



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

“LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA”

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ÁREA DE HISTORIA)

PRESENTA:

MARÍA GUADALUPE CHÁVEZ ESPAÑA

TUTOR PRINCIPAL:

ÁLVARO DE JESÚS ALCÁNTARA LÓPEZ
(INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA, VERACRUZ)

COMITÉ TUTOR:

MTRA. ERIKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO
(FACULTAD DE FILOSOFIA Y LESTRAS)
TERESITA DE JESÚS ARVIZU VELÁZQUEZ
(ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA)

Ciudad Universitaria, CD. MX. , Junio, 2019



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.

Agradecimientos:

A mi padre, por todo...

A mi hermana, por su ternura.

A la Universidad, por reinventarme en sus aulas.

*A mis tutores, profesores y colegas, por permitirme aprender de
ustedes y con ustedes.*

*A Francisco Alfieri Huitrón Snell, por inculcarme el amor por el
conocimiento científico y por ser un gran ejemplo de una vida digna,
justa y amorosa.*

Con mucho amor, para mis estudiantes.

ÍNDICE

Índice de figuras	4
Índice de anexos.....	5
Introducción.....	6
1. ¿Cómo se convierte la lectura en un problema?.....	12
1.1 Importancia del tema.....	12
1.1.1 Modificaciones a la educación en el contexto del neoliberalismo.....	12
1.1.2 La transformación del sistema educativo mexicano a partir de PISA....	17
1.2 Antecedentes: La enseñanza tradicional.....	24
1.2.1. El modelo de enseñanza tradicional.....	25
1.3 ¿Cómo se complica todo...?	35
1.3.1 La lectura tradicional, otra vez.....	37
1.3.2 La memorización en Historia.....	36
1.3.3. Para cerrar...	41
2. Aspectos teóricos para considerar la lectura un contenido de la materia de Historia.....	44
2.1 Mi experiencia como docente con respecto a la lectura en la materia de Historia	44
2.2 Transformación de la idea de conocimiento y del conocimiento histórico.....	48
2.2.1 Una historia de la historia y de la lectura para la historia.....	49
2.2.2 La historia cuando se convierte en Texto.....	58
2.2.3. Algunas repercusiones de los cambios en la Historiografía en la enseñanza de la Historia	64
2.3 Transformaciones en la comprensión del proceso de lectura.....	66
2.3.1 La lectura como un proceso cognitivo	67
2.3.2 La lectura como un proceso de comunicación.....	77
3. La lectura como contenido de la materia de Historia.....	84
3.1 La lectura es un contenido de la materia de Historia.....	84
3.2 La Didáctica de la Historia.....	86
3.3 La lectura como un contenido procedimental y la enseñanza de los procedimientos.....	88
3.4 Didáctica de la lectura en la materia de Historia.....	92
3.4.1 Un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en Historia: "Pensar históricamente"	94
3.4.2 Leer para aprender Historia. Investigación de Beatriz Aisenberg y Delia Lerner de la Universidad de Buenos Aires.....	106

3.5 Algunas precisiones antes de cerrar...	119
4. Aplicación de una secuencia de lectura basada en el modelo “Pensar históricamente”	122
4.1 Institución sede de las prácticas.....	124
4.1.1 El modelo educativo.....	125
4.1.2 Características de la población estudiantil.....	126
4.1.3 Plan y programa de estudios de Historia de México I.....	128
4.2 Metodología.....	128
4.2.1 Diseño de la secuencia didáctica.....	128
4.2.2 Aplicación de la secuencia.....	138
4.2.3 Evaluación de resultados.....	154
4.3 Conclusiones de la aplicación de la secuencia.....	161
5. Consideraciones finales	172
Referencias bibliográficas.....	184
Anexos.....	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa curricular de la Educación Básica 2011.....	20
Figura 2. Correspondencia entre campos de conocimiento entre PISA y currículo SEP 2011.....	21
Figura 3. Componentes curriculares de la educación básica (Modelo educativo 2017).....	21
Figura 4. Línea de tiempo occidental.....	61
Figura 5. Pasado y presente en el texto histórico.....	61
Figura 6. El mensaje y su contexto.....	68
Figura 7. Importancia de la Teoría Interna para organizar y comprender nuestro pasado, presente y futuro.....	70
Figura 8. Relación de la teoría interna con la comprensión de la lectura y el aprendizaje.....	72
Figura 9. Proceso cognitivo de la lectura.....	76
Figura 10. Representación de la integración de los elementos del proceso lector....	79
Figura 11. Representación de la integración de los elementos del proceso lector en un acto de comunicación auténtico.....	81
Figura 12. El conocimiento experto en Historia.....	96
Figura 13. Actividades cognitivas en Historia.....	97
Figura 14. Tabla de pensamiento histórico.....	105
Figura 15. Lectura como herramienta para aprender Historia.....	107
Figura 16. Mapa conceptual para Repaso: La Historia como conocimiento científico	140
Figura 17. Respuesta de una estudiante al Reto 2	144
Figura 18. Cuadro. Criterios de evaluación de evidencias elaborado durante la clase.	145

Anexos	Pág.
Anexo 1: Los resultados de lectura en PISA 2012 y PLANEA 2015.....	194
Anexo 2: Planeación didáctica por competencias.....	204
Anexo 3: Secuencia didáctica “Leyendo como Historiador: La independencia de Texas”.....	205
Anexo 4: Materiales anexos a la secuencia “Leyendo como historiador. La independencia de Texas”.....	217
Anexo 5: Trabajo de lectura.....	249
Anexo 6: Organizadores gráficos ¿Por qué Texas se independizó de México en 1836?.....	257
Anexo 7: Redacciones.....	262

Introducción

La pregunta central de este trabajo es: ¿cómo enseñar la lectura como un contenido propio de la materia de Historia? Explicaré brevemente en esta introducción el desarrollo tanto de la pregunta como de la respuesta, con la intención de que el lector pueda comprender mejor la estructura del presente trabajo. Mi interés por vincular la didáctica de la lectura con la didáctica de la Historia tuvo dos orígenes: el primero se desprende de mi experiencia docente en bachillerato, mientras que el segundo, se vincula con las nuevas exigencias internacionales. Así, con la primera pude observar las dificultades de los estudiantes para comprender los textos de la materia, mientras que a la par, el tema de la lectura cobró relevancia a partir del examen PISA (Programme for International Student Assessment, o Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), donde nuestro país ha obtenido muy bajos resultados.

Antes de mi ingreso a la maestría podía observar los problemas de los estudiantes, pero era incapaz de percibir mis concepciones sobre el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, que obstaculizaban mi práctica docente. En el año 2014 ingresé a la Maestría para la Docencia en Educación Media Superior (Historia), mi proyecto tenía como título “Historia y Comprensión lectora. La formación de un material de estudio”. En esos momentos consideraba la comprensión de la lectura como un proceso descontextualizado, cuyas fallas eran susceptibles de ser corregidas si se elegían mejores materiales. Por otro lado, creía que la lectura se ocupaba en la materia de Historia, pero que no formaba parte de sus contenidos, (La explicación de qué es un contenido escolar está en el inicio del capítulo 3, p. 80 y 84). En cuanto a mi idea de la historia, la consideraba un conocimiento objetivo. Para complicar más mi punto de partida, me sentía muy sola en el tema, pues cuando realizaba búsquedas en Internet con los términos “comprensión de lectura + historia” encontraba muy pocos resultados.

Gracias al apoyo de mis profesores y mis compañeros de maestría pude observar varias de mis concepciones limitantes, e ir formulando nuevas. En primero y segundo semestres de la maestría revisamos diferentes perspectivas de la enseñanza, cuestionamos el modelo con el que habíamos estado trabajando: la enseñanza tradicional, que Zabala describe como “uniformadora y esencialmente transmisiva” (Zabala, 2000, p. 47). También tuve

oportunidad de evidenciar y cuestionar mis ideas acerca de la lectura, la Historia y la relación entre ambas. El rumbo que tomó el proyecto fue el de considerar la lectura como un contenido procedimental de tipo heurístico: estos procedimientos se caracterizan por no tener pasos únicos, en secuencia, sino diversos, los cuáles se seleccionan de acuerdo con el problema (Zabala, 2000). Esta perspectiva se reforzó cuando pude leer diversos artículos de dos propuestas de enseñanza de la lectura como un contenido de la materia de Historia: La primera fue el modelo didáctico “pensar históricamente”, vinculado a los ámbitos educativos de Gran Bretaña y Estados Unidos; la segunda es el proyecto de investigación sobre la lectura escolar dirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, de la Universidad de Buenos Aires; realizo un análisis de ambos en el capítulo tres.

Al finalizar el segundo semestre cambié el título de la tesis por “Leer para aprender Historia en el Nivel Medio Superior. Modelo didáctico para la *enseñanza-aprendizaje* de lectura en la materia de Historia”. Para ese título me había inspirado en el libro de Frank Smith, *Sobre la lectura*, en el que hace una distinción entre comprensión y aprendizaje, donde en el primer proceso no se perciben cambios significativos en los conocimientos del individuo; es más bien una confirmación de lo que se sabe a partir del texto; mientras en el segundo sí hay una reformulación significativa tanto de los contenidos como de las estructuras del conocimiento, pues las que posee el individuo se muestran insuficientes ante un determinado problema. En esas fechas ya consideraba a la lectura como un contenido de la materia de Historia; veía a la lectura como construcción de significados en la mente del lector y a la historia como un conocimiento en construcción. En cuanto a las propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura en la materia de Historia, estaba más familiarizada con el modelo “Pensar Históricamente”.

El objetivo de ese proyecto era establecer las competencias de lectura en la materia de Historia para todos los subsistemas educativos del nivel medio superior, con sus respectivos indicadores y niveles de desempeño. Esa meta tan ambiciosa estuvo influida por la conciencia que adquirí del raro privilegio que tenía: podía estudiar e investigar un tema de mi interés. También observaba los beneficios obtenidos, pues en poco tiempo había llevado a cabo cambios significativos en mis concepciones, lo cual no había pasado durante los innumerables cursos tomados antes de la maestría. Esto me hizo sentir la urgencia de querer establecer, de una sola vez y para siempre, todo lo concerniente a la lectura en la materia de

Historia; asimismo, temía que terminando la maestría no podría retomar con tal intensidad el estudio del tema.

En tercer semestre apliqué una secuencia didáctica de seis sesiones, basada en una propuesta de la Universidad de Stanford, correspondiente al modelo “Pensar históricamente” y redacté el borrador de los primeros dos capítulos. En cuarto semestre pasaron muchas cosas que cambiaron nuevamente el enfoque de la investigación, entre ellas, participé gracias al apoyo de la Universidad en el Congreso Pedagogía Cuba 2017, en este pude conocer otras propuestas de enseñanza de la lectura en la materia de Historia, las cuales partían de modelos teóricos distintos y, por tanto, aunque también estaban interesadas en propiciar el aprendizaje, tenían otro tipo de retos, por ejemplo, un compañero cubano del mismo foro (Foro 2, enseñar y aprender Historia en el siglo XXI) me explicó que para ellos la lectura, la escritura y la práctica política forman parte de la misma problemática que representa el aprendizaje de la Historia. Cuando había pensado en establecer “el modelo de lectura” de la materia de Historia creía que podía agotar las problemáticas que se podían presentar en la asignatura, pero lo que me mostraban los compañeros cubanos es que había retos que ni siquiera me había planteado.

En cuanto a la investigación; continué con el estudio de las propuestas de enseñanza de la lectura en la materia de Historia que había elegido, de las cuales pretendía hacer una síntesis para elaborar un modelo de enseñanza único. Los resultados fueron benéficos, aunque hubo un cambio de perspectiva de la tesis: gracias a profundizar en el conocimiento de las dos propuestas referidas, y la experiencia anteriormente descrita, pude comprender situaciones que me habían desconcertado durante la aplicación de la secuencia, además, vinculé cada propuesta con las teorías de lectura, de *enseñanza-aprendizaje* y de historia que le subyacían.

La observación del vínculo entre teoría, modelo de enseñanza, metas educativas, secuencia didáctica y problemática que formaban el eje de cada propuesta, me hizo considerar valiosa cada una, ya no veía pertinente, ni deseable, hacer una síntesis de éstas. Por otro lado, la lectura de la investigación dirigida por Aisenberg me hizo consciente del camino no lineal que sigue el aprendizaje, de la presencia de fases con resultados provisionales; además, ser inacabado, es una característica *per se* del conocimiento científico. Entonces, pude ver hacia atrás mi proceso de aprendizaje en la maestría y reconocer mi proceso de reconstrucción de conceptos, de ensayo y error, de elaboración de hipótesis

provisionales, de las cuales mi deseo totalizador formaba parte del proceso, pero ya no era una meta.

En estos momentos doy por terminada la investigación para la tesis de maestría, sin embargo, la inquietud sigue siendo la misma del inicio: desarrollar un trabajo de lectura en el aula que permita el aprendizaje de contenidos históricos. Sin embargo, ya no pretendo formular ese modelo único de lectura en la materia de Historia, he decidido mantener en la tesis los elementos que me han llevado a reflexionar y conceptualizar otra práctica docente en torno a la enseñanza de la lectura en la materia de Historia, esta aspiración se refleja en el último título elegido para este trabajo: “*La lectura como un contenido de la materia de Historia*”. Considero que la principal aportación de este trabajo es el diálogo que establezco con diferentes perspectivas del aprendizaje de la lectura y la Historia, las cuales tienen como resultado la posibilidad de plantear secuencias de aprendizaje de la lectura en la materia de Historia con un marco teórico coherente.

Uno de los aprendizajes que más valoro de la maestría fue concebir el conocimiento científico como un proceso y no como un conjunto de dogmas rígidos. Por ello, he querido conservar en la narrativa de este trabajo los vestigios de este proceso, en diferentes momentos se encontrará la alusión al momento del aprendizaje: la conversación con los compañeros, la recomendación de un libro, la clase tomada. Además de anécdotas estos relatos quieren evidenciar ese proceso de elaboración de conocimiento, que se hace con los otros y que no sigue un camino lineal. En cuanto a la estructura, a grandes rasgos el contenido es el siguiente:

En el primer capítulo hago un trazado del contexto educativo de la enseñanza de la lectura en la materia de Historia. Los temas que trato son: cómo se convierte la lectura, en el contexto de la prueba PISA, en una problemática para la enseñanza; también reviso cómo se ha enseñado la lectura y la Historia en el modelo de enseñanza tradicional, y cómo la aparición de nuevos propósitos educativos — derivados de la aplicación del examen PISA— no han producido la superación de la enseñanza tradicional, sino la han reforzado. En el anexo 1 reviso con más detalle cómo se evalúa la lectura en PISA y PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y los resultados de PISA 2012 y PLANEA 2015, información que retomo en posteriores capítulos para contextualizar los resultados de lectura en el bachillerato.

En el segundo capítulo reviso los elementos teóricos referentes a la lectura y la Historia que, a mi juicio, son fundamentales para realizar una práctica distinta a la enseñanza tradicional. El primero de ellos es la conceptualización del conocimiento científico no como verdad acabada, única y objetiva, sino como resultado de prácticas sociales cuyas preguntas y respuestas son temporales. También hago una presentación de los cambios en la lectura y la escritura de la Historiografía en la segunda mitad del siglo XX. En cuanto a la lectura, enfatizo sus características como proceso cognitivo y como proceso comunicativo.

En el tercer capítulo me centro en la didáctica de la lectura en la materia de Historia. De manera sintética reviso las dos propuestas que he comentado anteriormente, la denominada por sus autores como “Pensar Históricamente” y la realizada por Aisenberg y su equipo de trabajo. Con la finalidad de responder a la pregunta planteada en esta introducción, la síntesis de ambas la hago tomando como referente su diseño de secuencia didáctica.

En el capítulo cuatro presento el diseño, aplicación y resultados de una secuencia didáctica donde retomo los lineamientos del “modelo Pensar Históricamente” en cuanto al trabajo de lectura, aunque en la valoración de los resultados amplío la perspectiva teórica. En los anexos del cuatro al once están los materiales relacionados con este proceso, por ejemplo: un diagrama sobre la planeación por competencias, la secuencia didáctica, los materiales didácticos y una selección de los trabajos elaborados por los estudiantes.

Por último, en las conclusiones hago un trazado de cuáles son las tareas docentes que considero pertinentes atender después de lo revisado, con referencia al aprendizaje de la Historia a partir de la lectura. Este último bosquejo lo hago como propuestas, no es como aquel modelo universal que pretendí trazar. También incluyo, para mayor comprensión de los contenidos de los capítulos distintos esquemas y cuadros informativos que permite sintetizar las explicaciones o visualizar fases de procesos. Espero los profesores puedan encontrar en este trabajo herramientas que apoyen su práctica docente.

1. ¿Cómo se convierte la lectura en un problema?

La intención de este capítulo es referir el contexto en que la lectura se convirtió en uno de los temas centrales de la educación, que incluye las demandas educativas de la globalización y las prácticas educativas tradicionales en torno al aprendizaje de la lectura y la Historia; asimismo, revisaré cómo la conjunción de estos elementos, en la actualidad, dificultan el empleo de la lectura como herramienta de aprendizaje de la Historia.

1.1 Importancia del tema

La lectura como indicador de logro académico de un país ha cobrado relevancia a partir de la aplicación de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), desde el año 2000, pues uno de los campos que valora es la competencia lectora. El examen PISA se realiza cada tres años, es promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y está dirigido a estudiantes de 15 años. En nuestro país se aplica a los alumnos de tercer grado de secundaria, ha sido una constante tener bajos resultados; por ejemplo, en el año 2012 el 54% de los estudiantes examinados obtuvieron resultados ubicados en los niveles intermedios (2 y 3, de 6), mientras que el 41% estuvo por debajo del nivel 2. A 16 años de la participación de México en la Prueba PISA es innegable que ha tenido un profundo impacto en la formación de referentes para valorar el sistema educativo nacional y para tomar decisiones sobre éste: ¿cómo se vuelve la lectura uno de los contenidos centrales de la educación a partir de la prueba PISA?

1.1.1 Modificaciones a la educación en el contexto del neoliberalismo

Después de la Segunda Guerra Mundial y hasta 1970 hubo un significativo crecimiento económico auspiciado por lo que se conoce como economía mixta, donde el Estado era un importante inversionista y guardián de los derechos sociales de los trabajadores (vivienda, salud, educación y salario digno). Neil Faulkner (2013) refiere que en 1970, a partir de una severa crisis económica, para contrarrestar sus efectos, se aumentó la competencia y se redujeron los costos de producción a partir de despidos y disminución de salarios, así, mientras se afectaba a los trabajadores se aumentaban las ganancias de los grandes empresarios. Esto se convirtió en parte de las características del modelo económico neoliberal, otra fue la internacionalización del proceso que estuvo regido por bancos y

empresas multinacionales, fuera del control de los Estados nación. Los primeros países donde se aplicó fueron en Chile y Gran Bretaña.

En cuanto al Estado nación, en este contexto, la inversión que necesitaba era de las empresas multinacionales, por ello los países se adaptaron para atraerlas: disminuyeron los impuestos a los inversionistas y bajaron los salarios de los trabajadores, redujeron sus derechos adquiridos y minimizaron o anularon la organización obrera. Para Faulkner (2013) la privatización de los servicios públicos tuvo la intención de anular los sindicatos pues no reduce costos, el estado sigue pagando, sólo que no ofrece el servicio directo sino a partir de un intermediario que recibe el dinero público y ofrece los servicios de acuerdo con la capacidad de pago de los usuarios. De igual manera, es el Estado quién se encarga de rescatar las empresas privadas en quiebra, sobre todos los bancos, con el dinero público; también es quién somete a los opositores a las privatizaciones. Para Faulkner, los rasgos del modelo económico neoliberal son: “globalización, privatización y militarización” (p. 450).

Nuestro país ingresa al modelo económico neoliberal en la década de los ochenta del siglo XX. Francisco Salazar (2004) refiere que en la crisis de 1970 la primera respuesta del estado mexicano fue reforzar el modelo de economía de estado y los servicios sociales, llegando a su punto más alto cuando se nacionalizó la banca en 1982. Pero esta respuesta, apoyada en gran parte en los precios del petróleo, en plena caída hacia 1980, solo agudizó la crisis e hizo muy vulnerable al país ante las demandas de los organismos internacionales cuando se requirió su ayuda. A partir del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982) se inició la aplicación del modelo neoliberal en México que a grandes rasgos ha tenido las siguientes características:

...abandono del Estado interventor, así como de su responsabilidad social; además, se reemplazó el modelo de industrialización sustitutiva de importaciones (“hacia dentro”) por la liberalización y desregulación industrial, comercial y financiera (hacia fuera); a diferencia de antaño, se dio prioridad al capital financiero o inversión de cartera por el capital productivo; (...) se aceptaron las directrices del BM. y del FMI. En la esfera social, la exclusión, la marginación, la “pobreza extrema”, fueron las palabras clave; en el ámbito político, se produjo la división de la elite priísta y el dominio de la tecnocracia neoliberal sobre el estructuralismo Keynesiano; el achicamiento del aparato estatal (privatizaciones) y la disminución del gasto público, afectaron al corporativismo y al control clientelar (Salazar, F., 2004).

Antes del neoliberalismo, uno de los principales objetivos de la educación era ampliar la cobertura¹. Idalmys Cruz Domínguez (2009) señala que la educación dirigida por el Estado permitió abatir significativamente el analfabetismo en los países latinoamericanos. Hugo Aboites (2012) refiere que el Estado surgido de la Revolución mexicana amplió la cobertura con un compromiso que no habían tenido los gobiernos liberales del siglo XIX. Esta educación fue resultado de acuerdos entre el Estado y sectores sociales populares que tenían como demanda la igualdad y los derechos sociales. En 1934, además de reforzarse los principios de 1917 (gratuidad y laicidad) se limita la participación de la iniciativa privada y de la iglesia en la enseñanza, incluso se establece la educación socialista, si bien esto cambió para 1946, se mantiene la gratuidad de la educación impartida por el Estado y que debía luchar contra el fanatismo, ser científica y fomentar el amor a la patria. Por tanto, la educación del Estado, hasta la década de 1970, debía apoyar la soberanía del país, y viceversa: era exclusividad del estado delinear el proyecto educativo

El contexto de la globalización creó nuevos interlocutores y propició nuevas metas y parámetros para la educación. En cuanto a los interlocutores (Aboites, 2012), a partir de que nuestro país ingresa al modelo neoliberal, la iniciativa privada y las instituciones religiosas pueden participar en la educación, también el gobierno acepta la orientación de los organismos internacionales y ve limitada su capacidad de delinear el proyecto educativo. En 1994, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, nuestro país ingresa a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con ello se vio obligado a hacer los cambios establecidos por dicho organismo, así como a participar en el examen PISA.

En cuanto a las metas, la educación debía posibilitar a los países participar con éxito en las transacciones internacionales. En el modelo educativo neoliberal se ha creado un vocabulario que nos da cuenta del nuevo enfoque (Domínguez, 2009). Un término significativo es el de “Sociedad del conocimiento”, que se utiliza para definir las nuevas demandas laborales, donde el trabajador ya no sólo desempeña tareas mecánicas, sino también necesita tomar decisiones. Para esto requiere movilizar múltiples conocimientos con la finalidad de resolver problemas (a este conjunto de habilidades se le ha denominado

¹ “Es la proporción de alumnos atendidos en un nivel educativo con respecto a la demanda.” En: Secretaría de Educación de Jalisco. *Estadística Educativa*, <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Conceptos/Conceptos.htm> (consultado el 25 de marzo de 2019)

competencia) (Krüger, 2006). El trabajador ideal en la actualidad debe contar con varios años de estudio y diferentes competencias, las cuáles es necesario respaldar por medio de un certificado (Krüger, 2006). Consecuencia de lo anterior, los gobiernos han preocupado por aumentar la escolaridad de cada individuo. En nuestro país, en el año 1992 la educación secundaria se volvió obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2011), en el 2012 sucedió lo mismo con el bachillerato (Ramos Pérez, 2012).

La participación de nuestro país en pruebas masivas e internacionales que evalúan el desempeño, o competencias, es otra consecuencia del modelo neoliberal en la educación. Una prueba o examen masivo es aquel que se puede aplicar a una gran cantidad de personas. La posibilidad de realizarlos surgió, menciona Rosa Padilla (2009), gracias a contar con los referentes psicométricos y con la tecnología para realizarlos, por ejemplo, la posibilidad de ser calificados mediante computadora. Un ejemplo de estas pruebas es el examen de ingreso a licenciatura que aplica la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las pruebas internacionales son exámenes aplicados a estudiantes de distintos países con la finalidad de realizar una evaluación comparativa y son efectuados por organizaciones internacionales. Estos exámenes se realizan desde mediados del siglo XX, por ejemplo, la Asociación Internacional de Evaluación (IEA) inició sus operaciones en los años cincuenta del siglo XX. En sus comienzos este organismo evaluaba, principalmente, a estudiantes del continente europeo (Díaz Barriga, 2006). En el contexto de la globalización las asociaciones y países participantes en estas pruebas han aumentado significativamente. Algunos de estos exámenes son:

- 1995. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS).²
- 2000. Programme for International Student Assessment (PISA).
- 2001. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).
- 2007-2008. Teaching and Learning International Survey (TALIS)
- 2008. Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).
- 2008. Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)

² Díaz Barriga señala que un antecedente de este estudio se aplicó en 1964 (Díaz Barriga, 2006)

Fuente: Gobierno de España. Ministerio de educación, Cultura y Deporte. (2013). Evaluaciones internacionales. Obtenido de: <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/teds-m>,

El enfoque de evaluación de estas pruebas masivas ha sido el de competencias. En el caso de PISA se pretende evaluar el desempeño, no el aprendizaje de los contenidos del currículo, además, se argumenta, no existe un currículo común a todos los países que pueda ser usado de base³. Por otro lado, en la visión de la educación promovida en estas evaluaciones se enfatiza que lo importante del aprendizaje escolar es que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela a un contexto real, es decir, que tengan las competencias necesarias pues esto, se afirma, garantizará su posterior desarrollo profesional y la inserción de su país a la sociedad del conocimiento. Como se ve, no es poco lo que cada país evaluado se juega en esta prueba:

Una necesidad manifiesta de la sociedad, las familias, los docentes y las autoridades educativas es conocer en qué medida el sistema educativo prepara a los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad actual. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es uno de los proyectos de evaluación que ayuda a identificar si los estudiantes de 15 años han adquirido los conocimientos y las habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna (INEE, 2013, p. 11).

Las pruebas internacionales se han centrado en los siguientes campos de estudio: Ciencias, Matemáticas y Lectura, en el caso de la prueba PISA, se valoran los tres. En este examen la lectura se considera una competencia clave, por sus posibilidades de generar más conocimiento y, por ende, mayor capital:

La sociedad actual se basa en conocimientos caracterizados por ser poco estables, complejos y profusos. Por ello es conveniente e imprescindible que los futuros ciudadanos dispongan de habilidades en áreas clave como Lectura, Matemáticas y Ciencias, así como de la capacidad de aprender a aprender que subyace a estas áreas. Todo ello, en conjunto, favorecerá el aprendizaje a lo largo de la vida. (INEE, 2013, p. 11).

Los bajos resultados en este tipo de pruebas se han vuelto una constante en nuestra historia educativa reciente. Una de las primeras participaciones de nuestro país fue en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores

³ Es una excepción la prueba TIMSS, donde sí se toma en cuenta el currículo de los países participantes, (Gobierno de España. Ministerio de educación, Cultura y Deporte, 2013) aunque con el mismo criterio, se evalúa desempeño y no información.

Asociados, en el año de 1997, en el cual participaron estudiantes de primaria (Padilla Magaña, 2009). Ángel Díaz Barriga menciona que como los resultados fueron tan desfavorables, el gobierno mexicano pidió retirarlos del Reporte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (entidad responsable de realizarlo, que depende de la UNESCO), siendo México la única nación que no los hizo públicos (Díaz Barriga, 2006). Estos resultados mostraban que el sistema educativo mexicano no podía preparar a su población para participar con éxito en la “sociedad del conocimiento”. En el contexto de la globalización, no bastaba con que hubiera cobertura ni un aumento de los años de estudio, era necesario modificar la enseñanza para obtener mejores calificaciones en las pruebas internacionales; con esto, se inició un proceso de transformación de la educación en México.

1.1.2 La transformación del sistema educativo mexicano a partir de PISA

Como ya se ha señalado, las transformaciones educativas en nuestro país se han hecho con la finalidad de que pueda participar en el nuevo orden económico, el cual, en lo referente a la educación, se le ha llamado “sociedad del conocimiento”:

La renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, ha detonado en reformas de fondo en los sistemas educativos. Se trata de reformas que consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes. (México. Secretaría de Educación Pública , 2011, pp. 5-6)

Una de las modificaciones más significativas fue el reemplazo de la perspectiva disciplinar por el enfoque por competencias. Carlos Guzmán (2008, p. 30) definió las competencias de la siguiente forma: “[Es] el conjunto integrado de las habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas necesarios para desempeñar eficientemente un trabajo específico del mercado laboral.” Otra transformación educativa fue el lugar protagónico que se le dio al estudiante, ya que, se afirma, la educación se había centrado en el profesor y en los métodos de enseñanza; en cambio, en el modelo educativo por competencias, la educación se enfocaría en los estudiantes y en la utilización de estrategias de aprendizaje que les permitirían el manejo de conocimientos integrados (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Uno de los primeros países que utilizó el modelo por competencias fue Gran Bretaña, a inicio de los años ochenta del siglo XX. Las competencias en este país fueron definidas en relación con los resultados deseables de las funciones de determinados puestos de trabajo; por tanto, no eran un currículo, sino los criterios para evaluar el desempeño de los trabajadores para otorgarles una certificación, la forma en como cada trabajador las adquiriera no importaba (Carlos Guzmán, 2008). Esto es relevante porque, de acuerdo con esta visión, el Estado se deslinda de la formación laboral, siendo responsabilidad del trabajador conseguir los medios para adquirir los conocimientos requeridos. En los siguientes años el modelo por competencias pasará del ámbito laboral al de la educación, primero en la técnica y luego en la básica, y también se considerará su aprendizaje responsabilidad del Estado, al menos en lo referente a jóvenes y niños.

Las transformaciones en el sistema educativo nacional para ajustarse al modelo por competencias han sido graduales pero constantes. En el año 2004, en el acuerdo 348, se establece el modelo por competencias para la educación preescolar; en el 2006, a partir del Acuerdo 384 se establecen para la educación secundaria; en el 2008, por medio de los Acuerdos 442 y 444 se establece un marco curricular común para el bachillerato, basado en el sistema por competencias; en el año 2010 por medio del Acuerdo 540 que modifica al 181, se establecen las competencias para la educación primaria (SEP, 2017). Por último, este modelo es retomado en el acuerdo 592, en el que se articula la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

En estas transformaciones la prueba PISA ha tenido un impacto significativo no sólo como diagnóstico, sino también como modelo educativo. En el *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, del año 2011, se menciona que la prueba PISA se ha convertido en "un consenso mundial educativo". La razón para calificarla de esta forma es porque:

... perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 77).

En el año 2011 se propone como un objetivo de todo el currículo de educación básica desarrollar para el año 2021 las competencias descritas en el nivel tres de PISA:

El conjunto del currículo debe establecer en su visión hacia el 2021 generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste. La razón de esta política debe comprenderse a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento (Secretaría de Educación Pública , 2011, pp. 77-78).

Con la finalidad de hacer acorde el nuevo currículo con PISA, éste no se organizó en primera instancia por disciplinas, sino por campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, y Desarrollo personal y para la convivencia, como lo podemos observar en la siguiente retícula curricular:

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²		Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ^P		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo							Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud				Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Geografía ³			Tecnología I, II y III	
									Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II			
				Educación Física ⁴						Tutoría			
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III			
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Figura 1. Mapa curricular de la Educación Básica 2011.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la educación básica*. México: SEP.

En la siguiente imagen se puede observar que estos campos corresponden a las áreas evaluadas en la prueba PISA: lectura, matemáticas y ciencias⁴.

⁴ Esta observación acerca de la correspondencia entre el modelo educativo 2011 y PISA me la hizo la profesora Hortensia Hernández, del CAM- DF, en una amena charla en su casa.

Campos establecido por PISA	Campos de formación Educación Básica-SEP
La lectura como habilidad superior.	Lenguaje y comunicación.
El pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo.	Pensamiento matemático.
El conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.	Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Figura 2. Correspondencia entre campos de conocimiento entre PISA y currículo SEP 2011.

Fuente: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En: http://www.edicionescastillo.com/CASTILLO/castillo_cms/sites/default/files/pdfs/La_Reforma_integral_de_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica.pdf [recuperado el 30/03/2017]

En el *Nuevo Modelo educativo* presentado en marzo de 2017 las áreas evaluadas en PISA se mantienen como “Campos de formación académica”:

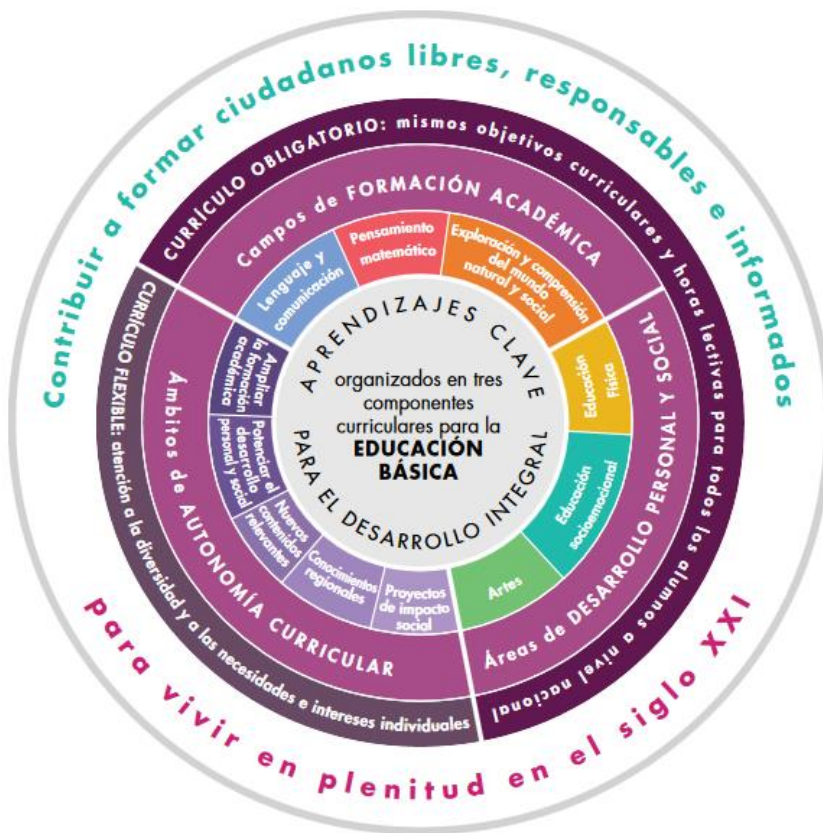


Figura 3. Componentes curriculares de la educación básica (Modelo educativo 2017).

Fuente: SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP, p. 73

De esta forma, el nuevo currículo de toda la educación básica queda alineado con las áreas evaluadas en PISA. Al respecto, se indica en el material del curso de actualización docente del año 2011 lo siguiente:

Los estándares curriculares y los aprendizajes esperados cobran sentido en la propuesta curricular, ya que al ser la norma de evaluación permiten identificar de manera gradual el aprendizaje de los alumnos y dan cuenta de los avances y los retos durante el trayecto formativo de la educación básica; esto permitirá mayor congruencia con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA ya que evalúa tres áreas fundamentales: ciencias, matemáticas y comprensión lectora, y establece seis niveles de desempeño que permiten identificar lo que los alumnos son capaces de hacer o lo que les falta por aprender (SEP. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de educación Básica, 2011, p. 72).

En el nuevo currículo la lectura adquiere un lugar preponderante gracias al lugar que ocupa en la prueba PISA, pero, contradictoriamente, al mantenerse la enseñanza por disciplinas, sigue siendo, principalmente, responsabilidad de la asignatura de español.

Además de las modificaciones al currículo del sistema educativo nacional, la prueba PISA forma parte, y ha fomentado, una cultura de medición constante en el ámbito educativo. Al respecto, Contreras y Backhoff señalan lo siguiente:

A principios de siglo aparecen en el escenario nacional tres grandes proyectos evaluativos: PISA, que se implementa por primera vez en el año 2000; la creación del INEE en 2002 y, con él, las evaluaciones de aprendizaje de gran escala, conocidas como Excale (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo), cuyos resultados se publicaron por primera ocasión en 2005; y ENLACE (Exámenes Nacionales de Logro en Centros Escolares) [sic.], proyecto de la SEP que también inició en 2005 en educación básica (ENLACE/Básica), y en 2008 para educación media superior (ENLACE/MS) (Contreras Roldán & Backhoff Escudero, 2014).

En el año 2015 la prueba PLANEA (Plan Nacional de la Evaluación de los Aprendizajes) sustituyó a la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Parte de las argumentaciones que se dieron para este cambio fue que los resultados de la prueba ENLACE habían sido usados incorrectamente, pues se utilizaron para crear “rankings” de escuelas y proporcionar premios a los maestros (SEP, s.f.). No obstante, numerosos académicos sostienen que la implementación de estas pruebas, por sus repercusiones, tiene como consecuencia este tipo de prácticas, además de la inflación de resultados y otras acciones nocivas a la educación (Martínez Rizo, 2009; Pérez & Soto, 2011; Contreras Roldán & Backhoff Escudero, 2014).

Ya que esta tesis tiene como tema la lectura en la materia de Historia en la educación media superior, haré una breve descripción de los resultados más recientes con que cuento en estos momentos, que permitan contextualizar la lectura en este nivel. Estas pruebas son el examen PISA 2012 y PLANEA 2015, en el Anexo 1 presento con mayor detalle los criterios de elaboración de la prueba y cómo se interpretan los resultados. En la prueba PISA 2012 (INEE, 2013) de los seis niveles de desempeño, el 38.5 por ciento de los estudiantes mexicanos obtuvieron resultados ubicados en los niveles más bajos (1b y 1a). Esto quiere decir que no les es posible la realización de actividades donde requieran el empleo de la lectura, habilidad que debieron haber desarrollado en la educación básica. Una tercera parte (34.5 por ciento) está en el nivel dos, es decir, apenas cuenta con lo suficiente o moderadamente adecuado para la utilización del conocimiento escolar, respecto a las actividades de lectura. Sólo la cuarta parte de los estudiantes (24.9 por ciento) puede decirse que ha tenido una formación eficaz para integrarse con éxito en la economía global.

Los resultados de los egresados del bachillerato en la prueba PLANEA 2015 son más desalentadores si tomamos en cuenta que son la misma generación de estudiantes evaluados en el año 2012 en la Prueba PISA. De un total de 1, 016, 375 estudiantes evaluados, 43.3 por ciento (439,661) estuvieron ubicados en el primer nivel, de cuatro; 20.7 por ciento (210,098) estuvieron en el segundo nivel, 23.8 por ciento (242,324) en el tercer nivel; por último, los resultados del nivel más alto, el cuarto, solo los obtuvieron el 12.2 por ciento (124,292) de los estudiantes (SEP, 2015). De acuerdo con estos datos, la mayoría de los egresados del bachillerato únicamente pueden localizar información explícita en un texto. Después de tres años más de escolaridad, no hubo mejora con respecto a los resultados indicados en PISA, o más desmoralizante aún, si nos atenemos sólo a los números: empeoró, ya que el nivel más alto se redujo de una cuarta parte a solo 12.2 por ciento, en el período mencionado.⁵

⁵ Esta observación es cortesía de mi colega Gilberto García Moran, profesor del Colegio de Bachilleres: Si en la prueba PISA 2012 los estudiantes ubicados en los niveles 3, 4, 5 y 6 sumaban 24.9 por ciento; y si las tareas del nivel 3 de PISA son el nivel 4 de PLANEA 2015 (esto lo afirmó yo al realizar una comparativa de las tareas que se describen para cada nivel en las pruebas señaladas) y sólo obtuvieron resultados en el nivel 4 el 12.2 por ciento, se hablaría de un retroceso (ver Anexo 1). Para hacer un análisis más detallado de lo anterior necesitaríamos comparar las pruebas.

1.2 Antecedentes: La enseñanza tradicional

Cuando en los documentos oficiales se menciona la necesidad de hacer cambios en el modelo educativo para hacerlo más adecuado a las nuevas necesidades, se menciona que hay que trascender las prácticas de enseñanza anteriores. Por ejemplo, en el “nuevo” *Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria*, que presentó el presidente Enrique Peña Nieto el 12 de marzo del 2017, se menciona lo siguiente:

El antiguo modelo educativo hizo posible la construcción de un sistema que fue pilar del desarrollo de México en el siglo XX, pero que por su verticalidad y sentido prescriptivo dejó de ser adecuado para el siglo XXI. En contraste, el nuevo Modelo Educativo identifica a las niñas, niños y jóvenes como la razón de ser y el centro de todos los esfuerzos del sistema educativo nacional, de tal forma que reorganiza todos sus componentes para que los estudiantes puedan formarse integralmente (SEP, 2017, p. 52).

He señalado anteriormente que desde el año 2000 se inició la transformación en la educación nacional para desarrollar los “aprendizajes clave”, como se les llama en este documento, o competencias, como se les denomina en el ámbito internacional y en otros documentos anteriores. Esto está plasmado de forma más evidente en el *Acuerdo 592...* del 2011, mismo que modifica poco el *Nuevo Modelo Educativo*, presentado en el año 2017 (SEP, 2017). En la publicidad que se ha hecho al “nuevo modelo” (que no es nuevo) se pone como el gran enemigo de la educación mexicana al modelo de enseñanza tradicional, ¿por qué necesitamos ser salvados de este “villano”? Haré un breve repaso del modelo aludido enfocándome en las prácticas de enseñanza de la lectura y la Historia, pero antes quisiera aclarar como concibo a este “villano”.

Antes de iniciar la maestría me hubiera sido difícil definir que es la enseñanza tradicional, ahora ya no me están complicado porque la identifico en lo que pasaba en mi aula: esta enseñanza se reconoce físicamente en un salón donde las bancas están acomodadas en hilera viendo hacia enfrente, el profesor está parado frente al grupo, los alumnos sentados, si son respetuosos, poniendo atención; esta enseñanza es uniformadora. En lo referente a la lectura, los textos, por lo general fotocopias, sirven como fuente de información que permiten la realización de rutinas predecibles: “subrayen la lectura”, “resuelvan el cuestionario”, “hagan un mapa conceptual”; otra característica que engloba esta enseñanza es su verticalidad y su simpleza en cuanto a lo que implica aprender. En estas clases la finalidad es que los estudiantes acumulen conocimientos factuales, que al final de cuentas son los que

le van a requerir fuera del salón de clases: nombres de personajes históricos, fechas de batallas importantes, en cuanto a la historia, esta se caracteriza como una ciencia de datos únicos, de “verdades” absolutas y correctas.

Aunque tal vez cada uno de los elementos descritos tuvo en su momento una intención de innovación, por ejemplo los mapas conceptuales, otra de las características de este modelo es la descontextualización de los elementos involucrados en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*: de los estudiantes, de los materiales, de los contenidos... la falta de contextualización anula las mejores estrategias. Si bien en esas fechas estos elementos, los visibles, era incapaz de verlos, mucho más inaccesible me eran las concepciones de las cuáles partía para actuar de esta forma, lo cual es contenido del siguiente apartado.⁶

1.2.1. El modelo de enseñanza tradicional

Un modelo de enseñanza se articula por ideas y prácticas acerca de lo que es, y para qué sirve, la educación y cada una de sus partes (Sánchez y Sánchez, 2005). Antoni Zabala (2000) propone que los modelos de enseñanza se pueden analizar a partir de cuatro categorías: función social de la enseñanza, concepción del aprendizaje, objetivos y contenidos, y criterios de enseñanza. Con estos rubros hace un análisis del modelo de enseñanza tradicional para poder definirlo, y concluye que la función social que cumple es “seleccionar a los mejores”, aquellos que podrán continuar su educación hasta llegar a la universidad. Por tanto, los conocimientos en los primeros grados tienen como principal función ser el peldaño de otros conocimientos escolares. De este modo, la función social selectiva de la enseñanza tradicional se corresponde con una concepción del aprendizaje como acumulación de contenidos, sobre todo conceptuales. Consecuentemente, los contenidos con mayor espacio en los programas de estudio son los declarativos, relegándose los contenidos procedimentales

⁶ Actualmente, si me visitaran en el aula encontrarían un orden muy parecido: bancas viendo al frente, estudiantes trabajando con fotocopias y una profesora que explica enfrente, ¿qué ha cambiado? Principalmente, el acento en la contextualización, en cuanto a las actividades puedo responder su finalidad dentro de un entramado articulado para llegar a un resultado, las lecturas no son informativas sino que fueron seleccionadas por sus características didácticas que ayudan tanto al desarrollo de habilidades como para evidenciar la construcción de explicaciones en historia, también sé que los resultados de interpretación de lectura de los jóvenes van a ser diversos, y son aceptables en tanto ayuden comprender la disciplina como un conocimiento en construcción de acuerdo a una metodología científica. Creo que hacer innovaciones en estrategias –como aprender jugando- o materiales –las TIC-, sin cambiar las concepciones, va a producir los mismos resultados de la enseñanza tradicional.

y actitudinales (Zabala, 2000). El modelo adecuado de enseñanza para este tipo de contenidos es una clase directiva y completamente vertical:

... (la) secuencia de enseñanza/aprendizaje debe ser, lógicamente, la *clase magistral* ya que es la que corresponde de manera más apropiada a unos objetivos de carácter cognitivo y unos contenidos conceptuales, y a la concepción del aprendizaje como proceso acumulativo a través de planteamientos didácticos transmisivos y uniformadores. Bajo esta concepción, las relaciones interactivas se pueden limitar a las unidireccionales profesor/alumno, de carácter directivo. Puesto que la forma de enseñanza es transmisiva y uniformadora, los tipos de agrupamiento se pueden circunscribir a actividades de gran grupo. Por el mismo motivo, la distribución del espacio puede reducirse a la convencional de un aula por grupo, con una organización por hileras de mesas o pupitres. (Zabala, 2000, p. 47)

Como se ha visto, en un modelo de enseñanza una parte afecta a las demás: el estilo de docencia, los contenidos, los materiales elegidos. En algunas ocasiones se quiere ver innovación en la utilización de nuevas tecnologías, pero si se mantiene una enseñanza transmisiva con actividades repetitivas, no se está innovando, solo se está haciendo más cara la educación. El punto que quiero destacar de la enseñanza tradicional es su verticalidad y la poca diversidad de las actividades y cómo las acciones del sistema escolar tienden a favorecer este modelo educativo.

- ***La lectura en la enseñanza tradicional.***

La lectura en un enfoque tradicional es vista como el reconocimiento de las oraciones a partir de identificar las letras. Este modelo de lectura que parte del desciframiento de las letras para formar las palabras y posteriormente las ideas se conoce como *bottom-up* (de abajo hacia arriba) (Solé, 1987), y tiende a fomentar en el lector la repetición del texto y no su interpretación. La gran mayoría de las personas adultas en nuestro país aprendieron a leer con este estilo de enseñanza, y no es la intención señalar que es incorrecto en cuanto al aprendizaje de la lectura, sino que el problema es que después de esta etapa de estudio se mantenga la idea: leer consiste en decodificar letras. Podemos reconocer qué “dice” un texto, sin entender nada de lo que refiere; por ejemplo, si alguien no familiarizado con la medicina leyera un texto especializado sobre esta materia podría “formar” las palabras en su mente, cuando en realidad no lo entendería. En este modelo la principal actividad dirigida a la

comprensión del texto es responder a una serie de preguntas después de la lectura, pero no tiene una pedagogía referente a cómo trabajar la comprensión antes y durante la lectura (Solé, 1987).

Señalo este modelo de lectura como tradicional porque se integra con el modelo de enseñanza tradicional, el cual ya hemos definido como vertical. En la enseñanza tradicional se parte de una visión limitada del texto, éste es considerado una verdad absoluta; desde esta postura, importa más que el lector lo reproduzca a que lo interprete. La visión de la lectura acorde con la enseñanza tradicional es aquella donde la lectura tiene una función única: dar información, y una única manera de hacerse: descifrando letras y palabras. La visión del lector es de alguien que recibe lo que dice el texto, sin que sea necesario tomar en cuenta sus conocimientos previos sobre el tema ni cómo interpreta y evalúa el texto.⁷

En un enfoque de enseñanza tradicional, donde la función social es seleccionar a los mejores estudiantes, el aprendizaje no es una posibilidad inherente al ser humano, sino un talento que se tiene o no se tiene. Tomado el aprendizaje como una capacidad de todos los seres humanos, no se justificaría seleccionar a unos en detrimento de otros. Luis Zarzosa y Marlén Martínez (2011) mencionan, con respecto a la poca pedagogía que existía en los años cincuenta del siglo XX para enseñar a comprender textos, que esto se sustentaba en una visión del ser humano derivada de la religión: la comprensión dependía de la inteligencia, y esta se veía como un don, algunos la habían recibido en alto grado y otros en poco o nulo (Zarzosa & Martínez, 2011). En nuestra época, a pesar de las investigaciones que han alejado al aprendizaje de la idea de talento o don (Piaget, Ausubel, Rumelhart), seguimos usando adjetivos como "listo", "burro", "tonto" para referirnos a los estudiantes, así como creando jerarquías de estudiantes o escuelas, en función de sus resultados académicos.

Un factor más que promueve la enseñanza de la lectura tradicional es que la labor de enseñar a leer está restringida a una sola asignatura. En nuestro país se le ha llamado Español, actualmente Lengua Materna, pero puede tener otros nombres, en el Colegio de Bachilleres se le conoce como Lenguaje y Comunicación.

Wallerstein (2006) menciona que en el siglo XIX se dio la profesionalización y división del conocimiento por disciplinas. Este proceso se desarrolló a la par de la

⁷ Mario Carretero señala estas creencias como obstáculos para poder hacer comparaciones entre distintos escritos históricos (Carretero & López Rodríguez, 2009).

reactivación y organización de las universidades. Las disciplinas nacientes quedaron ligadas a "estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir conocimiento como para reproducir a los productores del conocimiento" (p. 9). Por tanto, una característica más de este modelo tradicional es la división de los contenidos disciplinares, sin interrelación entre ellas.

- ***Enseñanza/aprendizaje de la Historia.***

El modelo de enseñanza tradicional se integra con las concepciones sociales sobre el aprendizaje, la escuela y el deber ser de las disciplinas (Plá, 2011). En este caso, ¿cuál es la visión social que se tiene de la historia? Al respecto, menciona Joaquín Prats (2000), la historia se considera un conocimiento erudito del pasado: conocer historia es saber de memoria datos "relevantes" de personajes famosos o de la historia patria, para este autor esta visión obstaculiza hacer cambios en la forma de concebir la enseñanza de la Historia. Pero, mientras socialmente se difunde esta banal visión de la historia, el uso de ésta por parte de las instituciones educativas no tiene que ver con recordar datos curiosos: la enseñanza de la Historia es utilizada para legitimar el Estado-Nación. Menciona Prats: "En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus tesis sobre su presente" (p. 80). En este sentido, la Historia enseñada está articulada por un discurso ideológico.

