprendida por el agente de la acción y su consiguiente puesta en práctica, por un lado, y los significados efectivos que logran los destinatarios, por otro.*¹⁸³ De forma que cuando Prats se refiere a aprendizajes, habría que considerarlos no sólo como las intenciones

¹⁸³J. G. Sacristán, "El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje," p. 3, en *El currículum com a text de l'experiència. De la qualitat de l'ensenyament a la de l'aprenentatge*. En X. Bonal, X. M. A. Esomb, y F. Ferrer. (Coord.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona, Mediterrània, 2004, pp. 177-197. [En línea] <http://fr.scribd.com/doc/2204472/O-curriculo-como-texto-da-experiencia> (Consultado el 20 de enero de 2010)

institucionales o del profesor, sino como los significados que elaboran los estudiantes.¹⁸⁴ El valor de esta propuesta es el acento que pone del aprendizaje como objetivo real y último de la enseñanza, y por su vinculación con el proceso de investigación.

En este mismo sentido, Georges Vanloubbeecken el texto *Las competencias en la educación. Un balance*¹⁸⁵, expone la enseñanza de la investigación como un eje de la enseñanza-aprendizaje de la historia desde el enfoque de las competencias. En esta propuesta al mismo tiempo que se plantean cada uno de los componentes de la investigación como competencias a desarrollar, también se considera el proceso de la investigación en su conjunto como una competencia compleja que requiere el dominio de otros recursos. Las competencias a desarrollar por los estudiantes en la secundaria según esta visión son:

PROPUESTA DE GEORGES VANLOUBBEECK

1. Al comienzo de una situación del pasado o del presente, elaborar una problemática de investigación y seleccionar en diversos lugares de información y de documentación los informes útiles.
 2. En función de una pregunta determinada (...), analizar y criticar un número limitado de fuentes.
 3. Sobre la base de un número limitado de datos, organizar una síntesis.
 4. Concebir, preparar y llevar a cabo una estrategia de comunicación de un conocimiento histórico.
-

¹⁸⁴Prats sugiere algunas estrategias para ejemplificar la forma en que se podrían fomentar estos aprendizajes en los estudiantes. Ver *Op. Cit.*, J. Prats, pp. 24-33

¹⁸⁵Denyer, Monique, et al, *Las competencias en la educación. Un balance*, México. Fondo de Cultura Económica, 2007, pp. 45-52

Como se observa, en algunos casos una competencia implica la movilización de dos o más recursos. Por ejemplo, la primera supone la elaboración de una problemática de investigación además de la capacidad para reunir información pertinente de distintos lugares, lo cual hace de ella una competencia elaborada.

La segunda implica el análisis y la crítica de fuentes, y para ello se necesita del recurso de la capacidad lectora, pues quienes no leen a fondo los textos históricos, es decir, quienes no se preguntan y analizan quién es el destinatario, por qué hacen determinadas afirmaciones y cuál o cuáles son sus objetivos, tendrán verdaderas dificultades para criticar e interpretar de forma contextualizada los documentos y utilizarlos pertinentemente en el proceso de investigación, sobre todo cuando se trata de fuentes primarias clave para comprender un periodo.

Por otra parte, organizar una síntesis después de un análisis, tiene también un alto grado de complejidad, pues supone organizar de forma lógica ideas e información para estructurar un discurso, además de tomar en cuenta una estrategia de comunicación pertinente. Hay que señalar que todas estas competencias son propias para desarrollarse en la adolescencia, como la capacidad de abstraer, organizar y comunicar de forma coherente información histórica. Lo que habría que recalcar es la necesidad del aprendizaje gradual de estos distintos aspectos para llegar al dominio del conjunto del proceso de investigación.

Retomando las tres propuestas enunciadas, podemos observar que los conocimientos y la apreciación planteadas por Pluckrose son propias de la disciplina histórica, mientras que las destrezas se utilizan en la investigación histórica y al mismo tiempo se pueden movilizar a otras asignaturas. La segunda

propuesta, la de Joaquín Prats, señala la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de la investigación como una forma de evidenciar la naturaleza del conocimiento histórico, como un conocimiento en construcción que se hace a partir de la transmisión de una tradición metodológica de base, de la misma manera en que se enseña química a partir del método científico. Y la tercera, considera la enseñanza-aprendizaje de la historia en el marco de la enseñanza por competencias, tomando como eje los momentos por los que atraviesa el proceso de investigación en la historia, a los que considera de forma compleja ya sea que se aborden separadamente o en su conjunto.

En general, aunque desde distintos enfoques, los tres autores se refieren a la enseñanza de la investigación como una manera de acercar a los estudiantes al aprendizaje de la historia. Aunque en nuestra opinión sólo la primera de Pluckrose y la última que se inscribe claramente en la enseñanza por competencias, tienen la intención de movilizar recursos en cada uno de los momentos de la investigación.

Una vez revisados los planteamientos de autores que consideran la investigación y sus elementos como parte nodal de la enseñanza-aprendizaje de la historia, en adelante explicaremos lo que es la investigación acción como fundamento de la práctica docente, la forma en la que se fue construyendo la propuesta didáctica y las operaciones historiográficas consideradas como competencias que en su conjunto integran la competencia compleja de la investigación histórica.

3.2 La investigación en Historia según el Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos de la UNAM.

De forma previa al análisis de las prácticas docentes, creo necesario asentar como parte del encuadre, la forma en la que se ha considerado la investigación dentro del CCH. Para ello tomamos el documento Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB) que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM¹⁸⁶. El NCFB se refiere a desempeños que reúnen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el estudiante tendría que lograr.¹⁸⁷ Se encuentra dividido en tres partes, en la primera se hace referencia a las habilidades intelectuales, actitudes y valores propios de la historia, llamados desempeños en su conjunto, tales como: 1. la Historia su objeto y utilidad; 2. la interpretación histórica, 3. los sujetos de la Historia, 4. tiempo y espacio en la Historia, 5. las fuentes en la Historia y 6. la investigación histórica. Estos desempeños tienen que formarse a lo largo de los distintos cursos de Historia Universal y de México.

En la segunda parte, se hace referencia a los desempeños relativos a Historia Universal Moderna y Contemporánea; mientras que la tercera parte trata los correspondientes a Historia de México. Los primeros desempeños se consideran desde la perspectiva de la comprensión histórica y son transversales para historia universal e historia de México. Específicamente dentro los desempeños relativos a la *investigación histórica* se considera que el estudiante:

¹⁸⁶ Op. Cit. Consejo Académico del Bachillerato, *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Primera aproximación...*

¹⁸⁷ *Ibid.* p. VIII-2 y VIII-3

5.1 Comprende que el conocimiento histórico no es algo acabado e inmutable y que requiere de una continua revisión para su mejor explicación y comprensión.

5.2 Reconoce que la investigación histórica responde a las necesidades del momento histórico de la sociedad.

5.3 Analiza las implicaciones que puede haber cuando el conocimiento histórico es objeto de manipulación, invención o encubrimiento.

5.4 Identifica y analiza la importancia de hechos, actores, ideas y cambios en los procesos históricos.

5.5 Plantea preguntas o problemas significativos sobre acontecimientos o procesos históricos y trata de dar alguna explicación.

5.6 Utiliza adecuadamente información (hechos, actores, fechas), conceptos y términos básicos de los procesos estudiados.

5.7 Ejercita el pensamiento crítico, como una capacidad de comprender y evaluar las ideas o argumentos de otros y los propios, desde una perspectiva teórica, analítica y fundada en evidencias.

5.8 Desarrolla habilidades propias de la investigación histórica mediante la utilización de documentos escritos, iconográficos u orales, entre otros.

Lo particular de esta enunciación, es que está alejada del enfoque pragmático que supondrían los desempeños, son más bien una serie de objetivos propios de la perspectiva del aprendizaje cognitivo y constructivista, al utilizar verbos como comprender, reconocer e identificar, etc., con lo que considera la disciplina en una orientación teórica, lo cual no tiene nada de particular, dada la naturaleza del

conocimiento histórico. Lo peculiar, es referirse a desempeños a partir de un enfoque cognitivo.¹⁸⁸ Y al referirse a las habilidades de la investigación histórica no evidencia cuáles son esas habilidades propias de la investigación histórica, ni cómo se constatarían en la práctica, dado que son desempeños: *Desarrolla habilidades propias de la investigación histórica mediante la utilización de documentos escritos, iconográficos u orales, entre otros.*

Esta es una diferencia en la forma en cómo concibieron la enseñanza de la Historia con un acento sobre la práctica, tanto Pluckrose, Prats y Vanloubbeeck, frente a la idea de desempeños en México en 2001. En el bachillerato de la UNAM la discusión sobre enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas, particularmente de la Historia, es continua, por lo pronto de ella se han desprendido por lo menos otra propuesta en 2012.¹⁸⁹

3.3 Fundamentación de la práctica docente a partir del enfoque de la Investigación-acción

Por su práctica, podemos distinguir dos grandes grupos de profesores: los rutinarios que llevan a cabo su práctica sin cuestionarla y los que cuestionan su práctica e investigan. Éstos últimos, ponen a prueba sus creencias observando las diferencias entre lo que pretenden y lo que pasa cuando las llevan a cabo, problematizando lo que hacen. Su finalidad es mejorar, al mismo tiempo que renovar e innovar su práctica. Para este segundo grupo, la investigación-acción se

¹⁸⁸Según el enfoque cognitivo la educación es un proceso socio cultural que transmite saberes que son organizados en un currículum y en estrategias didácticas. No existe una teoría monolítica del enfoque cognitivo, y dentro de éstas destaca el aprendizaje significativo de Ausebel, ver *Op. Cit.* G. Hernández Rojas, pp. 117 y ss.

¹⁸⁹*Op. Cit.* Consejo Académico del Bachillerato, *Aprendizajes esenciales para el Bachillerato de la UNAM...*

presenta como una herramienta pertinente. Según este enfoque, la enseñanza se puede investigar y el docente es un investigador de su práctica profesional cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa.¹⁹⁰

La fundamentación de esta práctica docente tiene varios elementos de la metodología de la investigación-acción. Así, para abrir la exposición de ideas en este apartado la pregunta necesaria es, ¿qué es la investigación-acción?

La investigación-acción se desarrolló originalmente en el área social por el psicólogo prusiano Kurt Lewin en la década de los 40's del siglo XX. El objetivo era resolver problemas meramente prácticos y urgentes derivados de la segunda guerra mundial en la década de los 40.¹⁹¹

Más tarde, fue implementada en el campo educativo por autores como Kemmis, Stenhouse y Elliot, entre otros. Entre las razones principales que definirán la emergencia de la investigación-acción en la educación se pueden mencionar: la reivindicación de la docencia como una profesión, el cuestionamiento de la utilidad de la investigación académica dominante que no conocía la realidad educativa ni provocaba mejoras, y la entrada en escena de lo interpretativo, que da importancia a la perspectiva y sustituye el objeto-cosa por el sujeto-persona en el proceso de indagación.¹⁹²

¹⁹⁰ El enfoque de la investigación-acción coincide con el objetivo de la maestría que pretende profesionalizar y transformar la práctica docente.

¹⁹¹ Para ampliar la información consultar el texto de Mercedes Suárez Pazos "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación" en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 1, No. 1, 2002. [En línea]
<http://ubvmerida.sytes.net/BIBLIOTECA/GESTION%20SOCIAL/Proyecto%20General/Proyecto%20I%20y%20II/Lecturas%20Sugeridas/Doc.Mercedes%20Suarez%20Pasos.pdf> (Consultada el 13 de julio de 2013)

¹⁹² *Ibid.*

La investigación-acción puede ser estudiada en un sentido amplio como una familia de actividades, como una gama de estrategias o como una forma de estudiar o explorar una situación social o educativa.¹⁹³ Desde esta perspectiva amplia también la podemos estudiar como un enfoque, entendiendo por esto la acción de dirigir nuestra atención hacia la práctica educativa desde unos supuestos previos. Así, este enfoque considera al profesor como un investigador de su quehacer, y a su vez a éste como una herramienta de cambio de las prácticas educativas.¹⁹⁴

La investigación-acción es el diálogo entre la teoría y la acción, entre la investigación y la enseñanza. Desde esta perspectiva, lo que pone acento en la calidad de la enseñanza es la investigación, mientras que una investigación no es tal, si no tiene su referente en la práctica para indagar, analizar y aplicar sus resultados.¹⁹⁵

Un rasgo característico de la investigación-acción es la necesidad de integrar la acción a la teoría. La prioridad es el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido. “Hacer algo para mejorar una práctica” es propio de la investigación-acción.¹⁹⁶

Cuando se hace referencia a la investigación-acción crítica, se está haciendo referencia tanto a la transformación de la organización y práctica educativa, como a la organización y práctica social. No sólo es un proceso neutral de comprensión y práctica, sino que se convierte en un proceso crítico de intervención que conlleva

¹⁹³ *Ibid.* p. 3, A. Latorre, *Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 4ª Ed. Barcelona, Grao, 2007, p. 23

¹⁹⁴ *Op. Cit.* A. Latorre, p. 7

¹⁹⁵ *Ibid.* p. 13

¹⁹⁶ *Ibid.* p. 28

al cambio y al compromiso ético de servicio con la comunidad, con el objetivo de formular alternativas de cambio.¹⁹⁷

Algunas de las características que definen la investigación-acción según Elliot, son las siguientes:

1. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que los profesores experimentan y que consideran problemáticas, contingentes o prescriptivas.
2. El propósito es que el profesor profundice en la comprensión del problema detectado.
3. La acción que se emprende para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta que exista una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. El análisis de los hechos se hace dentro de un contexto.
5. La investigación-acción interpreta lo que sucede, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, desde los participantes (profesores, alumnos y / o autoridades).
6. Utiliza el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas, no se trata de informes de investigación.
7. La validación de la investigación-acción, se da desde la autorreflexión de quienes participan en ella.
8. Existe un acceso libre de los participantes a los datos del investigador, a sus interpretaciones y a sus relatos.¹⁹⁸

¹⁹⁷ *Ibid.* p. 31

¹⁹⁸ J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, 6 ed. Madrid, Morata, pp. 24-26

Según A. Latorre existen varios tipos de investigación-acción dependiendo de sus objetivos, del rol del investigador y de la relación entre el facilitador y los participantes, como se muestra en el siguiente cuadro:

Tipos de Investigación-acción	Objetivos	Rol del Investigador	Relación entre facilitador y participantes
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	<u>Coopción</u> (de los prácticos que dependen del facilitador).
2. Práctica	Comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso)
3. Emancipatoria	Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Aunque para los autores Carr y Kemmis, sólo la última es la verdadera investigación-acción, para otros como Zuber-Skerritt, cada una de las investigaciones es válida, y es legítimo iniciar por la indagación técnica, para avanzar hacia las de tipo práctico y después la emancipatoria. La meta última sería mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, haciendo cambios en el ambiente, contexto y condiciones en los que se lleva a cabo la práctica, con el objetivo de mejorar y desarrollarse en el futuro de forma efectiva.¹⁹⁹

Particularmente, en esta investigación consideramos que el tipo de investigación acción a que se llegó fue la técnica y la práctica que se describen en el cuadro.

¹⁹⁹ Op. Cit. A. Latorre, p. 32

Definitivamente el tipo emancipatorio es el revolucionario y por ello más complejo, y queda como un objetivo deseable, aunque no se excluye que en sí el proceso de investigación y de educación impliquen la emancipación de las personas en el mediano plazo.

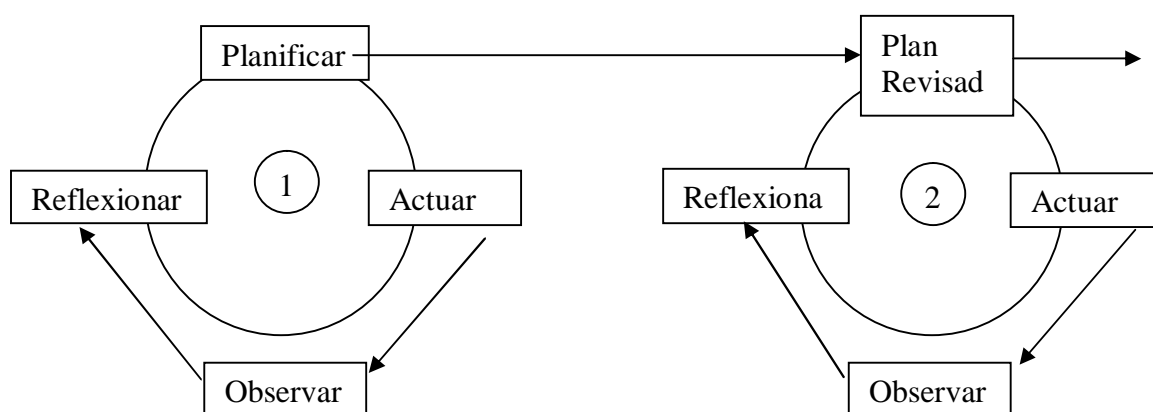
Existen varios modelos de investigación-acción que son similares en su estructura y proceso. Básicamente se inspiran en el modelo de Lewin, es decir que comprenden un plan general, la práctica del primer paso, la evaluación y la rectificación, como un ciclo que se repite para el segundo paso, hasta terminar el proceso.

El modelo de Kemmis consiste grosso modo en una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Un rasgo de la investigación-acción es su carácter cíclico; puede considerarse como un “ciclo de ciclos” o una “espiral de espirales”. Se dice que éstos ayudan más a disciplinar u organizar los procesos de investigación que a explicar la práctica. Aunque pensamos que las explicaciones vendrían dadas por lo que se propone, la forma en que se implementa, los resultados y la reflexión de todo el proceso.

El hecho de reflexionar y evaluar de forma cíclica y sistemática la implementación de una planificación tiene definitivamente un impacto sobre la forma en que se lleva a cabo la investigación y sobre la calidad de las explicaciones de lo que se hace. Si bien, como lo señala Antonio Latorre, es de sentido común que un profesor planifique, actúe, observe y reflexione, en la investigación-acción es un

proceso que se hace con mayor cuidado, rigor y de forma sistematizada que lo que se hace en la vida cotidiana.

Como se ha dicho, la espiral o los ciclos están compuestos por los siguientes momentos: planificar, actuar, observar y reflexionar. En su conjunto conforman una fase que se repite, pero enriquecida por la experiencia y la reflexión que le precede. La espiral de ciclos es el procedimiento base para la mejora de la práctica como se muestra en la siguiente gráfica.²⁰⁰



Como se observa en el diagrama, para la mejora y el cambio no es suficiente un ciclo, sino que se pueden aplicar varios ciclos, sobre todo si se quiere un cambio de conducta en los participantes. En un primer ciclo se hace necesaria la planificación, la acción, la reflexión, la observación del proceso y de los resultados, así como la revisión de la instrumentación para ajustar el plan y poner nuevamente en marcha todo el conjunto de elementos. Este proceso cíclico se puede llevar a cabo hasta que se logra el objetivo general de la investigación.

²⁰⁰ Loc. Cit.

Como lo dice Elliot en su punto siete sobre las características de la investigación-acción, esta metodología implica la participación grupal, en la que el grupo forma una comunidad crítica que participa en el proceso de investigación. Para esta investigación se puede decir que el grupo participó en las dos primeras fases del proceso, entendiendo por grupo a los compañeros y los profesores de las clases de didáctica y práctica docente, quienes hacían observaciones y reflexiones sobre la planeación y práctica. Solamente en el tercer ciclo de la investigación podemos decir que se incluyó de cierta manera a los estudiantes cuando realizaron su autoevaluación.

Por su pertinencia, la práctica se ajustó al modelo de Kemmis y de Antonio Latorre.²⁰¹ Como se ha dicho, según Kemmis la investigación-acción tiene cuatro etapas que se repiten en ciclos, hasta lograr la mejora de la práctica o el objetivo de la investigación. Las etapas que forman parte de cada ciclo son: *el plan de acción, la acción, la observación de la acción y la reflexión*. Según lo realizado, esta práctica docente abarcó tres ciclos, los cuáles han de verse como un proceso que refleja el intento de ajuste y delimitación del objeto de investigación. De los dos primeros ciclos se ofrece una descripción general del plan de acción, de la acción y un balance del ciclo, que sintetiza la observación y la reflexión de la acción. Esto con la intención de explicar la lógica bajo la que se dieron los ajustes a la práctica para los siguientes ciclos y sobre todo poder tener elementos de explicación para el tercer ciclo. En éste último, las cuatro etapas se llevaron a cabo de forma más integrada y dinámica gracias a las experiencias anteriores.

²⁰¹ *Ibid.* pp. 41-140

En el *primer* ciclo se planeó una secuencia que tenía como objetivo investigar la síntesis histórica como competencia, pero en la necesidad de rastrear lo que los estudiantes tendrían que sintetizar se optó por recuperar todo el proceso que idealmente los estudiantes habrían de seguir para llegar a ella, por eso es que en el *segundo* ciclo se decidió por la investigación. Para ello se diseñaron sesiones de clase en las que se revisaron los distintos elementos de investigación a partir de ejercicios en los que se conjugaba los elementos metodológicos y los temas históricos como tal. Finalmente, en el *tercer* ciclo, se integraron la enseñanza de las etapas del proceso de investigación y la elaboración de una investigación por los estudiantes de primer semestre. En este ciclo los estudiantes realizaron la investigación y presentaron el resultado de ellas frente a grupo; en las exposiciones expusieron la estructura de su investigación y el contenido de la misma, además de presentar un reporte escrito de la misma. Los tres ciclos no estaban considerados desde un inicio, fue el proceso de práctica, búsqueda y ajuste el que determinó esta lógica.

La contextualización general de la práctica es la siguiente: Ésta se llevó a cabo en uno de los bachilleratos de la UNAM, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), durante el semestre 2 del ciclo escolar 2007-2008, semestre 1 del ciclo escolar 2008 - 2009 y semestre 1 del ciclo escolar 2009-2010, en la asignatura de Historia universal moderna y contemporánea I o II, según el semestre par o non.

El CCH es un sub sistema que pertenece al sistema de Bachillerato de la UNAM. Su objetivo es la formación de estudiantes críticos y autónomos en su aprendizaje para diferenciarse de la Escuela Nacional Preparatoria. El CCH se fundó en 1971,

como opción educativa producto de las crisis juveniles y estudiantiles de 1968 y de 1971. Ello le imprimió un carácter distintivo frente a la tradicional Escuela Nacional Preparatoria de orígenes decimonónicos y positivistas. La orientación pedagógica fue la Nueva Escuela, inspirada en la Escuela Activa de Dewey. El diseño de este bachillerato como una nueva opción educativa estuvo a cargo del Rector Pablo González Casanova. Esta opción de bachillerato que es el CCH se caracteriza por ser un bachillerato propedéutico, de cultura básica y general. Es una institución de enseñanza media superior intermedia entre los estudios de enseñanza básica y superior.

Pedagógicamente, el CCH pretende formar alumnos críticos que *aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser*, en las áreas científica, social, artística y humana. Los estudiantes de este bachillerato se distinguían de los demás por su capacidad crítica y de aprendizaje autónomo. Pero hacia 1996, se dio una reforma en la que se modificó su Plan de Estudios y se aumentaron las clases de idiomas y de computación, con ello se quitó el acento al aprendizaje autónomo y a la investigación para transformarse en un modelo más escolarizado. En el plan anterior la cantidad de horas clase era menor, con el objetivo de destinar más tiempo a la investigación y autoformación de los estudiantes. En vez de ser cuatro turnos, el sistema cambió a dos, pero manteniendo un calendario semestral.

En general los estudiantes que ingresan a los bachilleratos de la UNAM se pueden considerar privilegiados, pues son instituciones muy demandadas, por lo que quienes ingresan tienen un mejor nivel académico respecto a los estudiantes

que son canalizados a los bachilleratos tecnológicos. Aun así, dentro del CCH se puede observar que existe una diferencia entre quienes estudian en la tarde y quienes estudian en la mañana, pues el turno vespertino presenta mayor abandono, y el ambiente es distinto al matutino que parece ser más disciplinado y con estudiantes con un poco más de recursos tanto académicos como económicos.

En cuanto a las asignaturas de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II, son de tronco común, es decir, que son impartidas para todos los estudiantes que cursan el bachillerato. Ofrece referencias elementales en la disciplina histórica y a su vez proporciona un bagaje para la comprensión de otros fenómenos en ciencias sociales y en otras disciplinas en que se requiera un conocimiento histórico de manera implícita o explícita. En general es un curso que da las claves para la comprensión del mundo.

Una vez explicada la metodología de la práctica docente y el contexto, a continuación se explicarán las características generales de planificación, de contexto y del balance de los ciclos I y II.

3.4 Ciclo I

En este ciclo I se explica el proceso de *planeación, acción y observación y reflexión* en relación al logro de la competencia de la síntesis de un tema histórico.

3.4.1 Plan de acción ciclo I

Se afirma que la investigación-acción inicia a partir de la necesidad de mejorar algún problema de la práctica docente. Desde mi punto de vista los profesores nos

vamos haciendo a partir de nuestra experiencia y formación, y en este proceso hay muchas cosas que mejorar.

Particularmente las preguntas que reflejaban un problema y que dieron origen a esta investigación fueron: ¿Qué son las competencias en el terreno educativo? ¿Cómo puedo aplicar de manera idónea este enfoque en la enseñanza de la Historia en el bachillerato? Pero ¿cuál es el diagnóstico? es decir, ¿cómo se presenta ese problema y porqué lo considero un problema? Las preguntas que representan el problema a investigar eran pertinentes en un contexto de demanda institucional del ejercicio docente a partir de este enfoque y del franco desconocimiento del mismo.

Además de la poca o nula claridad de las corrientes pedagógicas y/o psicopedagógicas en la práctica como docente. Desde nuestro punto de vista las preguntas de investigación eran válidas y pertinentes. Existía una prescripción institucional y en ese momento un escaso interés o desconocimiento por la formación pedagógica. Lo común era, o es, que buena parte de los profesores en el bachillerato tuviéramos una formación disciplinar, pero no necesariamente una formación psicopedagógica, y nuestra práctica docente era básicamente empírica o en el mejor de los casos, con algunos cursos sobre estrategias de enseñanza.²⁰²

Eso no necesariamente era negativo, efectivamente muchos profesores logran un buen o incluso excelente ejercicio profesional a partir de su propia practica y

²⁰² Estas apreciaciones tienen que ver con mi experiencia laboral en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal entre 2005-2006. Aunque también era una situación que parecía repetida un par de años después en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM entre 2009-2010. Aunque en ambos casos se dio toda una discusión para identificar cuáles eran las competencias propias en cada disciplina. El asunto era la práctica docente, ¿qué tanto los profesores nos apropiamos de un discurso pedagógico para llevarlo a la práctica?

reflexión empírica, y claro con algunas lecturas sobre la enseñanza en la disciplina, pero desde nuestro punto de vista muchas veces no basados en un conocimiento pedagógico. En lo particular, eso de las competencias parecía un misterio. Estaba claro el contenido, pero no el cómo enseñar desde este enfoque. Con la falta de formación pedagógica, no había comprensión de la discusión y las críticas. Lo único claro es que era un modelo impuesto. Más adelante, cuando investigué me di cuenta que no sólo era impuesto por las autoridades de la institución en la que se laboraba en ese entonces, sino que era impuesto por el mundo del trabajo en el contexto de la globalización internacional.²⁰³

He de mencionar que la presente investigación se vio favorecida por la oportunidad de realizar los estudios de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Una vez instalados en ese contexto favorable a la búsqueda de respuestas, se realizaron las primeras lecturas sobre el concepto. Dado que no era un concepto unívoco, nos pareció adecuado dedicar el primer capítulo a indagar y clarificar el significado del término competencia, particularmente en el ámbito educativo.

Este estudio nos permitió conocer el contexto en el que nace esta orientación, comprender por qué nace y cuál de todas las definiciones se acomodaba más al área educativa en historia, al mismo tiempo que iba definiendo cuál competencia sería la adecuada para explorar en esta investigación. Se observó que existen grosso modo por lo menos dos orientaciones, una orientada al mundo laboral o de enseñanza para el trabajo, y la otra a la escuela.

²⁰³Ver el apartado "1.3.1 El Contexto: origen de la Educación Basada en Competencias" del Capítulo I.

En referencia a ésta última llegamos a la conclusión que la definición que nos parecía más conveniente era la de Perrenoud. Hay que recordar que para este autor, el aprendizaje se da como un proceso en el que se incorpora lo nuevo sobre lo que se ha conocido anteriormente gracias a los esquemas. Un esquema es una estructura invariable que nos permite enfrentar una serie de situaciones por adaptaciones menores de la misma estructura. En esta lógica, el bagaje de lo ya conocido es el que permite que se pueda desarrollar una competencia y con ello desarrollar el aprendizaje del estudiante. La competencia moviliza u organiza un conjunto de esquemas a través de distintos recursos para afrontar una situación de aprendizaje no conocida del todo. Estos recursos pueden ser procedimientos, hipótesis, modelos, conceptos, informaciones, conocimientos, métodos, etc. Al mismo tiempo, las competencias pueden funcionar ellas mismas como recursos que se agregan a una competencia más compleja, mayor o amplia. En este sentido, *la competencia es la capacidad que una persona tiene para movilizar recursos (como conocimientos, saberes hacer y actitudes), con la finalidad de realizar una tarea que no es del todo conocida*. Una vez abordada y dominada esta tarea de aprendizaje, la competencia se transforma en un recurso o habilidad que se puede integrar a otra competencia más compleja.²⁰⁴

La competencia a lograr por los estudiantes en esta primera práctica fue: Una vez realizadas una serie de actividades de aprendizaje sobre un tema histórico, el estudiante será capaz de sintetizar el contenido a partir de una guía dada. Para

²⁰⁴Ver el apartado 1.3.3.1 Las competencias según Perrenoud y la teoría de los esquemas del paradigma cognitivo del capítulo I.

fines de esta investigación, esta competencia a lograr por los estudiantes, al mismo tiempo es la hipótesis que orienta este trabajo.

El centro del plan de acción según la investigación-acción, es la hipótesis de acción o acción estratégica. Para el caso concreto de esta indagación, todas las hipótesis se presentan en forma de competencia y de planificaciones para lograr esa competencia.

3.4.2. Acción ciclo I

En investigación-acción el centro del proceso es la acción y la investigación está a su servicio.²⁰⁵ El siguiente bloque tiene como objetivo el presentar la forma en la que se llevó a cabo la acción de la planificación previa. Para ello me sirvo de algunas diapositivas y ejercicios que considero significativos para cada uno de los tres momentos de la planificación, es decir, para la apertura, el desarrollo y el cierre.

He de decir que por cuestiones de metodología y presentación expongo la planificación como parte del plan de acción y las diapositivas como parte de la acción, ya que junto con los ejercicios, representan la materialización de las ideas de la planificación, aunque en realidad las diapositivas se fueron haciendo de forma simultánea a la planificación. Como se dijo, cada sesión se estructuró conforme a una apertura, un desarrollo y un cierre.

Antes de dar paso a este bloque he de señalar que la acción que corresponde a este primer ciclo se desarrolló en el CCH-Sur durante el semestre 2 del ciclo

²⁰⁵Op. Cit. A. Latorre, p. 45

escolar 2007-2008 en la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea II.

El CCH-Sur es cercano a Ciudad universitaria, se ubica en una zona residencial al sur de la ciudad de México, tiene una infraestructura irregular debido a la zona volcánica en que se ubica. Sus instalaciones son adecuadas por los distintos recursos tecnológicos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Concretamente la práctica se llevó a cabo en el salón 5 del edificio M del CCH-Sur, el cual está equipado con pizarrón verde, pizarrón blanco, pizarrón electrónico, televisión, DVD y computadora. El mobiliario estaba compuesto por mesas dispuestas a lo largo del salón en dos hileras con sillas, que permiten que el profesor o los estudiantes se desplacen en medio de las hileras de un pizarrón a otro ubicados en paredes contrarias. La iluminación y ventilación fueron adecuadas, pues existen ventanas con cortinas en ambos lados que se pueden abrir o cerrar según las necesidades.

La práctica se realizó con la profesora Araceli Llaguno quien cuenta con una formación como historiadora y en 2008 tenía 36 años de experiencia como profesora Titular B definitiva en el CCH. El grupo fue el 258 del turno vespertino; los estudiantes en lista eran 40, aunque normalmente asistían alrededor de 25, entre 18 o 19 mujeres y 6 hombres. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 15 y 16 años, por lo general, eran estudiantes recién egresados de la secundaria cursando el segundo semestre en el CCH. Este fue el contexto en el que se realizó la Práctica Docente I.

Para este bloque ver:

- Anexo 1. Planeación: la síntesis: El Big Brother o el Gran Hermano.
Totalitarismo y fascismo.
- Anexo 2. Ejercicio: la síntesis.

Apertura.

Dada la concepción del aprendizaje como un proceso de la incorporación de lo nuevo a lo que ya se conoce a partir de esquemas, para la apertura se utilizó el cuadro C-Q-A,²⁰⁶ en el que los estudiantes plantean qué saben, qué quieren saber y qué aprendieron sobre el tema a estudiar. En la fase de la apertura, se llenan las dos primeras columnas sobre lo que conocen y lo que quieren aprender o saber. La tercera se llena hasta el final.

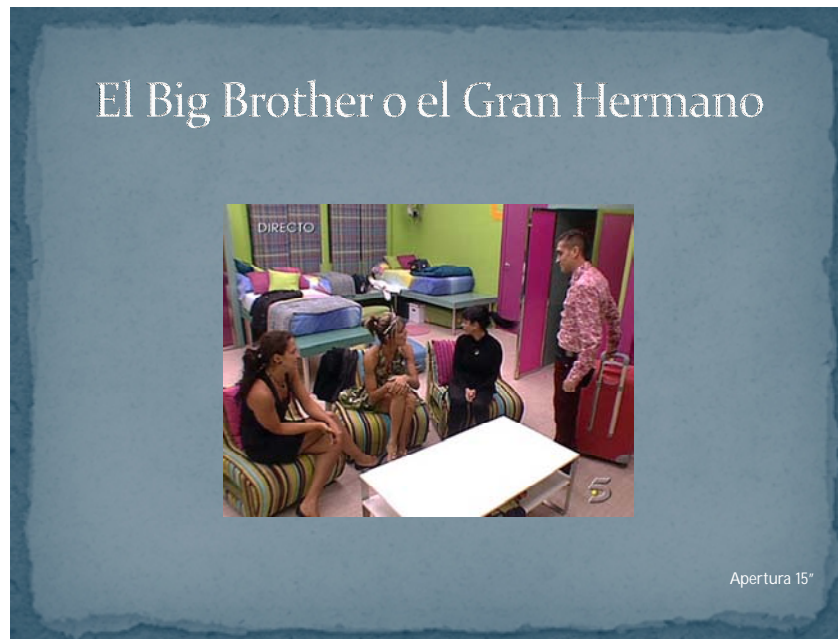
Instrucciones: Escribe en el siguiente CUADRO C - Q - A da respuestas a las preguntas que se te plantean respecto a los Totalitarismos y Fascismos

¿Qué Conozco?	¿Qué Quiero aprender?	¿Qué Aprendí?

Nombre del Estudiante: _____ Grupo: _____
Historia Universal II Unidad 2.

²⁰⁶ El esta estrategia de aprendizaje fue retomada de un curso para profesores que se dio en la SEP, llamado *Recursos y estrategias constructivistas para la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria*, por el Centro de Actualización del Magisterio en el D. F. de la SEP, 30 horas del 21 de julio al primero de agosto de 2008.

En esta misma lógica se partió de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el *reality show* de moda *Big brother*.



La idea es establecer la relación con la obra de George Orwell, *1984* en donde se hace alusión al "Big brother", que representa el estado totalitario.

Desarrollo:

Lo central de esta etapa es el ejercicio del cuadro comparativo sobre los sistemas totalitarios que los estudiantes primero llenaron por equipos y luego de manera grupal. El objetivo de esta tarea es identificar los conocimientos, entendidos como recursos que serán necesarios para la realización de la síntesis.

	Stalinis- mo	Nacional – Socialismo	Fascismo italiano	Franquis- mo Español	Militaris- mo Japonés
Ubicación Espacial					
Ubicación Temporal					
Causas					
Características					
Líderes					
Consecuencias					

Desarrollo: Preparación 15, Explicación 5' por equipo.

Y también se presentó un cuadro que sinteriza las características de los fascismos y de los totalitarismos.

Totalitarismos		Fascismos (De Derecha, El EJE)		
Rusia de Stalin (De Izquierda)	Alemania de Hitler (De Derecha)	Italia de Mussolini	España de Franco	Militarismo Japonés
<ul style="list-style-type: none"> a) Control absoluto del individuo por el Estado b) Instrumentalización de los conocimientos científicos y tecnológicos c) Existencia única de un partido de masas d) Un sistema terrorista de control policiaco que interviene en el tejido social e) Arbitrariedad con que esa policía política dirige su represión f) Explotación de la psicología científica g) Utilización de la propaganda en los medios de comunicación h) Fuerte componente milenarista que aspira a la renovación absoluta de la sociedad i) Control centralizado de la economía y dirección por parte del estado j) Ideal del trabajador soldado k) Control de las artes. l) <u>Control casi absoluto de las fuerzas armadas</u> 		<ul style="list-style-type: none"> a) Movs. Antidemocráticos de Derecha b) Tienen como meta un Estado nacional – autoritario de un solo partido c) Hostilidad hacia el socialismo, la democracia y el liberalismo d) Desarticular al movimiento obrero de <u>izquierda</u> e) Tendencia hacia la contrarrevolución f) Preparación premilitar colectiva g) Ideal del trabajador soldado 		
		<ul style="list-style-type: none"> a) También se incluyen la Hungría de Horthy, la Polonia de los "Mariscales", la dictadura salazarista de Portugal, las dictaduras balcánicas y las experiencias españolas bajo el gobierno de Primo de Rivera y de Francisco Franco. 		

Aunque no se muestran, hay que resaltar la necesaria ubicación en tiempo y en espacio del fenómeno estudiado, es decir su ubicación en un mapa y en una línea del tiempo.

Cierre:

Para esta fase, lo central es la evaluación, es decir el ejercicio de la síntesis en el que se comenta qué es una síntesis y las directivas sobre el contenido de la misma, que contendrá los elementos de la lista de verificación.