Raimundo Cuesta (1997) llama a este *deber ser* de la Historia enseñada "Código disciplinar de la Historia" el cual se compone de ideas, valores, supuestos y prácticas que legitiman la enseñanza de la Historia en favor de la función social que cumple:

(es) una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (p. 27).

A grandes rasgos, estos supuestos y valores que conforman el "Código disciplinar de la Historia" propician una enseñanza memorística, enfatizan el nacionalismo a partir de relatos de hazañas, sobre todo militares y políticas, de personajes importantes (héroes nacionales) y regula la forma en cómo se relacionan el profesor y el estudiante en la clase de

Historia. Raimundo Cuesta (1997) en su tesis de doctorado *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*, narra cómo se conformó este código disciplinar en su país, aunque varios elementos quizá sean transferibles a otros países. Haré un esbozo sobre cómo se desarrolla este modelo de Historia en México, con la finalidad de comprender mejor la problemática.

- ***Lo memorístico.***

Edgar Iván Espinosa (2015) en su artículo “Educación y Ciudadanía. Catecismos cívicos en Nuevo León y Coahuila durante el Porfiriato” hace una interesante genealogía del empleo del catecismo como estrategia de enseñanza. El autor menciona que la perspectiva usual de los catecismos es considerarlos dogmáticos por antonomasia; no obstante, al valorarlos en su historia es posible apreciar su valor didáctico y porque se ha recurrido a ellos en diferentes momentos. Un catecismo es, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, un método de enseñanza o una obra redactada en forma de preguntas y respuestas donde se presenta una síntesis accesible del conocimiento tratado, puede ser de la doctrina católica o de otra área.

Espinosa señala que la utilización de catecismos como forma de enseñanza inició en la Nueva España en el siglo XVI en el contexto de la cristianización de una población multiétnica. La estrategia de enseñanza tenía el beneficio de ser muy sencilla, se trataba de repetir una serie de preguntas y respuestas que contenían los conocimientos considerados básicos de la doctrina cristiana, además no propiciaba el debate entre docente y discente y cumplía con la finalidad de que el estudiante aprendiera respuestas cortas acerca de datos importantes. En la percepción del autor, la eficacia de este método (en el sentido de que se memorizaba la información solicitada) fue el motivo por el que se utilizó durante mucho tiempo y para otros ámbitos además del religioso. En el siglo XVIII se secularizó el método para difundir ideales laicos.

En el caso de México, al finalizar la lucha por la independencia nuestro país tenía una organización social fuertemente jerarquizada y corporativizada. Ante esta situación, los dirigentes políticos vieron en los catecismos una opción para difundir sus ideales. Espinosa (p. 1551) nos señala que por medio de los catecismos se esperaba: “crear y difundir “modelos de conducta” (fomentar el compromiso, reactivar la lealtad, restablecer jerarquías)”. Los catecismos presentaban los contenidos de Historia relacionados con otras disciplinas, como

la Política, la Geografía y el Civismo, pues se consideraba que la finalidad de la enseñanza de la Historia era formar militantes de su nación. En esas fechas esa era la forma moderna de enseñar Historia, porque gracias a este método se convertiría a la población mexicana de súbditos a ciudadanos. Espinosa enfatiza la importancia de este proceso, como se sabe, la primera mitad del siglo XIX fue muy difícil para nuestro país, tanto por las luchas internas como por los conflictos internacionales; muchas veces pareció que no iba a sobrevivir, sin embargo, los catecismos hicieron posible que el ciudadano mexicano existiera en un inicio como ideal en los folletos impresos.

- ***La historia de bronce y el deber ser de la Historia.***

A partir del texto de Espinosa podemos precisar dos momentos importantes en el proceso de conformación del Código disciplinar de la Historia en México: La primera parte de la vida independiente de nuestro país y el Porfiriato. Como este periodo es de prácticamente un siglo realizaré algunas precisiones acerca de los eventos relevantes que influirán en la conformación de este modelo de enseñanza de la Historia.

Espinosa (2015) señala que la formación de los estados nacionales en el siglo XIX se va a hacer a partir de una contradicción, pues mientras se difundían y defendían los ideales del liberalismo político y económico, los cuales son marcadamente individualistas, también se pugnaba por la identificación y defensa de un ente colectivo como lo es la nación. Para comprender esta contradicción hay que tomar en cuenta que mientras el liberalismo actual ha propiciado el adelgazamiento del Estado, para el liberalismo de esa época su misión era liberar a las personas de las corporaciones a las que pertenecían para convertirlos en ciudadanos; por tanto, si se iba a quitar la identificación con la comunidad o la iglesia, se tenían que ofrecer otras opciones en cuanto al sentido de pertenencia y unidad.

Aunque aparentemente es una contradicción, en esta fase del liberalismo, la libertad individual sólo podía ser ejercida si la regulaba el Estado, en consecuencia, era importante fomentar la obediencia a las autoridades como un valor cívico, porque de esta forma, al constituirse el Estado-nación, el grupo social en su conjunto resultaría beneficiado (Espinosa Martínez, 2015). Necesariamente, la Historia que se enseñaba por parte del Estado tenía que ser nacionalista, pues era necesario que ayudara a formar esa identificación con el grupo que tan difícil estaba resultando.

Para Rosalía Menéndez (2006) el proyecto educativo y la enseñanza de la Historia forman parte del proyecto político del Estado; es decir, la función social de la enseñanza de la Historia rebasa con mucho la percepción social de conocimiento lleno de datos curiosos. Menéndez coincide con Espinosa (2015) en que la necesidad de enseñar Historia está ligada a la conformación de los Estados-nación. El caso de nuestro país no va a ser la excepción, sin embargo, por las disputas políticas y militares de la primera mitad del siglo XIX, no se pudo consolidar ninguna política al respecto. Un intento fue la Ley del 26 de octubre de 1833, donde se decretaba la enseñanza de la escritura, la lectura y las matemáticas, junto con el catecismo religioso y político. No obstante, aunque no se pudo concretar, la enseñanza de la Historia formó parte de los proyectos educativos tanto de liberales como de conservadores.

Después de la derrota del Imperio de Maximiliano hubo un ambiente más favorable para desarrollar políticas educativas, además de la certeza de que la nación mexicana no desaparecería. Gracias al triunfo del liberalismo se le podía dar una orientación ideológica a la enseñanza impartida por el Estado. Menéndez menciona que, a partir del triunfo juarista, el Estado regula la educación con la finalidad de concretar el proyecto liberal de nación, entre las acciones para conseguir este fin fue volver obligatoria la enseñanza de la Historia.

Durante el Porfiriato le será mucho más fácil al gobierno regular la enseñanza de la Historia debido a la estabilidad política y militar. En 1890 se realizó el primer Congreso de Instrucción Pública, el cual sirvió para delinear las políticas educativas. Algunas de las decisiones administrativas y políticas que se tomaron fueron establecer la educación primaria como obligatoria, laica y gratuita y uniformar la educación en cuanto a los planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, libros de texto y formación docente. De esta forma, los ciudadanos compartirían los mismos ideales. En cuanto a la Historia, el currículo propuesto en 1890 incluía la forma en que debía ser enseñada, además de fechas y datos muy precisos, como nombres de personajes, lugares y procesos, además de que se relacionaban con los valores cívicos. Para Menéndez (2006), es a partir de esta época que se define la intención y el enfoque de la materia de Historia:

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

A partir de la década de 1890, la enseñanza de la historia había definido mejor su enfoque; todo lo relacionado con este tipo de enseñanza debía exaltar las ideas de patria, patriotismo, nacionalismo, integración y unidad nacional, formación de buenos ciudadanos (es decir, hombres trabajadores, honestos, limpios, ordenados, respetuosos de las instituciones y autoridades, especialmente del presidente de la República). Y sobretodo que amaran a su patria (...)

La función social de la historia en este periodo demuestra realmente su fuerza y poder, es decir cumple con el objetivo de mantener a un grupo en el poder, el cual se apodera de la enseñanza de la historia y la utiliza para difundir su propio discurso y proyecto de nación... (Menéndez, 2006, p. 86)

El tipo de Historia que pone más énfasis en exaltar las hazañas heroicas de los individuos que “construyeron la nación” se conoce como *Historia de bronce*. Héctor Cuauhtémoc Hernández Silva (s.f.) en su texto *¿Quién aventó a Juan Escutia?* menciona que el estilo narrativo de este tipo de Historia fue influido por lo relatos épicos y emotivos del romanticismo, pone como ejemplo el relato de la hazaña del cadete Juan Escutia quien, de acuerdo con la historiografía nacionalista, durante la guerra contra los Estados Unidos en 1847 se envolvió con la bandera mexicana para evitar que la tomaran las tropas enemigas y se aventó desde lo alto del castillo de Chapultepec. Hernández Silva hace una breve descripción de cómo este mito se fue conformando, hasta tener narraciones muy exactas de lo que estaba haciendo cada uno de los llamados “niños héroes” durante el combate. Para el autor este mito sirvió para ocultar lo que realmente había sucedido: la pérdida del territorio nacional y la toma de las banderas de parte del ejército enemigo.

El autor explica que la *historia de bronce* se conforma a partir de mitos, leyendas, múltiples anacronismos e incluso mentiras porque su finalidad no es explicar el pasado, sino:

La historia de Bronce ha sido uno de los vehículos más importantes en la forja del sentimiento nacional: nos proporciona un pasado genérico con el que nos identificamos y nos hace partícipes de un destino común. La imagen que promueve del devenir histórico tiene objetivos políticos e ideológicos muy concretos, que gravitan en la lucha por el poder que desarrollan los grupos humanos de una sociedad determinada en un tiempo definido. (Hernández Silva, p. 307)

Enfatizo la importancia de la etapa del Porfiriato porque, de acuerdo con Espinosa (2015), en ésta la escuela desplazó a la iglesia y al hogar como espacio de formación; por tanto, este tipo de contenidos se volvieron ineludibles. Esta situación se vio reforzada gracias a la aplicación del examen final implementado en esta etapa, pues así se confirmaba que los

estudiantes hubieran aprendido lo estipulado en el programa de estudios (Menéndez, 2006). De esta forma se sentaron las bases para favorecer este tipo de enseñanza de la Historia sobre cualquier otro, al grado de que, socialmente, esto es lo que se entiende por saber Historia: memorizar datos, saber anécdotas de héroes nacionales, batallas militares, o anécdotas similares. Lo anterior son generalizaciones para caracterizar al modelo; por supuesto que se encuentran excepciones que merecen ser estudiadas para comprender la complejidad de los procesos históricos; por ejemplo, Espinosa (2015) rescata en su artículo la difusión de catecismos con finalidades locales y no nacionalistas durante el Porfiriato.

Cabe aclarar que si el modelo se ha mantenido no es por autopropulsión sino por la utilidad que representa para diferentes sectores que lo actualizan. En los años setenta se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades, bachillerato de la UNAM, entre sus finalidades educativas estaba propiciar una formación científica y no dogmática. Yo ingresé al plantel Oriente en 1997, y los profesores fundadores, una gran cantidad de ellos marxistas, se estaban jubilando, aun así, me tocó aprender una Historia “materialista” que se contaba de la misma forma que la *historia de bronce*: también tenía héroes y villanos y la virtud de provocar una gran pasión. Por otro lado, espero que la revisión de cómo se conforma esta manera de enseñanza de la Historia sirva para comprenderla y no solo atacarla: No veo daño en memorizar datos o utilizar relatos apasionados o en poner a la nación como centro de la investigación histórica, el problema es que esas posibilidades se han convertido en una camisa de fuerza y se aplican de forma acrítica.

- ***La lectura en la materia de Historia.***

El empleo de la lectura en la materia de Historia, desde un enfoque tradicional, deriva en prácticas que no fomentan el análisis de discursos sino la localización de datos, esto refuerza el carácter de aprendizaje memorístico y discurso legitimador de la Historia. Además de la persistencia del código disciplinar, otra condición que fomenta este tipo de trabajo de lectura es que, como ya se mencionó, en la enseñanza tradicional la lectura es un contenido de la materia de Lenguaje, no de Historia.

Considerar la lectura un contenido de la materia de Historia es afirmar que existen necesidades específicas de lectura en esta disciplina, lo cual ha llevado al desarrollo de

estrategias de lectura propias de este campo de conocimiento, como el comentario de textos⁸. No obstante, estas estrategias están ligadas al desarrollo de la historia como conocimiento científico y, como lo ha mostrado Cuesta (1997), la Historia enseñada y la historia científica no han necesitado estar relacionadas entre sí; por tanto, estas necesidades no han sido tomadas en cuenta en muchas ocasiones en los programas de estudio de Historia.

El hecho de que prevalezca la idea entre muchos profesores de que la lectura no es un contenido de la materia de Historia propicia dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura. Karina Benchimol (2010) realizó un estudio en Buenos Aires acerca de las diferentes prácticas educativas entre profesores de Historia cuando parten de considerar la lectura un contenido de la materia de Historia, en contraste con los que no la ven así. Considero estos resultados aplicables al caso mexicano, por razones que explicaré en el capítulo dos.

Benchimol encontró que cuando los profesores no consideran la lectura como un contenido de la asignatura promueven en clase un trabajo pobre: Diseñan actividades de localización de información, que pueden ser "tradicionales", como la utilización de cuestionarios y subrayado, o lúdicas, como sopas de letras o crucigramas. La demanda de la tarea por lo regular es sencilla, desde el punto de vista del docente, aunque puede resultar difícil a los estudiantes si no cuentan con los conocimientos previos necesarios. En muchas ocasiones los profesores dejan solos a los estudiantes en el momento de la lectura, apelando a que las respuestas del cuestionario son evidentes en el texto. También, estos profesores

⁸ El comentario de textos es una estrategia de investigación cuyo propósito es producir conocimiento histórico. La historiadora María Jesús Fuente (2012) explica que aprender a realizar un comentario de textos es: "Aprender a descifrar las fuentes, plantearles las preguntas pertinentes, y obtener de ellas la información precisa". Propone a grandes rasgos, los siguientes pasos:

- a) "Clasificación", para ello se pueden utilizar preguntas como: "¿quién fue el autor del texto? ¿en qué momento histórico está redactado? ¿en qué lugar se hizo?, ¿a quién va dirigido el texto? ¿de qué naturaleza es el texto a analizar?"
- b) "Análisis". Este paso implica establecer claramente los datos y las ideas que se exponen, así como poder relacionarlos.
- c) "Comentario". Para ello, propone responder las siguientes preguntas: "¿Por qué sucedió lo expuesto en el texto? ¿Por qué dominaban esas ideas en el momento histórico al que hace referencia? ¿Qué antecedentes precedieron a los hechos o ideas que se expresan? ¿Cuáles fueron las causas, inmediatas o lejanas, de los hechos? ¿Qué relación existe entre los hechos que se citan o las ideas que se expresan y la historia de su tiempo? ¿Qué consecuencias, a corto o largo plazo, pudo tener?"
- d) "Juicio Crítico". Aquí se hace una valoración de su credibilidad, relevancia en su contexto e intenciones del autor.

La autora refiere que la enseñanza de este método ha sido retomado también en otras ciencias, como el Derecho o el periodismo, por su fertilidad para formar habilidades de investigación.

tienden a culpar a los estudiantes de sus dificultades en la lectura; los acusan de flojos, vagos, o de esperar que el profesor les dé la respuesta (Benchimol, 2010).

El problema de que la lectura sirva para buscar información es que la interpretación del texto, el trabajo real de la lectura y de la Historia, no es llevada a cabo por el estudiante, sino por el profesor (Aisenberg, 2012 a). Esto conlleva varias consecuencias negativas para el aprendizaje de la Historia: el estudiante no puede observar la relación entre la Historia y la lectura; no desarrolla habilidades ni estrategias para leer en Historia que no sean de búsqueda de información y no puede elaborar aprendizajes a partir de la lectura, sino que depende de la explicación de su profesor. Otro problema registrado por Benchimol, es que no se emplea la lectura, con la excusa de que los estudiantes no pueden y no les gusta leer. Los textos son remplazados por "materiales más atractivos", cómo películas, documentales o fotografías, lo cual sólo es erróneo si se hace para evitar la lectura (Benchimol, 2010, pp. 67-68).

1.3 ¿Cómo se complica todo...?

En los documentos oficiales se plantea que las modificaciones hechas al sistema educativo tendrían como consecuencia dejar atrás la educación tradicional: esto no ha ocurrido así. En su lugar se han mantenido y, en muchas ocasiones, reforzado los problemas derivados de la enseñanza tradicional.

Para cerrar este capítulo sobre los antecedentes de este trabajo revisaré qué sucedió con la educación en nuestro país cuando se encontraron estos dos modelos de enseñanza. Pero, antes de continuar, cabe señalar algo: pruebas como PISA o PLANEA no pueden ser utilizadas como única forma de diagnóstico para la educación de un país, mucho menos deberían ser utilizadas como un modelo educativo. Ángel Pérez y Encarnación Soto (2011) señalan que para que PISA fuera un mejor indicador, tendría que evaluar a todos los elementos de ese sistema, entre ellos a la administración responsable. Por otro lado, esta prueba no está relacionada con ningún currículo escolar, por lo que no puede aportar información sobre las dificultades de los estudiantes; por tanto, no es posible sacar a partir de la prueba conclusiones sobre las causas de las deficiencias mostradas.

Una limitación más de PISA es la falta de coherencia entre el formato utilizado con respecto a lo que pretende medir. La intención de la prueba PISA es evaluar la capacidad de

los alumnos para utilizar sus conocimientos en la vida real. No obstante, una evaluación hecha con lápiz y papel puede aportar información sobre conocimientos factuales, conceptuales y algunas habilidades de pensamiento, pero no sobre actitudes y valores, presentes también en la actuación humana. Si se suma a esto que se dejan fuera los contenidos disciplinares de las Ciencias Sociales, los cuáles pueden ser polémicos y demandar una reflexión seria en la toma de decisiones, el resultado es mucho más sesgado con respecto a poder predecir si el estudiante puede desempeñarse con éxito en la sociedad del conocimiento (Pérez & Soto, 2011).

En cuanto a que retomar los contenidos de PISA como parte del modelo educativo haya servido para superar las prácticas de la educación tradicional: ésto no ha sucedido. Lo anterior no sólo se ha debido a que los profesores practiquen una enseñanza repetitiva y memorística, como se insinúa en la propaganda del *Nuevo Modelo Educativo* (2017), sino que las mismas instituciones educativas han reforzado esta situación. En la investigación educativa, el modelo propuesto como alternativa a la enseñanza tradicional fue el constructivismo. A esta forma de *enseñanza-aprendizaje* la describe Zabala de la siguiente forma:

En esta explicación [constructivista], se asume que nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. (...) La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo; la situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares. (Zabala, 2000, p. 35)

El modelo constructivista se ha retomado en las redacciones actuales de planes y programas de estudio y se ha integrado con el enfoque por competencias. No obstante, en la práctica, el constructivismo y el modelo por competencias han servido para actualizar la educación tradicional. El sincretismo de modelos que se decían opuestos, como una educación por competencias y una tradicional, ha tenido el efecto nocivo de no sólo no modificar la enseñanza para centrarla en el aprendizaje, sino hacerla todavía más vertical. Los siguientes son algunos ejemplos acerca de la enseñanza de la lectura y la Historia...

1.3.1 La lectura tradicional, otra vez

Luis Zarsusa-Escobedo y Marlén Martínez (2011) contrastan las actividades de lectura realizadas por profesores mexicanos de educación básica con otras propuestas surgidas de investigaciones cognoscitivas sobre el tema. Los autores mencionan que las prácticas de los docentes son repetitivas y tienen la finalidad de localizar información, no plantean una lectura en función de un proceso comunicativo, lo cual estaría relacionado con investigaciones “innovadoras” como la enseñanza recíproca o las estrategias informadas para el aprendizaje (Zarzosa & Martínez, 2011). También señalan que en el programa de estudios de Español del año 2009 se sugieren actividades de lectura contextualizadas a una situación comunicativa, pero no se hace una ejemplificación didáctica (Zarzosa & Martínez, 2011) con lo que queda sólo como discurso.

No obstante, las actividades de lectura criticadas por los autores fueron promovidas desde la SEP; esto a pesar del discurso en favor del constructivismo y de la búsqueda de otras prácticas educativas. En el *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula* (2010), donde se manifiesta utilizar PISA como un referente, se evalúa como competencia lectora lo siguiente:

Velocidad de lectura es la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto.

Fluidez lectora es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración). La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación.

Comprensión lectora es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera (SEP, 2010, p. 9).

La forma de evaluar la lectura a partir de este *Manual...* fue pidiéndoles a los estudiantes que leyeran a máxima velocidad los textos incluidos en el mismo, al finalizar debían contestar un cuestionario y el profesor registraba los resultados en un formato. Los

textos utilizados eran narraciones literarias cortas, el cuestionario era de rescate de información, la mayoría explícita y alguna implícita, la instrucción final era que los alumnos contaran el relato con sus propias palabras. Como para los profesores era obligatorio llenar el formato no se podía eludir la actividad. Esta forma de evaluación de lectura estuvo vigente hasta el año 2015. Si PISA era su referente, no había relación entre esta forma de lectura y lo evaluado en PISA. Lo que me parece grave es que a los profesores se les ha exigido atender los problemas de lectura, así como superar la enseñanza tradicional, pero no se les proporcionan elementos teóricos adecuados para poder interpretar y enfrentar el problema. Con el *Manual...* se reforzaba una visión tradicional de la lectura como desciframiento de letras y palabras, con una mínima comprensión de la idea general, el lector debía reproducir lo dicho por el texto, esta vez "con sus propias palabras", pero no necesitaba tener ningún propósito de lectura, solo responder lo que se pedía.

1.3.2 La memorización en Historia

Sebastián Plá (2011) analizó los contenidos de la prueba ENLACE del año 2010, en la cual, con motivo del bicentenario, se utilizaron reactivos de Historia. Plá comparó los contenidos de esta prueba con el código disciplinar de la Historia, referido anteriormente como parte de la enseñanza tradicional, y la propuesta de enseñanza de Historia conocida como "pensar históricamente" para definir cuál de las dos se promovió en ese examen. El autor describe en su artículo las habilidades de pensamiento de la propuesta "pensar históricamente" como opuestas al "código disciplinar", éstas son: tiempo histórico, espacio histórico, causalidad, descripción histórica, empatía histórica y contextualización.

A pesar de que desde hace varios años en los programas de estudio se plantea una enseñanza de la Historia más acorde con la propuesta "pensar históricamente", las observaciones de Plá resultan desalentadoras con respecto a la visión de la Historia utilizada en la prueba referida:

Debajo de las propuestas programáticas para el aprendizaje de competencias históricas encontramos reformulaciones en los reactivos que aparentan novedad pero que en realidad reproducen viejas e inútiles formas de pensar y evaluar la historia. El supuesto manejo original del tiempo histórico cae en un ordenamiento cronológico y memorístico; el anacronismo de los mapas históricos retorna al sentido patrimonial y nacional de los diferentes pasados; y la descripción histórica mantiene respuestas cerradas que cierran la posibilidad de la interpretación. Quizá el esfuerzo más notorio se encuentre en el análisis de fuentes, sin embargo, la presentación de resultados y el tipo de reactivos tienden a generar confusión, o por lo menos la duda de si lo que se evalúa es comprensión lectora o trabajo con fuentes históricas (Plá, 2011, p. 152).

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de la Historia, este examen refuerza los perjuicios que ocasionan las pruebas masivas. Como es un examen de lápiz y papel, organizado en reactivos de opción múltiple, en los que no se pueden evaluar interpretaciones, sino principalmente contenidos fácticos. Sin embargo, como es la reproducción de información memorística lo que se evalúa institucionalmente como aprendizaje de la Historia, la memorización de datos se convierte en la meta a lograr de la enseñanza/aprendizaje de la materia (Plá, 2011).

Otra muestra más de la permanencia de la enseñanza tradicional de la Historia, a pesar del discurso oficial que promueve la enseñanza por competencias y el "Pensar históricamente"⁹, lo tenemos en el Programa de Estudios de Historia de México II, del año 2016, del Colegio de Bachilleres. ¿Cómo se maneja el pensar históricamente en el enfoque de la asignatura de este programa? Del pensar históricamente se pretende retomar la utilización de elementos metodológicos de la investigación en historia, así como un manejo conceptual que presente a la historia como un conocimiento complejo y en construcción; se promueve una comprensión teórica y que los alumnos piensen de forma compleja relacionando múltiples factores:

⁹ En el capítulo 3 se hace una descripción más detallada de la propuesta "Pensar históricamente" en la enseñanza de la Historia.

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Se busca que los estudiantes ejerciten la metodología de análisis histórico, utilizando en la revisión de cada proceso histórico las relaciones tiempo – espacio, causa – efecto y presente - pasado, llegando a asumirse como sujetos históricos que contribuyen a su propia interpretación de la realidad (...) En este contexto, el enfoque por competencias plantea que el proceso de *enseñanza-aprendizaje* de la Historia sea un ejercicio donde los alumnos “piensen históricamente” para contextualizarlos en su realidad social, logrando establecer la relación pasado-presente, desarrollando un pensamiento crítico, analítico, reflexivo y colaborativo en un marco de tolerancia, respeto y equidad para comprender su entorno social y cultural (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 11).

No obstante, al revisar las "Orientaciones para el aprendizaje, enseñanza y evaluación" del primer bloque, se observa que no se utiliza la propuesta "Pensar Históricamente":

2. En grupo de trabajo colaborativo, los estudiantes realizan el análisis de un mural o imagen que les entregó previamente el docente, para que identifiquen los sujetos históricos, clases sociales e ideales políticos que provocaron la crisis del Porfiriato y dieron paso a la Revolución Mexicana. Esta actividad se considerará como evaluación diagnóstica.

3. Para que los estudiantes se introduzcan en el análisis de la construcción del Estado Moderno Mexicano, relacionando el presente con el pasado; el docente les planteará una problemática situada relacionada con las formas de vida y los elementos cívicos que caracterizan al México actual. Preguntando, por ejemplo, ¿Qué elementos cívicos, practicados en la actualidad, devienen del México posrevolucionario? ¿Cuáles políticas públicas posrevolucionarias permanecen en la actualidad?, y/o ¿Cuáles rasgos de la identidad nacional derivan de las políticas posrevolucionarias que favorecieron la construcción del Estado Moderno Mexicano? Esta problemática servirá de contexto para el análisis de los temas del bloque y se resolverá como conclusión del mismo. (Colegio de Bachilleres, 2016, pp. 13-14)

De forma general, con respecto al primer bloque de contenidos, detecto las siguientes incongruencias con el modelo “pensar históricamente” que se enuncia en el enfoque:

- Los contenidos son principalmente factuales.
- No se utilizaron estrategias para la lectura de imágenes en Historia¹⁰.
- Se podrían haber empleado para analizar el mural; no obstante, éste se utilizó como fuente de información factual. No se aludió en este bloque, ni en los siguientes, que

¹⁰ Desde la segunda mitad del siglo XX leer en historia es restituir el texto (escrito, imagen, producción material) al proceso de comunicación que le dio origen y que permitió conocerlo, este tema se tratará más ampliamente en el segundo capítulo. Si bien esta metodología puede resultar muy compleja para el ámbito escolar, hay propuestas didácticas para “leer” las imágenes en la materia de Historia, como las propuestas por el profesor Trepát, citado en el capítulo 3, de igual forma, si se busca en internet se encontrarán distintas alternativas.

el conocimiento histórico sirve para resolver problemas, enfatizándose con ello la imagen de la historia como conocimiento erudito, que se conoce porque sí.

- La visión temporal de los contenidos es principalmente de permanencia.
- Las lecturas se proponen para extraer información y organizar esquemas.
- El profesor es quien, por medio de la cátedra, interpreta los contenidos.

En conclusión, en el programa de estudios de Historia de México II del Colbach no se utiliza como referente la propuesta “pensar históricamente”, sino la enseñanza tradicional. Desde la institución se fomenta un manejo ingenuo de la lectura en la materia de Historia: el texto, ya sea narrativo o imagen, es tomado como “observación” de la realidad pasada, y no como explicación de ese pasado, a pesar de que en el modelo "pensar históricamente" se recalca continuamente la necesidad de analizar los textos a partir de las técnicas que los historiadores utilizan para valorar sus fuentes de investigación.

1.3.3 Para cerrar...

Como se ha podido observar, no es de la historia como disciplina científica o de las tareas de PISA donde se cimienta la práctica de lectura en la materia de Historia, sino del código disciplinar y de la lectura tradicional. Los docentes actualmente no sólo deben fomentar el aprendizaje de contenidos factuales, procedimentales y actitudinales, sino también demandas contradictorias:

- a) las derivadas de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, las cuáles, supuestamente, ayudarían a trascender una enseñanza basada en la información y reproducción para poder acceder a una educación interdisciplinar, en la cual la lectura es una competencia clave;
- b) las exigencias derivadas de la enseñanza tradicional plasmadas en currículos saturados de información y con prácticas memorísticas;
- c) las combinaciones resultantes de los anteriores puntos.

No obstante, los retos de los profesores de Historia con respecto a la lectura, a mi modo de ver, no está contenido en las disposiciones oficiales y consisten en lo siguiente: ¿Cómo enseñamos que la historia es un conocimiento científico y no memorístico?, y ¿cómo fomentamos la utilización de la lectura como una herramienta de aprendizaje de la Historia,

mientras enseñamos su utilización como parte de un conocimiento científico? Lamentablemente, para atender lo anterior, no se cuenta con el apoyo de las instituciones responsables de la educación, pues, como se ha mostrado, en el material de apoyo y en los programas de estudio, se encuentran prescripciones contradictorias que tienden a reforzar la enseñanza tradicional. Para poder responder a este reto, en el siguiente capítulo, haré una revisión de distintas teorías sobre la lectura y la Historia que, a mi juicio, permitirían formular un marco teórico más congruente con un aprendizaje no memorístico de la Historia, y con una enseñanza de la lectura en la materia más acorde con la historiografía y con la formación del pensamiento crítico.

2. Aspectos teóricos para considerar la lectura como un contenido de la materia de Historia

Haré una digresión antes de entrar al contenido teórico prometido. El siguiente relato está relacionado con mi experiencia como docente frente a grupo; tiene la intención de explicar cómo surgió en mí esta necesidad de formar un marco teórico para orientar mis acciones didácticas. En este apartado también pretendo precisar por qué mi interlocutor es la profesora o profesor frente a grupo: por la cantidad de problemas a los que encontré explicación durante el periodo de maestría, como ya comenté. Antes de este proceso formativo había muchos aspectos del problema que no alcanzaba a ver, a pesar de que soy de los profesores que toma infinidad de cursos.

2.1 Mi experiencia como docente con respecto a la lectura en la materia de Historia

Nosotros como profesores de Historia observamos problemas de lectura en clase y tenemos necesidad de atenderlos. No obstante, compartimos la visión de enseñanza tradicional, y las nuevas propuestas curriculares no nos ayudan a superar esta forma de enseñanza; de hecho, están reforzando el problema. Este texto está dirigido a profesores que tenemos interés en que nuestros alumnos obtengan los mejores resultados posibles del trabajo de lectura en la materia de Historia, pero que las prácticas institucionales en las cuáles estamos inmersos lo obstaculizan.

La lectura que se fomenta desde la escuela en la materia de Historia corresponde a una enseñanza tradicional donde el profesor es el transmisor del conocimiento y se apoya en quien es la segunda autoridad en el aula en cuanto al saber: el libro de texto (Ibagón Martín, 2014). La conjunción de estos elementos lleva a reproducir rutinas una y otra vez: "hagan la lectura", "resuelvan el cuestionario", "organicen un mapa conceptual". Algunas de estas actividades tienen una finalidad en función de algún objetivo, aunque muchas veces son utilizadas para mantener el control de los estudiantes¹¹. Para ejemplificar las prácticas educativas erróneas quiero remitirme únicamente a mi experiencia. Comenté en el capítulo anterior que consideraba los resultados de la investigación de Karina Benchimol (2010)

¹¹ Durante una clase en la maestría donde se discutió la "pedagogía" de la enseñanza tradicional, la profesora titular lo planteo así, con todas sus letras: "hacemos las actividades para que los alumnos no nos estén dando lata".

aplicables a la enseñanza de la Historia en México; esto es porque reconocí muchas de las prácticas descritas como parte de mi experiencia docente.

Ingresé a trabajar al Colegio de bachilleres en el año 2008, y en el año 2009 se hizo el cambio de plan de estudios al modelo por competencias. Los responsables de la modificación curricular propusieron para esta transformación favorecer la educación técnica; así que aumentaron horas a las clases de inglés y computación; la formación laboral se impartió durante cuatro semestres en lugar de tres. En contrapartida, se redujeron horas a las humanidades. A la asignatura de Historia se le quitó una hora semanal, de tres horas por semana se redujo a dos. También se cambió el semestre en el que se impartía: de tercer y cuarto semestre, pasó a primero y segundo. El ingreso que anteriormente había sido semestral se volvió anual; de esta forma los grupos de primer año estaban saturados: en un salón de clase teníamos más de cincuenta estudiantes a quienes en una clase de dos horas (o dos de una), teníamos que enseñarles los contenidos de un programa que también estaba saturado.

Hubo cambios también en la narrativa historiográfica de los programas de estudio de Historia. En el anterior se contemplaban la enseñanza de Historia Universal y de México como procesos integrados, su eje era el desarrollo de la modernidad; en su enfoque no se exaltaba el proceso, sino que se invitaba a mirar sus contradicciones. En el plan del 2009 se favoreció la Historia de México, su enfoque era nacionalista, y se trataba más bien de un recordatorio de lo revisado en educación básica. En cuanto a los contenidos procedimentales se planteaban complejas (y confusas) investigaciones documentales, lo cual era una meta irreal si se tomaba en cuenta el tiempo asignado a la materia, así como las escasas habilidades de investigación de los alumnos por su edad, y que además se había eliminado la materia de Métodos de Investigación.

En la impartición de este programa observé que los alumnos presentaban deficiencias de lectura, por ejemplo, les era difícil localizar información y había poca comprensión de los textos que yo elegía. Traté de remediar los problemas de lectura que advertía en los estudiantes y utilicé actividades que, según recordaba, habían aplicado mis profesores: mis alumnos transcribían significados de palabras del diccionario a su libreta o repetían lo que habían leído en voz alta si llegaban a cambiar alguna palabra, aunque no el sentido de la frase

(por ejemplo, sustituir “niños” por “pequeños”. También apliqué “estrategias de lectura”¹² las cuáles, en los manuales que encontré, se sugerían de forma indiscriminada para todas las asignaturas; de este modo, a las actividades anteriores se integró inferir el contenido a partir del título, realizar preguntas antes de leer, pensar en la utilidad de los títulos y los subtítulos, etcétera.

De igual forma, fui reduciendo conforme pasaba el tiempo y observaba más dificultades en la lectura, la cantidad y la complejidad de los textos. En los últimos ciclos escolares, antes de la maestría, había renunciado ya a la literatura para utilizar, principalmente, textos expositivos escolares. Todas esas actividades “consumían”, tiempo de la clase: o enseñaba a leer o enseñaba Historia. Cabe mencionar que mientras trataba de desarrollar estas tareas en clase, no propicié el análisis de textos desde una perspectiva de la disciplina, de tal forma que los estudiantes pudieran hacer una evaluación en cuanto a su validez como explicaciones del pasado.

Es más difícil para los profesores que compartimos estas creencias superarlas cuando son reforzadas por las instituciones en donde trabajamos. En el Colegio de Bachilleres era común que los profesores elaboraran en talleres intersemestrales antologías con textos de muy diversa índole¹³ para las materias del área histórico-social. Los textos elegidos para integrar las antologías tenían diferentes extensiones (de una página a más de cincuenta); además de muy diversa redacción, algunos escritos eran excelentes y otros presentaban errores que obstaculizaban la comprensión; por ejemplo, estaban truncos o eran "recorta y pega" de varios textos, sin unidad ni coherencia. El objetivo principal de las antologías era desarrollar los contenidos declarativos de la materia, no la comprensión del texto. Sumemos a estos problemas que el estudiante recibía este material en fotocopias, las cuáles muchas veces eran ilegibles.

En el año 2015 decido participar en la convocatoria para ingresar a la Maestría en Docencia en Educación Media Superior. El proyecto de investigación que presenté tenía como objetivo encontrar la forma en cómo la materia de Historia podía apoyar al desarrollo

¹² Isabel Solé, autora del libro *Estrategias de lectura* (Barcelona, Graó, 2007), menciona que su obra no es “un método” para desarrollar la comprensión de textos: las estrategias, para su enseñanza, tienen que ser contextualizadas por los profesores de acuerdo con un propósito de la lectura.

¹³ En esas fechas, el contraste eran materias donde se permite exigir libro de texto, como la de inglés. Cuando me reincorporé a mis grupos en el plantel 18 Tlilhuaca Azcapotzalco, en el año 2017, la práctica de solicitar libro de texto era común a todas las materias, lamentablemente.

de las habilidades de comprensión lectora, siendo el principal fin la comprensión de los textos elegidos para las antologías. Es decir, pensaba que la lectura era auxiliar de la disciplina, no un contenido. Mi idea de lectura partía de que la información (ni siquiera el significado) estaba en el texto; por tanto, los estudiantes debían poder localizarla sin dificultad si les presentábamos “mejores textos”. Para mí, había una única manera correcta de leer, si la encontraba se la podría enseñar a los estudiantes, y suponía que los investigadores de la UNAM sabían cuál era esa manera.

El proceso educativo que he vivido en la universidad me ha llevado a cuestionar la idea de verdad como equivalente de conocimiento, también he dejado de concebir el desarrollo del saber en la sociedad cómo un proceso evolutivo. La idea de “paradigma” me ha resultado más fértil para abordar distintos factores que interactúan en una problemática como lo son las dificultades de lectura en la materia de Historia. Thomas S. Kuhn, en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* señala lo siguiente sobre el concepto de paradigma:

Según su uso establecido un paradigma es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significado me ha permitido apropiarme aquí del término “paradigma” a falta de otro mejor. Pero como pronto quedará claro, el sentido de “modelo” y “patrón” que permite dicha apropiación no es exactamente el mismo que se usa al definir “paradigma” (...) en la ciencia un paradigma rara vez es un objeto que se pueda replicar (...) por el contrario, es un objeto que debe articularse y especificarse ulteriormente en condiciones nuevas o más rigurosas, al modo de una decisión judicial aceptada que sienta precedente. (Kuhn, 2013, p. 132)

Un paradigma, según entiendo, proporciona una óptica desde la cual mirar la realidad para plantear problemas, de igual manera, permite compartir perspectivas y metodologías con una comunidad científica. La educación que recibí durante mis estudios de maestría tuvo como resultado que las nociones del modelo de educación tradicional dejaran de ser para mí la realidad misma; también he podido acceder a enfoques diferentes de educación. Considero que para atender una problemática como lo son las dificultades en la lectura, específicamente en la materia de Historia, necesitamos primero poder situarla con otros referentes teóricos más amplios de los que nos permite la enseñanza tradicional; a partir de esto podremos hacer diagnósticos, planear estrategias y evaluarlas.

Mi intención al redactar este capítulo es que revisemos algunos planteamientos teóricos sobre el conocimiento, la Historia y la lectura que nos faculten para ubicar el

problema desde un enfoque diferente al que nos permite la enseñanza tradicional. Para acceder a estos, tuve que separarme de mi labor como docente gracias que la institución donde trabajo me otorgó una licencia para realizar estudios de posgrado. Como sé que no todos tenemos esa posibilidad, quiero compartir algo de lo aprendido con ustedes. Estoy muy lejos de agotar el problema, mi intención es hacer el trazado de los referentes teóricos para diseñar situaciones didácticas que permitan atender las necesidades de lectura que he observado en la materia de Historia: problemas para identificar el tema y las ideas principales; para identificar intencionalidades y tonos sarcásticos en los textos; para relacionar las ideas de los textos con la época que se está revisando; para diferenciar un escrito científico de otro con fines de entretenimiento o para ubicar el orden cronológico de los hechos narrados, entre otros.

2.2 Transformación de la idea de conocimiento y del conocimiento histórico

En el capítulo anterior se mencionó que, en el modelo de enseñanza tradicional, conocer se considera como acumular información, lo que corresponde a una idea de conocimiento concebido como una verdad única. Si el conocimiento ya ha sido descubierto de una vez y para siempre lo único que hay que hacer en la educación es transmitirlo. Contrario a esta postura, en el siglo XX hubo una transformación en la visión del conocimiento en todas las disciplinas cuyo resultado fue concebir el saber como una construcción social a partir del lenguaje y como resultado de prácticas sociales; por tanto, todo conocimiento científico tiene el carácter de provisional, pues es resultado de un conjunto de factores, los cuales pueden cambiar; por ejemplo, los paradigmas que les dieron existencia.

Este apartado tiene el propósito de mostrar las distintas discusiones en el desarrollo de la disciplina de la historia que han modificado la manera de percibirla y producirla. La manera de leer y escribir la historia ha sido punto nodal en estas discusiones, por lo que considero que estas transformaciones tienen implicaciones pedagógicas en la *enseñanza-aprendizaje* de la Historia.

2.2.1 Una historia de la historia y de la lectura para la historia

Para explicar el desarrollo histórico de la disciplina se suele utilizar el término Historiografía; esta palabra proviene del griego y significa, en síntesis: “arte de escribir la historia”¹⁴. En el ámbito escolar del nivel medio superior tiene por lo regular dos usos¹⁵: uno de ellos es para referirse al estudio y escritura del pasado humano, por tanto, es sinónimo de la palabra historia, entendida como ciencia y no como acontecimientos pasados; un segundo uso corresponde al estudio histórico de cómo se ha escrito la historia; es decir, a la historia de la historia. El origen de esta distinción es importante para la comprensión de la historia como conocimiento construido y no como algo dado y por ello explicaré cómo se desarrolla. Así que en estos momentos hago uso de este término como historia de la historia, utilizo como principal referencia el texto de Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño: *Hacia una metodología del discurso histórico* (1998).

Los autores explican que el desarrollo de la historia como disciplina científica se forma parte del desarrollo de la modernidad. En la periodización de la historia, la modernidad es la etapa que siguió después de la Edad Media, implicó una ruptura con el pensamiento religioso propio de la anterior fase, la Edad Media. En cuanto al conocimiento científico, durante el Renacimiento, fase de inicio de la modernidad, se propició el estudio de la naturaleza, de los escritores antiguos y de la Grecia Clásica, así como de la experiencia, sustituyendo al estudio de las “sagradas escrituras” como base del conocimiento. Como parte de este proceso, entre los siglos XVIII y XIX se dio la formación y diferenciación de los métodos de las ciencias, las cuáles se van a dividir en Ciencias naturales y Ciencias sociales, cada una con un objeto de estudio —área determinada de problemas a atender— y metodología específica. Cabe destacar que la imprenta fue un instrumento importante para que se pudiera desarrollar este conocimiento.

¹⁴ historiografía. (2017, mayo 2). *Wikcionario, El diccionario libre*. Consultado el 17:13, mayo 22, 2019 en <https://es.wiktionary.org/w/index.php?title=historiograf%C3%ADa&oldid=4497677>.

¹⁵ Se puede leer en el texto: Colegio de Bachilleres (2006), *Compendio Fascicular. Historia de México. Contexto Universal 1*, México: Limusa, p. 37, lo siguiente:

En la actualidad existen diversas interpretaciones sobre el significado de la palabra *historiografía*. Algunos la utilizan en el mismo sentido de la palabra *historia*, para, es la investigación sobre la producción de textos históricos durante una época o sobre un tema determinado. En este fascículo, asumimos la historiografía como la historia de la historia, es decir, el interés de la investigación historiográfica radica en indagar cómo en el transcurso de las sociedades, el hombre ha utilizado ciertas categorías de análisis con un significado particular que cobra sentido en el contexto social de su momento.

El estudio de la historia como ciencia en la modernidad implicó diferentes cambios en la forma de concebir el tiempo, el pasado y la verdad. Previo a esta etapa, durante la Edad Media el transcurrir del tiempo se consideraba como un tránsito hacia un destino: el juicio final y la gloria eterna; por tanto, la narración del pasado era un relato de salvación; en el ámbito laico se le consideraba “maestra de la vida”, es decir, que del pasado se podían retomar diferentes ejemplos prácticos para las sociedades contemporáneas. Era una visión anacrónica, pues se partía de que las personas del pasado tenían las mismas creencias y necesidades que las del presente. En cuanto a la verdad, ésta tenía diferentes significados: “verdadero” era lo que acercaba a una “fe verdadera”, lo que convencía más o lo que agradaba más (Mendiola & Zermeño, 1998) La historia, por tanto, era valiosa principalmente como relato, y fue estudiada en la Edad Media como parte del *Trivium* (gramática, dialéctica y retórica) no como un saber independiente, sino como contenido de la lógica, la gramática y la retórica.

Para Mendiola y Zermeño, la diferenciación entre sociedades pasadas y sociedades presentes es un proceso importante en la construcción de la modernidad. Con la concepción social de lo que se ha denominado tiempo histórico, es decir, la diferenciación entre pasado y presente, como podemos hacer una distinción entre relatos del pasado premodernos y los modernos:

El estudio o la contemplación del pasado comienza a percibirse como poco apropiado para iluminar e instruir al presente (...) La construcción de esta distancia es un proceso lento y toca al fundamento de la historia como un saber científico, es decir, como un saber diferenciado del pasado (...) Con esto se abre el problema de la verdad en historia: si todo pasado es igual a los ojos de Dios, entonces todo conocimiento sobre el pasado es relativo a la mirada del observador (...) Estar en este proceso quiere decir que se es testigo de la aparición de un nuevo tipo de subjetividad, de una nueva forma de ser del hombre moderno. Conforme el nivel de experiencia se reduce, obra del trabajo industrial y de la vida en las ciudades, crece, por así decirlo, el horizonte de expectativas (...) Podemos concluir diciendo que la historiografía es un discurso especializado que el presente hace sobre el pasado; que se preocupa, a partir de huellas o vestigios dejados por el pasado, de reunificar lo que previamente fue separado (el presente del pasado); y que esta forma discursiva corresponde a la experiencia del tiempo, propia de nuestra modernidad. (Mendiola & Zermeño, 1998, pp. 166-167)

La investigación de lo que se considera verdadero es una parte medular de la construcción de la historia como parte de su proceso de diferenciación de la ideología

medieval y su asimilación a las ciencias. Mendiola y Zermeño señalan que en el siglo XVII el estudio de la historia sirvió para atacar las “verdades” de la iglesia. Para ello, se estudiaron diferentes documentos que le habían dado poder a la iglesia católica; la meta era buscar lo verdadero de todo lo que se contaba en ellos; por tanto, aquellos que contuvieran relatos fantásticos, como santos luchando contra dragones, fueron desechados por considerarse falsos. Para comprobar que algo era verdadero, se comparaban diferentes documentos, si había registro en varios de ellos, se consideraba verdadero el hecho. Era una metodología que separaba el texto de su autor. En el siglo XIX, los historiadores de la corriente historiográfica conocida como positivismo tuvieron como finalidad separar la historia de lo que se pudiera considerar ficción, como la Literatura, o mera especulación, como la Filosofía, pues eran los enemigos por vencer para considerarla una ciencia. En esa época, la ciencia estaba regida por la *teoría de la correspondencia*, la cual establecía que para que una afirmación científica fuera verdadera, tenía que ser observable, verificable, en el mundo real.

Los historiadores positivistas para darle el carácter científico a la historia trataron de equiparar su método de investigación al de las ciencias naturales. Para subsanar la situación de que ningún hecho estudiado por la historia podía ser verificado por medio de la observación se recurrió a la investigación documental, mencionan Mendiola y Zermeño: “Se parte del principio de que para que un enunciado sobre el pasado sea cierto debe existir la posibilidad de la contrastación, de la aseveración en relación a una prueba o testimonio” (Mendiola & Zermeño, 1998, p. 169).

La forma de poder verificar un pasado que había dejado de ser, fue por medio del estudio de documentos antiguos, sobre todo políticos y económicos: tratados de paz, acuerdos comerciales, entre otros. Estos documentos se convirtieron en la “puerta de acceso al pasado”, el cual se podía reconstruir, como si fuera un rompecabezas, por medio de diferentes fragmentos de documentos que fueran confirmados como “ciertos”. El objeto de estudio de la historia, el pasado humano, se comparó con el de las ciencias naturales, era un pasado concreto, que, aunque no se podía observar, sí se podía demostrar y establecer su verdad única. Para los positivistas, la misión de los historiadores era hacer la mayor recopilación posible de documentos sobre un suceso y permitir “que hablaran por sí solos”.

Mendiola y Zermeño destacan que la lectura que hacían los positivistas de los documentos era una lectura que buscaba la “verdad” del pasado y fragmentaba el texto,

porque sólo extraían la información considerada útil. A estos documentos, de donde se tomaba la información, se les llamó “fuentes de la historia” y fueron divididos en dos grupos. Al primer grupo se le denominó “fuentes primarias”, eran aquellos documentos que habían sido producidos durante el hecho, como cartas, tratados comerciales, diarios, entre otros, se consideraba que estos tenían más posibilidades de “decir la verdad” que los del segundo grupo, llamado “fuentes secundarias”; estos eran estudios hechos por especialistas con la intención de explicar el pasado, como historiadores, sociólogos o antropólogos, y al ser interpretaciones podían ser meramente especulativas. Es en esta época cuando se marca una separación entre historia, que estudia el pasado porque recurre a fuentes primarias, e Historiografía, que, al estudiar escritos históricos, necesariamente estudia interpretaciones, es decir, fuentes secundarias.

Los autores refieren que en el siglo XX hubo cambios importantes en el estudio de las ciencias en general. En primer lugar, a consecuencia de las dos guerras mundiales, ya no se tenía el optimismo de que la ciencia podía llevar a un progreso infinito; por otro lado, la *teoría de la correspondencia* recibió múltiples cuestionamientos, en diferentes ciencias. Un cuestionamiento importante se dio en el área de la Física, con la *teoría de la relatividad* de Albert Einstein, de la cual publicó sus primeros estudios entre 1915 y 1916. En ésta estableció que la medición del movimiento de los objetos en el espacio dependía no sólo de los objetos en sí y del espacio, sino de la posición del observador al momento de medir, es decir, que diferentes observadores podían tener diferentes registros, y todos serían ciertos y aplicables a un solo evento, por tanto, la verdad de dicho evento no era única, sino relativa, dependía del lugar del observador (Ryckman, 2018).

En cuanto al estudio de la Historia, hubo novedades que transformaron la concepción de lo que significaba estudiarla. Jacques Le Goff (1988) refiere que, gracias a la consolidación de disciplinas como la Sociología, la Demografía y la Antropología, se desarrolló el estudio de nuevas problemáticas que no tenían que ver con lo político. Otra novedad fue el florecimiento de los estudios interdisciplinarios; a partir de estos cambios surgieron especialidades en la investigación histórica como la historia económica, la historia geográfica, la historia demográfica, etcétera, y se hicieron a un lado los temas de historia política y militar que habían tenido tanta importancia en el siglo pasado, en su lugar inició la

investigación de problemáticas relacionadas con la vida cotidiana, la perspectiva de género, las mentalidades, la salud y la enfermedad, entre otros.