Se señala que una *síntesis* es la composición de un todo por la reunión de sus partes o bien la suma y compendio de la información revisada en clase. El ejercicio que evalúa el conjunto de la secuencia didáctica es la elaboración de una síntesis, tal y como se puede observar en el anexo 2.

3.4.3 Observación de la acción y reflexión del ciclo I

La observación y supervisión de la acción implica la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. En este bloque se consideran de manera conjunta estas dos etapas del ciclo, la observación y la reflexión.

Cuando se habla del proceso educativo, se hace en dos niveles, el primero tiene que ver con la práctica docente, es decir, referido al profesor, y el segundo con los resultados del aprendizaje, es decir, referido a los estudiantes. La práctica docente, tiene una influencia muy grande sobre el desempeño de los estudiantes. La intención es analizar y evaluar el impacto de las decisiones del docente en el desempeño de los estudiantes. Para esto parto de la competencia propuesta que es al mismo tiempo la hipótesis de trabajo:

Una vez realizadas una serie de actividades de aprendizaje sobre un tema histórico, el estudiante será capaz de sintetizar el contenido a partir de una guía dada.

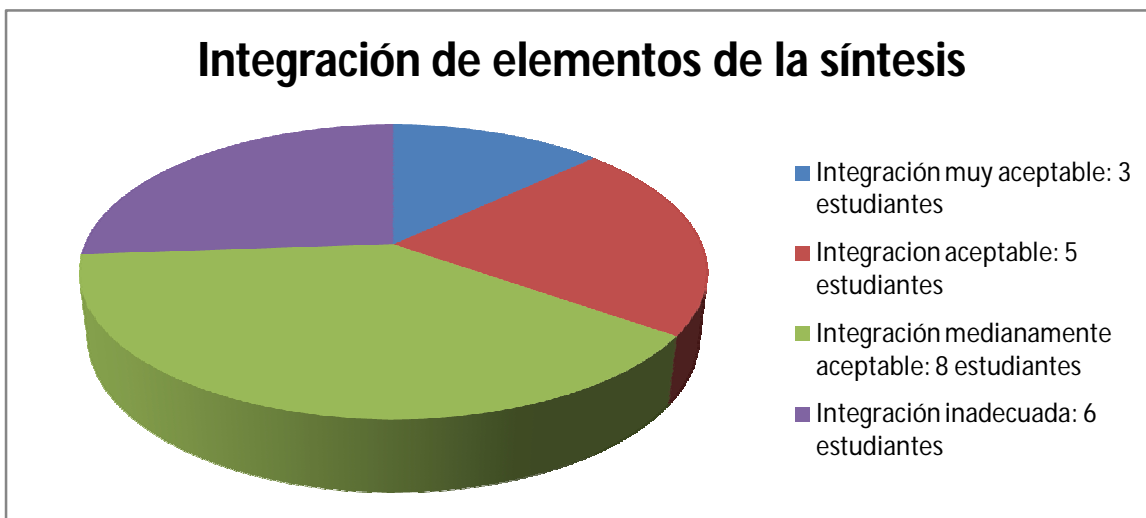
Para lograrla, como parte de las actividades de enseñanza se propusieron varias actividades de aprendizaje, como el cuadro C-Q-A, la línea del tiempo, el mapa, la búsqueda de los conceptos de libertad y democracia, el estudio de la fuente, el cuadro comparativo y la síntesis. Pero como instrumentos de evaluación de la propuesta didáctica sólo se utiliza esta última, pues por su propia característica de síntesis integra el contenido del resto de las actividades de aprendizaje.

Hay que señalar que aunque las estrategias de enseñanza se conciben como un todo, éstas han de aportar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el caso de esta propuesta, los conceptuales tienen que ver con el contenido histórico a estudiar, que son los sistemas totalitarios y fascistas del periodo de entreguerras. Los aprendizajes actitudinales se reportan en la reflexión del estudiante en relación a la importancia de la libertad y la democracia en la sociedad actual. El aprendizaje procedimental tiene que ver con la adecuada elaboración de la síntesis sobre el contenido en particular. En este caso, la capacidad de movilizar los aprendizajes para la adecuada elaboración de la síntesis es la competencia a desarrollar.

Para observar el logro de la competencia, es decir de la elaboración de la síntesis, utilizamos la siguiente lista de verificación de nueve aspectos con el puntaje asignado para cada uno según la complejidad y que en total suman diez:

	Pregunta	Puntaje
1.	¿Cuáles son las razones que llevaron a algunos países a adoptar modelos totalmente opuestos a los valores de la democracia y la libertad?, dicho de otra manera ¿Cuáles serían las causas del surgimiento del totalitarismo y el fascismo?	1
2.	¿En dónde se desarrollaron?, ¿en qué países?	.5
3.	¿Cuándo se desarrollaron?	.5
4.	¿Cuáles eran las características generales tenían los sistemas totalitarios y en qué se diferenciaban del fascismo?	2
5.	¿Quiénes fueron sus líderes?	.5
6.	¿Cómo ejemplifica tu fuente, el problema del totalitarismo y fascismo? ¿Cómo se refleja la ausencia de libertad y de democracia en esos sistemas?	2
7.	¿En qué sentido los totalitarismos fueron una causa de la Segunda Guerra Mundial?	1
8.	¿Por qué hacia 1939 los estadounidenses capitalistas tenían como favorita a la Unión Soviética socialista frente a Alemania en caso de un enfrentamiento bélico?	.5
9.	¿Qué importancia puede tener hoy el conocimiento del totalitarismo? ¿Por qué es hoy útil conocer sobre el totalitarismo del periodo de entreguerras?	2
Total		10

Aunque puedan parecer que son informaciones insustanciales esto es la base de la historia, es lo que forma parte del contenido histórico como tal. Lo que es criticable es que memoricen esta información sin una comprensión del proceso histórico. El total de estudiantes evaluados fue 23, y los resultados del logro de la competencia se pueden graficar de la siguiente manera:



En el cuadro siguiente explico los criterios y el puntaje para delimitar los resultados de la integración de la síntesis.

Criterio	Puntaje	Explicación del criterio
Integración muy aceptable	9	Considera que los estudiantes plasmaron adecuadamente, en su forma y contenido, cada uno de los rubros indicados en su síntesis.
Integración aceptable	8	Se considera que los estudiantes plasmaron en su síntesis los rubros indicados, pero con una menor riqueza de contenido en los puntos sobre las características generales, la identificación de los elementos del totalitarismo o fascismo en la fuente estudiada, los totalitarismos como causa de la segunda guerra mundial, y el aspecto actitudinal que se tendría que haber plasmado en la importancia del conocimiento de estos sistemas para entender la realidad actual. Es decir, sobre los puntos sustanciales del contenido de la síntesis.
Integración medianamente aceptable	6 y 7	Se considera que los estudiantes ubicaron bien el fenómeno en tiempo, espacio, y personajes, así como las características generales. Pero ubicaron en menor medida las diferencias entre el totalitarismo y el fascismo, y dieron una opinión pobre sobre la importancia de conocer este

		fenómeno hoy en día. Tampoco logran ubicarlo como causa de la segunda guerra mundial.
Integración inadecuada	5	Considera que los estudiantes no plasmaron adecuadamente, en su forma y contenido, cada uno de los rubros indicados en su síntesis.

La pregunta que sigue a la explicación de los criterios de evaluación es ¿por qué se dieron estos resultados? ¿Cómo han de interpretarse estos datos? ¿Qué reflexiones pueden desprenderse? Sobre todo en relación a los resultados que se refieren a los estudiantes que hicieron una integración medianamente aceptable e inadecuada de los elementos de la síntesis.

Una vez revisados los resultados y el desempeño de la práctica, así como los comentarios sobre la valoración del desempeño docente, se pueden apuntar las reflexiones siguientes que jugaron en contra del logro de la competencia e hipótesis, *Una vez realizadas una serie de actividades de aprendizaje sobre un tema histórico, el estudiante será capaz de sintetizar el contenido a partir de una guía dada.*

Debilidades que impidieron el logro de la competencia:

1. El perfil de los estudiantes de turno vespertino tiene particularidades que, desde nuestro punto de vista, requieren mucho el trabajo previo de motivación en el aprendizaje. Las clases serán atractivas en la medida que tengan sentido para ellos.
2. En la planeación, no hay un balance adecuado entre el contenido declarativo de la disciplina, el tema del totalitarismo y fascismo y la capacidad para poder elaborar una síntesis. Hay un peso mayor sobre el

contenido declarativo, mientras que la enseñanza o explicación de lo que es la síntesis está relegada a último término. Aunque un buen aprendizaje del contenido declarativo posibilitaría, sin ningún problema, el buen desempeño en la integración de la síntesis.

3. En lo que corresponde al docente, creo que este desbalance tiene que ver con el momento en que el docente estaba tratando de conocer y comprender la enseñanza por competencias. Poco a poco fue quedando más claro de qué se trataba.
4. La propia condición de “práctica docente” *versus* una clase con el profesor o la profesora asignada realmente al grupo, produce en los estudiantes una actitud de no mucho compromiso hacia la tarea que se solicita.
5. La cantidad de actividades realizadas fue excesiva, por ejemplo, el cuadro que se planteó inicialmente para ubicar lo que los estudiantes sabían y querían aprender sobre el tema quedó sin terminar. Habría sido necesaria la discriminación respecto a las actividades que los estudiantes realmente pueden realizar en el tiempo considerado y respecto a la competencia a lograr.
6. Para un mejor resultado de la síntesis, tal vez la elaboración de ésta como tarea en casa pudo, hipotéticamente, habría dado mayor tiempo de reflexión y de elaboración sobre lo que se les solicitaba.
7. Es necesario bajar el nivel de estrés del docente para mejorar la precisión en las instrucciones y en el contenido de la información, para no dar datos o nombres equivocados o bien para mostrar material visual en el momento preciso.

8. No hay que dar por sentado que los estudiantes conocen ciertos términos que en realidad no manejan. O bien, tratar de aclararlos en el momento preciso.
9. Es necesario explicitar y reiterar a los estudiantes lo que se considerará como parte de la evaluación. *Esto es necesario hacerlo desde el Encuadre*

Ahora, lo que considero como *fortalezas* de la práctica de esta propuesta, y en este sentido elementos que favorecieron el logro de la competencia-hipótesis es lo siguiente:

1. La capacidad para poder proponer material didáctico bien organizado,
2. Una buena inducción gracias a los materiales y la capacidad para captar la atención por los estudiantes,
3. La organización y secuencia del material,
4. La voz, el desplazamiento por el aula y la organización rápida de equipos.
5. La diversidad de fuentes presentadas a los estudiantes.
6. La diferenciación entre el totalitarismo y el fascismo que muchas veces no se hace.
7. El adecuado manejo de un debate que se presentó de manera espontánea debido a la vinculación del tema histórico con aspectos de la actualidad.
8. La confianza hacia los estudiantes.

Para la mejora de la práctica, es necesario tomar en cuenta tanto las debilidades como las fortalezas para superar lo superable de las primeras y conservar las segundas que ayuden a cumplir con las intenciones didácticas. El hecho de que las actividades educativas o de formación estén centradas en el aprendizaje,

propicia una actuación de los profesores en consecuencia. Intencionalmente o no, los docentes modelamos contenidos disciplinares, procedimentales y hasta actitudinales en todo momento. Es por eso que el papel y el desempeño del docente tienen tanta importancia. La educación orientada hacia el aprendizaje requiere de una actividad docente (creativa y crítica) eficaz y eficiente, a partir de la propia reflexión de lo que se hace. Producto de ésta es el siguiente bloque.

3.5 Ciclo II

Una conclusión del primer ciclo es que para llegar a elaborar una síntesis, los estudiantes tendrían que conocer el proceso previo, es decir el proceso de producción del conocimiento histórico. Por ello, en este segundo ciclo de la práctica lo que se planteó fue la creación de una secuencia con la intención didáctica centrada en el aprendizaje de los elementos que posibilitan la puesta en marcha del proceso de producción de conocimiento histórico, es decir, de los elementos que componen de forma general la investigación en Historia.

En este segundo ciclo la competencia e hipótesis de trabajo fue: *Una vez aplicados los elementos básicos del proceso de investigación, el estudiante estará en condición de realizar una investigación histórica a nivel bachillerato.*

En este ciclo, cada elemento del proceso de investigación será considerado como competencia, si bien en conjunto forman la competencia amplia o compleja de la investigación histórica. En otras palabras, los elementos de la investigación son competencias en tanto no son del dominio suficiente de los estudiantes, y son recursos en cuanto forman parte del bagaje de conocimiento y dominio de los

mismos y se pueden movilizar como “recurso” para lograr la adquisición de una nueva competencia. Nosotros pensamos que la investigación histórica es una competencia amplia o compleja, de prescripción abierta y genérica. Amplia, porque requiere la asistencia de distintos recursos; de prescripción abierta porque no es automatizable; y genérica, porque la investigación tiene una misma base lógica en cualquier disciplina.²⁰⁷ *Grosso modo*, la base de la investigación está compuesta de los siguientes recursos: saber formular preguntas de investigación, formular hipótesis, analizar fuentes, elaborar un texto o presentar un informe.

3.5.1 Plan de acción: Operaciones historiográficas y las competencias

En el capítulo II ha sido tocada la relación consustancial entre historia e investigación. En este apartado fundamento los elementos de la investigación histórica como aprendizaje, es decir nos referiremos a las operaciones historiográficas y su relación con la propuesta didáctica.

La forma en que llevamos a la práctica este ciclo II fue basada en el estudio y práctica de los elementos de competencia necesarios para realizar una investigación histórica. Sólo la evaluación de este ciclo orientó hacia una práctica de la enseñanza de investigación de forma estratégica o arquitectónica, verdaderamente como un proceso integral, como se logró y se podrá apreciar en el ciclo III. Por cuestiones de competencia docente, el método de enseñanza que se adoptó es un esquema como un conjunto de elementos de investigación que se desprenden de las operaciones historiográficas, que en la enseñanza por

²⁰⁷ Ver infra, apartado 2.3 Sobre el Método y el Método en la Historia del cap. II

competencias serán los recursos o elementos de competencia a movilizar para concretar una investigación como se verá en el ciclo III.

Para lo anterior, presentamos como referente un cuadro comparativo entre las operaciones historiográficas del maestro Gaos presentadas en el apartado “2.3.1 Las operaciones historiográficas” del capítulo II, sus referentes griegos, las competencias de la propuesta didáctica belga, de la cual se habla en el apartado “3.1 Destrezas, aprendizajes y competencias para la Investigación Histórica” de este capítulo III, y la propuesta de competencias necesarias para llevar a cabo una investigación histórica.

**PROPUESTA DIDÁCTICA:
COMPETENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA**

	OPERACIONES HISTORIOGRÁFICAS SEGÚN GAOS	REFERENTES GRIEGOS	PROPUESTA BELGA	PROPUESTA DIDÁCTICA: COMPETENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA
1.	La investigación como recolección o descubrimiento de fuentes a partir de ideas previas sobre el tema.	Heurística,	Al comienzo de una situación del pasado o del presente, elaborar una problemática de investigación y seleccionar en diversos lugares de información y de documentación los informes útiles.	<p>Justificar la elección de un tema de investigación</p> <p>Seleccionar fuentes de investigación.</p> <p><i>Formular preguntas en torno a un tema histórico para acercarse a la problematización histórica.</i></p> <p>A partir de un problema planteado, el estudiante logrará elaborar y evaluar una hipótesis sobre un tema histórico</p>
2.	La crítica, como la verificación sobre la autenticidad de las fuentes y su comparación y la comprensión o interpretación dada a partir de la situación historiográfica del historiador	Crítica y hermenéutica	En función de una pregunta determinada (...), analizar y criticar un número limitado de fuentes.	<p>Identificar los distintos tipos de fuentes para valorar la información que se puede obtener de ellas.</p> <p>Analizar una fuente histórica sobre un determinado tema histórico para conocer algunas ideas relevantes del tema.</p>
3.	La explicación, implicada en el proceso de construcción, tiene que ver con la causalidad, finalidad y con una visión de la historia.	Etiología,	Sobre la base de un número limitado de datos, organizar una síntesis.	Explicar en un escrito las causas, características y consecuencias de un fenómeno histórico.
4.	La reconstrucción o construcción, o composición, están involucradas en la comprensión, interpretación y explicación.	Arquitectónica	Concebir, preparar y llevar a cabo una estrategia de comunicación de un conocimiento histórico.	

Como se puede observar, las tres primeras columnas del cuadro tienen una cierta correspondencia, mientras que las competencias elaboradas para la secuencia didáctica, tienen que ver con aspectos más puntuales desprendidos de las propuestas anteriores. Este enfoque más específico de las competencias, que no son más que recursos al momento de llevar a cabo una investigación, trata de adaptarse a lo que se puede instrumentar como parte de una intención didáctica para una o dos sesiones de clase, aunque la competencia de la investigación histórica sólo se logrará en la medida que se lleve a la práctica como tal, lo cual puede llevar todo un semestre. La instrumentación y la reflexión sobre los tres primeros enfoques dieron origen a la enunciación de las competencias o elementos de competencia de la cuarta columna, que corresponden a la propuesta didáctica del ciclo II.

En este ciclo II, cada uno de los elementos de competencia se consideran competencias. Sólo hasta el ciclo III se considerará la investigación histórica como una competencia amplia, compleja y de prescripción abierta como se dijo anteriormente.

En las siguientes páginas explicaremos las competencias que se trabajaron durante este segundo ciclo de la práctica docente. Las explicaciones están acompañadas de las planificaciones para cada sesión de la secuencia didáctica. Si se comparan los elementos del cuadro precedente con la propuesta didáctica, en ésta sólo queda pendiente la estrategia de comunicación, que puede ser la presentación de una exposición y / o de un reporte de investigación que sólo se trabajó hasta el ciclo III.

Este segundo ciclo, se llevó a cabo en el primer semestre de la asignatura Historia universal, moderna y contemporánea I. En general, las secuencias de aprendizaje estuvieron compuestas por una lectura sobre el tema del día, acompañada de una estrategia de aprendizaje (mapa conceptual, mapa mental, cuadro sinóptico, resumen, etc.) que los estudiantes recuperarían en las participaciones durante la clase. El contenido y la competencia se explicaron durante la primera parte de la clase, mientras que en la segunda parte los estudiantes realizarían un ejercicio de aplicación de la competencia vinculada al contenido temático estudiado. Las sesiones de clase se organizaron conforme a una apertura, desarrollo y cierre:

- a) En el momento de *Apertura* se pretendió captar la atención de los estudiantes sobre el contenido temático, ya fuera a partir de analogías o de vínculos con el presente. Ambos casos forman parte de lo que los estudiantes ya conocen, y en ese sentido, son la base para el nuevo conocimiento, partiendo de la idea de Piaget, retomada por Perrenoud, de que el aprendizaje es un proceso en el que se incorpora lo nuevo sobre lo que ya se conoce. Las preguntas forman una herramienta importante en esta fase, pues establecen el contacto entre lo que los estudiantes conocen y lo que están por conocer tanto de la competencia como del contenido histórico por aprender. Éstas se plantean en relación a la analogía o al vínculo con el presente. En esta práctica del ciclo II se toma en cuenta la enseñanza y explicitación de la competencia a alcanzar a lo largo de la sesión de enseñanza, la idea es no relegar este aspecto al ejercicio final de la clase cuando forma parte central de la evaluación. Con esto se pretende

superar una deficiencia del ciclo I al no relegar hasta el ejercicio la competencia. Contrariamente, ahora se pretendió imbricar la competencia y del contenido histórico.

La apertura tiene por objetivo crear un clima propicio para aprender, y una vez que se considera que éste se ha logrado, se presenta el tema y la competencia metodológica a lograr, con lo que se encuadra sesión. En esta fase la participación de los estudiantes se da en relación a la analogía o con el vínculo con el presente y a las preguntas.

- b) En el momento *Desarrollo* se da paso al tema de la clase; para ello se formulaban preguntas a los estudiantes sobre la lectura del contenido temático, a manera de evaluación formativa que recupera la lectura realizada. A partir de ahí se procedió en dos partes. En la primera, se continuaba con la estrategia de la pregunta para avanzar en una exposición guiada por la profesora, en la que los estudiantes respondían sobre el contenido temático, o bien se solicitaba a los estudiantes que formaran equipos para poder exponer el tema. En la segunda, se explicaba la competencia a lograr, para ello se partía también de los conocimientos previos de los estudiantes, por ejemplo se preguntaba sobre la noción que tenían sobre lo que era una hipótesis, las preguntas o las fuentes. Finalmente, se realizaba una actividad en que se ligaba la competencia de la investigación histórica con el contenido; esta actividad se realizó de forma individual o en equipo. Este ejercicio daba paso a la fase de cierre.
- c) En el momento de *Cierre*, normalmente se comentaba en grupo el resultado de la actividad en relación a la competencia, además de ideas centrales en

relación al contenido temático y se regresaba a la pregunta inicial que se pedía a los estudiantes respondieran.

Para la evaluación se tomaron en cuenta diversos elementos como la tarea, la participación y la actividad relativa a la competencia metodológica, considerando a la evaluación como un proceso. Aunque sin lugar a dudas, el realizar adecuadamente el ejercicio en el que se aplicaba la competencia era un indicador sobre el logro o no de la competencia.

Para la organización de los temas conforme este esquema es muy importante la asignación y cumplimiento de tiempos para cada etapa, ya que cuando se prolongan la *apertura* y el *desarrollo*, lo más probable es que no se realice el *cierre* correctamente, y por lo tanto no exista una conclusión, ni evaluación adecuada del tema y de la clase. Aunque cuando esto llega a ocurrir, lo pertinente es recuperar lo visto en cuanto al contenido temático y en cuanto a la competencia en el curso siguiente.

Los temas que se abordaron en el ciclo II fueron los siguientes:

- A. Analogía de la Historia, justificación y selección de fuentes de información según un tema dado o elegido
- B. Elaboración de preguntas de investigación
- C. Elaboración de hipótesis de investigación
- D. Clasificación de fuentes históricas
- E. Análisis de fuentes históricas.

- F. Descripción y explicación del fenómeno investigado de forma lógica, sea mediante la articulación de las causas, características y consecuencias, o de la historicidad y explicación de un concepto.

Para finalizar, este *Plan de acción del ciclo II*, es pertinente señalar que cada planeación, indicada en forma de anexos, concretiza el plan de acción. En los siguientes apartados demostraremos cómo abordamos cada una de las competencias y los diferentes contenidos históricos.

3.5.2 Acción, observación y reflexión del ciclo II

En este apartado se describe el contexto de la acción y la forma en que se llevaron a cabo las prácticas sesión por sesión. La práctica docente del ciclo II se llevó a cabo en el CCH Azcapotzalco, durante el semestre 1 del ciclo escolar 2008-2009 de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, en el turno matutino. El CCH-Azcapotzalco, el cual se ubica en la zona noroeste de la ciudad de México. La población estudiantil provenía no sólo del norte de la ciudad, sino también de sitios tan lejanos como ciudad Nezahualcóyotl e Ixtapaluca, además de algún estudiante del Estado de Hidalgo. Lo anterior hacía de la asistencia cotidiana a clases un mérito de los jóvenes. Por su nivel socio cultural, los estudiantes de CCH-Azcapotzalco se ubicarían en un término medio entre los estudiantes del CCH-Sur y el CCH-Oriente, del ciclo I y III respectivamente. Con nivel socio cultural medio, quiero decir que contaban con los medios mínimos necesarios tanto a nivel de aprendizaje como de recursos materiales para estudiar.

Como parte de este ciclo II de la investigación, primero se realizó la observación de las sesiones del curso de algunos profesores de Historia del CCH-Azcapotzalco. De entre ellos, el maestro Sergio Ferias fue quien mostró menos incomodidad para ser observado y prestar su grupo para realizar la práctica. Hay que señalar que para muchos profesores no es muy aceptable la observación de su desempeño por un colega, debido a cualquier tipo de crítica que de ello pueda resultar.

La práctica se llevó a cabo en el edificio equipado para las clases de Historia en el que los salones por lo general cuentan con pizarrón verde, pizarrón blanco y pizarrón electrónico o pantalla; además de televisión, DVD y computadora. Al igual que el CCH-Sur, el mobiliario estaba compuesto por dos hileras de mesas a lo largo del salón, dejando un espacio en medio para desplazarse de un lado a otro, o bien para disponer las mesas para una enseñanza directa, es decir, todas mirando hacia el pizarrón blanco. La iluminación y la ventilación eran adecuadas.

El profesor anfitrión, Sergio Ferias, contaba con una formación de sociólogo y en ese momento tenía 6 años de experiencia como profesor de Historia en el CCH, era profesor Titular B definitivo.

El grupo con el que se trabajó fue el 102 del turno matutino; en lista se encontraban inscritos 54 estudiantes, de los cuales asistían regularmente 50. De éstos 27 eran mujeres y 23 hombres entre 15 y 16 años de edad. En su mayoría eran recién egresados de secundaria. A continuación se explica cada una de las estrategias y se describe la forma en que se llevaron a cabo las prácticas.

3.5.2.1 Analogía de la historia y selección de fuentes de información según un tema dado o elegido

Esta primera planificación pretende abordar dos elementos de competencia. La primera de ellas es genérica ya que se trata de la identificación de los elementos de la investigación en Historia a partir de una lectura en la que se hace una analogía sobre el oficio del historiador. La otra es específica, justificar un hipotético tema de investigación y seleccionar fuentes para ese tema.

Al abordar la semántica de la palabra historia²⁰⁸ hemos insistido en la pertinencia de recuperar el origen etimológico de la palabra como una indagación o una investigación. La palabra investigación tiene énfasis en la raíz “vestigio”, que se puede considerar como “seguir la huella” o la pista para llegar al principio o fondo de la verdad. Si consideramos el significado en francés *recherche*, se entiende como búsqueda, seguimiento cercano, cuidadoso y científico. El desafío para los profesores se presenta en la forma en que podemos hacer que los estudiantes comprendan la investigación de esta manera, aunque buscando siempre se encuentran herramientas en que apoyarse.

Como punto de partida para inducir a los estudiantes hacia la investigación en la historia, se hizo una comparación entre los elementos de la investigación en ciencias naturales y en historia. Posteriormente, para propiciar la comprensión de lo que es la historia como investigación, utilizamos la lectura “¿Qué es la historia?” de Alejandra Junco Lavín y Lilia Palos Gómez.²⁰⁹

²⁰⁸ Ver el apartado 2.1.1 Historia y su semántica

²⁰⁹ A. Junco Lavín Alejandra y L. Palos Gómez, *Construye Historia. De la antigüedad clásica a las independencias iberoamericanas*, México, Edere, 2001, pp. 16-18

En esta lectura, las autoras emplean una analogía para explicar en qué consiste la tarea de la historia. Las autoras presentan la esencia de lo que es el trabajo de investigación histórica a través de una narración en la que un joven encuentra una foto de una familia desconocida y en la que aparece una mujer que tiene el rostro borrado. Al protagonista, cuyo lugar puede ser ocupado por el estudiante, le surge la curiosidad, origen de la investigación, y se da a la tarea de indagar sobre la foto, así como el de sus integrantes y, sobre todo, trata de responder por qué esa foto estaba guardada y por qué la mujer tiene el rostro borrado.

Esta lectura es interesante, en el sentido de que comúnmente la investigación es considerada como un conjunto de normas y prescripciones esquematizadas, según Luis Lloréns y María Luisa Castro,²¹⁰ es decir, como una fotografía o como una imagen estática, cuando en realidad tendría que presentarse como una película en movimiento, en proceso de construcción. En este sentido, la lectura permitió ubicar el proceso investigativo de forma dinámica, en movimiento, un joven que ante cierta circunstancia se plantea una serie de preguntas que lo empujan a buscar, a investigar sobre esa foto para satisfacer su curiosidad y para dar respuestas a sus preguntas y una explicación a lo observado.

El ejercicio consistió en una lectura comentada del texto en la que se hizo énfasis en los elementos del proceso de investigación. Después de ello, se dejó un lapso de tiempo para que los estudiantes pudieran ubicar cuáles eran las operaciones del proceso de investigación. Esta primera sesión fue el preámbulo a una serie de

²¹⁰ L. Lloréns Báez y Ma. L. Castro Murillo, *Didáctica de la investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia*, México, Universidad Autónoma de Baja California-Miguel Ángel Porrúa, 2008, p. 20.

estrategias que en las siguientes sesiones pretendieron el aprendizaje de cada uno de los elementos de la investigación, consideradas como competencias.

Una vez realizada la actividad anterior, se procedió a la elección de un hipotético tema de investigación del programa del curso y a la búsqueda de fuentes correspondientes. La idea es que los estudiantes pudieran justificar por qué habían elegido un determinado tema. Esta búsqueda se realizó por equipos de tres o cuatro estudiantes en la biblioteca.

La selección de fuentes es fundamental porque son las que posibilitan la investigación. Sin fuentes históricas, no hay investigación. Por esto es que Gaos decía que la investigación es la heurística, entendida como el descubrimiento de fuentes. En una primera selección se pueden ubicar tanto los textos generales como los específicos, ya que los primeros contextualizan el tema y los segundos proporcionan elementos más precisos.

En caso de tener fuentes en abundancia, es preciso seleccionar aquellas que sean pertinentes en cuanto a la delimitación del tema. Para el caso de la práctica docente se solicitó a los estudiantes rastrear en la biblioteca, por lo menos, cinco libros generales sobre su tema. Fue necesaria la elaboración de una bibliografía con dicha selección de fuentes, en las que se precisaran las páginas en que ubicaba la información correspondiente. Lo ideal es que las investigaciones escolares se realicen partiendo de la curiosidad e inquietudes particulares y auténticas de los estudiantes por conocer más sobre un tema, pero lo cierto es que muchas veces se realizan por asignación, es decir, conforme al reparto del

trabajo colectivo, pues hay que pensar en los temas del programa de estudios. Por lo que el tema puede ser elegido o asignado según la circunstancia.

Para este bloque ver:

- Anexo 3. Planeación: El trabajo del historiador, investigación histórica y selección de fuentes sobre un tema
- Anexo 4. Ejercicio: El trabajo del historiador.

Observación y reflexión:

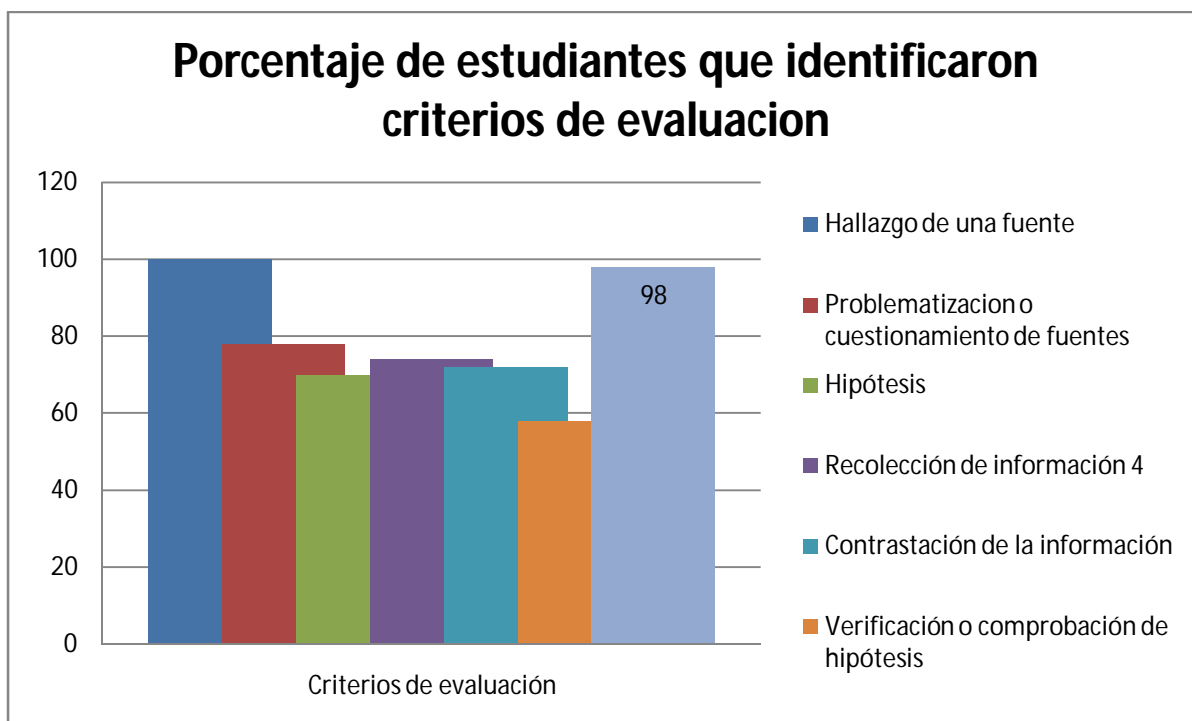
¿Cuáles son los resultados que se desprenden de esta primera sesión de identificación de los componentes del proceso de investigación y de la justificación y búsqueda de fuentes?

Sobre la competencia genérica de lectura: *A partir de una lectura que utiliza una analogía sobre el proceso de investigación, el estudiante identifica los componentes de la investigación en historia, se utilizó una lista de chequeo que consideró los criterios de evaluación, los puntajes y el número y porcentaje de los estudiantes que identificaron cada componente del proceso de investigación:*

Criterios de evaluación	Puntaje por criterio	Número de estudiantes que identificaron cada criterio	Porcentaje de estudiantes que identificaron cada criterio
1. Hallazgo de una fuente	1	50 = 100%	100%
2. Problematización o cuestionamiento de fuentes	1	39 = 78%	78%
3. Hipótesis	2	35 = 70%	70%

4. Recolección de información	2	37 = 74	74%
5. Contrastación de la información	2	36 = 72	72%
6. Verificación o comprobación de hipótesis	1	29 = 58%	58%
7. Interpretación y elaboración de un texto histórico	1	49	98%

A la identificación de los puntos 3, 4 y 5 se les asignó dos puntos por su importancia en la lectura. El porcentaje de estudiantes que lograron identificar cada elemento se puede observar en el gráfico siguiente:

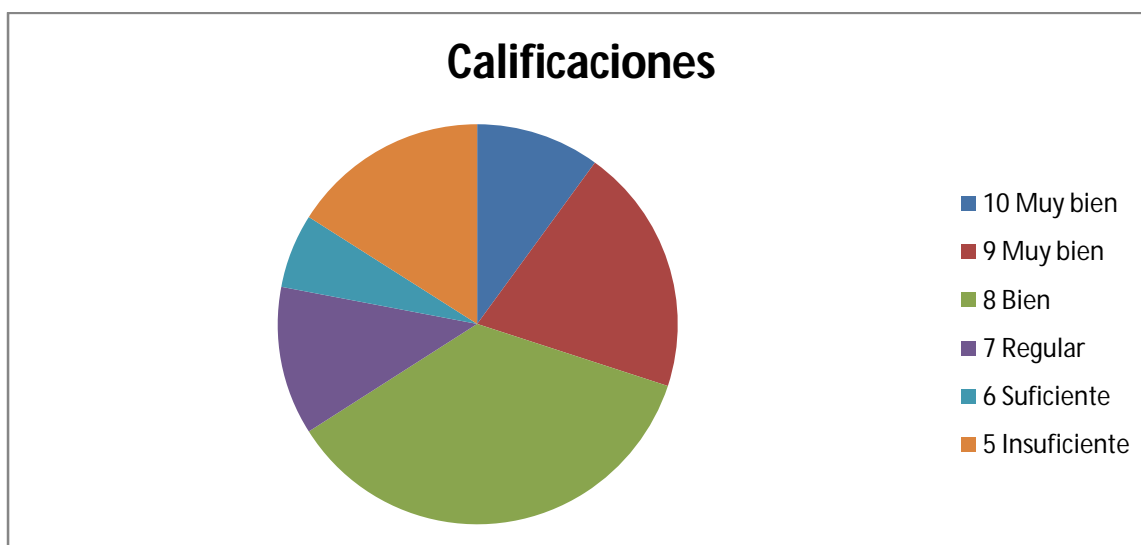


Los criterios de evaluación que menos dificultad de identificación representaron fueron el *hallazgo de una fuente* y la *interpretación y elaboración de un texto*

histórico dado que eran fácilmente identificables en el texto. Mientras que el criterio que más problemas representó en su identificación fue la *verificación o comprobación de hipótesis*. Los elementos asignados con dos puntos fueron los que lograron ser identificados por una media de estudiantes entre el 70 y 74%.

Por calificación del 5 al 10 los resultados se observan en la tabla y gráfica siguientes:

Calificación	Explicación de calificación	Número de estudiantes	% de estudiantes
10 Muy bien	Identificación de 7 elementos	5	10 %
9 Muy bien	Identificación de 6 elementos menos un de un punto	10	20 %
8 Bien	Identificación de 6 o 5 elementos	18	36%
7 Regular	Identificación de 5 elementos	6	12%
6 Suficiente	Identificación de 4 o 5 elementos	3	6%
5 Insuficiente	Identificación de 4 o menos elementos	8	16%



Como se observa en la gráfica y en el cuadro apenas el 10% logró la identificación completa de los elementos que suponen el proceso de investigación. Mientras que el 16% identificaron 4 o menos elementos. Tomando como criterio estos dos extremos entre quienes logran identificar al 100% los elementos del proceso y quienes apenas y logran identificar cuatro o menos de cuatro, podemos hacer dos interpretaciones de la baja identificación de estos elementos:

1. Debido a problemas de lectura. En una asignatura como Historia la lectura representa la vía de acceso al conocimiento pues buena parte, si no prácticamente el grueso de este tipo de saber, se encuentra expresado en lenguaje escrito. Esto es una evidencia de la necesidad de trabajar paralelamente la lectura como vía de acceso al conocimiento histórico.
2. Otra interpretación es el hecho de que este primer ejercicio encuadrado en una “práctica docente” fue tomado a la ligera por los estudiantes. Al parecer, al ser una práctica de un profesor que no es el oficial, los estudiantes se sienten menos comprometidos a esforzarse en las tareas que se les asignan.

Pero si se reúnen los estudiantes que obtienen 8 y 10 de calificación el porcentaje de quienes identifican los elementos de la investigación aumenta a 66%, lo cual da una interpretación mucho más positiva que si sólo se analizan los dos extremos.