El planteamiento y la investigación de problemáticas interdisciplinarias tuvieron como consecuencia innovaciones en fuentes y métodos de investigación. Gracias al progreso de la geografía histórica, a inicios del siglo XX, se desarrollaron los mapas geográficos de investigación, los cuáles hicieron posible plasmar procesos de larga duración; esto dio paso a nuevas interpretaciones de la historia. Al respecto, menciona Le Goff, “la nueva Historia ha ensanchado el campo del documento histórico” (Le Goff, 1988, p. 266), al grado de que algunos investigadores hablaron de una “revolución documental” (p. 267). Además de documentos políticos y militares, se utilizaron como fuentes todo tipo de escritos, como los registros parroquiales, restos materiales, estadísticas, fuentes audiovisuales, entre otras. La investigación realizada con estos documentos también fue posible gracias a la aparición de nuevas herramientas y metodologías, como la computadora y los métodos cuantitativos (Le Goff, 1988)

Como parte de esta revolución, se amplió la idea de fuente primaria y texto, se consideró fuente primaria todo aquello que pudiera proporcionar información del pasado como los restos materiales, entre éstos se encontraban las vestimentas, enseres domésticos, herramientas de trabajo; también eran documentos las imágenes, como las fotografías, las pinturas o el cine. Si bien la heurística se diversificaba, la hermenéutica parecía no ir a la par de estas novedades, Le Goff (1988, p. 267) menciona que, en cuanto a las técnicas de interpretación, se utilizaban “métodos elaborados por la erudición de los siglos XVII, XVIII y XIX”

No obstante, las transformaciones en la hermenéutica se van a dar, con una fuerte inclinación a dejar atrás la *teoría de la correspondencia* en historia. Le Goff (1988) señala como un antecedente importante de esto, a principios del siglo XX, los cuestionamientos señalados por el historiador francés Marc Bloch, quien cuestionó el concepto de hecho histórico — considerado como acontecimiento sucedido incuestionable— como materia prima de la historia, pues estimó que no existe una realidad a priori de donde se tomen los sucesos, es el historiador el que “construye” tanto los documentos y los “hechos” a interpretar. Esto es así porque es quien decide qué acontecimientos son importantes y selecciona las fuentes pertinentes para su investigación. También, gracias a su influencia, se

plantearon nuevas perspectivas de explicación histórica, las cuáles rechazaron que la comprensión de un evento se limite al establecimiento de sus causas, asimismo, se criticó “el ídolo de los orígenes”; también se propuso un nuevo enfoque temporal, el de la larga duración (Le Goff, 1988).

Mendiola y Zermeño señalan que la transformación documental va a repercutir en esta primera mitad del siglo XX en la discusión de cuál era la misión del historiador con el estudio del pasado, pues se hizo patente que continuar con el programa positivista limitaba el desarrollo de la disciplina. En cuanto a lo heurístico, se recuperaron documentos que habían sido desechados por los positivistas, por ejemplo, los relatos fantásticos, religiosos o literarios, el problema ya no era si contenían información verdadera, sino comprender por qué las sociedades pasadas habían creado esos relatos y en qué contexto. El uso de nuevas fuentes también va a transformar la idea de los textos; éstos ya no eran solo aquellos papeles que contuvieran letras, sino todo aquello que presentara signos que pudieran ser interpretados.

Según ellos, esta transformación en la noción de documento repercutió en la concepción de la lectura en historia, el problema ya no radicaba sólo en buscar documentos, sino en la lectura misma, ¿qué se podía “leer” en un resto material, y cómo?, ¿a partir de qué signos?, ¿cómo se podía saber que no se estaba mal interpretando o exagerando? El problema de la lectura ya no radicaba sólo en buscar información “verdadera” en el documento, sino que requería de la comprensión del documento en su contexto de producción. Si se sabía cómo y por qué se había producido un documento, se podía saber qué era lo “leíble” de este y evitar, en lo posible, una mala interpretación. En esta lectura, ya no era posible separar al texto de su autor, ni al autor de la sociedad en que había vivido, esto abrió nuevas perspectivas para el trabajo de lectura en historia, además de la positivista.

Por otro lado, esta forma de lectura requirió de la conciencia de que los documentos no eran una “ventana al pasado”, no podían mostrar a éste tal cual había sido. El trabajo del historiador consistía en leer los documentos, interpretarlos y hacer una reconstrucción posible de acuerdo con lo que se había elegido. Por tanto, la historia no era el pasado, era un ejercicio de interpretación del pasado, el cuál era susceptible de ser interpretado de otras formas; es decir, no había respuestas únicas a las preguntas formuladas desde la historia.

La conciencia de que la historia es una explicación del pasado y no el pasado mismo, planteó otros problemas con respecto al lugar desde donde se reconstruía la Historia. Mendiola y Zermeño señalan este problema como el del lugar del observador en la Historia: ¿por qué se contaba con estos documentos y no con otros? Junto con el estudio de la persona y la sociedad que habían producido los documentos, era necesario estudiar a la sociedad donde se había difundido y había hecho posible su conservación; por tanto, en esta metodología de trabajo no es posible conseguir la aspiración positivista de llegar a una verdad única y estática, como una impresión fotográfica. También la distinción entre fuentes primarias y secundarias, y entre Historia e Historiografía no es necesaria para este enfoque. Anteriormente los positivistas habían considerado que una carta escrita por un protagonista del hecho podría proporcionar información más verdadera que un estudio realizado posteriormente, sin embargo, el problema no era sólo si lo que se decía en la carta era verdadero, sino por qué se había decidido conservar ese escrito y no otros.

Las anteriores observaciones hechas a inicios del siglo XX por los historiadores historicistas repercutieron en la discusión acerca de la verdad en la historia, pues, aunque se podía aseverar que cualquier verdad de la historia era relativa, válida en determinadas circunstancias, la discusión acerca de descubrir lo “verdadero” seguía siendo central para la historia. En este caso, se desechara la verdad de lo escrito por la verdad del escritor, pero seguían buscando la verdad:

En términos de formulación, que obedece todavía al dualismo historicismo versus naturalismo, el problema del conocimiento histórico consistía en saber cómo y dentro de que límites era posible establecer contacto con el espíritu que había hecho posible la producción de estas fuentes y el significado o función que habían tenido en su momento. Ya que, si esto se conseguía, entonces podíamos esperar que apareciera ese objeto -la sociedad-tras el cual se inquiría, el objeto, en este caso sujeto, quien les había hecho posibles. La cuestión central se dirigía entonces a descubrir lo no dicho en el texto, pero, sin el cual, cualquier documento sería inexplicable. (Mendiola & Zermeño, 1998, p. 171).

Gracias a la aparición de la teoría de la comunicación, que cobró fuerza después de la segunda mitad del siglo XX (con antecedentes destacables) se van a poder crear nuevas preguntas y respuestas para la historia ante cuestiones como la verdad o la misión del historiador con respecto al pasado. Zermeño y Mendiola señalan que, en esa etapa el

desarrollo de la electrónica y la cibernética, provocaron que los medios de comunicación se diversificaran y crecieran exponencialmente, con lo cual aumentó la posibilidad de emitir y recibir mensajes. Estos cambios afectaron también la forma de estudiar las ciencias, especialmente las ciencias sociales: los científicos de estas áreas se dieron cuenta de que el ser humano no sólo actuaba junto con otros (el ser social promulgado por Émile Durkheim), sino que actuaba en una “realidad cargada de sentido”; es decir, construida a partir de diferentes mensajes, a la cual se accedía no por medio de la observación, sino por medio del lenguaje.

Para la historia esto implicaba que, si se quería entender la complejidad de un hecho, no bastaba con estudiarlo en fragmentos de documentos, sino que había que entender cómo se había integrado a un proceso de comunicación. En este nuevo contexto, los restos del pasado se entendían ahora como mensajes y no sólo como restos materiales, lo cual repercutió en una metodología de investigación, y de lectura, en las cuales es necesario no sólo preguntarse por lo que dice el mensaje, sino por quién lo dice, de qué modo y por qué podemos conocerlo¹⁶.

Otra innovación en la Historiografía influida por la *teoría de la comunicación* fue evidenciar el lugar del historiador como “observador de observaciones”, no como testigo de los hechos. Estas modificaciones estuvieron influidas por los cambios en las maneras de percibir la sociedad; si bien en el siglo XIX había prevalecido una filosofía de la conciencia, uno de sus problemas principales era la posibilidad de tener un conocimiento verdadero; lo cual había impactado en una división entre sujeto cognoscente y objeto de estudio, pues se tenía la esperanza de producir un saber concreto. Con la filosofía del lenguaje de la segunda mitad del siglo XX el interés ya no estaba en producir un saber de este tipo, sino en las condiciones en cómo ese conocimiento participaba en un sistema de comunicación (Mendiola & Zermeño, 1998).

¹⁶ Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en el texto de Ranajit Guha, *La muerte de Chandra*. En este artículo el autor hace un análisis de un caso judicial contenido en los archivos de la India, donde se relata la muerte de una mujer, Chandra, por un aborto provocado. A causa de que es un expediente legal el orden que sigue es el de la investigación de un crimen, sin embargo, al desmontar los criterios con que fue investigada y archivada la muerte de Chandra, el autor encuentra en este caso evidencias de solidaridad de otras mujeres con el embarazo inesperado de Chandra que tendría graves consecuencias para ella, y no intenciones homicidas (Guha, 1999)

Alfonso Mendiola menciona en su texto *El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado* que:

[...] nosotros no explicamos el pasado, explicamos observaciones sobre el pasado —o, más bien, explicamos el pasado sólo en la medida en que lo hemos considerado a la luz de algún tipo de descripción o especificación verbal. Como se puede ver, este nuevo enfoque de la escritura de la historia sólo es comprensible desde una postura *reflexiva*, pues exige que el investigador se pregunte porque dice lo que dice del pasado, y deje de creer que el pasado se expresa sin su intervención [...] no existe una realidad independiente de la observación que se hace de ella, pues no existe una *realidad en sí*, ya que una *realidad en sí* sería aquella que se expresara por sí misma, sin la necesidad de un *observador*. (Mendiola, s.f., p. 56)

De esta forma, la tarea del historiador se vuelve más compleja. La lectura como parte de la disciplina científica que es la historia no puede limitarse a establecer qué es cierto y qué no lo es en documentos que dividimos como fuentes primarias o fuentes secundarias; desde una perspectiva acorde con los retos que nos presenta la *teoría de la comunicación*, la lectura en historia, retomando la expresión de los autores citados, “reconstruye procesos comunicativos de manera histórico- social” (Mendiola & Zermeño, 1998, p. 202)

La metodología de lectura en historia, que implica restituir el texto a su contexto, es la siguiente, de acuerdo con Mendiola y Zermeño:

Esta investigación se lleva a cabo destacando tres planos de sentido, fundamentales en los restos estudiados —llevando el resto a su contexto, pero en donde el contexto es siempre entendido como aquello que elucida el sentido de la fuente—: 1) el de las reglas formales que estructuran el documento o artefacto como perteneciente a un sistema de comunicación; 2) el del lugar social desde donde se produce el documento o artefacto y, por último, 3) las formas de recepción, o apropiación del mismo. El análisis de estos tres planos permite entender el lugar social desde donde se emite la fuente, es decir, de contestar el para qué en la emisión del vestigio. (Mendiola & Zermeño, 1998, p. 202)

De esta forma, tenemos una manera de leer propia de la historia:

Por lo tanto, la investigación de documentos exige la reconstrucción, en la actualidad, en los tres planos que hemos mencionado. Pues, ningún documento es documento en sí mismo, sino texto de cultura; es decir, el documento no está destinado originariamente al uso del historiador, sino que pertenece a un proceso de comunicación específico, y sólo si reconocemos éste sabremos distinguir entre lo que el texto informa y el modo en que lo hace. Esto es central para evitar seguir reduciendo los documentos como pura información, pues toda comunicación se compone de tres elementos: información (la parte locucionaria del acto del habla), acto de comunicar (la parte ilocucionaria del acto del habla) y comprensión (cuáles son los conocimientos de la época que debe tener el lector para entenderlo). Actualmente la historia exige considerar en su complejidad comunicativa al documento, es decir, la historicidad del acto de leer (Mendiola & Zermeño, 1998, p. 203).

2.2.2 La historia cuando se convierte en Texto

Para el proceso de reestructuración del conocimiento histórico durante el siglo XX estimo que las transformaciones más importantes se dieron cuando los historiadores investigaron su disciplina. En este aspecto, considero relevante mencionar los trabajos de Michel de Certeau (1993) y Hayden White (2003), quienes estudiaron la historia como un ejercicio social de escritura y no como la revelación del pasado. Certeau analizó en su libro, publicado en Francia en 1975, *La escritura de la Historia* el desarrollo histórico del proceso de producción de este conocimiento; por su parte White (2003), en la misma década, estudió el estilo literario de la disciplina. Esto es significativo porque si bien varios autores, por ejemplo, los referidos por Le Goff (1988) en su texto, habían señalado una separación entre realidad pasada e investigación histórica; estos autores reafirman la independencia de estos rubros, Certeau al hacer evidente el proceso de producción que creará un tipo de texto que necesita parecer el pasado resucitado; White, por su parte, reveló los recursos literarios con que se consigue esto.

En el anterior apartado se revisaron los distintos problemas que van a transformar a la historia durante la modernidad, los cuáles van a influir en diferentes perspectivas de investigación, y formas de lectura, desde la historia. En este apartado revisaré en qué consiste el texto de historia como producción de la modernidad, lo cual es importante para profundizar en por qué el texto de historia no es el pasado, aunque se nos ha presentado como tal; para

ello utilizaré principalmente los primeros capítulos del libro *La escritura de la historia* (Certeau, 1993).

Certeau menciona que la escritura es una práctica ligada a la producción científica y a la sociedad occidental moderna. Aunque no hace una concreción de lo que considera la modernidad, el rasgo con el que más trabaja es con la mentalidad expansionista y totalizadora, propia de este proceso, que separa a los “occidentales” de los otros: pasado, pueblos, castas y clases sociales, para acercarse nuevamente a ellos, esta vez por medio de la conquista y la colonización. Certeau señala que la ciencia, como práctica de la modernidad, tiene entre sus características la utilización de un lenguaje propio y de una escritura que consiguen la separación entre sujeto cognoscente y objeto de investigación, los cuales establecen una relación jerárquica donde el sujeto investigador ejerce dominio sobre el objeto investigado. Al tener el poder de escribir, la comunidad científica y su grupo social “dominan al otro”, debido a que lo “crean” y “restringen”.

Certeau (1993) refiere que, en sus inicios en el siglo XVI, la historia se desarrolló como un apoyo para legitimar el poder político, aunque propiamente el investigador carece del ejercicio directo de éste. Esto es lo que se definiría como el “lugar social de la historia”:

“...un entramado que enlaza en una investigación “un lugar de producción socioeconómica, política y cultural. Implica un medio de elaboración circunscrito por determinaciones propias: una profesión liberal, un puesto de observación o de enseñanza, una categoría especial de letrados, etcétera. Se hala, pues, sometida a presiones, ligada a privilegios, enraizada a una particularidad.” (p. 69)

El lugar social de producción de la historia quedó entre el lugar del poder, al que sirve, pero del que carece, y cerca del pueblo gobernado “representando lo que hace uno y lo que le agrada al otro, pero sin identificarse ni con uno ni con otro” (Certeau, 1993, p. 23). Debido a este lugar social, el primer tema de investigación de la historia fue la política, la cual sirvió como referencia para organizar los primeros archivos. Con el resguardo de documentos en instituciones —las fuentes primarias que los positivistas pretendían neutras— se consiguió continuar con el control esta vez no sólo desde el control del investigador, sino también a partir de elegir, clasificar y ordenar lo que conformaba la “realidad pasada”.

En el contexto de la modernidad, la práctica de escribir historia como un conocimiento que apoya al grupo social en el poder cuenta con tres estrategias: separar el presente del pasado, separar el discurso científico de la tradición religiosa, y separar a los

“conocedores” del resto de la población; sobre todo, del objeto estudiado. En lugar de reconocerse como estrategias, en el texto dan la apariencia de presentar una realidad pasada que “naturalmente” corresponde a esos criterios, de tal forma que parecen atributos de lo estudiado y no tácticas del investigador. Para contrarrestar lo anterior, Certeau propone estudiar la historia como:

... figura de fabricación, y ya no de lectura o interpretación. Desde este punto de vista, el nuevo examen de la operatividad historiográfica desemboca, por una parte, en un problema político (los procedimientos propios de “hacer historia” nos remiten a una manera de “hacer la historia”), y por otra parte, en la cuestión del sujeto (el cuerpo y la palabra enunciativa), cuestión rechazada a la zona de ficción o del silencio por la ley de la escritura “científica” (Certeau, 1993, p. 13).

El resultado de separar el presente del pasado es construir el lugar del poder: el presente. Certeau refiere que, aunque esta división pudiera parecer natural, en otras culturas no necesariamente el pasado está separado del presente, pone como ejemplo la visión del tiempo en la India, donde lo nuevo no está separado ni expulsa a lo viejo. No obstante, en la sociedad occidental, estudiar historia implica hacer múltiples exclusiones temporales; además de separar el pasado del presente, el pasado se subdivide en otras etapas.

¿Cuál es la importancia, en lo referente al ejercicio del poder, de las divisiones temporales? Los cortes temporales que ordenan al otro también crean un lugar para el sujeto, o grupo social, que los estudia; lo cual le permite continuar con su actividad de dominio; lo mismo ocurre con las categorías que se utilizan para el estudio de ese pasado. En el caso del concepto de causalidad, esta noción supone que existe un origen al cual apelar como explicación del presente y una sucesión de hechos que formarían una estructura y es susceptible de ser analizada.

El estudio de la causalidad como una sucesión de acontecimientos donde uno afecta al otro se puede plasmar en la línea de tiempo occidental, donde se ordenan estos hechos encadenados y donde, una vez más, el pasado —y el tiempo— es algo ajeno al investigador, pues queda frente a él: es una línea que va de derecha a izquierda, como se ve en la Figura 4, no obstante, como lo menciona Certeau (1993), esta manera de ver el tiempo, que pareciera “natural” es solo una posibilidad de representación, pues existen otras formas de concebirlo.

PERIODIZACIÓN DE LA HISTORIA UNIVERSAL

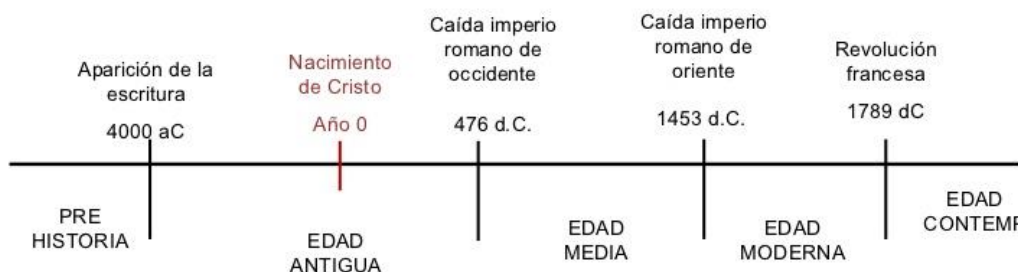


Figura 4. Línea de tiempo occidental

Fuente: DEYANIRA1311. (08 de 04 de 2012). Periodos de la historia (diapositivas). SlideShare Recuperado de: <https://es.slideshare.net/DEYANIRA1311/periodizando-la-historia> [Fecha de consulta: marzo 30, 2017]

Por su parte, el escrito histórico lleva en su cuerpo las marcas de este proceso de separación del presente con el pasado: la explicación del lugar del poder (presente) conforma el cuerpo del texto, constituye la explicación, mientras que los pies de página representan al pasado que ha sido diseccionado, analizado y ordenado:

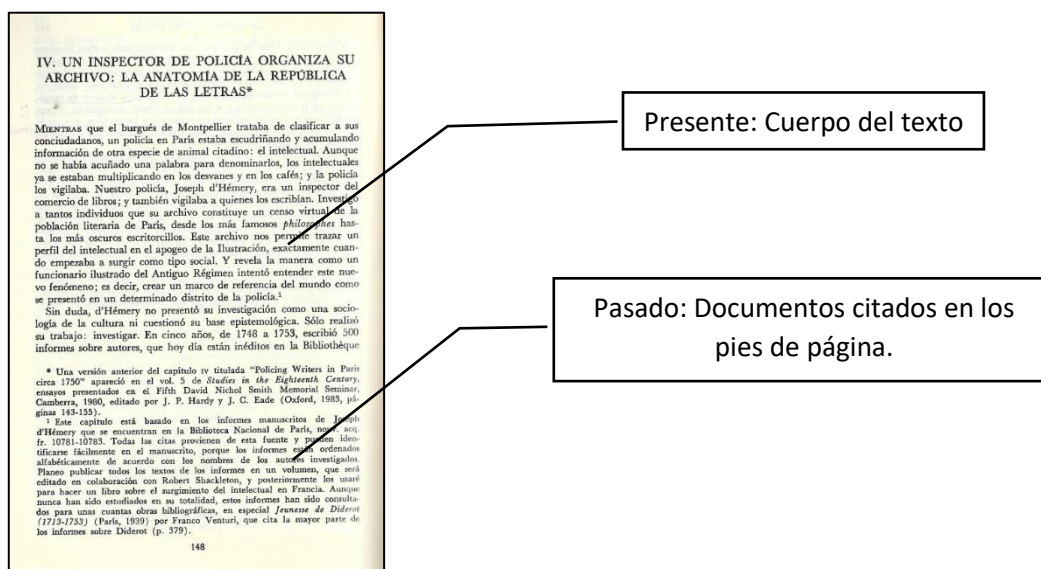


Figura 5. Pasado y presente en el texto histórico

La imagen del texto fue tomada de: Robert Darton (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Certeau (1993) refiere que la separación sujeto-objeto apoya en la construcción del lugar de poder al enunciar al investigador (y el grupo al que pertenece) como quien tiene la autoridad para conocer. Como práctica de poder, el escrito dice lo que es el otro, y al hacer esto lo construye en función de lo que el investigador dice sobre él, no de lo que el objeto estudiado (comunidad, pasado, etcétera) pudiera decir sobre sí mismo; por tanto, al crearlo, lo calla. Como la escritura de la historia tuvo como antecedente una investigación, una lectura, la práctica de la lectura es también restringida a aquél que dice tener la capacidad, y autoridad, para poder conocer. Certeau menciona acerca de este ejercicio de poder que:

...en cuanto práctica (y no como discurso, que es su resultado), es el símbolo de una sociedad capaz de controlar el espacio que ella misma se ha dado (...) tiene el valor de un modelo científico, no le interesa una "verdad" oculta que sea preciso encontrar, se constituye en un símbolo por la relación que existe entre un nuevo espacio entresacado del tiempo y un "modus operandi" que fabrica "guiones" capaces de organizar un discurso que sea hoy comprensible —a todo esto se le llama propiamente "Hacer Historia" (Certeau, 1993, p. 19).

Así como la separación presente/pasado es una fabricación cuyo resultado es apoyar la construcción de un discurso de poder, suponer al investigador separado de la comunidad a la que pertenece es una división ficticia. Esta separación se presume cuando pensamos el discurso histórico como "neutral", lo cual nos lleva a pensar en un escritor que puede apartarse de los intereses mundanos y de su grupo social.

Certeau enfatiza que la investigación de la historia está supeditada al lugar donde es posible construirla, y este espacio está siempre ligado al poder, ya sea entre los ministros que sirven a un rey o con los investigadores que trabajan para una universidad. Este lugar mantiene su exclusividad (no cualquiera puede formar parte de él), en función a pautas como la utilización de técnicas de investigación autorizadas por la comunidad o la atracción de determinado público. Como el historiador está inserto en una red de compromisos, sería falsa la división entre pueblo e investigador; esto hace que el escrito no represente a toda la humanidad, independientemente de que la voz del texto quiera dar esa apariencia, sino al grupo social al que está ligado.

Por lo anterior, Certeau considera que la producción de escritos históricos, la historia, corresponde a la forma de reproducción de capital:

La historia es por tanto producción “el trabajo sólo es productivo si produce su contrario”, es decir, el capital. Sin duda el discurso es una forma de “capital”, invertido en símbolos, transmisible, susceptible de ser desplazado, acrecentado o perdido (...) la historiografía, desde este punto de vista, depende todavía de lo que debe tratar: la relación entre un lugar, un trabajo y este “aumento de capital”, que puede ser el discurso (Certeau, 1993, p. 28).

En los años setenta del siglo XX, Hayden White (2003) también investigaba la historia como práctica de escritura, en la cual se analizaba la realidad como si estuviera ajena a ella. White menciona que se había reflexionado poco de la historia como texto narrativo, no obstante, pone el dedo en la llaga al definir los textos históricos como “...ficciones verbales cuyos contenidos son tanto inventados como encontrados y cuyas formas tienen más en común con sus homólogas en la literatura que con las de las ciencias” (p. 109).

White señalaba que, si bien desde el siglo XIX algunos historiadores habían indicado que se necesitaba cierto talento narrativo para escribir historia, seguía pareciendo que era de los “hechos” de donde partía el ejercicio de escritura de la historia. White hace evidente lo siguiente: ninguna sucesión de acontecimientos “pedían” ser narrados de determinada forma, sino que...

Los acontecimientos son incorporados en un relato mediante la supresión y subordinación de algunos de ellos y el énfasis en otros, la caracterización, la repetición de motivos, la variación del tono y el punto de vista, las estrategias descriptivas alternativas y similares; en suma, mediante todas las técnicas que normalmente esperaríamos encontrar en el tramado de una novela o una obra. Por ejemplo, ningún acontecimiento histórico es *intrínsecamente trágico*; puede ser concebido como tal sólo desde un punto de vista particular o dentro del contexto de un conjunto estructurado de acontecimientos, entre los cuáles goza de un lugar privilegiado (White, 2003, p. 113).

El hecho de que tanto lectores como historiadores coincidan con el estilo de narrar un proceso no indica que este sea “naturalmente” así, sino que ambos comparten opiniones sobre este proceso:

Las situaciones históricas no son inherentemente trágicas, cómicas o novelescas. Pueden ser todas ellas inherentemente irónicas, pero no necesitan ser tramadas de ese modo. Todo lo que el historiador necesita hacer para transformar una situación trágica en cómica es adoptar otro punto de vista o modificar el alcance de sus percepciones. De todos modos, solamente

pensamos en las situaciones como trágicas o cómicas porque estos conceptos son parte de nuestra herencia, cultural en general y, en particular, literaria (White, 2003, p. 115)

Es importante señalar lo anterior porque a partir de estas posturas sobre el conocimiento histórico, éste ya no se puede considerar como algo dado, independiente del investigador, ni como algo acabado, lo cual tiene repercusiones pedagógicas. Como docente de historia, retomaré en la enseñanza a la disciplina histórica resultado de las anteriores discusiones, ya que considero relevante tomar en cuenta estos análisis porque hacen evidente que una de las funciones de la historia como discurso es persuadir. Señalar esto abre la posibilidad de evaluar la narración de los hechos: podemos enseñar a los jóvenes que un relato no refleja la realidad, sino que es una opción de narración, elegida de acuerdo con un propósito de escritura.

2.2.3. Algunas repercusiones de los cambios en la Historiografía en la enseñanza de la Historia

Después de lo revisado, puedo decir que la historia que se enseña como parte del modelo tradicional retoma mucho del positivismo: la aspiración a encontrar la verdad única de lo sucedido, la lectura fragmentada que se enfoca principalmente en el rescate de la información, la división entre fuentes primarias, entendidas como textos donde no existe interpretación, y fuentes secundarias, donde ya la hay, además de la aspiración a la neutralidad como investigador. Sin embargo, como me parece que lo demostraron Mendiola y Zermeño, esas concepciones terminaban convirtiéndose en un laberinto sin salida al pretender asimilar a la historia con la *teoría de la correspondencia*, pues era imposible verificar sus afirmaciones por medio de la observación.

En contraste, la *teoría de la comunicación* abrió caminos a la investigación histórica al cambiar el foco de atención de la verdad de lo sucedido por el proceso de construcción y comunicación de lo sucedido. Una de las aportaciones que considero más importante es el evidenciar el conocimiento histórico como construcción y no como resurrección del pasado, pues en esta perspectiva es necesario continuar con la investigación del pasado, pues este conocimiento depende de las preguntas y explicaciones que hacen las sociedades presentes.

Aunque el reto es grande, algunas de las tareas escolares que considero hace falta desarrollar desde esta perspectiva son las siguientes:

1. Evidenciar el carácter de la historia como construcción del conocimiento histórico y no de resurrección del pasado.
2. Evidenciar que cada uno de los conceptos y categorías de la historia utilizados en su explicación, como tiempo histórico, causalidad, historia universal, también son construcciones sociales.
3. Evidenciar que cada uno de esos conceptos y métodos respondieron a necesidades específicas de las sociedades que les dieron origen.
4. Desarrollar una didáctica que parta de la pregunta como medio para acercarnos al pasado, con la conciencia de que es la forma en como las sociedades presentes nos acercamos al pasado, y no que el pasado está en algún lado esperando a ser descubierto.
5. Ampliar la noción de texto en el aula. Actualmente se propone el trabajo con fuentes primarias y secundarias, con las dificultades señaladas en el primer capítulo. Lo que me parece importante enfatizar es que los distintos restos del pasado son textos en cuanto que contienen signos susceptibles de ser interpretados.
6. Cuando se trabaje con explicaciones del pasado (este término me parece más adecuado que el de fuente secundaria) construidas por historiadores, estimo necesario evidenciar la estructura textual propia de esta área del conocimiento. Utilizando como referente a Mendiola y a Zermeño, una estrategia de lectura de comprensión para la materia de Historia tendría que atender los siguientes criterios:
 - a) Las reglas formales del documento:
 - Evidenciar la pregunta o propósito del texto pues es el punto de vinculación del presente con el pasado.
 - Hacer análisis de la construcción de la respuesta a esa pregunta en el texto, pues además de que se atiende el carácter informativo del texto, también se evidencia cómo se construye el conocimiento histórico en torno a una pregunta y con qué recursos se hace, por ejemplo, a partir de qué conceptos históricos.
 - Evidenciar su relación con la comunidad científica, esto es a partir de la intertextualidad presente en las citas, referencias o bibliografía.

b) Restituir el texto a su contexto: esto es el análisis de su proceso de producción y comunicación; algunos de los criterios a atender serían los siguientes:

- ¿Cómo y por qué se produjo el texto?
- ¿Cómo y por qué lo conocemos?

Éstas son algunas de las tareas que vislumbro como consecuencia de querer superar la enseñanza tradicional desde esta perspectiva teórica. Los profesores Éthier, Demers y Lefrançois, en su texto *Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990*, refieren al respecto:

...Así pues, la mayor parte de los filósofos, historiadores y didactas que aquí citamos reconocen que la historia es un constructo humano distinto de lo que ésta intenta conocer y comprender. De igual modo, el acto de pretender conocer y comprender lo que fue (y a veces sigue siendo) también es un constructo, y, para diversos autores, la historia se reconoce más en este proceso cognitivo que en los resultados provisionales que produce. (Éthier, Demers, & Lefrançois, 2010, p. 62)

Partiendo de lo anterior, saber historia rebasa el saber datos, se distingue más por una manera de procesar la información del pasado.

2.3 Transformaciones en la comprensión del proceso de lectura

Durante el siglo XX las transformaciones en el conocimiento se dieron en varias disciplinas. En lo referente al estudio de la lectura se desarrollaron otros modelos que cuestionaron la lectura tradicional. Se mencionó en el capítulo anterior que en la enseñanza tradicional de la lectura ésta es percibida como la traducción de letras a palabras, y éstas, a sonidos y significados. No obstante, se trata de una visión incompleta. Es cierto que el lector parte de las letras, pero, veremos más adelante, puede equivocarse muchas veces en la identificación exacta de las palabras y aun así comprende el texto.

Entonces, la lectura no es la traducción de las letras a palabras; pero ¿por qué no? En este apartado explicaré algunos elementos teóricos que nos permitirán conocer, a grandes rasgos, la complejidad del proceso de lectura; primero como un proceso cognitivo individual, pero como se vio en la sección sobre historiografía, la lectura forma parte de un proceso de

comunicación; por ello también revisaré las características de la lectura como proceso social, con la finalidad de tener un marco teórico que permita desarrollar una didáctica más adecuada para la lectura en la materia de Historia.

2.3.1 La lectura como un proceso cognitivo

¿Por qué la lectura no es la simple conversión de letras a palabras? En los años sesenta del siglo XX, Ken Goodman (2006) estudió la lectura como un proceso de lenguaje, encontró que una característica muy importante del lenguaje es la ambigüedad de sus elementos, sean letras, palabras o frases. En el caso de las letras, éstas no tienen una correspondencia única con los sonidos. Para que la lectura se limitara a convertir las letras en palabras tendría que ser así, pero, en su lugar, necesitan de la interpretación de quien las enuncia para darle su sonido adecuado (Smith, 1997; Goodman, 2006). Por ejemplo, la letra "x" en el español de México tiene las siguientes posibilidades de sonido: j/s/ch/sh, por lo que hacer una pronunciación correcta de esta letra depende de que el lector o hablante tenga conocimiento previo de la palabra.

Otro ejemplo de la ambigüedad del lenguaje es que las palabras no tienen sólo un significado. Por ejemplo, la palabra "cajón" nos remite a un objeto constituido por cuatro lados y una base; puede ser la parte de un mueble donde podemos guardar cosas, como un ropero en cuyos cajones puedo guardar mi ropa interior; pero la palabra cajón también designa un instrumento musical de origen peruano, o la jaula de un toro de lidia. Para hacer un uso correcto de una palabra necesito entenderla de acuerdo con el contexto en que se esté usando.

La ambigüedad en el lenguaje no se limita a sonidos y palabras: frases, párrafos, textos completos serían muy difíciles de entender sin los conocimientos previos que el lector tiene del contexto en que se están utilizando. Para Goodman, no existe un lenguaje con las palabras suficientes para eliminar la ambigüedad, esto solo se logra a partir de que emisor y receptor comparten un contexto (Goodman, 2006). Por lo anterior, Frank Smith (1997), discípulo de Goodman, menciona que no se lee con los ojos, sino con el cerebro. Smith se refería a que no basta con que, por medio de la vista, se reconozcan las letras, es necesario que el lector pueda otorgarle un sentido en su mente a esas grafías, de tal forma que se pueda eliminar la ambigüedad. Aunque no seamos conscientes, diariamente convivimos con una gran cantidad de ambigüedades de este tipo, que se solucionan gracias a que el cerebro cuenta

con estrategias para predecir el posible significado del mensaje (escrito o hablado) de acuerdo con el contexto, evitando de esta forma el desconcierto ante el mensaje (Smith, 1997; Goodman, 2006).

Si la lectura no es esa conversión de letras a palabras, ¿qué es entonces?, en este primer momento, como alternativa a la visión tradicional de la lectura, es importante señalarla como un proceso cognitivo de construcción de sentido del texto por parte del lector (Smith, 1997; Goodman, 2006). Ken Goodman advierte que, al igual que escuchar, leer es un proceso de construcción de sentido del lenguaje que se realiza en la mente de quien recibe el mensaje, no es el texto "real" con el que interactúa el lector, sino con el construido en su mente (Goodman, 2006). En esta construcción de sentido el lector hace uso de las palabras contenidas en el mensaje, pero el significado final del texto no se limita a ellas, la siguiente ilustración es un ejemplo de esto:



Figura 6. El mensaje y su contexto

Fuente: Es En Serio? Cuidado eh! Todo lo que digas, podrá ser usado en tu contra! jajaja #mujeres al #poder !!! #esenserio. (7 de febrero de 2015). Es En Serio? Recuperado de <https://plus.google.com/+EsEnSerioNesha> [Fecha de consulta: marzo 30, 2017]

Para poder construir el sentido de un texto, el lector utiliza, además de las palabras, referentes de su propia experiencia. Estos referentes de distintos tipos —información, emociones, valores— han recibido diferentes nombres en las teorías cognoscitivas; por ejemplo, se les ha denominado *conocimientos previos*, *esquemas de conocimiento*, *estructuras cognitivas*, *guiones*, etcétera (Canet Juric, Andrés, & Ané, 2005). En la psicología cognitiva, los investigadores identificados con el paradigma cognoscitivo han evidenciado la

articulación entre estos referentes; es decir, no están "suelos" en el cerebro, sino organizados de alguna forma a partir de la experiencia; por tanto, se afectan unos a otros y se movilizan cuando el contexto demanda su uso (Hernández, 1998).

Volviendo al tema de atender las necesidades de lectura en la enseñanza, si sabemos que para poder construir significados de lectura el lector necesita poder emplear sus referentes, sería útil saber cómo se desarrolla el proceso cognitivo por medio del cual se organizan y movilizan. Frank Smith (1997), en su libro *Para darle sentido a la lectura*, hace una explicación acerca de este proceso, señala que los referentes previos se movilizan con un objetivo principal: evitar la confusión que podría ocasionar la ambigüedad del lenguaje. Para explicar este proceso Smith bosqueja a grandes rasgos cómo se forman, articulan y utilizan estos referentes, a los que denomina *teoría interna* (Smith, 1997). Describiré brevemente este proceso, ya que considero que conocerlo ayudará a propiciar su uso con resultados favorables para el aprendizaje de la Historia en el aula.

Smith explica que la *teoría interna* se forma con el desarrollo de la persona, es un resumen de su experiencia ante determinados acontecimientos; a partir de ella el sujeto elabora una serie de reglas generales que puede utilizar ante situaciones consideradas similares. Una función de esta *teoría interna* es que permite interpretar nuevos datos a partir de compararlos con experiencias previas. Si no pudiera hacer esto cada día sentiría una enorme confusión, pues hasta los actos más cotidianos serían novedosos, consecuentemente, no podría actuar en su presente o lo haría muy torpemente (Smith, 1997).

Otra función de la *teoría interna* es darle a la persona la sensación de tener algún tipo de poder sobre el futuro pues, en función de las reglas generales, puede hacer predicciones y tomar decisiones. Hacer una predicción, en este contexto, no es adivinar lo que va a pasar, sino realizar un descarte anticipado de "lo que no va a pasar". La mayoría de nosotros no pensamos que el día de mañana, saliendo del trabajo, nos van a secuestrar, va a temblar, va a hacer erupción un volcán, o que vamos a conocer una celebridad o tener que huir de un animal salvaje que escapó de un zoológico. Aunque todo lo anterior pudiera ocurrir, proyectar nuestras actividades teniendo en mente todo esto haría imposible cualquier planeación. Smith señala que poder hacer predicciones utilizando nuestras reglas generales es una necesidad en un mundo que, efectivamente, es cambiante; pues brinda protección ante la confusión que

puede generarnos tener diversas alternativas. Esta relación de la *teoría interna* con los distintos tiempos de nuestra vida la represento en el siguiente esquema (Smith, 1997):

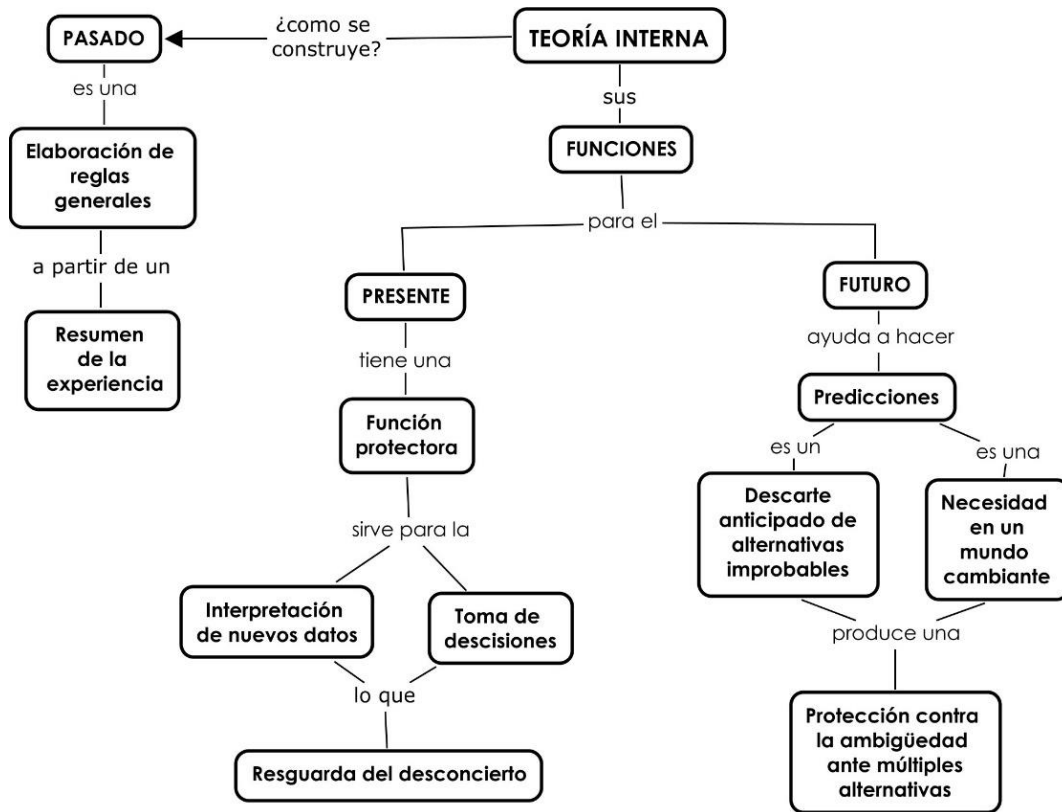


Figura 7. Importancia de la Teoría Interna para organizar y comprender nuestro pasado, presente y futuro

Fuente: Esquema personal realizado con información de: F. Smith (1997). *Para darle Sentido a la Lectura* (Segunda ed.). Madrid: Visor.

Smith señala que la *teoría interna* es la base de la comprensión de la lectura. El autor menciona que el proceso de comprensión inicia con preguntas (conscientes o no, por ejemplo, no me pregunto expresamente el tamaño de un escalón cuando utilizo una escalera, pero la interrogante existe antes de hacer uso por primera vez de ésta) que generan las predicciones necesarias. La comprensión se da cuando hay respuestas a las preguntas y se ha eliminado la ambigüedad. Sólo es posible hacer preguntas y predicciones, sobre algo que forma parte de nuestra *teoría interna*, las preguntas que el lector se formula sobre el texto —a veces de forma inconsciente, otras veces conscientemente— guían sus predicciones, y en función de este

proceso construye un significado que le atribuye al texto; por lo tanto, este significado tiene su origen en la teoría interna del lector (Smith, 1997).

No siempre el lector podrá hacer las predicciones adecuadas, esto se debe a que el texto rebasa los conocimientos contenidos en su *teoría interna*. Si esto se da es necesario ampliar la *teoría interna* de tal forma que pueda atribuirle un significado a aquello que de momento le desconcierta, sea un texto o cualquier otra situación. Este proceso, distinto a la comprensión, Smith lo denomina aprendizaje, e independientemente de que se realice en un ambiente académico, o fuera de éste, se utilizarán los mismos procedimientos que se emplean en el método científico: planteamiento de la pregunta, elaboración de la hipótesis, experimentación, aprendizaje de los errores y conclusiones; en esta última fase se reelabora la *teoría interna* (Smith, 1997).

Smith menciona que la función de la *teoría interna* en el aprendizaje es servir de marco de referencia para la experimentación. En este proceso la *teoría interna* es necesaria para darle sentido a las acciones o hechos ocurridos durante ella, ayuda a mantener la atención; esto es necesario porque Smith advierte que por lo regular aquello que no se ajusta con nuestras reglas generales simplemente es ignorado, lujo que no nos podemos dar cuando estamos creando nuevos referentes. Una condición necesaria de la experimentación es que sus resultados son temporales, se guía por medio de hipótesis, que son las respuestas tentativas a preguntas planteadas ante hechos desconcertantes; no son predicciones sobre algo que se maneja como conocido, sino tentativas de modificación de la *teoría interna* (Smith, 1997). En el siguiente esquema hago una representación de la utilización de la *teoría interna* tanto en la comprensión de lectura como en el aprendizaje:

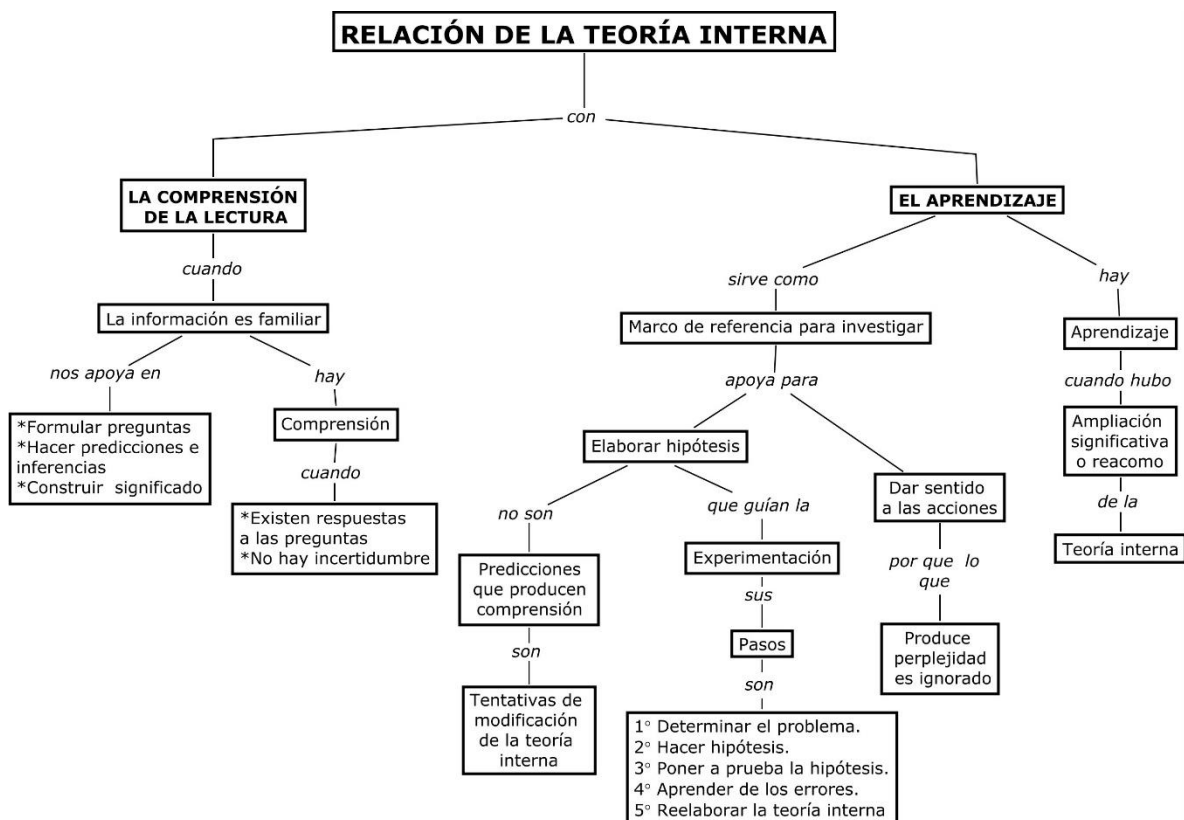


Figura 8. Relación de la teoría interna con la comprensión de la lectura y el aprendizaje

Fuente: Esquema personal realizado con información de: F. Smith (1997). *Para darle Sentido a la Lectura* (Segunda ed.). Madrid: Visor.

Smith (1997) considera que los seres humanos tienen el deseo de aprender. El punto es que el proceso de reajuste de la *teoría interna* no se moviliza ante cualquier situación, sino sólo cuando la persona enfrenta una situación relevante donde percibe que no hay comprensión, pero también, que es posible generar preguntas. Es decir, si la situación es percibida por el individuo como incomprensible, de forma que ni siquiera puede enunciar el problema, el proceso se torna imposible de iniciar; por otro lado, si la situación resulta demasiado familiar, no merece su atención y será ignorada. Lo anterior hace necesario que en el diseño de situaciones de aprendizaje escolar se interpele a la *teoría interna* del aprendiz, (Smith, 1997).

¿Cómo se utilizan los referentes contenidos en la *teoría interna* durante la lectura? A continuación, describiré este proceso porque lo considero relevante para entender el proceso cognoscitivo de la lectura en la mente del lector, lo cual tiene implicaciones educativas. Ken Goodman (2006) en su texto ya referido explica este proceso. Señala que para el cerebro

construir el sentido de un texto depende en un primer momento de que cuente con referentes sobre éste, como la información, la estructura textual, el género, entre otros. Goodman denomina a estos referentes *esquemas de percepción*.

Goodman (2006) explica que el proceso de lectura inicia con el ciclo visual. En éste el lector hace un registro con los ojos de la información. Si pudiéramos sacar una fotografía de lo que el cerebro recibe por medio de la vista, observaríamos una imagen borrosa; esto es porque el proceso mental de lectura depende sólo en una pequeña parte del registro visual, y, en su gran mayoría, de la activación de los *esquemas de percepción* previos adecuados para la información que se está registrando. Los *esquemas previos* posibilitan hacer predicciones; esto es anticipar lo que aparecerá en el texto, e inferencias, que es cuando el cerebro nos hace el favor de rellenar huecos de información, sin ambas estrategias de nuestra mente no podríamos otorgar sentido a la imagen recibida.

Con la información visual, las predicciones e inferencias, se construye una imagen perceptiva en el cerebro del lector que ha neutralizado las ambigüedades; a esta fase se le llama ciclo perceptivo. Si esta imagen perceptiva funciona, sí nos permite leer sin tener la sensación de confusión, se avanza hacia la construcción de la estructura superficial del texto, esto es el ciclo sintáctico; en esta fase nos percatamos de la gramática del texto, de la entonación, del estilo del texto. Si todo continúa bien en la lectura, pasamos al ciclo semántico, donde construimos la estructura profunda, esto es, accedemos a las ideas, intenciones, visiones del mundo, contenidas en las frases y entonaciones utilizadas, con ello construimos el sentido del texto (Goodman, 2006).

La construcción de la imagen perceptiva es realizada a una gran velocidad, pues se hace con fragmentos de texto captados por medio de un vistazo dado a las palabras en los renglones. Esta información ocupa la memoria de corto plazo; gracias a la memoria de largo plazo, donde se encuentran los *esquemas de percepción* necesarios para enfrentar la situación de lectura, es rápidamente utilizada para hacer predicciones e inferencias que permiten construir la imagen perceptiva, dejando libre la memoria de corto plazo para que pueda recibir nueva información visual (Smith, 1997).

Goodman especifica que la finalidad del cerebro durante el proceso de lectura es evitar la confusión que puede ocasionar la ambigüedad del lenguaje, para con ello poder otorgar un sentido. Si en algún momento falla, puede corregirse; en algunas ocasiones el

reajuste lo hará de forma automática, es decir cambiará de parecer con respecto a alguna predicción o inferencia incorrecta; por ejemplo, si el lector al leer un cuento creyó que el protagonista era un hombre y se da cuenta que es una mujer, puede continuar leyendo con ese reajuste. En otras ocasiones, necesitará interrumpir el flujo de la lectura y hacer regresiones. Usando el mismo ejemplo, si nuestro lector se siente confundido al darse cuenta de su error puede regresar en el texto y buscar indicadores que ignoró del sexo del protagonista. Dada la velocidad de la lectura, se cometerán muchos errores, pero la gran mayoría no interrumpirán la fluidez de la lectura y no serán percibidos por el lector, ni será necesario corregirlos, porque no alterarán el sentido del texto; por ejemplo, se pueden cambiar palabras por sus sinónimos o invertir su orden en una oración (Goodman, 2006).

Si el texto resulta sumamente complejo para el lector de tal forma que no puede hacer predicciones ni inferencias, pueden ocurrir varias cosas. Una posibilidad es que decida abandonar la lectura, y quizá esta opción sea la más saludable, pues forzar a la vista y al cerebro a avanzar ante información que carece de sentido con la demanda de entender lo leído, puede ocasionar un problema que se conoce como visión encapsulada. La visión encapsulada, la describe Smith, la sentimos como si se estuviera viendo el texto a través de un cilindro angosto, sólo podemos captar muy poca información visual, unas cuantas letras o palabras que lo más seguro no tengan ningún sentido (Smith, 1997). Como he tenido este problema, puedo decir que ocasiona, además de confusión, dolor de cabeza y mucha desmoralización y/o apatía.

La visión encapsulada se presenta porque la memoria de corto plazo se ha saturado de información desconocida, ante la cual no se cuenta con los *esquemas de percepción* adecuados. Como no se pueden hacer predicciones ni inferencias, no pueden los ojos soltar la información visual, entonces se vuelve a releer, se vuelve a presentar la sensación de confusión y se repite el ciclo. Otra causa más de la visión encapsulada, aparte de la falta de conocimientos, puede ser la ansiedad generada por la demanda de la tarea que no permite a la memoria de largo plazo actuar adecuadamente (Smith, 1997).

Si el lector ha podido hacer predicciones e inferencias, además de las correcciones necesarias, de tal forma que considera ha captado el sentido y el significado de un texto, tiene ahora la necesidad de asimilar o acomodar la nueva información. La asimilación se da cuando efectivamente el lector ha entendido las ideas presentadas en el texto y resulta que son

coincidentes con lo que el lector cree y hace una asimilación de ellas, es decir, amplía su *teoría interna*, en mayor o menor medida. Otra opción es que el lector considere que pudo entender las ideas planteadas en el texto, pero en realidad éstas no son coincidentes con lo que cree, y no se percata de ello, entonces las hace coincidir con lo que cree; en esta opción también se da una asimilación, aunque tal vez esto no debiera haber ocurrido, podría decirse que hay una “asimilación forzada”.¹⁷ Un camino más es que el lector se dé cuenta de que las ideas planteadas cuestionan sus esquemas; entonces, puede pasar por un proceso de acomodación de esquemas, de aprendizajes; el cuál es difícil e incómodo en muchas ocasiones, para formular nuevos esquemas (Goodman, 2006). En el siguiente gráfico hago una representación del proceso de lectura.

¹⁷ El sistema de pensamiento es complejo, así como sus procesos, para algunos el problema descrito puede ser un problema de lectura, pues aparentemente el lector no comprendió el texto. No obstante, el lector puede ser consciente de la falta de coincidencia, y es en función de argumentaciones que hace encajar la información nueva con la que ya tenía. Estimo que el problema es, más bien, qué tanta necesidad tiene el lector de reorganizar sus esquemas previos.

¿POR QUÉ LEEMOS CON NUESTRO CEREBRO Y NO CON LOS OJOS?

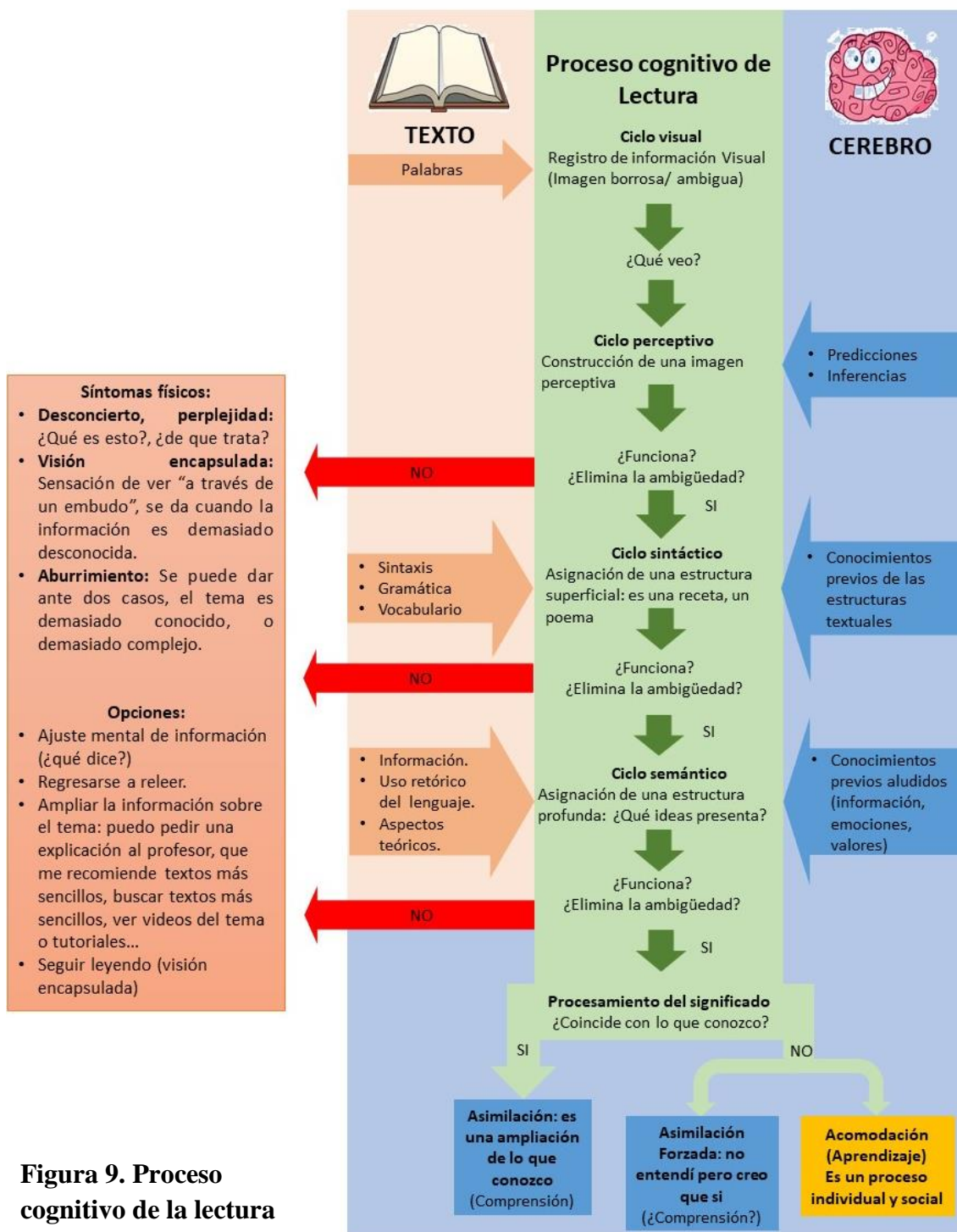


Figura 9. Proceso cognitivo de la lectura

Fuente: Esquema personal realizado con información de: Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós. Las imágenes fueron localizadas con el buscador de imágenes de Google.

Además de abandonar el texto o insistir en seguir leyendo, ocasionando el problema de la visión encapsulada, existe una opción más ante la imposibilidad de realizar predicciones e inferencias: es realizar una falsa asimilación. Defino la falsa asimilación como lo siguiente: somos conscientes de que no entendemos el texto, pero fingimos entenderlo para poder responder ante una demanda externa. Este problema lo observo en el ámbito escolar, cuando los estudiantes resuelven cuestionarios de lectura buscando la información más cercana a las palabras contenidas en la pregunta y la anotan como respuesta, independientemente de que sea correcta o tenga sentido. Es decir, no se hizo una asimilación de información nueva a los esquemas, ni siquiera una asimilación forzada, sino que se eligieron datos para satisfacer una demanda externa, utilizando un texto que probablemente resulta incomprensible: se buscó salir del paso. En este ejemplo, se llenan los huecos de información no con inferencias, sino con palabras carentes de sentido y elegidas para otra persona, para el profesor, aunque se sabe que no hubo entendimiento alguno del texto (Moreno, 2015).

2.3.2 La lectura como un proceso de comunicación

Partiendo del problema anteriormente descrito, se puede observar que la lectura es un proceso complejo que involucra más elementos que el lector y el texto. El acto de leer, de escuchar, de hablar o de escribir, son procesos del lenguaje (Goodman, 2006). El lenguaje nos presta muchos servicios a los seres humanos, uno de ellos, no pequeño, es la posibilidad de comunicarnos con otros. Para poder comunicarme, es necesario compartir los signos y sus significados con quien me quiero comunicar; por tanto, el lenguaje es un bien compartido por una comunidad. El acto de leer nos permite comunicarnos, menciona Hernández Rojas (2005), entablar un diálogo más allá del tiempo y espacio con otros. Es necesario que esto sea entendido así, como una necesidad de dialogar, de externar, compartir y crear ideas; de otra forma, si convertimos la lectura en traducción de letras a palabras, de palabras a oraciones, no hay nada que hacer frente a un texto, más que aceptarlo como una verdad incuestionable. Al respecto, Hernández Rojas hace otra definición de texto:

Los textos son instrumentos semióticos que toman cuerpo en función de géneros discursivos. Por naturaleza son intertextuales porque se elaboran tomando como base otros textos; no obstante, también son un producto original y una auténtica construcción dado que ponen al descubierto matices propios del autor. Los textos también reflejan las intenciones comunicativas de los escritores de hacer cosas con

las palabras escritas (mediante los textos se puede solicitar y dar información, persuadir, influir, manipular, etc.) (...) son aquéllos una producción dinámica abierta a la actividad interpretativa del posible lector (véase más adelante la función univocal y generativa) y del contexto en que es utilizado. (Hernández, 2005, p. 97).

Los elementos del proceso de lectura, entendido éste como un acto de comunicación, son los siguientes: lector, texto, actividad de lectura (también se le ha llamado tarea o situación de lectura) y contexto. La jerarquización y definición de cada uno ha variado de acuerdo con el enfoque del investigador. Para Catherine Snow, lector, texto y actividad interactúan en un contexto sociocultural. Esta interacción es sumamente dinámica:

Lector, texto y actividad también se interrelacionan de manera dinámica que varía en la pre-lectura, lectura, y después de la lectura. Consideramos cada uno de estos tres "micro-periodos" en la lectura, ya que es importante distinguir entre lo que aporta el lector a la lectura y lo que el lector toma de la lectura. Cada acto de la lectura es un proceso potencial de micro-desarrollo mental. (...) Mucha de la investigación relacionada con la comprensión de lectura se ha centrado en los factores específicos (por ejemplo, el conocimiento del vocabulario) sin especificar que el efecto de este factor refleja una relación entre lector, texto, y la actividad; o que el factor puede cambiar de la pre-lectura a la lectura, a la post-lectura. (Snow, 2002, pág. 12, traducción personal)

Catherine Snow representa la interacción de los diferentes elementos del proceso comunicativo de la lectura de la siguiente forma:

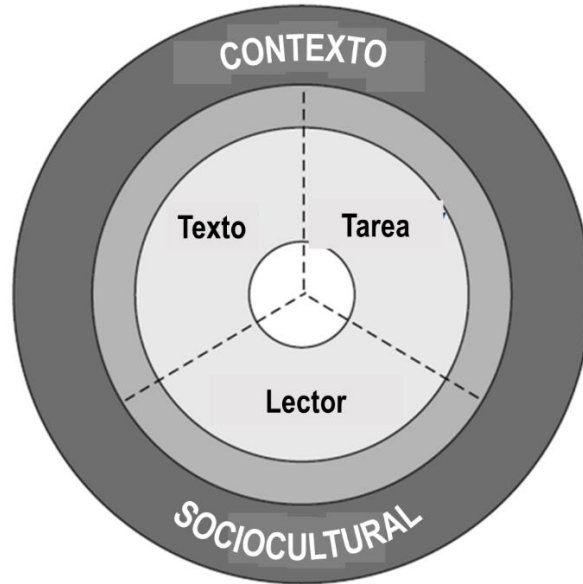


Figura 10. Representación de la integración de los elementos del proceso de lectura

Fuente: Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Rand Corporation., p. XIV (traducción personal)

Las variaciones de cada uno de los elementos involucrados en el proceso de lectura son múltiples. Por ejemplo, los lectores pueden variar en sus capacidades cognitivas, la motivación para leer el texto, sus conocimientos sobre el tema y sobre estrategias de lectura. Además, los anteriores elementos también pueden variar en un mismo lector; a algunos lectores se les facilita más leer cuentos y novelas, mientras que a otros tal vez sólo leen textos especializados relacionados con su profesión (Snow, 2002).

Tener conciencia de las múltiples variantes presentes en el proceso de lectura tiene consecuencias para el proceso de *enseñanza-aprendizaje*. Una de ellas es que no se puede dar por supuesto u obviar ninguno de sus elementos. Es común pedirles a los estudiantes que resuelvan cuestionarios después de leer un texto, lo cual pueden hacer sin haber entendido de la lectura, porque esta tarea solo exige las respuestas correctas, no involucra los elementos del proceso de la lectura, como la función social del texto o un propósito de lectura que interpele a la *teoría interna* del lector. Crear atender las necesidades de lectura desde la didáctica implica tomar en cuenta los elementos del proceso descrito para crear situaciones donde los estudiantes puedan construir significados a partir del lenguaje escrito.

Otra consecuencia derivada de considerar los elementos del proceso de lectura es la conciencia pedagógica de la lectura que tiene que evidenciar el texto como un elemento en un acto de comunicación. El profesor Víctor Moreno (2015) señala entre estas prácticas inadecuadas: la sobrecorrección de los errores: poner a buscar a los estudiantes cada palabra que no entienden en el diccionario y transcribirlas; o durante la lectura en voz alta corregir los cambios en el orden de palabras y la sustitución por sus sinónimos, sobre todo si se trata de un texto que los alumnos leen por primera vez.

Cuando el texto forma parte de un acto de comunicación, se define como un texto auténtico, y el acto de comunicación como un evento escrito auténtico. Goodman lo define de la siguiente forma:

Cada acto verbal o escrito auténtico tienen lugar dentro de un género, un patrón social creado para cumplir una función particular y un conjunto de propósitos (...)

Podemos entender lo que leemos si está dotado de autenticidad. Esto significa que, como lectores, tenemos una función y un propósito en la lectura, lo que implica a su vez que traemos a ella nuestras experiencias pasadas en el campo del texto y la modalidad del contexto y que el tenor entre el escritor y el lector posibilita la comunicación. Si el género nos es desconocido y tenemos la suficiente experiencia con otros escritos auténticos, podemos aprender encontrarle sentido a lo que leemos. Por el contrario, si nos topamos con textos o fragmentos de texto fuera de contexto (lenguaje descontextualizado) no podemos comprender ni aprender a controlar el género (Goodman, 2006, p. 58-59).

Para que las situaciones didácticas posibiliten a los estudiantes leer para poder participar en un proceso comunicativo deben tener las características de una situación auténtica. Los estudiantes necesitan mucho más que un cuestionario posterior a la lectura; lo que se requiere, menciona Goodman, es participar de la función social del texto y tener un propósito personal. La función se comparte socialmente, por ejemplo, los periódicos, tienen, principalmente, la función de informar sobre lo acontecido relevante en ámbitos nacionales e internacionales, si leo cada mañana el periódico comparto esta función con todos aquellos que hacen lo mismo; en cambio, el propósito es más delimitado, es un para qué personal: yo puedo leer cada mañana la sección de espectáculos del periódico para poder *chismear* con mis amigas a la hora del almuerzo (Goodman, 2006).

Además de una función y un propósito de lectura, para que los estudiantes puedan participar en situaciones auténticas de lectura precisan poder manejar los géneros. Hernández Rojas (2005) define los géneros de la siguiente manera:

El género se define como una actividad tipificada (y no sólo como un mero formato textual en su carácter abstracto); es, de hecho, una auténtica práctica social (Smagorinsky, 2001) o el modo en que una comunidad típicamente responde a distintos tipos de situaciones socioculturales. Tiene un grado de generalización intermedio —los distintos tipos de textos tienen un significado situado e instado en un contexto— en términos de un modelo cultural utilizado por una comunidad dada que define sus propias prácticas y tiene sus propias metas e intereses. Los diferentes géneros se aprenden cuando se tienen distintas experiencias guiadas por modelos culturales que permiten a los aprendices llegar a familiarizarse con ellos (p. 95).

El conocimiento de los géneros posibilita contar con los referentes previos para poder usar un texto. Por ejemplo, yo sé que todos los periódicos están divididos por secciones temáticas, también sé que no todos manejan la sección de espectáculos, pero saber que están divididos por secciones me hará, ante un determinado periódico, buscar la sección de espectáculos para no leer noticia por noticia y ver si alguna corresponde a mi interés de lectura; si resulta que el periódico no tiene la sección de espectáculos puedo abandonar su lectura o leer otra sección. En el siguiente esquema pretendo representar algunos de los elementos que interactúan en una situación auténtica de lectura:



Figura 11. Representación personal de la integración de los elementos del proceso de lectura en un acto de comunicación auténtico.

Algunas implicaciones educativas derivadas de los anteriores puntos son las siguientes:

- Es necesario tener conciencia de que, como lectores, necesitamos conocimientos previos que nos permitan darle sentido a un texto (Smith, 1997).
- Si vamos a realizar preguntas sobre el texto, el orden correcto sería dárselas a conocer antes de la lectura a los alumnos y no ponerlo como una actividad sorpresa al final; esto evitará que lean con ansiedad ante la incertidumbre de la tarea.
- No pedir a los estudiantes realizar lecturas "lejanas" a ellos en lenguaje, estructura textual, contenido, etcétera. Se puede ocasionar el problema de la visión encapsulada o una falsa asimilación, además de rechazo por la lectura (Smith, 1997).
- Cuando sea necesario utilizar textos que resulten difíciles a los alumnos, hay que brindar el apoyo que les posibilite entenderlos. Pueden ser lecturas previas más sencillas y familiares sobre el mismo tema, información sobre el contenido en otros formatos como películas, procedimientos de lectura adecuados a la tarea, etcétera. (Smith, 1997).
- Es importante no dejar solos a los estudiantes durante la fase de lectura (Moreno, 2015).
- En las situaciones didácticas, interpelar a la *teoría interna* del aprendiz, es decir al conjunto de actitudes, valores, información, etcétera, que constituyen la complejidad de su persona. Hacer lo anterior teniendo en cuenta que la *teoría interna* se moviliza sólo ante aquellos problemas que considera vale la pena. Me comentaba un colega: "es plantear un problema que no sea tan difícil que sea imposible de resolver, ni tan fácil que aburra".
- No esperar progresión simultánea y homogénea de todos los estudiantes que integran un grupo escolar, pues parten de diferentes conocimientos previos, además de que la situación didáctica puede afectar de distintas formas su *teoría interna* (Smith, 1997).
- Enseñar la lectura y los textos como parte de procesos de comunicación; es decir, como parte de prácticas auténticas de lectura. Esto implicaría que el lector tiene un propósito de lectura, utiliza un texto que tiene una función, un género y se relaciona con éste: no lo asume como una verdad absoluta (Hernández, 2005).

- Como parte de lo anterior, posibilitar al estudiante a ser un interlocutor en los diálogos donde se utiliza el lenguaje escrito; es decir, además de recibir mensajes, debe poder emitirlos, de acuerdo con un contexto (Hernández, 2005).

Aquí concluyo la revisión de los aspectos teóricos en cuanto a los cambios de la Historiografía y la lectura en el siglo XX. Espero haber explicado en función de qué paradigmas se construyó la enseñanza tradicional de la lectura en Historia, y con qué elementos y retos contamos para una práctica distinta. En el siguiente capítulo haré una revisión de dos planteamientos teóricos de la didáctica en Historia donde se retoman varios aspectos de los aquí mencionado con dos metodologías didácticas distintas: el modelo *pensar históricamente* y la investigación de Beatriz Aisenberg.

3. La lectura como contenido de la materia de Historia

Después de revisar los elementos del contexto que dificultan la enseñanza de la lectura como un contenido de la materia de Historia, así como los elementos teóricos que permiten conceptualizar una enseñanza de la lectura y la Historia distinta a la tradicional, me centraré los aspectos didácticos. Son dos los propósitos de este capítulo: el primero es establecer por qué la lectura es un contenido de la materia de Historia y definir qué tipo de contenido es, el segundo es proporcionar algunos elementos que permitan la planeación de secuencias didácticas cuya finalidad sea el aprendizaje a partir de la lectura en la materia.

Antes de continuar hago una pequeña aclaración: utilizo la definición de materia entendida como el objeto de conocimiento que conforma el contenido curricular: Historia, Química, Español, etcétera. Se diferencia de asignatura, en que con este término se designa a la delimitación de contenidos y objetivos a lograr en un tiempo determinado, por ejemplo, un semestre: Historia I, Historia II, Química I, Química II, Química III (Palencia, 2001).

3.1 La lectura es un contenido de la materia de Historia

En el primer capítulo se refirió que una práctica de la enseñanza tradicional es considerar la lectura un contenido restringido a las asignaturas relacionadas con la enseñanza del lenguaje. No obstante, un cambio importante para poder superar los problemas de lectura que presentan los estudiantes en cada una de las asignaturas, sería considerarla como un contenido propio de la materia, en nuestro caso sería la Historia. Antes de continuar es preciso definir qué es un contenido escolar, para ello retomaré la definición que se encuentra en el libro *Cómo planear la enseñanza estratégica* (Quesada Castillo, 2003, pp. 50-51):

Los contenidos escolares son el qué de la enseñanza y se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización. Dada su importancia no puede dejarse a que por azar se adquieran, sino que precisan el diseño y aplicación de actividades sistematizadas y propositivas para asegurar su plena consecución.

Los contenidos a aprender de un curso o programa educativo son organizados y estructurados en la planeación de la enseñanza que es el conjunto de actividades realizadas por el docente antes de impartir clase. Por este procedimiento se agrupan y combinan los temas y subtemas del contenido en un todo coherente y significativo.

¿Por qué es la lectura un contenido de la materia de Historia? La lectura es una actividad que se hace con diferentes funciones y propósitos, por tanto, los procedimientos

utilizados cuando forma parte de actos auténticos de comunicación no pueden ser los mismos para todos los casos. Al no existir una manera única de leer aplicable a todas las circunstancias, no puede usarse el mismo modelo para todas las asignaturas; cada campo de conocimiento tiene diferentes géneros y funciones sociales, lo cual implica que tiene necesidades específicas de lectura. Partiendo de los puntos expuestos anteriormente, estimo como necesario que al integrar la lectura como un contenido escolar de la materia de Historia. Menciona al respecto el profesor Trepát (1995):

...la comunicación de información histórica, aun cuando sea de naturaleza declarativa, tiene sus peculiaridades derivadas de la lógica de la disciplina y no se debe esperar que los profesores de Lengua — que no son ni historiadores ni profesores de historia— dominen especialmente el género.

Como parte de actos de comunicación auténticos, los historiadores realizan actividades de lectura utilizando una metodología específica con la finalidad de dar respuesta a problemáticas diversas, estas actividades tienen tanto una función social como un propósito personal. En este tipo de investigaciones se hace un uso determinado del lenguaje tanto para buscar, interpretar y explicar las distintas problemáticas del pasado.

Como discurso con características especiales, el profesor Trepát (1995) menciona que los textos de cada disciplina presentan una estructura doble, la sintáctica y la semántica. La estructura sintáctica es la manera en cómo están organizadas las oraciones y los párrafos en un texto; en el caso de los textos expositivos de Historia, el tipo de párrafos que se pueden encontrar son: enumerativos, secuenciales, de comparación contraste, de ampliación de un concepto; de enunciación resolución de problemas o de causa-efecto. La estructura semántica se refiere al significado que se construye entre las oraciones, la estructura textual y el vocabulario que hacen que el texto corresponda con un campo de conocimiento; al respecto señala este autor:

... con dichos conceptos se generan nuevos conocimientos al distinguir y poder operar intelectualmente sobre los distintos niveles de lo histórico (...) existe también un tipo de léxico histórico que particulariza fenómenos históricos o bien en el tiempo, o bien en el espacio, o en ambos a la vez (Trepát, 1995, p. 319).

Partiendo de lo anterior, recordemos que en el capítulo dos se estableció que la comprensión, y la posibilidad de aprendizaje a partir del texto, dependían de que el lector

tuviera los conocimientos previos sobre la sintaxis y la semántica presentes en un texto. Esto es porque los procesos de predicción e inferencia durante la lectura ocupaban este tipo de conocimientos durante el ciclo sintáctico y semántico; si estos ciclos no se llevan a cabo exitosamente, no puede haber asimilación y acomodación del aprendizaje. El reconocimiento del uso del lenguaje científico que se hace en los textos de Historia posibilitaría al estudiante poder participar en actos de comunicación auténticos, a construir más conocimiento histórico utilizando como herramienta la lectura.

Por otro lado, en la discusión historiográfica resumida en el anterior capítulo, se ha referido la importancia de resaltar el carácter de observación de segundo nivel de las explicaciones en Historia. Si no existe el modo de realizar una observación directa, se debe partir entonces de que lo aprendido son explicaciones y no el pasado mismo, como lo menciona Marc Éthier: "la historia no es una entidad que exista independientemente de su interpretación como verdad absoluta" (Éthier, Demers, & Lefrançois, 2010, p. 63). Siendo así, es necesario instruir a los alumnos a considerar la Historia como una multiplicidad de voces:

Por consiguiente, los alumnos deben poder imaginar que existe una multitud de narraciones para un mismo acontecimiento o fenómeno, que estas diferentes versiones pueden coexistir y que ninguna detenta ¡La verdad! Por otra parte, deben comprender que el trabajo del historiador consiste en la construcción de una narración o de una descripción que tiene en cuenta las diversas narraciones e interpretaciones que se han hecho de ella, basándose no obstante en un análisis crítico y riguroso de las fuentes y de su validez. (Éthier, Demers, & Lefrançois, 2010, p. 63)

Una vez revisado lo anterior, espero haber podido fundamentar por qué la lectura es un contenido de la materia de Historia, a continuación, me centraré en lo didáctico, en como propiciar el aprendizaje, para continuar con la revisión de diferentes propuestas concernientes a la didáctica de la lectura en la materia de Historia.

3. 2 La Didáctica de la Historia

La enseñanza es una labor interdisciplinar y ha sido el centro de interés de distintas ciencias como Pedagogía, Psicología Cognitiva, Etnografía, Sociología y las disciplinas específicas de los contenidos escolares, como Historia, Matemáticas, entre otras. Sin embargo, en lo que se refiere al momento de la clase, el docente necesita integrar los saberes anteriores para

propiciar el aprendizaje del estudiante. La ciencia que se enfoca específicamente en la labor de la enseñanza en el aula se le conoce como Didáctica; ésta se define como el trabajo destinado al diseño, aplicación y evaluación de secuencias de aprendizaje cuya meta es el aprendizaje del estudiante, entonces, la didáctica de la lectura en la materia de Historia sería el trabajo docente dirigido a que el alumno pueda construir significados de los contenidos de la materia a partir de la lectura. (Torres, 2008)

La Didáctica de la Historia atiende problemas diferentes a los de la investigación histórica, porque sus finalidades son distintas. Joaquim Prats (1997) expone que, en la investigación profesional, los participantes —historiadores y profesionales afines— ya cuentan con formación en la disciplina, en cambio, la Historia, como materia escolar, tiene dos tareas: la primera es enseñar Historia, es decir contenidos factuales básicos, la otra tarea es enseñar a construir explicaciones sobre el pasado humano.

Ivo Matozzi (1999) y Joan Pagés (2004) resaltan el hecho de que, si bien tanto en investigación como en educación se tiene el problema de comunicar los conocimientos, el destinatario es diferente, por lo que la metodología es distinta. En el caso de la didáctica, el destinatario es un estudiante que está formando sus referentes sobre la disciplina, en los adultos se supone que ya se han formado, sobre todo si el interlocutor de una investigación es otro especialista. No obstante, la mayoría de los investigadores coinciden en que investigación histórica y didáctica de la Historia necesitan estar en comunicación constante; de mi parte, estimo que la separación entre investigación y enseñanza de la Historia ha permitido la perpetuación del código disciplinar en las aulas.

A continuación, revisaremos qué tipo de contenido escolar es la lectura, adelanto que es un contenido procedimental. Como una de las intenciones de este capítulo es proporcionar elementos para el diseño de secuencias didácticas, también revisaremos las sugerencias de Cristòfol Trepàt (1995) para la enseñanza de los procedimientos en la materia de Historia.

3.3 La lectura como un contenido procedimental y la enseñanza de los procedimientos

Por la complejidad de los contenidos escolares, es necesario su enseñanza deliberada utilizando estrategias didácticas que contemplen el desarrollo cognitivo del estudiante —en función de su edad y capital cultural—, las características del campo de conocimiento y las características de cada contenido (Quesada Castillo, 2003). Los contenidos escolares se clasifican de la siguiente forma: declarativos (factuales y conceptuales), procedimentales y actitudinales¹⁸, puesto que cada uno implican distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje (Zabala, 2000).

Los contenidos procedimentales implican la realización de una serie de acciones para conseguir un objetivo, son contenidos procedimentales dibujar, sumar, cocinar, etcétera. Zabala (2000) refiere que se pueden clasificar de tres formas: la primera es de acuerdo a si las acciones son motrices, como jugar basquetbol; o cognitivas, como multiplicar; la segunda clasificación se hace de acuerdo a su número de acciones, algunos procedimientos requieren muchas, como realizar una cirugía, otros pocas, como aplicar una inyección en el glúteo. La última se hace de acuerdo a la variabilidad en sus acciones, son procedimientos algorítmicos aquellos cuyas acciones son constantes, por ejemplo, preparar un pastel siguiendo una receta de cocina; son procedimientos heurísticos aquellos cuyas acciones se determinan de acuerdo a la situación, lo importante en este caso sería contar con una variedad de estrategias así como la capacidad para discernir que le funciona a cada quien de acuerdo a la demanda de la tarea. De acuerdo con Zabala (2000), las estrategias de lectura y las de aprendizaje, corresponden a este tipo de contenidos.

La enseñanza de los contenidos procedimentales cambia de acuerdo con las características de cada procedimiento, porque hay diferencias entre enseñar a sumar o nadar. A pesar de lo anterior, se pueden señalar algunas acciones comunes en el aprendizaje de este tipo de conocimientos, Zavala Vidiella (2000) refiere las siguientes:

- a) Realizar las acciones. No se puede limitar su enseñanza a la exposición teórica de los pasos.

¹⁸ En algunas ocasiones se dividen en cuatro: declarativos o conceptuales, procedimentales, actitudinales y metacognitivos. En este caso la lectura forma parte de los procedimentales y de los metacognitivos. (Quesada Castillo, 2003)

- b) Repetición constante. Una sola ejecución no será suficiente, sino que se necesita la ejercitación hasta llegar al dominio.
- c) Reflexión. Por último, no basta con realizarlos, hay que reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo. Lo anterior hace posible mejorar posteriores actuaciones, y en el caso de los procedimientos heurísticos, discernir acerca de la pertinencia de determinadas acciones en diferentes escenarios.

Con respecto a los contenidos procedimentales en Historia, Trepát menciona que la enseñanza de contenidos procedimentales en Historia posibilita el aprendizaje —el proceso de acomodación de esquemas— al ser generadores de nuevos conocimientos. Indica al respecto:

El conocimiento procedimental consiste, por el contrario, en saber hacer cosas — físicas con materiales y/o herramientas o bien mentales operando con representaciones simbólicas— o las cosas mismas. Así, por ejemplo, un alumno que además de conocer declarativamente las causas de diversos acontecimientos históricos es capaz de aplicar principios de explicación causal coherentes con otros fenómenos históricos no estudiados previamente por recepción, posee un conocimiento de carácter procedimental. Se trata, en concreto del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumnado se traduce, precisamente, no en el "saber qué", sino en el "saber cómo". (Trepát, 1995, p. 22)

Con referencia al aprendizaje de los procedimientos en la asignatura de Historia, Trepát recomienda seguir las etapas que las personas llevan a cabo cuando, en general, aprenden a hacer algo. Trepát expone que para aprender cualquier procedimiento (no sólo escolar), a grandes rasgos, se siguen las siguientes fases (pp. 49-50):

- 1) "Identificación de patrones". Consiste en "aplicar criterios" para identificar, clasificar y si es posible, jerarquizar elementos generales y subelementos relevantes.
- 2) Verbalización de pasos. A partir de una instrucción verbal (o de una observación atenta, en el caso de los autodidáctas) de la "secuencia de pasos", el aprendiz necesita enunciar el orden de los pasos, antes de ponerlos en acción.
- 3) "Poner en Práctica (procedimentalización)". Las primeras prácticas que el aprendiz hace son de ensayo-error, en general no se espera hacer las cosas bien en el primer intento. Estos primeros ensayos por lo regular van acompañados de la enunciación verbal o mental de las acciones mientras se hacen, se necesita de una atención total.

- 4) "Combinación de distintas técnicas aprendidas en la fase anterior". En esta fase las acciones ya son automáticas, en el caso de los procedimientos heurísticos, se pueden combinar acciones que permitan al ejecutante obtener el mejor resultado de acuerdo con su objetivo. En esta fase muchas acciones pueden pasar desapercibidas en su ejecución, incluso se pueden hacer otras, por ejemplo, cantar mientras se conduce.

En lo que se refiere a la enseñanza escolar de procedimientos, Trepát propone realizar un análisis de los procedimientos en Historia que permita su uso didáctico. Este análisis consiste en determinar las diferentes estrategias cognitivas, es decir los diferentes procedimientos que se espera sepan hacer los estudiantes al final de un periodo de enseñanza determinado, y a su vez, las acciones (técnicas) que implican cada una de las estrategias (Trepát, 1995). Hago una comparación entre este análisis de los procedimientos, propuesto por Trepát, con la redacción de competencias, de sus indicadores y niveles de desempeño que las componen, porque los profesores estamos más familiarizados con el vocablo de la planeación por competencias.¹⁹

¹⁹ La familiarización es a causa de que, desde el 2009, en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, a los profesores de este nivel se les ha exigido cursar el Diplomado o la Especialidad de Competencias Docentes para el Nivel Medio Superior que imparte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, por lo que muchos profesores utilizan el vocabulario afín a este modelo. En ese sentido, retomo el modelo por competencias no como modelo educativo, aspecto que ya fue tratado en el primer capítulo, sino como modelo didáctico, es decir, como una estrategia para diseñar secuencias didácticas. Por mi parte, a pesar de haber cursado el diplomado, el sentido y los términos de dicho modelo me resultaron comprensibles hasta que cursé la maestría, por ello, haré unas aclaraciones con respecto a esta propuesta didáctica, por si alguien más está en mi situación:

Las competencias son "actuaciones integrales para identificar, analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios, integrando: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías), el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas)" (Tobón, Pimienta, & García, 2010, p. 12). El diseño de una competencia tiene como parte fundamental la redacción de los indicadores de competencia y sus niveles de desempeño (Tobón & Pimienta, 2010). Los indicadores de la competencia son aquellas tareas en las cuáles puede dividirse la competencia; los niveles de desempeño son las diferentes ejecuciones con las que se pueden realizar los indicadores (inicial o receptivo, intermedio, experto), o bien los diferentes niveles de ejecución esperados en una situación didáctica.

Aclarar estas características de los niveles de desempeño de una competencia me es importante por lo siguiente: en muchas ocasiones he visto que las secuencias didácticas se redactan en un nivel que va de inicial a experto, lo cual es irreal para una sola secuencia didáctica, pues, como se mencionó, la competencia era una meta que se desarrolla en todo un ciclo de aprendizaje; si se enfrenta por primera vez un contenido, el nivel de los alumnos es inicial receptivo, por lo que es ilógico esperar como resultado final un desempeño experto.

Después de este análisis, Trepát (1995, pp. 53-73) propone el siguiente modelo didáctico de seis fases para enseñar contenidos procedimentales para la asignatura de Historia:

- I. Establecimiento de conceptos "ancla". Se refiere a determinar los conocimientos previos —factuales, conceptuales, declarativos, procedimentales, actitudinales— necesarios para la formación de nuevos aprendizajes; por ejemplo, para hacer una cronología por siglos es necesario que los estudiantes sepan de qué año a qué año abarca cada siglo. Esta etapa también incluye la elaboración de un instrumento diagnóstico. Para guiar el trabajo en esta fase sugiere la siguiente "pregunta didáctica" (el término es de Trepát): "¿qué han de saber los alumnos previamente como "colgador" para intentar dejar allí un nuevo conocimiento?" (p. 57).
- II. Verbalización y establecimiento del sistema de acciones de la técnica que se pretende enseñar. La gran mayoría de los procedimientos en Historia son heurísticos, por tanto, no cuentan con una serie de pasos fijos, por lo que el profesor es quien debe establecer el "orden lógico para su enseñanza" (p. 53). La "pregunta "didáctica" es: ¿Por qué orden han de saber actuar los estudiantes? (p. 60)
- III. Exposición de los pasos. En esta fase el profesor comunica a los alumnos la secuencia de acciones establecidas para el procedimiento en función de un "contenido

Como modelo didáctico, el modelo por competencias ha recibido numerosas críticas; por ejemplo: que no presentan en realidad innovación con respecto al conductismo. Es necesario aclarar que por lo regular el conductismo se ha homologado con la enseñanza tradicional, y esto no es así, el conductismo también tuvo en su momento como propósito superar la enseñanza tradicional. Joan Pagés (2012) menciona que fue la tendencia escolar de mecanizar y estandarizar lo que sabotó las buenas intenciones originales de ese modelo educativo.

A propósito de la poca diferenciación entre indicadores de un modelo por competencias, y objetivos de aprendizaje conductistas, este autor hace las siguientes observaciones: los objetivos de aprendizaje se originaban de la fragmentación de tareas complejas en tareas simples, lo mismo ocurre con los indicadores. Lo que diferenciaría a los indicadores de los objetivos conductistas sería evitar que la fragmentación de la tarea compleja persista. Es decir, la meta es llegar a un desempeño donde se movilicen saberes actitudinales, procedimentales y declarativos; por lo tanto, su diferencia no está en la redacción, que puede ser muy parecida, sino en el diseño de la secuencia didáctica, Es ahí donde se debe notar que hay fases de aprendizaje, no actividades aisladas.

En este mismo sentido, otra clave para diferenciar competencias de objetivos conductistas es la evaluación. Si se recurre a formas de calificar tradicionales, como exámenes que piden información declarativa (preguntas verdadero-falso, opción múltiple, relación de columnas), no se puede hablar de una secuencia planeada de acuerdo con el modelo por competencias (Páges, 2012).

conceptual determinado" (p. 54). Por ejemplo, hacer una línea de tiempo de las diferentes etapas históricas en que se ha dividido la Historia de México. Las "preguntas didácticas" son: "¿a partir de qué y cómo explicamos el sistema de acciones?, ¿qué contenido conceptual puede ser más general e incluso en un primer curso de Historia en... [el grado escolar en que se aplicará]?" (p. 61)

- IV. Actividades de práctica en otra tarea. Los alumnos, apoyados por su profesor, ejercitan las acciones explicitadas, El profesor debe dar los apoyos que los estudiantes necesitan mientras están en esta fase; la intención es que la práctica auxilie la automatización de los pasos. La "pregunta didáctica" para esta fase es: "dentro de la temática conceptual y factual de la programación de curso, ¿qué actividad podemos realizar conjuntamente con los alumnos para solidificar el aprendizaje de la técnica de elaboración y comentario de ... [la técnica que se haya desarrollado]". (p. 66)
- V. Actividades de apoyo entre iguales. En pequeños grupos los estudiantes deben aplicar las acciones de la técnica a aprender. La "pregunta didáctica" es: "dentro de la temática conceptual que enseñó, ¿qué actividad podrían hacer los alumnos para repetir el modelo?". (p. 68)
- VI. Aplicación individual de la técnica. Esto le permitirá al profesor evaluar el grado de automatización, y por ello es necesario también la retroalimentación individual. (p. 54).

El autor sugiere mantener la sencillez; por ejemplo, para evitar saturar a los estudiantes con contenidos nuevos, entre la fase tres y cuatro, se pueden revisar otros contenidos. En un inicio recomienda empezar con las técnicas más sencillas, pero que sean también generadoras de contenidos; por ejemplo, la habilidad para ordenar cronológicamente es indispensable en el aprendizaje de la Historia, de igual forma, se debe comunicar a los estudiantes la intención del aprendizaje de los procedimientos enseñados.

3.4 Didáctica de la lectura en la materia de Historia

Peter Seixas y Kadriye Ercikan (2015) destacan que algunos factores que han hecho que se generen nuevos enfoques en la enseñanza de la Historia son: la globalización, las nuevas tecnologías que han aumentado exponencialmente la información a la que se tiene acceso,

nuevos contextos socioculturales y otras formas de concebir el aprendizaje. Los autores mencionan que algunas de estas propuestas son los modelos de enseñanza conocidos como: *pensar históricamente*, *conciencia histórica*, *competencia narrativa* y *educación del patrimonio*. Un obstáculo, y reto, para la didáctica es que suelen tener propuestas totalizadoras, pues en cada enfoque se establece “lo que debería ser la historia en la escuela” (Ercikan & Seixas, 2015, p. 2, traducción personal).

A continuación, revisaré dos propuestas didácticas acerca de la enseñanza de la lectura en la materia de Historia. La primera corresponde a dos interpretaciones didácticas que se han hecho en Estados Unidos del modelo de *enseñanza-aprendizaje* de la Historia conocido como “pensar históricamente”, en el cual la lectura tiene un lugar relevante, pues tiene un rubro que han denominado como “leer como historiador”. La segunda forma parte de una investigación dirigida por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, su tema de investigación es la lectura en contextos de estudio, en lo referente a la asignatura de Historia, y su principal objetivo es que los estudiantes puedan “leer para aprender Historia”.

Estos planteamientos comparten varios puntos de vista, uno de ellos, el más importante, es que consideran la lectura como un contenido procedimental de la materia de Historia. Por tanto, requiere de una didáctica específica que no queda cubierta con la enseñanza de estrategias generales de lectura. En ambas propuestas se retoman los postulados revisados en el anterior capítulo: la historia es vista como un conocimiento en construcción, polisémico por antonomasia; se toma en cuenta el proceso cognitivo de comprensión y aprendizaje del texto; así como su proceso de comunicación.

En cuanto a las diferencias mencionaré algunas de estas. La primera es el modelo de lectura que enfatizan, la propuesta de Aisenberg y Lerner acentúa el proceso cognitivo, en cambio, la propuesta del Stanford History Education Group, (SHEG) trabaja más desde el proceso comunicativo; esto da lugar a dos metodologías de enseñanza distintas y a una elección de textos diferentes. En la propuesta de Aisenberg la didáctica de la lectura en Historia debe facilitar al estudiante leer textos expositivos de la disciplina. Los investigadores del otro modelo utilizan con frecuencia fragmentos de “fuentes primarias”. Unos y otros vuelven a coincidir en apoyar al lector a que no asuma el texto como verdad absoluta.

3.4.1 Un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en Historia: "Pensar históricamente"

Éthier y Lefrançois (2010) refieren que el término *pensar históricamente* se utiliza con diferentes significados en Canadá, Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña, sin embargo, a pesar de las diferencias, se pueden establecer algunas generalidades. Sebastián Plá y Joan Pages (2014) rescatan la polisemia de la expresión para definirla de la siguiente forma:

Aunque el concepto encuentra su procedencia en el término acuñado por Pierre Vilar (1997), su relevancia puede encontrarse, en parte, en los trabajos de Sam Wineburg (2001), Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000) y Stephen Levesque (2008), entre otros. En América Latina, España y Portugal ha encontrado fuerte impulso en los trabajos de Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pages (2009), Mario Carretero y M. Borrelli (2010), Sebastián Plá (2005) y Rodrigo Henríquez (2011). Con base en los autores mencionados, se puede decir que pensar históricamente es el conjunto de habilidades desarrolladas histórica y culturalmente por los historiadores para conocer e interpretar bajo criterios científicos los acontecimientos del pasado. Casi todos los estudios consideran también que la estructura narrativa es fundamental para el pensar histórico... (pp. 21-22).

Para esta tesis revisé secuencias didácticas del grupo SHEG y del libro *Reading, Thinking, and writing about History*, elaborados en Estados Unidos, por lo que precisaré algunas particularidades de cómo se aplicó este modelo en algunos estados de este país. Abby Reisman refiere que la didáctica *pensar históricamente* tiene como uno de sus temas centrales la habilidad para razonar y crear significados partiendo del texto escrito. Si bien durante el siglo XX un grupo de profesores e investigadores se interesó en el tema —por ejemplo, Sam Wineburg—, es con las investigaciones sobre la lectura patrocinadas por asociaciones particulares, como la Rand Corporation y la Carnegie Corporation, que a este modelo se le da el impulso para transformarse en políticas educativas sobre la *enseñanza-aprendizaje* de la Historia, esto durante la primera década del siglo XXI (Reisman, 2015).

Por lo anterior, varios lineamientos oficiales de lectura y escritura en Estados Unidos proporcionan, para la enseñanza de la Historia, el marco de desarrollo del modelo “pensar históricamente”. Algunos documentos que proporcionan esta orientación son los *Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects* (Estándares Estatales Básicos Comunes de la Lectura y Escritura del Lenguaje Inglés para Historia, Estudios Sociales, Ciencias y Educación

Tecnológica), y los de la National Assessment of Educational Progress (NAEP) (Evaluación Nacional del Progreso Educativo). En este último, el conocimiento histórico se divide en dos:

Son “contenido” temas específicos, períodos cronológicos, también lo que se denomina “conocimiento histórico y perspectiva”. Esta categoría incluye conocer y comprender personas, eventos, conceptos, temas, movimientos, contextos y fuentes históricas; secuencia de eventos; reconocer múltiples perspectivas y ver una época o movimiento social a través de los ojos de diferentes grupos; y desarrollar una conceptualización general de la historia de los Estados Unidos.

Las habilidades de “análisis e interpretación histórica” consisten en explicar problemas, identificar patrones históricos, establecer relaciones de causa-efecto, encontrar citas valiosas, estableciendo su significado, aplicar conocimiento histórico, sopesar evidencia para extraer conclusiones sólidas, establecer generalizaciones defendibles y hacer narraciones coherentes del pasado (Ercikan & Seixas, 2015, p. 2), [traducción personal].

En las dos propuestas didácticas que revisé el “análisis e interpretación histórica”; esto es, la lectura y escritura en la materia de Historia, se trabaja a partir de tres procedimientos didácticos: *la contextualización, documentación, y corroboración*. A continuación, explicaré brevemente en qué consisten, para ello me apoyaré en el artículo de Mario Carretero y César López (2009): *Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica*.

Carretero y López refieren algunas investigaciones que influyeron en el desarrollo de este modelo didáctico; una de estas fue la comparación entre novatos (estudiantes) y expertos (historiadores profesionales) en la resolución de problemas. Gracias a ella se pudo observar que el conocimiento experto es resultado de la interacción, en la resolución de problemas, de conceptos, habilidades (o procedimientos) y las características del “tipo de dominio”. Carretero y López señalan que la historia pertenece a los “dominios débilmente estructurados”; esto quiere decir que la resolución de problemas históricos depende, en buena medida, de la capacidad de argumentación del experto y no llega a un consenso de respuesta única. Esta argumentación obedece y retroalimenta los conocimientos conceptuales y procedimentales específicos de la disciplina (Carretero & López Rodríguez, 2009).

Por su parte, conceptos y procedimientos en Historia también presentan singularidades. Carretero y López mencionan que para construir una explicación histórica se utilizan —y producen— *conceptos de primer orden* (información factual); así como procedimientos, los cuales son aquellas tareas que hace el historiador para producir estos

conceptos de primer orden; entre ambos están los *conceptos de segundo orden*, que el experto utiliza para realizar interpretaciones; algunos ejemplos de estos son *tiempo histórico*, *causalidad* y *sujeto histórico*, entre otros (Carretero & López Rodríguez, 2009). Con base en estos autores elaboré el siguiente diagrama, que es una representación del conocimiento experto en historia.

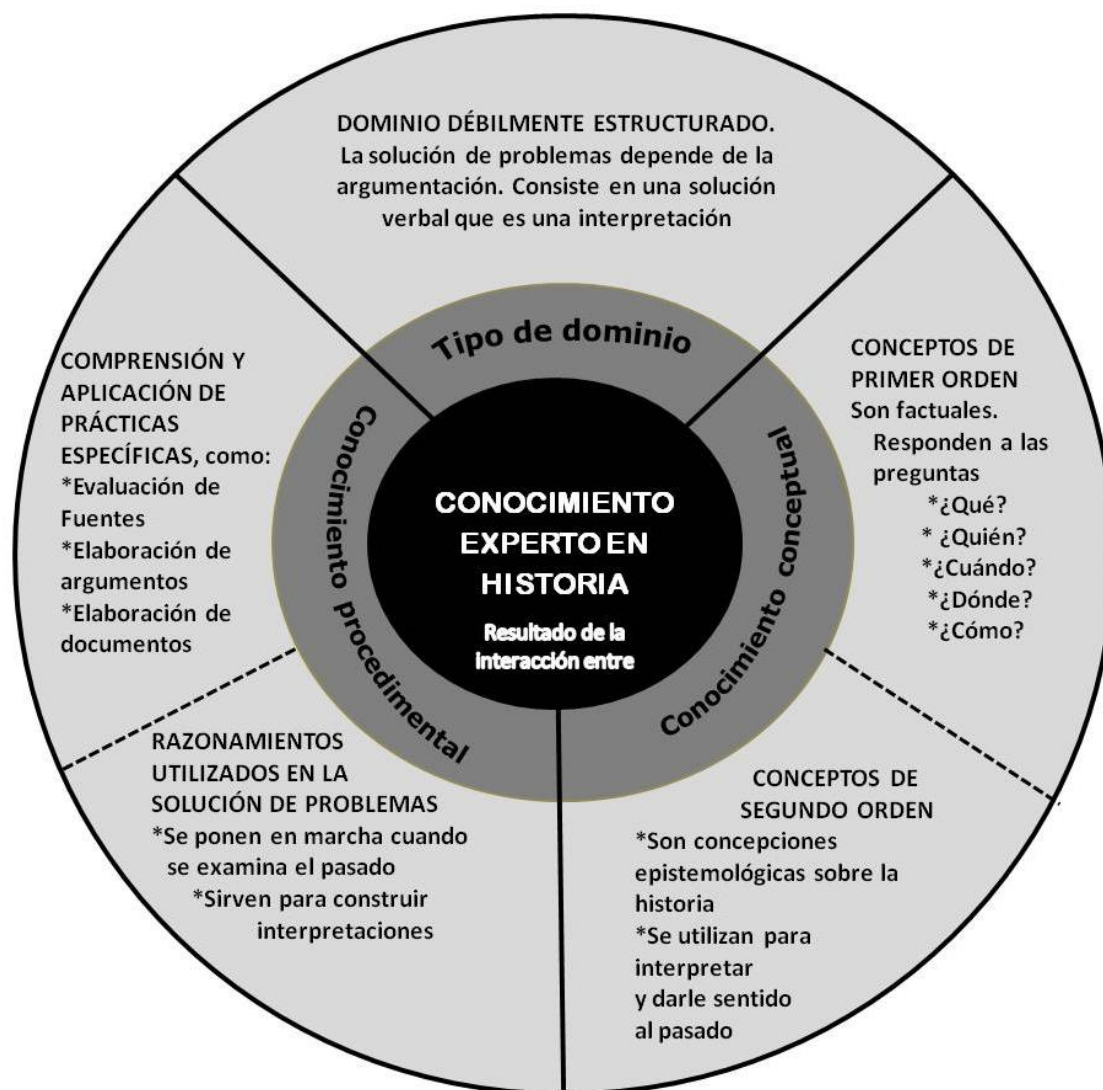


Figura 12. El conocimiento experto en historia.