En cuanto a los criterios de evaluación se puede notar que los que menos dificultad de identificación representaron fueron el *hallazgo de una fuente* y la *interpretación y elaboración de un texto histórico*. En general, los resultados no son muy positivos si pensamos que para realizar una investigación la competencia

lectora, debe ser un recurso. De cualquier manera, esto no hace más que presentar el escenario real al que un docente se enfrenta en un salón de clases. Lo que se espera es que progresivamente los estudiantes hagan de la lectura un recurso para acceder a la información y al conocimiento histórico a través de actividades propuestas por el profesor.

Además de la competencia lectora que permite identificar los elementos que componen el proceso de investigación, los estudiantes tendrían que lograr la competencia específica que supone la elección y justificación de un tema de investigación histórica, así como la búsqueda de fuentes para dicho tema.

Para esta parte de la estrategia, los elementos a evaluar son los siguientes:

1. Elección y justificación de un tema de investigación
2. Búsqueda y presentación de fuentes secundarias, libros de texto, de historia universal.

Para estos dos aspectos a evaluar hay que señalar lo siguiente:

1. La elección de un tema de investigación se tuvo que circunscribir al temario de la asignatura de Historia universal, moderna y contemporánea I del programa de Historia en el CCH. En este caso, no importó la repetición de los temas, dado que era un ejercicio que no tenía como objetivo vincularlo con la práctica real de investigación. Lo importante fue la elección y la justificación del tema.

2. Para la elección y presentación de las fuentes se recordaron los elementos de una ficha bibliográfica.²¹¹ La presentación de esta bibliografía tenía que respetar el orden alfabético de los apellidos de los autores.

La forma en que se evaluó a los estudiantes fue por equipos. De los 50 estudiantes se formaron 14 equipos: 6 equipos de 3 estudiantes y 8 equipos de 4.

Para la justificación se les pidió, que con los conocimientos previos que tenían dieran razones de por qué elegirían dicho tema de investigación. Tendrían que reflexionar sobre lo que conocían del tema y sobre lo que quisieran profundizar, ¿Qué les atrae personalmente de ese tema? Además de reflexionar sobre la importancia histórica ¿Por qué considerarían que es importante conocer más sobre este tema? ¿Qué implicaciones tiene el tema a nivel histórico y social?

La evaluación se llevó a cabo tomando en cuenta que muchos de los estudiantes no tienen elementos varios y suficientes para profundizar. Aun así, se consideró que es importante la lógica con la que articularon las ideas. Los resultados de la justificación sobre la importancia histórica del tema elegido son los siguientes:

Justificación sobre la importancia histórica del tema elegido.		
	Número de equipos	Porcentaje
Muy bien +	1	7 %
Muy bien	3	22 %
Bien	4	29 %
Regular	3	21 %
Suficiente	2	14 %
Insuficiente	1	7 %

²¹¹Iniciando por el autor (apellidos y nombre), seguido del nombre de la obra (subrayado), número de la edición, editorial, ciudad, año de edición y páginas.



La justificación de la elección de un tema de investigación supone un cierto conocimiento del mismo para poder precisar la importancia del mismo a nivel histórico y social. Lo anterior es un aspecto que la gran mayoría de jóvenes no poseen. Por eso fue importante la elección basada en sus inclinaciones y conocimientos previos. Es por ello que la evaluación y la valoración de los resultados tienen en cuenta este aspecto.

Partiendo de ello, es meritorio que 8 equipos hayan logrado una justificación *bien*, *muy bien* y *muy bien +*. Si bien es cierto que el trabajo era en equipo, los errores tenderían a corregirse por la intervención y participación de todos los miembros del equipo. Pero dado que la formación de los equipos se realizó por afinidad, el perfil de los estudiantes es un elemento de atracción entre ellos. Los estudiantes que apenas lograron o que definitivamente no lograron realizar una justificación de manera aceptable es porque, independientemente de no contar con los recursos

académicos para ello, tampoco pusieron atención o no estaban motivados. En el tercer ciclo de la práctica veremos que la motivación es definitoria para el desempeño escolar, sobre todo cuando los estudiantes tienen un rol activo en su aprendizaje.

A continuación se presentan algunos ejemplos corregidos y bien logrados de justificación.

Tema: La Iglesia en la Edad Media

Justificación:

El papel de la iglesia a lo largo de la historia ha tenido diferentes facetas. En este periodo la iglesia empieza a tener una influencia muy importante, en diferentes ámbitos: político, económico, social, cultural. Además hay una expansión territorial en nombre de Dios y la iglesia apoyará a los reyes. Es importante conocer el papel de la Iglesia en la Edad Media porque tenía más poder del que tiene ahora.

Tema: Arte y vida cotidiana en la primera parte del siglo XIX.

Justificación:

Es importante conocer las diversas manifestaciones del arte y la forma en que vivían las personas comunes y corrientes después de la Independencia de las diferentes naciones en América. La forma de vestir, la comida, del uso del lenguaje, la música, de los espectáculos, los deportes que se practican, son un reflejo de la sociedad. Es interesante saber si el arte y las costumbres llegan a ser auténticas o son una continuación de la colonia.

En cuanto a las fuentes que utilizarían para su investigación no hubo mucha dificultad, ya que claramente se explicaron los componentes de la fuente y el orden en que se tendrían que presentar. Para la evaluación de las fuentes se tomaron en cuenta los siete elementos que componen la referencia bibliográfica y el orden en que se escriben en la referencia (autor, título obra, número de edición, editorial, ciudad, año, páginas).

7 Elementos que componen la referencia bibliográfica (autor, título obra, número de edición, editorial, ciudad, año, páginas)		
	7 elementos de referencia	Porcentaje
Muy bien +	4	29%
Muy bien	3	21 %
Bien	4	29 %
Regular	2	14 %
Suficiente	1	7 %
Insuficiente	0	0 %



Como se pueden apreciar la cantidad de quipos que realizaron *muy bien* y *muy bien+* la tarea de las referencias bibliográficas fue la mitad, 7 equipos. A los que se adicionan los 4 quipos que realizaron la tarea *bien*, los cuales suman 79%. *Muy bien+* quiere decir que reunieron todos los elementos que se requerían en la referencia, antes mencionados y en el orden que se solicitaron. *Muy bien* significa que tenían todos los elementos pero con errores en el orden. Mientras que los equipos que la realizaron *bien*, fue por falta de un elemento o por errores en el orden.

Dado que fue una tarea que se realizó en la biblioteca, hubo oportunidad de verificar la pertinencia de la elección de la bibliografía. En general, los resultados fueron bastante positivos, tomando en cuenta que fueron 11 equipos de 14 quienes realizaron la tarea *bien*, *muy bien* y *muy bien+*.

Las actividades de esta sesión, la lectura para identificar los elementos del proceso de investigación y la justificación y presentación de referencias bibliográficas para una investigación, son elementos de apertura en la serie de estrategias para acercar a los estudiantes a la investigación en historia.

Para este bloque ver:

- Anexo 3. Planeación: El trabajo del historiador, investigación histórica y selección de fuentes sobre un tema
- Anexo 4. Ejercicio: El trabajo del historiador.

3.5.2.2 Elaboración de preguntas de investigación

Para los investigadores de cualquier disciplina, no hay investigación sin preguntas, concretamente en Historia, tampoco existe investigación sin preguntas a las fuentes. Las preguntas pretenden llenar un vacío de conocimiento en un contexto histórico determinado. Nacen de la curiosidad por saber, buscar o explorar, para responder a situaciones concretas, es lo que se trata de resolver o averiguar. Como ya se ha dicho, las preguntas de indagación son fundamentales en el sentido de que son las que orientan y definen la investigación, ya que el desarrollo y la estructura de la misma están elaborados en función de la pregunta. Aunque para poder hacer una pregunta es necesario tener determinado conocimiento del tema, ya que en general no se pueden hacer preguntas sobre algo que se desconoce totalmente. En el campo de la historia podríamos decir que la pregunta es el anzuelo que se tira a las fuentes, entendidas éstas como el universo del que se pretende extraer la respuesta. La pregunta es la problematización en el sentido que señala Sánchez Puentes para quien una cosa es identificar un problema de investigación, y otra problematizar. La identificación del problema de investigación es más un producto, y la problematización es un proceso que lleva a decidir qué se va a investigar. Es un periodo de cuestionamiento y desestabilización del investigador, en el que localiza, clarifica y construye el objeto de investigación.²¹² Cuando el autor dice que es un periodo de cuestionamiento y desestabilización en el que se construye un objeto de conocimiento, claramente vemos que es una competencia, ya que como señala Perrenoud, el desarrollo de

²¹² R. Sánchez Puentes, Ricardo, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Perfiles Educativos*, No. 61, Julio-Septiembre, 1993, México, CISE-UNAM, pp. 64-78

una competencia se da en la medida en que la persona atraviesa por un periodo de razonamientos explícitos, dudas, cuestionamientos, decisiones conscientes, tanteos y ensayos. Aunque justamente este momento o actitud de aprendizaje no sólo se circunscribe a la etapa en que se elaboran las preguntas de investigación, sino a todos los demás elementos que conforman el proceso.

La forma en que se procedió en la práctica docente fue a partir de una secuencia en la que se explicó cuál era el sentido y función de las preguntas en una investigación, es decir, se abordó la problematización desde el punto de vista conceptual.²¹³ Después se procedió a ejemplificar el concepto con el contenido temático de la sesión. Se advierte a los estudiantes que las preguntas necesariamente tienen que plantearse conforme al contenido de las fuentes, ya que no se pueden plantear preguntas para las que no existe respuesta. Es importante recalcar que las preguntas para el caso concreto de la práctica docente, han de tener un alcance que permita la exposición de un determinado tema histórico.

El contenido que se trabajó para elaborar preguntas de investigación fue el concepto de acumulación originaria de capital.

La secuencia de aprendizaje partió de la pregunta *¿qué función tienen las preguntas en una investigación?* y se procedió a su explicación. Posteriormente, para vincular la competencia de la capacidad de hacer preguntas y el contenido, acumulación originaria de capital, se plantearon preguntas como *¿Qué fue lo que originó la transición del feudalismo al capitalismo? ¿Cómo impactó el*

²¹³ Ver la planificación en el Anexo 5.

descubrimiento de América la transición del feudalismo al capitalismo? ¿En qué medida contribuyeron los nativos americanos y africanos a la transición del feudalismo al capitalismo?

Estas preguntas precisaron la perspectiva historiográfica del curso, el materialismo histórico, con la finalidad de comprender la pertinencia del concepto en un tiempo histórico definido por esta corriente. En tanto se explicaba, también se solicitó la participación de los estudiantes, ya que previamente habían hecho la lectura y una estrategia de aprendizaje sobre el tema. Una vez situados en este punto se pidió a los estudiantes que expresaran con sus propias palabras la función de las preguntas en la investigación: *Escribe con tus propias palabras qué función tienen las preguntas en una investigación.*²¹⁴

Posteriormente se dio paso a una enseñanza directa sobre el concepto “acumulación originaria de capital” con ayuda de esquemas conceptuales en Power Point y se pidió a los estudiantes hacer el punto dos del ejercicio en el que se les pide que imaginen ser historiadores que elaboran preguntas sobre el tema de la sesión, “acumulación originaria de capital”. Esta parte del ejercicio tiene la función de ejercitar a los estudiantes en la elaboración de preguntas de carácter histórico. Si bien las preguntas pueden ser muy parecidas entre los distintos estudiantes, lo importante es que hagan el ejercicio.

Para concluir la sesión, se realiza una evaluación en la que se le pide que los estudiantes reflexionen.

- *¿En qué sistema económico o modo de producción vivimos?*

²¹⁴Ver el ejercicio sobre las preguntas en el Anexo 6.

- *¿Tienes noticia sobre los últimos acontecimientos relacionados con el sistema económico mundial? ¿Qué implicaciones tiene para nosotros?*
- *¿Qué relación tiene el tema revisado en clase respecto a lo que vivimos hoy en día en el ámbito de la economía?*
- *Entonces, ¿Qué utilidad, sentido o significado tiene el hacerte una pregunta de investigación respecto al tema de Acumulación Originaria de Capital?*

Las preguntas apuntan tanto al contenido, acumulación originaria de capital y la competencia, la elaboración de preguntas como guías de investigación en Historia.

Para este bloque ver:

- Anexo 5. Planeación: las preguntas en la Historia
- Anexo 6. Ejercicio: las preguntas en la Historia

Observación y reflexión.

¿Cuál es el desempeño de los estudiantes en esta estrategia sobre las preguntas en la historia? Hay que recordar que la competencia que se planteó fue *formular preguntas en torno al tema de la Acumulación Originaria de Capital para acercarse a la problematización histórica.*

Para ello las preguntas que se consideraron como elementos de evaluación en el ejercicio para la presente investigación fueron tres:

1. Escribe con tus propias palabras qué función tienen las preguntas en una investigación.
2. Escribe dos preguntas guía de la sesión respecto al tema de Acumulación Originaria de Capital

3. ¿Qué utilidad, sentido o significado tiene hacerte una pregunta de investigación respecto al tema de Acumulación Originaria de Capital dado el contexto económico que vive el mundo hoy?

Hay que señalar que estas tres actividades abarcan la función de las preguntas a nivel metodológico, la formulación de preguntas sobre el tema y una pregunta reflexiva respecto al contenido conceptual de la “acumulación originaria de capital”.

Así, los criterios de evaluación fueron los siguientes:

1. Función de las preguntas en una investigación
2. Formulación de una pregunta histórica
3. Pregunta reflexiva sobre la importancia de las preguntas respecto al contenido “acumulación originaria de capital”.

El desempeño de los 49 estudiantes evaluados en estos tres aspectos fue el siguiente:

Número de preguntas.	Número de estudiantes	Porcentaje
1. Función de las preguntas en una investigación	45	93.75%
2. Hacer una pregunta histórica	40	83.33%
3. Pregunta reflexiva sobre la importancia de las preguntas respecto al contenido “acumulación originaria de capital”.	23	46.93%

Como se puede observar la pregunta de mayor complejidad, la reflexión en torno a la importancia de las preguntas respecto al tema estudiado, fue la de mayor dificultad para los estudiantes.

Si observamos el orden de las preguntas podemos ver un aumento en el grado de complejidad. Si atendemos a la competencia que es *formular preguntas en torno al tema estudiado*, que en este caso tiene un nivel de abstracción elevado, podemos decir que el resultado del ejercicio es completamente satisfactorio, pues más del 83% de los estudiantes lograron esta competencia al formular preguntas como las siguientes:

¿Qué es la acumulación originaria de capital?,

¿Por qué se llama así la acumulación originaria de capital?

¿Por qué se dice que la acumulación originaria de capital es el origen del capitalismo?

Pero si atendemos a un nivel superior sobre la tarea, que a la vez implica una reflexión en torno a la competencia y al contenido, el porcentaje de estudiantes disminuye a poco menos de la mitad, 46.93%.

De la reflexión sobre los resultados de esta planificación y práctica docente, podemos mencionar como aspectos positivos los siguientes:

1. Las elaboraciones de planeaciones precedentes, dieron sus primeros frutos pues la secuencia está bien alineada. Se utiliza como guía de exposición una pregunta que es el tema de la clase, es decir que hay coherencia, se enseña con el ejemplo.

2. Se pidió la lectura y una estrategia de aprendizaje sobre el materialismo histórico, como marco de referencia necesario para entender el concepto de acumulación originaria de capital.²¹⁵
3. Se volvió a tomar en cuenta el significado de investigación que se había revisado en la sesión precedente.
4. Se expuso de manera sintética y accesible la función de las preguntas en la investigación.
5. Se elaboró una hoja de ejercicios que contenía de forma adecuada los aspectos del contenido.
6. Se solicitó a los estudiantes una reelaboración de la función de las preguntas con sus propias palabras durante la clase.
7. Al mismo tiempo que se pidió la elaboración de un mapa conceptual, se mostró uno en la clase. También se utilizaron imágenes y líneas del tiempo como recursos de enseñanza.
8. Se solicitó y se propició constantemente la participación de los estudiantes, lo que le dio cierto dinamismo a la clase
9. Para la pregunta relativa a la formulación de una pregunta el usar la forma *imagina que...* tuvo un efecto positivo, 40 de 48 estudiantes lograron plantear la pregunta adecuadamente.
10. Aunque es notable la diferencia respecto a la pregunta de elaboración, 23 estudiantes de 48 lograron hacer una reflexión en torno a la formulación de

²¹⁵ El enfoque disciplinario para la enseñanza de la historia es la historia crítica, que se inicia con el materialismo histórico, del cual forma parte concepto de acumulación originaria de capital. UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006, p. 62 [En línea] http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf (Consultado el 10 de agosto de 2014).

las pregunta y del contenido. Esta parte es muy interesante, porque va más allá de la simple elaboración, ya que es una autorreflexión sobre lo aprendido. Justamente en eso reside el nivel de complejidad.

Como aspectos a mejorar se pueden mencionar:

1. En general, los resultados sobre el desarrollo de la competencia fueron obtenidos de forma satisfactoria. Lo que quizá queda es practicar más sobre la reflexión de la acción para profundizar el aprendizaje.
2. Aunque se hizo un esfuerzo por mantener la animación de la clase, siempre es necesario trabajar un poco más cerca de estudiantes que se distraen fácilmente o bien que no realizan las tareas.

Para este bloque ver:

Anexo 5. Planeación: las preguntas en la Historia.

Anexo 6. Ejercicio: las preguntas en la Historia.

3.5.2.3 Elaboración de hipótesis de investigación

Hemos dicho que una hipótesis de trabajo, es una primera afirmación sobre un fenómeno de la realidad histórica que tiene que corroborarse en el proceso de investigación. Esta afirmación a su vez, es una respuesta parcial a una interrogante planteada con anterioridad. Prats dice que es una suposición lógica y razonada que se formula para iniciar una investigación que puede confirmarla o desecharla.

La hipótesis de trabajo es siempre una suposición provisional sobre un problema planteado.²¹⁶ Como las preguntas, las hipótesis orientan la investigación, y al igual que aquellas, sólo pueden plantearse a partir de un acercamiento a la información del tema de interés. Lo que permitiría la confirmación o el rechazo de las hipótesis, es el análisis de las fuentes de información. La competencia a lograr por los estudiantes fue: *A partir de un problema planteado, el estudiante logrará elaborar y evaluar una hipótesis respecto a la conformación de las ciudades en Europa Occidental durante la Baja Edad Media.*

Para el diseño de esta secuencia didáctica se partió de una tarea, que era la lectura por equipos de distintos subtemas sobre la formación de las ciudades y la transformación de Europa a partir del s. XI. En la apertura se presentaron imágenes sobre las características de la forma de vida en el campo y la ciudad, para remarcar la importancia de estas últimas a partir del periodo estudiado. El estudio de la hipótesis se hizo con un ejercicio diseñado para ello y una exposición informal de la profesora. Inicialmente se solicitó a los estudiantes que manifestaran sus conocimientos previos sobre lo que es una hipótesis, en seguida se ofrecieron definiciones que se comentaron en grupo y después se pidió a los estudiantes que escribieran una definición con sus propias palabras.

Una vez vistas las imágenes sobre la vida del campo y la ciudad y la enunciación de la definición de lo que es una “hipótesis” con sus propias palabras, la profesora planteó una interrogante para la que solicitó una respuesta a los estudiantes, es

²¹⁶ *Op. Cit.* J. Prats y J. Santacana24-25

decir, solicitó una hipótesis a propósito del tema de la clase sobre la formación de las ciudades y la transformación de Europa durante la Edad Media.

Continuando con el desarrollo de la sesión de clase, se organizaron equipos que expusieron brevemente cada una de las lecturas proporcionadas como tarea. Al finalizar las exposiciones en las que los estudiantes se acercaron al contenido sobre la formación de las ciudades y la transformación de Europa a partir del s. XI, se les pidió que ellos mismos evaluaran las hipótesis que habían elaborado previamente.²¹⁷

Para este bloque ver:

- Anexo 7. Planeación: la hipótesis.
- Anexo 8. Ejercicio: la hipótesis.

Observación y reflexión.

Cuáles fueron los resultados de esta planeación sobre la hipótesis? Para poder evaluar la capacidad de los estudiantes en el planteamiento de hipótesis se consideraron sobre todo dos preguntas. La pregunta dos del ejercicio fue:

A partir de la observación de las imágenes responde la siguiente pregunta:

- 2. ¿Por qué las ciudades representaron un cambio en la estructura económica, social y cultural durante la segunda etapa de la Edad Media?
Escribe una posible respuesta a esta interrogante, es decir, escribe una hipótesis al respecto*

²¹⁷ Ver anexo 8, ejercicio sobre la hipótesis.

Después de estudiar en equipo cada una de las lecturas sobre la transformación de las ciudades, la idea fue llevar a los estudiantes a la auto-observación y reflexión de su intento de elaboración de hipótesis a partir de la elaboración del punto cinco del ejercicio.

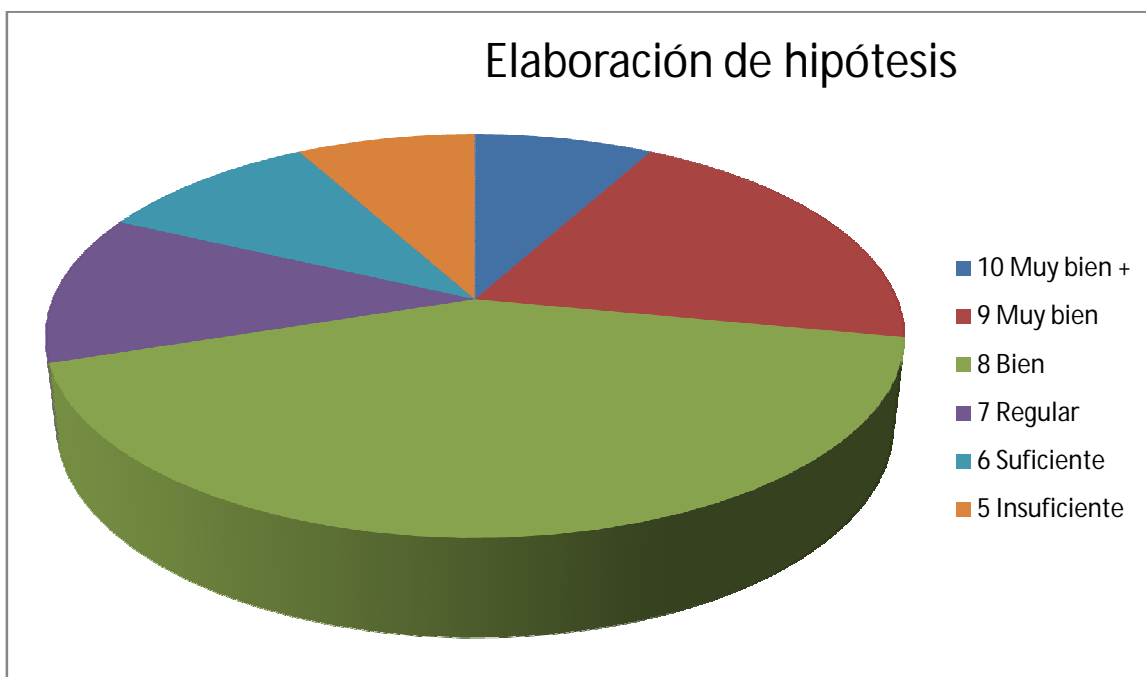
5. *Después de haber leído, escuchado y comentado con tus compañeros las características de las ciudades y los fenómenos ligados a ellas (el comercio, el surgimiento de las universidades, etc.) Reflexiona en qué sentido la hipótesis que planteaste se confirma o no y por qué.*

En el siguiente cuadro podemos observar los resultados en relación a estas dos preguntas.

Calificación	Número de estudiantes que elaboraron Hipótesis	Porcentaje de estudiantes	Estudiantes que Evaluaron su hipótesis	Porcentaje de estudiantes
10 Muy bien +	4	8%	6	12%
9 Muy bien	10	20%	13	26%
8 Bien	21	42%	15	30%
7 Regular	6	12%	7	14%
6 Suficiente	5	10%	4	8%
5 Insuficiente	4	8%	5	10%

Como podemos observar la capacidad de los estudiantes para aplicar un concepto, la “hipótesis”, sobre un tema estudiado, “la formación de la ciudades durante la baja edad media”, es muy alta. El conjunto de los estudiantes que realizaron la tarea *muy bien +*, *muy bien* y *bien*, fue del 70%. Mientras que el 12% lo hicieron de manera regular y 10% de manera suficiente. Definitivamente los que

no lograron realizar la tarea fueron el 8%, es decir, igual que los que la realizaron *muy bien* +.



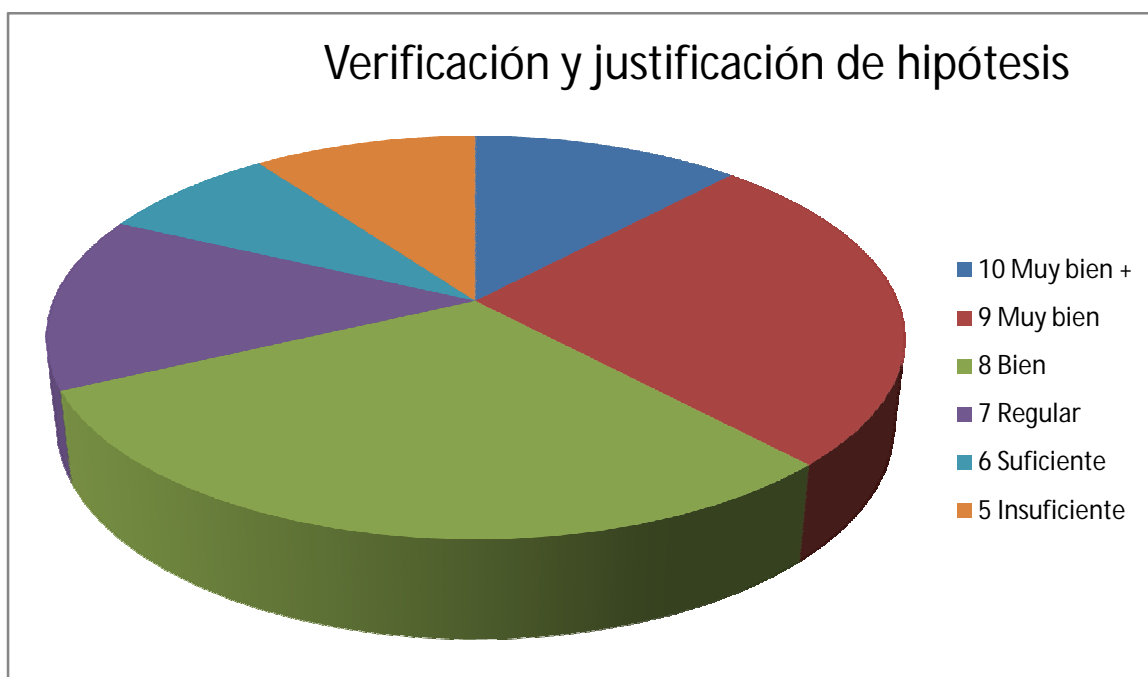
Al realizar la reflexión sobre lo que han elaborado, los porcentajes de logro de tarea se mantienen más o menos estables. Al solicitarles una reflexión, como una consideración nueva y detenida de su propia elaboración, lo que se pretende es la autoevaluación de los estudiantes. La reflexión tiene que verse como una actividad dinámica que realizamos para sacar inferencias o conclusiones sobre nuestras acciones de aprendizaje y puede efectuarse durante o después de que éstas han terminado.²¹⁸

El cambio más notable se da entre el 42% de estudiantes que eran los que habían realizado la tarea *bien*, el cual disminuyó a 30%. La diferencia de 12% se

²¹⁸ F. Díaz-Barriga y G. Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. 2ª Ed. México, Mc Graw Hill, 2007, p. 248

distribuye positivamente hacia los estudiantes que realizan la tarea *muy bien* y *muy bien* +. Sólo aumenta un estudiante que lo hace de forma regular, hay una variación negativa del 2% que corresponde a un estudiante que no logra realizar la reflexión *suficientemente* bien.

En general se puede decir que los estudiantes reflexionan correctamente sobre su tarea, ello incluye aún a los estudiantes que no realizaron bien la hipótesis. En este último caso, lo importante es que testimonien con su reflexión que no lo hicieron y que den cuenta de cuáles son las razones de ello.



Podemos decir que en lo general, la estrategia de enseñanza funcionó, ya que lo más complicado es pasar de la teoría a la práctica, es decir del concepto de hipótesis, a la elaboración de una hipótesis, aunque el contexto de realización sea artificial, ya que lo ideal sería la elaboración y la verificación de la hipótesis en el contexto de la realización de una verdadera investigación.

Ejemplos de elaboraciones de hipótesis de los estudiantes son los siguientes:

1. *Las ciudades representaron un cambio a nivel económico, social y cultural durante la segunda parte de la Edad Media porque se dio un desarrollo del comercio en las ferias. El desarrollo cultural se dio porque en las principales ciudades de Europa se construyeron las primeras universidades.*
2. *A nivel social, las ciudades medievales no representaron un cambio positivo porque no eran muy organizadas ni limpias.*

Reflexiones sobre las dos hipótesis anteriores:

1. *Yo creo que la hipótesis que elaboré se confirma ya que según la exposición de mi equipo vimos que las ciudades crecen gracias a que el comercio se desarrolla. Parece ser que comercio y ciudad, son dos cosas que se dan al mismo tiempo. También creo que mi hipótesis se confirma, porque el nombre de las principales universidades de la época, coincide con el nombre de las principales ciudades europeas, y como se nota en las universidades se concentra el conocimiento y eso se relaciona también con el crecimiento de las ciudades. Aunque mi hipótesis no abarca todos los aspectos, esos temas se tocaron en las otras exposiciones.*
2. *Según la exposición, mi hipótesis que decía que las ciudades medievales no fueron un cambio positivo en la parte social, no se confirma completamente, ya que aunque eran muy sucias y desorganizadas, a veces algunas ciudades tenían una organización de gremios por calles. Si tomo en cuenta todos los aspectos, como el económico y el cultural, puedo decir que mi hipótesis está incompleta. Me parece que era mucha información.*

Para este bloque ver:

- Anexo 7. Planeación: la hipótesis.
- Anexo 8. Ejercicio: la hipótesis.

Para finalizar, el aspecto que se pueden mejorar de esta práctica docente es:

1. Aunque en lo general los resultados fueron positivos, es necesario hacer una mejor dosificación de la información en las dos sesiones. Era demasiada, aunque fue buena idea repartir todas los subtemas por equipos, en lo general era bastante información para asimilar por un solo estudiante. Esto representa un estrés para el profesoral pensar que no se logrará llegar objetivo, y para el estudiante porque puede producir una saturación por la cantidad de información a integrar.

Como punto positivo:

1. Salvo la cuestión del tiempo, la estructura de la clase se vio beneficiada de la experiencia anterior.

3.5.2.4 Clasificación de fuentes históricas

La competencia a lograr por los estudiantes en esta planeación fue *Identificar los distintos tipos de fuentes para valorar la información que se puede obtener de ellas*, es decir, que los estudiantes lograran clasificar y distinguir el origen (de primera o segunda mano), y el tipo de fuentes (escritas, iconográficas, orales, gráficas, etc.), así como reflexionar sobre su valor y utilidad. El contenido histórico que se trabajó fue Renacimiento, Humanismo y la Nueva ciencia. Como tarea

previa se solicitó una breve lectura sobre las fuentes y su clasificación y una lectura y cuestionario de nueve preguntas sobre el contenido histórico.

Como se puede observar en la planeación (anexo nueve), la fase de *apertura* de la clase se inició con una discusión guiada²¹⁹ sobre lo que eran las fuentes, su naturaleza y clasificación. Como ejemplo se clasificó una pieza musical del Renacimiento. Para finalizar esta etapa, se discutió el valor indispensable de las fuentes para la existencia de la disciplina, ya que sin ellas no sería posible la reconstrucción histórica. Se explicó que, aunque normalmente el tipo de fuentes al que los estudiantes tienen acceso son fuentes secundarias como los libros de texto, los extractos de fuentes de época que se encuentran en ellos podrían considerarse como fuentes de primera mano en el contexto escolar.

En la fase de *desarrollo*, la profesora expuso los aportes de Grecia y Roma a la cultura renacentista. Seguido a ello, se organizó el grupo en dos equipos para hacer el juego del gato como estrategia para responder el cuestionario sobre el contenido. A cada participación correcta de los equipos la profesora abundaba en el contenido con la finalidad de facilitar la comprensión de los estudiantes. Esta estrategia se interrumpió al finalizar las preguntas que tenían que ver con el Renacimiento, ya que las preguntas relativas al Humanismo y la Nueva ciencia quedaron pendientes para la sesión siguiente.

La sesión siguiente, se volvieron a organizar los equipos como estaban previamente, se recapituló con preguntas sobre lo visto la sesión anterior y se continuó con la actividad para los temas del Humanismo y la Nueva ciencia. Del

²¹⁹Llamo discusión guiada a una discusión que es propiciada por el profesor, quien cuestiona a los estudiantes al mismo tiempo que los estimula en su participación.

mismo modo, a cada participación correcta de los equipos la profesora abundó con la explicación del contenido. Una vez concluido el ejercicio de “el gato”, aún en la fase de desarrollo, se hizo una presentación de diferentes fuentes en imágenes sobre el tema para ser clasificadas por los estudiantes.

Una vez terminada la etapa de desarrollo, durante el *cierre*, se repartió un ejercicio (anexo diez) con imágenes que los estudiantes tenían que clasificar por su origen y tipo, y responder un cuestionario de cuatro preguntas de reflexión sobre la importancia del Renacimiento, el Humanismo y la Nueva ciencia y la relevancia de la información de cada uno de los tipos de fuentes, así como el significado personal que el tema tenía para el estudiante. Finalmente, la revisión del ejercicio se hizo de manera grupal.

Para este bloque ver:

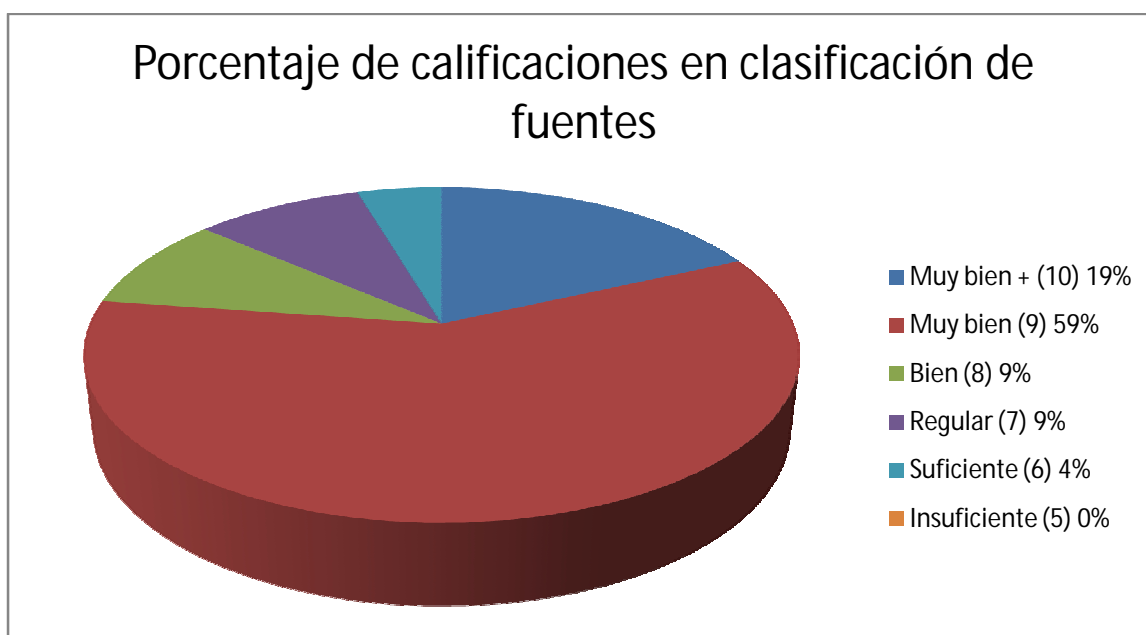
- Anexo 9. Planeación: la clasificación de fuentes.
- Anexo 10. Ejercicio: la clasificación de fuentes.

Observación y reflexión.

La evaluación se dividió en la clasificación de las fuentes como tal y en la reflexión sobre el valor de las mismas y del contenido revisado (Renacimiento, Humanismo y la Nueva ciencia). Los estudiantes evaluados fueron 44 y los resultados relativos a la clasificación de fuentes se expresan en el cuadro y en la gráfica que siguen:

Resultados sobre la clasificación de fuentes

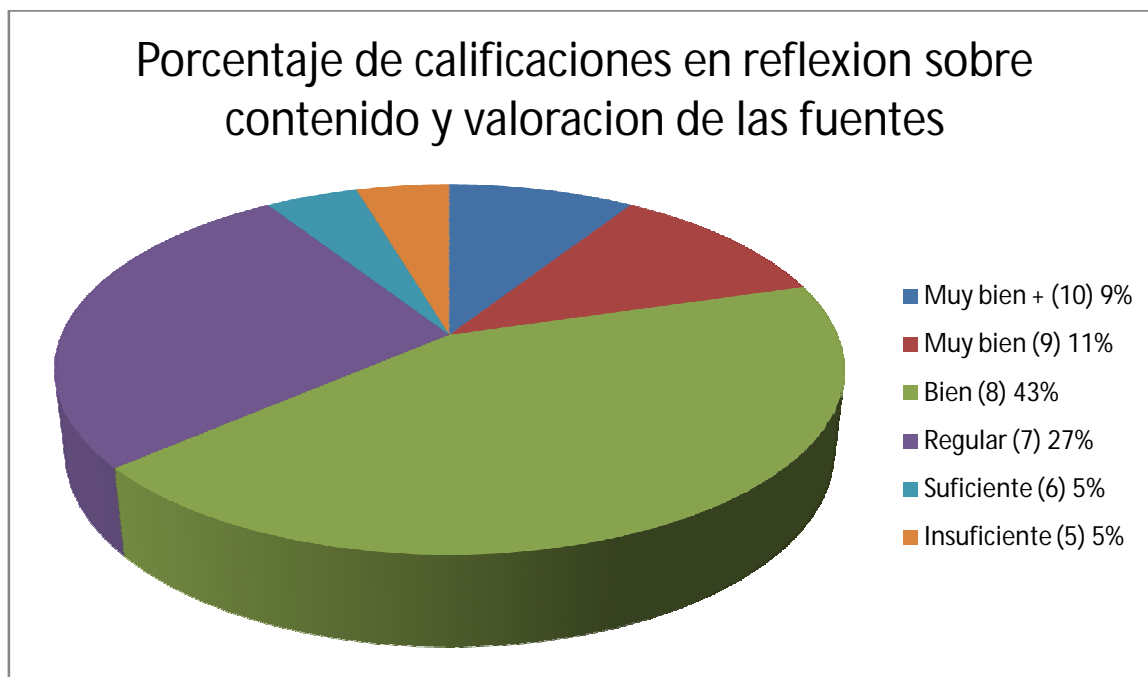
	Número de estudiantes	Porcentajes
Muy bien + (10)	8	19%
Muy bien (9)	26	59%
Bien (8)	4	9%
Regular (7)	4	9%
Suficiente (6)	2	4%
Insuficiente (5)	0	0%



Los resultados sobre la reflexión de la clasificación y el contenido del Renacimiento, Humanismo y Nueva ciencia, se expresan en el cuadro y gráfica siguientes:

Resultados en la reflexión sobre el contenido y la valoración de las fuentes.