Fuente: esquema elaborado personalmente con información de: Carretero, M., & López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (8)

El propósito es explicitar las actividades cognitivas de los historiadores expertos para resolver problemas, lo que hará posible convertirlas en contenidos procedimentales educativos. Estas actividades cognitivas fueron agrupadas en tres áreas: *evaluación de evidencias en la obtención de información, razonamiento y solución de problemas, análisis y construcción de perspectivas*, La lectura, conforme a la figura 13, se ubica en la primera y se subdivide en tres procedimientos heurísticos: *documentación, contextualización, y corroboración* (Carretero & López Rodríguez, 2009, p. 78):

Actividades cognitivas fundamentales de los expertos en historia, según Voss y Wiley (2006).

Evaluación de evidencias en la obtención de información	Razonamiento y solución de problemas	Análisis y construcción de narrativas
<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en las fuentes originales frente a otras • Uso de heurísticos: corroboración, fuente, contextualización • Representaciones mentales de los eventos, generación de subtextos • Selección y definición del objeto de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de «métodos débiles» (analogía, descomposición, generación y comprobación de hipótesis) y «compensación de las restricciones» del problema • Uso del razonamiento contrafáctico y distinción entre causas y antecedentes posibilitadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir narrativas válidas sobre un evento determinado • Estas narrativas deben poseer calidad en cinco factores: coherencia, cronología, exhaustividad, contextualización y causación • Poseer componentes expositivos y narrativos • Recoger narrativas alternativas

Figura 13. Actividades cognitivas en Historia.

Fuente: Carretero, M., & López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (8)

Carretero y López definen que el *heurístico de documentación* consiste en contextualizar los documentos de acuerdo con los siguientes criterios: tiempo, espacio, género y autor. Esto permitirá obtener una mayor calidad y cantidad de información; por ejemplo, si el investigador hace una ubicación del documento por género, activa sus esquemas mentales relacionados con el estilo de escritura de estos documentos, que lo lleva a una toma de decisiones sobre la información contenida (Carretero & López Rodríguez, 2009).

Por su parte, el procedimiento de *contextualización* consiste en situar los acontecimientos referidos en el documento en tiempo y espacio, esto es, en sus condiciones específicas. Algunas de las tareas que conlleva es definir los sucesos precedentes y consecuentes con respecto al hecho investigado, establecer su duración y el tiempo transcurrido desde que ocurrió hasta su registro en el documento, así como la ubicación del hecho histórico en lugares y condiciones concretas (Carretero & Rodríguez López, 2009).

La *corroboración* consiste en comparar la información de distintos documentos sobre un mismo evento o proceso histórico estudiado. El uso de este heurístico no se limita a la búsqueda de semejanzas y diferencias en los datos, también se analizan las diferentes perspectivas para poder elegir los elementos que se consideren importantes. Carretero y Rodríguez mencionan que el historiador elabora mientras lee un subtexto donde integra múltiples inferencias, lo cual fortalece o debilita su hipótesis (Carretero & Rodríguez López, 2009).

A continuación, veremos dos ejemplos de cómo se ha aplicado este modelo en el diseño de secuencias didácticas. El primero es la propuesta para *leer como historiador* del libro *Reading, Thinking, and writing about History* (Monte-Sano, De la Paz, Felton, & Mark, 2014) y el segundo es el programa de estudios "*Leyendo como un historiador*", elaborado por Stanford History Education Group, de la Universidad de Stanford, E.U.A. Estas propuestas están influenciadas por los aspectos mencionados anteriormente: la necesidad de dar cumplimiento a estándares educativos oficiales, así como por una perspectiva teórica de la enseñanza de la Historia.

- ***Propuesta para leer como historiador del libro Reading, Thinking, and writing about History (Monte-Sano, De la Paz, Felton, & Mark, 2014).***

En el libro *Reading, Thinking, and writing about History (Leer, pensar y escribir sobre historia)* se relaciona la competencia lectora (*literacy*) con el aprendizaje de la Historia. Para los autores la competencia lectora va más allá de la comprensión del texto; enfatizan la necesidad de que por medio de la lectura se construya conocimiento; propician que los estudiantes analicen (lean), construyan argumentos (piensen) y elaboren escritos de acuerdo con los requisitos del género; es decir, puedan realizar actividades que corresponden al nivel 6 de PISA²⁰. Para el análisis y la construcción de argumentos retoman los heurísticos descritos anteriormente, también propician la metacognición, de tal forma que el estudiante sea cada vez más independiente en la aplicación de estas estrategias.

La forma de conseguir esto es a partir de la siguiente estrategia: el libro contiene seis secuencias didácticas, las cuáles cumplen con el currículo oficial de Historia, para desarrollarse en tres clases. La finalidad de cada secuencia es que los estudiantes lean,

²⁰ Ver las tareas de PISA en el Anexo 1.

discutan y evalúen fuentes primarias, también que sean capaces de planificar y escribir textos de Historia; para esto elaboraron una estrategia de lectura (IREAD) y otra de escritura (H2W). Ellos consideran estas habilidades como metacognitivas; al finalizar el ciclo se espera que el estudiante sea capaz de realizarlas de manera autónoma, por ello, cada secuencia se trabaja en un diferente grado de complejidad y autonomía.

Para motivar el aprendizaje utilizan el tema, debido a esto, no eligen pasajes desconocidos de la Historia, sino aquellos que consideran como tópicos controvertidos. La secuencia es presentada como un juego de simulación, se le indica a los estudiantes que son detectives de la Historia, también se apoyan en una diversidad de materiales didácticos, los cuales están adornados con un logo del “producto” que es una caricatura de un detective con lupa; el “paquete didáctico” incluye posters con las instrucciones de las estrategias de lectura y escritura, hojas guías para los alumnos sobre los procedimientos, lista de cotejo para autoevaluación y guías para que el profesor pueda dirigir un debate sobre el tema y para evaluar las actividades.

a) Estructura general de la secuencia didáctica²¹.

<p>Introducción Día 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se plantea una “pregunta histórica” sencilla, por ejemplo: ¿Estaba el gobierno de los EUA justificado en declarar la guerra a los mexicanos en 1846? Las dos posibles respuestas son muy claras: “Sí estaba justificado”, o “no estaba justificado”; esto permite restringir las posibles respuestas y facilita guiar a los estudiantes en el análisis de los textos proporcionados y en la argumentación de su respuesta. • Se contextualiza al estudiante sobre el proceso: se presentan videos, el profesor explica, también se pueden leer textos expositivos sobre el tema.
<p>Desarrollo Día 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se hace el análisis de las fuentes utilizando la estrategia de lectura (IREAD). Al estudiante se le proporcionan por escrito los pasos de la estrategia. El Trabajo se hace con diferente grado de dificultad en cada secuencia, la meta de los autores es que los alumnos lleguen a la autonomía; parten del modelamiento del profesor, en las primeras tres secuencias el profesor trabaja

²¹ (Monte-Sano, De la Paz, Felton, & Mark, 2014)

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

	frente a los alumnos y los apoya en su práctica, a partir de la cuatro ya trabajan entre pares y de forma individual.
Cierre: Día 3	<ul style="list-style-type: none">• Se realiza un debate. Se proporciona una guía para poder dirigir este debate.• Se hace la síntesis escrita utilizando la estrategia de escritura (H2W), la cual también se proporciona al estudiante, junto con una tabla con conectores para utilizarse en escritos históricos. Aquí también es indispensable el modelamiento del profesor. Los estudiantes inician escribiendo un párrafo y se espera que al finalizar el ciclo puedan escribir un ensayo de cinco párrafos que sea acorde a la estructura de un texto expositivo de tipo histórico, el cuál responde a la pregunta planteada.

b) El trabajo de lectura y escritura.

La estrategia de lectura “Yo leo” (IREAD) consiste en lo siguiente (Monte-Sano, De la Paz, Felton, & Mark, 2014, pp. 178-179, traducción personal):

Las letras IR tienen la finalidad de propiciar la comprensión lectora, indican lo siguiente:

- I.** “Identifica cómo el autor responde a la pregunta histórica”. Esto apoya para que el estudiante mantenga en mente la pregunta histórica mientras lee, aunque, señalan, no necesariamente los documentos contienen una respuesta evidente. También se intenta determinar la postura, a favor o en contra, aunque no se tenga bien delimitada la respuesta.
- R.** “Resume de cada párrafo la idea principal”. Esto se hace en el recuadro que se puso al lado de cada párrafo. La intención es que el estudiante comprenda la idea principal planteada.

Las letras EAD son las que propician el análisis de fuentes a partir de anotaciones específicas:

- E.** “Examina la confiabilidad del autor”. En esta fase se aplica el heurístico de documentación. Los autores piden hacer el siguiente análisis, “de acuerdo con contexto, ¿el autor es confiable?, ¿por qué pudo escribir esto?”; invitan al alumno a analizar en función del género al que pertenece el texto (nota periodística, carta) y la audiencia a la que estaba dirigido.
- A.** “¿Cómo influye el ambiente-contexto?” Con esta indicación se utiliza el heurístico de contextualización, que subraya que hay que considerar la influencia de la época y el

espacio en que fue escrito. Para hacer visible esto, indican al estudiante que pongan “flechas” que señalen esta información en el texto y posteriormente construyan líneas de tiempo que permitan orientar en la comprensión de los mismos textos.

D. “Determina la ‘calidad’ de los hechos y ejemplos que el autor da para apoyar su postura”.

Para hacer esta actividad se hacen cuadros de información donde se concentran los hechos y ejemplos de ambos documentos, con la intención de evaluar su confiabilidad. Con esta actividad, los autores propician la utilización del heurístico de corroboración.

En cuanto a la *Estrategia didáctica para escritura de textos históricos* (H2W-How to Write) (Monte-Sano, De la Paz, Felton, & Mark, 2014, p. 181), los autores indican que diseñaron esta estrategia de escritura siguiendo las estructuras textuales usadas en el conocimiento histórico, por ejemplo: causa-efecto, comparación-contraste, problema-solución. Esperan que estas estructuras permitan a los estudiantes presentar los conocimientos adquiridos a partir de sus análisis de fuentes primarias. Los autores elaboran para esto unas hojas guía que contienen la estructura textual que proponen y un material de apoyo con conectores para introducir, enlazar las ideas y concluir un texto histórico.

La estructura que los autores proponen es la siguiente:

- a) Introducción. Aquí se explica el contexto histórico y la controversia planteada. Se les pide citar fuentes.
- b) Párrafos de apoyo a su idea. Son dos párrafos, en donde se les pide a los alumnos que redacten dos ideas que apoyen su respuesta, y las respalden con evidencias.
- c) Párrafo de refutación. Se trata de explicar una razón por la que la posición elegida podría ser cuestionada, y refutarla con argumentos respaldados en las fuentes, como la confiabilidad del autor, la influencia del contexto, la mala calidad de los ejemplos o hechos expresados...
- d) Conclusión. Aquí se escribe la respuesta a la pregunta histórica comparando los dos documentos y explicando porque se elige esta perspectiva sobre la otra.

- ***Programa de estudios "Leyendo como un historiador", elaborado por Stanford History Education Group, de la Universidad de Stanford, E.U.A.***

La propuesta didáctica de esta sección ha sido elaborada por el SHEG, está publicadas en su página web, *Stanford History Education Group*. En este sitio hay aproximadamente un centenar de secuencias didácticas de Historia Universal y de los Estados Unidos, que se están actualizando continuamente; por ello algunas referencias de este apartado ya no se encuentran, pues se modificaron durante el proceso de elaboración de esta tesis.

En las secuencias trabajan principalmente el procedimiento de *documentación*, aunque ellos le llaman a este proceso *evaluación de fuentes*; también desarrollan la *corroboración*, la *contextualización*, y las habilidades de la *lectura atenta* y *obtención de información*. En las planeaciones que presentan utilizan fuentes primarias como material principal de lectura (Stanford History Education Group, consultado en noviembre de 2016). Los autores comentan que la estructura de secuencias didácticas está acorde con la forma en cómo se desarrollan las investigaciones en la disciplina:

El programa "Leyendo como un historiador" involucra a los estudiantes en los procedimientos de lectura propios de la investigación histórica. Cada lección gira en torno a una pregunta histórica central y presenta un conjunto de textos que sirven como fuentes primarias acordes para grupos escolares donde los estudiantes tienen diversas habilidades y capacidades de lectura. Este plan de estudios enseña a los estudiantes cómo investigar las cuestiones históricas mediante el uso de estrategias de lectura como la evaluación de fuentes, la contextualización, la corroboración y la lectura atenta. En lugar de memorizar hechos históricos, los estudiantes evalúan la confiabilidad de múltiples perspectivas sobre temas históricos y aprenden a hacer explicaciones históricas respaldadas por pruebas documentales (Stanford History Education Group, traducción personal, fecha de consulta: noviembre 2016)

La propuesta del SHEG no son planeaciones aleatorias, sino diseñadas por complejidad. En las primeras secuencias hacen un trabajo de introducción a los procedimientos, para los cuáles, al igual que Monte Sano y De la Paz, proporcionan estrategias de lectura en Historia; en el caso del Grupo Stanford son, principalmente, preguntas guía, las cuáles serán retomadas en subsecuentes secuencias (figura 14). En el sitio se puede encontrar el material de apoyo, algunos se encuentran tanto en inglés como en español, para el caso de las preguntas guía se proporcionan posters en PDF para cada procedimiento.

A muy grandes rasgos, el Grupo Stanford estructura las secuencias de clase de la siguiente forma:

Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contextualización pertinente de los documentos que se van a leer.</i> Para este fin aportan materiales como diapositivas, vídeos, el libro de texto de los alumnos, artículos de la wikipedia, entre otros. • <i>Planteamiento de la pregunta histórica.</i> Esta motivará, a partir de la contextualización, al estudiante a investigar en los documentos que también proporcionan.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectura e investigación pertinente en los documentos proporcionados.</i> Las secuencias didácticas planteadas tienen por lo menos tres fuentes primarias con diferentes perspectivas, cabe mencionar que los textos elegidos son fragmentos de las fuentes originales de corta extensión; el documento más largo que he encontrado fue de tres páginas, pero por lo regular es de menos de una. También han sido adaptados en lenguaje o se han hecho paráfrasis cuando es necesario. Los estudiantes pueden consultar los originales si lo desean, pues se encuentran en línea. • <i>Estructura básica de las lecciones.</i> Para responder a la pregunta histórica se les proporciona a los estudiantes “preguntas guía” y/o organizadores gráficos que les permitan estructurar la información obtenida. Las anteriores actividades se hacen siguiendo el desarrollo de tres posibles propuestas de secuencia: <ol style="list-style-type: none"> a) Confrontación del libro de texto. En estas clases los estudiantes revisan la información de su libro de texto y la comparan con una fuente primaria. b) Desarrollo de esquemas mentales de conocimiento procedimental. Aquí la finalidad es que el estudiante conozca y ejercite un procedimiento de lectura, para esto el profesor primero modela el procedimiento, luego apoya a los estudiantes en la práctica guiada para que puedan llegar a la práctica independiente.

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

	c) Investigación. Se utiliza el modelo de investigación histórica en todas las clases: se plantean preguntas, se evalúan los vestigios del pasado para posteriormente realizar una explicación histórica.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión grupal. Sirve para practicar el ejercicio de "pensar históricamente". La meta es que los alumnos aprendan a plantear ideas sobre el pasado y a defenderlas en función de evidencias, no de prejuicios u ocurrencias. Esta actividad los convierte en creadores de conocimiento y no sólo en receptores.
Cuadro elaborado con información de la página del Grupo Stanford: https://sheg.stanford.edu/rlh , traducción personal, fecha de consulta: noviembre 2016.	

Los autores hacen algunas observaciones y recomendaciones para aplicar sus propuestas. Mencionan que este modelo de lectura y de aprendizaje de la Historia resulta por lo regular desconocido para los estudiantes, por lo que no sería adecuado que las clases se hicieran sólo siguiendo estas propuestas —aunque puede hacerse—, así, es mejor que la aplicación se haga de forma gradual, iniciando con las lecciones más básicas y teniendo como apoyo las preguntas guía básicas para cada procedimiento de lectura, además de intercalarlas con otras actividades. Es posible que al inicio las discusiones finales no resulten atractivas para los estudiantes, pero sugieren insistir en ellas porque son las que posibilitan que aprendan a argumentar utilizando el conocimiento histórico. (Stanford History Education Group, fecha de consulta: noviembre 2016).

El SHEG también proporciona una "Tabla de Pensamiento Histórico" (figura 14) donde relacionan las preguntas sugeridas para cada procedimiento de lectura con las actividades cognitivas y los indicadores verbales que pueden evidenciarlo. Esta tabla es útil para el planteamiento de secuencias didácticas, pues permite articular las competencias de lectura, con las fases de enseñanza/aprendizaje y evaluación.

TABLA DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

Capacidades de Lectura Histórica	Preguntas	Los estudiantes deben ser capaces de . . .	Frases iniciadoras
Uso de Fuentes	<ul style="list-style-type: none"> ¿Quién escribió esto? ¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Por qué se escribió? ¿Cuándo se escribió? ¿Dónde se escribió? ¿Es creíble? ¿Por qué? ¿Por qué no? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la posición del autor en el suceso histórico. Identificar y evaluar el propósito del autor al crear el documento. Formular una hipótesis acerca de lo que dirá el autor antes de leer el documento. Evaluar la confiabilidad de la fuente considerando el género, los lectores potenciales, y el propósito. 	<ul style="list-style-type: none"> El autor probablemente cree . . . Creo que los lectores potenciales son . . . Basado en la información de la fuente, creo que el autor podría . . . Confío/no confío en este documento porque . . .
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuándo y dónde se creó el documento? ¿Qué era diferente en aquella época? ¿Qué era igual en aquella época? ¿Cómo podrían las circunstancias en que el documento se creó haber afectado a su contenido? 	<ul style="list-style-type: none"> Entender cómo el contexto/ antecedente influencia el contenido del documento. Reconocer que documentos son un producto de su época particular. 	<ul style="list-style-type: none"> Basado en los antecedentes, entiendo este documento de manera diferente porque . . . El autor pudo haber sido influenciado por _____ (contexto histórico) Este documento podría no dar todo el panorama porque . . .
Corroboración	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué dicen otros documentos? ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué no? ¿Qué otros posibles documentos existen? ¿Qué documentos son los más fiables? 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer lo que es probable comparando los documentos entre sí. Reconocer las disparidades entre las narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> El autor está de acuerdo/en desacuerdo con . . . Todos estos documentos coinciden/no coinciden con . . . Otros documentos a considerar podrían ser . . .
Lectura Atenta	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué afirmaciones hace el autor? ¿Qué evidencias usa el autor? ¿Qué lenguaje (palabras, imágenes, símbolos) usa el autor para convencer a los lectores del documento? ¿De qué forma muestra el lenguaje del documento la perspectiva del autor? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las afirmaciones del autor acerca de un suceso. Evaluar las evidencias y razonamiento que usa el autor para apoyar a sus afirmaciones. Evaluar la elección de palabras del autor; entender que el lenguaje se usa de manera deliberada. 	<ul style="list-style-type: none"> Creo que el autor escogió estas palabras para . . . El autor trata de convencerme . . . El autor afirma . . . Las evidencias usada para apoyar las afirmaciones del autor son . . .

Figura 14. Tabla de pensamiento histórico

Fuente: Stanford History Education Group. (s.f.). Reading Like a Historian. Award-winning U.S. history curriculum. Recuperado el 11 de noviembre de 2016, de https://sheg.stanford.edu/home_page,

Además de las secuencias de la lectura en Historia, la página del Grupo Stanford tiene otras secciones dedicadas a la lectura. En la sección llamada *Beyond the Bubble* presentan distintas evaluaciones para el "pensamiento histórico". Para esto utilizan documentos de la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos; algunos contienen ejemplos de respuesta de los estudiantes y videos de apoyo donde proporcionan ideas de cómo utilizarlas. Estos videos están en el sitio de *Youtube* del grupo; en una última sección llamada *Civic Online Reasoning*, presentan una serie de planeaciones que tiene la finalidad de que los jóvenes puedan evaluar de manera crítica la información proveniente de internet; tienen también secuencias para sitios como *Wikipedia*, *Youtube*, *Twitter*, *Facebook*, y búsquedas en *Google* (Stanford History Education Group, s.f., consultado el 11 de noviembre de 2018).

3.4.2 Leer para aprender Historia. Investigación de Beatriz Aisenberg y Delia Lerner de la Universidad de Buenos Aires

Beatriz Aisenberg y Delia Lerner son las responsables del proyecto “La lectura en contextos de estudio: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje” (2000-2012), promovido por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Aisenberg (2004) refiere que su trabajo sobre la lectura inició a finales de los años setenta y se dio como respuesta a la suposición, vigente entonces, de que las investigaciones de la Psicología cognitiva resolverían los problemas de aprendizaje en el aula; en su lugar, le apostaba a la investigación *in situ*. La metodología de su trabajo es de tipo cualitativo, son estudios de caso que se apoyan en un trabajo interdisciplinar donde integran conocimientos de la Ingeniería Didáctica, la Etnografía Educativa, la Psicología Genética, además de la Didáctica de la Historia (Aisenberg, 2005). En esa investigación y otras anteriores sobre el mismo tema, su equipo de trabajo estuvo integrado por Mirta Torres, Karina Benchimol, Alejandra Larramendy y Antonio Carbajal, entre otros.

Para esta investigación se diseñaron y aplicaron secuencias que articularon varios ejes didácticos, fue el principal la *enseñanza-aprendizaje* de la lectura como herramienta para

aprender Historia. Por tanto, la lectura estuvo presente en todas las fases de las secuencias: como tema, como problema, como contenido procedimental, como material didáctico y como estrategia. Esto lo consiguieron a partir de la siguiente articulación: su primer eje es que la lectura sirve para aprender un tema de Historia, por tanto, el propósito de lectura del alumno es leer para conocer dicho tema, o alguno de sus aspectos; segundo, se busca que la lectura sea la principal herramienta para aprender, por lo que se lee mucho, en diferentes momentos de la secuencia y con distintos fines (Aisenberg, 2010, pp. 50-51). En el siguiente esquema hago una representación de la articulación de estos ejes en una secuencia didáctica:

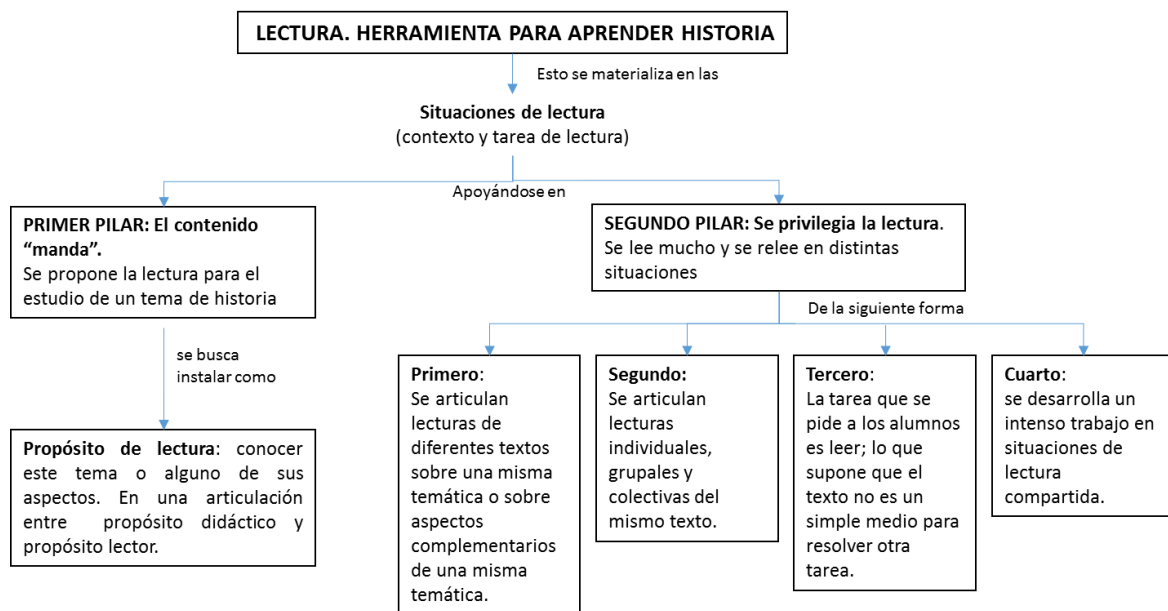


Figura 15. Lectura como herramienta para aprender Historia

Fuente: Esquema elaborado personalmente con información de: Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Aisenberg señaló que la visión de la Historia utilizada en estas planeaciones es que es una reconstrucción del pasado desde distintos enfoques, por tanto, es polisémica y polémica; además, para su estudio, es necesario tomar en cuenta la relación entre el presente y el pasado que implica este tipo de conocimiento. La lectura en Historia fue definida como la relación que el lector establece entre su mundo “con el mundo del texto” (Benchimol, 2010). Al respecto menciona Aisenberg (2010): “proponemos analizar textos con distintas

posturas y compararlos para enseñar que la historia es reconstrucción del pasado desde cierta postura” (p. 59). Se esperaba como resultado del trabajo con textos históricos que lo aprendido —por ejemplo, las características de los textos de Historia, como la utilización de citas, los conceptos de segundo orden, el vocabulario específico, entre otros— pudieran ser utilizados por el estudiante para hacer una lectura crítica ante otros textos del mismo tipo (Benchimol, 2010).

Uno de los problemas que se buscó atender en esta investigación fue la exclusión en el aula a causa de la falta de conocimientos previos sobre contenidos de Historia, pues para aprender Historia se necesita saber Historia (Aisenberg, 2012 a). ¿Qué quiere decir esto?, que los estudiantes con mayores conocimientos sobre el tema —por sus antecedentes familiares, escolares, sociales— son quienes obtienen mayores beneficios de la enseñanza y sacan mejores calificaciones; mientras, los alumnos sin este bagaje cultural presentan dificultades, tienen un bajo aprovechamiento y bajas calificaciones, además de la frustración que conlleva esto.

- ***La secuencia didáctica.***

En el siguiente apartado revisaremos el trabajo específico de lectura realizado en este proyecto, por tanto, en esta sección, me limitaré a describir la organización de la secuencia didáctica. Aisenberg (s.f) refiere que en los años ochenta se promovieron en el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas (Francia), investigaciones cuyas finalidades era conocer cómo se enseñaban las Ciencias Sociales y cómo podía mejorarse este proceso. En cuanto a lo primero, encontraron que por lo regular las lecciones consistían en localizar y reproducir información; en cuanto a lo segundo, investigadores como Simone Guyon, Marie-José Mousseau y Nicole Tutiaux-Guillon (ya en los años noventa) presentaron una propuesta sobre enseñanza de conceptos en Ciencias Sociales con el objetivo de producir el cambio conceptual, aprovechando un modelo perteneciente a la enseñanza de las Ciencias Naturales. Esta idea la van a retomar Aisenberg y Lerner para el contexto donde trabajaron (Aisenberg, fecha de consulta: julio 2017).

El modelo de *enseñanza-aprendizaje* basado en el cambio conceptual, a grandes rasgos, se estructura de la siguiente forma:

- a. Se hace un diagnóstico sobre las representaciones de los alumnos sobre conceptos estructurales de las ciencias sociales: por ejemplo, el concepto de nación para Guyon, o la narrativa de la Historia para el caso de Aisenberg. En la investigación que se hizo en Buenos Aires sobre la lectura se indagó también las representaciones de los profesores de Historia (Benchimol, 2010).
- b. Se analizan las representaciones, se seleccionan las que se consideran como frenos importantes para un adecuado aprendizaje del concepto. En el caso de la lectura, una creencia obstaculizadora de los profesores es que este proceso se limita a convertir letras en palabras. Guyón y su equipo de trabajo encontraron que estas creencias limitantes coincidían con representaciones compartidas socialmente, por ejemplo, creer que la nación era inmutable, “eterna”.
- c. Se diseña una secuencia didáctica de acuerdo con una “situación problema”; esto desde la propuesta de Rolan Charnay²², un didacta de las Matemáticas. En la secuencia propuesta por Guyon se trabaja con situaciones que contradicen abiertamente la creencia obstáculo (contra-argumentadoras). La intención es que los estudiantes se den cuenta de que su representación es insuficiente y necesitan una nueva, en la nueva representación se integra —o se reestructura completamente con— elementos de los contenidos revisados.
- d. El cambio conceptual se desarrolla gracias al trabajo realizado en la secuencia. Por ejemplo, los alumnos, quienes utilizaban la creencia obstáculo, participan en clase integrando elementos de las nuevas representaciones. Aisenberg menciona como un indicador de cambio que los alumnos se den cuenta de que los textos presentan explicaciones diferentes. (Aisenberg, 2010)

²² Rolan Charnay (2002) expone que existen tres modelos para organizar el proceso de *enseñanza-aprendizaje* a partir de problemas. El primero es el normativo, en el cual el profesor enseña y modela, el estudiante aprende por recepción y también ejercita, con lo que los contenidos se presentan de forma acabada; el segundo es el iniciativo; en este, a partir de un interés del estudiante, el profesor lo apoya para buscar información y resolver el problema; el saber queda subordinado a la resolución de la inquietud del estudiante. En el tercer modelo, el aproximativo, se parten de los conocimientos previos de los alumnos, el profesor crea situaciones donde son puestos a prueba y apoya al estudiante en la reconstrucción de sus concepciones, el contenido disciplinar es retomado en su propia lógica; este es el modelo retomado en la propuesta de Aisenberg. De forma personal me parece el más adecuado porque, de lo contrario, no se podrían mostrar las necesidades propias de la lectura en esta disciplina.

- e. Al final de la secuencia se sistematizan los aprendizajes al reestructurar el concepto con los aprendizajes elaborados en la secuencia, es decir, cuando ya hubo algún grado de modificación en las ideas de los alumnos sobre el contenido revisado.

Desde la óptica de esta propuesta hay algunas condiciones necesarias para evaluar adecuadamente el aprendizaje. Por ejemplo, los errores son esperados, no sólo por la falta de perfección del ser humano, sino porque al estarse reestructurando los esquemas de los alumnos habría resultados provisionales que no corresponderían con la “correcta definición”, pero dan cuenta del trabajo intelectual: son una fase de aprendizaje.

Durante el desarrollo de las secuencias se presentaron varios problemas, que fueron subsanados por los investigadores y los profesores frente a grupo donde se realizaban las investigaciones. En una secuencia cuya temática fue la caída de la población nativa durante la conquista de América, pocos estudiantes se dieron cuenta de que los textos utilizados explicaban de distinta forma el proceso (Aisenberg, 2010). Sin embargo, era precisamente uno de los ejes de la secuencia que conocieran que en historia existen diferentes explicaciones para una misma problemática. El que un estudiante pudiera contrastar las explicaciones contenidas en los textos dependía de su bagaje cultural y de su experiencia con los textos del género manejado en la secuencia. Como su intención era igualar las oportunidades entre estudiantes con distintos acervos culturales, se recurrió a la mediación docente.

Un obstáculo era que los estudiantes partían de que un texto de Historia presenta información objetiva e incuestionable sobre el pasado; ellos se daban cuenta de que había distinta información, pero no dos explicaciones, es decir, dos posturas diferentes. Aquí se presentaba el problema tautológico descrito anteriormente: para aprender Historia, se necesita saber Historia. Las acciones del profesor fueron las siguientes: en el inicio de la siguiente sesión, después de que se presentó el problema, planteó directamente la problemática con la siguiente pregunta: “¿Cuáles son las distintas explicaciones y qué tienen de diferente?” Como los alumnos no entendían ni siquiera la instrucción porque contenía al mismo tiempo el contenido que se pretendía acomodar, el docente recurrió a la *lectura compartida*: releyó el texto en las partes donde se evidenciaban las diferencias, y se apoyó en las participaciones de los alumnos que entendían mejor la problemática (Aisenberg, 2010). Como se ve, las estrategias docentes descritas por los investigadores no son exageradamente

complejas, sólo oportunas y se deciden en función de visualizar las dificultades que los estudiantes presentan (Torres, 2008, p. 22).

- ***El enfoque de lectura.***

El modelo de lectura que observo subyace en esta investigación es el cognoscitivo, la meta es llegar al aprendizaje. En el segundo capítulo se mencionó que el aprendizaje es un proceso por medio del cual se reestructuran los esquemas cognitivos, puede llevarse a cabo cuando la persona, ante determinado problema, valora sus conocimientos como insuficientes, pero le permiten delimitar el problema, plantear una hipótesis y llevar a cabo las predicciones e inferencias necesarias durante todo el proceso hasta llegar a la reestructuración.

- a) ***El propósito de lectura.***

Catherine Snow (2002) indica que la finalidad de lectura repercute en las estrategias elegidas para procesar un texto, pues se espera produzcan resultados acordes con el propósito. Sin embargo, este no es un proceso que ocurra de manera mecánica pues el lector, al formular su propósito de lectura, está influenciado por múltiples situaciones y necesidades, las cuales pueden cambiar conforme transcurre la actividad, lo que conlleva a un cambio de propósito de lectura, o incluso, a cambio de texto o suspensión de la actividad. Esta flexibilidad no existe en las escuelas porque en la mayoría de los casos dicho propósito es formulado por el docente; en estos casos, comenta Snow, el éxito del proceso de lectura depende de que el estudiante asuma como propio dicho propósito.

En la investigación que dirigió Aisemberg (2010), uno de los principales retos fue conseguir que el propósito de lectura estuviera acorde con la función social de los textos de Historia, con el propósito de la clase y se convirtiera en el propósito lector del estudiante. ¿Cómo consiguieron esto? Como se mencionó en el capítulo dos, el género tiene una función social, la cual es compartida, pero el propósito es individual. En el caso de los textos de Historia, una de sus funciones es explicar el pasado a la sociedad actual. Enfocar de esta forma el texto de Historia tenía como consecuencia que no se trabajaba con información aislada, sino con las ideas presentes en los textos, con las cuáles se explicaba la problemática planteada.

En el caso de una secuencia mencionada anteriormente el procedimiento para hacer la articulación entre función social, propósito de clase y propósito lector, fue el siguiente: en primer lugar, vincularon la función social del texto histórico con el propósito de clase, lo que se consiguió a partir de estructurar la secuencia con la *consigna abierta*: “¿Cómo se explica la brusca caída de la población aborígen a partir de la Conquista?”. La labor del docente durante la inducción fue leerles a los estudiantes textos con cifras que mostraban este hecho, pero no lo explicaban; de igual forma, relacionó estos hechos con otros más familiares, por ejemplo, los genocidios del siglo XX.

De acuerdo con Aisenberg, debido a esto se consiguió apelar al lado afectivo-emocional de los estudiantes (Aisenberg, 2010), quienes se interesaron por el sufrimiento de las personas que vivieron este proceso. Lo anterior sirvió para que los alumnos retomaran la *consigna* planteada como su propósito de lectura desde la primera clase (Torres, 2008). Aisenberg señala que eran conscientes de que la relación entre instrucción de enseñanza y trabajo de los estudiantes no es automática, pero el trabajar con *consignas* y no con preguntas cerradas les daba a los estudiantes un espacio de libertad para el proceso de reconstrucción de la información, e incluso, para reformular el propósito de lectura, sin el riesgo de perder el interés del estudiante por el tema general planteado. También les apoyó el enfoque que hicieron del relato histórico, y resaltaron que la historia trata sobre la vida de personas, y en ningún momento se limitan a entes abstractos como “revolución”, sino que, por medio de las vivencias de las personas, analizaron el proceso histórico para que el estudiante pudiera plantear sus conclusiones sobre éste.

b) *El lector estudiante.*

Es una constante en esta investigación propiciar una actitud de indagación e interés del estudiante por el texto, con la finalidad de que pueda leer para aprender. Por ello, Aisenberg (2010) indica que es importante que la *consigna* de lectura no sea una pregunta tan abierta como “¿Cuál es tu opinión sobre el texto?”, por otro lado, tampoco se utilizan preguntas que puedan matar la conversación con el texto, con respuestas cerradas, sino que se plantea la lectura en función de una pregunta que pueda suscitar una investigación para formular saberes nuevos; para esto, se resalta constantemente la figura del autor del texto, se apela a

entablar un diálogo con el texto en función de un tema planteado, es decir, es un diálogo entre especialistas con la finalidad de producir conocimiento.

c) Las preguntas.

Smith (1997) menciona que el proceso de comprensión y aprendizaje se guía por las preguntas que el lector puede hacer al texto. En esta investigación, las preguntas fueron formuladas como *consignas*. Una *consigna*, refiere Aisenberg (2010), contiene el para qué de la lectura, puede ser formulada como pregunta, pero no necesariamente, tampoco es una instrucción, porque no se espera que se obedezca sin más, sino que el alumno la reconstruya para apropiarse de ella, creando de esta forma su propósito de lectura. Quizá sea más correcto concebirla como una “misión de aprendizaje” a través de la lectura. A diferencia de los cuestionarios tradicionales, esta forma de realizar preguntas no tiene como finalidad la extracción de información aislada, sino el establecimiento de relaciones entre el lector, el texto y las ideas que presenta. Se utilizan diferentes tipos de consignas, tales como:

- a) *Consigna abierta*. Es un planteamiento que sirve para enmarcar la lectura de un texto con la finalidad de articular el propósito de la clase con el propósito lector. Por ejemplo: “leamos para conocer las características de la selva, donde vivían los guaraní” (Aisenberg, 2010). Estas consignas sitúan el acto de leer como la actividad principal, es decir, no se solicita la búsqueda de una respuesta correcta, sino la realización del procedimiento (Aisenberg, 2010). Se utilizaron frecuentemente como apertura de la secuencia, también se retomaban en las clases siguientes.
- b) *Consigna global*. Es un planteamiento que vincula el texto con el contenido temático, tiene la intención de dirigir el esfuerzo del alumno a responder la problemática planteada en la secuencia didáctica, pero no propicia una respuesta factual. Por ejemplo: “Al comienzo del texto, el autor afirma que la vida en la selva es difícil. ¿Qué razones da a lo largo del texto para mostrar que la vida en la selva es difícil?” (Aisenberg, 2010, p. 54). Para Basuyau y Guyon, los autores que retoman con referencia esta propuesta, las consignas globales “apoyan en la construcción de ideas nuevas que van más allá de los textos” (Aisenberg, 2010, p. 60). Se caracterizan por mantener el foco en el tema central, las utilizaban en el desarrollo de la secuencia.

c) *Consignas analíticas*. En estas se solicita ideas o información factual. Aunque pudieran parecerse a las preguntas de los cuestionarios tradicionales, se diferencian en que se plantean para obtener información que sirva para precisar la respuesta de una *consigna global*. Por ejemplo, la *consigna analítica* “¿quiénes realizaban los diferentes trabajos en la selva?” apoyó a los alumnos a conocer que diferentes propósitos de lectura conllevan distintos tipos de lectura, por ejemplo, de búsqueda de información (Aisenberg, 2010, p. 55). Las usaban durante el desarrollo de la secuencia.

d) *Inferencias y predicciones*.

En esta investigación, para que los estudiantes realicen exitosamente el proceso de inferencias y predicciones durante la lectura, el apoyo del docente es fundamental. Durante la lectura el lector realiza un proceso de predicciones e inferencias donde utiliza sus conocimientos previos para poder construir un significado. Si no cuenta con los adecuados no podrá comprender de forma exitosa el texto, y la intervención del profesor, después de la lectura, resulta tardía.

En esta investigación la misión del profesor, a mi parecer, fue intervenir en el proceso de inferencias y predicciones del estudiante, y con ello, se abría la posibilidad de nivelar la falta de conocimientos previos que podían tener. La meta del docente es que los estudiantes, para sus interpretaciones, retomen los elementos del texto histórico, de la metodología en Historia, de sus conocimientos previos, y los reflexionen en función de la problemática planteada. Para ello:

... promueve intercambios de ideas entre los alumnos y relecturas que ayuden a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y, por otro lado, brinda todas las informaciones y explicaciones que no están en el texto y que son indispensables para comprenderlo». (Aisenberg, 2010, p.51).

La labor del docente en este proyecto tiende a formar a un lector activo, que cuente con las herramientas para posicionarse frente al texto de Historia. Para esto, el profesor continuamente modelará este tipo de lectura, leyendo en voz alta frente a los alumnos, evidenciando diferencias entre los textos, pidiendo a los estudiantes que observen la estructura del texto histórico; por ejemplo, la citación de fuentes de información; de igual

forma, al solicitar intervenciones de los alumnos les pedirá señalar las partes del texto que utilizan para sustentar sus participaciones, y les hará notar cuando los textos tienen límites para explicar los procesos estudiados (Torres, 2008, p. 25).

e) La tarea y el contexto de lectura.

La actividad principal de lectura que promovieron Aisenberg y su equipo de trabajo fue grupal, pues compartir los resultados permitiría crear nuevos significados entre todos los participantes de la clase. La forma de trabajo se organizaba con lo que denominan *lectura compartida*: después de la inducción o repaso de la clase anterior, los estudiantes leían de forma individual, posteriormente, compartían en grupos pequeños, o con todo el salón, sus impresiones sobre el texto con respecto a la problemática planteada; el profesor dirigía esta fase enfatizando las características del texto histórico, modelando la lectura, y retomando los textos continuamente en las siguientes situaciones: para comprobar información exacta, para evidenciar explicaciones que contradicen las versiones comúnmente aceptadas, para apoyar las afirmaciones de los estudiantes y para contrastar las explicaciones construidas en el salón de clase con lo expuesto por los autores del texto (Torres, 2008).

Los beneficios esperados con esta dinámica eran los siguientes: «En las situaciones de interpretación colectiva de textos los alumnos aprenden a leer textos de Historia al mismo tiempo que aprenden Historia». Nuevamente, en esta construcción se beneficiaban todos los integrantes de la clase, no sólo los que sabían Historia previamente (Aisenberg, 2005).

Con respecto al tema de la tarea de lectura, Aisenberg (2010) señala que es necesario tomar precauciones con las “estrategias generales de lectura”, por ejemplo, el subrayado o la elaboración de esquemas. Esto es porque muchas veces se exigen sin más, sin reflexionar su pertinencia. Por su parte, Torres (2008) menciona que el docente consiguió involucrar a los alumnos en la tarea de lectura, quienes se pusieron a leer sin exigir las indicaciones de siempre, por ejemplo, si debían subrayar la idea principal. Esto lo considera positivo porque ese tipo de pausas, expone, hubieran interferido con la idea global del texto. (Torres, 2008). Lo anterior se relaciona con la claridad que se debe tener al proponer el propósito de lectura, porque éste conlleva la elección de la estrategia de lectura, porque poner primero la estrategia de lectura carece de sentido, y eso no se está enseñando a los estudiantes: el propósito de lectura es el que determina la estrategia de lectura.

En cuanto a la realización de esquemas, las autoras también encontraron que podían obstaculizar el cumplimiento del propósito de lectura. Durante la aplicación de una secuencia sobre la migración campo-ciudad, donde se utilizaban como material de lectura testimonios orales transcritos, en lugar de solicitar a los alumnos la respuesta escrita a la consigna global “¿Qué tienen en común estos testimonios?”, como lo habían hecho con otros grupos, se les proporcionó un cuadro comparativo previamente elaborado, cuyo resultado fue el siguiente:

¿Qué trabajo intelectual promovió esta propuesta? Básicamente, una lectura superficial de cada testimonio por separado para localizar información. Lo que nos interesa remarcar es que la propuesta no promovió ningún trabajo de comparación (...) Los diálogos de los alumnos durante el trabajo grupal giraron en torno a la preocupación de “¿Qué va acá?” (es decir, en cada casillero). La consigna lleva a una mirada atomizada de los testimonios. La tarea no contribuyó a que los alumnos se aproximaran a las regularidades entre las distintas experiencias particulares. Es decir, la consigna llevó a aprender otro contenido... Con esta forma de enseñanza, se enseñó algo diferente de lo previsto, no se preservó el sentido de lo que se quería enseñar (Aisenberg, 2010, p. 65).

Desde mi punto de vista hacen una valiosa aportación a la enseñanza de la Historia, pues pocas veces reflexionamos en la interpretación del estudiante de las tareas escolares. Se da por supuesto que la realización de determinada tarea implicará el esfuerzo cognitivo correspondiente; por ejemplo, un cuadro comparativo ayuda a analizar y comparar información, y un mapa conceptual apoya a establecer relaciones, cuando en realidad, si queremos que esto pase así, tendríamos que enseñar a utilizar estas herramientas de esa forma, lo cual nos llevaría a decidir si vale la pena el esfuerzo y el tiempo utilizado o habrá estrategias más efectivas que puedan cumplir con el fin educativo planteado.

f) Los textos.

En los artículos que revisé los textos elegidos para las secuencias fueron, principalmente, textos expositivos de contenido histórico. Aisenberg (2010, p. 54) menciona que el criterio para elegir los textos fue el siguiente: “seleccionamos el texto por su potencialidad en relación con los propósitos y contenidos de Historia”. Por ejemplo, en la secuencia sobre la migración campo-ciudad a inicios del siglo XX, utilizaron transcripciones de testimonios orales que permitieran visualizar en los ejemplos individuales, las características del proceso. En el caso de la secuencia sobre la Conquista de México, los textos fueron adaptaciones de escritos hechos por historiadores, que permitían desarrollar el eje didáctico de reconocer la

existencia de múltiples explicaciones en historia a partir de las siguientes características: se podía ubicar una intencionalidad en la escritura de los textos, cada texto citaba otras fuentes, tanto testimonios contemporáneos al hecho estudiado como otros estudios contemporáneos al escrito del texto, por lo que se podía evidenciar la forma de argumentación en la escritura de la historia mediante el apoyo de pruebas, y ponían en evidencia la vigencia de la problemática planteada.

Además, estos textos mantenían el interés de los estudiantes porque describían la vida de personas. Es decir, no contenía una generalización que perdiera de vista a los individuos en beneficio de abstracciones como “disminución de la población”. Por supuesto, que los alumnos pudieran observar lo anterior dependió de la dinámica de la clase y no sólo de la presencia de estos elementos en el texto (Torres, 2008). Menciono lo anterior porque en muchas ocasiones se ha querido ver en la elección de textos adecuados la solución de los problemas de lectura en clase. Esto es resultado de una perspectiva tradicional de la lectura donde se considera que si la información está contenida en el texto los estudiantes podrán aprenderla (Aisenberg, 2010).

En cuanto a los textos que se pueden considerar inadecuados, señala Aisenberg (2010), existe una tendencia a suponer que los textos cortos son más fáciles de entender, cuando en su experiencia, han encontrado lo contrario. Para ella, un texto largo tiene más posibilidades de brindar elementos que permitan comprender el tema desarrollado; por ejemplo, marcas textuales propias del conocimiento histórico como fechas, elementos que indiquen duración, simultaneidad, indicaciones sobre el espacio, etcétera, lo cual en un texto corto puede no ocurrir (Aisenberg, 2010). La anterior situación, señala, se puede observar en los manuales escolares, y lo atribuye a que los autores de los textos escolares disponen de poco espacio, pues ser breve es un requisito editorial, por tanto, tienden a eliminar lo redundante, pero que podría explicar mejor el contenido. Esta exigencia editorial favorece el presentar los contenidos como saberes concluidos.

g) La escritura.

En el segundo capítulo se mencionó que la lectura es la contraparte de la escritura, así como el habla lo es de la escucha (Goodman, 2006). En un proceso de diálogo, es necesario, además de recibir mensajes, emitirlos, lo cual apoya a procesar e integrar nuevos conocimientos a

nuestros esquemas. En esta investigación, se acompañó la lectura del ejercicio de la escritura, con diferentes intencionalidades y estrategias, de acuerdo con la fase de la secuencia didáctica. Aisenberg y Lerner (2008) resaltan que el proceso de escritura en Historia debe girar en torno a las ideas y no tanto en torno a las palabras.

En esta propuesta, un primer uso de la escritura fue como actividad de integración de conocimientos. Durante el desarrollo de la secuencia sobre la migración se mostró más adecuado pedir redacciones pequeñas para sintetizar la información, por ejemplo, para encontrar semejanzas y diferencias entre distintos testimonios, en lugar de completar un cuadro comparativo, pues ya se ha referido los problemas que ocasionó esto. Este tipo de escritura, a la cual Aisenberg denomina “de aprendizaje”, es reflexiva, le sirve al estudiante para evidenciar lo que se está aprendiendo, además de profundizar y ampliar el conocimiento del problema, los destinatarios son, principalmente: el autor de la producción, o los autores si se hizo entre varios, y el docente (Aisenberg & Lerner, 2008).

Un segundo uso de la escritura fue como actividad para comunicar conocimientos históricos a otros. Aisenberg y Lerner (2008) consideran que sólo al final del proceso de aprendizaje, por ejemplo, de una secuencia didáctica, se podía escribir para otros destinatarios. Mencionan las autoras que, en la investigación real, esto se hace así, cuando un investigador escribe para otros es porque ya cuenta con un bagaje suficiente de conocimientos que le permite hacer esto. La finalidad de estas situaciones de escritura era, además de reelaborar sus conocimientos a partir de los problemas planteados o sus propios intereses, releer los textos utilizados en la secuencia didáctica. Por otro lado, Aisenberg (2012 b) considera que puede ser contraproducente utilizar la escritura como una actividad de evaluación final (tipo examen) porque puede ocasionar que los alumnos busquen ajustarse a la instrucción y no desplegarán todo lo aprendido sobre el tema.

El apoyo docente durante la elaboración de escritos, sugieren las investigadoras, es el siguiente (Aisenberg y Lerner, 2008): poner atención a los estudiantes que necesitan más ayuda, retomar las dudas planteadas por los alumnos y explicitar, cuando sea necesario, el tema-eje de la secuencia con la finalidad de evitar la dispersión de los alumnos. En esta actividad es posible —aún más que en la lectura— hacer una negociación de la *consigna*, por tanto, para las autoras, se “co-construye”, o más bien, se trata de una “construcción

progresiva” de la misma, lo cual ofrece un espacio para el trabajo autónomo, para que el estudiante pueda escribir en función de sus intereses sobre el tema.

En el caso de la escritura para comunicar, su desarrollo en el salón de clases presentó más problemas que la escritura reflexiva, debido a lo siguiente (Aisenberg y Lerner, 2008):

- a) Curiosamente, los alumnos con mejor comprensión de las instrucciones y mayor interés en el tema eran quienes tenían más dificultades para completar la tarea en el tiempo determinado. Estos alumnos consideraban en su redacción la elaboración de esquemas que guiaran su argumentación o el vocabulario adecuado para dirigirse a su destinatario. Los estudiantes que mantenían prácticas tradicionales de escritura, por ejemplo, elegir frases de los textos y parafrasearlas, podían completar con más facilidad la tarea.
- b) La docente que dirigió la aplicación referida por Lerner y Aisenberg, mostró en un inicio interés por corregir detalles, como las faltas de ortografía, o la repetición continua de palabras, lo cual era secundario, pero después pudo centrarse en la valoración de las ideas construidas por los estudiantes.
- c) Las situaciones de escritura crean diversidad de producciones. ¿De verdad el profesor puede apoyar a todos los alumnos? La observación de las investigadoras es que esta demanda puede sobrepasar, incluso, al docente más comprometido.