	Número de estudiantes y calificación reflexión de clasificación y contenido	Porcentajes
Muy bien + (10)	4	9%
Muy bien (9)	5	11%
Bien (8)	19	43%
Regular (7)	12	27%
Suficiente (6)	2	5%
Insuficiente (5)	2	5%



En el ejercicio de clasificación de fuentes los estudiantes obtuvieron mejor calificación. Como se puede observar, la gran mayoría de los estudiantes, 78%, obtuvo entre 9 y 10. En este ejercicio, sólo dos estudiantes obtuvieron 6 y ninguno 5 de calificación.

Esto se puede explicar porque los estudiantes al parecer, realizaron la tarea de la lectura previa, por la dinámica de la clase y porque el ejercicio se hizo en el salón

de clase y los estudiantes tuvieron la oportunidad de comparar sus ejercicio con sus compañeros de al lado. Además, sólo se estaba solicitando una clasificación, aunque para hacerla adecuadamente, era necesaria la comprensión sobre la lógica de los criterios de clasificación, sobre todo cuando nos referimos al origen de las fuentes.

En la segunda parte del ejercicio que trata sobre la reflexión, sobre el contenido y la valoración de las fuentes, la mayoría de los estudiantes, 43%, obtienen 8 y, seguidos por el 27%, con 7 de calificación. Esta vez quienes obtuvieron 9 y 10 de calificación, fueron en conjunto el 20%. Hubo dos estudiantes que obtuvieron seis, y otros dos que ni siquiera lograron la nota aprobatoria en esta parte del ejercicio. Los resultados en esta segunda parte del ejercicio se entienden por el nivel de dificultad, ya que no sólo se precisaba clasificar, sino recapitular los aportes de la época para la humanidad y de reflexionar sobre la importancia de las fuentes.

Reflexión sobre los resultados.

Si bien el objetivo era la clasificación de fuentes, también era muy importante evaluar la reflexión y valoración de los estudiantes sobre las fuentes y los aportes relativos al tema estudiado. Esta segunda parte del ejercicio tenía como fin apreciar la apropiación tanto del contenido como de la clasificación de las fuentes.

La relevancia de la clasificación de las fuentes radica en la distinción y la valoración entre las fuentes de primera y segunda mano, y la identificación de cada una de ellas, pues siempre será importante la referencia a fuentes primarias cuando éstas son decisivas para la comprensión de los momentos cruciales en la historia de la humanidad. Mientras que las fuentes de segunda mano son

importantes porque difunden el resultado de investigaciones en libros especializados.

En lo que respecta a la clasificación de las fuentes por su origen y por su tipo fue una actividad relativamente fácil de realizar. La dificultad realmente estribaría, en hacer comprender a los estudiantes sobre la diferencia profunda entre el uso de fuentes primarias y secundarias, pero eso en realidad me parece que es un objetivo de otro nivel que rebasa la intención de los primeros semestres del bachillerato, que es proporcionar una formación general a los estudiantes

Si bien el objetivo era la clasificación de las fuentes, resulta relevante mostrar un ejemplo de las respuestas reflexivas dadas por una estudiante en la segunda parte del ejercicio.

1. ¿Qué aspectos son los que se estudian gracias a los temas del Renacimiento, el Humanismo y la Nueva ciencia? ¿Qué importancia tienen?

Este periodo es muy importante porque es un cambio entre la Edad Media y el Mundo Moderno y todos los avances científicos, intelectuales, artísticos son el antecedente al mundo moderno.

Los elementos que permiten estudiar son:

- *La concepción del mundo tanto filosófico como científico,*
- *la importancia del hombre en la sociedad,*
- *la invención de nuevos aparatos,*
- *descubrimientos científicos,*
- *estudio de la humanidades,*

- *las elaboraciones artísticas y la concepción del arte*
- *la imprenta permitió la reproducción de textos que llegaron a más gente,*
- *conquista de nuevos territorios en América y Asia,*

2. ¿Qué tipo de información podemos obtener de los distintos tipos de fuentes?

Documental (periódicos, documentos públicos, cartas), Testimonios (grabaciones, testimonios de testigos) material (objetos y utensilios diversos) y artística (pinturas y escultura)

3. ¿Por qué las fuentes son importantes para la Historia?

Porque permiten conocer, entender y hasta reconstruir el pasado

4. ¿Qué relevancia tienen las fuentes para la disciplina?

Son relevantes las fuentes para la Historia porque gracias a ellas la disciplina existe.

5. ¿Qué importancia tiene la información que podemos obtener de cada uno de los distintos tipos de fuentes?

Mucha, porque a lo largo de la Historia no siempre se ha contado con todas las fuentes y en algunos casos gracias por lo menos a una de ellas nos hemos podido acercar a una parte del pasado.

6. ¿Qué significado tiene el Renacimiento, el Humanismo y la Nueva Ciencia para ti?

Representa la evolución y revolución del hombre en todos los sentidos.

En general, los resultados que se obtuvieron respecto a la clasificación de fuentes fueron positivos. Pero como punto a mejorar podría mencionar:

1. Posiblemente repensar otra estrategia para recuperar la información sobre el contenido que permita estudiarlo en dos bloques sin romper la estrategia de exposición o de recuperación del contenido histórico.

Para este bloque ver:

- Anexo 9. Planeación: la clasificación de fuentes.
- Anexo 10. Ejercicio: la clasificación de fuentes.

3.5.2.5 Análisis de fuentes históricas.

La crítica de fuentes es un elemento indispensable para la práctica del oficio de historiar. En esta práctica nos propusimos el uso exclusivo de fuentes escritas relativas al contenido de la Ilustración en Francia (anexo 11). Hay que señalar que en el contexto escolar del bachillerato, comúnmente se trabaja con fuentes escritas secundarias, cuya credibilidad está aprobada por la comunidad académica. En todo caso, respecto a las fuentes secundarias, es pertinente remarcar a los estudiantes que hay que tomar en cuenta la información que el propio libro, u otras fuentes, puedan darnos sobre el autor, su formación y trayectoria académica o de investigación; así como el tipo de editorial, y en caso de ser posible, la orientación ideológica del texto o el autor. En el caso de las fuentes electrónicas, se orienta a los estudiantes hacia las fuentes que sean productos de investigaciones universitarias o de expertos sobre el tema, así como fuentes de información general con credibilidad reconocida.

La competencia a lograr por los estudiantes en esta etapa de la secuencia didáctica fue: *Analizar una fuente histórica de la Ilustración para conocer algunas ideas relevantes del tema.* Para el caso del análisis e interpretación de fuentes se utilizaron extractos de fuentes de primera mano que se encuentran en los libros de texto o bien en compilaciones de fuentes históricas. El análisis y la interpretación de fuentes, implican una lectura detallada de cada una de las partes de la misma. Si es una fuente escrita, preguntarse cuándo se escribió, dónde, quién, y con qué intenciones. Lo anterior con el fin de situar la fuente en un contexto que permita entender el porqué de la información. Es posible contrastar distintas fuentes para establecer las semejanzas o diferencias respecto a un mismo fenómeno, entendiendo que tales semejanzas o diferencias están vinculadas al contexto de su producción, la naturaleza o las orientaciones ideológicas.

Con el fin de analizar e interpretar las fuentes, se realizó una guía para uso de los estudiantes. En el diseño de la guía se tomó en cuenta la propuesta de estrategia de lectura de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández²²⁰ y algunos elementos del comentario de textos.²²¹ Según estos autores, para proceder al análisis se requiere de una lectura experta que se realiza mínimamente en dos momentos. En el primero se anticipa el contenido del texto, a partir del título, el autor y el año, se solicita la numeración del texto de 5 en 5 para el análisis y referencias detalladas. Se solicita la ubicación en tiempo y en espacio, además del autor del documento.

²²⁰ Op. Cit. F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, pp.286-288, J. C. Ocaña, *HistoriasigloXX.org*, 2005, [En línea]<http://www.historiasiglo20.org/HE/pautastextos.htm>, (Consultada en 15 octubre 2008)

²²¹ Op. Cit. J. C. Ocaña.

En la segunda lectura, se lleva a cabo un análisis. En ella se sugiere el subrayado de las ideas principales, además de la detección de palabras que se ignoren o de las ideas confusas. En esta segunda lectura se interpreta quien es el destinatario y cuál es el objetivo del autor. Este análisis apela a la capacidad de abstracción del estudiante, ya que la información se encuentra de forma implícita en el texto.

El ejercicio de análisis e interpretación que se realiza a través del ejercicio-guía (ver anexo 12), es significativo porque propicia la reflexión sobre los siguientes aspectos: Vincula la trascendencia del contenido de la fuente en la actualidad (*¿Con qué aspecto de la actualidad podría relacionarse el tema de la fuente? ¿cuáles de las ideas de la fuente son vigentes aún?, ¿qué valor tiene para ti el tema de la fuente, por qué es trascendente?*) Y propicia la reflexión de los estudiantes sobre la importancia del análisis y la valoración de las fuentes en sí (*¿Por qué consideras que es importante analizar y valorar las fuentes históricas?*). Es decir, en el cierre del ejercicio se propicia la autorreflexión sobre trascendencia tanto del contenido de la fuente y como del propio análisis. Finalmente, el ejercicio y la sesión concluyen con una revisión y reflexión para que el estudiante deduzca a partir de la guía, un método de análisis de una fuente escrita. El ejercicio es una herramienta útil, pero para lograr que los estudiantes dominen el análisis de las fuentes, es necesaria la práctica continua. El análisis de fuentes es una tarea que requiere la atención, observación y reflexión de los estudiantes, ya que no se trata simplemente de seguir los pasos de la guía.

Para este bloque ver:

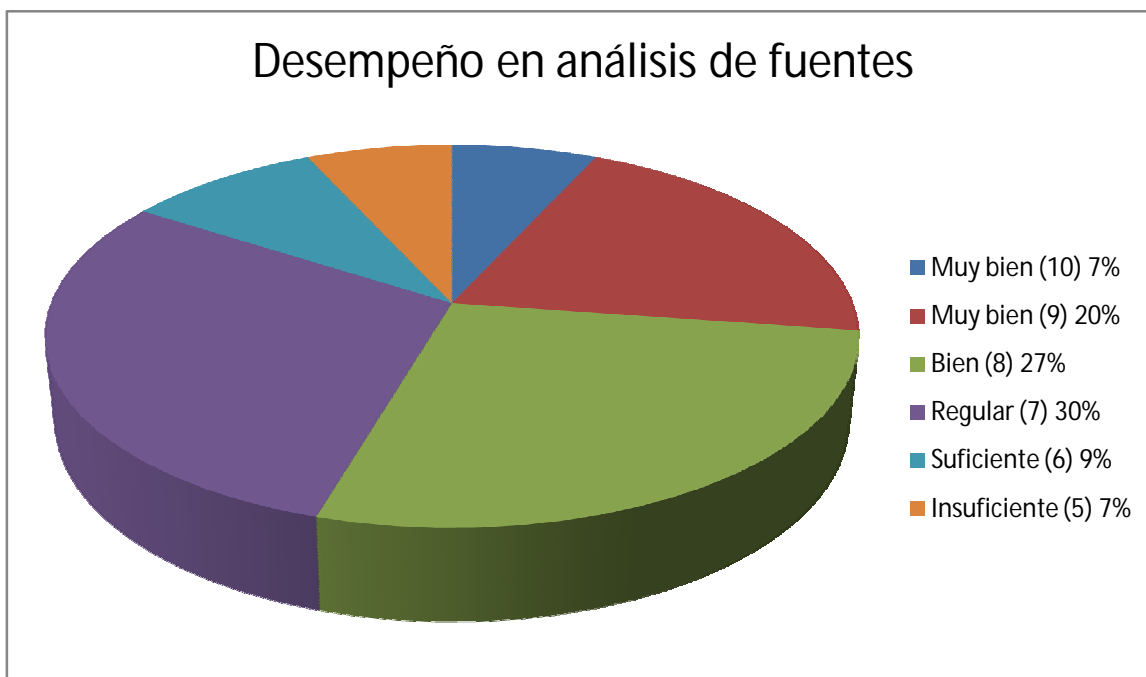
- Anexo 11. Planeación: análisis de fuentes.

- Anexo 12. Ejercicio: análisis de fuentes.

Observación y reflexión.

El número de estudiantes evaluados fueron 44 y los resultados de esta práctica fueron los siguientes:

	Número de estudiantes	Porcentaje
Muy bien + (10)	3	7%
Muy bien (9)	9	20%
Bien (8)	12	27%
Regular (7)	13	30%
Suficiente (6)	4	9%
Insuficiente (5)	3	7%



Estos resultados, no muy favorables a primera vista, tienen que ver con la dificultad de la tarea. Aunque desde el punto de vista de la planeación el análisis

de fuentes no presentaba gran dificultad, pues lo que los estudiantes tenían que hacer era seguir las indicaciones del ejercicio-guía. Estos resultados pueden interpretarse por una falta de atención, observación y reflexión de los estudiantes.

El ejercicio se dividió en dos partes de acuerdo a las dos lecturas que se realizaron. La mayor parte de los estudiantes ubicaron adecuadamente los elementos solicitados en la primera lectura del ejercicio, como la anticipación del contenido del texto, la numeración del texto de 5 en 5, la ubicación en tiempo y en espacio, y el autor del documento. Al igual pudieron subrayar las ideas principales, detectarlas palabras que se ignoraban y las ideas confusas. También pudieron ubicar el destinatario y el objetivo del autor. Hasta aquí la tarea resultaba relativamente fácil.

Pero la parte que tuvo mayor dificultad fue la recapitulación de las ideas principales de la fuente, la cual hicieron de forma pobre, así como lo correspondiente a la reflexión sobre el contenido, el análisis de fuentes y la recapitulación sobre cómo analizar las fuentes. Esta segunda parte del ejercicio era la que requería mayor atención y dedicación por parte de los estudiantes y por eso mismo tenía mayor exigencia en la evaluación.

Otro de los elementos que hay que tomar en cuenta para estos resultados, es lo ya notado respecto a la falta de desarrollo en la habilidad lectora. En todo momento es notorio que la habilidad lectora es determinante para estas tareas.

Pero con todo y estas limitaciones, cuando los estudiantes se enfocan en la tarea, las reflexiones que llegan a hacer son valiosas, como se muestra en estos dos ejemplos.

En relación a la vigencia de las ideas de un extracto de Mary Wollstonecraft *Vindicación de los derechos de las mujeres*,²²² del siglo XVIII, una estudiante escribió:

Las ideas de la fuente (la predominancia de los valores masculinos sobre los femeninos) son vigentes aún. Es que algunos hombres, no todos, piensan que las mujeres son menos que los hombres, aunque éstas lleguen a manejar un carro, a dirigir una empresa, aunque sean diputadas o presidentas. Pero también es cierto que gracias a los derechos que han ganado las mujeres, podemos desempeñar los cargos al mismo nivel que los hombres.

En cuanto al valor del tema de la fuente:

Para mí es trascendente porque nos muestra todas las cosas que se tuvieron que hacer para que las mujeres tuvieran los mismos derechos que los hombres. Nos muestra el hecho de que las mujeres en sí mismas se empezaran a valorar y comprendieran todo lo que podían hacer por sí mismas y sin la necesidad de un hombre. Del mismo modo, que los hombres igual lo comprendieran y dieran valor a las mujeres y no solo tratarlas como sus fieles esclavas.

Y en cuanto a la importancia de analizar y valorar las fuentes históricas:

²²²Citado en J. Spielvogel, *Civilizaciones de Occidente*, tomo 2, 7ª ed. México, Cengage Learning, 2011, p. 521

Para conocer cómo, quien y por qué motivo surgió la lucha de los derechos de las mujeres, pues todo eso es lo que ahora beneficia o perjudica a nuestra sociedad actual. Y poder ver yo, si fue correcto lo que ocurrió.

Respecto a dos extractos de Voltaire en el que se toca el tema de la intolerancia religiosa,²²³ otra estudiante dice respecto a la actualidad del tema de la fuente:

Con el fanatismo que aún hay en estos días, se podría decir que el “horror eterno” en lo religioso está presente. (...)

Cuando alguna persona critica o dice algo en contra de la religión de otro, éstos se molestan y tratan de defender sus ideas religiosas fuertemente.

Respecto al valor del tema de la fuente:

Yo pienso que es trascendente este tema porque tocan aspectos religiosos, que si en esos tiempos provocaron reacciones, ahora son benéficas, pues si no se hubieran originado todas esas críticas a lo mejor seguiríamos dominados bajo las órdenes de la religión.

Y respecto a la importancia del análisis y valoración de fuentes:

Es importante analizar las fuentes pues te permite entender mejor su contenido y lo que quieren dar a conocer, ya que es un estudio más detallado y que requiere más atención y comprensión.

También, porque te ayuda a conocer más sobre la procedencia del escrito y el tipo de fuente y saber si es adecuada para lo que necesitamos.

²²³Citado en Ibid. p. 516

El nivel de dificultad parece estar directamente relacionado a la capacidad de comprensión lectora y a la disciplina de poder seguir un texto. Aunque en una primera etapa la guía puede ser una herramienta a nivel técnico, puede alcanzar otro valor cuando se somete a la reflexión lo que se realiza de manera un tanto directiva al seguir la guía. Parece ser que este es el valor último y primordial que tienen en general las directivas de un procedimiento, en este caso el seguimiento de la guía para el análisis de fuentes escritas, que correspondían al tema de la Ilustración en Francia. Sólo en la medida en que se aplica el procedimiento y se reflexiona la pertinencia del mismo y del contenido, se produce un aprendizaje.

Para este bloque ver:

- Anexo 11. Planeación: análisis de fuentes.
- Anexo 12. Ejercicio: análisis de fuentes.

3.5.2.6 La explicación en la historia por sus causas, características y consecuencias

La historia entraña tanto descripción de los hechos como explicación. La primera, que a primera vista puede parecer elemental, contiene las claves para llegar a la segunda, es decir, responder la pregunta básica de la ciencia *¿Por qué sucede tal fenómeno? ¿A qué obedece? ¿Cuáles son tanto sus causas aparentes, como sus causas profundas?*²²⁴ Para el caso concreto de la *Propuesta Didáctica* (ver anexo 13), tanto la descripción como la explicación se abordaron con una guía (anexo 14) en la que se orientaba sobre la composición de textos, adaptada a la

²²⁴Para profundizar sobre los aspectos teóricos de la explicación ver el apartado 2.3.1.3 Explicación y etiología y el 2.3.1.4 Composición, exposición, arquitectónica.

producción de textos con contenido histórico.²²⁵ El elemento de competencia a lograr por los estudiantes fue: *Explicar en un escrito las causas, características y consecuencias de la Revolución Industrial*. Para ello se solicitó a los estudiantes la lectura de por lo menos dos fuentes sobre el contenido de la clase, la “Revolución industrial” y la realización de una *estrategia de aprendizaje* (mapa conceptual, mapa mental, cuadro sinóptico o resumen), en que tomaran en cuenta las causas, las características y las consecuencias del fenómeno estudiado.

Es importante recalcar a los estudiantes que la descripción y explicación suponen un proceso de respuesta amplia a una pregunta planteada previamente, que se apoya en el conocimiento que se encuentra en los textos que se consultaron. Más allá del ejercicio de la planeación, es necesario dejar claro la importancia de incorporar a los distintos autores que han estudiado el fenómeno que investigan para comparar la información y dar mayor profundidad a su explicación. Considerando la explicación en el contexto de una investigación histórica, ésta será más sólida y de mayor credibilidad en tanto el texto de explicación deje ver las diferentes aportaciones o informaciones que los autores han hecho sobre el tema, y la forma en cómo este conocimiento da respuesta a la pregunta planteada anteriormente.²²⁶

La *propuesta didáctica* de elaboración de textos, que suponen la descripción y la explicación escrita del fenómeno estudiado, considera tres momentos: el primero es la planeación previa del texto, el segundo es la escritura del texto y el tercero es la revisión del mismo. El ejercicio parte de la reelaboración del contenido de lo

²²⁵ El diseño de la guía se hizo con base en los planteamientos de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, en *Op. Cit.* F. Díaz Barriga y G. Hernández. pp. 309-314, Ver Anexo 6

²²⁶ *Op. Cit.* L. Lloréns Báez y Ma. L. Castro Murillo, pp.188-199

ya trabajado en la estrategia de aprendizaje y en la clase, pero tomando en cuenta la estructura determinada en la planeación previa, que en este caso obedece a las causas, características y consecuencias de la Revolución Industrial; además de pensar en el destinatario y en la finalidad del texto. Para la fase de escritura se puntualiza la necesidad de escribir conforme lo planteado en la fase de planeación previa del texto. En el proceso de escritura se hacen varias sugerencias: tomar en cuenta la estructura elemental de la oración(sujeto, verbo y predicado) como unidad básica en la composición del texto; poner atención a la ortografía y las reglas de puntuación y el uso de marcadores de discurso para ordenar, disgregar, conectar, reformular, explicar, rectificar, recapitular, argumentar, concretar y formular.²²⁷

En resumen, en la revisión, se invita a los estudiantes a leer su propia composición para que aprendan a observar por sí mismos si el texto escrito corresponde o no a lo planeado, además de detectar problemas de lectura del texto. El objetivo es encaminarlos hacia la corrección de sus propios textos. En este sentido, la Guía es una herramienta de enseñanza reflexiva, ya que encamina al estudiante a repasar y revisar su propia ejecución, detectando problemas y fomentando la capacidad de autonomía al ser ellos mismos quienes corrijan sus textos.

²²⁷ *Op. Cit.* F. Díaz Barriga y G. Hernández, p.324. Estos marcadores de discurso son importantes porque ayudan a los estudiantes a identificar qué es lo que quieren expresar a lo largo de su discurso. Por ejemplo ya sea que quieren hacer un comentario (*pues, bien, pues bien, así las cosas*, etc.), u ordenar (en primer lugar, en segundo, etc., por una parte, por otra parte, de un lado, de otro lado, asimismo, por lo demás, etc.); contrargumentar (*en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien*, etc.); o recapitular(*en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo*, etc.)

Para la realización de la composición de textos se hizo uso de una tabla de evaluación por el estudiante y el profesor en la que se explicitan los criterios a seguir en la elaboración del texto (anexo 15). Esta tabla es una lista de verificación que orienta a los estudiantes sobre los aspectos que tienen que respetar en la elaboración del texto y el puntaje asignado a cada criterio.

Esta lista de verificación (chequeo) cumple una doble función: por un lado pretende orientar al estudiante sobre la estructura y contenido del texto y, por otra, dar a conocer anticipadamente los criterios y el puntaje de evaluación para cada uno de ellos. Este instrumento da un importante grado de control y conciencia de lo que se hace a los estudiantes, el objetivo es evitar los puntos ciegos en la elaboración de la tarea aumentando las posibilidades de logro adecuado de la misma.

Para este bloque ver:

Anexo 13. Planeación 7: La explicación.

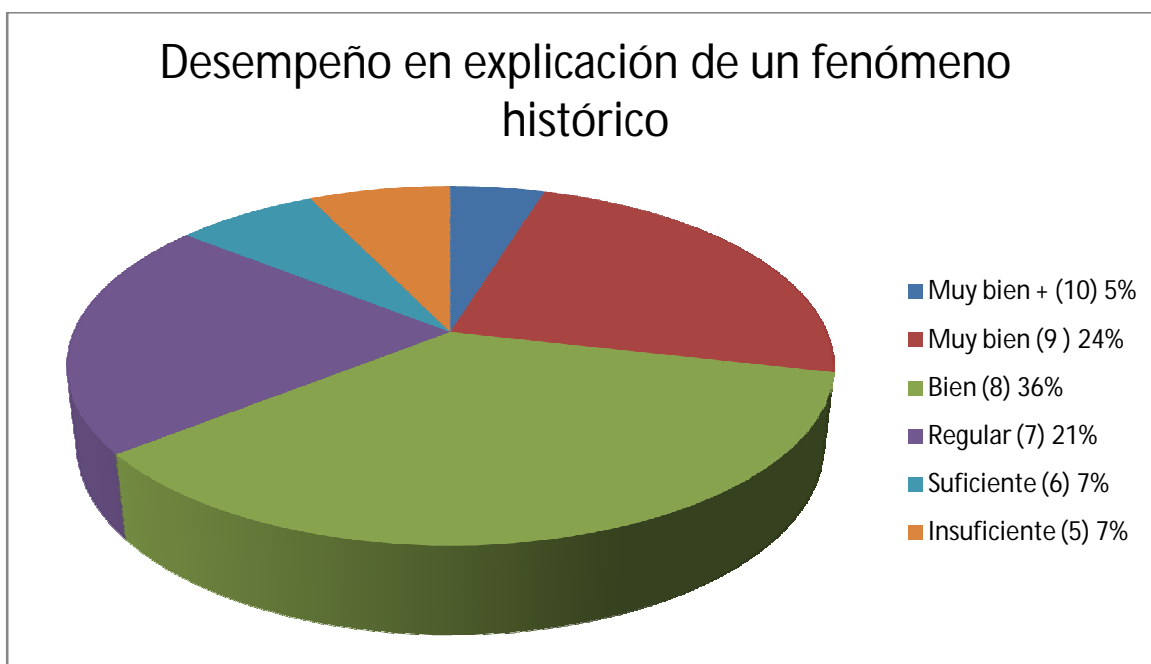
Anexo 14. Guía para la composición de textos.

Anexo 15. Lista de chequeo para la composición de textos

Observación y reflexión.

El número de estudiantes evaluados fue de 42 y los resultados fueron los siguientes:

	Número de estudiantes	Porcentaje
Muy bien + (10)	2	5%
Muy bien (9)	10	24%
Bien (8)	15	36%
Regular (7)	9	21%
Suficiente (6)	3	7%
Insuficiente (5)	3	7%



Como se observa en este caso el porcentaje más elevado se encuentra ubicado en un buen desempeño, con 8 de calificación, que junto con los que hacen la tarea “muy bien +” y “muy bien” forman el 65% de estudiantes que logran realizar la explicación de un fenómeno histórico de forma estructurada (causas, características y consecuencias). Esto es muy alentador ya que junto con la lectura, la producción escrita es una competencia genérica de complejidad.

El grado de dificultad estriba en la necesidad de crear una estructura general y establecer las relaciones entre éstas de forma coherente. Además cada oración tiene que respetar una estructura básica (sujeto, verbo y predicado). El buen desempeño se da siempre y cuando los estudiantes realicen las lecturas y se apeguen a las indicaciones de la estructura del texto propuesta.

Con este ejercicio se termina el segundo bloque de la práctica. En él se pudo observar una secuencia que contiene algunos de los elementos básicos para poder realizar una investigación. Lo que determinará el dominio de cada uno de los elementos de competencia necesarios para llevar a cabo una investigación en Historia es la continua exposición a situaciones de aprendizaje que tengan como objetivo el propiciar su dominio. Pero la investigación en sí, siempre será una competencia de prescripción abierta, en el sentido de que cada contenido requerirá una organización y tratamiento específico. En el siguiente bloque se presentará la última práctica en la que los estudiantes llevan a cabo la práctica de la investigación como tal.

Para este bloque ver:

Anexo 13. Planeación 7: La explicación.

Anexo 14. Guía para la composición de textos.

Anexo 15. Lista de chequeo para la composición de textos

Como valoración general de este ciclo II podemos apuntar lo siguiente de los elementos a mejorar:

- Ajustar la lógica de la secuencia. Por cuestiones de exposición y de presentación en este capítulo, se ubicó el tema de las preguntas en segundo lugar, cuando en la práctica se ubicó en la tercera sesión.
- La necesidad de fomentar estrategias para desarrollar la habilidad lectora como puerta de acceso previo al conocimiento histórico y a la investigación.
- Crear estrategias de enseñanza en las que los estudiantes ocupen más espacio, según las observaciones y evaluaciones del grupo de trabajo de la maestría, aún es mucho el espacio que ocupa la docente en las sesiones.
- Mejor manejo del tiempo.
- Integrar las diferentes competencias en un ejercicio verdadero de investigación, no como pasos separados, sino como una actividad integradora.
- Dada las características de la propuesta didáctica, lo ideal es trabajar con un grupo en el que los estudiantes identifiquen al docente como quien los evaluará en todo el curso, y no sólo como un practicante que los evalúa parcialmente.
- Incentivar la motivación de los estudiantes.
- El logro la competencia: *Una vez aplicados los elementos básicos del proceso de investigación, el estudiante estará en condiciones de realizar una investigación histórica a nivel bachillerato.*

Este último punto, que es el más importante de todo el ciclo, por el momento no se logró y representa, además de la estimulación de la motivación en los estudiantes, un objetivo pendiente para el ciclo III.

En cuanto a los elementos positivos de la secuencia se pueden mencionar:

- Un mayor equilibrio entre los aspectos metodológicos de la investigación y los contenidos históricos. Puntos
- La elaboración de una secuencia coherente que rescata las competencias o elementos de competencia de la investigación histórica que se tendrían que reinvertir en una investigación como tal.
- La planeación de las sesiones en una *entrada*, un *desarrollo* y un *cierre*.
- Presentación del contenido en Powerpoint con imágenes.
- Las tareas previas a cada sesión para permitir la participación de los estudiantes.
- Ejercicios que vinculan la teoría y la práctica.
- Fomento de la autorreflexión como forma de autoevaluación.

Como desafío central para el ciclo III, se observa la integración de los elementos de competencia en la realización de una investigación concreta por los estudiantes y el fomento de la motivación como elemento fundamental para el aprendizaje.

3.6 Ciclo III

Hay que considerar que los estudiantes del primer semestre de bachillerato vienen de secundaria, y que aunque habían realizado actividades que tenían que ver con técnicas de investigación, como el llenado de fichas bibliográficas, muchos de ellos no tenían una idea de lo que es investigar en humanidades o en ciencias sociales, ni de la relación entre historia e investigación. Así que, *grosso modo*, el conocimiento de los estudiantes de lo que es una investigación está más cerca de

las ciencias naturales. En este ciclo III lo que se pretendió es que los estudiantes pudieran ampliar su espectro de la investigación no sólo en ciencias “duras” sino en disciplinas como la historia.

El ciclo III es el resultado de las modificaciones realizadas a partir de la valoración de las fortalezas y debilidades de los ciclos I y II. Este ciclo tiene un carácter integrador gracias a las dos experiencias anteriores que permitieron hacer los ajustes pertinentes. El ajuste mayor del ciclo I fue la necesidad de equilibrar el contenido disciplinar y la competencia de la síntesis, además de orientar la propuesta hacia todo el proceso de investigación, de la cual se estudiaron sus elementos y se realizaron ejercicios de aplicación durante el ciclo II.

Dos aspectos positivos del ciclo II fueron:

- Los ajustes resultado de la evaluación del ciclo I.²²⁸
- La creación de planeaciones en las que se integraban los contenidos y los diferentes elementos del proceso de investigación.

Quedando pendientes para este ciclo III la necesidad orientar la práctica docente hacia la realización de una investigación más dinámica, en la que los estudiantes pudieran aplicar la teoría de manera integral. Además de la necesidad de apuntalar un aspecto definitorio que fue saliendo a la luz durante las experiencias anteriores: la motivación.

²²⁸Ver las debilidades mencionadas en el balance del ciclo I en el bloque 3.4.3 Observación de la acción y reflexión del ciclo I.

3.6.1 Plan de Acción y la motivación.

La competencia e hipótesis de trabajo del ciclo II *Una vez aplicados los elementos básicos del proceso de investigación, el estudiante estará en condición de realizar una investigación histórica a nivel bachillerato*, fue modificada para el ciclo III de la siguiente manera: *Al mismo tiempo que el estudiante conoce los elementos básicos del proceso de investigación, realiza una investigación por equipo de la que socializa los resultados al conjunto de la clase para fomentar el aprendizaje grupal de los contenidos históricos y de metodología básica de investigación en historia*. La diferencia entre una y otra hipótesis es que en la primera se pretendía realizar la investigación una vez que fueran enseñados sus componentes, mientras que en la segunda ha sido algo que se ha realizado de manera simultánea, además de socializar los elementos del proceso y el resultado de la investigación con el resto del grupo. Para esta segunda hipótesis se tomaron en cuenta las planeaciones que se realizaron en el ciclo II. A la estructura del ciclo III se agregaron los siguientes elementos:

1. Evaluación diagnóstica y encuadre del curso.
2. Elección de tema y de fuentes de investigación en equipo sobre algún aspecto del temario.
3. Modelado del protocolo de la exposición de la investigación.
4. Investigación en equipo sobre algún tema del programa de estudio.
5. Exposición por equipos de la investigación sobre un tema del programa de estudio.

6. Evaluación de aspectos metodológicos y actitudinales en la preparación y durante la exposición (coevaluación).
7. Evaluación parcial de un avance escrito de la investigación.
8. Corrección, conclusión y evaluación del informe de investigación.
9. Autoevaluación.

Como se mencionó más arriba, en este bloque se tomó en cuenta la motivación, por considerarse que tiene una importancia fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje. A ella nos referiremos en los siguientes párrafos como preámbulo a los puntos anteriormente mencionados. En este sentido, las preguntas que orientan este apartado son ¿qué importancia tiene la motivación en el aula de clase? ¿con qué aspectos del desempeño docente está vinculada? y la más elemental y por la que iniciaremos, ¿qué es la motivación?

Diremos que la motivación está fuertemente vinculada a representaciones internas, atributos y expectativas de un individuo hacia una actividad, proyecto, tarea, etc. Considerando la etimología, la palabra motivación proviene del verbo latino *movere*, moverse, es decir ponerse en movimiento o estar listo para la acción, es lo que hace que una persona lleve a la práctica un proyecto.

Según Moore son los impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos; según Woolfolk, *la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta*, y según Brophy es un constructo teórico que se emplea para explicar la iniciación, dirección, intensidad y

persistencia del comportamiento, sobre todo el orientado hacia metas específicas.²²⁹ Pero ¿cómo se relaciona la motivación con el aprendizaje?

Se puede decir que la motivación en el aula se da en la medida en que se fomentan los motivos o la voluntad de aprender.²³⁰ Pedagógicamente hablando, la motivación es la cualidad que puede tener un docente para estimular la capacidad de aprender de los estudiantes. El papel del docente es inducir motivos a los estudiantes respecto a sus aprendizajes y comportamientos para que los apliquen de forma voluntaria en las actividades escolares, además de dar significado a las tareas para generar en los estudiantes un verdadero gusto por la actividad escolar y para que comprendan la utilidad personal y social que ello implica.

La motivación se toca con el desempeño docente, con la eficacia del ser docente, pues un profesor capaz es aquel que logra que sus estudiantes se interesen en las tareas. A la pregunta de Cooper sobre ¿qué es lo que posibilita que los profesores logren en los estudiantes resultados adecuados?, David Ryans responde que los maestros capaces reúnen una serie de cualidades: son justos, democráticos, receptivos, comprensivos, amables, alentadores, originales, listos, interesantes, responsables, constantes, equilibrados y confiables.²³¹ Estas cualidades personales y profesionales del docente son las que explican que los estudiantes inviertan su atención y esfuerzo en determinadas tareas.

²²⁹Ver, *Op. Cit.* F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas p. 67

²³⁰ Para conocer algunos de los elementos asociados a la motivación desde el enfoque conductista y cognitivo, Ver Pedro Hernández Hernández, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*. España, Narcea, 2001, p. 118-119

²³¹ J. Cooper, *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México, Limusa, 1999, p. 24

Para explicitar un poco más estas cualidades ligadas al desempeño idóneo del docente, Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández se refieren a varios aspectos:

- *el lenguaje que se utiliza en el aula y en la escuela*, particularmente el lenguaje relativo al contenido temático ha de ser el propio de la disciplina y el lenguaje ligado al clima del aula tendría que ser respetuoso. Con el lenguaje no hablado modelamos actitudes y manejamos significados que los estudiantes reciben e interpretan en todo momento;
- *la forma en que se relacionan el profesor y los estudiantes*, pues resulta importante mantener el equilibrio en la relación, es decir, distancia y acercamiento, la primera para mantener el respeto de los estudiantes, pues siempre será más acertado que el profesor mantenga su papel de profesor, pero al mismo tiempo de calidez y confianza para que los estudiantes se acerquen a plantear dudas y hagan comentarios;
- *la organización de las actividades académicas*, ya que la organización da contención y una sensación de orden, seguridad y significado en lo que se hace dentro del aula y en la escuela;
- *manejo de los contenidos y las tareas*, el aprendizaje de los contenidos ha de partir de lo que los estudiantes conocen para que adquiera sentido, la vida cotidiana en este caso es referente de los temas que se estudian en la escuela, mientras que las tareas tendrían que estar articuladas a los contenidos, es decir se tiene que hacer la alineación entre los contenidos, las actividades y las tareas que se demandan a los jóvenes;

- los *recursos y apoyos didácticos*, además del uso de otros recursos como videos, películas, música, exposiciones, obras de teatro o visitas a la ciudad o al entorno cuando sea pertinente, hoy en día las tecnologías de la información son una herramienta accesible a casi todo el estudiantado que se pueden utilizar para hacer ciertas tareas más versátiles;
- las *recompensas*, las cuáles han de ser proporcionales entre lo que se ofrezca y la tarea a desarrollar, a veces la recompensa puede ser simplemente el reconocimiento público del esfuerzo realizado; y finalmente,
- las *formas de evaluar*, considerando la evaluación como un proceso que se da de forma integral a lo largo del curso, no sólo al final, tanto nivel temático, práctico y en lo actitudinal, y dejando claro los criterios desde el inicio.²³²

Para cerrar este apartado sobre la motivación nos gustaría traer a colación las precisiones que hace Perrenoud sobre la influencia que tiene la motivación en el placer, el deseo y la decisión de aprender. La primera se entiende como el disfrute, como una relación desinteresada por el conocimiento, sólo el placer de aprender por aprender, superar las dificultades sin importar mucho el resultado, dice el autor, como cuando un escritor que termina un libro lo deja de lado, para iniciar otro. El segundo, el deseo de aprender se puede vincular a aspectos útiles como *saber para comprender, para actuar con eficacia, para superar un examen, para ser querido o admirado, para seducir, para ejercer un poder.*²³³ Finalmente, otra cosa es la decisión de aprender, ya que aprender es un proceso que lleva

²³²Op. Cit. F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, pp. 65 y 66

²³³P. Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Colofón, 2007, p. 59-60

tiempo, implica esfuerzos y también emociones dolorosas como el miedo al fracaso, la frustración por no lograrlo, la sensación de que se llega a los límites y el miedo de lo que los otros piensen.

Perrenoud dice que *existe la misma coherencia en un niño que ha decidido aprender como en un adulto que ha decidido adelgazar o dejar de fumar*, en el sentido de que continuamente renunciamos a proyectos que en un momento pensamos deseables, pero que al ponerlos en marcha, nos parecen que son más pesados de lo que pensamos o que entran en conflicto con otros proyectos y deseos.²³⁴ Señala que la decisión de aprender, y también estimular el deseo de saber es algo que podemos enseñar a los estudiantes. Ambos procesos, el deseo y la decisión, están vinculados a la motivación. Fomentar la imaginación respecto a lo que pretendemos enseñar y los usos que pueden tener en la vida incentiva el deseo de aprender. Es tarea del docente construir o consolidar las representaciones de los estudiantes a este respecto. Por lo anterior se hace necesario que el profesor reúna las siguientes competencias:

- *Por un lado, una comprensión y un cierto dominio de los factores y los mecanismos sociológicos, didácticos y psicológicos en juego en el nacimiento y en el mantenimiento del deseo de saber, así como de la decisión de aprender.*
- *Por otro lado, las habilidades en el dominio de la transposición didáctica, las situaciones, las competencias, el trabajo sobre la transferencia de conocimientos, así como los recursos para ayudar a*

²³⁴ *Ibid.* p. 60

*los alumnos a imaginarse las prácticas sociales para las que se les prepara y el papel de los conocimientos que las hacen posibles.*²³⁵

La motivación es relevante en cuanto a la propuesta didáctica ya que atraviesa la comprensión de cada una de las competencias que intencionalmente el profesor se plantea enseñar a los estudiantes. Si se logra transmitir que el hombre a la vez que produce conocimiento se produce a sí mismo mientras camina hacia el conocimiento, tal vez estemos en la vía de atraer a los estudiantes hacia la aventura que significa enrolarse en una investigación, iniciando con la que se les plantea en clase. Se puede decir que los profesores motivamos con todo lo que somos, con nuestro conocimiento de la asignatura, nuestra disciplina, nuestras palabras, pero también con el entusiasmo y la alegría con que intentamos compartir lo que conocemos. En cada sesión, el profesor tiene que motivar, convencer a los estudiantes de que vale la pena hacer las tareas, levantarse cada día en la madrugada para ir a la escuela y mantener la atención durante seis horas, y además enrolarse en el trabajo de investigación de la asignatura de Historia, negociar con sus compañeros de clase, leer, sacar notas, hacer la presentación, entregar el borrador por lo menos una vez, corregir y presentar la monografía en tiempo bajo el protocolo de investigación que se proporcionó. Sólo en la medida de que estemos convencidos nosotros mismos de la tarea educativa y de nuestras propuestas de enseñanza-aprendizaje, y del potencial que tiene la investigación por lo que con ella se puede lograr, no sólo en nuestra asignatura

²³⁵ *Ibid.* p. 61

sino también en otras, podremos crear en nuestros estudiantes el placer, el deseo y, sobre todo, la decisión de aprender.

3.6.2. Acción

Este ciclo III de la investigación se realizó en el CCH-Oriente de la UNAM durante todo el semestre 1 del ciclo escolar 2009-2010 en la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I. El CCH-Oriente se ubica en la colonia Agrícola Oriental, sobre el periférico. Es uno de los CCH con mayor superficie y también con mayor población estudiantil. Por esta ocasión, la profesora a cargo fue quien investiga, ya que en ese momento tuvo la oportunidad de desempeñarse como profesora interina A. El hecho de tener el grupo formalmente a cargo en este momento de la investigación fue positivo porque las dos prácticas anteriores permitieron observar cuáles habían sido las debilidades para corregirlas en este ciclo III. Además de que el hecho de estar a cargo del grupo da mayor fuerza y confianza al maestro y mayor seriedad y compromiso a los estudiantes. El grupo fue el 108 del turno matutino cuyos estudiantes eran recién egresados de la secundaria. El número de estudiantes era de 52, su edad promedio era de 15 años, salvo un estudiante de 14 años y dos de 16 años. El número de hombres era de 26 y el número de mujeres también de 26. La mayoría de los estudiantes provenían de municipios como Chimalhuacán, Texcoco, Nezahualcóyotl, Pantitlán o Iztapalapa. Se puede decir que las condiciones socioeconómicas eran un poco más bajas que las de los estudiantes del CCH-Azcapotzalco turno matutino, pero no así que las del CCH-Sur turno vespertino.

Los salones de Historia del CCH-Oriente también están equipados con los recursos para la enseñanza de los anteriores CCH: pizarrones blanco y verde, pizarrón electrónico, televisión, DVD y computadora portátil, que se solicitaba en el área de cómputo según las necesidades. También el mobiliario era de mesas que se podían disponer hacia el pizarrón electrónico, que más bien funcionaba como pantalla, o en dos hileras de mesas dejando un corredor entre ellas. La iluminación y la ventilación también fueron adecuadas.

Como ya se señaló en el apartado de la planificación, en esta práctica se realizaron las siguientes acciones vinculadas con la investigación.

1. *Evaluación diagnóstica y encuadre del curso,*
2. *Elección de tema y de fuentes de investigación en equipo sobre algún aspecto del temario,*
3. *Explicación de los elementos formales de la investigación: portada, índice tentativo, introducción, desarrollo y bibliografía.*
4. *Ejemplificación de la forma en que tendrían que presentar la exposición de la investigación por la profesora.*
5. *Investigación, exposición y evaluación de los elementos metodológicos, de contenido y actitudinales durante la investigación y la exposición.*
6. *Corrección, conclusión y evaluación del informe de investigación*
7. *Autoevaluación,*

A continuación se explica de forma sucinta la forma en que se llevaron a cabo cada una de estas acciones. Esta práctica del ciclo III fue un proceso más integral,

dado que se tenían las dos experiencias anteriores y todo el curso estaba planeado con el objetivo de que investigaran.

1. Evaluación diagnóstica y encuadre del curso:

Inicialmente se realizó una actividad de presentación con los estudiantes, y seguido de ello la evaluación diagnóstica general. La intención fue tener un panorama sobre:

1. La idea que los estudiantes tenían sobre la Historia,
2. La relación entre historia e investigación,
3. Así como los elementos del método de investigación científico que conocieron en la secundaria.

Esta evaluación diagnóstica consistió en una discusión en equipos de 4 o 5 estudiantes y la elaboración de una lámina para comentarla frente al grupo y comparar las ideas respecto a estos tres aspectos. Los resultados fueron los siguientes:

1. En relación a su concepción de la historia:

El 50% le asigna una función pedagógica a la Historia, es decir, para aprender de ella y no cometer los errores del pasado.

20% se refería a los héroes como los protagonistas de la Historia y hechos históricos como aquellos que realizaron los héroes.

30% Son los hechos importantes de la humanidad.

2. La historia como investigación:

El 0% tenía conocimiento de esta relación, existe la idea de que la historia es el relato del pasado, pero no de cómo se construye ese relato. Lo relevante de esto es observar si al fin de la secuencia hay algún cambio y que tan significativo es.

3. Conocimiento de los elementos del método experimental de las ciencias:

El 70% de los estudiantes evidenció tener un conocimiento general de los elementos del método experimental de la ciencia.

En el encuadre del curso se dejó claro que las intenciones del mismo serían encaminarlos hacia el aprendizaje de la investigación historia al mismo tiempo que se revisaba el temario de la asignatura, es decir, se les presentó la competencia que tendrían que lograr y que también fue tomada como hipótesis de trabajo:

Al mismo tiempo que el estudiante conoce los elementos básicos del proceso de investigación, realiza una investigación por equipo de la que socializa los resultados al conjunto de la clase para fomentar el aprendizaje grupal de los contenidos históricos y de metodología básica de investigación en historia.

Ambas acciones se realizaron tanto en equipo como de manera grupal, ya que aunque la investigación de los temas se llevó a cabo en equipos, la presentación de los resultados que permitía estudiar el tema de la clase y la revisión los componentes de la investigación se realizaron en grupo. Para ello, las primeras tres semanas se hicieron actividades de encuadre de los elementos metodológicos de la investigación y de exposición, es decir que durante esas semanas la profesora ejemplificó con su trabajo lo que los estudiantes tendrían que realizar. Todas esas sesiones serían de modelado y la explicación de la tarea, dada la

complejidad de la misma. En este ciclo se utilizaron algunas de las presentaciones que se habían realizado en el ciclo II, en las que también se revisaron los aspectos metodológicos y el temario al mismo tiempo.

2. Elección de tema y de fuentes de investigación en equipo sobre algún aspecto del temario.

Las investigaciones dieron inicio desde que los estudiantes eligieron un tema. Esto se realizó desde la segunda sesión con la planeación relativa al significado de historia como investigación, para la que se utilizó la planeación ya hecha durante el ciclo II: Analogía de la Historia y selección de fuentes de información según un tema dado o elegido²³⁶. Una vez hecha la lectura colectiva y el ejercicio sobre el proceso de una indagación histórica, según la planeación, se explicó cómo se deberían que realizar las referencias bibliográficas (autor, título obra, numero de edición, editorial, ciudad, año, páginas), y una vez precisado esto, los estudiantes se organizaron por equipos y discutieron y eligieron un tema del programa de historia para investigar a lo largo del semestre.

Posteriormente, nos dirigimos inmediatamente en grupo a la biblioteca con el fin de que pudieran explorar la sección de Historia y en consecuencia elegir 5 fuentes generales, es decir, libros de texto. Esta selección se tenía que registrar en un listado conforme se indicó que tenían que realizar las referencias, con el tema de investigación, además de la identificación de una fuente primaria en alguno de los textos. También se anotaría el nombre de los integrantes de equipo. Esta primera

²³⁶Ver apartado 3.3.2.2, punto A, analogía de la historia y selección de fuentes de información según un tema dado o elegido.

búsqueda rápida abrió desde un inicio el panorama de la investigación a los estudiantes, pues se vieron confrontados a tener que explorar, buscar y detectar en los diferentes libros el tema a trabajar. Junto con la elección del tema, esta primera selección de fuentes fue un primer acercamiento a la investigación.

Esta actividad fue la primera evaluación parcial, aunque nuevamente se evaluaría en la presentación ante el grupo, en el avance escrito y en la redacción aumentada y corregida de la monografía. Todos los equipos lograron detectar y registrar fuentes para su tema. Pero si bien ya se había hecho una recapitulación sobre el registro de las referencias bibliográficas, no todos los equipos lo hicieron correctamente, por lo que inmediatamente se solicitó la corrección y no se aceptó ningún ejercicio sin referencias adecuadamente escritas, de manera que al final de la actividad, todos los equipos lograron realizarla correctamente.

3. Explicación de los elementos formales de la investigación: portada, índice tentativo, introducción, desarrollo y bibliografía.

Para esta explicación se realizó una presentación hecha por la profesora, el objetivo fue que los estudiantes identificaran la utilidad de estas formalidades al momento de iniciar, desarrollar y presentar el resultado de su investigación, ya que además de la organización del contenido son estas formalidades las que dan consistencia al conocimiento científico, ya sea en la historia o en las ciencias experimentales.

La portada permitiría identificar los datos generales de la investigación como el nombre de la institución, la asignatura, el grupo, el título de la investigación;

además de los autores, el mes y el año. El índice tenía como fin organizar los apartados o subtemas de la investigación y reflejar la estructura lógica de la misma.

La introducción es quizá la que mayores elementos metodológicos tenía, pues se solicitó una reflexión o vínculo del tema histórico con el presente, de manera que pudiera dar pie a la justificación. Ésta tenía como fin responder a la pregunta de por qué era importante dicha investigación para la comprensión del presente o porqué el tema era significativo históricamente hablando. Dentro de la misma introducción se incluían la pregunta o preguntas origen y eje de la investigación, así como la primera afirmación para responder a la pregunta principal, la hipótesis.²³⁷ También en la introducción se establecieron los objetivos para definir hacia dónde pretendían llegar los estudiantes o qué pretendían demostrar con su investigación.

Finalmente, se solicitó una breve caracterización de las fuentes, con la finalidad de que tomaran conciencia sobre la necesaria relación que existe entre éstas y la historia como vía de acceso al pasado, aunque se tratara de fuentes de segunda mano. También se pidió que mencionaran la forma en la que habían realizado la investigación para que tomaran conciencia sobre cómo habían procedido, era una manera de incentivar la reflexión sobre su acción.

Se indicó que el desarrollo tenía que respetar la estructura del índice con sus subtemas y que tendría que organizarse ya fuera cronológicamente o, si venía al

²³⁷Ver apartados 3.1 Destrezas, aprendizajes y competencias para la Investigación Histórica y 3.2 La investigación en historia según el NCFB de la UNAM, en ellos se ha hecho un estudio sobre la importancia tanto de las preguntas como de las hipótesis en las operaciones historiográficas, así como en los apartados relativos a los planteamientos didácticos de Joaquín Prats y de la propuesta belga.

caso, conforme a las causas, desarrollo y consecuencias del fenómeno, o bien si el tema era un concepto, también se podría abordar de manera cronológica, según la evolución del concepto en el tiempo. En cuanto a la bibliografía, se pidió como mínimo 4 fuentes bibliográficas secundarias y una fuente considerada primaria (se dice considerada primaria porque necesariamente sería una fuente primaria adaptada a un libro de texto).

La estrategia que se utilizó para esta presentación fue una exposición por parte de la profesora, pero con la oportunidad de que los estudiantes pudieran hacer preguntas o comentarios al respecto, con cierta interacción. En realidad, fue necesario regresar a todos estos aspectos conforme se avanzaba en la investigación, en las presentaciones, en la entrega parcial del trabajo de investigación y hasta que el trabajo fue terminado.

4. Ejemplificación de la forma en que tendrían que presentar la exposición de la investigación por la profesora.

Antes ejemplificar cómo se tendría que hacer una investigación, se realizaron algunas de las presentaciones y los ejercicios del ciclo II que correspondían al estudio por separado de los elementos metodológicos (preguntas, hipótesis, clasificación, análisis e interpretación de fuentes y la composición de textos)²³⁸ para acercar a los estudiantes a la teoría y a algunos ejercicios. La estrategia que se siguió fue la exposición, preguntas y respuestas y los ejercicios de los estudiantes.

²³⁸Ver del apartado 3.5.2.1 al 3.5.2.6 sobre las planificaciones de estos elementos metodológicos.

Una vez que se expusieron los aspectos metodológicos y que se acercó a los estudiantes a partir de ejercicios, la maestra ejemplificó cómo tendrían que ser las presentaciones de las investigaciones ante el grupo. La finalidad era mostrar los aspectos formales y metodológicos de la investigación sobre un tema del programa de historia.

La estrategia que se siguió fue la exposición en la que se revisó el contenido histórico, remarcando los aspectos metodológicos y formales que se mencionan en relación a la introducción del trabajo escrito, es decir: justificación del tema en relación a una preocupación presente o propiamente histórica:

- Pregunta problema de investigación.
- Hipótesis.
- Objetivos
- Caracterización de las fuentes.

También se agregaron las conclusiones y la bibliografía. Hasta aquí, todas las estrategias dentro del salón tuvieron la intención de ilustrar y demostrar a los estudiantes lo que tendrían que hacer; en algunos casos se hicieron ejercicios.

5. Investigación, exposición y evaluación de los elementos metodológicos, de contenido y actitudinales durante la investigación y la exposición.

Los momentos anteriores tuvieron como objetivo preparar a los estudiantes para la realización de la investigación que iniciaron desde que eligieron el tema de investigación y las primeras fuentes. Al principio del curso se hizo un registro de los correos electrónicos con la finalidad de estar en contacto con los estudiantes

fuera del salón de clase para esclarecer dudas respecto a la investigación y para las tareas. Desde que se eligieron los temas de investigación se estableció un calendario de presentaciones, de manera que los equipos sabían con considerable anticipación en qué momento tendrían que exponer. Los recursos con los que contaban los estudiantes para hacer la investigación eran variados: conocimiento sobre las formalidades de la investigación, recursos tecnológicos, asesorías personalizadas y vía correo electrónico, además de la materia fundamental para la investigación: libros y fuentes electrónicas.

Dado que en los salones del CCH existen los recursos tecnológicos, todas las exposiciones de los estudiantes se realizaron en power point. Esta presentación tendría que contener los elementos indicados tanto a nivel formal como de riqueza y profundidad de contenido. Durante las presentaciones se aprovechó para hacer los comentarios o apuntes necesarios para corregir los aspectos formales y de contenido histórico; la profesora intervino para remarcar los contenidos importantes o los aspectos formales que podían pasar desapercibidos. Además se solicitó la participación de los estudiantes, que fungían como auditorio, pues la participación en el curso era objeto de evaluación. La idea fue presentar las exposiciones y crear un clima de diálogo entre los expositores y el resto de sus compañeros con la finalidad de aprender por el intercambio de opiniones y conocimientos. Hay que decir que todo el tiempo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de recibir asesoría tanto a nivel de los aspectos metodológicos como de contenido, pues como se mencionó, existía un contacto constante vía correo electrónico con la finalidad de aclarar al máximo las dudas.

Para la evaluación de la exposición se elaboró un formato, Anexo 16, que tenía como objetivo la evaluación entre los estudiantes durante las sesiones de trabajo y durante la exposición. Esta evaluación se hizo al finalizar cada exposición en la presencia de todos los integrantes de cada equipo y de la maestra.

Los aspectos a evaluar en la preparación de la investigación para cada uno de los estudiantes por sus mismos compañeros de equipo fueron:

1. Búsqueda de material
2. Lectura de materiales y elaboración de resúmenes o síntesis para la presentación.
3. Colaboración para la elaboración de la presentación.
4. Asistencia a las sesiones de trabajo
5. Actitud de iniciativa y participación.

Cada uno de estos rubros se calificó en la escala del cinco al diez, a su vez estas calificaciones se promediaron para obtener una sola calificación individual dada por el equipo. La evaluación de los aspectos actitudinales como la iniciativa y la participación tuvieron como intención hacer notar a los estudiantes que una buena actitud está en la base del trabajo en equipo y del trabajo en general, que la iniciativa y participación siempre son apreciadas dado que posibilitan resultados positivos en su aprendizaje.²³⁹

Otros aspectos que también se evaluaron, pero esta vez por la profesora, fueron la expresión oral, el dominio y elementos metodológicos y profundidad del tema.

²³⁹ Para abundar sobre los aspectos actitudinales que fomenta la propuesta ver el apartado 3.7 Valoración de la propuesta y aspectos actitudinales que refuerza

Para obtener una evaluación sumativa de la presentación en general se promediaron la evaluación hecha entre los estudiantes y la evaluación de la profesora para cada uno de los estudiantes.

En la segunda parte del formato se dejó un espacio para evaluación formativa²⁴⁰ por medio de comentarios de la profesora y del grupo sobre los diferentes rubros metodológicos y formales de la presentación que servirían a los estudiantes que exponían para, corregir, mejorar y concluir su investigación.

Hay que señalar que el total de la investigación tuvo asignado un 30% de la evaluación sumativa final del curso. Pero si consideramos ese 30% como un 100%, la evaluación sumativa de toda la investigación se distribuyó de la siguiente manera:

Evaluación sumativa de la investigación

Rubros	Porcentaje
Integración de equipo de investigación, elección de tema y primera búsqueda de fuentes	10%
Exposición	20%
Avance escrito de investigación	20%
Entrega final de investigación escrita	40%
Autoevaluación de desempeño y del trabajo	10%

El número total de equipos que se formaron fueron 15. El primer rubro Integración de equipo de investigación, elección de tema y primera búsqueda de fuentes fue realizado por todos los equipos y en esa tarea todos lograron el 10%.

²⁴⁰ Según F. Díaz Barriga y G. Hernández, la evaluación pedagógica tiene como objetivo regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que interesa es que el profesor observe cómo están ocurriendo el progreso en la construcción de las representaciones logradas por los alumnos respecto a lo que se pretende enseñar. Ver F. Díaz Barriga y G. Hernández, *Op. Cit.* pp. 406 y ss.

El avance escrito de investigación también fue hecho por todos los equipos, pero no todos alcanzaron una calificación aprobatoria. Un rasgo importante es que los equipos que hicieron una adecuada presentación, también hicieron un avance escrito adecuado y a su vez, realizaron las correcciones, por eso es que lograron hacer la segunda entrega sin muchos problemas. Inversamente, aquellos que tuvieron una mala nota en el avance escrito y la exposición, también presentaron problemas para poder entregar un buen trabajo final escrito. Muchas veces aunque se dio la asesoría necesaria, los estudiantes presentaron problemas a la hora de trabajar en equipo, además de problemas de comprensión lectora.

Claramente, los equipos que tuvieron las mejores notas, fue porque desde el principio, no sólo de la integración del equipo, sino del curso, tuvieron una buena motivación, muchas veces había un líder de equipo que organizaba las tareas; incluso aunque se presentaron conflictos, el hecho de que los estudiantes tuvieran buena capacidad lectora y buena disposición de trabajo aseguró una buena presentación y redacción del trabajo. En este ciclo III la variable de la motivación en el trabajo académico resultó ser un factor importante, ya que se da un círculo virtuoso entre quienes tienen una buena motivación y el logro de resultados positivos, que también puede ser inversamente proporcional. La motivación también tiene que ver con la solvencia en la competencia lectora y en los hábitos de estudio.

En cuanto a la exposición del tema, se tomaron en cuenta los elementos del Anexo 16, como se mencionó más arriba. Los criterios que se evaluaron en la exposición fueron los siguientes:²⁴¹

1. Búsqueda de material = 2.5
 2. Lectura de materiales y elaboración de resúmenes o síntesis para la presentación = 2.5
 3. Colaboración para la elaboración de la presentación = 2.5
 4. Asistencia a las sesiones de trabajo = 2.5
 5. Actitud de iniciativa y participación = 2.5
 6. Expresión oral = 2.5
 7. Dominio del tema = 2.5
 8. Elementos metodológicos y profundidad = 2.5
- Suman = 20 puntos.

Los criterios y el puntaje asignado en entrega parcial del trabajo escrito fueron:

1. Título = .5
 2. Índice = .5
 3. Introducción con:
 - Justificación = 1
 - Preguntas = 1
 - Hipótesis = 1
 - Objetivos = 1
 - Descripción de las fuentes = 1.5
 - Descripción del procedimiento utilizado = 1.5
 4. Desarrollo = 8
 5. Conclusiones = 2
 6. Bibliografía = 2
- Suman = 20 puntos

²⁴¹ Ver Anexo 16. Formato evaluación de exposición de la investigación.

Esta lista de elementos forma lo que se conoce como una lista de chequeo sobre los distintos criterios a evaluar. Es una herramienta de evaluación sumativa para el profesor, y cuando se entrega de manera anticipada a los estudiantes, también para ellos. La utilidad de la entrega anticipada a los estudiantes es que les advierte sobre lo que serán evaluados. En total, tanto de la exposición como de la entrega parcial del trabajo escrito suman 40%.

La exposición y la entrega del trabajo escrito de manera parcial tuvieron la finalidad de compartir el contenido investigado por cada uno de los equipos al resto del grupo y observar la forma en la que se habían apropiado de la metodología. Aunque eran evaluaciones sumativas, también tenían un gran peso formativo, ya que era el momento para dar una retroalimentación a los equipos y al conjunto del grupo.

6. Corrección, conclusión y evaluación del informe de investigación

Tanto la exposición y el trabajo escrito, pero sobre todo este último, fueron objeto de una revisión detallada por parte de la profesora. Cada rubro fue revisado y comentado con la finalidad de hacer una retroalimentación a los estudiantes para guiarlos en las correcciones necesarias en cada uno de los aspectos evaluados.

Posterior a la exposición y a la entrega de la revisión del trabajo escrito, los estudiantes tuvieron tiempo para asesorías que propiciaran la aclaración sus dudas y para realizar las correcciones del caso. La retroalimentación y las correcciones permitieron que los estudiantes ajustaran su aprendizaje. Una vez

hechas estas correcciones, todos los estudiantes entregaron el trabajo terminado en una fecha establecida desde el inicio del curso.

Los criterios que se revisaron fueron los mismos que en la entrega parcial del trabajo escrito pero con puntajes diferentes porque se agregó un criterio que anteriormente no se había tomado en cuenta, es decir, el análisis de una fuente primaria relativa al tema de investigación:

1. Título = 1
2. Índice = 1
3. Introducción con:
 - Justificación = 2
 - Preguntas = 2
 - Hipótesis = 2
 - Objetivos = 2
 - Descripción de las fuentes = 3
 - Descripción del procedimiento utilizado = 3
4. Desarrollo = 14
5. Análisis de fuente primaria = 4
6. Conclusiones = 3
7. Bibliografía = 3

Total = 40

También en este trabajo final se hicieron comentarios a los diversos puntos, ya sea para una revisión ulterior o bien remarcar la adecuada elaboración del trabajo. Como reconocimiento, claramente estaban las buenas notas, pero también comentarios de felicitación a los equipos por su desempeño.

En el siguiente cuadro se resumen los resultados por criterios de evaluación que se encuentran en el Anexo 17. En las dos primeras columnas se establece el

número de equipos cuyo trabajo incluyó o no cada criterio (No o Si), y en las siguientes columnas se señala el número de equipos y los niveles de logro (incorrecto, suficiente, regular, bien o muy bien) de cada criterio.

CRITERIO	NO	SI	Incorrecto	Suficiente	Regular	Bien	Muy Bien
Título	1	14	0	0	0	8	6
Índice	3	12	1	0	1	3	7
Justificación	1	14	1	0	0	4	9
Preguntas o problematización	1	14	0	1	0	1	12
Objetivos	2	13	0	1	1	1	10
Hipótesis	1	14	0	2	2	0	10
Descripción de fuentes utilizadas	1	14	0	3	1	1	9
Descripción del método utilizado	2	13	0	0	3	2	8
Desarrollo	1	14	2	3	3	4	2
Análisis de fuente primaria	4	11	2	1	1	4	3
Conclusiones	2	13	2	0	3	2	6
Bibliografía	0	15	1	2	3	4	5

En el Anexo 17 se especifican en la cabeza de cada criterio los puntos asignados a cada uno de ellos. La suma de los puntos a cada criterio es la que nos da el total de la segunda calificación en el trabajo escrito. Dado que son cuarenta puntos, a cada calificación que va del 5 al 10, le corresponden cuatro puntos. El total de trabajos analizados fueron 15 del grupo 108 y el número de estudiantes

involucrados en estos 15 trabajos fueron 52. Los resultados de la evaluación sumativa son los siguientes:

Puntaje	Calificación	Número de equipos
37-40 puntos	10	4
33-36 puntos	9	3
29-32 puntos	8	1
25-28	7	1
21-24	6	3
- de 20	5	2
Cero	0	1

De los 15 equipos, 12 aprobaron, y 3 reprobaron. Para la evaluación general habría que recalcar era la primera vez que los estudiantes habían realizado un trabajo de este tipo en la materia de Historia, así que sólo excepcionalmente los estudiantes integraron contenidos de las exposiciones de otros equipos en sus propias presentaciones e investigaciones. Tanto la comparación de fuentes como el parafraseado es algo que tendría que trabajarse de manera más cercana con los estudiantes; sólo aquellos que vienen mejor formados de la secundaria no presentan grandes problemas. En general, la escritura es una competencia compleja que claramente los estudiantes tienen que trabajar mucho más, y por eso es que muchos equipos tuvieron que trabajar mucho en la corrección de sus textos.

Como se mencionó más arriba, generalmente los estudiantes que presentaron un avance adecuado e hicieron una buena exposición, fueron los que lograron concluir adecuadamente su trabajo escrito de investigación. Solamente un equipo,

que tampoco logró aprobar la investigación hizo una peor redacción en la entrega final que en el avance.

Todo el trabajo de investigación fue muy exigente en cuanto a los elementos metodológicos y de desarrollo, es decir de contenido. En general se observa que los estudiantes que incluyeron adecuadamente los elementos metodológicos en la introducción, también hicieron un desarrollo adecuado, así como un análisis de fuente primaria de regular a muy bien. Pero de los cuatro que tuvieron entre seis y siete, tres ubicaron mejor los elementos metodológicos en la introducción de lo que lograron desarrollar su tema de investigación. También uno de los que reprobó con cinco parecía haber ubicado los elementos metodológicos en su introducción, sólo que le faltaron muchos otros elementos y la calidad de los que incluyeron fue baja.

Si bien cinco es una calificación reprobatoria, hay que tomar en cuenta que representa la mitad del puntaje y una adecuada autoevaluación daría a cada uno de los estudiantes hasta un punto más en la evaluación. Así, los integrantes de un equipo con cinco en su investigación final, y con calificaciones similares en los otros rubros (integración de equipo, exposición y avance), podría lograr obtener un seis por su autoevaluación. La competencia de la investigación histórica es exigente, por ello a lo largo del curso hubo otros elementos que ayudarían a los estudiantes a mejorar su calificación, pues el trabajo de investigación representaba el 30% de la nota final.

7. Autoevaluación.

Finalmente, la autoevaluación que se ubica en el Anexo 18, fue una reflexión de cuatro aspectos relacionados con la investigación escrita, el trabajo en equipo y trabajo individual:

Bloque	Porcentaje
1. Integración y compromiso de los integrantes de equipo	10%
2. Exposición y entrega de avance	30%
3. Trabajo escrito	50%
4. Autoevaluación actitudinal.	10%

Los porcentajes asignados a cada apartado son sólo un indicador de la apreciación que los mismos estudiantes tienen sobre su participación en el conjunto del trabajo. Si se observan las preguntas que guían cada apartado, los bloques uno, dos y cuatro son básicamente actitudinales, tanto individual como en equipo. Lo que se pretende es que los estudiantes evalúen ellos mismos su participación en la investigación, en la redacción del trabajo y en la exposición; la organización en equipo, el manejo de conflictos, lo que aprendieron de ellos y la disciplina en la entrega de los avances.

En el bloque cuatro se pretende que reflexionen sobre su objetivo al cursar el bachillerato, sobre cómo sus actitudes a la hora de realizar el trabajo de investigación pueden reforzar el cumplimiento de ese objetivo y qué es lo que tendría que mejorar. Sólo el bloque tres, que se refiere al trabajo escrito, cuestiona directamente a los estudiantes sobre los aspectos metodológicos y sobre el contenido.

Dadas las respuestas de los estudiantes, observamos que la autoevaluación permite apreciar de manera más directa lo que los estudiantes se llevan realmente como aprendizajes. Es una herramienta cualitativa que nos acerca a la reflexión auténtica de los estudiantes sobre su desempeño. Y aunque se da el caso de que hay autoevaluaciones que están lejos de las expectativas que nos fijamos, no significa que la *propuesta didáctica* no valga la pena, sino que simplemente es un aprendizaje que el estudiante puede integrar en otro momento gracias a este primer acercamiento y si es que se vuelven a presentar estrategias parecidas. Mucho de lo que se enseña, puede ser comprendido por los estudiantes mucho después, cuando tienen que volver a aplicar o revisar lo que se les ha enseñado en un primer momento.

Las respuestas de los estudiantes en la autoevaluación respecto a los puntos que se tocaron en la evaluación diagnóstica por equipos al inicio del curso nos permiten apreciar lo siguiente:

Respecto a la concepción de la Historia, la función pedagógica de la Historia, como maestra para no cometer los errores del pasado, sigue siendo representativa, 20%, pero lejos del 50% de la evaluación diagnóstica. En general su concepción es variada, pero lo que resalta es la vinculación que hacen de la Historia consigo mismos (43%), que sirve para conocer a sus antepasados y a su origen, para tener identidad y saber quiénes somos como sociedad (6%). Se refieren a la Historia como los procesos y hechos que nos sirven para comprender el presente (30%), a la Historia como ciencia (20%), que sirve para tener identidad y saber lo que somos como sociedad. También vinculan la Historia con

la cronología de los acontecimientos (15%); los hechos que acontecieron en un tiempo y un espacio determinado (9%).

Estas son dos definiciones de los estudiantes de la Historia:

La Historia son todos los procesos, hechos y sucesos que se han dado a lo largo del tiempo y que nos sirven para saber el por qué de lo que ocurre en la actualidad.

La Historia significa investigar, indagación, la Historia me sirve para poder saber qué aconteció a mi país, el mundo y hasta a mi familia; sin la Historia no habría cultura.

Hasta aquí, menos del 9% relacionan, historia e investigación, que es el segundo aspecto de la evaluación diagnóstica. Aunque 82% lo relacionan cuando se pregunta expresamente la relación entre la historia y la investigación. Como puede apreciarse, esta vinculación no se da si no se pregunta de manera directa.

Los estudiantes que tuvieron buenas notas vinculan claramente historia e investigación, señalando que ésta permite la construcción de la primera y que es una manera de conocer o descubrir el pasado.

- *A través de la investigación vamos conociendo los hechos y recaudamos información del pasado y así vamos construyendo la Historia.*
- *Pues van tomadas de la mano ya que la Historia necesita investigar, indagar para poder conocer el pasado como vestigios.*

- *Pues van de la mano, porque sin investigación no tendríamos la Historia, y pues se necesita de un método de investigación de la Historia para entenderla.*
- *La Historia no es una hipótesis, sino que se tiene que investigar cómo ocurrió un hecho.*

Cuando a los jóvenes se les pide reflexionar sobre el proceso de investigación se refieren a las acciones que grosso modo llevaron a cabo, no a la estructura del trabajo escrito en detalle. Por ejemplo, en la mayoría de los casos no hay referencia a las preguntas de investigación o a la hipótesis, aunque se sabe que son un elemento que en el trabajo necesariamente está presente.

Respecto a este tercer rubro, es decir el conocimiento que los estudiantes tienen del procedimiento para la investigación, solamente el 70% mencionó los elementos de la investigación en historia.

Como parte de las cualidades personales que se forjan con la investigación los estudiantes mencionan la organización, la búsqueda de información en diferentes fuentes, la seguridad, la responsabilidad, la aceptación de lo que dice la mayoría en el equipo, capacidad de escucha, la tolerancia a las opiniones, el compromiso, el compañerismo, la cooperación, ser analítico y reflexivo.

Todos los estudiantes realizaron la autoevaluación, ya que aunque tuvieran la mitad de los puntos en cada rubro, la autoevaluación les daba un punto más y con ello la aprobación con la calificación mínima, la cual valía el 30% de la nota final. Aunque habría que decir que considerando la gran carga de trabajo que

representa, se debió haber asignado al conjunto de la investigación por lo menos un valor de 500% de la nota del curso.

3.6.3. Observación de la acción y reflexión

La valoración que se hace es que en este ciclo III es más global y al mismo tiempo más coherente porque todo el curso de Historia tuvo una misma orientación: la investigación histórica y el aprendizaje de la historia de manera grupal. No se trata de actividades insertas, a veces de manera un tanto arbitraria en el curso de otro profesor, como pasó en el ciclo I y II, sino que se observa una mejor adaptación gracias a que este ciclo es producto de las experiencias anteriores.

Debilidades:

- a) Durante las exposiciones los estudiantes que estaban como escucha (los que no exponían) tendrían que haber realizado una actividad concreta sobre el tema que se estaba revisando en la clase, más allá de sólo hacer comentarios y participar en clase. Si bien de manera previa se hacía la indicación de la lectura y subrayado de la lectura correspondiente al tema en el libro de texto, habría sido necesarias actividades específicas para el salón de clase en cada sesión, con el fin de repasar en la clase aspectos concretos sobre el tema de la exposición en turno.
- b) Toda planeación demanda tiempo al profesor, pero esta propuesta demanda un poco más, debido al trabajo de revisión y seguimiento a los estudiantes. Por el momento queda el reto de hacer estas tareas más rápidamente, aunque también es cierto que una de las competencias a

lograr por parte del profesor sería la pericia; definitivamente ésta daría pistas de revisión más concretas que agilizarían el proceso y ahorrarían tiempo.

- c) Cuando algún equipo no logró realizar adecuadamente su investigación ni su exposición, había una afectación al resto de la clase, pues el objetivo del aprendizaje grupal no se concretaba. Faltarían otros mecanismos o instrumentos además de la lectura previa sobre los temas para poder hacer frente a estas situaciones.
- d) Una debilidad de la evaluación, es no haber proporcionado oportunamente a los estudiantes la lista de verificación de los elementos de competencia que se evaluarían en el trabajo escrito como se hizo con la exposición. Esta lista de verificación habría sido de mucha ayuda, como lo fue la de la exposición, con la finalidad de que ellos mismos pudieran valorar antes de la entrega parcial de su trabajo escrito aquellos elementos con que contaban o no sus trabajos.

Fortalezas:

- a) Se pudieron volver a aplicar de manera más dinámica los aspectos positivos de las dos prácticas anteriores.
- b) En lo general, la *propuesta didáctica* proporciona al estudiante herramientas metodológicas y formales propias de la formación científica, de manera que pueda discriminar información histórica y de otro tipo acertadamente. Lo anterior, ubica al estudiante en la vía de conocimiento sobre cómo se

genera el conocimiento científico en materias como la Historia, y le permite construir conocimiento para sí mismo de manera certera.