3.5 Algunas precisiones antes de cerrar...

Antes de finalizar quiero hacer algunas precisiones: como sabemos los docentes, la planeación didáctica no consiste sólo en planear secuencias didácticas aisladas, sino en articular estas secuencias de tal forma que el estudiante retome lo aprendido y pueda construir conocimientos cada vez más complejos²³. En las investigaciones aquí expuestas, dicha articulación entre secuencias está presente en el modelo *pensar históricamente*, no así en la investigación de Aisenberg, pues, desde mi punto de vista, tienen el mismo grado de complejidad y fueron aplicadas a distintos grupos. Creo que para poder construir ese trabajo más complejo se puede retomar lo que señala Charnay (2002) —uno de los autores

²³ En el anexo 2 hago una referencia a esta planeación, no es, de momento, una parte sustantiva de la investigación.

consultado por Aisenberg para diseñar sus secuencias didácticas— sobre la enseñanza por “situación-problema”.

Charnay hace las siguientes observaciones con respecto a la organización de contenidos por “situación problema”. Primero, parte de que todo conocimiento, históricamente, es la respuesta a una pregunta, a un problema; esta situación no debería ser eludible en el aula, porque el propósito de la enseñanza es que el estudiante encuentre un sentido y significado a los conocimientos. Por tanto, propone hacer explícito sobre los conocimientos, sobre todo los procedimentales, lo siguiente:

- a. Mostrar las situaciones que resuelve.
- b. Evidenciar las concepciones que rechaza (oposición entre paradigmas).
- c. Evidenciar los errores que evita.

Segundo: Para la construcción de significado en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, Charnay menciona que existen dos niveles de construcción de significado. El primero es externo, consiste en señalar el campo en que se utiliza el conocimiento; el segundo nivel es el interno, aquí se enseña cómo y por qué funciona el conocimiento. Por tanto, para este autor el orden lógico para la enseñanza de procedimientos es:

- Iniciar demostrando que los contenidos procedimentales de la disciplina resuelven problemas.
- Sólo después de que esto se ha realizado se puede enseñar a utilizar la herramienta.

Retomo lo anterior porque en las secuencias presentadas por Aisenberg y su equipo, trabajaron en un nivel de desempeño inicial. Hay que recordar que la finalidad era familiarizar al estudiante con el discurso escrito de la historia. Un grado más de complejidad, tomando en cuenta lo expuesto por Charnay, se podría construir al articular la lectura de historia con la investigación en historia.

Con esto concluyo este capítulo, espero haber establecido adecuadamente por qué la lectura es un contenido procedimental y haber proporcionado a los docentes lineamientos teóricos y metodológicos para desarrollar secuencias didácticas al respecto. En el siguiente capítulo presento mi experiencia frente a grupo de la adaptación didáctica y aplicación de una secuencia del grupo SHEG en el Colegio de Bachilleres de la ciudad de México.

4. Aplicación de una secuencia de lectura basada en el modelo “Pensar históricamente”

En este capítulo presento el resultado de la aplicación de una secuencia didáctica basada en el modelo “Pensar históricamente” cuyo propósito general era propiciar el aprendizaje de procedimientos de lectura propios de la materia de Historia. Se eligió para esta aplicación el procedimiento heurístico de evaluación de fuentes primarias para responder a una pregunta histórica. El objetivo de la práctica era que los estudiantes conocieran: la evaluación de fuentes como un procedimiento de lectura propio de la Historia y lo aplicaran en un ejercicio sencillo, en este caso, para responder a la pregunta ¿Por qué Texas se independizó de México?

El enfoque que se le dio a la lectura en esta aplicación fue como contenido procedimental de la materia de Historia, para ello adapté dos secuencias didácticas publicadas por el SHEG en su página de internet. El referente teórico utilizado fue el modelo "Pensar Históricamente", para hacer las adaptaciones seguí el modelo de enseñanza por competencias²⁴, así como las sugerencias didácticas que hace Dolors Quinquer (2004) en su texto "La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales". Para Dolors Quinquer, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje y debe estar inserto en toda la secuencia didáctica; inicio, desarrollo y cierre; de la siguiente forma:

1. "Ideas previas, prerrequisitos de aprendizaje y diagnóstico inicial" (Quinquer, 2004, p. 131)

El objetivo del diagnóstico inicial es determinar los conocimientos previos de los alumnos que posibilitaran un mejor aprendizaje, porque el estudiante no tiene la mente en blanco y no hará una recepción pasiva de los contenidos. Se trata de un proceso, no de una sola actividad, cuya meta es adaptar la secuencia didáctica a las necesidades de los estudiantes. Para ello se pueden utilizar actividades que permitan enunciar las ideas previas y refuercen los conocimientos previos requeridos. Para hacer este diagnóstico existen diferentes instrumentos, Quinquer menciona como adecuados para las materias del área de Ciencias Sociales los cuestionarios KPSI (knowledge and Prior Study Inventory), la presentación de

²⁴ Como lo había aprendido durante la Maestría, a grandes rasgos esquematizo éste proceso en el Anexo 2: Planeación didáctica por competencias

casos de empatía o el diagnóstico de habilidades. Lo importante, sugiere, al elegir un instrumento es hacer un balance de su "costo/beneficio", es decir, tomar en cuenta si el esfuerzo de diseñar, aplicar e interpretar resultados vale la pena en relación con los beneficios esperados. (Quinquer, 2004)

2. "Comunicación de los objetivos y los contenidos y la representación que se hacen los estudiantes" (Quinquer, 2004, p. 136)

Quinquer menciona que este es también un proceso, se trata de la negociación de significados con los estudiantes, para esto es necesario verbalizar, explicitar y contrastar las concepciones de los estudiantes sobre los contenidos a revisar. Con respecto al punto anterior, se puede utilizar el instrumento de diagnóstico para cubrir esta fase también, por eso es importante considerar el costo/beneficio del instrumento utilizado, por ejemplo, con una actividad de empatía se pueden cubrir el diagnóstico, la negociación de significados, quizá algunos contenidos del desarrollo y motivar para el tema.

3. "La autogestión de los errores. El refuerzo de los éxitos" (Quinquer, 2004, p. 139)

La perspectiva didáctica de Quinquer está centrada en el aprendizaje, desde esta visión el error forma parte del proceso. Los errores revelan modos y estrategias de pensamiento, así como representaciones mentales, los cuales son movilizados por el estudiante en el proceso de aprendizaje; la autora recomienda recurrir a actividades que posibiliten la corrección, como la autoevaluación, evaluación entre pares y la retroalimentación del profesor. La finalidad es la concientización del estudiante acerca de lo que le funciona y pueda autorregularse, de igual forma, Quinquer sugiere reconocer también los aciertos. (Quinquer, 2004)

4. Apropriación de los criterios de realización de las tareas por parte de los estudiantes

Quinquer propone que los criterios de evaluación no sólo sirvan para asignar una calificación, sino también sean una guía para orientar la acción de los alumnos. En este sentido, es importante negociar con los alumnos el significado de estos criterios, por ejemplo, ¿qué entendemos nosotros y qué entienden ellos por "mostrar creatividad"? entender la instrucción es también un contenido procedimental por aprender, por tanto, es necesario realizar actividades que posibiliten al estudiante apropiarse de los criterios y poder operar con estos. (Quinquer, 2004)

5. "Anticipación y planificación de la acción" (Quinquer, 2004, p. 146)

Quinquer reconoce la “anticipación y planificación de la acción” como una capacidad experta, porque implica tanto la visualización de las acciones a seguir, como la representación mental del total de la tarea. Para esto, considera pertinente proporcionar guías para la realización de producciones comunes en la materia, por ejemplo, las acciones a seguir para comentar un mapa histórico, o como lo hace el grupo Stanford, la preguntas que se utilizan en los procedimientos de lectura en la materia de Historia. Quinquer sugiere también que estas guías, preferentemente, las elaboren los estudiantes como parte de un ejercicio de reflexión sobre la tarea realizada.

4.1 Institución sede de las prácticas

El Colegio de Bachilleres fue fundado en 1973 como una institución descentralizada del Estado, con la finalidad de ampliar la oferta educativa en el Nivel Medio Superior. Actualmente la institución forma parte de la Secretaría de Educación Pública. El Colegio de Bachilleres cuenta con 20 planteles en el área metropolitana. Ofrece sus servicios en la modalidad escolarizada, abierta y a distancia, entre los tres subsistemas acoge alrededor de 100 mil estudiantes. La modalidad de enseñanza abierta está disponible en 5 planteles y la modalidad en línea se atiende desde las oficinas generales. Cada plantel cuenta con los turnos matutino y vespertino, y proporciona los siguientes servicios: tutoría, servicio médico, laboratorios, bibliotecas y salas de cómputo (Colegio de bachilleres, 2010).

El plantel 3 Iztacalco, donde impartí la secuencia didáctica está ubicado en la Colonia Infonavit de la Delegación Iztacalco. Tiene las modalidades de enseñanza presencial y abierta. Cuenta con las capacitaciones laborales de Laboratorista Químico, Administración de Recursos Humanos, Informática y Empresas turísticas, las cuáles se empiezan a cursar a partir del tercer semestre (Colegio de Bachilleres, 2015). Al inicio del ciclo escolar 2016-2017 estaban inscritos 7,678 alumnos en total, repartidos en el turno matutino y vespertino (Colegio de Bachilleres, 2015). En la página de internet "Mejora tu escuela" se califica a este plantel como reprobado (Mejora tu escuela, 2014). Los indicadores para dar esta calificación fueron los resultados de la prueba PLANEA que se aplicó en el 2015 a los egresados de la Institución, en la que se evaluaron las competencias de Matemáticas y Lectura; alrededor de tres cuartas partes de los alumnos que presentaron el examen estuvieron en el nivel

insuficiente e indispensable en ambos campos de conocimiento²⁵, de acuerdo con esa prueba, el aprendizaje es deficiente en lectura.

4.1.1 El modelo educativo

El Colegio de Bachilleres adscribe su modelo educativo al de enseñanza/aprendizaje por competencias, el cual se estableció por el Gobierno Federal para todo el sistema educativo en el año 2008. En el año 2009 la institución cambió su plan de estudios, del modelo de enseñanza/aprendizaje constructivista pasó a uno por competencias (Colegio de Bachilleres, 2015).

En el año 2013, Silvia Ortega Salazar fue nombrada directora del Colegio de Bachilleres, e inició importantes modificaciones en la institución, entre ellas, la transformación del plan y los programas de estudio vigentes en ese entonces. Se menciona en el "Programa de Asignatura. Historia de México I" que la finalidad de esta reforma es propiciar "el aprendizaje significativo y la satisfacción de los alumnos" (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 3). De igual forma, en este programa se señala como meta de la institución: "... contribuir al logro de aprendizajes de calidad y un perfil de egreso del estudiante sustentado en los cuatro saberes fundamentales: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir" (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 4). El objetivo general de la institución es que los egresados hagan uso de las competencias en contextos no escolarizados. Lo anterior esta expresado en los programas de estudios, como lo acabo de referir, también se puede leer en la Misión del Colegio, que está en su portal de internet:

Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades (Colegio de bachilleres, 2010).

A pesar del discurso, en realidad el modelo de enseñanza/aprendizaje que se practica en el Colegio de Bachilleres es tradicional. Se mencionó en el primer capítulo, este modelo

²⁵ <http://www.mejoratuescuola.org/escuelas/index/09DCB0005E>

de enseñanza se ha actualizado, no eliminado, como consecuencia de las reformas educativas de los últimos años. A partir de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, del año 2008, se combatió en el Colegio de Bachilleres prácticas autoritarias de los profesores, como acabar el semestre de forma apresurada (por ejemplo, en el semestre de agosto a diciembre, la mayoría de los alumnos ya no tenía clases el primero de diciembre) o condicionar la calificación a la compra de libros o la asistencia a obras de teatro. En contrapartida, se reforzó la verticalidad y el autoritarismo institucional. Por ejemplo, se modificó el plan de estudios en el 2009, a pesar de ser un bachillerato general, en ese nuevo currículo se quitaron horas a las materias de humanidades, como Historia, Taller de Lectura y Redacción y Filosofía, y se aumentaron a materias como inglés y computación, con esto, se demostró una visión inmediatista de los directivos de ese entonces acerca de los fines de la educación (Díaz Barriga, 2005).

Las funciones de los agentes educativos se han visto afectadas por estas reformas. Por ejemplo, se ha puesto mucho énfasis en no reprobar a los estudiantes, esto ha derivado en que algunos maestros "regalen" las calificaciones. La institución regula números, no aprendizaje, si hay alumnos reprobados, jefes de materia o directivos pondrán atención y buscarán revertir estos resultados; si hay alumnos aprobados, no se investigará si tienen los conocimientos necesarios. Esto no quiere decir que los profesores del Colegio sean malos docentes, hay gran variedad, varios están comprometidos con su trabajo y buscan cómo interesar a los estudiantes en el conocimiento. Con respecto a los jefes de materia, como consecuencia de numerosas reformas administrativas se ha indefinido su labor, pues hacen tareas que no están relacionadas con lo académico, por ejemplo, andan en los pasillos y patios metiendo a los alumnos a sus clases, en esta tarea ocupan mucho tiempo del día. También, cuando los trabajadores no realizan las labores que no están especificadas dentro de las funciones de sus puestos de trabajo, las hacen los jefes de materia, como reacomodar el archivo de la escuela o sacar fotocopias referentes a nuevos trámites.

4.1.2 Características de la población estudiantil

He observado lo siguiente acerca de los estudiantes del Colegio de Bachilleres: Muchos de sus rasgos dependen del turno al que pertenecen. Los alumnos del turno matutino, por lo regular, provienen de familias nucleares, no trabajan y terminaron su educación secundaria a

tiempo, la mayoría tiene entre 14 y 15 años al momento de ingreso²⁶. Los alumnos del turno vespertino suelen ser un poco mayores, tienen entre quince y veinte años cuando entran al Colegio, la gran mayoría en cuarto semestre será mayor de edad. Varios estudiantes trabajan, algunos no viven con sus padres, varios están casados y/o tienen hijos. Todas estas situaciones se presentan también en la mañana, pero en menor número. En actividades de participación oral en clase los estudiantes de la mañana participan más si hay que repetir información exacta, los de la tarde cuando hay que expresar opiniones, también les es más fácil relacionar los contenidos con su experiencia; en contrapartida, los estudiantes de la mañana son más responsables de su material y la puntualidad que los alumnos de la tarde.

Para diseñar las actividades de lectura, tomé en cuenta los resultados del plantel en la prueba PLANEA. Como se mencionó, la gran mayoría de los estudiantes estuvo en el nivel I y II, si observamos las tareas de estos niveles vemos que en el nivel II pueden identificar elementos implícitos y explícitos de un texto, es decir, responder a preguntas de localización de información (las tareas de PISA están en el Anexo 1). No obstante, para realizar actividades como las que se proponen en el modelo "Pensar Históricamente", se necesitan las habilidades del nivel III, para utilizar el procedimiento de corroboración, es necesario que los alumnos puedan "relacionar información explícita e implícita en los textos, con conocimientos previos, para elaborar conclusiones simples", para identificar y utilizar conceptos de segundo orden como tiempo histórico o causalidad se necesitaría que los alumnos pudieran seleccionar y distinguir "elementos de información que se presentan a lo largo de un escrito, con referencia a un criterio de relación específico: causa-efecto, comparación-contraste".

De esta observación derivé las siguientes conclusiones: 1) Era pertinente la aplicación de la propuesta de lectura "Leyendo como historiador" por la posibilidad para formar las habilidades de nivel III de la prueba PLANEA en los alumnos; 2) las actividades se tenían que realizar en el nivel más básico posible, pues probablemente, tomando en cuenta los resultados de los egresados, las tareas de lectura que los alumnos podían realizar se limitaban a la identificación de información. Lo anterior también era probable porque, como se

²⁶ Al inicio de semestre aplicó un cuestionario de presentación donde pido la siguiente información: Edad, estado civil, con quienes viven, tiempo que tardan en llegar a la escuela, delegación o municipio en el que viven, si tienen hijos, actividad laboral y horario (en caso de tenerlo), si son responsables de cuidar a alguien: hijos, sobrinos, abuelos, mascotas; entre otros datos que me permitan comprender mejor a mis alumnos.

mencionó, la enseñanza en el Colegio de Bachilleres es tradicional, la lectura en este modelo educativo suele utilizar la información de los textos sin evaluarlos, cuando se les pide a los alumnos dar su opinión, esto los pone en conflicto, porque es algo que, implícitamente, tienen prohibido hacer, además, no se les ha dado elementos para construir una opinión argumentada.

4.1.3 Plan y programa de estudios de Historia de México I

Como ya se mencionó, el marco conceptual de construcción del Plan de estudios es la educación por competencias. En el Programa de estudios de la materia de Historia, del año 2015, se presenta el plan de estudios del Colegio, reformado en el año 2014, donde se cita el acuerdo secretarial 444, publicado en el diario oficial en el 2008. Retomando ese texto, se informa que la intención de la institución es desarrollar las competencias genéricas y disciplinares básicas. Con esta finalidad, se respetará la organización de las materias por disciplinas, propiciando se desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes en los siguientes campos del conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo Humano. No obstante, el currículo es otro, en el capítulo uno ya describí la adscripción de la materia Historia de México a la enseñanza tradicional.

4.2 Metodología

La secuencia didáctica, o formativa, tiene los siguientes momentos: diseño, aplicación o fase activa, y evaluación de resultados (Giné & Parcerisa, 2003). A continuación, haré la descripción de este proceso en el caso de esta secuencia didáctica.

4.2.1 Diseño de la secuencia didáctica

Es un requisito para los estudiantes la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, en la clase de Práctica Docente II, impartir por lo menos seis clases frente a grupo. Para este fin debemos solicitar, los que no estamos dando clases, un grupo prestado, en mi caso, quedó de apoyarme el profesor Marco Antonio Guevara Heras, docente de Historia del turno matutino del Colegio de bachilleres, plantel 3, Licenciado en Antropología. El grupo que me facilitó fue el 309, integrado por cincuenta estudiantes de tercer semestre que cursan

la especialidad técnica de Turismo, el horario fue de siete a ocho de la mañana, los lunes, miércoles y viernes. Las clases se llevaron a cabo el 5, 7, 10, 12, 14 y 17 de octubre del 2016.

Mi intención para esta práctica era aplicar una secuencia que atendiera las necesidades de lectura de la materia de Historia, no obstante, mi referente práctico inmediato es la enseñanza tradicional, en el cual me encuentro inmersa. Por ejemplo, sigo haciendo propias las exigencias de cumplir con los todos los contenidos señalados y le doy prioridad a los declarativos. Para tratar de subvertir esta situación partí de los siguientes elementos para el diseño de la secuencia didáctica.

1. La finalidad era realizar una secuencia que permitiera atender las necesidades de lectura en la materia de Historia, tomando en cuenta las propuestas del modelo de enseñanza de la Historia "Pensar Históricamente". Para ello, utilizaría las secuencias propuestas por el SHEG porque es una propuesta muy acabada acerca de la enseñanza de la lectura como un contenido procedimental de la materia de Historia. Además, era la única que conocía en esos momentos.
2. Se seguirían las recomendaciones de la profesora de Práctica Docente II, Mtra. Michelle Ordóñez, de no limitar la secuencia a los procedimientos de lectura, sino incluir uso de razonamientos para resolver problemas y la escritura de explicaciones apoyadas en documentos. Para esto, era necesario crear los materiales didácticos que les permitan a los alumnos realizar los procedimientos.
3. La secuencia se haría de acuerdo con el modelo de enseñanza/aprendizaje por competencias (Anexo 2: Planeación didáctica por competencias)
4. Se utilizarían las sugerencias de Quinquer acerca de explicitar cada uno de los procesos de la evaluación durante la secuencia didáctica, lo que requería más tiempo del destinado a los contenidos declarativos seleccionados. El tiempo del que se disponía: seis clases de una hora, resultaba poco pues el Bloque 2 del "Programa de Asignatura. Historia de México I" es de 20 horas, pero se deben cubrir los siguientes contenidos: (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 14)
 - Identificar los aportes de la ilustración en el pensamiento moderno en Europa y su influencia en la Nueva España.
 - Reconocer la influencia de la Revolución Industrial en la consolidación del liberalismo económico.

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

- Explicar la influencia política y económica de las Revoluciones Burguesas del siglo XVIII (Independencia de las 13 colonias inglesas en Norteamérica y la Revolución Francesa) en el proceso de Independencia en México.
- Caracterizar las etapas del proceso de la guerra de Independencia de México y sus implicaciones para construcción de la Nación.
- Explicar las condiciones económicas, políticas y sociales de México, después de la independencia (1821-1836).
- Comparar los proyectos de nación conservador y liberal (1836-1876).
- Explicar los intereses extranjeros de Estados Unidos (1846-1848) y Francia (1862-1867) en México, sus repercusiones políticas, económicas, sociales y culturales.
- Explicar el Estado Nación liberal a partir de la restauración de la República y su impacto político, económico, social y cultural.

La profesora Michelle Ordóñez me recomendó, para superar el conflicto que me producía querer atender demandas provenientes de la enseñanza tradicional y del modelo "Pensar históricamente" tomar decisiones acerca de qué conocimientos podían resultar más fértiles en un futuro para ellos. Tomé dos decisiones para enmarcar el desarrollo de la secuencia didáctica:

1. Limitar los contenidos declarativos de la secuencia didáctica, estos se restringirían a los que se consideraron como necesarios para conocer el procedimiento de fuentes y aplicarlo en un ejemplo, en este caso fue en el proceso histórico de la Independencia de Texas.
2. El objetivo de la práctica era que los alumnos conocieran la propuesta de lectura del modelo de enseñanza "Pensar Históricamente" y observar la recepción de esta. Sabía de antemano que la enseñanza en el Colegio es tradicional y los alumnos no están familiarizados con estas formas de conocimiento.

Con estas decisiones en mente realicé las siguientes acciones:

- a) Elección de las secuencias a trabajar y su traducción. Las secuencias seleccionadas fueron las siguientes:
 1. Evaluación de fuentes, la escogí porque hace una introducción al procedimiento de documentación, o evaluación de fuentes, como lo llama el SHEG²⁷.

²⁷ El plan de clase se puede descargar de:
SHEG. (2009). Evaluating Sources. De SHEG Disponible en: <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/evaluating-sources> [fecha de consulta: 22 de mayo de 2019].

2. Secuencia acerca de la independencia de Texas²⁸. Le elegí porque ayudaba a cubrir un contenido del bloque 2 y podía servir para posteriores contextualizaciones de otros procesos históricos. Se ha mencionado que las secuencias del SHEG se organizan tomando como referente la investigación histórica, en esta planeación el problema a resolver —o pregunta histórica— es ¿Por qué los texanos declararon su independencia en 1836?, para responder proporcionan cuatro textos de menos de una cuartilla y un organizador gráfico para que los alumnos puedan plasmar sus ideas.
- b) Se diseñó la competencia. Consideré cómo resultado ideal de enseñar la lectura como un contenido procedimental de la materia de Historia un desempeño que integrara los siguientes elementos:
 1. La automatización de los procedimientos heurísticos de lectura de la Historia para evaluar un texto utilizado como fuente primaria.
 2. Una visión de la lectura y los textos como parte de actos de comunicación, que atienden a múltiples propósitos y finalidades.
 3. Visión del conocimiento histórico como una construcción de acuerdo con prácticas de investigación de una comunidad de expertos, evidenciando la necesidad de sustentar una opinión en cuanto a la validez de un texto como explicación sobre un tema de Historia.
- c) Se diseñaron los indicadores y niveles de desempeño.
- d) Se enunciaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- e) Se trazó, en función del indicador elegido para trabajar y los contenidos enunciados, el Resultado de Aprendizaje esperado.
- f) Tomando en cuenta lo anterior se trazaron las metas para cada sesión.

Quedó de la siguiente forma la articulación de competencias, indicadores y metas que permitirían guiar el proceso de aprendizaje en esta secuencia didáctica:

²⁸ Como ya lo había mencionado, el sitio del SHEG se actualiza constantemente, así que el plan de clase que se encuentra actualmente en su sitio web es distinto al que utilice, entre las modificaciones estuvo incluir una presentación con diapositivas que contiene mapas y fotografías que permiten contextualizar el proceso, sustituyeron el cuadro resumen por un cuestionario, las lecturas son más cortas pero estimo que más contundentes con respecto a su postura en el conflicto, también hicieron más clara la pregunta: ¿Por qué los tejanos se rebelaron en contra del gobierno mexicano? Se pueden descargar los materiales para esta clase en: SHEG. (s.f.). Texas Revolution. De SHEG. Disponible en: <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/texas-revolution> [fecha de consulta: 22 de mayo de 2019].

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Competencia	Utiliza los heurísticos de corroboración, contextualización y documentación en distintos textos utilizados como fuentes primarias, atendiendo al sistema de comunicación del que forman parte (género, emisor, medio, receptor, fines) así como en su estilo de presentar pruebas (argumentar), para dar una opinión sustentada en cuanto a su validez como evidencia del pasado.		
Indicadores de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para evaluar fuentes primarias y secundarias, para emitir una opinión argumentada acerca de su fiabilidad. • Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para contextualizar fuentes primarias y secundarias, que le permiten realizar una interpretación ajustada a criterios históricos sobre su contenido. 		
Nivel de desempeño	Nivel Inicial-receptivo y Básico. Para la última sesión nivel autónomo		
<p>Contenidos conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Fuente primaria • Fuente secundaria • Causas de la independencia de Texas • Evidencias • Conocimiento científico • Prejuicio • Argumentación 	<p>Contenidos procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre conocimiento científico en Historia y prejuicio • Define diferentes criterios que se pueden utilizar en la evaluación de fuentes • Utiliza la evaluación de fuentes para evaluar diferentes fuentes primarias acerca de las causas de la Independencia de Texas • Explica la forma de argumentar en Historia mediante la presentación de evidencias 	<p>Contenidos actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Comunicación asertiva • Argumentación mediante pruebas (es una forma de argumentar que los coloca en un diálogo científico en Ciencias Sociales) 	

RESULTADO DE APRENDIZAJE ESPERADO	Explica la evaluación de fuentes como un procedimiento para respaldar los argumentos científicos en la disciplina de Historia.
Metas	<p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecemos las formas de trabajo y evaluación. • Realizamos la evaluación diagnóstica. • Conocemos de forma general la "Evaluación de evidencias". <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defino varios criterios para la evaluación de fuentes con el apoyo de mis compañeros y profesora. <p>Sesión 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboro una cronología para contextualizar las evidencias acerca de la independencia de Texas. <p>Sesión 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúo fuentes primarias sobre la independencia de Texas para responder a la pregunta histórica: ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836? <p>Sesión 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizo la aplicación de criterios para evaluar fuentes en la resolución de la pregunta histórica ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836? <p>Sesión 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explico, utilizando fuentes primarias sobre la independencia de Texas, la evaluación de fuentes como un procedimiento de lectura para respaldar los argumentos científicos en la disciplina de la Historia.

Para diseñar cada plan de clase se tomó en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El anterior diseño.
- b) El profesor que iba a facilitar su grupo acostumbra a calificar usando sellos para las actividades de clase y asigna puntos por trabajos. Como la meta era observar la recepción de la propuesta, los instrumentos de evaluación se diseñaron para evaluar esta recepción (estos son las guías de observación, se encuentran en el Anexo 4: Materiales anexos a la secuencia “Leyendo como historiador. La independencia de Texas”), se determinó asignar la calificación utilizando sellos para las actividades, y darle a la redacción final el 50% de la calificación.
- c) La necesidad de elaborar un diagnóstico que permitiera también negociar significados y activar conocimientos previos. Se eligió, después de hacer un balance de

costo/beneficio, el instrumento KPSI, porque permitía saber las nociones de los alumnos, registrar estadísticamente los resultados del grupo y también negociar los significados de los conceptos principales utilizados en posteriores sesiones. Para el diseño del instrumento retome el ejemplo de Dolors Quinquer (Quinquer, 2004, p. 132).

- d) La necesidad de que los alumnos realizaran todos los procedimientos, con la finalidad de propiciar un mejor reacomodo de esquemas, por ejemplo, diseñé una actividad para que los alumnos contextualizaran los documentos acerca de la independencia de Texas, algo que en el planteamiento original del SHEG se hace por recepción de información.
- e) El contexto cultural esperado en los alumnos. Por ello adapté la secuencia de evaluación de fuentes utilizando como ejemplos un hecho relacionado controvertido de la Historia Nacional e Historia Universal: la pérdida del territorio mexicano a manos de los EUA en el siglo XIX. En la secuencia de Texas busqué hacer más cercano y controvertido el conflicto a los estudiantes mexicanos al modificar dos fuentes: integré un fragmento de un discurso de Lucas Alamán, Secretario de Relaciones Exteriores en 1830, donde advierte acerca del control que los pobladores norteamericanos tienen del territorio de Texas; y un segmento de una publicación hecha en Luisiana durante el conflicto, donde se invita a la población norteamericana a invadir México para apoyar a los rebeldes texanos.

La finalidad era, primero, que los alumnos pudieran contrastar la idea de independencia con la de despojo, para responder a la pregunta histórica planteada, que traduje como ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?²⁹ La segunda intención era que las conclusiones elaboradas en este trabajo sirvieran como antecedente para reflexionar sobre las causas del conflicto entre México y los EUA en 1847 y los resultados de este proceso. No obstante, lo anterior no se integró en las metas de la secuencia ni en el Resultado de Aprendizaje esperado porque esta cuestión —si la independencia de Texas fue un despojo a México— sigue siendo muy

²⁹ A la distancia, esta pregunta me desconcierta, otras versiones más adecuadas hubieran sido “¿Por qué los texanos se independizaron?”, “¿Qué razones dieron los texanos para salirse de la federación mexicana en 1836?” o la que está planteado actualmente en dicha secuencia: ¿Por qué los texanos se rebelaron contra el gobierno mexicano?

controvertida para los historiadores. Para Josefina Zoraida Vázquez (2000) que esta era la intención es muy claro, al igual que la participación del gobierno de los EUA en el proceso, en cambio, Carlos Bosh considera que las fuentes no permiten afirmar esto. Los nuevos textos los tomé del Tomo II de la serie "Documentos de la Relación de México con los Estados Unidos", compilación hecha por Carlos Bosch y del libro *De la rebelión de Texas a la guerra del 47: Interpretaciones de la historia de México*, coordinado por Josefina Zoraida Vázquez

- f) La necesidad de que los instrumentos de evaluación permitieran estimar el proceso de recepción de la propuesta y hacer los cambios pertinentes. Para esto se crearon guías de observación para cada clase. Aunque tuvieron este nombre, en realidad se proyectaron para ser llenadas inmediatamente después de la clase, pues mi labor durante esta era apoyar el trabajo de los alumnos.

Partiendo de los anteriores elementos consideré finalizado el diseño de la secuencia didáctica. Cabe mencionar que en el proceso la profesora Michelle Ordóñez me hizo observaciones para corregir, fue de mucho apoyo que me propusiera poner las tareas para cada nivel de desempeño, pues inicialmente sólo mencionaba que la secuencia se desarrollaba en un nivel inicial-receptivo. Esa misma carencia, me señaló, observaba en las guías de observación, en la primera versión me limitaba a preguntar si el docente consideraba se habían cumplido las metas y en qué grado, la profesora me señaló que para un observador externo sería necesario tener referentes para poder hacer esa valoración. Al hacer esa escala me di cuenta de algo, que probablemente era posible que hubiera niveles más bajos, pero que esto estaría más relacionado con la familiaridad que los estudiantes tuvieran con los contenidos de la propuesta, es decir un bajo resultado no tenía que ver con una mala aplicación.

La secuencia completa corregida está el Anexo 3: Secuencia didáctica "Leyendo como historiador: La independencia de Texas" y los materiales de apoyo en el Anexo 4: Materiales anexos a la secuencia didáctica "Leyendo como historiador, la independencia de Texas". El material de lectura le di formato de ficha de trabajo para familiarizar a los estudiantes con la investigación científica en historia, fue el siguiente:

DOCUMENTO A (Adaptado)

FUENTE: Declaración de Independencia de Texas.

2 de marzo de 1836. Washington, EUA.

"Cuando un gobierno ha dejado de proteger las vidas, la libertad y la propiedad de la gente (...) es derecho del pueblo abolir semejante gobierno, y crear otro que asegure su futuro, bienestar y felicidad (...)

El general Santa Anna, ha anulado la constitución de su país, y ahora nos ofrece las crueles opciones de abandonar nuestros hogares, o someternos a la más intolerable de todas las tiranías

El gobierno mexicano por sus leyes de colonización invitó y comprometió a la república angloamericana de Texas, a colonizar los desiertos de este país (...) los colonos debían continuar gozando de la libertad constitucional y de las instituciones republicanas a que estaban acostumbrados en su suelo natal (...)

Se nos ha rehusado el derecho del juicio por jurado (...) Nuestra prosperidad ha sido sacrificada a la del estado de Coahuila (...) Nada se ha hecho para establecer un sistema público de educación, (...) El derecho de adorar al Ser Supremo, según nuestra conciencia, se nos ha rehusado...

(...) hemos tomado las armas para defender la constitución nacional. En vano hemos llamado a nuestros hermanos de México (...) el pueblo de México, habiéndose sometido al aniquilamiento de su libertad y a la dominación militar es incapaz de ser libre y de gobernarse a sí mismo...

En consecuencia, nosotros los delegados del pueblo de Texas, (...) declaramos que nuestras relaciones políticas con la nación mexicana, están rotas para siempre, y que el pueblo de Texas se constituye desde hoy en una república libre, soberana e independiente"

DOCUMENTO B (Adaptado)

FUENTE: Publicación periódica *Louisiana Advertiser*.

12 de octubre de 1835, Luisiana, EUA.

"(...) Nuestros hermanos que por invitación y deseo del gobierno mexicano se establecieron en Texas, se hicieron ciudadanos y juraron proteger y conservar la constitución de México según se estableció en 1824. El tirano militar Santa Anna ha echado ahora bajo la constitución republicana a fuerza de armas y procura por los mismos medios subyugar a los bravos libres de Texas, y hacerlos objeto de un gobierno militar despótico y arrojarlos de un país que han cultivado y convertido de desierto que era, en un jardín.

¿Hay algún corazón que ame la libertad y odie la opresión que no simpatice con ellos en su gloriosa lucha? (...) ¿Y no los ayudaremos en una causa semejante aquella por la que nuestros padres pelearon? (...)"

DOCUMENTO C (Adaptado)

FUENTE: Lucas Alamán. Discurso al congreso en 1830. Alamán era secretario de Relaciones Exteriores

"Si examinamos ahora la situación en que actualmente se halla Texas (...) Encontraremos que la mayoría de la población es la de naturales de los Estados Unidos del Norte; que éstos ocupan los puntos fronterizos de la costa (...) El número de mexicanos (...) es insignificante comparado con los norteamericanos que por todas partes vienen a situarse en los terrenos fértiles; siendo de notar que los más de ellos lo hacen sin los trámites previos que exigen nuestras leyes o violando los contratos que se han celebrado (...) Siendo de notar el número de esclavos que han traído (...) El haber podido llevar adelante impunemente su política sin que se les haya obligado a los colonos a cumplir los contratos que celebraron para su establecimiento (...) Todo esto ha originado su preponderancia en Texas, cuyo departamento casi no pertenece ya a la Federación mexicana (...)"

DOCUMENTO D (Adaptado)

FUENTE: Benjamin Lundy, "La Guerra en Texas en 1836".
Año: 1836

"Se nos ha pedido que creamos que los habitantes de Texas han estado luchando para mantener los sagrados principios de la libertad, y los naturales e inalienables derechos del hombre, mientras que, los motivos que tienen han sido exactamente lo contrario. La causa inmediata y el principal objetivo de esta guerra -dirigida por los dueños de esclavos de este país, (junto con los especuladores de tierra y traficantes de esclavos)- ha sido que quiere apropiarse del gran y valioso territorio de Texas de la República Mexicana, con la finalidad de restablecer el sistema esclavista, para abrir un amplio y rentable mercado de esclavos; y, en última instancia, para anexarlo a los Estados Unidos."

Comentarios: Benjamin Lundy fue un activista del movimiento antiesclavista, en este folleto titulado "La Guerra en Texas en 1836", argumentó que la Independencia de Texas era un plan de los dueños de esclavos para quitar Texas a México y añadir un estado esclavista más a los Estados Unidos. Sus actividades retrasaron la anexión de Texas a los Estados Unidos después de que esta se independizara.

4.2.2 Aplicación de la secuencia

1ª. Sesión. Miércoles 5 de octubre de 2016: Presentación, encuadre y exploración de conocimientos previos.

En el primer día, de acuerdo con la programación previamente realizada, hice las siguientes actividades:

- Expliqué a los estudiantes el objetivo de mi investigación y el de la secuencia didáctica, así como la forma de trabajo y evaluación, para esta se tomaría en cuenta:
 - Portafolios: 50%. Al final de la secuencia entregarían un portafolio (un folder con sus trabajos), para que pudiera contar sus sellos.
 - Redacción final: 50%.
- La ponderación del profesor titular para esta secuencia sería de un trabajo más que promediará con otras evidencias del parcial, como la resolución de su libro, la visita al museo y la participación en la conmemoración del día de muertos.
- Se realizó la evaluación diagnóstica (Anexo 4), los alumnos indicaron conocer todos los conceptos, posteriormente, al preguntarles sus respuestas para hacer la negociación de significados, observé que desconocían qué eran una fuente primaria y una secundaria. Por ello, opté por explicarles, la mayoría de los alumnos borró sus respuestas y puso la mía, lo cual no era la intención, pues quería se observara el proceso de aprendizaje, más adelante esto sería un indicio de la prevalencia de las metas de la enseñanza tradicional.
- Los alumnos entregaron su evaluación diagnóstica resuelta. No hubo tiempo de leer el organizador anticipado.
- Después de la clase, hice el llenado de la "Guía de observación de la sesión 1. Evaluación Diagnóstica. Leyendo como historiador" (Anexo 4). Este ejercicio produjo los siguientes resultados:
 - Por lo menos el 50% de los alumnos asistentes consideraron tener un conocimiento regular de lo que era una fuente primaria y secundaria, no obstante, después de valorar sus respuestas, la observación fue que su conocimiento era nulo, este nivel no fue contemplado en la guía de observación. Los alumnos definieron una fuente primaria como "primer etapa de estudio", "características principales", "lo primero que se explica"; de una

fuentes secundarias anotaron "respaldo de una fuente primaria", "características secundarias", "algo ya iniciado". Los conceptos de causa y evidencia, aunque fueron definidos de manera sencilla, eran funcionales para la secuencia didáctica. Para definir el concepto de independencia, la mayoría aludió a una definición individual, para ellos, se trataba de "no depender económicamente de otro", "valerse por sí mismo". La apreciación de la segunda parte es que en general las definiciones eran buenas porque servían para enmarcar las actividades de la secuencia, cabe mencionar que los estudiantes manifestaron conocer estrategias generales de lectura.

- En función de lo anterior tomé las siguientes decisiones para ajustar las actividades de la segunda sesión.
 - Como el profesor titular anota la "Orden del día" en el pizarrón, y la utiliza para dirigir la clase, consideré conveniente hacer lo mismo, pues me permitiría ir aclarando dudas de las actividades sobre la marcha, así como recordar los materiales pedidos.
 - Realizar una retroalimentación que permitiera llenar los huecos cognoscitivos presentados. Cabe mencionar, esta acción no la contemplé en el diseño de la secuencia. Para ello redacté un texto, lo llamé "Repaso".
 - Como se iba a emplear tiempo en la retroalimentación y en la lectura del organizador anticipado que no se hizo en esta clase, la actividad programada por equipo se haría por parejas, con preguntas de reflexión más sencillas. Llamé a esta actividad "Retos".
 - Simplifiqué el organizador "criterios para evaluar fuentes". En mi programación inicial las preguntas iban a ser elaboradas por los alumnos. Consideré mejor modelar la actividad y reducirlo a dos columnas, también tomé en cuenta que, en realidad, no contaba con la hora completa (empezábamos a trabajar a las siete y veinte por lo regular) para realizar todas las actividades. Modelar la actividad les permitiría, créame, realizar en su casa la actividad de crítica de fuentes. Cabe recordar, había dicho que no dejaría tarea, pero en la primera

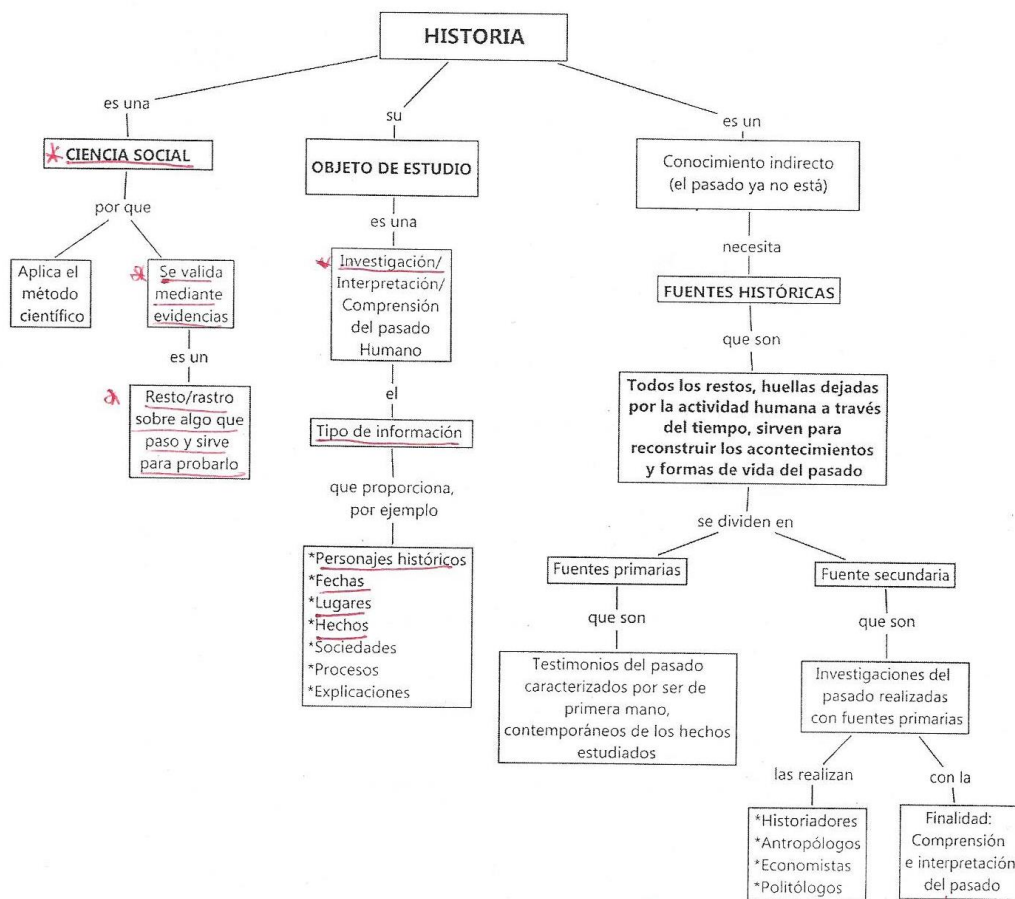
LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

clase el profesor les dejó resolver parte de su libro de texto, entonces, no dependía de mí este aspecto.

2ª. Sesión. Viernes 7 de octubre de 2016: introducción a la evaluación de fuentes.

De acuerdo con la programación ajustada para esta clase, se realizaron las siguientes acciones:

- Anoté la meta y orden del día en el pizarrón.
- Repartí el texto "Repaso" para hacer la retroalimentación de la clase pasada. Para esto, diseñé el siguiente mapa conceptual:



INDEPENDENCIA: Para un país, es tener soberanía (capacidad para dictar sus propias leyes y elegir sus gobernantes).

Figura 16. Mapa conceptual para Repaso: La historia como conocimiento científico.

Fuente. Esquema elaborado personalmente con base en: información proporcionada por los estudiantes durante la clase anterior, Trepát (1995), y mis conocimientos sobre el tema.

Las dos primeras ramificaciones las elaboré con las respuestas de los estudiantes en la evaluación diagnóstica, con la finalidad de reconocer sus aciertos. En cuanto a los “errores”, la parte a cubrir más importante era la carencia mostrada en cuanto a definir fuentes primarias y secundarias. Para esta parte utilicé la definición hecha por Trepát (1995). En cuanto a las fuentes secundarias, consideré necesario ampliar la información con que estos estudios deben tener la intención de explicar el pasado y se realizan aplicando la metodología de investigación de la historia, no basta con la utilización de fuentes primarias como apoyo para crear relatos; por ejemplo, para la película *Titanic* se hizo un excelente trabajo de arqueología, pero la intención no era explicar el evento, sino enmarcar la historia que se narra.

- Un estudiante leyó en voz alta el ordenador anticipado "la evaluación de evidencias" (*Anexo 4: Materiales anexos a la secuencia “Leyendo como historiador*), los demás hicieron lectura silenciosa.
- Repartí el "Reto histórico" para que lo resolvieran por parejas, cómo estaban sentados, pero cada uno debía redactar su respuesta porque la iban a entregar.
- Mientras los alumnos trabajaban se había planeado monitorear a las binas, devolver la evaluación diagnóstica y dibujar el organizador gráfico en el pizarrón. Los alumnos terminaron antes de que se hubiera hecho todo esto.
- A partir de su participación sobre los retos, fui llenando la primera columna del organizador "Criterios para la evaluación de fuentes", dibujado en el pizarrón. Al finalizar esta actividad el cuadro estaba llenado de la siguiente forma:

Criterios para la Evaluación de evidencias	
¿En qué se debe fijar un historiador de un documento?	Tipo de pregunta que podemos aplicar
<i>Autor</i> <i>Tipo de documento</i> <i>Finalidad</i> <i>Audiencia (a quien estaba dirigido)</i>	

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

- Aunque intenté promover la discusión, los alumnos no mostraron interés, lo que hacían era leer sus respuestas.
- Modelé cómo iban a crear las preguntas de la segunda columna, las cuáles quedaban como actividad extra clase. Por ejemplo, una pregunta que permitiera utilizar el criterio de autor sería ¿Quién es el autor? También se les indicó el material para la siguiente clase.
- Pedí a los alumnos que entregaran su respuesta al reto. Con estos trabajos, más la observación en clase, hice el llenado de la guía de observación de la de la segunda sesión. Los resultados fueron los siguientes:

- La escala para apreciar el grado de dificultad para resolver el reto fue la siguiente:

1= Muy difícil (si no daban la respuesta correcta y no escribían ningún criterio para seleccionarla)

2= Difícil (escribían un criterio para seleccionar una fuente, aunque no elegían la correcta)

3= Medianamente fácil (Elegían la correcta, y escribían un criterio que apoyaba en la selección de la opción correcta)

4= Fácil (No hubo resultados en este rubro, hubiera sido elegir la respuesta correcta aplicando más de un criterio)

5= Muy Fácil (No hubo resultados en este rubro, hubiera sido mostrar automatización en el procedimiento, y poder explicar con claridad los criterios, algo irreal para ese momento)

Pregunta histórica	Grado de dificultad
1. ¿Cuál fuente les parece más confiable para conocer la cultura maya prehispánica del Petén? Fuente 1: Película de Hollywood "Apocalypto" sobre esta cultura realizada en el año 2007. Fuente 2: Libro escrito por un historiador experto en la cultura maya prehispánica, publicado en 1999. ¿EN CUÁL CONFÍAN MÁS? ¿POR QUÉ? ESCRIBAN SUS RAZONES	2
2. ¿Cuál fuente es más confiable acerca de la esclavitud en Estados Unidos?	3

<p>Fuente 1: Entrevista con un ex esclavo en 1936. El entrevistador es un hombre negro que recopilaba historias orales para escribir un libro sobre el tema.</p> <p>Fuente 2: Entrevista con el ex esclavo en 1936. El entrevistador es una mujer blanca que trabajaba para el gobierno, el cual estaba controlado por blancos.</p> <p>¿EN CUÁL CONFÍAN MÁS? ¿POR QUÉ? ESCRIBAN SUS RAZONES</p>	
<p>3. ¿Cuál fuente es más confiable para conocer el diseño del campo de concentración nazi en Auschwitz?</p> <p>Fuente 1: Entrevista con un hombre de 80 años de edad, sobreviviente del Holocausto, realizada en 1985.</p> <p>Fuente 2: Mapa del campo de concentración encontrado en los archivos nazis.</p> <p>¿EN CUÁL CONFÍAN MÁS? ¿POR QUÉ? ESCRIBAN SUS RAZONES</p>	2
<p>4. Durante la segunda guerra mundial (1939-1945), después de que el gobierno mexicano declarara la guerra a los países del eje, Alemania, Italia y Japón, los ciudadanos de estos países que vivían en México fueron reclusos en campos de concentración, creados para resguardar a los enemigos del país durante la guerra.</p> <p>¿Cuál fuente es más confiable para saber por qué el gobierno mexicano tomó esta decisión?</p> <p>Fuente 1: Cortometraje de la época hecho por el gobierno mexicano explicando el internamiento, que se transmitía en las salas de cine antes de cada película.</p> <p>Fuente 2: Un informe del Gobierno Federal sobre el internamiento alemán en Cofre de Perote, Veracruz, realizado en 1983, basado en documentos desclasificados del gobierno.</p> <p>¿EN CUÁL CONFÍAN MÁS? ¿POR QUÉ? ESCRIBAN SUS RAZONES</p>	2
<p>5. ¿Cuál fuente es más confiable para saber sobre la responsabilidad del gobierno sobre lo que sucedió en 1968 en la plaza de las tres culturas de Tlatelolco?</p> <p>Fuente 1: Libro de texto de Historia de 1985.</p> <p>Fuente 2: Periódico de un día después de la masacre estudiantil del 2 de octubre de 1968</p> <p>¿EN CUÁL CONFÍAN MÁS? ¿POR QUÉ? ESCRIBAN SUS RAZONES</p>	1

Con respecto al reto 5, cabe mencionar que esta pregunta era la más difícil, porque se les pedía elegir una fuente de dos, cuando en realidad ninguna es correcta. Otra información que aportó la valoración de estas respuestas fue la utilización de otros dos criterios los cuales no fueron

comentados en clase, el de "Fecha" y el de "Grupo Social", el siguiente ejemplo es una muestra del segundo criterio.

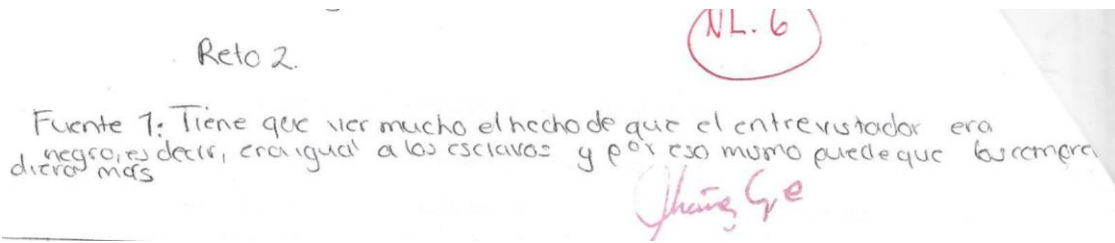


Figura 17. Respuesta de una estudiante al Reto 2.