- c) Los elementos metodológicos pueden desplazarse a otras áreas de conocimiento distintas a la Historia.
- d) Prepara a los estudiantes para poder elaborar proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios.
- e) En general, respecto al logro de la competencia, *Al mismo tiempo que el estudiante conoce los elementos básicos del proceso de investigación, realiza una investigación por equipo de la que socializa los resultados al conjunto de la clase para fomentar el aprendizaje grupal de los contenidos históricos y de metodología básica de investigación en historia*, podremos decir que los estudiantes la lograron parcialmente, ya que como se dijo, habría que desarrollar otros instrumentos para el aprendizaje en equipo y grupal.
- f) Desde nuestro punto de vista, es un primer acercamiento que los estudiantes tendrían a la materia desde este enfoque. Esto les daría referentes metodológicos para otros trabajos semejantes en la materia de Historia o en otras disciplinas. Por su exigencia, es una experiencia que forma parte del bagaje en su formación general cuyos frutos más acabados no se pueden apreciar de manera inmediata, sino a lo largo de la formación que tengan en el Bachillerato.

3.7 Valoración de la propuesta didáctica y aspectos actitudinales que propicia.

Una vez que se ha expuesto la fundamentación pedagógica, la fundamentación disciplinar y se ha hecho la convergencia de éstas en la propuesta didáctica, sugerimos las siguientes preguntas para estructurar este apartado: ¿qué relevancia tiene el aprendizaje de la investigación histórica para los jóvenes del bachillerato? ¿qué actitudes son las que propicia la propuesta?

En relación a la primera pregunta podemos señalar que la relevancia del aprendizaje de la investigación en la asignatura de Historia, tiene que ver con la forma en que se concibe la Historia misma. Si bien cuando se creó la disciplina histórica como una ciencia bajo los auspicios del positivismo en el siglo XIX, se dio una gran importancia al tratamiento de documentos escritos como fuente de conocimiento y a la transmisión de historias y al contar las cosas como realmente sucedieron, hoy la tendencia apunta a la recreación-construcción de una tradición científica. Se reconoce que es necesario mostrar a los estudiantes una determinada versión o visión de los sucesos históricos, pero también resulta de importancia acercarlos a la forma en cómo se elabora o se produce el discurso histórico desde la investigación, del mismo modo que la química tiene que ver con el conocimiento de los procesos químicos, no con el conocimiento de qué productos químicos existen. Ya que es en el proceso del aprendizaje de las técnicas de construcción del discurso histórico como se puede aprender el

discurso historiográfico, no de forma inversa. Por eso hay que enseñar los hechos, pero sobre todo cómo se establecen esos hechos.²⁴²

Esto abre paso a la opinión de los historiadores sobre este punto. Según Huizinga una sociedad tiene más cultura cuando no se conforma con las imágenes míticas que le representan su pasado,²⁴³ yo diría también de su presente; sino que una sociedad alcanza un mayor grado de cultura en la medida que la ciencia puede dar su producto críticamente depurado de tan clara lectura, que el público culto, lo espera, lo lee, elabora y lo asimila.²⁴⁴ Si se aspira a lo anterior es necesario unir teoría y práctica, enseñando historia a partir de la investigación básica con la idea de que esto coloca a los estudiantes, futuros ciudadanos, en posibilidad de acercarse al trabajo real y al mismo tiempo a la naturaleza y carácter del conocimiento histórico, frente a la mitología de la historia enseñada en las escuelas oficiales, pues a pesar del paso del tiempo y de los progresos historiográficos, la enseñanza de la historia en la educación básica sigue siendo mítica, nacionalista y a veces maniquea, en vez de una historia “científica”, con las especificaciones que pueda tener este adjetivo.

En esta misma línea, Hobsbawm nos dice que la historia es la materia prima de la que se nutren las ideologías nacionalistas, étnicas y fundamentalistas, del mismo modo que las adormideras son el elemento que sirve de base a la adicción a la heroína. En este sentido, un pasado “a modo” es un factor esencial -quizá el factor

²⁴² *Op. cit.* J. Aróstegui, p. 34-41

²⁴³ Representaciones míticas que forjan su identidad, pero que al ser míticas tergiversan el pasado y proporcionan un referente equivocado para su presente.

²⁴⁴ J. Huizinga, *El concepto de la historia y otros ensayos*, México, FCE, 1946, pp. 38-40

más esencial- de dichas ideologías.²⁴⁵ Precisamente un conocimiento imparcial a partir de la investigación del pasado y de la forma como se construye ese pasado, resulta imprescindible para la libertad individual y colectiva de los distintos grupos humanos.

En este sentido, habría que considerar que aunque la enseñanza de esta disciplina no puede expresar la verdad completa sobre un hecho particular, no significa que no pretenda la verdad.²⁴⁶ Esta falta de absoluta certeza está dada como una circunstancia propia del conocimiento histórico, ya que el objeto de estudio de la Historia no está dado, sino que siempre se halla en proceso de completarse,²⁴⁷ de ahí que los problemas que plantea la Historia no están nunca totalmente resueltos; de alguna manera la Historia es una respuesta temporal y cercana a un asunto que en el fondo sigue sin resolverse. Contra lo que pudiera pensarse, cuando más conoce el historiador el pasado, es más consciente de que nunca llegará a conocer realmente ese pasado,²⁴⁸ pues la propia experiencia y la reflexión le permiten percatarse de que sólo puede conocer la parte de la Historia que le es posible percibir a partir de las fuentes con que cuente y de su propio ángulo e intereses.

Para Droysen una forma de *comprender* la realidad histórica es investigando,²⁴⁹ por eso pensamos que es necesario iniciar a los estudiantes en el conocimiento y la práctica de la investigación en la Historia. Si bien en las instituciones a nivel

²⁴⁵E. Hobsbawm, *Sobre la historia*, Biblioteca de Bolsillo Crítica, Barcelona, 1997, p.17

²⁴⁶ Pues Collingwood dice que la historia es un relato con pretensión de verdad. Collingwood, R. G.), *Ensayos sobre la filosofía de la historia*, Barcelona, Barral, 1970 p. 90

²⁴⁷ *Ibid.* p. 85

²⁴⁸ *Ibid.* p. 97

²⁴⁹ *Apud*, Matute Álvaro (Comp.), *El historicismo en México. Historia y antología*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002, p. 17

medio superior encontramos diversas formas de enseñar historia, quizá el aprendizaje de la Historia a partir de la investigación, sea una manera de contribuir a la apropiación de la Historia científica, más allá de las imágenes de la Historia oficial, que están a modo con el sistema, y que por ser romántica y heroica está fuera de la realidad.

Otra opinión que se agrega, es la de Huizinga, para quien el conocimiento histórico, no es algo que se obtenga como una síntesis, como producto final o producto acabado, hasta la conclusión de la investigación, sino que el conocimiento histórico y la visión de éste, es un proceso que se va construyendo durante el trabajo de recopilación, clasificación y lectura de las fuentes, del mismo modo que lo dirá Gaos respecto a las operaciones historiográficas, ya que la ciencia, no se realiza como una síntesis, sino como un análisis, y éste se va haciendo como una interpretación constante del significado y sentido de lo que se analiza.²⁵⁰ Sirvan estas ideas para fortalecer el objetivo e intención de la *propuesta didáctica* como una herramienta para acercar los estudiantes al conocimiento de lo histórico.

Cuando se realiza una investigación, cuando se entra en un proceso de búsqueda de respuestas, no solamente se involucran aspectos que tengan que ver con la racionalidad lógica, sino que también están inmersos elementos de actitud, de emociones, intuición, y hasta de suerte.²⁵¹

²⁵⁰ En este punto coincide con Gaos cuando señala que la historia como investigación, como historiografía, se compone de un conjunto de operaciones que se van realizando de forma simultánea.

²⁵¹ *Op. cit.* L. Llorens y Ma. L. Castro, p.24

En relación a la segunda pregunta, sobre las actitudes que la propuesta didáctica propicia, puedo señalar lo siguiente tomando como base los rasgos de una buena educación que el maestro Porfirio Morán rescata a su vez del maestro Pablo Latapi. La enseñanza de la investigación en general y en historia en particular, es relevante ya que fomenta rasgos positivos y necesarios para el desarrollo del ser humano en cuestión, el estudiante. Uno de ellos es el carácter, *el más apreciable rasgo de los esfuerzos educativos de una persona*. Éste es la congruencia entre el pensar y el obrar. Según los griegos el *ethos*, es la disposición moral de la persona, su temperamento y compostura, el conjunto de convicciones o de virtudes y actitudes adquiridas. Este mismo *ethos* para los estoicos era el núcleo que conducía la vida. Según el pensamiento platónico y cristiano, es un comportamiento normado por la disposición espiritual del ser humano. Asimismo, según el latín clásico, designa una conducta sabia y magnánima. Carácter es una palabra que sintetiza valores, principios, hábitos y maneras de ser de una persona. A su vez expresa la asimilación consciente del esfuerzo como algo necesario para la autorrealización en la vida. Esto se puede transformar en disciplina para el uso del tiempo y en capacidad para organizar las propias actividades y las de los otros; no está lejos del liderazgo.²⁵²

La investigación educa la inteligencia en el sentido de que fomenta las destrezas intelectuales fundamentales, como la capacidad de abstracción, el raciocinio lógico, el análisis, la síntesis, la relación, inducción, deducción, etc., que se

²⁵² P. Morán Oviedo (Coord.), *Memoria de la MADEMS y el bachillerato: reflexiones desde y sobre la práctica docente*, México, IISUE-IIF-MADEMS, 2011, p.14

resumen en el “aprender a pensar” y “aprender a aprender”. Estas destrezas y los conocimientos generales orientan al individuo para situarse en el mundo.²⁵³

Para el maestro Pablo Latapí la capacidad de aprender a pensar, entre otras como seguir aprendiendo, saber expresarse, comunicarse y convencer, como capacidades formales, no están relacionadas con el contenido, sino con el método, es decir, el enfoque o procedimiento que usamos para acercarnos al conocimiento. Señala que estas capacidades formales son las llamadas competencias.²⁵⁴

Aunque nos encontremos en medio de la plasticidad del mundo y de nuestra especie, Latapí considera que para nutrir la inteligencia es necesario apelar a la cultura general. Y justamente la Historia es una fuente de esta cultura general. Señala que es importante asimilar un sentido de la Historia, una visión del pasado, que enriquezca al individuo y a la sociedad.

Al momento de seguir reflexionando sobre las actitudes, es necesario especificar que éstas están conformadas por el conjunto de valores humanos, cívicos y éticos que se pretenden promover con la *propuesta didáctica*. Si pensamos que la investigación es lo que le da sentido a la Historia, según lo revisado en el capítulo II, entonces la investigación de la Historia tiene que ver con los fines de la misma disciplina. Citando a Collinwood, decimos que *el valor de la Historia, por consiguiente, consiste en que nos enseña lo que el hombre ha hecho y en este sentido lo que es el hombre.*²⁵⁵ Valga la redundancia, la Historia es una

²⁵³ *Loc. cit.*

²⁵⁴ *Ibid.* p. 15

²⁵⁵ *Op. cit.* R. Collinwood, 1970 p. 22

indagación, *sobre el significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo.*²⁵⁶ Si pensamos que la Historia implica la comprensión de las acciones y motivaciones de seres humanos diferentes a nosotros, es decir de lo extraño, entonces eso fomenta la comprensión de lo extraño, lo diferente y en ese sentido, una práctica de la tolerancia.

La Historia también puede enseñar al estudiante que hay una serie de fenómenos que ocurren en la cotidianidad cuyo referente se encuentra en el pasado, a veces remoto de las primeras civilizaciones. Del mismo modo, la Historia nos muestra que muchas de las libertades de que gozamos actualmente tienen su origen en luchas pasadas.

Por otro lado, según Hornung, *la Historia destruye todos los valores eternos y absolutos y demuestra la relatividad de los referentes absolutos que nos esforzamos en establecer*, es decir, la Historia despoja del sentido absoluto a los asuntos que nos obsesionan a los seres humanos. Nos muestra que si bien existen ciertos aspectos de la vida social y colectiva que permanecen, también evidencia que nada de lo que ha existido puede permanecer inmutable ni aspirar a ser eterno (una sola Iglesia, un solo Estado, un orden social único).²⁵⁷

El aprendizaje de la investigación histórica prepara a los estudiantes para la vida adulta, en la medida que es un marco de referencia para entender los problemas sociales, posibilita la comprensión y crítica de lo que sucede en la actualidad. Para

²⁵⁶E. Florescano, “¿Para qué estudiar y enseñar la historia?” en B. Berenzon, G. Calderón, Valentina Canton, A. Arnal, y M. Aguirre Beltrán (Coord.), *Historiografía, herencia y nuevas aportaciones*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, SER, Correo del Maestro y Ediciones la Vasija, 2003, p.27

²⁵⁷Ver. *Ibid.* E. Florescano, p. 31

Ruggiero Romano aprender la Historia daba la posibilidad de *leer bien los periódicos* porque la Historia hace posible:

Aprender a ver, más allá de lo escrito, la intención del que escribe; detrás del relato de un acontecimiento, la estructura que lo sostiene; más allá de la espuma de la ola, la mar de fondo. En suma, la investigación histórica enseña que no (existe) solamente el texto, sino sobre todo el contexto; que uno no puede servirse de un texto sin la crítica de ese mismo texto; que el acontecimiento aislado es poco significativo y lo que cuenta es el mecanismo que articula un conjunto de acontecimientos.²⁵⁸

Investigar en la Historia conlleva a la producción de conocimiento a través de una explicación razonada, ya que dar cuenta de la conducta humana y del desarrollo social, necesariamente tiene que ir precedido de un análisis sistemático y de una explicación persuasiva.²⁵⁹

El conocimiento de la Historia prepara a los niños y a los jóvenes para vivir en sociedad, formar la identidad y la ciudadanía. El conocimiento histórico ayuda a difundir y comprender los valores, costumbres, ideas y formas de comprender el mundo de una determinada cultura nacional y el sentido de civilización.

Todo lo dicho anteriormente está relacionado con las actitudes que se fomentan gracias al conocimiento de lo histórico, pero también hay actitudes que se propician desde el punto de vista pedagógico. En primer lugar se pueden mencionar las actitudes que se promueven con el trabajo en equipo. Éste conlleva

²⁵⁸R. Romano citado en E. Florescano, p. 32

²⁵⁹ *Ibid.* p. 34

a la tolerancia hacia el otro, la autocrítica en la evaluación, la responsabilidad, la disciplina en el trabajo, la auto-observación y la persistencia. La realización de un trabajo de investigación, independientemente de la asignatura, requiere de todas ellas desde el inicio hasta el fin.

En la autoevaluación hay un punto en el que se pregunta a los estudiantes sobre las cualidades personales que ellos piensan que se forjan con la investigación, y claro también respecto al trabajo en equipo y a la exposición. De manera grupal los estudiantes piensan que las cualidades se forjaron con la *propuesta didáctica* son las siguientes:

- El desarrollo de conocimientos de manera organizada,
- La curiosidad como actitud para no quedarse sólo con lo que le ofrece un libro, sino buscar más información en otros,
- El seguimiento de un método les da un mayor detalle, presentación y certeza en lo que buscan
- Una manera más organizada de buscar información y fuentes
- Seguridad en lo que se aprende
- Responsabilidad en los trabajos
- Solidaridad
- Escucha a los demás
- Aprendizaje mutuo
- Compromiso
- Paciencia
- Cooperación

- Reflexión
- Creatividad
- Capacidad crítica
- Desarrollar la capacidad de hacer proyectos y fijarse metas
- Capacidad de análisis
- Atención
- Respeto
- Justicia
- Dar opinión responsable
- Compañerismo
- Disciplina
- Organización del tiempo
- Amistad y sociabilidad
- Deseo y gusto por investigar
- Capacidad para expresarse frente a los demás

Si pensamos en estas respuestas como un balance general de la *propuesta didáctica*, pensamos que se cubre bastante bien el desarrollo de cualidades actitudinales, tanto en lo individual, como en lo grupal.

En esta la última práctica docente vimos como la motivación, tanto externa como interna, juega un papel importante. Dentro de las actitudes vinculadas a la motivación están el interés por la tarea, la disciplina y hasta el entusiasmo gracias a las expectativas que el profesor cree desde el *encuadre* y que mantenga durante

todo el desarrollo del curso. Durante la práctica docente, sobre todo en la última, creamos un ambiente en que se hizo notar que la tarea era importante por lo que iban a aprender de la Historia y por las capacidades de investigación que ellos desarrollarían.

El hecho de tener que presentar avances de investigación y hacer la presentación en grupo, era no sólo para aprobar el curso de manera individual, sino para mostrar que lo que descubrieran en su investigación era importante, tanto a nivel individual y de equipo, pero también a nivel grupal, ya que cada exposición de equipo fue un ejemplo de la forma en que se hace una investigación. La motivación fomentó un compromiso y un ritmo de trabajo que se mantuvieron en buen nivel a casi todo lo largo del semestre. Notamos que en muchos casos hubo un interés auténtico en los estudiantes por hacer bien sus trabajos y por realizar las correcciones a nivel de los aspectos metodológicos, como del contenido y por mostrar al resto de la clase que eran capaces de realizar la tarea adecuadamente. De alguna manera se fomentó la participación y el aprendizaje grupal, aunque siempre se puede mejorar.

Por todo lo anterior, creemos que cuando se crean contextos de aprendizaje enriquecidos, es decir, que son un reto para los estudiantes en el sentido de que son un desafío que va más allá de lo que ya conocen, y se equilibran los contenidos disciplinares, los procedimientos, que en este caso tiene que ver con la realización de una investigación y el profesor crea una motivación adecuada, la respuesta de los jóvenes a la tarea es positiva en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha sido una investigación contextualizada, en el sentido de que ha nacido de una preocupación por salir de la ignorancia pedagógica en el quehacer disciplinar diario de la enseñanza de la historia en el bachillerato. También es contextual en el sentido de que se aboca a una orientación que nace en un momento de cuestionamiento a la educación tradicional que parece no logra transferir los saberes de la escuela a los escenarios de la vida real. La enseñanza por competencias no exceptúa otras formas o modelos de enseñanza, sino que más bien pretende integrarlos en una visión general. La finalidad es responder a la inquietud de aprovechar los conocimientos escolares en la vida real. Esta investigación ha sido una mirada, dentro de otras, que tiene como objeto mejorar la práctica docente. Mejora que se da desde la concientización de las intenciones didácticas, de la planeación de esas intenciones, de su puesta en marcha, de su monitoreo y evaluación parcial y final.

Ahora, en qué sentido la investigación ha respondido a las cuestiones planteadas en la introducción. En el capítulo I hemos abordado con cierta profundidad la discusión sobre el concepto de competencia, desde el nivel teórico en áreas como la lingüística, hasta en su aplicación en la educación. De manera que hemos revisado el concepto de competencia para lingüistas como Chomsky, semiólogos como Eliseo Verón o Dell Hymes, y cómo para cada uno de ellos puede tener distintos significados, ya sea que hablemos de competencia lingüística (capacidad de un hablante-oyente ideal, despojado de todo lo que no le aporta valor gramatical), de competencia ideológica (manera específica de ordenar y

seleccionar determinadas palabras en un discurso) o de competencia comunicativa (uso regular y social del habla en un contexto determinado). Esta última que es la única que estos especialistas en la lengua tocan desde una preocupación educativa para los niños con dificultades de aprendizaje, que por su condición se encuentran lejos de la homogeneidad. Si bien Guillermo Bustamante, llama la atención sobre la imposibilidad de utilizar un mismo término para significar cosas distintas, el punto álgido, tiene que ver con el asunto de la evaluación homogénea. Bustamante señala que las evaluaciones homogéneas en vez de clasificar a la población por su inteligencia y/o desempeño, la clasifican por su clase social, ya que se ha encontrado en estudios sobre la calidad de la educación que siempre les va mejor a quienes tienen mejores condiciones sociales y económicas, que a aquellos que viven en condiciones precarias. Aquí queda claro el papel ideológico de la evaluación, cuando se le aplica sesgadamente en la práctica educativa.

Más allá de la discusión dentro del ámbito de la lengua, de la ideología y de la comunicación, hemos visto que la educación por competencias nace en el ámbito laboral, en el contexto del cambio de sistema que significa el neoliberalismo, ya que requiere de recursos humanos que respondan a las necesidades del mismo, básicamente necesidades de la industria a nivel global. Pero también vimos como a partir de la Conferencia de Jomteín en 1990 se van dando otras apreciaciones que dan una orientación más humana y de formación a lo largo de la vida y para la ciudadanía.

En el marco de la expansión de la globalización y el neoliberalismo, vimos cómo se fue implantando el enfoque de enseñanza para el trabajo y también para la escuela en los distintos países, entre ellos México, en donde el enfoque fue implantado desde las instancias gubernamentales en coordinación con la industria. Después se implantó en la educación Media Superior con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el sexenio 2006-2012. Si bien la UNAM ha quedado al margen de estas orientaciones, nosotros pudimos realizar la práctica docente desde el enfoque de competencias como nosotros lo entendemos, porque la propuesta didáctica no entra en contradicción con el programa de historia y porque se fortalece un elemento fundamental de la disciplina, como lo es la investigación histórica.

La revisión conceptual nos permitió observar que se dio una evolución desde el campo del trabajo a la escuela, y dentro de estas orientaciones, aunque los autores más o menos coinciden, encontramos que la visión de Philippe Perrenoud, por el sustento teórico de este autor que ha investigado tanto sobre las competencias a desarrollar por los estudiantes, como de las competencias docentes, y porque su visión en realidad no está lejos de las posturas de otros autores.

Una vez definido el concepto de competencia, el mismo proceso de investigación nos fue indicando sobre las posibilidades de ajustar el objeto de estudio, para terminar centrándonos en la investigación como una competencia que por sus posibilidades y nivel de complejidad, se adecúa a un nivel de desafío conveniente, con un estímulo apropiado entre lo que los estudiantes conocían sobre la

investigación en otras áreas como las ciencias naturales y lo que no conocían, como la investigación en Historia.

Con el fin de fundamentar teóricamente la investigación desde la disciplina, en el capítulo II estudiamos el origen de la Historia como investigación, su semántica, la fundamentación teórico metodológica en la historiografía, el método en la Historia y con ello las operaciones historiográficas. Estas a su vez fueron las que nos permitieron más adelante, poder hacer una secuencia con estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo la investigación de la práctica docente utilizamos la metodología de la investigación-acción, lo que nos permitió realizar la investigación en tres ciclos. El primero centrado en la elaboración de una síntesis sobre un tema histórico dado. Al profundizar en el aspecto disciplinar, vimos como la investigación se encuentra en el centro de la disciplina, y cómo la adquisición de una metodología básica de investigación en Historia, a la vez que constituye el centro de la materia, también les permite a los estudiantes acceder al conocimiento por ellos mismos, de manera que a nivel socioeducativo, este acceso y construcción de conocimiento, los constituye y los forma como seres humanos. En el ciclo II de la investigación elaboramos estrategias con el fin de abordar grosso modo las operaciones historiográficas. Sólo que aunque hicimos una evaluación de cada una de estas estrategias con resultados positivos, no logramos evaluar en proceso de investigación como tal.

No fue sino hasta el ciclo III que se consolidó la *propuesta didáctica* como un proceso dinámico, en que tomamos en cuenta, no solamente los aspectos

metodológicos y disciplinares, sino los motivacionales y actitudinales. Se puede decir que fueron las condiciones las que favorecieron esta posibilidad. Quizá lo más relevante fue notar que el *encuadre* (plan, normas y acuerdos de trabajo para todo el curso), las actividades de trabajo escolar en cada clase, los instrumentos para evaluación del trabajo en equipo, el protocolo de investigación y de exposición y la buena expectativa de los estudiantes sobre la tarea dieron en su conjunto buenos resultados.

Creemos que la *propuesta didáctica* logra lo planteado por Díaz Barriga y Rigo Lumini, ya que la enseñanza de contenidos teóricos o fáctico-conceptuales, que supone el conocimiento teórico de la Historia, se empalma correctamente con la enseñanza de la investigación en y de la Historia, de manera que se aprende el contenido a partir de un procedimiento complejo, una metodología básica de investigación. Claro que algo que tiene que afinarse es la transferencia de ese conocimiento al resto de la clase. En general, el contenido teórico, que puede ser el conocimiento de la Historia, se realiza a partir del procedimiento procesual de la investigación, y no como un producto acabado, como lo puede ser un discurso histórico en particular.

También podemos decir que la propuesta se adecúa a las competencias de la Conferencia de Jomteín, dentro del marco de una educación para todos. Particularmente por que se promocionan las competencias sociohistóricas o de conciencia de la Historia que forman parte del perfil del ciudadano, las competencias científicas, gracias al método básico de investigación para lograr el conocimiento histórico, y las competencias comunicacionales dada la exposición

oral frente a grupo, el uso de la computadora y el trabajo escrito para una adecuada apropiación del producto de la investigación.

En cuanto a la evaluación utilizada en la *propuesta didáctica*, superamos las críticas hechas a la evaluación de listas discretas de la tecnología educativa. Ciertamente planteamos el uso de listas de chequeo, pero también usamos otros instrumentos que hacen hincapié en el trabajo metodológico y en las actitudes de los estudiantes, ya sea en equipo o de manera individual, propiciando auto-reflexión sobre la participación y aprendizaje.

Quizá una de las limitaciones de la *propuesta didáctica*, es que tendrían que existir las condiciones institucionales para llevarlas a cabo, es decir, grupos pequeños y quizá la adopción de la propuesta para trabajar la investigación por proyectos interdisciplinarios que evitaren el agotamiento tanto de los estudiantes como de los profesores, ya que aunque la investigación se elabora en equipo, requiere la dedicación del tiempo necesario para elaborarla acompañadamente. El trabajar en equipos no necesariamente exime a estudiantes y maestros de la dedicación del tiempo necesario para la realización de la acuciosa tarea que es la investigación.

También es cierto que al evaluar este tipo de propuestas salen a la luz problemas de comprensión lectora, de redacción y hasta de coherencia a la hora de estructurar un texto. Esto necesariamente agrega dificultad tanto a los estudiantes como a los profesores. Lo ideal es trabajar el desarrollo de esas habilidades de manera conjunta con otras disciplinas.

Otro elemento que se puede comentar, es que aunque los resultados no fueron 90% satisfactorios, ya que de 15 equipos, sólo ocho fueron los que lograron una

nota en la parte metodológica entre ocho y diez, mientras que siete lograron siete o menos, y de esos, tres reprobaron, la propuesta vale la pena, en el sentido de que es una experiencia que acerca a los estudiantes a una forma de trabajo de la que podrán sacar provecho en sus aprendizajes posteriores, tanto en la misma Historia como en otras disciplinas.

La investigación escolar en el bachillerato es distinta de la investigación científica practicada por los historiadores profesionales. La pertinencia de la enseñanza en la investigación escolar, no necesariamente radica en los avances o aportes que en algún momento pueda tener para la disciplina, sino de su carácter formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una metodología de investigación para un estudiante que cursa el bachillerato. Pensamos que la pertinencia académica, tiene que ver con la pertinencia social, tanto de la disciplina, como del bachillerato en general, ya que tiene como finalidad dotar a los estudiantes de una serie de hábitos y herramientas que se forman a partir de los aprendizajes importantes a desarrollar en el bachillerato, que les serán necesarios y útiles tanto en la vida académica como en el ejercicio profesional.

ANEXOS

Anexo 1. Planeación: la síntesis

Nombre de la planeación: **EL BIG BROTHER O EL GRAN HERMANO. TOTALITARISMO Y FASCISMO.**

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II

Unidad II: Guerras, Revolución Socialista y Crisis (1914 – 1945).

Tema: Ascenso y fortalecimiento de los estados totalitarios ante el debilitamiento de la democracia liberal y la crisis económica: Fascismo italiano, Nacionalsocialismo alemán, y Militarismo japonés y Stalinismo.

Competencia: Una vez realizadas una serie de actividades de aprendizaje sobre un tema histórico, el estudiante será capaz de sintetizar el contenido a partir de una guía dada.

Fase: Tarea previa

Tiempo total: 240 min.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS
1. La profesora organiza a los estudiantes en equipos en 5 de acuerdo a las nacionalidades siguientes: alemanes, japoneses, italianos, españoles y rusos. 2. Asigna las lecturas de los textos de Historia Universal	1. Los estudiantes se organizan en equipos por nacionalidad. 2. Realizan el subrayado de las lecturas asignadas. 3. Por equipos llenan la columna que les corresponda en el cuadro comparativo de fascismos y totalitarismos según los rubros siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial • Ubicación temporal • Causas • Características • Líderes • Consecuencias 	1. Libros de texto: <i>Historia Universal</i> , Oxford pp. 214 – 243 <i>Historia Universal</i> , Santillana, pp. 235 – 243 Apartados: <ul style="list-style-type: none"> • La era de Stalin • El culto a la violencia y el fascismo italiano • La República de Weimar y el ascenso del nacionalismo en Alemania • El militarismo en Japón. • Franquismo. 2. Cuadro comparativo

Fase: Apertura

Tiempo Total de la Estrategia: (4 hrs.).

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1.- La profesora reparte el cuadro C – Q – A y solicita el llenado de la primera y segunda columnas para responder: ¿Qué conozco? y ¿qué quiero saber del totalitarismo y fascismo? 2.- La profesora presenta la situación anecdótica siguiente: ¿Sabías que...?: <ul style="list-style-type: none"> • Hacia 1936, George Gallup, comenzó aplicar los “muestreos” de los investigadores de mercado a la política. • En 1939 cuando se preguntó a los norteamericanos quién querían que fuera el vencedor, si estallaba un enfrentamiento entre Alemania y la Unión Soviética, el 83% respondió que prefería la victoria soviética, frente al 17% que prefería la victoria alemana. 	1. El estudiante rellena la primera y segunda columnas del cuadro C – Q – A para responder ¿Qué conozco? y ¿qué quiero saber del totalitarismo y fascismo? 2.- Los estudiantes atienden la presentación de la situación anecdótica del <i>Sabías que...</i> y hacen hipótesis a partir de sus conocimientos previos y las diapositivas con imágenes.	Cuadro C – Q – A Computadora Proyector de Diapositivas Presentación en Power Point de la estrategia.	15 min.

Nombre de la Estrategia: **EL BIG BROTHER O EL GRAN HERMANO. TOTALITARISMO Y FASCISMO.**

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II

<p>3.- Se presenta la pregunta en torno a la cual se desarrollará la estrategia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Por qué los estadounidenses hacia 1939 tenían como favorita a la Unión Soviética comunista frente a Alemania capitalista en caso de un enfrentamiento bélico?</i> <p>4.- La profesora presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tema. <i>El Big Brother o el Gran Hermano. Totalitarismos y fascismo.</i> • La competencia a desarrollar: Una vez realizadas una serie de actividades de aprendizaje sobre un tema histórico, el estudiante será capaz de sintetizar el contenido a partir de una guía dada. <p>5.- Muestra dos dispositivas con imágenes alusivas y solicita a los estudiantes que respondan con hipótesis las preguntas y la profesora anota en el pizarrón las hipótesis.</p> <p>6.- La profesora muestra otras interrogantes que guiarán la estrategia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las causas del desarrollo del Totalitarismo y del Fascismo • ¿Qué características tenían los regímenes totalitarios y fascistas? • ¿En qué se diferenciaba el totalitarismo del fascismo? • ¿Qué significado tenían en ese momento los valores de democracia, libertad e igualdad? • ¿Qué significado tienen esos valores para ti hoy? • ¿En qué sentido los totalitarismos fueron una causa de la Segunda Guerra Mundial? 			
--	--	--	--

Fase: Desarrollo.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<p>1.- La profesora pide a los estudiantes que se organicen por equipos para llenar el cuadro comparativo sobre los totalitarismos y fascismos en el que se señalan los siguientes rubros en el pizarrón:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación Espacial • Ubicación temporal • Causas • Características • Líderes y • Consecuencias <p>2.- La profesora dirige la presentación de cada sistema por equipos.</p>	<p>1.- Los estudiantes se reúnen en equipos conforme habían sido formados en la sesión previa.</p> <p>2. Comparan y discuten la información vertida en las columnas del cuadro correspondiente al equipo del que forman parte.</p> <p>3. Por equipos llenan en el pizarrón la columna según su nacionalidad.</p> <p>4.- Cada equipo expone en 5 mins. Los distintos aspectos de su totalitarismo o fascismo.</p>	<p>Lectura subrayada que se realizó de tarea.</p> <p>Cuadro con rubros.</p> <p>Pizarrón y gis.</p>	<p>1 y 2 15 min.</p> <p>3. 5 min.</p> <p>4. 35 min.</p>

Fase: Desarrollo.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<p>1.- La profesora expone los cuadros sobre las diferencias y similitudes entre el totalitarismo y el fascismo, y los fascismos. Eventualmente pide a los estudiantes que participen con lectura y comentarios</p> <p>2.- La profesora pide a los estudiantes que ubiquen en el mapa y señalen con colores los distintos totalitarismos y los fascismos.</p> <p>3.- Los estudiantes tendrán que realizar una línea del tiempo en el que ubiquen temporalmente los totalitarismos en el contexto del siglo XX.</p> <p>4.- La profesora pide a los estudiantes intercambiar el mapa y la línea del tiempo para ser evaluados por los estudiantes.</p>	<p>1.- Los estudiantes participan con lectura y comentarios respecto a los elementos expuestos por la profesora.</p> <p>2.- Los estudiantes ubican geográficamente los distintos totalitarismos y fascismos con distintos colores.</p> <p>3.- Los estudiantes hacen ejercicio de línea del tiempo sobre totalitarismos y fascismos.</p> <p>4.- Compara y evalúa los ejercicios de sus compañeros.</p>	<p>1.- Computadora</p> <p>Proyector de Diapositivas</p> <p>Presentación en Power Point de la estrategia.</p> <p>2.- Mapa de Europa y Asia con división política, sin nombres y colores.</p> <p>3.- Hoja para línea del tiempo, y regla.</p>	<p>1.- 15 min.</p> <p>2.- 5 min.</p> <p>3.- 15 min.</p> <p>4. y 5- 10 min</p>

Fase: Cierre primera sesión

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<p>1.- Como cierre de la sesión la profesora muestra diapositivas características del sistema, además de mapas y una línea del tiempo. Pide a estudiantes participar.</p> <p>2.- Enfatiza sobre las imágenes como fuente histórica.</p> <p>3.- Indica tarea de búsqueda de significado en diccionario de las palabras de democracia y libertad.</p> <p>4.- Reparte las fuentes (lecturas sobre cada sistema) para la tarea.</p>	<p>1.- Participa con comentarios.</p> <p>2.- Como tarea:</p> <p>i) el estudiante busca en el diccionario el significado de democracia y libertad.</p> <p>ii) el estudiante lee y escribe en su cuaderno los siguientes aspectos en relación una fuente elegida o asignada:</p> <p>a) Clasificar su fuente por su origen y por su tipo.</p> <p>b) El autor</p> <p>c) El destinatario</p> <p>d) El objetivo</p> <p>e) El contenido de sus fuentes</p>	<p>1.- Computadora</p> <p>Proyector de Diapositivas</p> <p>Presentación en Power Point de la estrategia.</p> <p>Fuentes para tarea*:</p>	

***RECURSOS: Listado de fuentes a repartir a los estudiantes:**

- Nicolás Meseguer, Manuel (2004). *La intervención velada. El apoyo cinematográfico alemán al bando franquista 1936 - 1939*. Murcia - España. Universidad de Murcia, Universidad Primavera Cinematográfica de Lorca. pp. 36 - 41
- Nicolás Meseguer, Manuel (2004). *La intervención velada. El apoyo cinematográfico alemán al bando franquista 1936 - 1939*. Murcia - España. Universidad de Murcia, Universidad Primavera Cinematográfica de Lorca. pp. 48 - 66
- Tannenbaum, Edward R. (1975). *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922 - 1945)*, Madrid, Alianza Editorial. Pp. 284 - 285
- Tannenbaum, Edward R. (1975). *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922 - 1945)*, Madrid, Alianza Editorial. Pp. 368 - 370
- Meyer Jean (1997) *Rusia y sus Imperios 1894 - 1991*, México, FCE, pp. 282 - 283
- Meyer Jean (1997) *Rusia y sus Imperios 1894 - 1991*, México, FCE, pp. 251 - 253
- Hernández Sandoica, Elena (1992). *Los Fascismos Europeos*, Madrid, Istmo. Pp.198 - 201
- Hernández Sandoica, Elena (1992). *Los Fascismos Europeos*, Madrid, Istmo. Pp.153 - 155

Nombre de la Estrategia: **EL BIG BROTHER O EL GRAN HERMANO. TOTALITARISMO Y FASCISMO.**

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II

Unidad II: Guerras, Revolución Socialista y Crisis (1914 – 1945).

Tema: Ascenso y fortalecimiento de los estados totalitarios ante el debilitamiento de la democracia liberal y la crisis económica: Fascismo italiano, Nacionalsocialismo alemán, y Militarismo japonés y Stalinismo.

Competencia: Una vez realizadas una serie de actividades de aprendizaje sobre un tema histórico, el estudiante será capaz de sintetizar el contenido a partir de una guía dada.

Fase: Apertura

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<p>1.- La profesora cuestiona a los estudiantes lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es son los totalitarismos y los fascismos? • ¿Cuáles son sus características? • ¿Cuándo se originaron? • ¿En qué países? • ¿Quiénes eran los líderes? • ¿Qué características tenían? • ¿Por qué se generaron? <p>2.- Recuerda la pregunta foco a resolver.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Por qué los estadounidenses hacia 1939 tenían como favorita a la Unión Soviética comunista frente a Alemania capitalista en caso de un enfrentamiento bélico?</i> 	<p>El estudiante responde a las cuestiones planteadas</p>	<p>1.- Computadora</p> <p>Proyector de Diapositivas</p> <p>Presentación en Power Point de la estrategia.</p>	<p>15 min.</p>

Fase: Desarrollo.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<p>1.- La profesora solicita a los estudiantes comentar los siguientes aspectos de cada fuente:</p> <p>a) Clasificar su fuente por su origen y por su tipo.</p> <p>b) El autor</p> <p>c) El destinatario</p> <p>d) El objetivo</p> <p>e) El contenido de sus fuentes</p> <p>2. Como encuadre, la profesora cuestiona sobre el significado de la libertad y la democracia.</p> <p>3. Seguido, la profesora pregunta: cómo pudieron afectar los totalitarismos estos principios.</p>	<p>1.- De forma grupal los estudiantes comentan los elementos solicitados de cada fuente.</p> <p>2.- Los estudiantes participan reflexionando sobre la cuestión.</p>	<p>Cañón</p> <p>Computadora,</p> <p>Presentación power point</p>	<p>30 min</p>

Fase: **Cierre.**

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<p>1.- La profesora explica brevemente que es una síntesis</p> <p>2. La profesora indica como evaluación la elaboración de una síntesis de 2 cuartillas con los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las razones que llevaron a algunos países a adoptar modelos totalmente opuestos a los valores de la democracia y la libertad? ¿Cuáles serían las causas del surgimiento del totalitarismo y el fascismo? 2. ¿En dónde se desarrollaron?, ¿en qué países? 3. ¿Cuándo se desarrollaron? 4. ¿Cuáles eran las características generales tenían los sistemas totalitarios y en qué se diferenciaban del fascismo? 5. ¿Quiénes fueron sus líderes? 6. ¿Cómo ejemplifica tu fuente, el problema del totalitarismo y fascismo? ¿Cómo se refleja la ausencia de libertad y de democracia en esos sistemas? 7. ¿En qué sentido los totalitarismos fueron una causa de la Segunda Guerra Mundial? 8. ¿Por qué hacia 1939 los estadounidenses capitalistas tenían como favorita a la Unión Soviética socialista frente a Alemania en caso de un enfrentamiento bélico? 9. ¿Qué importancia puede tener hoy el conocimiento del totalitarismo? ¿Por qué es hoy útil conocer sobre el totalitarismo del periodo de entreguerras? 	<p>1.-Los estudiantes realizan la síntesis.</p>	<p>Cañón</p> <p>Computadora,</p> <p>Presentación power point.</p> <p>Ejercicio de síntesis.</p>	<p>60 min.</p>

Evaluación:

- Cuadro C – Q – A: 10%
- Cuadro comparativo: 20%
- Estudio fuente: 20%
- Síntesis: 50%

BIBLIOGRAFÍA

- Alexandre, Danielle, *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*, ESF, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2010
- Álvarez, Juan Manuel "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en Gimeno Sacristán et al, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata, Madrid, 2008
- Argudín Yolanda. *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, Trillas, 2005
- Aróstegui, Julio, *La Investigación Histórica. Teoría y Método*, Crítica, Barcelona, 2001
- Barrón Tirado, Concepción, "La Educación basada en competencias en el marco de los procesos de Globalización", en: *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario 91. UNAM-CESU, 2000
- Bloch, M. *Introducción a la Historia*, México, México, Fondo de Cultura Económica, 2002
- Bogoya Maldonado Daniel, Vinent Solsona Manuel, Restrepo Forero Gabriel, et al. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000
- Boudon Raymond, y Paul Lazarsfeld (Coords.), *Metodología de las ciencias sociales*, Vol. 1, Laida, Barcelona, 1985, pp. 48-50
- Carabús O., et al., *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires, Biblos. 2004
- Coll, César, "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio" en *HistoriAgenda*, año 4, número 22, (enero-abril, 2009) México, UNAM-CCH, pp. 29-34
- Collingwood, R. G. *Idea de la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986
- Collingwood, R. G. *Ensayos sobre la filosofía de la historia*, Barcelona, Barral, 1970.
- Cooper, J., *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*, México, Limusa, 1999.
- Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". En *Perfiles educativos*, 3ª Época, Vol. XXVIII, núm. 111. CESU-UNAM, 2006

- Díaz Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª ed. México, Mc Graw Hill, 2007
- Díaz Barriga Arceo Frida y Rigo Marco Antonio, Formación Docente y educación Basada en Competencias, en *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario 91. UNAM-CESU, 2000
- Díaz Barriga Arceo Frida y Muriá Vila Irene, (Coord.) *Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de historia universal moderna y contemporánea I y II*. México, UNAM-Facultad de Psicología, 1999. pp. 13-17
- Duverger, M. *Métodos de las Ciencias Sociales*, París, P. U. F. 1963
- Elliot, J. *La investigación-acción en educación*, 6 ed. Madrid, Morata, 2010
- Ferreyra Horacio y Gabriela Peretti (coords.). *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires, Noveduc, 2006
- Florescano, Enrique “¿Para qué estudiar y enseñar la historia? en Berenzon, Boris, Georgina Calderón, Valentina Cantón, Ariel Arnal, y Mario Aguirre Beltrán (Coord.), *Historiografía, herencia y nuevas aportaciones*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, SER, Correo del Maestro y Ediciones la Vasija, 2003
- Gallo, Miguel Ángel. *Historia Universal I. Del origen del hombre al imperialismo*. México, Quinto Sol, 2007,
- Gaos, José, *De antropología e historiografía*. Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias No. 40, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1967
- Giddens Anthony, *Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México, Taurus, 2000.
- González y González, Luis, *El oficio de historiar*, 2ª ed. Zamora, El Colegio de Michoacán, 1991
- Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Alianza Editorial, Madrid, 1999
- Hernández Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*. España, Narcea, 2001
- Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1998
- Heródoto, *Los nueve libros de la Historia*. México, Cumbre, 1978

- Hobsbawm, Erick, *Sobre la historia*. Barcelona. Biblioteca de Bolsillo Crítica, 1997
- Huizinga, J., *El concepto de la historia y otros ensayos*, México, FCE, 1946
- Iggers, George G., *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Idea Books, Barcelona, 1998
- Jenkins, Keit, *¿Por qué la Historia?* FCE, México, 2006
- Junco Lavín Alejandra y Lilia Palos Gómez, *Construye Historia. De la antigüedad clásica a las independencias iberoamericanas*, México, Edere, 2001
- Kuhn, Thomas, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, FCE, México, 2006
- Langlois Charles-Víctor et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Kime, 1992,
- Latorre, Antonio, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Grao, 2003.
- Llorens Baez, Luis y Ma. Luisa Castro Murillo, *Didáctica de la Investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia*. México, Universidad Autónoma de Baja California y Miguel Ángel Porrúa, 2008
- Lozano, Jorge. *El discurso histórico*. Madrid, Alianza, 1987
- Matute Álvaro (Comp.), *El historicismo en México. Historia y antología*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002
- Morán Oviedo, Porfirio (Coord.), *Memoria la MADEMS y el bachillerato: reflexiones desde y sobre la práctica docente*, México, IISUE-IIF-MADEMS, 2011.
- Morán Oviedo, Porfirio. *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*, México, IISUE-UNAM, 2012.
- Ortega y Gasset, José, *Historia como sistema*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1935
- Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*. 2ª Ed. Santiago de Chile, Dolmen, 2002
- Perrenoud, Philippe, "Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?" en *HistoriAgenda*, año 4, número 22, (enero-abril, 2009) México, UNAM-CCH, p. 23-28

- Perrenoud Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Colofón, 2007
- Perrenoud Philippe, *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?*, ESF, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2011
- Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993
- Prats J. y J. Santacana, "Principios para la enseñanza de la historia" en Prats Joaquín, *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001. [En línea] http://www.ub.es/histodidactica/libros/ens_Hist.pdf (Consultado el 22 de marzo de 2008)
- Prost Antoine. *Doce lecciones sobre la Historia*. Madrid, Frónesis-Cátedra-Universitat de València, 2001.
- Rangel Torrijo, Hugo, "Inteligencias, competencias y constructivismo. Más allá de la Teoría de las Inteligencias Múltiples" en *Revista Mexicana de Investigaciones en Psicología*, 2010, Vol. 2(2), pp. 141-146.
- Reigeluth, Charles M. (Ed.) (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la Teoría de la Instrucción*. Parte 1. Madrid, Aula XXI Santillana. 2000
- Rey, Bernard et al, *Les compétences á l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Rojas Moreno Iliana, "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México" en *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario 91. UNAM-CESU, 2000
- Sacristán, J. Gimeno, "El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje," en *El currículum com a text de l'experiència. De la qualitat de l'ensenyament a la de l'aprenentatge*. En Bonal, X., Esomb, M. A. y Ferrer F. (Coord.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona, Mediterrània, 2004, pp. 177-197. [En línea] <http://fr.scribd.com/doc/2204472/O-currículo-como-texto-da-experiencia> (Consultado el 20 de enero de 2010)
- Sánchez Puentes, Ricardo, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Perfiles Educativos*, No. 61, Julio-Septiembre, 1993, México, CISE-UNAM.
- Simola, Hannu. "El milagro finlandés de Pisa: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado" en *Profesorado., Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, No. 2, (mayo-agosto 2013). pp. 155-169

Sobejano Sobejano, María José, *Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000

Spielvogel, J., *Civilizaciones de Occidente*, tomos 1 y 2, 7ª ed., México, Cengage Learning, 2011

Suárez Pazos, Mercedes, "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación" en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 1, No. 1, 2002[En línea]
<http://ubvmerida.sytes.net/BIBLIOTECA/GESTION%20SOCIAL/Proyecto%20General/Proyecto%20I%20y%20II/Lecturas%20Sugeridas/Doc.Mercedes%20Suarez%20Pasos.pdf> (Consultada el 13 de julio de 2013)

Tobón Sergio (2006), *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, ECOE. 2006

Topolsky, Jerzy, *Metodología de la Historia*, Madrid, Cátedra, 1992

Torres Cárdenas Edgar, Luis Fernando Marín, Guillermo Bustamante Zamudio, Jairo H. Gómez y Esteban Barrantes C, et al., *El concepto de competencia I. Una mirada interdisciplinar* V. 1, 2ª ed. Colombia, Sociedad Colombiana de Pedagogía-Alejandría Libros, 2002

Vázquez, Josefina Zoraida, *La historia de la historiografía*, 3ª ed., México, Ateneo, 198

White, Hayden, *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, Paidós, 1978

DOCUMENTOS

Consejo Académico del Bachillerato, *Aprendizajes esenciales para el Bachillerato de la UNAM*, México, UNAM-CAB, 2012. [En línea]

http://www.cab.unam.mx/c_academicas/docs_consul/apren_esen_24abril13/06_conocimiento_y_reflexion_del_entorno_y_del_discurso_sociales.pdf

(Consultado el 21 de agosto de 2014)

Consejo Académico del Bachillerato, *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Primera aproximación*. México, UNAM- CAB, 2001 [En línea]

<http://www.cab.unam.mx/Documentos/NCFBa/historia/historia%202000.pdf>

(Consultado 04 de febrero de 2010);

Ruiz Gutiérrez, Rosaura, Lidia Ortega González y Alfredo Arnaud (Coords.), *Conocimientos fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional, 2008, 384 p. [En línea]

http://www.cab.unam.mx/nucleo_con/con_fun_2008/historia.pdf

(Consultado el 21 de agosto de 2014);

Secretaría de Educación Pública, en *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, México, Secretaría de Gobernación, martes 21 de octubre de 2008, [En línea]

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

(Consultado el 07 de agosto de 2014).

Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, Secretaría de Gobernación, viernes 26 de septiembre de 2008, [En línea]

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf

(Consultado el 07 de agosto de 2014).

Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, Secretaría de Gobernación, martes 20 de noviembre de 2012, p. 41, [En línea]

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_656_reforma_adiciona_444_adiciona_486.pdf

(Consultado el 7 de agosto de 2014)

UNAM- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006, p. 62 [En línea] http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf (Consultado el 10 de agosto de 2014).

PÁGINAS DE INTERNET

Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A. C. [En línea] <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb> (Consultado el 17 de agosto de 2014)

Ocaña, Juan Carlos, *HistoriasigloXX.org*, 2005, [En línea] <http://www.historiasiglo20.org/HE/pautastextos.htm>, (Consultada en 15 octubre 2008)

Lozano Cámara, Jorge Juan, *Claseshistoria*, 2004 [En línea] <http://www.claseshistoria.com/> (Consultada en 20 agosto 2014)

OBRAS Y SITIOS DE REFERENCIA

Diccionario Básico Espasa, T. 4, 4ª ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1983.

Real Academia Española *Diccionario de la lengua española* (DRAE), 22ª ed. Madrid, Real Academia Española, 2001, [En línea] <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola> (Consultado el 08 de enero de 2009).

Anexo 2. Ejercicio: la síntesis

INSTRUCCIONES: **Sintetiza** en dos cuartillas los siguientes aspectos en relación al **Totalitarismo y el Fascismo** dando respuesta de forma coherente a las siguientes interrogantes.

1. ¿Cuáles son las razones que llevaron a algunos países a adoptar modelos totalmente opuestos a los valores de la democracia y la libertad y la igualdad? ¿Cuáles serían las causas del surgimiento del totalitarismo y el fascismo?
2. ¿En dónde se desarrollaron?, ¿en qué países?
3. ¿Cuándo se desarrollaron?
4. ¿Cuáles eran las características generales tenían los sistemas totalitarios y en qué se diferenciaban del fascismo?
5. ¿Quiénes fueron sus líderes?
6. ¿Cómo ejemplifica tu fuente, el problema del totalitarismo y fascismo? ¿Cómo se refleja la ausencia de libertad y de democracia en esos sistemas?
7. ¿En qué sentido los totalitarismos fueron una causa de la Segunda Guerra Mundial?
8. ¿Por qué hacia 1939 los estadounidenses capitalistas tenían como favorita a la Unión Soviética socialista frente a Alemania en caso de un enfrentamiento bélico?
9. ¿Qué importancia puede tener hoy el conocimiento del totalitarismo? ¿Por qué es hoy útil conocer sobre el totalitarismo del periodo de entreguerras?

Al final de la síntesis **emite un juicio u opinión** respecto a este tipo de regímenes.

Recuerda que:

Sintetizar es la composición de un todo por la reunión de sus partes o bien la suma y compendio de la información revisada en clase.

Recuerda presentar tu síntesis con la siguiente **carátula** (la carátula es independiente de las dos cuartillas de síntesis):

1. Nombre de la institución.
2. Asignatura.
3. Nombre del estudiante.
4. Tema:
5. Unidad:

Anexo 3. Planeación: El trabajo del historiador, investigación histórica y selección de fuentes sobre un tema

Nombre de la planeación: EL TRABAJO DEL HISTORIADOR. INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y SELECCIÓN DE FUENTES SOBRE UN TEMA.

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad I: Introducción al Estudio de la Historia

Tema: El trabajo de los historiadores.

Elemento de competencia: Justificar un hipotético tema de investigación y seleccionar fuentes para ese tema.

Fase: Apertura.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<p>Inducción:</p> <ol style="list-style-type: none"> -A partir de fotografías de un laboratorio se comparan las características del conocimiento científico y de las ciencias sociales. Guión de inducción: <ul style="list-style-type: none"> Así como las Ciencias Naturales tienen un método de investigación que valida el conocimiento de la Naturaleza. ¿La Historia tendrá algún Método que valide el conocimiento Histórico? ¿Cuáles son los pasos de ese Método? ¿Qué es un Método? Recapitula sobre: <ul style="list-style-type: none"> Lo que es un Método. Lo que es la Investigación. 	<ol style="list-style-type: none"> Recupera y enuncia los pasos del método de Investigación Científica. Responde a las interrogantes y participa. 	Cañón Pantalla Presentación Power Point.	30 min.

Fase: Desarrollo.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<ol style="list-style-type: none"> Señala la tarea sobre la lectura en voz alta y el llenado de las líneas a partir del menú en donde se ubican algunos pasos del método de investigación Histórica. Dirige la lectura comentada y al inicio enfatiza lo que es una analogía Dirige la revisión colectiva del ejercicio. 	<ol style="list-style-type: none"> Realiza y / o sigue lectura comentada En parejas hace el ejercicio de ubicación de elementos del método de investigación a partir de Menú. Intercambia ejercicio, revisa y 	Lecturas: 1. Junco Lavín Alejandra y Palos Gómez Lilia (2001), <i>Construye Historia. De la antigüedad clásica a las independencias iberoamericana</i>	45min

4. Expone esquema sobre los pasos del método de Investigación Histórica.	califica ejercicio.	s, México, Edere, pp. 16 – 18.	
5. Indica lectura de apartado del libro de texto sobre la Elección del tema. 6. Expone lo que significa la delimitación y elección de un tema. 7. Explica lo que es la selección de fuentes y la forma de escribir la bibliografía, solicitando la participación de los estudiantes.	4. Realiza lectura y subrayad de libro de texto sobre la elección del Tema. Y participa sobre lo que es la elección de tema 5. Se organiza en equipos de 4 o 5 y elige un tema que hipotéticamente investigarían conforme el programa y justifican por qué lo eligieron. 6. Participa respecto a la estructura de la bibliografía.	Lectura Gallo, Miguel Ángel. <i>Historia Universal Moderna y Contemporánea I</i> , México, Quinto Sol p. 27. Cañón Pantalla Presentación Power Point.	35 min

Fase: Cierre.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Indica la tarea final sobre la selección de fuentes	1. Por equipos Selecciona 5 fuentes de investigación en la biblioteca sobre el tema elegido. 2. Como tarea para siguiente sesión entrega el registro de las 5 fuentes, tomando como criterio el nombre del autor.	Cuaderno y pluma. Libros de biblioteca	10 min.

Evaluación:

- Participación: 10%
- Ejercicio sobre analogía: 40%
- Selección de fuentes para un hipotético tema de investigación: 50%

Anexo 4. Ejercicio: El trabajo del historiador.

HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I.

UNIDAD I.

Nombre del alumno:

Grupo: _____

I.- REALIZA LA LECTURA ATENTA DEL SIGUIENTE TEXTO. AL FINAL DE LA LECTURA ELIJE UNA OPCIÓN DEL MENÚ CONFORME LA DESCRIPCIÓN DEL TEXTO.

¿QUÉ ES LA HISTORIA?

Podríamos quitarnos este problema de encima y proporcionarte una serie o varias definiciones conocidas. Pero no lo vamos a hacer; en cambio intentaremos establecer con tu ayuda una *analogía* arriesgada.

Imagina que husmeando en un baúl de papeles y recuerdos familiares descubres entre otras una fotografía de personas que tú conoces, una fotografía rota, en blanco y negro, de unas personas desconocidas para ti; en ella, está una persona de la cual no se puede ya ver el rostro.



De un estado de distracción, de pronto pasas, al encontrar la fotografía que no puedes comprender, a un *estado de atención*. Observas la foto borrosa, los personajes, desconocidos para ti. Te intriga el hecho de que el rostro de uno de ellos parece haber sido borrado intencionalmente y adviertes que la fotografía no es como las que tú conoces, no sólo por ser en blanco y negro, sino porque se ve opaca y amarillenta. (1)

De pronto, sin proponértelo, comienzan a surgir preguntas en tu mente: ¿Por qué está esta foto aquí y no en el álbum familiar? ¿Quiénes son los personajes?

¿Por qué falta el rostro de uno de ellos? ¿Cuándo se habrá tomado? ¿En dónde?

(2) _____

Para resolver estas preguntas, te formulas otras: ¿Cómo consigo información sobre esta fotografía? ¿A quién en mi familia le puedo preguntar? ¿Tal vez haya más fotos en las que aparezcan estas personas o al menos una de ellas con miembros de mi familia? ¿Esta foto será en verdad antigua? ¿Quién me podría ayudar a corroborar esto? ¿Quizá en un establecimiento de revelado de fotos puedan darme una fecha aproximada de su realización? ¿Podrían decirme en qué tipo de papel de hizo y se reveló?

También piensas que podrías averiguar algo si supieras exactamente de qué fecha o periodo es la ropa que visten las personas de la foto.

Finalmente, te decides a preguntar a tus padres y abuelos mediante preguntas como estas: ¿Ustedes conocieron a estas personas? ¿Quién es la otra persona en la foto?

(3) _____

Si tus familiares pueden darte esa información, entonces querrás saber ¿qué hacía esa foto en esa vieja caja? ¿Qué relación tienen esas personas con tu familia? ¿A qué se dedicaban? ¿Cómo vivían? ¿Por qué nadie te había hablado sobre ellas?

Tú te imaginas, seguramente, que la persona que aparece sin rostro fue alguien importante en el pasado de tu familia, y has pensado en más de una razón probable por la que su cara fue eliminada de la foto. A lo mejor alguien quiso conservar su recuerdo pero esconder su identidad. (4) _____

Tal vez alguno de tus abuelos pueda encontrar entre sus cosas algún dato, otra foto, un viejo diario, una carta de matrimonio o un descolorido libro de poemas relacionados con las personas de esa foto. A medida que avanzas en tus preguntas, en tu búsqueda, vas teniendo una idea más clara del por qué encontraste la foto en una caja de recuerdos, en vez de que simplemente hubiese desaparecido, y también del por qué alguien la desdibujó. Quizá incluso puedas recuperar ese rostro perdido.

Si has superado todos estos pasos, entonces ya tienes mucha información sobre estos personajes misteriosos, pero ahora sientes la necesidad de comprobar, de corroborar lo que los mayores te han dicho. Y sobre todo quieres asegurarte de que tu suposición sobre el misterio de la foto haya sido acertada.

Piensas en cómo comprobar que tus padres y abuelos te dijeron la verdad, así que comparas sus versiones entre sí, y también con la información que te dieron en el

establecimiento de revelado fotográfico, como con los otros documentos que has encontrado.

(6) _____

Sólo cuando te sientes satisfecho de tu pesquisa, consideras que tienes suficientes razones para afirmar que una de tus suposiciones era cierta.

(7) _____

Pero has investigado mucho, obtuviste muchos datos que no sólo tuviste que organizar, sino que además pusiste en relación con otros, en el ámbito de tu propia familia.

Ya tienes suficiente material gráfico y escrito, ¿no te gustaría ahora hacer el relato, la nueva historia de familia que esa fotografía viene a completar?

(8) _____

Puede ser que te hayan quedado preguntas sin resolver o, tal vez, que el abuelo cascarrabias se haya negado a contestar alguna de ellas o simplemente se echó a llorar al ver la fotografía. Todo ello es importante, aún las preguntas sin responder. No las olvides.

Si has podido imaginar esta historia, si alguna vez te ha ocurrido algo así, pregúntate por qué sería importante o interesante para ti descubrir un misterio parecido.

A nosotros se nos ocurre entonces preguntarte ¿por qué crees que es fundamental comprender nuestro pasado, nuestra historia y la de la humanidad?

Del mismo modo que en la aparición o el encuentro de un objeto desconocido que pudiera estar relacionado con tu familia y contigo, hizo surgir en ti no sólo un conjunto de preguntas cada vez más complejas, junto con la iniciativa y la manera de contestarlas, la voluntad de corroborarlas para así poder establecer la historia familiar; así sucede con los historiadores.

Tú has experimentado no sólo la curiosidad, sino también las preguntas que se formula un investigador. Y si imaginaste cómo él *posibles explicaciones* no fue para descartarlas todas, sino para comprobar tus suposiciones apoyado en las condiciones que tú mismo estableciste para corroborar la veracidad de la información que tú mismo reuniste.

Has llevado a cabo, sin saberlo, una investigación histórica, guiado únicamente por tu inteligencia, tu voluntad de saber, tus preguntas y las condiciones que tú estableciste para comprobar tus respuestas.

Así como tú lo has hecho, los historiadores estudian e investigan al hombre en el pasado.

¿Por qué? Porque como tú, el historiador siente curiosidad ante las huellas que ha dejado el pasado. Porque sabe que esas huellas no son sólo materiales

sino que también están en nosotros, en nuestra manera de pensar, sentir, de vivir, de querer, en nuestros miedos y aspiraciones, en nuestras limitaciones, en nuestras posibilidades.

El historiador sabe, como tú, que esas huellas son parte de su historia personal y comunitaria y siente la necesidad de conocerlas con mayor profundidad y precisión, de situarlas en su momento propio y de darles una explicación.

¿Crees que podrías conocerte cabalmente o explicarte a ti mismo sin conocer el pasado de tus padres, de tus abuelos, de tu comunidad? Si consideramos que tú eres presente y tus abuelos son pasado, entonces estarás de acuerdo en que para explicar y conocer el presente tenemos que conocer y explicar el pasado.

Si queremos conocer más sobre algún problema concreto, alguna creencia o incluso alguna injusticia para solucionarla, debemos volver al pasado, para saber **cuándo** surgió, **por qué** se produjo, **cuánto** ha durado o por qué se sigue manifestando, si ha ido cambiando, si ha dado lugar a algo diferente.

Junco Lavín Alejandra y Palos Gómez Lilia, *Construye Historia. De la antigüedad clásica a las independencias iberoamericanas*, México, Edere, 2001, pp. 16 - 18

GLOSARIO.

Analogía: del griego, semejanza, proporción. Relación de semejanza entre cosas distintas. Razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes

Método: Modo de decir o hacer con orden. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.

Historia: Investigación (Según Marc Bloch).

MENÚ.

1. **Problematización, o cuestionamiento de fuentes**
2. **Recolección de información**
3. **Contrastación de la información**
4. **Verificación o comprobación de hipótesis**
5. **Interpretación y elaboración de un texto histórico.**
6. **Hipótesis**
7. **Hallazgo de una fuente.**

Anexo 5. Planeación: las preguntas en la historia

Nombre de la planeación: **LAS PREGUNTAS EN LA HISTORIA. LA ACUMULACIÓN ORIGINARIA Y EL DESPOJO DE LOS PRODUCTORES DIRECTOS. (TIEMPO TOTAL: 2 HORAS)**

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad III: Transición a la Sociedad Capitalista. Las Revoluciones Burguesas (Siglo XVI principios del XIX)

Tema: Acumulación originaria de capital y el despojo de los productores directos.

Elementos de competencia: Formular preguntas en torno al tema de la Acumulación Originaria de Capital para acercarse a la problematización histórica.

Fase: Tarea

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
Diseño de tarea previa a la clase.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar <u>dos, o las que consideres, fichas de trabajo de resumen para entregar</u>, sobre el “Materialismo Histórico”, ver pp. 34 – 37 del libro de Texto. <ol style="list-style-type: none"> a. La ficha de trabajo la puedes comparar en la papelería b. Debe de llevar: <ol style="list-style-type: none"> i. el título del tema como encabezado, ii. el resumen y iii. la referencia bibliográfica, empezando por el apellido del autor, continuando con el título, editorial, con el año de edición, seguido de las páginas. c. También puedes preguntarle a tu profesor de Investigación Documental sobre las características de la Ficha de Trabajo de Resumen. 2. Realiza un <u>mapa conceptual para entregar</u> del Concepto “Acumulación Originaria de Capital”. Ver p. 168 – 171 del libro de texto. 	<p>Libro de Texto Historia Universal I de Miguel Ángel Gallo. P. 34 - 37.</p> <p>Fichas de trabajo.</p>	

Nombre de la Secuencia: LAS PREGUNTAS EN LA HISTORIA. LA ACUMULACIÓN ORIGINARIA Y EL DESPOJO DE LOS PRODUCTORES DIRECTOS. (TIEMPO TOTAL: 2 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad III: Transición a la Sociedad Capitalista. Las Revoluciones Burguesas (Siglo XVI principios del XIX)

Tema: Acumulación originaria de capital y el despojo de los productores directos.

Competencia: Formular preguntas en torno al tema de la Acumulación Originaria de Capital para acercarse a la problematización histórica.

Fase: Apertura.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Sobre una presentación en power point encuadra el tema y la competencia a trabajar en la sesión? 2. Problematiza: ¿Qué función tienen las preguntas en una Investigación? 3. Reparte hoja de ejercicio	1. Participar con la lectura del Encuadre. 2. Lectura de preguntas (problematización) y respuestas a la pregunta de la problematización: ¿Qué función tienen las preguntas en una investigación?	Cañón Pantalla Presentación Power Point.	15 min

Fase: Desarrollo

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Exposición recapitulando el significado de Investigar. 2. Exposición y ejemplificación del uso de las preguntas en la investigación en general y en la investigación histórica en lo particular. 3. Solicita a los estudiantes escriban con sus propias palabras el uso de las preguntas en una investigación en la hoja de ejercicio.	1. Lee y participa con comentarios sobre la utilidad de las preguntas en Historia. 2. En la hoja de ejercicio escribe con sus propias palabras la utilidad de las preguntas en la investigación	Cañón Pantalla Presentación Power Point. Pizarrón o plumón. Ejercicio sobre el uso de preguntas en la investigación	30 min.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitula el objetivo del curso relativo al origen, desarrollo y crisis del capitalismo. 2. Pregunta y expone con ayuda de los estudiantes lo que es el materialismo Histórico. Hace anotaciones en el pizarrón. 3. Compara la periodización marxista y tradicional. 4. Solicita a los estudiantes describan las imágenes que representan la transición del modo de producción feudal al capitalismo. 5. Pregunta y expone con ayuda de los estudiantes lo que es la Acumulación Originaria de Capital. 6. Indica el ejercicio a partir de un <i>Imagina que...</i> eres un Investigador de la Historia: <ul style="list-style-type: none"> • ¿qué pregunta harías como guía de investigación a partir del concepto revisado en la clase?, es decir, • ¿qué pregunta formularías respecto al concepto de Acumulación Originaria de Capital? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa señalando cual es el objetivo del curso. 2. Los estudiantes participan con sus fichas sobre el significado del materialismo histórico respondiendo a las preguntas: ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Quiénes?, ¿Por qué? 3. Participa en la comparación de las periodizaciones. 4. Participa describiendo las imágenes sobre la transición del feudalismo al capitalismo. 5. Ayudado del mapa conceptual participa describiendo el concepto de Acumulación Originaria de Capital. 6. <i>Imagina que...</i> eres un investigador de historia: <ul style="list-style-type: none"> ¿qué pregunta harías como guía para una investigación, a partir del concepto revisado en la clase?, es decir, ¿qué pregunta formularías respecto al concepto de Acumulación Originaria de Capital? 	<p>Cañón Pantalla Presentación Power Point.</p> <p>Pizarrón y plumón.</p> <p>Ejercicio sobre las preguntas en la historia.</p>	35 min
---	---	--	--------

Fase: Cierre.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Solicita reflexionen y respondan a las preguntas de su ejercicio como autoevaluación.	1. Participan en la recapitulación a partir de las siguientes preguntas. Responde a las preguntas: 3. ¿En qué sistema económico o modo de producción vivimos? 4. ¿Tienes noticias sobre los últimos acontecimientos relacionados con el sistema económico mundial? ¿Qué implicaciones tiene para nosotros? 5. ¿Qué relación tiene el tema revisado en clase respecto a lo que vivimos hoy en día en el ámbito de la economía? 6. ¿Qué función tienen las preguntas en una Investigación Histórica? 7. ¿Qué utilidad, sentido o significado tiene el hacerte una pregunta de investigación respecto al tema de Acumulación Originaria de Capital dado el contexto que vive el mundo hoy?	Ejercicio sobre las preguntas en la historia Pizarrón, plumones	40 min.

Evaluación:

- Tarea: 40%
- Participación: 20%
- Ejercicio de preguntas en la Historia: 40%

ANEXO 6. Ejercicio “Preguntas sobre Acumulación Originaria”

Anexo 6. Ejercicio: las preguntas en la historia

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Historia Universal, Moderna y Contemporánea I. Unidad III.

Tema: **Acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos.**

Nombre del estudiante: _____ Grupo: _____

Competencia: Formular preguntas en torno al tema de la Acumulación Originaria de Capital para acercarse a la problematización histórica.

1. Escribe con tus propias palabras qué función tienen las preguntas en una investigación.

~~~~~  
~~~~~  
~~~~~  
~~~~~

🕒 Imagina que eres un investigador de la historia, un historiador, ¿qué preguntas harías como guía de investigación, sobre el concepto que se revisará en la clase?, es decir, ¿qué preguntas formularías respecto al concepto de Acumulación Originaria de Capital?

2. Escribe dos preguntas guía de la sesión respecto al Tema de Acumulación Originaria de Capital

~~~~~  
~~~~~

Autoevaluación.

Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

3. ¿En qué sistema económico o modo de producción vivimos?

4. ¿Tienes noticias sobre los últimos acontecimientos relacionados con el sistema económico mundial? ¿Qué implicaciones tiene para nosotros?

~~~~~  
~~~~~  
~~~~~

5. ¿Qué relación tiene el tema revisado en clase respecto a lo que vivimos hoy en día en el ámbito de la economía?

~~~~~  
~~~~~  
~~~~~

6. ¿Qué función tienen las preguntas en una Investigación Histórica?

~~~~~  
~~~~~  
~~~~~  
~~~~~

7. ¿Qué utilidad, sentido o significado tiene el hacerte una pregunta de investigación respecto al tema de Acumulación Originaria de Capital dado el contexto que vive el mundo hoy?

~~~~~  
~~~~~  
~~~~~  
~~~~~  
~~~~~

## Anexo 7. Planeación: la hipótesis.

Nombre de la planeación: **LAS HIPÓTESIS EN LA INVESTIGACIÓN. DEL CAMPO A LA CIUDAD, LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO MEDIEVAL. (TIEMPO TOTAL: 4 HORAS)**

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad II: El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (ss. XII – XVI)

Tema: El crecimiento de las ciudades, la producción artesanal y los indicios de la expansión comercial y vida cotidiana en la baja Edad Media.

Elemento de competencia: A partir de un problema planteado, el estudiante logrará elaborar y evaluar una hipótesis respecto a la conformación de las ciudades en Europa Occidental durante la Baja Edad Media.

### Fase: Tarea

| ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE                                                      | RECURSOS                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Organiza equipos para la presentación de cada una de las siguientes lecturas. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comercio Medieval</li> <li>2. Ciudades Medievales</li> <li>3. Vida en la ciudad</li> <li>4. Gremios medievales</li> <li>5. Surgimiento de las universidades</li> <li>6. Enseñanza en la Universidad Medieval.</li> <li>7. Las cruzadas</li> <li>8. Cruzadas en el x. III</li> </ol><br>2. Además de la lectura asignada cada estudiante tiene que realizar la lectura subrayada de otros 3 textos. | 1. Por equipos realizan láminas con mapa mental sobre alguna de las lecturas. | Internet o entrega en sesión previa al tema<br>Lecturas:<br>Spielvogel, Jackson. <i>Civilizaciones de Occidente</i> Tomo 1, 7ª ed. México, Cengage Learning, 2011, pp. 251 – 262, 294 – 300. |

### Fase: Apertura.

| ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE                                                                                                                                                                                                                                                                                    | RECURSOS                                                                                 | TIEMPO  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1. En presentación power point se muestran dos fotografías para comparar las diferencias entre el campo y la ciudad, enfatizando en : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de vida.</li> <li>• Actividades económicas y productos.</li> <li>• Grupos sociales</li> </ul><br>2. Presenta la pregunta problema de la sesión<br>*¿Por qué las ciudades representaron un cambio en la estructura económica, social y cultural durante la segunda etapa de la Edad Media? | 1. A partir de las imágenes responde a las interrogantes:<br>¿Cómo y de qué se vive en el campo? ¿Qué se produce?<br>¿Cuál es la actividad económica más importante?<br>¿Cuáles son los grupos sociales y cuál es el más poderoso?<br>Las mismas preguntas para la ciudad.<br><br>3. Define con sus propias | Cañón<br>Pantalla<br>Presentación Power Point.<br><br>Hoja de ejercicio sobre hipótesis. | 40 min. |

|                                                                              |                                                                   |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--|--|
| 3. Propone definiciones de lo que es una hipótesis en la hoja de ejercicios. | palabras lo que es una hipótesis.                                 |  |  |
| 4. Nuevamente muestra el problema o la interrogante que guiará la sesión *.  | 4. Responde tentativamente al problema a partir de una hipótesis. |  |  |

### Fase: Desarrollo I.

| ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA                                                                                                                                            | ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | RECURSOS                                                                                                                                                                                                             | TIEMPO                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1. Indica el orden de las presentaciones por equipos.<br><br>2. Enfatiza los datos y puntos de importancia respecto a los cambios y que se dan en la Baja Explica | 1. Exposición por equipos cooperativos.<br><br>2. Por parejas toma notas sobre los cambios en la estructura económica, social y cultural que se dan en la baja edad media en relación a cada uno de los temas expuestos, para entregar un punteado que de respuesta a la pregunta de investigación.<br><br>• NOTA. Cada equipo tiene de 15 a 20 min para exponer. | Lecturas:<br>Spielvogel, Jackson.<br><i>Civilizaciones de Occidente</i> Tomo 1, 7ª ed. México, Cengage Learning, 2011, pp. 251 – 262, 294 – 300.<br><br>Láminas de mapas mentales de los estudiantes sobre lecturas. | 80 min<br><br>(15 a 20 mins por equipo) |

### Fase: Desarrollo 2.

|                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                      |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 3. Resume lo visto en las exposiciones anteriores y da paso a las siguientes presentaciones. | 3. Exposición por equipos cooperativos.<br><br>4. Por parejas toma notas sobre los cambios en la estructura económica, social y cultural que se dan en la baja edad media en relación a cada uno de los temas expuestos, para entregar un punteado que de respuesta a la pregunta de investigación.<br><br>5. Cada equipo tiene de 15 a 20 min para exponer. | Lecturas:<br>Spielvogel, Jackson.<br><i>Civilizaciones de Occidente</i> Tomo 1, 7ª ed. México, Cengage Learning, 2011, pp. 251 – 262, 294 – 300.<br><br>Láminas de mapas mentales de los estudiantes sobre lecturas. | 80 min |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|



**Nombre de la Secuencia:** LAS HIPÓTESIS EN LA INVESTIGACIÓN. DEL CAMPO A LA CIUDAD, LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO MEDIEVAL.

**Asignatura:** HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

**Unidad II:** El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII – XVI)

**Tema:** El crecimiento de las ciudades, la producción artesanal y los indicios de la expansión comercial en la baja Edad Media. Vida Cotidiana.

**Competencia:** A partir de un problema planteado, el estudiante logrará elaborar y evaluar una hipótesis respecto a la conformación de las ciudades en Europa Occidental durante la Baja Edad Media.

**Fase:** Cierre.

| ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA                                                                            | ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE                                                                                                                                               | RECURSOS                                                    | TIEMPO  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Solicita a 2 o 3 estudiantes su evaluación y comenta con el grupo para el cierre de la sesión. | 1. Comenta y compara el puntaje sobre cambios en la baja edad media por parejas.<br>2. Evaluación de hipótesis a partir de las exposiciones, y comparación de puntaje. | Ejercicio para completar.<br><br>Ejercicio sobre hipótesis. | 40 min. |

**Evaluación:**

- Exposición y lámina: 30%
- Integración de grupo cooperativo: 10%
- Ejercicio hipótesis: 30%
- Punteados por parejas sobre los cambios que se dan en la baja edad media en cada uno de los temas expuestos para responder a la pregunta de investigación: 30%

ANEXO 8, Ejercicio de planeación 4: la hipótesis

### Anexo 8. Ejercicio: la hipótesis.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Historia Universal, Moderna y Contemporánea I. Unidad II.

Tema: El crecimiento de las Ciudades, la producción artesanal y los inicios de la expansión comercial y vida cotidiana en la Edad Media.

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Competencia: A partir de un problema planteado, el estudiante logrará elaborar y evaluar una hipótesis respecto a la conformación de las ciudades en Europa Occidental durante la Baja Edad Media.

A partir de imágenes presentadas sobre el campo y la ciudad reflexiona y responde:

¿Cómo y de qué se vive en el campo? ¿Qué se produce? ¿Cuál es la actividad económica más importante?  
¿Cuáles son los grupos sociales y cuál es el más poderoso?

¿Cómo y de qué se vive en el ciudad? ¿Qué se produce?, ¿Cuál es la actividad económica más importante?  
¿Cuáles son los grupos sociales y cuál es el más poderoso?

Recuerda que según la Real Academia Española una **Hipótesis** es una: Suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia. O bien aquella que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella (la hipótesis).

[http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=hipótesis](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=hipótesis)

**Suponer** significa: Conjeturar, calcular algo a través de los indicios que se poseen.

[http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=suposición](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=suposición)

También podemos decir que una hipótesis es una respuesta posible o tentativa a una interrogante o problema.

1. A partir de las anteriores definiciones, reflexiona y explica con tus propias palabras lo que es una hipótesis.