Fuente. Actividad escolar realizada una estudiante

- En función de lo anterior hice los siguientes ajustes para la siguiente clase:
 - Hacer una retroalimentación de la clase 2 e incluir en el cuadro "Criterios para la Evaluación de evidencias" las aportaciones de los alumnos que no fueron comentados en clase.
 - Como nuevamente no estaba contemplado el espacio para la retroalimentación decidí simplificar la elaboración de la línea de tiempo. Lo anterior hizo necesario también adaptar la guía de observación.

3ª. Sesión. Lunes 10 de octubre de 2016: Contextualización de la Independencia de Texas.

De acuerdo con el ajuste a la programación, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Anoté la orden del día, posteriormente hicimos el repaso. Con la participación de los estudiantes, completé el cuadro en el pizarrón, pedí agregarán la siguiente información al cuadro:
 - "Fecha: Después de un tiempo hay más posibilidades de conseguir más información: testimonios orales, escritos, análisis de fuentes materiales"
 - "Grupo social: Una persona del mismo grupo tiene más posibilidades de comprender a los integrantes de un grupo".

El cuadro quedó, en general, de la siguiente forma:

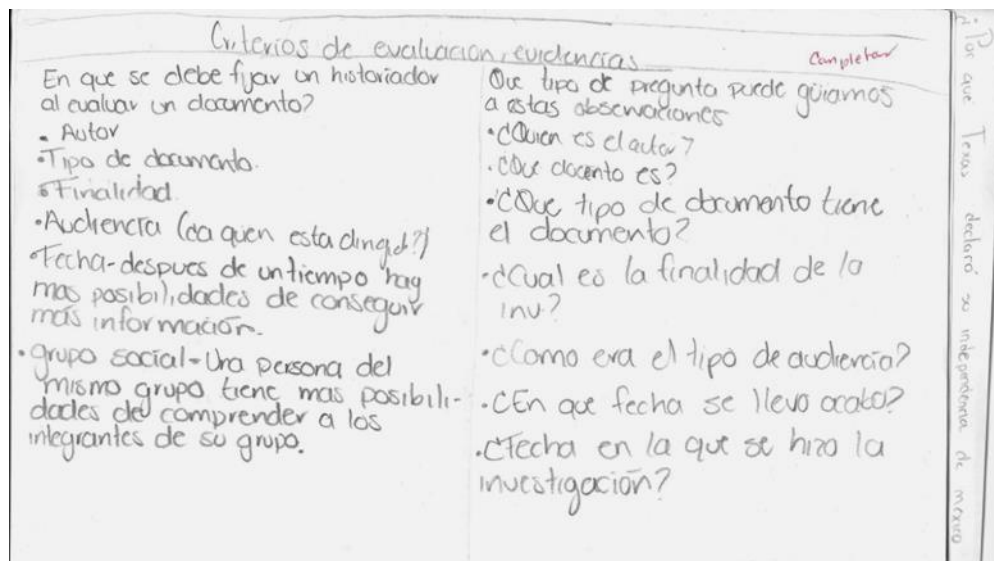


Figura 18. Cuadro: Criterios de evaluación de evidencias elaborado durante la clase.

Fuente. Actividad escolar realizada por una estudiante durante la clase.

- Se formaron los equipos de trabajo, se les repartió el material para la clase y se les pidió que de forma individual respondieran a la pregunta de investigación ¿Por qué se independizó Texas de México? Esta actividad la utilizaría para registrar sus conocimientos declarativos previos sobre el tema, tenía la función de ser la hipótesis, para contrastarla con el escrito final de la secuencia.
- Posteriormente se dio inicio a la elaboración de la cronología. Se les indicó a los alumnos las características generales de la misma y se les prometió una participación al primer equipo que localizara la información en su libro de texto, este era principalmente descriptivo. Aproveché mientras trabajaban para devolver los trabajos que me había llevado la clase pasada.
- En esta clase el tiempo no me rindió, cinco minutos antes de las ocho el profesor titular me avisó que estaba por terminar la clase. Quedó de tarea terminar la cronología, como no obtuvieron la participación por encontrar la información, se les ofreció a los que ilustraran su trabajo. Recogí de forma apresurada la tarea, se me acercaron dos alumnas a explicarme que no lo habían elaborado porque no entendieron las indicaciones, lo cual me resultó desconcertante, porque cuando expliqué la actividad nadie manifestó dudas. La mayoría no entregó la actividad y se mantuvo la cuestión de que los alumnos hacían la tarea de otras materias.

- En este mismo día tenía clase de Práctica Docente, a las 10 de la mañana me tocaba exponer mi secuencia didáctica. Explique lo que había hecho y también lo que estaba pasando en el salón de clase. A todo esto, yo conocía la forma de trabajo del profesor porque un semestre anterior había hecho la observación de Práctica Docente I en su clase, él es tolerante y no le gusta regañar a los alumnos, esto le funciona bastante bien. Yo había decidido, en general, mantener su forma de trabajo. Me pareció valioso el comentario de mi compañera Katia Cisneros, quien me mencionó que quizá no valía la pena enojarse y exigir una forma de trabajo para la cual los alumnos no estaban acostumbrados y no se mantendría después de que yo me fuera. Me sirvió porque me ayudó a recordar el propósito de la secuencia: que los alumnos conocieran la existencia de procedimientos de lectura propios de la materia de Historia y lo aplicaran en un ejercicio sencillo.
- Las observaciones que anoté fueron las siguientes:
 - Las metas se estaban cumpliendo de forma deficiente. Se observaba apatía en los estudiantes, también, requerían más apoyo pues tenían dificultades para comprender las instrucciones y para utilizar su material de apoyo, como el libro de texto.
 - Atribuí las dificultades a lo siguiente:
 - No se sentían obligados a realizar sus actividades porque no era su profesora, además, su profesor les dejaba tarea del libro, lo cual, probablemente los estaba saturando de actividades.
 - Las indicaciones no les resultaban claras.
 - El tiempo resultaba insuficiente, esto generaba que saturara las sesiones de actividades; además, ocupaba mucho tiempo de la clase devolviendo sus trabajos, esto repercutió en un deficiente monitoreo del trabajo.
 - Cabe mencionar, no indiqué en la guía de observación ningún criterio para valorar la *Hipótesis 1*, la respuesta que le dieron a la pregunta histórica planteada antes de leer los documentos. No estaba planteada en la secuencia original, fue una necesidad que surgió durante la clase, las respuestas más

comunes a la pregunta ¿Por qué Texas se independizó de México? Fueron las siguientes:

- a) Fue vendido/ fue dado como pago de deudas.
- b) Había texanos que querían ser parte de EUA.
- c) Querían una mejor economía.
- d) Por la forma de gobierno/ se rebeló contra el gobierno centralista.
- e) No lo sé.

La respuesta “a” me indicaba que los alumnos relacionaban las causas de la independencia de Texas con el conflicto entre México y los EUA en 1847, pero no podían distinguir bien entre ambos eventos. Las respuestas “b”, “c” y “d” me indicaban que los alumnos ya habían leído la parte correspondiente a la independencia de Texas en su libro de texto. Como había mencionado, el profesor les dejaba de tarea resolver el libro, aunque no todos la realizaban, a eso le atribuyó no haya sido esta la respuesta de la gran mayoría de los alumnos. La explicación en el libro era descriptiva sobre el proceso: Se mencionaba que, en 1835, durante el gobierno de Santa Anna, se había establecido el sistema centralista, lo cual había ocasionado la rebelión e independencia de Texas en 1836. Santa Anna había firmado los tratados de Velasco en 1837 reconociendo la independencia de Texas, pero no fueron ratificados por el gobierno mexicano. En 1845 este territorio se había anexado a EUA.

Hubo otras dos respuestas que destacaron de las demás.

- f) No lo sé, pero aplicando el concepto de independencia, considero que era porque quería establecer su forma de gobierno.
- g) Por la firma del Tratado de Velasco

La respuesta del inciso f me indicaba que esta alumna podía elaborar hipótesis, pues estaba aplicando el concepto de independencia revisado durante el repaso en la clase anterior para inferir información que no tenía, y el resultado era correcto. En cambio, la respuesta del inciso g me señalaba la dificultad del estudiante para distinguir las causas de información aledaña, o de las consecuencias, en este caso la firma del Tratado de Velasco no era una

causa, sino una consecuencia. Lo anterior era preocupante porque esta información estaba en el libro de texto, es decir el alumno ya había realizado la lectura del material de clase y no parecía tener más manejo del tema.

- En función de lo anterior, determiné hacer las siguientes acciones en la sesión 4.
 - Retomar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema.
 - Comentarle a su profesor las dificultades con la entrega de trabajos.
 - Hablar con ellos al final de la clase para escuchar sus comentarios sobre las dificultades.
 - Buscar simplificar las actividades para cumplir el propósito de que los alumnos conocieran la evaluación de fuentes, como una técnica de lectura de la materia de Historia. En este sentido se le daría prioridad al organizador gráfico ¿Por qué Texas se independizó de México en 1836?, este se modificó para tener mayor tamaño, de una cuartilla pasó a dos, y se planteó para dos clases, y de ser necesario, para tres, la intención era ya no saturar a los alumnos de actividades. Si daba tiempo de hacerse, la actividad final de redacción se limitaría a un párrafo, originalmente era un ensayo de cinco párrafos.
 - Pedir a un estudiante devolver los trabajos después de la clase, con el fin de monitorear las actividades durante la clase.

Cabe mencionar, había asumido no cambiar las condiciones de trabajo, puesto que los alumnos ya tenían una dinámica establecida. En este sentido, decidí no intervenir en rubros como sus hábitos de estudio o sus actitudes en el trabajo de equipo.

El objetivo de hablar con ellos era conocer las dificultades, sabía de antemano que estaban realizando un esfuerzo por cumplir con un trabajo que se les estaba presentando como extra y, además, alteraba la rutina previa de su clase de Historia. Hablar con su profesor también me parecía un acto de cortesía y me podía ayudar, tal vez los alumnos habían platicado con él sus dificultades, además, era necesario tenerlo al tanto de lo que pasaba.

4ª. Cuarta sesión: evaluación de fuentes sobre la independencia de Texas.

Se pidió a los alumnos que se sentaran por equipo. De acuerdo con los ajustes se realizaron las siguientes acciones:

- Se anotó la orden del día.
- Se realizó la discusión pendiente de la clase pasada, con la finalidad de integrar los contenidos de la cronología. Al hacer esta actividad salió a relucir un aspecto que no había considerado: los alumnos no podían inferir que, en 1836, la mayoría de la población de Texas venía de Estados Unidos, supuse lo podrían hacer porque Texas actualmente forma parte de ese país.
- Se hizo el repaso de la clase pasada. Anoté en el pizarrón las causas de la independencia de Texas que habían mencionado en sus respuestas y eran correctas:
 - Los texanos querían ser parte de EUA.
 - Se rebelaron en contra del gobierno centralista.
 - Había problemas en México y quería mejorar su economía.

Por otro lado, señalé que Texas no fue dada como pago de deudas.

- Se repartieron los documentos de la independencia de Texas y el organizador gráfico. (Anexo 4. “Materiales...”, Documentos A-D)
- Se les pidió que se repartieran los documentos y respondieran las dos primeras columnas. La intención era que la información se compartiera en plenaria para conocer diferentes respuestas, posteriormente se llenaría el organizador gráfico. Durante esta actividad estuve monitoreando las actividades de los alumnos, pude observar lo siguiente: Los estudiantes...
 - Tenían dificultades para relacionar las preguntas que encabezaban las columnas con los criterios establecidos en el organizador gráfico “criterios para evaluar evidencias”.
 - Tenían dificultades para inferir información no explícita. Por ejemplo, para responder a la pregunta ¿Quién es el autor?, en los documentos C y D la información estaba evidente. En cambio, los documentos A y B hacían alusión a grupos sociales, una respuesta correcta hubiera sido, para el Documento A, “los texanos”; para el Documento B podría haber sido “ciudadanos norteamericanos”, o “habitantes de Luisiana”.

De igual forma, las respuestas de las preguntas de la segunda columna no estaban explícitas en el texto. Algunos estudiantes anotaron información textual, la cual no respondía a lo solicitado, fue necesario indicarles que era necesario inferir la respuesta, que se imaginaran, por ejemplo ¿una publicación hecha en Luisiana a quién podía dirigirse? O bien, para localizar la finalidad no podían darles la misma importancia a todas las oraciones, era necesario poner atención a frases como "¿Hay algún corazón que ame la libertad y odie la opresión que no simpatice con ellos en su gloriosa lucha? (...) ¿Y no los ayudaremos en una causa semejante aquella por la que nuestros padres pelearon? (...)", ¿qué interpretación se le podía dar? Cabe mencionar, cuando se conversaba directamente con ellos podían llegar a las respuestas.

- Cuando estaba por finalizar la clase charlé con ellos. Los alumnos confirmaron algunas hipótesis, esto quedó registrado en la guía de observación de la sesión 3.
- Se les mencionó que para poder monitorear sus actividades uno de sus compañeros les entregaría los trabajos. También les solicité manifestaran todas sus dudas y me entregaran la línea de tiempo que había quedado de tarea.
- Quedó de tarea completar las columnas 1 y 2 con el documento que les había tocado.
- Posterior a la clase se revisaron las cronologías y se hicieron las observaciones pertinentes en las guías de observación de la sesión 3 y sesión 4, cabe mencionar, como decidí dar mayor relevancia al organizador gráfico, la guía de observación de la sesión 4 tiene observaciones de la clase 5 y 6. Los resultados fueron los siguientes:
 - Cuando revisé las cronologías me di cuenta de que muchos alumnos se limitaron a pegar la información proporcionada, pero no buscaron los datos solicitados, estas actividades no recibieron calificación porque no cumplían con lo solicitado. En el caso de otros dos equipos, se habían equivocado en algunas fechas solicitadas, consideré como completas estas actividades. Hubo una cronología que estuvo excelente, había completado la información y ubicado correctamente cada acontecimiento, además de cuidar la presentación del trabajo. cuando más adelante pude leer la investigación de Aisenberg (2010) me di cuenta de que esa tarea rebasaba los conocimientos previos de

la mayoría de los estudiantes, y que al hacerla solos, estaban en riesgo de fracasar, como ocurrió.

- En función de lo anterior se tomaron las siguientes decisiones:
 - Hacer sumamente explícito el proceso de evaluación de fuentes. Para ello se trabajaría a partir del modelado, es decir, ejemplificaría el proceso. Para tomar esta decisión me basé en lo siguiente: La profesora Michelle nos comentó que para poder evidenciar las actividades cognitivas que usaban los historiadores para resolver problemas, se había recurrido a la técnica Think-aloud (pensar en voz alta), yo la usaría para hacer evidentes los procesos frente a los alumnos. También decidí esto porque los alumnos habían mostrado dificultades leyendo solos, pero mejoraban notablemente cuando se platicaba con ellos, como era imposible platicar con cada uno, esta actividad tenía la intención de ser una charla grupal de la profesora con los alumnos, usaría como punto de partida las respuestas dadas por los alumnos.

Para ello prepararé el siguiente material de apoyo:

1. Cuadro "¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?" resuelto por la profesora.
2. Una estrategia de lectura de comprensión: para la columna tres pedía que subrayaran las causas de la independencia de Texas en los documentos y lo anotaran con sus propias palabras.
3. Mapa histórico que permitiera contextualizar en tiempo y espacio la independencia de Texas.

5ª. Viernes 14 de octubre de 2016: respuesta a la pregunta histórica ¿Por qué Texas se independizó de México?

La meta para esta clase fue la misma de la sesión anterior. Se realizaron las acciones siguientes, de acuerdo con la programación realizada.

- Se anotó la orden del día.

- Repartí el mapa histórico. Se hicieron algunas observaciones sobre el mismo, la información más importante era que la mayoría de los texanos venían de Luisiana, estado de EUA referido en el Documento B.
- Se revisaron los datos de las columnas uno y dos que habían quedado de tarea. Se modeló cómo se podía obtener esta información. Para esto utilicé el material de apoyo preparado, lo importante era que los estudiantes observaran lo siguiente:
 - a) ¿Cómo se pueden inferir los datos que no se tienen?
 - b) ¿Cómo nos apoyamos en el texto?

Se les indicó que resolvieran la columna tres, para esto cambiarían de documento, debían subrayar en el texto las causas de la independencia y escribir una síntesis en su organizador gráfico.

- Se les repartió la lectura *El párrafo* (Anexo 4. “Materiales...”, *El párrafo*), se les indicó subrayaran lo que consideraron importante, esto quedó de tarea.
- En función de las observaciones durante la clase se tomaron las siguientes decisiones:
 - Los trabajos que integrarían el portafolio.
 - Hacer un ejercicio final de redacción, de un párrafo, para contestar a la pregunta planteada. Se proporcionaría a los estudiantes la estructura del párrafo. Para que los alumnos explicaran en qué consiste la evaluación de fuentes responderían a una pregunta directa. Esta actividad sería extra clase y tendría valor de un sello, de tal forma que no les afectara su calificación final si no la realizaban.

6ª. Sexta sesión. Lunes 17 de octubre de 2016: Entrega de portafolios.

La meta para esta clase quedó redactada de la siguiente forma: "Explico en qué consiste la evaluación de fuentes y respondo a la pregunta ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836? En esta sesión se realizaron las siguientes actividades:

- Se anotó en el pizarrón los elementos que iban integrar el portafolio.
- Se revisó la columna tres, para esto se pidió a integrantes de diferentes equipos que escribieran las respuestas en el pizarrón, para esto se eligieron ejemplos pertinentes de las actividades realizadas por los alumnos.

- Posteriormente se les preguntó si les daba confianza el documento y se les solicitó que justificaran su respuesta.
- Al final se les explicó cómo realizarían la redacción del párrafo y la pregunta a responder.
- Se les informó que el portafolio se recogería el viernes.
- Se registraron las siguientes observaciones en la guía de observación de la clase 4.
 - Un estudiante comentó que su profesor de secundaria le había enseñado que sólo se debía confiar en documentos respaldados por una institución, y estos debían tener un sello. No podía confiar en documentos que eran sólo copias, necesitaba ver los documentos físicamente, no importaba que estuvieran en Estados Unidos.
 - Otra estudiante comentó que el texto estaba resumido, ella necesitaría ver el documento completo para saber qué se había omitido para decidir si le daba confianza.

4.2.3 Evaluación de resultados

- *Calificaciones.*

Las calificaciones del grupo quedaron de la siguiente forma:

Total de alumnos inscritos	50
No entregaron portafolio	9
No aprobaron	1
6	3
7	5
8	6
9	14
10	12

En esta secuencia el 20% no aprobó y más del 50% obtuvo excelentes calificaciones. No obstante, los resultados numéricos no son en sí representativas del trabajo de la secuencia.

Haré unos breves comentarios sobre los trabajos entregados para pasar a una valoración cualitativa

- ***Observaciones acerca de los trabajos finales.***

Las observaciones no se hicieron de todos los trabajos, sólo de una muestra. Para esto conservé:

- 2 líneas de tiempo.
- Cuatro portafolios con diferentes grados de cumplimiento de las actividades.
- Varios organizadores gráficos "¿Por qué Texas se independizó de México en 1836?"
- Varias redacciones finales.

- a) **Observaciones del trabajo de lectura** (Anexo 5: Trabajo de lectura).

Las instrucciones que se dieron a los alumnos para hacer el llenado de la columna tres del organizador gráfico "¿Por qué Texas se independizó de México en 1836?", fueron las siguientes:

1. Subrayar las causas de la independencia de Texas en un documento.
2. Elaborar una síntesis en el espacio correspondiente donde escribieran con sus propias palabras lo que decía el documento.

Para apreciar la realización de este procedimiento se utilizaron los portafolios que se conservaron de los alumnos, donde se pudo observar lo siguiente:

- 1 estudiante no realizó el trabajo.
- 2 alumnos realizaron el procedimiento de subrayado, pero lo que expresan en el espacio del documento correspondiente no coincide con lo subrayado en su documento.
- 1 estudiante realizó el trabajo de lectura, hizo anotaciones en su documento e hizo la redacción correspondiente.

b) Observaciones de los organizadores gráficos "¿Por qué Texas se independizó de México en 1836?" (Anexo 6: Organizadores gráficos ¿Por qué Texas se independizó de México en 1836?)

Los organizadores se pudieron revisar hasta el final, con el portafolio. Las instrucciones que los alumnos recibieron es que esta actividad tendría el 50% de valor de la calificación de la secuencia. Era previsible que los cuadros tendrían contenidos parecidos porque la actividad se hizo a partir de modelar el procedimiento de lectura, también porque los alumnos participaron en clase con sus puntos de vista, los alumnos que no asistieron podían pedir este trabajo. Las observaciones en este apartado son sobre el llenado de la última columna. La instrucción que los alumnos recibieron fue la siguiente:

- En función de las tres columnas anteriores escribir si el documento les daba confianza, y justificar su respuesta.

De acuerdo con los trabajos conservados, los resultados fueron los siguientes:

1° Trabajo: El organizador gráfico de esta estudiante tiene todas las respuestas correctas, se observa que borró respuestas anteriores para poner las que fueron comentadas en clase y expresadas (avaladas) por la profesora.

2° Trabajo: Igual que el anterior, este trabajo tiene todas las respuestas correctas y se ve que borró información para sustituirla por la que se comentó en clase, excepto con el primer documento, donde escribió "Si, ya que necesitan de un gobierno estable y maneja una riqueza de información". Un criterio para este alumno de la confianza hacía un documento fue qué tanta variedad hay en los datos aportados, no usó los criterios que se revisaron en clases pasadas.

3° Trabajo: Igual que el anterior, este trabajo tiene todas las respuestas correctas, solo que no tiene borrada información. En cuanto a su postura acerca de la confianza que le inspira los diferentes documentos, tampoco utilizó criterios de evaluación de las fuentes, por ejemplo, menciona que el primer documento, la declaración de Independencia de Texas, está basado en diferentes investigaciones (no entiendo por qué infirió esto). Parece que usó criterios para evaluación de fuentes secundarias, los cuales se comentaron brevemente en el ejercicio de inducción.

4° Trabajo: También tiene todas las respuestas correctas en las anteriores columnas, pero redactadas de forma sencilla. La última columna tiene respuestas muy cortas, pero se ve

que trató de retomar elementos del debate que se originó en la sesión 6 entre la profesora y los dos estudiantes mencionados en el apartado anterior. Por ejemplo, para el primer documento menciona que no le inspira confianza porque nadie lo avala, del segundo menciona que le inspira confianza porque está en el archivo general.

5° Trabajo. Tiene todas las respuestas correctas, no tiene borrada información en las primeras dos columnas, probablemente fueron realizadas con posterioridad. En cuanto a los elementos de confianza, en el primer documento no utilizó ningún criterio revisado en clase, en los demás puso las respuestas comentadas en el salón.

c) **Observaciones de la redacción final** (Anexo 7: Redacciones)

En la primera planeación, este era el trabajo principal. Como se observó que los estudiantes necesitaban más apoyo del que originalmente se consideró, se adaptó la meta de la sesión 6, la cual quedó de la siguiente forma: "Explico en qué consiste la evaluación de fuentes y respondo a la pregunta ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?". La redacción final se limitó a la redacción de un párrafo y a responder una pregunta, su ponderación en la calificación era de una actividad más, además se dejó como tarea. Para redactar el párrafo diseñé la siguiente estructura:

¿Por qué Texas declaró su independencia en 1836? Basándome/basándonos (elegir el tipo de narrador) en documentos cómo (primer documento o autor que da confianza), (segundo documento o autor que da confianza), (tercer documento o autor que da confianza) [elegir por lo menos 2], puedo decir/ se puede decir/ podemos decir que la independencia de Texas se debió a primera causa, segunda causa, tercera casusa (por lo menos dos causas).

La pregunta era la siguiente: De acuerdo con mi experiencia, ¿cómo explicaría en qué consiste la evaluación de fuentes que hacen los historiadores?

Entregaron esta actividad 26 alumnos, varios trabajos estaban repetidos (copiados), se conservaron 12 para hacer su valoración. Las observaciones son las siguientes:

MARÍA GUADALUPE CHÁVEZ ESPAÑA

Trabajos entregados	Párrafo que responde a la pregunta ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?	Explicación sobre la evaluación de fuentes
Redacción 1	<ul style="list-style-type: none"> Escogió los documentos C y D, donde se menciona el interés por quedarse con el territorio (la intención fue despojo facilitado por las condiciones del país) 	La respuesta presenta una excelente redacción, y utiliza información que no fue vista en clase, por lo que estimo no fue realizada por el alumno.
Redacción 2	<ul style="list-style-type: none"> Combinó la información de los documentos B, C, D, aunque sólo menciona los textos C y D (despojo y deseo de establecer su gobierno) 	Está algo rimbombante la respuesta, parece original, menciona que el tema se investiga apoyándose en fuentes primarias.
Redacción 3	<ul style="list-style-type: none"> Está incompleto, utiliza un solo documento y toma la información de forma literal (la independencia de Texas es porque defendían los derechos de hombre) 	Su respuesta no tiene coherencia con lo que se pregunta.
Redacción 4	<ul style="list-style-type: none"> Tiene la misma respuesta que la redacción 2 	No tiene relación su respuesta con lo preguntado.
Redacción 5	<ul style="list-style-type: none"> En cuanto al estilo, presenta con claridad su redacción. Combina información de los documentos A, C y D. Produce una interpretación contradictoria que malinterpreta la información de los documentos: luchar por sus derechos, no tener esclavos, permanecer en Norteamérica. 	Describe el trabajo realizado en clase: tener diversas fuentes y elegir la más confiable.
Redacción 6	<ul style="list-style-type: none"> Tiene la misma respuesta que la redacción 2 	No respondió
Redacción 7	<ul style="list-style-type: none"> Cita los documentos usando los nombres de los autores, el C y D. Combina la información, explica las causas de la independencia usando dos aspectos: políticos y económicos. 	No respondió
Redacción 8	<ul style="list-style-type: none"> Cambió la pregunta 	Considera que las fuentes narran hechos.

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Redacción 9	<ul style="list-style-type: none"> • No eligió el estilo para redactar (apoyándose/basándose). • No menciona los documentos utilizados. Considera que el territorio les correspondía (Documento A y B) y querían un mercado de esclavos (Doc. D). Me parece su redacción contradictoria. 	Parece relacionar el uso de criterios con las fuentes, pero su redacción no es clara.
Redacción 10	<ul style="list-style-type: none"> • Explica por qué eligió los documentos con que hace su explicación. Hace énfasis en su escrito de la poca relación que sentían los texanos con México. 	Resalta el aspecto de que las fuentes validan la investigación
Redacción 11	<ul style="list-style-type: none"> • Hace una síntesis de los documentos elegidos. Considera que la independencia de Texas se debió a las diferencias en cuanto al origen de la población y los intereses económicos de los texanos. 	Utiliza el organizador anticipado para redactar su respuesta.

- ***Estimaciones Generales.***

En este apartado se harán las observaciones sobre los resultados de los alumnos y la profesora, en las conclusiones evaluaré de forma general la secuencia:

En mi apreciación, los alumnos estaban acostumbrados a participar de un modelo de enseñanza/aprendizaje tradicional, donde el conocimiento depende de la explicación del profesor. No contaban con estrategias metacognitivas, por ejemplo, para hacer uso de la lectura y para organizar su propio trabajo. Esto se evidenció en los resultados de la evaluación diagnóstica y en el subrayado de los documentos solicitado en la sesión 5.

- Prevalció entre los estudiantes la “agenda” de la enseñanza tradicional:
 - Simular una respuesta, como es el caso de la redacción final 4, donde no hay congruencia entre lo cuestionado y la respuesta dada (Anexo 7)
 - Dar la respuesta correcta. Esto se evidenció en que los alumnos borraban sus respuestas incorrectas para poner las respuestas correctas, y en la revisión que ellos hicieron, o alguien les hizo, de los organizadores gráficos (Anexo 5).
- Por otro lado, el hecho de que se enfatizara la necesidad de utilizar otras estrategias de aprendizaje propició que algunos estudiantes utilizaran otros recursos cognitivos. Esto se hizo evidente en lo siguiente:
 - Ante la demanda, algunos estudiantes empezaron a utilizar otras estrategias de lectura, por ejemplo, la de síntesis de información (Anexo 5, p. 277)

- En dos redacciones finales se evidenció el uso de procedimientos revisados en clase, como la síntesis de información y la valoración de los documentos (Anexo 7, redacciones 10 y 11).
- Con diferentes grados de complejidad, hicieron interpretaciones de los documentos. Esta tarea de lectura corresponde al nivel III de lectura de PLANEA, donde ya no se utiliza solo para buscar información.
- Externaron sus opiniones. Las observaciones de Melany y Edgar en un principio fueron tomadas a mal, porque en mi interpretación expresaban dudas de la primera clase. Cuando revisé el trabajo 4 del Anexo 5 me di cuenta de que sus observaciones habían sido retomadas por otros alumnos. Parte de la intención era suscitar el debate en clase, el hecho de que dos alumnos se atrevieran a disentir propició que otros tuvieran más apertura al debate, aunque sea en la escucha.

Acerca de mi autoevaluación como profesora, tomando en cuenta que mi práctica estaba enmarcada antes de la maestría en una docencia tradicional:

A. Puntos fuertes:

- Presenté una estrategia que articulaba diferentes contenidos en función de un resultado final, de acuerdo al modelo por competencias.
- La propuesta era clara en cuanto al procedimiento de lectura a desarrollar.
- Se procuró que el enfoque general de la secuencia posibilitara a los estudiantes salir de un modelo tradicional de enseñanza/aprendizaje. El énfasis se ponía en las actividades cognitivas de los alumnos.

B. Aspectos que revisar:

- La presencia de la enseñanza tradicional también fue propiciada por mí.
 - No contemplé en el diseño de la secuencia el tiempo para el repaso y el llenado de huecos cognoscitivos.
 - También puse énfasis en la respuesta correcta.
 - Por una mala traducción de la pregunta principal, personalicé un espacio, la pregunta era ¿Por qué los texanos se independizaron de México en 1836?

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

- Aunque pretendí articular la secuencia, en la práctica hubo dispersión pues se propusieron muchas actividades, lo que ocasionó que el tema central se revisara hasta la sesión 4.
- No hubo un adecuado planteamiento acerca del punto de partida de los estudiantes.
 - Los alumnos podían poner ejemplos individuales de conceptos como independencia, necesitaban apoyo para poder volverlos abstractos.
 - Se enfatizaron definiciones abstractas y no se tomó en cuenta que los estudiantes podían tener conocimientos concretos del tema o necesitar conocimientos concretos. Por ejemplo, en la última sesión el estudiante que cuestionó la validez de los documentos no había podido definir qué era una fuente, pero sí sabía que se usaban documentos para escribir historia y que éstos estaban resguardados en instituciones, creo que era necesario que observaran de forma concreta el resguardo de los documentos, por ejemplo, con una visita a un archivo.
 - Se supuso que los alumnos tendrían un desempeño de lectura en nivel 2 de PLANEA, es decir que podían usar la lectura para buscar información, pero lo que se evidenció durante la observación es que varios de ellos tenían niveles inferiores.
- Tampoco se planteó adecuadamente el punto de llegada. El planteamiento general de la secuencia era nivel inicial receptivo, no obstante, la meta final estaba redactada en un nivel autónomo.
- No se contaba con un instrumento adecuado para valorar los errores. Quinquer menciona que los errores evidencian los procesos cognitivos de los estudiantes, en un enfoque de enseñanza tradicional, estos son únicamente respuestas incorrectas. Se comentó que el propósito era que los alumnos conocieran procedimientos de lectura de la materia de Historia, porque estos posibilitan a los estudiantes generar conocimientos buenos (Trepát, 1995), estos procedimientos cognitivos fueron llevados a cabo con diferentes grados de complejidad por los alumnos: en la redacción final se observa diferentes niveles de interpretación de la lectura: hay ejemplos de lectura literal, de combinaciones de información para producir interpretaciones

contradictorias, había visiones coherentes. Lo anterior me hace considerar exitosa la secuencia, pero carezco de un instrumento que me permita valorar los procesos llevados a cabo por los alumnos.

- No se esperaba en este ejercicio ver elementos de construcción de conciencia histórica. Una crítica que se ha hecho a instrumentos como PISA y PLANEA es que no toman en cuenta la subjetividad del lector, por ejemplo, el uso de sus valores para interpretar un texto, le doy la razón a esta crítica después de la secuencia³⁰. En las diferentes interpretaciones encontradas, tales como:
 - Los texanos defendían los derechos humanos
 - Fue un despojo
 - Era un territorio perdido por que la población no era de origen mexicano

4.3 Conclusiones de la aplicación de la secuencia

En este apartado haré una valoración de la secuencia didáctica en cuanto a los aspectos que, considero, sería necesario corregir para propiciar un mejor aprendizaje a partir de la lectura. Cabe recordar lo siguiente: cuando realicé la práctica aún no conocía las propuestas de Monte-Sano y De la Paz (2014) ni de Aisenberg (2010). Después de la aplicación notaba errores, pero mi actitud hacia ellos era de desconcierto, de hecho, en esa etapa tenía pocos elementos para concluir, no podía evaluar globalmente lo ocurrido. Casi ocho meses después, pienso en ese trabajo como un andamio más en mi etapa de aprendizaje acerca de la docencia, y el desconcierto ha ido cediendo lugar a la comprensión, para lo cual ha sido de gran apoyo conocer la propuesta de Aisenberg, la cual invita a prestar atención al proceso de aprendizaje y la función del error, de igual forma, señala, hay escritos que se hacen con la única finalidad de aprender. En este sentido, estimo, mi aprendizaje se ve obstaculizado por la idea de la enseñanza tradicional, muy arraigada, de que las cosas se hacen una sola vez y para siempre.

Me centraré en las siguientes líneas en el análisis de los errores de la secuencia didáctica, sin ningún ánimo de flagelación, la intención es que estos errores me permitan delinear otra práctica educativa.

³⁰ Ver la cita 4, acerca de las críticas a la prueba PISA.

a) Los conocimientos previos.

Como había mencionado, los estudiantes de este grupo tenían otra dinámica de trabajo en esa clase: el profesor expone, hacen juegos por binas, como la lotería histórica, les pide participación grupal y trabajan con un libro descriptivo-enumerativo que permite cubrir grandes cantidades de contenido en poco tiempo. En cuanto al carácter, el profesor es muy relajado, y no sé cómo explicar esto, Marco no es un profesor “barco”, él ha tomado la decisión consciente, como persona que desea ser, de no maltratar a los estudiantes, los alumnos en su clase saben que cuentan con su paciencia y, según observé, le tienen estima. A estos estudiantes yo les pedí lo siguiente:

- Trabajar por equipo.
- Hacer una lectura que no fuera de localización de información.
- Escribir.
- Usar de forma analítica un organizador gráfico.
- Diferenciar entre fuente primaria y fuente secundaria.
- Conocer, en orden cronológico correcto, datos sobre la independencia de Texas y la guerra entre México y los estados Unidos.
- De igual forma, que supieran datos sobre la división política territorial de esas fechas.
- Participar y debatir.

Todo lo anterior, puedo argumentar, era pertinente esperarlo en función de lo conocido de muchos temas y los años de escolaridad de los estudiantes, más de diez para esas fechas, sin embargo, eso no se presentaba. Otra forma en cómo el asunto del rezago educativo se hizo presente fue, por ejemplo, en que no pudieron ubicar Texas como un estado norteamericano colindante con México.

Cuando diseñé esta actividad supuse estaba en el nivel más básico posible cada uno de los contenidos. La convivencia con los estudiantes me mostró que partía de supuestos inadecuados, por ejemplo, la utilización de esquemas ha sido una de las principales herramientas de enseñanza que he utilizado, erróneamente doy por sentado los estudiantes comprenden la organización y funcionalidad de estos, por ejemplo, que un cuadro de resumen sirve para analizar y poder elaborar conclusiones a partir de relacionar la información de las columnas. Esto no necesariamente es así, y no tienen que saberlo si no se les ha enseñado a usarlo de este modo, no obstante, el utilizarlos sin una previa enseñanza de cómo funcionan

puede derivar en lo que ocurrió en esta secuencia o en la referida por Aisenberg (2010), las consignas de la enseñanza tradicional se hacen presentes y los estudiantes buscan “rellenar” los huecos con cualquier información.

Tanto Monte-Sano como Aisenberg parten de qué hacer cuando los estudiantes no tienen conocimientos previos, y esto es, crear esos prerrequisitos que permitan llevar a cabo el proceso de aprendizaje. En el caso de Monte-Sano y De la Paz (2014), para formar los conocimientos previos proponen la exposición de los contenidos susceptibles de ser ocupados en el análisis de textos y simplificar los procedimientos. Para esto, crean una estrategia de lectura para propiciar la comprensión y el aprendizaje, de igual modo, simplifican la pregunta de tal forma que sus posibles respuestas sean controlables (sí/no y por qué) y limitan el procedimiento a dos fuentes, además, mientras se está conociendo esta propuesta, proponen el modelado de lectura. Esto no pasó en la secuencia que apliqué, no estaba en un nivel inicial receptivo, como era mi intención, por ello, terminó mostrándose como necesario hacer una estrategia de comprensión de lectura, esta fue el subrayado de las causas en los documentos y su parafraseo en el organizador gráfico.

Con respecto al proceso de asimilación de la instrucción, las estudiantes mostraron dificultades para entender la instrucción, lo cual, señala Aisenberg, es problema del docente, no del alumno. Aisenberg (2010), y otros autores con los que ha colaborado, son insistentes con respecto a cuidar el proceso de acomodación de los estudiantes, y esto incluye la pertinencia de cada instrucción, y la valoración del esfuerzo que representará al estudiante comprender una tarea. Por ejemplo, si la tarea es un cuadro analítico, cuya comprensión comprometerá mucho tiempo y esfuerzo, se puede elegir otra tarea más pertinente y con menos “costo” cognitivo, en el caso de las investigaciones donde ha participado, se ha apostado más por la escritura para el aprendizaje. Esta autora indica que cuando el estudiante está ante una tarea nueva, la complejidad no se centra únicamente en los contenidos a asimilar, sino en la comprensión misma de la instrucción.

Una dificultad más tiene que ver con lo considerado, socialmente, como explicación histórica. Si bien varios estudiantes podían describir lo relatado sobre la independencia de Texas en su libro de texto, esto es, que los texanos estaban en desacuerdo con el gobierno centralista y por eso declararon su independencia, aparentemente, podría constituir una explicación, o respuesta, a la pregunta ¿Por qué Texas declaró su independencia de México?,

no obstante, esta explicación es descriptiva, y no establece relaciones de causa-efecto entre ambos hechos descritos, la relación es, más bien, cronológica, y este tipo de datos son lo que me hacen considerar pertinente la propuesta de Aisenberg de familiarizar al estudiante con la narrativa propia de la historia, a partir de textos que permitan reconstruir explicaciones y no sólo enumerar datos.

b) La evaluación diagnóstica.

Cuando diseñe el cuestionario KPSI lo estimé adecuado porque me permitiría precisar (dictar) los conceptos a utilizar en la secuencia, pero no tomé en cuenta que no eran esos los únicos conocimientos previos involucrados. Mi diagnóstico se limitaba a conceptos declarativos principalmente, y no tenía posibilidades de establecer en realidad lo pertinente, lo cual hubiera involucrado diferentes aspectos, por ejemplo, los referidos anteriormente: trabajo en equipo, manejo de organizadores gráficos, ideas pertinentes relacionadas con las fuentes primarias. Con referencia esto último, en la sesión final de la secuencia dos estudiantes manifestaron dudas porque lo revisado se confrontaba con lo que ellos creían, en el caso de Edgar, no manejaba el término fuente primaria, pero si el de “documentos”, en la evaluación diagnóstica no había posibilidades de identificar esos conocimientos previos porque utilicé directamente el término “fuente primaria”.

Por otro lado, en cuanto a la pregunta histórica, supuse que como atendía un problema “interesante” bastaba para motivar a los alumnos, y esto no ocurrió así. Giné y Parcerisa (2003) señalan que un buen diagnóstico servirá para motivar al estudiante, y esto no paso. En este sentido Beatriz Aisenberg (2010) es reiterativa con respecto a que, tratándose de la lectura, el propósito de clase se tiene convertir en el propósito lector, sugiere apelar a la empatía, mostrando lo controvertido del tema, cómo el proceso estudiado cambió la vida de personas, a veces de forma muy dramática. De este modo, si bien el KPSI podía proporcionarme información sobre algunos conocimientos declarativos, actualmente considero que una actividad de empatía puede ser de mayor utilidad para involucrar al estudiante en la lectura.

c) Saturación de contenidos.

Uno de los aspectos que más llamó mi atención al volver a leer mi reporte de práctica docente fue la saturación de contenidos. Cuando hice la adaptación, cada contenido lo consideraba valioso: trabajar por equipo, elaborar una cronología, poder utilizar un organizador gráfico para producir conocimiento, en ese entonces, estaba partiendo de una idea equivocada de lo que no es enseñanza tradicional: si en la enseñanza tradicional el alumno es pasivo, en un modelo opuesto el estudiante tiene que hacerlo todo, descubrirlo todo, no existe espacio para la exposición, el profesor es en todo caso un guía. A partir de esta experiencia, y después de las lecturas revisadas, definiría como enseñanza no tradicional aquel proceso donde se cuida el reacomodo de esquemas del estudiante, es decir, se pone atención al aprendizaje, y los métodos para conseguir esto son diversos, e incluyen, la explicación del profesor y el modelado, el punto como repercute la acción docente en beneficio del aprendizaje del estudiante.

Con esta visión, resultó que la lectura no era el único procedimiento por realizar en clase, también los estudiantes iban a:

- Elaborar las preguntas para evaluación de fuentes
- Elaborar una línea de tiempo y utilizarla para analizar los acontecimientos referidos en las fuentes.
- Analizar las fuentes primarias relacionando las preguntas elaboradas previamente con las fuentes
- Redactar
- Hacer todo con cierto grado de autonomía.

En general en la secuencia no se estableció un eje adecuado, o la articulación de varios, a los cuáles se les diera preferencia. Por ejemplo, la habilidad para ordenar cronológicamente necesitaba su propia secuencia, realizarla como procedimiento en esta aplicación provocó dispersión, pues se revisó el procedimiento principal, la lectura de fuentes primarias, hasta la cuarta sesión. Para evitar este tipo de dispersiones, tanto el grupo Stanford como Monte-Sano y De la Paz recurren a la utilización de materiales audiovisuales explicativos para contextualicen el tema. Otra forma en que saturaré fue no respetando el propósito de la secuencia, el cuál era presentar el procedimiento de evaluación de fuentes.

Presentar hubiera significado explicar y, repito, estaba evitando hacer esto, como los estudiantes realizaron numerosos procedimientos, se convirtió en aplicación.

Otra forma de saturación en esta secuencia es que había dos propuestas de temáticas históricas, una era responder a la pregunta ¿por qué Texas se independizó de México?, y la otra ¿La independencia de Texas fue un despojo del gobierno de los EUA al de México? Esta segunda pregunta, había comentado anteriormente, sigue generando controversia entre los historiadores, estimo, si se explicitará en otra secuencia, se podría utilizar para mostrar el debate entre especialistas, pero en esta aplicación contribuyó a dispersar el trabajo.

En cuanto al grado de autonomía esperado, este era excesivo, en esos momentos había pensado que los materiales didácticos apoyarían para que los estudiantes pudieran escribir un ensayo, aunque fuera llenado de espacios, porque este sería un llenado “reflexivo”. No obstante, Monte-Sano y De la Paz, mencionan, por lo menos durante tres secuencias los estudiantes necesitan del modelado del profesor, y en cuanto a la escritura, en una primera recepción pueden escribir, con apoyo, un párrafo. La lectura de estos autores me apoyó para darme cuenta de que en el diseño de esta secuencia había esperado grandes cambios en los estudiantes, por otro lado, puedo decir que a partir de lo observado en clase adapté la secuencia a lo sugerido por estos autores, aunque no los hubiera leído todavía, por ejemplo, modelé el proceso de crítica de fuentes y acoté la escritura de un ensayo a un párrafo, además, como lo sugiere Aisenberg, no se convirtió la redacción de este escrito en la actividad principal para calificación.

Evitar la saturación de contenidos plantea un tema difícil en la educación, ante la presencia de múltiples contenidos declarativos en el programa de estudios, y la dedicación que necesitan los procedimientos, es necesario hacer una elección: ¿A cuáles se le dará preferencia y cuáles son sacrificados? Lamentablemente, la elección no se limita a la eliminación de contenidos, sino también a los métodos de enseñanza, por ejemplo, crítico de la propuesta *pensar históricamente* que hace una representación de la historia tipo positivista; pero en comparación con la propuesta presentada por Aisenberg, en la cual texto de Historia es visto con mayor complejidad, se puede desarrollar los contenidos en menor tiempo (tres clases), mientras que la segunda propuesta tiene secuencias de hasta siete clases.

No obstante, son decisiones que necesitamos tomar. De mi experiencia como estudiante, saturar no hace que se aprenda más rápido, porque no hay tiempo para reflexionar,

y porque el aprendizaje es un proceso, por tanto, difícilmente se puede dar por terminado. En el caso de la lectura, una de sus fases es la relectura, la cual se hace más necesario entre más importante se considera un texto.

d) Valoración del error.

En el modelo educativo en el que fui educada y he participado, a los errores les corresponde una sanción. La forma de sancionar los errores en la educación es diversa: la calificación reprobatoria, la descalificación, incluso actividades “bien intencionadas” como pedir que se corrija un trabajo, tiene forma de sanción porque señala la equivocación, lo que no debería estar. En esta sociedad, la equivocación no es un suceso, sino un adjetivo, lo equivocado no es la acción sino el sujeto, esto desde una perspectiva, como se mencionó en el primer capítulo, donde la inteligencia se considera algo innato.

Difícilmente se valora el error, no obstante, señalan Smith (1997) y Goodman (2006), si el aprendizaje es auténtico, el error es inevitable. Recordemos que estos autores señalan a este como un proceso donde el individuo reestructura sus esquemas de conocimientos, para esto, abandona la zona segura de la comprensión y con apoyo de las hipótesis que ha formulado, se moverá en terrenos inciertos hasta llegar a nuevos referentes. Aisenberg y su equipo de trabajo son reiterativos en cómo la presencia de la confusión y la negociación “errónea” de términos está presente de forma continua en las secuencias que aplicaron, la visualización de los errores era importante porque guiaban las acciones docentes para llegar a la formulación de nuevos aprendizajes,

Por mi parte, cuando apliqué esta secuencia, mi visión del error era la de algo indeseable. Si la secuencia estaba correctamente diseñada no existirían los errores, por otro lado, no contaba con elementos para ver como los estudiantes reconstruyen sus esquemas de conocimiento. Por ejemplo, la definición que hizo la mayoría a partir de ejemplificar de forma individual el concepto de independencia en el diagnóstico indicaba que, de momento, podían hacer un manejo concreto del término, y necesitaban apoyo para tener una noción más compleja, abstracta, del mismo (Trepát, 1995; Aisenberg, 2010). Lo mismo ocurrió con el cuadro de información, que los alumnos no pudieran desarrollar la información solicitada indicaba la falta de comprensión en la instrucción porque no sabían utilizarlo para inferir información. Cuando al ordenar cronológicamente tuvieron errores, este era indicador de su

dificultad para representarse un tiempo lineal, ya no digamos uno más complejo con conceptos de segundo orden como simultaneidad. No obstante, todo lo anterior lo vi cómo obstáculos y no como fases de aprendizaje.

Plantear una enseñanza distinta implicaría meter al error como parte de los indicadores de aprendizaje, y no como lo que no debería estar ahí, si no como una de sus fases. Incluso, quizá no sea este el término más adecuado, sería mejor llamarlos resultados provisionales, más que equivocados.

Otra cuestión en cuanto a los “errores” era que no abarcaban únicamente contenidos académicos, disciplinares o procedimentales, sino también hábitos, los contenidos metacognitivos. En el caso de la puntualidad, o la realización de trabajo de otras clases, me indicaba que no se les había instruido de forma clara la disciplina en clase. La forma de resolverlo en el salón de clase, como profesora titular, era con límites claros: para la entrada daba 15 minutos de tolerancia para la primera clase y 10 en las demás, y no permitía hacer tarea en clase de otras disciplinas. Ver a estos alumnos me hizo reflexionar en esto, parece ser estas son las dos opciones en la enseñanza tradicional: se les “permite” o se les “sanciona”. Este tipo de estrategias de trabajo, aunque aparentemente diferentes, me parecen similares en que no exigen la reflexión de los estudiantes acerca de cómo sus acciones repercuten en sus resultados, porque para ellos la meta se convierte en cumplir, o evadir, la disciplina de otro. Lo mismo ocurre con el trabajo por equipo, hacer evidentes las consecuencias de decidir colaborar, o evadir el trabajo, me parece, también forma parte de los contenidos.

Ante estos resultados, también provisionales, considero que una mejor didáctica de la lectura en la materia de Historia implicaría lo siguiente:

- Propiciar que el diagnóstico sirva también de inducción a la lectura.
- Establecimiento de ejes claros donde lamentablemente, se tendrán que hacer elecciones trágicas.
- Apelar continuamente al estudiante, tener cuidado de que el propósito de clase sea el propósito lector.
- En primera instancia, formar habilidades de pensamiento que sirvan para enmarcar los contenidos históricos, considero la más importante la habilidad de contextualizar,

es decir, poder ubicar temporal y espacialmente diferentes acontecimientos, y a su vez, establecer relaciones de causa-efecto.

- Enseñar a relacionarse con la totalidad del texto de Historia, no sólo con fragmentos, esto es con las ideas, con los elementos que lo diferencian de los demás.
- Hacer evidente que la Historia es un conocimiento en construcción, la diferenciación entre fuentes primarias y secundarias, así como el resguardo institucional y la elección de las primeras, es tanto una cuestión social como un problema de investigación.
- Trabajar con fuentes primarias para acercar a los alumnos al análisis utilizado para producir conocimientos históricos.
- Enseñar estrategias que permitan analizar un texto, como el subrayado de acuerdo con criterios establecidos para conseguir el propósito lector u organizadores gráficos que permitan el análisis y la síntesis de información.
- Propiciar la reelaboración de los esquemas de conocimientos a partir de la formulación de contenidos nuevos, por ejemplo, por medio de la participación, exposición en debate, ensayos orales, escritura para el aprendizaje y escritura como comunicación.
- Propiciar una visión de la lectura y los textos como partes de actos de comunicación, que atienden a múltiples propósitos y finalidades. El lector sabe que puede utilizar el conocimiento de estos elementos para atender sus propias necesidades.
- En la evaluación tomar en cuenta al error como parte del proceso de aprendizaje.