~~~~~  
~~~~~

Ahora, a partir de la observación de las imágenes responde la siguiente pregunta:

2. ¿Por qué las ciudades representaron un cambio en la estructura económica, social y cultural durante la segunda etapa de la Edad Media?

Escribe una posible respuesta a esta interrogante, es decir, escribe una hipótesis al respecto

~~~~~  
~~~~~  
~~~~~  
~~~~~

3.- Reúnete por parejas y toma notas sobre los cambios que se dieron en la baja edad media en la estructura económica, social y cultura considerando los siguientes subtemas.

1. Comercio Medieval
2. Ciudades Medievales
3. Vida en la ciudad
4. Gremios Medievales
5. Surgimiento de las Universidades
6. Enseñanza en la Universidad Medieval
7. Las cruzadas y
8. Cruzadas en el s. XIII

4.- Comenta y compara el punteado con tu compañero de ejercicio

5.- Después de haber leído, escuchado y comentado con tus compañeros las características de las ciudades y los fenómenos ligados a ellas (el comercio, el surgimiento de las universidades, etc.) **Reflexiona en qué sentido la hipótesis que planteaste se confirma o no y por qué.**

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

Anexo 9. Planeación: la clasificación de fuentes.

Nombre de la planeación: **CLASIFICACIÓN DE FUENTES PARA EL ESTUDIO DEL RENACIMIENTO, EL HUMANISMO Y LA NUEVA CIENCIA.** (TIEMPO TOTAL 4 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad II: El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII – XVI)

Tema: Renacimiento, humanismo y la nueva ciencia.

Elemento de competencia: Identificar los distintos tipos de fuentes para valorar la información que se puede obtener de ellas.

Fase: Tarea.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS
<p>Tarea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura atenta del apartado relativo a las Fuentes Históricas que se encuentra en tu Libro de Texto de las págs., 27 a 29. 2. Elaboración de cuestionario para la lectura atenta de libro de Texto págs. 112 a 122, 	<p>Tarea: Conforme la lectura sobre las fuentes responde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Qué es una fuente y cuáles son los tipos de fuentes que existen? 2- Reflexiona, ¿qué tipo de información crees que puede aportar cada tipo de fuente? 3- ¿Cuál es la importancia de la información de las fuentes primarias y secundarias? <p>Respecto al tema del Renacimiento, humanismo y la nueva ciencia, responde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo define Miguel Ángel Gallo (autor del libro) el Renacimiento y qué significado tiene según Aníbal Ponce? 2. Señala cuál es el lado luminoso y cuál es el lado oscuro del Renacimiento 3. Señala a dos literatos del Renacimiento y sus aportes. 4. Designa las características y aportes del Renacimiento en las Artes Plásticas 5. ¿De qué manera influyeron la imprenta y la caída de Constantinopla en el Renacimiento y el Humanismo?. 6. ¿Qué era el Humanismo, quienes fueron los principales humanistas y qué características tenían? 7.- Indica las etapas de la Revolución Científica y las características de cada una de ellas. 8.- ¿En qué sentido el vidrio, las armas de fuego, el cuerpo humano y los descubrimientos geográficos fueron importantes para el desarrollo de la ciencia? 9. ¿A qué llama el autor la doble función social de la ciencia y cómo se manifestó en el Renacimiento? <p>4- Señala:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Ciencias de Nueva Creación. 2. Cinco aportaciones que consideres más trascendentes señalando por qué 3. Tres aportes tecnológicos que consideres importantes señalando por qué 	<p>Libro de Texto Historia Universal I de Miguel Ángel Gallo. Pp. 27 - 29 Y 112 – 122.</p> <p>Cuestionario.</p>

Nombre de la Secuencia: CLASIFICACIÓN DE FUENTES PARA EL ESTUDIO DEL RENACIMIENTO, EL HUMANISMO Y LA NUEVA CIENCIA. (TIEMPO TOTAL 4 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad II: El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII – XVI)

Tema: Renacimiento, humanismo y la nueva ciencia.

Competencia: Identificar los distintos tipos de fuentes para valorar la información que se puede obtener de ellas.

Fase: Apertura.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Discusión guiada sobre lo que son las fuentes y su clasificación. 2. Ejemplificar lo que es una fuente y su clasificación a partir de una pieza musical del Renacimiento. 3. Se discute la importancia de los tipos de fuentes para valorar el tipo de información que cada una puede dar.	1. Participar en la discusión guiada, sobre las fuentes, su clasificación y sobre el tipo de información que se encuentra en ellas. 2. Clasifica la fuente histórica. 3. Participa en la discusión sobre la importancia de las fuentes para el conocimiento histórico.	Cañón Pantalla Presentación Power Point. Pieza musical <i>Schiarazula</i> <i>Marazula</i> de Ars Antiqua Schola Cantorum de México Pizarrón y gis o plumón.	40 min

Fase: Desarrollo (Sólo hasta el tema del Renacimiento)

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Exponer de forma unidireccional los aportes de Grecia y Roma.	1. Toma notas	Cañón Pantalla Presentación Power Point. Pizarrón, gis o plumón	40 min
2. Organiza al grupo en dos equipos para el juego del Gato (Ver Nota sobre juego del gato.) 3. Dirige el juego del gato sobre el contenido (el Renacimiento, el humanismo y la nueva ciencia) 4. Con apoyo del	2. Se organiza en dos equipos para el juego del Gato. Cada equipo se agrupa en uno de los lados del salón. 3. Participar: en Juego de Gato: 1. Respondiendo a las preguntas del cuestionario (En cuanto al Renacimiento) 4. Participa clasificando las	Cañón Pantalla Presentación Power Point.	40 min.

power point, presenta distintos fuentes que los estudiantes tienen que clasificar por su naturaleza y su tipo conforme responden el cuestionario.	fuentes de la presentación de power point que presenta la maestra.		
---	--	--	--

Fase: Apertura (Sesión 2)

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Vuelve a organizar al grupo en los 2 equipos de la sesión pasada. 2. Recuperación de lo visto la sesión pasada a partir de la técnica de la Pregunta.	1. Se organiza nuevamente al grupo en los 2 equipos de la sesión pasada 2. Participa respondiendo preguntas	Pizarrón y plumón	30 min.

Fase: Desarrollo (Humanismo y Nueva Ciencia)

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Dirige el juego del gato: 1. En cuanto al contenido (humanismo y la nueva ciencia) 2. En cuanto a la clasificación de fuentes.	1. Participar: en Juego de Gato: 1. Respondiendo a las preguntas del cuestionario (Relativas a Humanismo y la Nueva Ciencia) 2. Participa clasificando las fuentes de la presentación de power point que presenta la maestra.	Cañón Pantalla Presentación Power Point. Pizarrón, gis o plumón	50 min.

- Nota Juego Gato: Para el juego del gato se organizan dos equipos. La dinámica consiste en establecer 9 preguntas que corresponden a los casilleros de un juego de gato. Un integrante de equipo escoge a su compañero del equipo contrario para hacerle una pregunta. El que responde tiene derecho a leer y explicar su respuesta, si no lo hace entonces pierde su oportunidad y el equipo contrario tiene derecho a que elijan un integrante del mismo para hacerle una pregunta. Si el estudiante elegido responde adecuadamente, tiene derecho a colocar un punto en donde crean que el equipo puede hacer gato. Al responder adecuadamente la pregunta, el equipo tiene derecho a que elijan otro nuevo integrante para que responda una pregunta más. Es decir, si responde bien una vez, tiene derecho a otra respuesta. Sólo pueden responder dos preguntas consecutivas. Esta dinámica se agota, hasta que se haya hecho el gato. Si se da el caso de que un equipo haya hecho gato, se continúa la jugada hasta responder el total de preguntas. Los integrantes del equipo ganador se pueden hacer acreedores a un dulce como premio.

Nombre de la Secuencia: CLASIFICACIÓN DE FUENTES PARA EL ESTUDIO DEL RENACIMIENTO, EL HUMANISMO Y LA NUEVA CIENCIA. (TIEMPO TOTAL 4 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad II: El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII – XVI)

Tema: Renacimiento, humanismo y la nueva ciencia.

Competencia: Identificar los distintos tipos de fuentes para valorar la información que se puede obtener de ellas.

Fase: Cierre.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Dirige la solución del ejercicio para clasificación de 10 fuentes 2. Señala Cuestionario de preguntas de reflexión final 3. Solicita la participación de tres estudiantes con su reflexión	1. Resolución de ejercicio de forma individual y comparación por parejas o grupos de 4 estudiantes Participa y evalúa su ejercicio 2. Reflexiona y escribe: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Qué aspectos son los que se estudian gracias a los temas del Renacimiento, el humanismo y la nueva ciencia? ¿Qué importancia tienen?</i> 2. <i>¿Qué tipo de información podemos obtener de los distintos tipos de fuentes?</i> 3. <i>¿Qué importancia tiene la información que podemos obtener de cada uno de los distintos tipos de fuentes?</i> 4. <i>¿Qué significado tiene el Renacimiento, el Humanismo y la Nueva Ciencia para tí?</i> 3. Participa con reflexión	Ejercicio sobre fuentes.	40 min.

Evaluación:

- Participación: 10%
- Cuestionario: 40%
- Ejercicio sobre clasificación de Fuentes: 40%
- Autoevaluación, preguntas de reflexión: 10%



ANEXO 10, ejercicio planeación 5: la clasificación de fuentes

Anexo 10. Ejercicio: la clasificación de fuentes.

CCH - Historia Universal, Moderna y Contemporánea I. Tema: **Renacimiento, Humanismo y la nueva ciencia.**

Nombre del estudiante: _____ Grupo: _____

Observa con Atención las siguientes fuentes y señala cómo se clasifican por su *origen* (**primera o segunda mano**) y por su *tipo* (**escrita, iconográfica, oral o varios**). Puedes comparar con tu compañero de banca.

<p>Carta de Alessandra Strozzi a su hijo Filippo, en Nápoles: (20 de abril de 1464)...<i>Respecto al asunto de una esposa (para Filippo), me parece que si Francesco di Messer Tanagli desea dar a su hija, será un maravilloso matrimonio... Ahora hablaré con Marco (Parentti, yerno de Alessandra), para ver si hay otros candidatos que puedan ser mejores, y si no los hay, entonces sabremos si desea darla (en matrimonio) (...)</i></p>	 <p>Diseño de Telescopio Renacentista</p>
 <p>La primavera, Sandro Boticelli.</p>	 <p>Mapa Renacentista inspirado en la descripción de Ptolomeo en su <i>Tratado de Geografía</i>.</p>
 <p>Reloj de Sol Ecuatorial de Italia del Renacimiento s. XVI</p>	<p><i>Ahora, es la posesión de la razón la que hace al hombre. Si los arboles y las bestias salvajes crecen, los hombres, creedme, se moldean. Los que antiguamente vivían en bosques, guiados por meras necesidades y deseos naturales, no dirigidos por leyes ni organizados en comunidades, eran más bien bestias salvajes que hombres. Porque la razón, rasgo de la humanidad, sobra ahí donde todo lo domina el instinto. (...)</i> Erasmus de Rotterdam, publicado en <i>De Pueris Statim Ac Liberaliter Institutendis</i>, 1529.</p>
 <p>Estudio de Embrión Leonardo Da Vinci 1510 – 1513</p>	<p>Miguel Ángel, el gran artista Italiano de principios del siglo XVI, y el papa Julio II, el "papa Guerrero", fueron dos de esos titanes. El temperamento del artista y el temple del papa provocaron entre ambos prolongadas y sonoras reyertas. El papa contrató a Miguel Ángel para que pintara el techo de la Capilla Sixtina, en Roma (...) Spielvogel, Jackson. <i>Civilizaciones de Occidente</i>, Vol. A. 5ª Ed. México, Thomson, 2005, p. 303.</p>



Vestido Renacensita par la obra de William Shakespeare: El Mercader de Venecia.



La Piedad, Miguel Angel

CCH - Historia Universal, Moderna y Contemporánea I. Tema: **Renacimiento, Humanismo y la nueva ciencia.**

Nombre del estudiante: _____ Grupo: _____

Reflexiona y responde adecuadamente cada una de las siguientes cuestiones.

1. *¿Qué aspectos son los que se estudian gracias a los temas del Renacimiento, el humanismo y la nueva ciencia? ¿Qué importancia tienen?*
2. *¿Qué tipo de información podemos obtener de los distintos tipos de fuentes? ¿por qué las fuentes son importantes para la historia? ¿qué relevancia tienen las fuentes para la disciplina?*
3. *¿Qué importancia tiene la información que podemos obtener de cada uno de los distintos tipos de fuentes?*
4. *¿Qué significado tiene el Renacimiento, el humanismo y la nueva ciencia para tí?*

Anexo 11. Planeación: análisis de fuentes.

Nombre de la planeación: **ANÁLISIS DE FUENTES PARA EL ESTUDIO DE LA ILUSTRACIÓN.**

(TIEMPO TOTAL: 2 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad III: Transición a la Sociedad Capitalista. Las Revoluciones Burguesas (Siglo XVI principios del XIX)

Tema: La Ilustración y el Enciclopedismo.

Elemento de competencia: Analizar una fuente histórica de la Ilustración para conocer algunas ideas relevantes del tema.

Fase: **Tarea.**

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS
Tarea: Diseño de Tarea	<ol style="list-style-type: none"> Lectura atenta sobre le tema de la Ilustración en el libro de Texto Hisotira Universal I, de Miguel Ángel Gallo, pp. 179 - 188 Elaboración de Fichas de Trabajo de Resumen sobre Ilustración y sobre el Enciclopedismo con el tema, el resumen y la referencia bibliográfica. Elaboración de un cuadro comparativo respecto a: <ul style="list-style-type: none"> Ubicación espacial Ubicación Temporal Obras Disciplinas de dominio Planteamientos políticos. <p>De sobre personajes significativos: Thomas Hobbes, John Locke, Montesquieu, Voltaire, Jacobo Rousseau, D. Diderot</p>	Libro de Texto Historia Universal I de Miguel Ángel Gallo. Pp. 179 – 188.

Fase: **Apertura.**

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<ol style="list-style-type: none"> Encuadre: Tema y competencia a trabajar en la sesión. Vínculo con el presente: Presentación de fragmento de editorial de periódico en que se cuestiona la injerencia de la Iglesia en asuntos que competen al Estado en México. Imagen de Benito Juárez como liberal que instauró legalmente la separación de la Iglesia – Estado. Problematización: ¿A partir de qué fenómeno se dio la separación entre la Iglesia y el Estado. ¿Cuáles fueron los grandes cambios intelectuales en el s. XVIII frente a lo que habían hecho sus predecesores del s. XVI? ¿Cómo se analiza una fuente histórica? 	<ol style="list-style-type: none"> Participar con la lectura del Ecuadre. Participación con respuestas a preguntas sobre el tema del periódico. Lectura de preguntas (problematización). Y Respuestas parciales a las preguntas de la problematización. 	<p>Cañón Pantalla Presentación Power Point.</p> <p>J. Spielvogel, Civilizaciones de Occidente, tomo 2, 7ª ed. México, Cengage Learning, 2011, pp. 514, 516,518, 520 y 521</p>	15 min.

Nombre de la Estrategia: ANÁLISIS DE FUENTES PARA EL ESTUDIO DE LA ILUSTRACIÓN.

(TIEMPO TOTAL: 2 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad III: Transición a la Sociedad Capitalista. Las Revoluciones Burguesas (Siglo XVI principios del XIX)

Tema: La Ilustración y el Enciclopedismo.

Competencia: Analizar una fuente histórica de la Ilustración para conocer las ideas relevantes del tema.

Fase: Desarrollo.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Exposición sobre las diferencias entre los intelectuales del Renacimiento y el Humanismo frente a los Ilustrados. 2. Preguntas sobre la Ilustración y el Enciclopedismo	1. Participa con sus fichas de Trabajo para responder a preguntas sobre los temas de la Ilustración y el Enciclopedismo.	Cañón Pantalla Presentación Power Point. Pizarrón o plumón.	30 min.
3. Forma 8 equipos, para análisis de 4 fuentes distintas, repitiendo una misma fuente por dos equipos. 4. Proporciona fotocopia de fragmento de fuente y fotocopia del ejercicio de análisis.	2. Por equipos realiza la lectura y el análisis de la fuente conforme al ejercicio.	Fotocopias de 4 distintos fragmentos de fuentes. Ejercicio para el análisis de fuentes.	30 min.

Fase: Cierre.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Solicita la lectura del ejercicio de las cuatro fuentes. 2. Enfatiza sobre los planteamientos de cada autor (Diderot, Juan Jacobo Rousseau, Montesquieu, Voltaire) 3. Orienta en la inferencia del método para el análisis de fuentes históricas.	1. Un miembro de cada equipo de fuente diferente lee su ejercicio. 2. El resto del grupo participa sobre los planteamientos de cada pensador. 3. De forma colectiva infiere el método para el análisis de una fuente histórica.	Pizarrón, plumones	30 min.

Evaluación:

- Tarea: 40%
- Participación: 20%
- Ejercicio de análisis de fuentes históricas: 40%

ANEXO 12, ejercicio planeación 6: análisis de fuentes.

Anexo 12. Ejercicio: análisis de fuentes.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES – Azcapotzalco.

Historia Universal, Moderna y Contemporánea I. Unidad III.

Tema: Análisis de Fuentes para el estudio de la Ilustración.

Nombre del estudiante: _____ Grupo: _____

Competencia: Analizar una fuente histórica de la Ilustración para conocer algunas ideas relevantes del tema.

1. Observa tu fuente (título, tema, autor, año) y anticipa cuál va a ser su contenido.

2. Numera las líneas de 5 en 5.
3. Lee detenidamente el texto
4. Clasifica la Fuente por su naturaleza (primera o segunda mano) y por su tipo (gráfica, escrita, oral o resto material).

5. ¿De qué época es el texto? (Ubícalo Temporalmente)

6. Señala, al menos, de qué continente es el texto (Ubícalo Espacialmente).

7. ¿Quién es su autor o autores?

8. Vuelve a leer el texto y subraya las ideas principales.
9. ¿Existe algo que no entiendas? (Palabras o párrafos). Escríbelo, consúltalo, pregunta y explícalo.

10. ¿Quién sería su destinatario? ¿Para quién está escrito?
11. ¿Cuál crees que haya sido el objetivo del autor al referirse al tema del que trata la fuente?
12. ¿De qué nos informa? Extrae las ideas principales, apóyate en el subrayado. Lo puedes hacer citando o parafraseando y señalando los números de las líneas en que se encuentran las ideas principales.

13. ¿Con qué aspecto de la actualidad podría relacionarse el tema de la fuente? ¿Cuáles de las ideas de la fuente son vigentes aún?

14. Reflexiona ¿Qué valor tiene para ti el tema de la fuente, por qué es trascendente?

15. ¿Por qué consideras que es importante analizar y valorar las fuentes históricas?

16. Con todos los pasos anteriores, acabas de Analizar una Fuente y de aprender otro de los pasos de Método Investigación Histórica. Imagina que le tienes que explicar a un compañero de secundaria cómo hacer el Análisis de una Fuente ¿Cuáles le dirías que son los pasos para el **Análisis de fuentes históricas escritas?** Apóyate en las preguntas de la 1 a la 12.

Anexo 13. Planeación 7: La explicación.

Nombre de la planeación: **EXPLICACIÓN DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL POR SUS CAUSAS, CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS.** (TIEMPO TOTAL 2 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad III: Transición a la Sociedad Capitalista. Las Revoluciones Burguesas (Siglo XVI principios del XIX)

Tema: La Revolución Industrial: El sistema fabril, primeras repercusiones sociales y surgimiento del movimiento obrero.

Elemento de competencia: Explicar en un escrito las causas, características y consecuencias de la Revolución Industrial.

Fase: Tarea.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS
Tarea: Diseño de Tarea	<ol style="list-style-type: none"> Lectura atenta y el subrayado de las ideas principales del libro de texto Miguel Ángel Gallo, Historia Universal I pp. 233 – 244 o Consulta y lee la información de la siguiente página http://www.claseshistoria.com/revolucionindustrial/esquema.htm A partir de cualquiera de los textos elabora de <u>manera detallada</u> una estrategia de aprendizaje para entregar: <ol style="list-style-type: none"> Mapa mental Mapa conceptual o Cuadro sinóptico <ul style="list-style-type: none"> Agrupar la información en Causas, Características y Consecuencias. Cita las fuentes de información: El libro de texto tal como está citado al inicio de esta tarea y la página electrónica, como aparece señalada en el punto 2. 	<p>Libro de Texto Gallo, Miguel Ángel. <i>Historia Universal I. Del origen del hombre al imperialismo.</i> México, Quinto Sol, 2007, pp. 233 – 244</p> <p>2.- Lozano Cámara, Jorge Juan, <i>Claseshistoria</i>, 2004 [En línea] http://www.claseshistoria.com/revolucionindustrial/esquema.htm (Consultado el 20 de agosto de 2014)</p>

Fase: Apertura.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
<ol style="list-style-type: none"> Inducción Imágenes (Preguntas Imágenes China) Encuadre: <ul style="list-style-type: none"> Recuperación de Competencia en el curso y Habilidad de 	<ol style="list-style-type: none"> Participa en la Inducción 	<p>Pizarrón y Plumón</p> <p>Cañón Pantalla Presentación</p>	15 min

la Sesión.		Power Point.	
------------	--	--------------	--

Nombre de la Estrategia: LA EXPLICACIÓN: LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL CAUSAS, CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS. (TIEMPO TOTAL 2 HORAS)

Asignatura: HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Unidad III: Transición a la Sociedad Capitalista. Las Revoluciones Burguesas (Siglo XVI principios del XIX)

Tema: La Revolución Industrial: El sistema fabril, primeras repercusiones sociales y surgimiento del movimiento obrero.

Competencia: Sintetiza y explica en un escrito las causas, características y consecuencias de la Revolución Industrial.

Fase: Desarrollo.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Guía una discusión sobre las Causas, Características y Consecuencias de la Revolución Industrial apoyándose en la presentación de power point sobre el tema.	1. Participa discutiendo sobre las causas, características y consecuencias de la Revolución Industrial a partir de su Mapa Mental	Cañón Pantalla Presentación Power Point. Pizarrón o plumón	30 min.
2. Expone lo que es la Explicación Histórica y la Elaboración de Textos Escritos	2. Toma Notas		20

Fase: Cierre.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
1. Indica la tarea de elaborar un texto escrito	1. Realiza un texto escrito bajo las características antes expuestas	Pizarrón, plumones	40 min.

Evaluación:

- Tarea: 40%
- Participación: 20%
- Texto: 40%
- ANEXO 14. Guía para la composición de textos sobre temas históricos. La explicación.

Anexo 14. Guía para la composición de textos.

GUÍA PARA LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS SOBRE TEMAS HISTÓRICOS: LA EXPLICACIÓN.

● Cómo escribir un texto: Explicación.

- 1.- Planifica el Texto.
- 2.- Escribe el Texto
- 3.- Revisa el Texto.

● 1.- Planifica el Texto:

- a) ¿De qué vas a escribir? Tema de la Clase. (Incluye la Fuente)
- b) ¿Cómo lo vas a escribir? ¿Qué esquema tendrá? Una explicación en tres apartados :
 - Entrada del texto
 - Ubicación temporal y espacial del fenómeno
 - Causas
 - Características
 - Consecuencias
- c) ¿A quienes lo vas a dirigir?
- d) ¿Para qué lo vas a escribir?

● 2. Escribe el texto

- a) Escribe de acuerdo con lo que planificaste basado las preguntas del punto anterior.
- b) Escribe desde el conocimiento explícito del destinatario.
- c) Toma en cuenta las reglas gramaticales (sujeto, verbo, predicado)
- d) Toma en cuenta la ortografía
- e) Toma en cuenta las reglas de puntuación.
- f) Puedes emitir opiniones sobre los apartados o puntos, señalando que son tus opiniones.
- g) Para la construcción de tu texto, ayúdate de la hoja de los Marcadores de Discurso (conectores).
-

● 3.- Revisa el texto:

- a) Léelo
- b) ¿Se entiende?
- c) ¿Corresponde a lo que planeaste?
- d) ¿Existe algún problema? ¿de qué tipo?
- e) Si es así, corrige.

Anexo 15. Lista de chequeo para la composición de textos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS SOBRE TEMAS HISTÓRICOS: LA EXPLICACIÓN.

Criterio	Puntaje	Control estudiante	Puntaje obtenido	Comentarios profesor
Título (Coherencia del título con el contenido)	5			
Ubicación temporal	5			
Ubicación espacial	5			
Destinatario	5			
Objetivo explícito del texto	5			
Estructura: Causas, características y consecuencias.	10			
Calidad del contenido	40			
Coherencia entre las partes	10			
Ortografía	10			
Uso adecuado de signos de puntuación	10			

Anexo 16. Formato de evaluación de exposición de la investigación.

**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES – ORIENTE
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I
FORMATO PARA EVALUACIÓN DE EXPOSICIÓN**

TEMA DE INVESTIGACIÓN: _____ GRUPO: _____

TÍTULO DE LA PRESENTACIÓN: _____

Nombre de los Estudiantes.	1Búsqueda de material	2Lectura de los materiales y elaboración de resúmenes o síntesis para la presentación	3Colaboración para la elaboración de la presentación.	4 Asistencia a sesiones de trabajo	5Actitud: iniciativa y participación	Coev. Final	Expresión Oral	Dominio Tema	Elementos metodológ. y profundidad.	Eva. Ind.	Eva. Final

1. Los recuadros en gris y la tabla inferior sobre los comentarios a los aspectos metodológico son para uso exclusivo de la profesora.
2. Es necesario que todos participen en la asignación de la evaluación a sus compañeros, para ello tienen que ponerse de acuerdo y tratar de ser lo más objetivos al respecto. Recuerden que la coevaluación no es exclusiva de un solo miembro, sino una apreciación colectiva respecto al desempeño de cada uno de los integrantes en cada uno de los rubros.
3. Asignar una calificación del 1 al 10 que represente el esfuerzo de los integrantes de equipo en cada uno de los aspectos señalados. En la última columna llamada **Coevaluación Final**, se anotará un promedio con las calificaciones obtenidas en los rubros anteriores.
4. Este formato tiene que ser entregado a la profesora por el equipo el día de la presentación.

Para uso exclusivo de la profesora.

COMENTARIOS DE LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA EXPOSICIÓN

Rubro	Comentarios
1. Título con metáfora o paradoja	
2. Justificación – relación pasado presente	
3. Objetivos	
4. Preguntas	
5. Hipótesis	
6. Valoración de las Fuentes	
7. Metodología utilizada	
8. Desarrollo	
9. Conclusiones	
10. Bibliografía	
11. Creatividad en la presentación	
VALORACIÓN FINAL	

Anexo 17. Evaluación cuantitativa del trabajo final de investigación.

	Trabajo	No. De Integrantes	Índice = 1	Justificación = 2	Preguntas = 2	Objetivos = 2	Hipótesis = 2	Descripción fuentes utilizadas = 3	Método utilizado = 3	C. 1	Desarrollo = 14	Análisis fuente Primaria = 4	Conclusiones = 3	Bibliografía = 3	Comentario y valoración	C. 2
1	Europa en busca del equilibrio territorial. Revoluciones liberales y nacionalistas 1820, 1830 y 1848	3	Muy bien = 1	Bien = 1.75	Muy bien = 2	No = 0	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Muy bien = 3	10	Muy bien = 14	Muy bien = 4	Muy bien, retoman sintetizan la respuesta a lo que se plantearon como pregunta. = 3	Muy bien = 3	Este trabajo denota interés y dedicación de los estudiantes, fue hecho con detalle. Hubo constante participación de los integrantes de equipo.	37.75 = 10
2	La influencia de Leonardo Da Vinci en el Renacimiento. Renacimiento, Humanismo y la Nueva Ciencia	4	Muy bien = 1	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Muy bien = 3	10	Bien = 11	Muy bien = 4	Muy bien = 3	Muy bien = 3	Estudio monográfico, falta comparación de fuentes, muy apegado de los textos, pero notoriamente hubo un esfuerzo de las estudiantes para apegarse a los criterios demandados.	37 = 10
3	Ten el valor de servirte de tu propia razón. La ilustración y el enciclopedismos, fuentes ideológicas del liberalismo y el despotismo ilustrado.	5	Muy Bien = 1	Muy bien = 2	My bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Muy bien = 3	10	Bien = 12	Bien = 3	Muy bien = 3	Muy bien = 3	Es un buen trabajo, el desarrollo se apega mucho a los textos pero tiene coherencia. Reúne los criterios demandados.	37 = 10
	Trabajo	No. De Integrantes	Índice	Justificación	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Descripción fuentes utilizadas	Método utilizado	C. 1	Desarrollo	Análisis fuente Primaria	Conclusiones	Bibliografía	Comentario y valoración	C.2
4	Expansión del comercio como factor principal de descubrimientos. Las grandes expediciones geográficas y las nuevas rutas comerciales, siglos XII – XVI. Inicios del capitalismo	4	Muy bien = 1	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Muy bien = 3	10	Muy bien = 14	Bien = 3	Muy bien = 3	Bien = 2.5	Además de las fuentes elegidas y consultadas para la investigación los estudiantes integraron otros textos vistos en clase, lo cual denota que hicieron la relación entre lo que aprendieron en otras sesiones de clase y su propia investigación.	38.5 = 10
5	Liberalismo político "el rey reina pero no gobierna". El liberalismo económico "Dejar hacer, dejar pasar"	2	Bien = .75	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Bien = 1.75	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Muy bien = 3	10	Regular = 10	Bien = 3	Bien = 2.5	Regular, incluyeron textos que no utilizaron = 2	En la parte metodológica es bueno, sólo que en su desarrollo es esquemático y idealmente falta contrastación de fuentes y parafraseado, pero es un muy buen esfuerzo que se apega a lo solicitado.	33 = 9

6	Imperio napoleónico, un imperio a la defensiva. "Dinastía bonapartista, ¿libertad y orden]?"	4	Muy bien = 1	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Suficiente = 1	Suficiente =	Muy bien = 3	9	Regular = 10	Bien = 3	Muy bien = 3	Bien = 2.5	Su hipótesis es muy elemental, no es realmente una hipótesis de trabajo que pretenda despejar las preguntas planteadas. Aunque un trabajo que presenta un buen esfuerzo, aunque habría sido ideal la comparación de más fuentes.	30.5 = 8.5 = 9
	Trabajo	No. De Integrantes	Índice	Justificación	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Descripción fuentes utilizadas	Método utilizado	C. 1	Desarrollo	Análisis fuente Primaria	Conclusiones	Bibliografía	Comentario y valoración	C.2
7	El siglo XVIII, siglo de innovaciones y transformaciones en las artes y la sociedad	3	Muy bien = 1	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Muy bien = 3	10	Bien = 11	Muy bien = 4	Regular = 2	Regular = 2	En la conclusión faltó la integración de los temas tratados. Deseable comparar más fuentes.	35 = 9
8	Siglo XIX, época de cambios	4	Muy bien = 1	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Bien = 2.5	Bien = 2.5	9	Bien = 12	No = 0	Muy bien = 3	Muy bien = 3	ES un buen esfuerzo, aunque falta mejorar un poco la redacción y haber realizado el análisis de fuentes.	33 = 9
	Trabajo	No. De Integrantes	Índice	Justificación	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Descripción fuentes	Método utilizado	C. 1	Desarrollo	Análisis fuente Primaria	Conclusiones	Bibliografía	Comentario y valoración	C.2
9	La Revolución Francesa "Preludio de la Edad Contemporánea"	2	Bien = 0.75	Bien = 1.75	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Regular = 2	8	Regular = 10	No = 0	Regular = 2	Bien = 2.5	Falta consulta de otros textos, comparación de fuentes y parafraseado y los elementos metodológicos y formales no fueron siempre bien respetados	28 = 7
10	Independencias de América Latina y el Caribe	4	Bien = 0.75	Muy bien = 2	Suficiente = 1.25	Regular = 1.5	Regular = 1.5	Suficiente = 1	Regular = 2	6	Suficiente = 8	Suficiente = 1.5	Bien = 2.5	Suficiente = 1	Es un trabajo esquemático, falta comparación de información y parafraseado, reflexiones y apearse a los criterios solicitados.	24 = 6
11	El nacimiento de una gran nación. La independencia de las trece colonias de Norteamérica	3	No = 0	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Regular = 2	8	Suficiente = 8	Incorrecto = 0	Regular = 2	Regular = 2	Los elementos protocolarios de la introducción son correctos, pero el desarrollo del trabajo están limitado, es una resumen, falta comparación y parafraseado, además no siempre fueron bien logrados los criterios solicitados	25 = 6
	Trabajo	No. De Integrantes	Índice	Justificación	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Descripción fuentes	Método utilizado	C. 1	Desarrollo	Análisis fuente Primaria	Conclusiones	Bibliografía	Comentario y valoración	C.2
12	El desarrollo de una nueva potencia. Estados Unidos de Norteamérica, expansionismo territorial y guerra de secesión.	4	Bien = .75	Bien = 1.75	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 2	Muy bien = 3	Muy bien = 3	8	Incorrecto = 5	Regular = 2	Incorrectas = 0	Suficiente = 1.5	Los elementos protocolarios de la introducción son correctos, pero muestran problemas en la consulta, comparación y parafraseado de la información. No se dio un trabajo en equipo, así que parecen dos trabajos diferentes. Parece que hay un	24.5 = 6

ANEXO 18. AUTOEVALUACIÓN

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES ORIENTE. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Nombre: _____ Edad: _____ Grupo: _____

Lee atentamente cada uno de los rubros a evaluar y las preguntas o afirmaciones, reflexiona sobre ellas y contesta. Al final de cada apartado emite una calificación. El punto 3 puede comentarlo con los miembros de su equipo, aunque no significa que tiene que escribir lo mismo.

1. Integración y compromiso de los integrantes de equipo. 10%

1.1 Tu participación y compromiso fueron: a) Muy Buenos b) Regulares c) Malos

1.2 Especifica qué tareas desarrollaste en la elaboración del trabajo de investigación _____

1.3 La organización y equidad en la repartición de las tareas en el equipo fueron

a) Muy Buenos b) Regulares c) Malos

1.4 ¿Se presentaron conflictos? _____ ¿De qué tipo? _____

1.5 ¿Cómo se resolvieron o por qué no se resolvieron? _____

1.6 ¿Qué aprendiste de los conflictos? _____

1.7 La integración y compromiso de los integrantes de equipo fue: a) Muy Bueno b) Regular c) Malo

Porque: _____

En una escala del 1 al 20 califica tu participación y desempeño en el trabajo de investigación: _____

En una escala del 1 al 20 Califica la integración y el compromiso del equipo pensado como una unidad: _____.

2. Exposición y entrega de Avances 30%

2.1 Participación en la exposición (si) o (no)

2.2 Entrega de _____ (cuántos) avances de investigación.

2.3 Los comentarios y observaciones de los avances fueron _____ (útiles o inútiles) porque: Señala que aprendizajes tuviste

En una escala del 1 al 20 Califica la entrega de avances y las asesorías. _____

3. Trabajo escrito 50%

3.1 Reflexiona y describe detalladamente qué tuviste que hacer para realizar la investigación, es decir, qué pasos seguiste.

3.2 Reflexiona y describe qué aprendiste respecto al tema de investigación. ¿Qué tiene que ver contigo, para qué te sirvió lo que investigaste?

3.3 Recuerda las distintas sesiones, y piensa, qué es la historia, para qué sirve y cómo se vincula contigo.

3.4 ¿Cómo se vinculan la historia con la investigación?

En una escala del 1 al 50 Califica tu Trabajo Escrito. _____

4. Autoevaluación actitudes 10%

Reflexiona:

4.1 ¿Cuál es tu objetivo personal al estar cursando el bachillerato en el CCH?

4.2 ¿Piensas que tus actitudes y las tareas realizadas o no realizadas tanto a lo largo del curso, como en el trabajo de investigación favorecen el cumplimiento de este objetivo? Sí , no, ¿por qué?

4.3 Señala algunas de las cualidades personales que se forjan con la investigación o bien que cualidades como persona se robustecieron:

4.4 Señala qué tipo de cualidades personales piensas que tendría que fomentar, trabajar o reforzar para lograr el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje:

En una escala del 1 al 10 califique la reflexión hecha por usted en esta autoevaluación. _____

Considerando lo anterior, suma los puntajes de las calificaciones obtenidas en cada rubro y emite una calificación final sobre el trabajo de investigación que realizaste. _____.