A grandes rasgos esto fue lo que ocurrió durante la aplicación de esta secuencia didáctica. Una de las cosas que más me llama la atención es como cambió mi percepción de la secuencia durante el proceso de planeación, aplicación y evaluación. En un inicio creía que la secuencia resultaría demasiado sencilla para los estudiantes, y partía de muchos supuestos sobre lo que los estudiantes podían hacer, mientras apliqué la secuencia recuerdo las dificultades que salieron a relucir, las cuáles atribuí principalmente a una mala formación previa de ellos; sin embargo, como la evaluación de la secuencia se dio tiempo después, cuando ya había leído más sobre el tema, lo que me llamo la atención de esta secuencia fue lo saturada de procedimientos y contenidos que tenías que revisar los estudiantes, lo cual me hizo

comprensible las dificultades que tuvieron los estudiantes. Como se suele decir, quien más aprende es el maestro...

5. Consideraciones finales

En el presente trabajo, que concluyo en este punto de la investigación, no es posible agotar la temática referente a la *enseñanza-aprendizaje* de la lectura en la materia de Historia. En los siguientes párrafos plasmaré algunos aspectos que considero pertinentes contemplar para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje de la Historia en el nivel medio superior, no lo redacto con la idea de establecer el “modelo” de la enseñanza de este contenido, es un ejercicio de elaboración de hipótesis para poner a prueba en mi próxima práctica frente a grupo.

Propuesta 1: Es necesario iniciar por formar/confirmar los “prerrequisitos” para el aprendizaje de contenidos históricos.

El aspecto más importante que cuidar, a mi juicio, es el referente a las características científicas de la historia, por tanto, considero pertinente empezar por enseñar de qué trata este conocimiento. En los manuales de Historia podemos leer que esta disciplina estudia el pasado humano, pero, ¿qué quiere decir esto?, ¿dónde está ese pasado? Cuando apliqué la secuencia didáctica descrita en el capítulo anterior, di por hecho que los estudiantes entendían que ese “pasado humano” se ubicaba en las dimensiones abstractas de “tiempo pasado” y “espacio”, ambas nociones implicaban saber hacer cosas, por ejemplo, organizar una serie de hechos cronológicamente o inferir el país de origen de la población de Texas en 1836. Yo supuse que ambas actividades resultarían muy sencillas pues para poder hacer la primera necesitaban solamente saber contar, para la segunda bastaría con que observaran los mapas, mi suposición de la facilidad de ambas actividades se fundaba en que si los alumnos sabían numerar porque se les ha enseñado desde primaria, de igual forma, a reconocer el territorio del Estado mexicano.

Los procedimientos de ordenar cronológicamente y ubicar el origen de la población de Texas permitirían la contextualización del proceso a estudiar, la Independencia de Texas, y de los materiales de lectura, testimonios contemporáneos al hecho. Es decir, eran un requisito *sine qua non* para el procedimiento de evaluación de fuentes, si los estudiantes no podían realizar esta actividad de contextualización no tenía sentido utilizar este tipo de documentos, porque para su análisis era necesaria la perspectiva temporal. Lo adecuado

hubiera sido empezar por contenidos que les permitieran ordenar cronológicamente e inferir información a partir de mapas. Este error mío me parece relevante porque lo observo también en programas de estudio para este nivel que ponen grandes metas, las cuales no es posible cumplir si no existen nociones previas que hagan manejables los contenidos históricos, por tanto, lo apropiado sería empezar por confirmar que nuestros estudiantes pueden hacer ese manejo.

Sobre este tema, Trepát (1995), menciona la necesidad de enseñar aquellos procedimientos que sea más básicos y generadores de otros conocimientos, por ejemplo, la elaboración de frisos cronológicos es uno de los más fértiles. Por lo tanto, habría que iniciar por enseñar a ordenar cronológicamente y ubicar procesos en mapas geográficos e históricos, quizá pueda sonar a verdad de Perogrullo, pero esta propuesta me resulta esperanzadora por lo siguiente: de la formación de estas habilidades se puede generar inmediatamente la comprensión de lectura y el aprendizaje de la Historia a partir de la lectura, hay que recordar, Goodman y Smith mencionan la importancia de los conocimientos previos en el proceso de inferencias y predicciones pues permiten construir el significado del texto y llevar a cabo la asimilación y acomodación de esquemas.

Cuando observaba, descorazonada, que mis estudiantes no podían comprender textos expositivos escolares, sabía que faltaba un tipo de conocimiento, y suponía eran estrategias para leer mejor, mi apuesta antes de la maestría fue por enseñar este contenido de forma general: localización de la idea principal, subrayado, elaboración de esquemas, etcétera. Aunque veía algunos resultados en cuanto a la comprensión del texto, no se beneficiaba mucho el aprendizaje de la Historia. Después de leer la investigación de Aisenberg y su equipo de trabajo, la propuesta de Charnay (2002), de Goodman (2006) y Smith (1997), entiendo en estos momentos (esta es mi hipótesis por corroborar), que hacía falta, primero, contar con nociones para poder trabajar con el tiempo y espacio histórico, después se puede explicar de qué trata el conocimiento histórico y, enseguida, cómo se organiza este conocimiento en el texto. Esto me lleva a la segunda propuesta...

Propuesta 2: Para propiciar la comprensión y el aprendizaje a partir de la lectura en la materia de Historia hay que enseñar cómo se organiza, sintáctica y semánticamente, el texto histórico; esto permitirá, a su vez, el aprendizaje de contenidos históricos.

En el capítulo dos se revisó que los géneros responden a necesidades sociales específicas, esto les da vigencia. Por otro lado, cada campo de conocimiento atiende determinadas necesidades sociales, tiene una metodología y formas textuales particulares, por ello, un texto concretiza esta compleja interacción entre la pregunta planteada, la metodología utilizada para darle respuesta y el género empleado para comunicar los resultados. Por lo tanto, aunque el texto expositivo pueda tener una estructura general, no es lo mismo comprender un texto expositivo de Biología que uno de Historia, pues ambas disciplinas difieren en su función social y la metodología de investigación, esto genera una organización de las oraciones y un vocabulario que los hará diferentes, de ahí que el manejo de estrategias generales de lectura no sería lo más adecuado para resolver los problemas de comprensión de lectura en esta materia.

Por lo anterior, considero que una didáctica enfocada a posibilitar el aprendizaje de la Historia por medio de la lectura se organizaría, en un inicio, a partir de responder a dos preguntas: la primera ¿qué tipo de problemas se resuelven en historia?, la segunda, tomando como base lo anterior ¿qué características tienen los textos históricos?, porque los textos científicos presenta en su estructura esas huellas del método de investigación científica que los hacen pertenecer a una rama específica del conocimiento, en el caso de la historia: una pregunta explícita o implícita, la contextualización de un proceso social, una forma de razonamientos que responden a esa pregunta y la referencias a otras explicaciones, como las citas textuales.

La primera pregunta es una propuesta de Charnay (2002), la cual, Aisenberg (2010) utiliza como referencia en la elaboración de sus secuencias didácticas por problemas, una secuencia derivada de esta propuesta se organizó en torno a la pregunta ¿Por qué disminuyó la población después de la conquista?, para que los estudiantes pudieran responderla utilizaron diversos textos que permitieran evidenciar un contenido que también era eje de la secuencia: la diversidad de explicaciones sobre un mismo proceso.

Aquí se hizo evidente una necesidad de la que no he hablado: la respuesta a las primeras preguntas planteadas en el anterior párrafo depende de la postura historiográfica

del docente, por tanto, es necesario se posicione en este rubro, pues esto dará claridad a su pedagogía. En cuanto a mi postura, me ha convencido la forma de construir explicaciones desde la microhistoria, la estrategia narrativa que se utiliza en esta me parece la más permitente para que los estudiantes puedan identificar la historia como resultado de un proceso de investigación y no como una realidad dada. En la microhistoria, menciona Levi, no se considera al lector una “tabula rasa”, en su relato se evidencia el proceso de investigación y análisis, para justificar la respuesta las preguntas que se plantean:

La segunda característica es la de incorporar al cuerpo principal del relato los procedimientos de la misma investigación, las limitaciones documentales, las teorías de convencimiento y las construcciones interpretativas. Este método rompe claramente con la forma tradicional impositiva, autoritaria, del discurso adoptado por los historiadores, quienes presentan la realidad como objetiva. En microhistoria, en cambio, el punto de vista del investigador se convierte en parte intrínseca del relato. El proceso de investigación se describe de manera explícita y las limitaciones de la evidencia documental, la formulación de hipótesis y las líneas de pensamiento seguidas no se ocultan ya a la vista de los no iniciados. (Levy, 2003, p. 134)

Retomando la propuesta de Charnay y Aisenberg acerca de enseñar el tipo de problemas que se resuelven en historia, ¿cómo puede ayudarnos la microhistoria? Se podría organizar una secuencia didáctica donde se muestre que la Historia puede ayudarnos a resolver preguntas como ¿Por qué una revuelta local en 1810 derivó en la independencia de un país?,³¹ responder a esta pregunta hace necesario contextualizar el proceso y su desarrollo, es necesario aclarar las condiciones que permitieron a este movimiento local no fuera sofocado como lo habían sido otros, o, por qué no desapareció después de la derrota del general Morelos.

Responder a esta pregunta requiere de la formulación de ideas, no sólo de la enumeración de datos, de esto se trata, desde mi punto de vista, conocer en Historia: de la elaboración de inferencias que permiten representarnos el pasado desde su complejidad, no desde nuestra comodidad³². En la organización de esta secuencia es necesario que la

³¹ Esta pregunta me la sugirió mi amigo Francisco Huitrón cuando platicaba con él acerca de este tema.

³² Creo que una de las “actitudes cómodas” que se han asumido en la disciplina es la de juzgar los procesos y actores pasados, lo cual favorece una visión determinista y hasta mecánica de la historia. Para contrarrestar esto creo que hay que introducir lo contingente en la historia, es decir que las cosas pudieron tanto haber sido como no haber sido, para ellos es necesario tener la conciencia de que analizamos relatos del pasado desde

pregunta, la cual atiende a la función social de la Historia, se convierta en el propósito de lectura del estudiante. Los resultados de aprendizaje de esta secuencia son dos, primero, que el estudiante conozca como la Historia sirve para resolver problemas, segundo, cómo los textos de Historia exponen ideas (las cuáles responden a preguntas).

Además de enseñar que la historia resuelve problemas, preguntas, referentes al pasado humano, es necesario enseñar como su metodología se evidencia en los textos históricos. Si bien en cuanto a este rubro los relatos de la microhistoria tienen una enorme ventaja, no es lo más frecuente que los textos históricos evidencien su metodología. Mario Carretero y César López (2009) mencionan como parte del proceso de la enseñanza del *pensamiento histórico* la familiarización con la lógica disciplinar y su tipo de razonamientos para resolver problemas, estos razonamientos, considero, se pueden enseñar a partir de los constructos didácticos³³ conocidos como categorías de la historia o metaconceptos, (Trepát,1995) como son tiempo histórico, espacio histórico, multicausalidad, sujeto histórico, empatía histórica. En una secuencia didáctica organizada con este contenido se retomaría que los textos presentan una idea central, lo siguiente es evidenciar como se construyen los argumentos con que se defiende: a partir de la exposición de relaciones causa-efecto, temporales, de sujetos históricos, etcétera. Si se utilizan de esta forma, su enseñanza más adecuada es como contenidos procedimentales y no como conceptuales, que es como se manejan en los programas de estudio³⁴.

Desde la perspectiva de esta propuesta, enseñar estos metaconceptos como contenidos procedimentales implicaría propiciar el aprendizaje para su manejo en textos históricos. Con este fin, se puede utilizar estrategias de lectura, como el subrayado, o la formación de esquemas, como la línea de tiempo propuesta por Monte-Sano (2014) para contextualizar los

el presente. Al respecto Paul Garner menciona sobre Porfirio Díaz, uno de los personajes más controvertidos de la historia mexicana:

Uno de los retos fundamentales que tiene la "nueva" historiografía ha sido, por lo tanto, no sólo cuestionar estas suposiciones frecuentemente repetidas, sino también ver a la era porfiriana desde la perspectiva del siglo XIX, no desde la del siglo xx. Desde esta posición, tanto el análisis como las conclusiones parecen significativamente diferentes (Garner, 2009, p. 11)

Yo interpreto pensar el pasado desde el pasado-hacia el presente como analizar con que elementos contaban las personas del pasado para poder actuar. Por lo regular, cuando estudiamos el pasado desde nuestra perspectiva del presente pensamos en lo que fue, pero cambiar la perspectiva nos hace caer en cuenta que, también, pudo no haber sido o haber sido de otra forma.

³³ Les llamo así porque son principalmente utilizados en los programas de estudio y en los libros de texto, y no por los historiadores.

³⁴ Esto era vigente en el 2016 para el Colegio de Bachilleres, el bachillerato de la UNAM y del IPN.

acontecimientos relatados en un texto. Aquí es importante enfatizar que la estrategia ayuda a trabajar con el texto a partir de una intención de lectura: subrayamos las fechas para organizar los acontecimientos y ver cómo explica, por ejemplo, Josefina Zoraida Vázquez la independencia de Texas, en contraste, por ejemplo, con la idea y los argumentos de Carlos Boch sobre el mismo proceso.

Conectado con lo anterior, se encuentra el aprendizaje de la relación entre los argumentos expuestos y su autor, es decir, el reconocimiento de que el conocimiento histórico no es algo dado, sino construido. Lo anterior tiene la finalidad, además de superar la visión del texto histórico como recopilación de datos, de que el estudiante pueda conceptualizar la historia como un conocimiento no acabado a partir del establecimiento de un eje autor-idea central-argumentos. Este aprendizaje, considero, puede dar paso a la metodología de investigación de la historia, por ejemplo, la evaluación de documentos para la obtención de información propuesta por el grupo Stanford, esto me lleva a la propuesta 3.

Propuesta 3: El trabajo con la metodología de investigación de la historia se puede hacer una vez que se ha definido qué tipo de problemas resuelve la historia y se ha familiarizado al estudiante con la construcción del texto en esta disciplina.

Considero adecuado enseñar al estudiante estrategias para la obtención de información histórica con la intención de completar el aprendizaje de la Historia como un conocimiento en construcción. Me parece adecuada la metodología del modelo didáctico *pensar históricamente* para la evaluación de testimonios contemporáneos al hecho. En una secuencia de este tipo, el estudiante no sólo evaluará escritos hechos por historiadores, sino que visualizará cómo se obtuvo esa información histórica —aclarando que se trata de un modelo didáctico—, pues, aunque no se puede llegar a respuestas acabadas, la obtención de información histórica requiere de rigurosidad, además, la metodología empleada (corroboración, contextualización, documentación) puede ocuparse con otros textos y problemas.

- *Algunas tareas de enseñanza*

A partir de estos tres aprendizajes: prerrequisitos para contextualizar —ubicar en tiempo y espacio—, ubicación de la tesis central y construcción de argumentos en textos expositivos

escritos por historiadores, y evaluación de fuentes para obtener información histórica y construir argumentos y explicaciones históricas, estimo se pueden realizar aprendizajes más complejos. Por ejemplo, el estudio de la relación entre autor, ideas y argumentos puede derivar en el conocimiento de diferentes modelos de explicación de procesos sociales; el nivel más abstracto en este rubro sería establecer la relación entre texto y teoría historiográfica que le subyace.

De lo anterior derivan las siguientes posibles tareas de enseñanza referentes a la lectura en la asignatura, su finalidad es realizar una lectura de la cual su resultado sea el aprendizaje. Antes de presentarlas quiero aclarar lo siguiente: las expongo como tareas docentes, sin contextualizarlas a un programa de estudio específico porque este da diferentes posibilidades, por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres la materia se imparte, actualmente, en tres horas a la semana y hay libertad de cátedra; por lo que un profesor puede elegir profundizar en un tema, en cambio, en el programa de 2009, la materia de Historia se impartía en dos horas a la semana, lo cual hacía muy difícil el trabajo.

A. Partir de que la historia es un conocimiento en construcción.

- Trabajar con textos expositivos de contenido histórico que expliquen los procesos y no solo relacionen cronologías. A juicio del profesor, el texto debe tener unidad y coherencia.
- La relación del lector con el texto parte de la idea de diálogo: preguntamos, escuchamos, nos dejamos afectar por el interlocutor.
- Propiciar la relación con el texto a partir de sus ideas. Es importante apoyar al estudiante para que en su lectura establezca una relación con las ideas del texto, con la finalidad de superar la noción de que la Historia consiste en la enumeración de datos. En este sentido, creo pertinente trabajar en un inicio con textos expositivos, porque es uno de los principales géneros utilizados en la escritura de textos históricos, posteriormente, con otro tipo de textos, por ejemplo, testimonios contemporáneos al hecho estudiado.
- Evidenciar la existencia de diferentes posturas en torno a un hecho.
- Con la intención de responder a preguntas de la disciplina, desarrollar estrategias de lectura que permitan la identificación de la estructura textual (introducción,

planteamiento de problema, desarrollo, conclusiones); la idea principal, ideas secundarias relevantes, conceptos principales y metodología. Se pueden utilizar técnicas como la elaboración de esquemas y subrayado de oraciones. Este tipo de actividades no creo que sean pertinentes en las primeras fases porque pueden obstaculizar comprender el texto de forma global.

- Propiciar la evaluación de textos tomando en cuenta el autor, su contexto histórico y fin comunicativo (textos expositivos escolares, textos de divulgación científica, texto de entretenimiento).
- Reconocer la teoría historiográfica presente en las explicaciones históricas.

B. Familiarizar al estudiante con los metaconceptos presentes en el texto expositivo histórico.

La particularidad de estos metaconceptos es que son tanto parte del texto histórico, una forma de argumentar, de narrar; pero también son procedimientos, una forma de hacer algo, en este caso, de resolver un problema. Aunque en los programas de estudio se incluye metaconceptos como tiempo histórico, espacio histórico, causalidad y sujeto histórico, en si su utilización, enfoque e importancia que se les da, depende de la corriente historiográfica, por ello es importante, vuelvo a señalar, la perspectiva teórica del profesor. Algunas generalidades sobre la enseñanza de estos metaconceptos serían las siguientes:

- Tiempo histórico. Tiene diferentes atributos, por ejemplo, sucesión, permanencia, cambio, simultaneidad, se puede relacionar con el análisis causal y tenemos categorías como larga, mediana y corta duración.
- Causalidad. Respecto a este metaconcepto, considero necesario introducir relatos que permitan visualizar lo contingente en la historia: por la edad de los estudiantes, para apoyar la formación del pensamiento abstracto; y como una cuestión ética, para evitar que la historia se convierta en una narración mecánica y por tanto corra el riesgo de ser un discurso totalizador. Tomando en cuenta lo anterior, en la selección de textos y en el diseño de actividades, se puede enseñar particularidades de este concepto. Por ejemplo, Carretero distingue entre condiciones facilitadoras y causas; Trepát, por su parte, las clasifica en causas resultado de procesos de larga duración, (relacionadas con procesos geográficos o económicos estructurales); de mediana duración

(relacionadas con el desarrollo de ideologías); y de corta duración (conflictos coyunturales).

- Sujeto histórico. En este metaconcepto podemos distinguir subdivisiones como individuo, instituciones, grupos sociales, entre otras. En mi caso, su enseñanza lo vincularía con el planteamiento del problema, de tal forma que se pueda hacer uso del “zoom histórico” —herramienta de la microhistoria, quiere decir analizar y explicar tanto lo individual y de corta duración, como lo social y de larga duración.

Por otro lado, se mencionó anteriormente, estos metaconceptos también implican procedimientos, por lo que su enseñanza debe hacer posible manejarlos como una herramienta cognitiva. Por ejemplo, para tiempo histórico, coincido con Trepát de que la habilidad para ordenar cronológicamente, la cual implica familiarizarse con la forma de representar las fechas, los siglos, es una herramienta cognitiva fundamental porque con ella se pueden aprender otros conocimientos. Para desarrollar esta habilidad Trepát sugiere la elaboración de frisos cronológicos que no distorsionen la duración.

Una vez que el estudiante esté familiarizado con la elaboración de frisos cronológicos tendría sentido estrategias de lectura como la sugerida por De la Paz y Monte-Sano, acerca de hacer una línea de tiempo en los textos para entender los hechos referidos. Al igual que la relación entre frisos cronológicos y línea de tiempo como estrategia de lectura para comprender el tiempo histórico referido en un texto, considero que la utilización de esquemas y otras tareas deben apoyar para comprender, a partir de los metaconceptos el texto histórico, por ejemplo, Trepát sugiere, para trabajar con textos escolares, la elaboración de esquemas de acuerdo al tipo de información que se presenta en los párrafos: secuencial, de confrontación, de enumeración, es importante tener presente que la resolución del problema planteado tiene la prioridad, no la elaboración del organizador gráfico.

C. Enseñar que la historia resuelve problemas.

Para muchas personas la historia no sirve para nada, así que plantear que resuelve problemas carece de sentido, esta idea obstaculizadora es la primera con la que estimo hay que trabajar. Por lo regular se considera que “resolver algo” implica “hacer algo” con cosas materiales, una construcción, o destrucción, palpable, pero un problema es una “Cuestión discutible que

hay que resolver o a la que se busca una explicación”³⁵. La historia, como explicación del pasado humano resuelve problemas, que en el método científico se deben plantearse como preguntas, referentes al pasado humano.

En este rubro se abarca tanto el aprendizaje de la lógica presente en el texto como la metodología de investigación.

- Ejemplificar y resolver preguntas de tipo histórico. La pregunta, al igual que la enseñanza de los conceptos de segundo orden, se relaciona en su redacción con la postura historiográfica docente. Desde mi punto de vista, la pregunta debe posibilitar comprender tanto procesos estructurales como coyunturales, el desarrollo de grupos sociales y situaciones individuales, apelo nuevamente a la utilización de la microhistoria.
- Enseñar que las ideas presentadas por los historiadores se sustentan en evidencias.
- Enseñar que las evidencias no tienen una existencia a priori, sino que también son resultado de una construcción social. Para el caso de los testimonios escritos planteo las siguientes actividades:
 - Analizar un escrito antiguo sin paleografiar.
 - Analizar documentos paleografiados compilados.
 - Señalar la utilización de citas textuales y pie de página en diferentes textos históricos.
 - Establecer la relación entre documento citado y explicación.
 - Organizar una visita guiada al Archivo General de la Nación, que permita evidenciar la colaboración institucional en la existencia de evidencias.

Las anteriores actividades se hacen a partir de un planteamiento de problema.

- Enseñar los pasos de los procedimientos heurísticos de investigación histórica como contextualización, documentación y corroboración siguiendo la idea de lectura como diálogo, esto es, para evitar sobre-interpretaciones. Por supuesto que esto va a ocurrir, la idea es evidenciar la necesidad de regular la interpretación, y esta es una habilidad ya de expertos. Menciona al respecto Giovanni Levi (1993):

³⁵ Problema, en Spanish Oxford Living Dictionaries .Disponible en: <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/problema> [fecha de consulta: 22 de mayo de 2019].

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Los documentos son en el lugar del experimento. Una de las técnicas fundamentales de la microhistoria es la de utilizar intensivamente la documentación, de leerlo todo, todo es significativo. La presencia de las personas en los documentos notariales es una continua indicación de relaciones, de vínculos, de actividades, de manifestaciones, que conducen a la microhistoria. Igual que un antropólogo, más que ir a buscar el documento con intención de responder una pregunta, se tiende a dejar que sea el propio documento el que sugiera las preguntas, mientras se está en la plaza del pueblo y se espera ver a la gente que hace contratos, que se casa, se pelea y hace todo tipo de cosas. (p. 19)

De la anterior cita extraería un propósito más, sería también para desarrollar una habilidad de expertos:

- Plantear problemáticas a partir de evidencias.
- La contraparte de la lectura es la escritura. En cuanto a su utilización en una didáctica de la lectura estimo como adecuada la propuesta de Aisenberg de utilizar en un primer momento una escritura de aprendizaje, que apoye los procesos de asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos; posteriormente, utilizar, y enseñar, una escritura de comunicación.

Estas propuestas las pondré a prueba en mi práctica frente a grupo, espero próximamente reportar cuáles fueron los resultados de su aplicación en forma de artículos o en la tesis de doctorado. Como una forma de aprovechar los errores cometidos en la secuencia pasada, estos los utilizaré de guía para cuando este saturando a mis estudiantes de contenidos o las expectativas sean irreales para el momento de aprendizaje de los estudiantes. Agradezco mucho la atención prestada a este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (Abril-Junio). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023105003> [Fecha de consulta: abril 18, 2019]
- Aisenberg, B. (agosto de 2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura Y Vida*, 26(3), 22-31.
- Aisenberg, B. (octubre de 2004). Leer en sociales: entrar al mundo de un texto. *La educación en nuestras manos* (72).
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (45-74). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Enseño Em Re-Vista*, 19(2). 269-275
- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Clío&Asociados*(16), 99-104.
- Aisenberg, B. (s.f.). Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia, 147-165. Recuperado de https://www.academia.edu/25927610/Aprendizaje_de_hechos_conceptos_y_explicaciones._Una_aproximaci%C3%B3n_a_investigaciones_en_Did%C3%A1ctica_de_la_Historia [Fecha de consulta: Julio 19, 2017].
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (septiembre de 2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura Y Vida*, 24-43.
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío&Asociados*, 57-71.
- Bosh, C. (s.f.). *Documentos de la Relación de México con los Estados Unidos. II Butler en persecución de la provincia de Texas* (Vol. II). México: UNAM.
- Canet, L., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. 410-412
- Carlos, J. (2008). *Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias (EBC)*. Texto de Apoyo Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Carretero, M., & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación* (8), 75-89.
- Certeau, M. d. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Colegio de Bachilleres (2006). *Compendio Fascicular. Historia de México. Contexto Universal I*. México: Limusa.
- Colegio de bachilleres. (2010). *Portal del Colegio de Bachilleres*. Recuperado de <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/> [fecha de consulta: noviembre 13, 2016]
- Colegio de Bachilleres. (2015). *Programa de Asignatura. Historia de México I. Tercer Semestre*. México.
- Contreras, S., & Backhoff, E. (octubre 2014). Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa. *Nexos*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- Cuesta, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Darton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: FCE.
- DEYANIRA1311. (08 de 04 de 2012). Periodos de la historia (diapositivas). *SlideShare* Recuperado de: <https://es.slideshare.net/DEYANIRA1311/periodizando-la-historia> [Fecha de consulta: marzo 30, 2017]
- Díaz, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo educativo*. México: Pomares.
- Díaz, Á. (enero-marzo de 2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio? *Perfiles educativos* (111), 7-36.
- Domínguez, I. C. (2009). Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: necesidad de la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7).
- Ercikan, K., & Seixas, P. (. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Taylor&Francis.
- Es En Serio? Cuidado eh! Todo lo que digas, podrá ser usado en tu contra! jajaja #mujeres al #poder !!! #esenserio. (7 de febrero de 2015). *Es En Serio?* Recuperado de <https://plus.google.com/+EsEnSerioNesha> [Fecha de consulta: marzo 30, 2017]
- Espinosa Martínez, E. I. (2015). Educación y Ciudadanía. Catecismos cívicos en Nuevo León y Coahuila durante el porfiriato. *HMex*, LXIV (4), 1541-1581.

- Éthier, M.-A., Demers, S., & Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (9), 61-74.
- Faulkner, N. (2013). *De los Neandertales a los neoliberales/ una historia marxista del mundo*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Fuente, M. J. (octubre de 2012). Metodología del comentario de texto histórico. *Univerisdad Carlos III de Madrid*: Recuperado de <http://ocw.uc3m.es/humanidades/la-> [Fecha de consulta: noviembre 8, 2016]
- Garner, P. (2009). *Porfirio Díaz. Del héroe al dictador, una biografía política*. México: Planeta.
- Giné, N., & Parcerisa, A. (. (2003). *Planificación y análisis de la secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó/Colofón.
- Gobierno de España. Ministerio de educación, Cultura y Deporte (diciembre 10, 2013). Evaluaciones internacionales. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado de <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/teds-m>
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Guha, R. (1999). La muerte de Chandra. *Historia y Grafía* (12), 49-86.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 85-117.
- Hernández, H. C. (s.f.). ¿Quién aventó a Juan Escutia? Recuperado de http://www.cad.unam.mx/programas/actuales/maestrias/maestria_cecyte_2010/00/02_material/mod1/archivos/Quien_avento_a_Juan_Escutia.pdf [Fecha de consulta: febrero 14, 2018]
- INEE. (2013). *México en Pisa 2012*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Khun, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4 ° ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683.
- La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). (30 de 03 de 2017). Recuperado de http://www.edicionescastillo.com/CASTILLO/castillo_cms/sites/default/files/pdfs/La_Reforma_integral_de_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica.pdf
- Le Goff, J. (1988). La nueva historia. En J. Le Goff, & R. Chartier, *La Nueva Historia*., Bilbao: Mensajero. 263-294

- Levi, G. (2003). Sobre microhistoria. En: Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/231/745> [octubre 19, 2016]
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: Un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (4), 27-56.
- Mejora tu escuela. (29 de 01 de 2014). Conoce que es mejorar tu escuela. *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=G4FOZyoB74Y> [octubre 15, 2016]
- Mendiola, A. (s.f.). El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado. 509-537. Recuperado de http://historiadecucuta.com/Biblioteca/01_Antes-de-los-Cristianos/El%20giro%20historiografico.pdf
- Mendiola, A., & Zermeño, G. (1998). Hacia una metodología del discurso histórico. En L. J. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación, 165-206
- Menéndez, R. (2006). Funciones sociales de la enseñanza de la Historia. En L. E. Galván Lafarga, *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia, 75-88
- Monte-Sano, C., De la Paz, S., Felton, & Mark. (2014). *Reading, Thinking, and Writing about History: teaching diverse learners in the common core classrom, grades 6-12*. EUA: Teacher College Press&National Writing Project.
- Moreno, V. M. (7-10 de septiembre de 2015). *Curso: Desarrollo de la Competencia lectora y escrita*. México: UNAM-CCH
- Padilla, R. A. (2009). Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros? *Perfiles Educativos*, 31(123).
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a la Historia*. Barcelona.
- Páges, J. (2012). Las competencias ciudadanas. Una finalidad de la enseñanza de la Historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledezma, & V. Gómez, *Miradas diversas en la enseñanza de la Historia*. México: UPN. 19-66
- Palencia, F. J. (2001). Horizontes actuales de la educación media superior. En J. d. Bazán Levy, *Educación Media Superior. Aportes* (Vol. I). México: UNAM-CCH.
- Pérez, A. I., & Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos historia en educación básica? una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles educativos*, 33(134), 138-154.

- Plá, S., & Pages, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas-UPN.
- Prats, J. (abril de 1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances ciencia histórica. *Histodidáctica. Enseñanza de la historia/Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=79:la-seleccion-de-contenidos-historicos-para-la-educacion-secundaria-coherencia-y-autonomia-respecto-a-los-avances-ciencia-historica&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118 [Fecha de consulta: noviembre 9, 2016]
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 71-98.
- Quesada, R. (2003). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Quinquer, D. (2004). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias sociales. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona: Horsori, 123-149
- Ramos Pérez, J. (febrero 8, 2012). Calderón firma decreto de bachillerato obligatorio. *El Universal*. R <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/828749.html>
- Reisman, A. (2015). The difficulty of assessing disciplinary historical reading. En K. Ercikan, & P. Seixas, *New directions in assessing historical thinking* (págs. 29-39). New York: Taylor&Francis.
- Ryckman, T. A. (31 de octubre de 2018). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (E. N. Zalta, Editor) Recuperado el 2018, de Early Philosophical Interpretations of General Relativity (Spring 2018 Edition): <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/genrel-early/>
- Salazar, Francisco, Globalización y política neoliberal en México. *El Cotidiano* [en línea] 2004, 20 (julio-agosto): [Fecha de consulta: 18 de abril de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512604>> ISSN 0186-1840.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Dirección General de formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaria de educación Básica. (2011). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011, Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2015). Estadísticas de resultados 2015 b por nivel de dominio. Obtenido de *Planea en Educación Media Superior*: http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas_2015/
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. Recuperado el 17 de 03 de 2017. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199494/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Planea en Educación Media Superior*. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ms/> [Fecha de consulta: octubre 14, 2016]
- Serrano, J.M. & Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1)
- Smith, F. (1997). *Para darle Sentido a la Lectura* (Segunda ed.). Madrid: Visor.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 1-13.
- Stanford History Education Group. (s.f.). *Reading Like a Historian. Award-winning U.S. history curriculum*. Recuperado de https://sheg.stanford.edu/home_page [Fecha de consulta: noviembre 9, 2016]
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Torres, M. (2008). Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(4), 21-29.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). El tiempo histórico. *Portal Académico CCH*. Recuperado de: <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad1/tiempoHistorico/tiempoHistorico> [Fecha de consulta: noviembre 2, 2018]
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales* (9 ed.). México: Siglo XXI.
- White, H. (2003). El texto histórico como artefacto literario. En H. White, *El texto histórico como artefacto literario y otros relatos*. Barcelona: Paidós-Ibérica, 107-139
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa* (7º ed.). Barcelona: Graó.

Zarzosa-Escobedo, L. y Martínez-Aguilar, M. (enero-diciembre de 2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista mexicana de psicología educativa (RMPE)* (2 (1)), 15-30.

Vázquez, J. (1994). *De la rebelión de Texas a la guerra del 47 Interpretaciones de la historia de México*. México: Nueva Imagen.

Vázquez, J. (2000). Los primeros tropiezos. En COLMEX, *Historia General de México* (págs. 525-582). México: El Colegio de México.

ANEXOS

Anexo 1: Los resultados de lectura en PISA 2012 y PLANEA 2015

La intención de este apartado es profundizar en las características de lo evaluado en la prueba PISA y en PLANEA. Es frecuente escuchar en medios de comunicación acerca de los bajos resultados obtenidos por nuestro país en estas pruebas, pero, aparte de denostar a la educación mexicana, no se hace más por apoyar en la comprensión de lo que implica estos resultados y, en caso de ser posible, como podríamos usarlos. Además de relatar cómo se crearon las pruebas y como se aplican, revisaré, sucintamente, como se interpretan.

1. PISA

El examen PISA es establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para sus países miembros y algunos otros que han aceptado participar en este. Es un estudio con fines comparativos que se realiza cada tres años desde el año 2000, se aplica a estudiantes de 15 años. No lo presentan la totalidad de los escolares de una nación, sino sólo una muestra elegida al azar. La prueba que responde cada estudiante también es una selección, pues no contiene la totalidad de todos los reactivos, sino sólo una parte de ellos. A partir de analizar la totalidad de las respuestas de los estudiantes que presentan el examen es como se determinan los resultados nacionales. El examen PISA no consiste únicamente en un examen de medición, también responden los estudiantes a una serie de preguntas que informan de su contexto social y educativo, a su vez, los directivos de los planteles también responden una serie de preguntas que informan del contexto de la escuela (INEE, 2013).

Los resultados de la prueba PISA los conocemos, en el caso de México, a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Esta institución, desde su creación en el año 2002, ha coordinado la aplicación de la prueba en nuestro país, el informe de resultados lo entrega año y medio después de la realización del examen. En el mismo periodo la OCDE da a conocer el reporte internacional con los resultados de la totalidad de los países participantes, 65 en total (INEE, 2013). El informe del INEE sobre la prueba, más otros estudios relacionados con esta o con la aplicación de otras pruebas masivas, se puede consultar en la página de internet de la institución por cualquier persona interesada (Díaz Barriga, 2006).

Los resultados de PISA se expresan de forma graduada, hay una escala general para todas las competencias, también hay escalas para cada uno de los campos de conocimiento evaluados. De manera general los niveles son los siguientes:

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	Situarse en uno de estos niveles significa que un estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva: matemática, científica u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no el deseable para realizar actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a	Insuficientes o bajos (en especial el Debajo del nivel 1 o 1b) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1b	
Debajo del nivel 1 o 1b	

Figura 1. Niveles generales de desempeño PISA

Fuente: INEE. (2013). *México en Pisa 2012*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, p. 18

La lectura se enfoca como competencia lectora, que definen de la siguiente forma: "(es) la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad". Se enfocan los textos de la siguiente manera: "la evaluación de la competencia lectora se despega de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana" (OCDE, s.f., p. 7).

La lectura en PISA se organiza para su evaluación en tres dimensiones: textos, procesos cognitivos y situaciones de lectura. A su vez, los textos se clasifican de acuerdo a su formato (pueden ser continuos, discontinuos, mixtos y múltiples) y de acuerdo a su finalidad discursiva (descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, prescriptivos o interactivos). Los procesos cognitivos se categorizan en tres grandes tareas: Acceder y recuperar información, integrar e interpretar, y reflexionar y evaluar. Las situaciones consideradas son personales, públicas, educativas y laborales y se relacionan con el propósito del texto y el contexto para el que fue creado (INEE, 2013).

Los niveles de desempeño de las tareas de lectura, al igual que la escala general, están divididos en seis categorías. El siguiente cuadro presenta los indicadores para cada nivel en cada uno de las tareas consideradas:

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Nivel de desempeño de acuerdo al puntaje	Acceso y recuperación de la información	Integración e interpretación de texto	Reflexión y evaluación
Nivel 6 (Más de 698 Puntos)	Una condición importante para que el estudiante pueda acceder a la información y recuperarla es su capacidad de análisis preciso para saber distinguir lo que no es claramente visible en un texto.	Realiza con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestran una comprensión completa y detallada de uno o más textos. Puede integrar información de más de un texto. Maneja ideas inusuales en presencia de evidente información en conflicto y elaboran clasificaciones abstractas para poder interpretar.	Propone hipótesis o evalúa críticamente textos complejos o con una temática inusual, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas y empleando conocimientos complejos externos al texto.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	Localiza y organiza diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto e inferir qué información es relevante en un texto.	Demuestra una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o formato sea inusual. En cualquier tipo de tarea de este nivel es necesario que el estudiante maneje conceptos contrarios a sus expectativas.	Evalúa críticamente o elabora una hipótesis a partir de un conocimiento especializado.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Localiza y organiza diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto.	Interpreta el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. Comprende y emplea clasificaciones en contextos inusuales.	Usa conocimientos formales o informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente un texto. Además, deben demostrar una comprensión exacta de textos complejos o extensos cuyo contenido o formato puede ser inusual.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	Localiza y, en algunos casos, reconoce la relación entre diferentes fragmentos de información que se	Integra diferentes partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el	Relaciona, compara, explica o evalúa una característica de un texto, o bien demuestra

	ajusten a múltiples condiciones.	significado de una palabra o frase. Deben tomar en cuenta muchas características para poder cotejar, diferenciar o clasificar. Con frecuencia la información buscada no es evidente o está en conflicto con otra, el texto presenta ideas contrarias a las expectativas del lector o están redactadas de manera negativa.	una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar o cotidiano. En otras tareas no es necesario que llegue a una comprensión detallada del texto, pero sí requiere aprovechar un conocimiento menos cotidiano.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Localiza uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones.	Reconoce la idea principal en un texto, entiende las relaciones entre sus partes o construye un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es evidente y debe hacer inferencias de bajo nivel. También puede comparar o contrastar con base en una sola característica del texto.	Realiza comparaciones o establece relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	Localiza uno o más fragmentos independientes de información explícita. La información requerida es evidente en el texto y hay poca o ninguna información en conflicto. El lector toma en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.	Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar.	Establece una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	Localiza un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto cuya	Relaciona de manera sencilla fragmentos de información próximos.	

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

	estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple. Generalmente los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos familiares, donde, además, la información en conflicto es mínima.		
--	--	--	--

Figura 2. Niveles de desempeño de las tareas de lectura.

Fuente: INEE. (2013). *México en Pisa 2012*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, pp. 59-60 (es una adaptación)

Los resultados se proporcionan de dos formas, como promedios generales y distribución de porcentajes para cada nivel. Los promedios o medias se miden en una escala de 200 a 800 puntos, el porcentaje de cada nivel indica que tareas pueden hacer los estudiantes y cuáles no (México. INEE, *Medias y porcentajes en PISA...*). El tipo de reactivos que aplica son de opción múltiple y abiertos, estos últimos pueden calificarse como parciamente correctos, por lo que los puntajes no representan solo respuestas correctas. En este sentido, se considera más significativo los porcentajes por desempeño que el promedio, pues este último puede ser igual para dos países, pero si uno tiene la mayoría de sus alumnos en nivel tres, y otro en nivel 2, el primero cuenta con alumnos que pueden realizar tareas más complejas, y en la lógica de esta prueba, para el país evaluado significa mejores oportunidades de inserción en la economía global (México. INEE, *¿Cómo interpretar los resultados de PISA?*).

En cuanto al promedio, la media en puntaje en el año de 2012 fue de 424, lo que ubicaría de forma global a México en el nivel 2. En ese año el promedio más alto correspondió a la ciudad de Shangái (China), con 570, el promedio de la OCDE fue de 496. 24 entidades evaluadas (algunas son ciudades) estuvieron por encima de ese nivel, como país el más alto fue Japón (538), también se encuentran Corea del Sur (536), Finlandia (524), Suiza (509) y Estados Unidos (498). El promedio de América Latina fue de 414, México, que obtuvo 424 está por arriba de ese nivel, pero por debajo de países como Costa Rica (441) y Chile (441). Este resultado ha sido una constante nacional: en el año 2000 la media fue de 422, en el 2003 fue de 400, en el 2006 de 410, en el 2009 de 425 (INEE, 2010), en el 2015 de 423 (OCDE, 2017). De acuerdo con los resultados de la prueba PISA, los estudiantes mexicanos egresados de secundaria apenas cuentan con lo mínimo para poder seguir estudiando.

No obstante, se ha mencionado, es mucho más importante la distribución por niveles de desempeño. Los resultados porcentuales de México, por nivel de desempeño en lectura en PISA 2012, fueron los siguientes (INEE, 2013):

- Nivel 6: 0
- Nivel 5: 0.4
- Nivel 4: 4.5
- Nivel 3: 19.6
- Nivel 2: 34.5
- Nivel 1a: 27.5
- Nivel 1b: 11

Como se puede observar, 38.5 por ciento de los estudiantes mexicanos se encuentran en los niveles más bajos (1b y 1a). Esto quiere decir que no les es posible la realización de actividades donde requieran la utilización de la lectura, habilidad que debieron haber desarrollado en la educación básica. Una tercera parte (34.5) está en el nivel dos, es decir, apenas cuenta con lo suficiente o moderadamente adecuado para la utilización del conocimiento escolar, respecto a las actividades de lectura. Solo la cuarta parte de los estudiantes (24.9) puede decirse que ha tenido una formación exitosa que le permita integrarse con éxito en la economía global.

En cuanto a las comparaciones con otros países, veamos que sucede: el promedio porcentual de los países de la OCDE en los niveles más bajos (1b y 1a) es de 16.7 y el de América Latina es de 41.3, si bien el país no presentaría una situación tan grave como el resto de Latinoamérica, tampoco dista mucho de esos resultados. El promedio de estudiantes en el nivel 2 y tres de la OCDE es de 52.6, el de América Latina de 50.7, en estos dos niveles el porcentaje de México estaría en consonancia con los demás países participantes, aclarando que en México son más los estudiantes en el nivel dos que en el tres. Las brechas se hacen más graves a partir del nivel 4 de PISA. En dicho nivel, el promedio de la OCDE es de 21 por ciento, mientras que el de México es de 0.4 y el de América Latina de 0.5. En el nivel 5 el porcentaje de los estudiantes que alcanza ese rango en el promedio de la OCDE es del 7.3, en contraste, el puntaje de América Latina es de 0.5 y el de México de 0.4. Para el último nivel el promedio de la OCDE es del 1.1 y, tanto para México como América Latina no se reportaron resultados en ese nivel (INEE, 2013). La siguiente gráfica muestra el rezago de México con respecto a lo evaluado: (INEE, 2013, p.63)

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

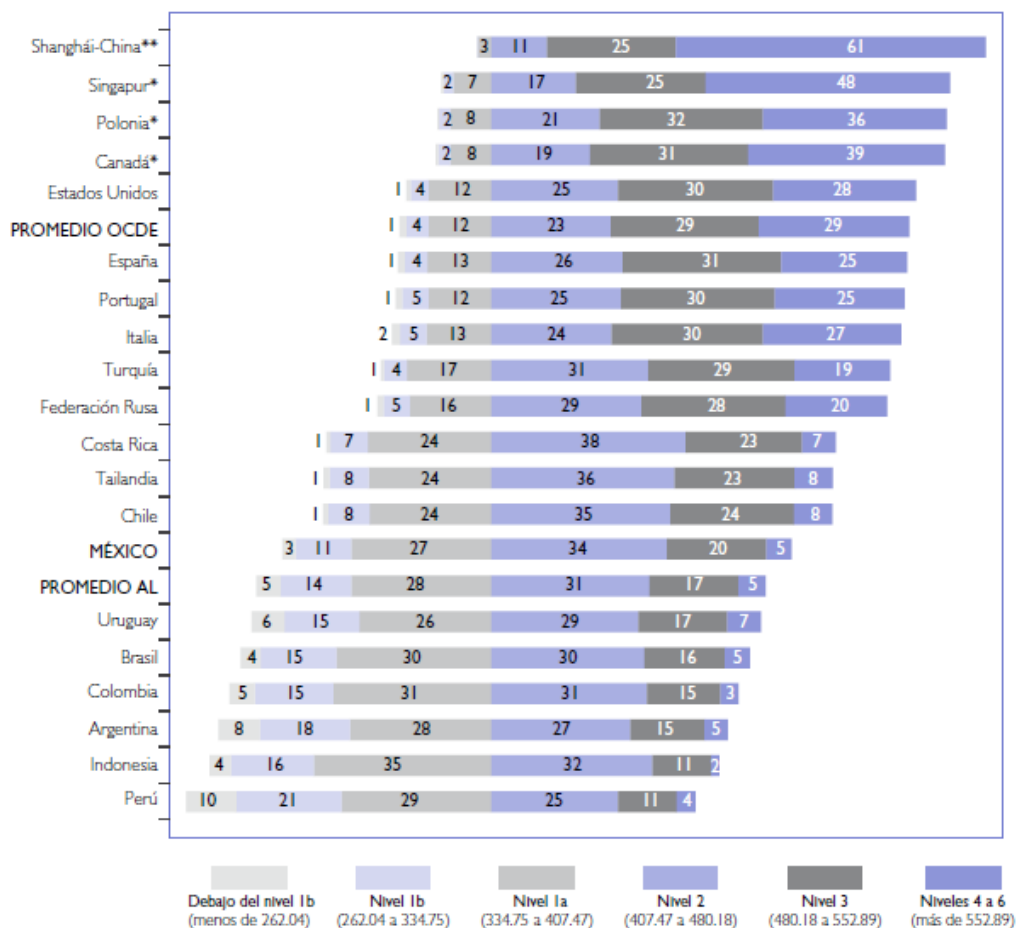


Tabla 1.

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de Lectura por país, PISA 2012

Fuente: INEE. (2013). México en Pisa 2012. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, p. 63

2. Los resultados de lectura en la Prueba PLANEA en nivel medio superior

La prueba PLANEA es un examen nacional que se aplicó por primera vez en el año 2015, sustituyó al examen ENLACE. Los contenidos de esta prueba se corresponden con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), (SEP, s.f.). La finalidad de la prueba PLANEA es proporcionar información a diferentes actores involucrados con el proceso educativo, como padres de familia, profesores o estudiantes, sobre el logro académico de las escuelas (SEP, s.f.). En la página de PLANEA de Media Superior se menciona que es una "...prueba criterial que NO está diseñada para derivar conclusiones al respecto del desempeño de las escuelas o los docentes". El examen contiene 110 preguntas de opción múltiple que evalúan las áreas de lectura y matemáticas (SEP, s.f.).

La lectura en la prueba PLANEA retoma algunas dimensiones que se evalúan en la prueba PISA. En esta se utilizan textos de tipo argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo, de igual forma se evalúan los procesos cognitivos de extracción, interpretación, reflexión y evaluación (SEP, s.f.). Los niveles de logro son 4, el nivel cuatro, que sería el más alto, corresponde en forma general con el nivel 3 de PISA, probablemente esto tenga relación con la intención de que para el 2021 la mayoría de los estudiantes obtengan resultados en este nivel (México. SEP, 2011). Las tareas que se evalúan en cada nivel son las siguientes (SEP-INEE, Agosto 4, 2015)³⁶:

Nivel de Logro	Tareas
Nivel I	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan de los egresados de la educación media superior • Presentan dificultad para realizar las tareas que se indican en los niveles 2, 3 y 4, ya que solo muestran habilidad para identificar elementos de información que se incluyen de manera explícita en textos apelativos, argumentativos, expositivos y narrativos.
Nivel II	<ul style="list-style-type: none"> • Son capaces de identificar, relacionar y ordenar elementos de información explícitos o implícitos que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto; por ejemplo, el tema central de uno o varios párrafos, el significado de enunciados connotativos, así como elementos discursivos presentes en el texto, entre ellos, opiniones y hechos • Utilizan el contexto e identifican los usos normativos de la lengua para reconocer la función comunicativa del texto. Sin embargo, todavía demuestran un dominio deficiente de las tareas que se indican en los niveles 3 y 4.
Nivel III	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden relacionar información explícita e implícita en los textos, con conocimientos previos, para elaborar conclusiones simples • Seleccionan y distinguen elementos de información que se presentan a lo largo de un escrito, con referencia a un criterio de relación específico: causa-efecto, comparación-contraste, concepto-ejemplo, problema-solución y argumento-contraargumento • Relacionan ideas y conceptos para identificar la función de elementos gráficos o de apoyo, y vinculan información que aparece en distintas partes del texto para sintetizar sus apartados y reconocer su tema o asunto central. Sin embargo, todavía demuestran un dominio deficiente de las tareas que se indican en el nivel 4.

³⁶ Esta tabla está elaborada con los contenidos que se muestran en la original

<p>Nivel IV</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la función de recursos discursivos (opiniones, explicaciones que apoyan argumentos y descripciones) y elementos estructurales y de contenido (introducción, planteamiento del problema, personajes, acciones principales, información contextual y nudo de un relato, entre otros). • Evalúan el contenido y la estructura en que se organiza un texto, por lo que son capaces de identificar su sentido global, la intención comunicativa del autor y la secuencia lógica del proceso comunicativo. • Sintetizan el contenido de un texto y reconocen su propósito comunicativo por medio de inferencias, hipótesis, premisas, y la identificación de argumentos, contraargumentos y soluciones, haciendo uso de información externa o conocimientos previos.
-----------------	--

Figura 6. Niveles de desempeño de lectura. Examen PLANEA

Fuente: SEP-INEE. (Agosto 4, 2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes-Planea- en la Educación Media Superior. Publicación de Resultados. Primera Aplicación 2015*. México: INEE, p. 11

Los resultados de los egresados del bachillerato en la prueba PLANEA 2015 no son muy alentadores, sobre todo si pensamos que probablemente son la misma generación de estudiantes que fue evaluada en el 2012 en la Prueba PISA. De un total de 1,016,375 estudiantes evaluados, 43.3 por ciento (439,661) estuvieron ubicados en el nivel I, 20.7 por ciento (210,098) estuvieron en el nivel 2, 23.8 (242,324) en el nivel III, por último, el nivel más alto, el IV, lo obtuvieron sólo el 12.2 por ciento de los estudiantes (124,292) (SEP, 2015). Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes egresados del bachillerato solo pueden localizar información explícita en un texto de acuerdo con esta información, después de tres años más de escolaridad, no mejoraron con respecto a los resultados indicados en PISA.

Referencias bibliográficas

Díaz Barriga, Á. (abril-junio de 2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 583-615.

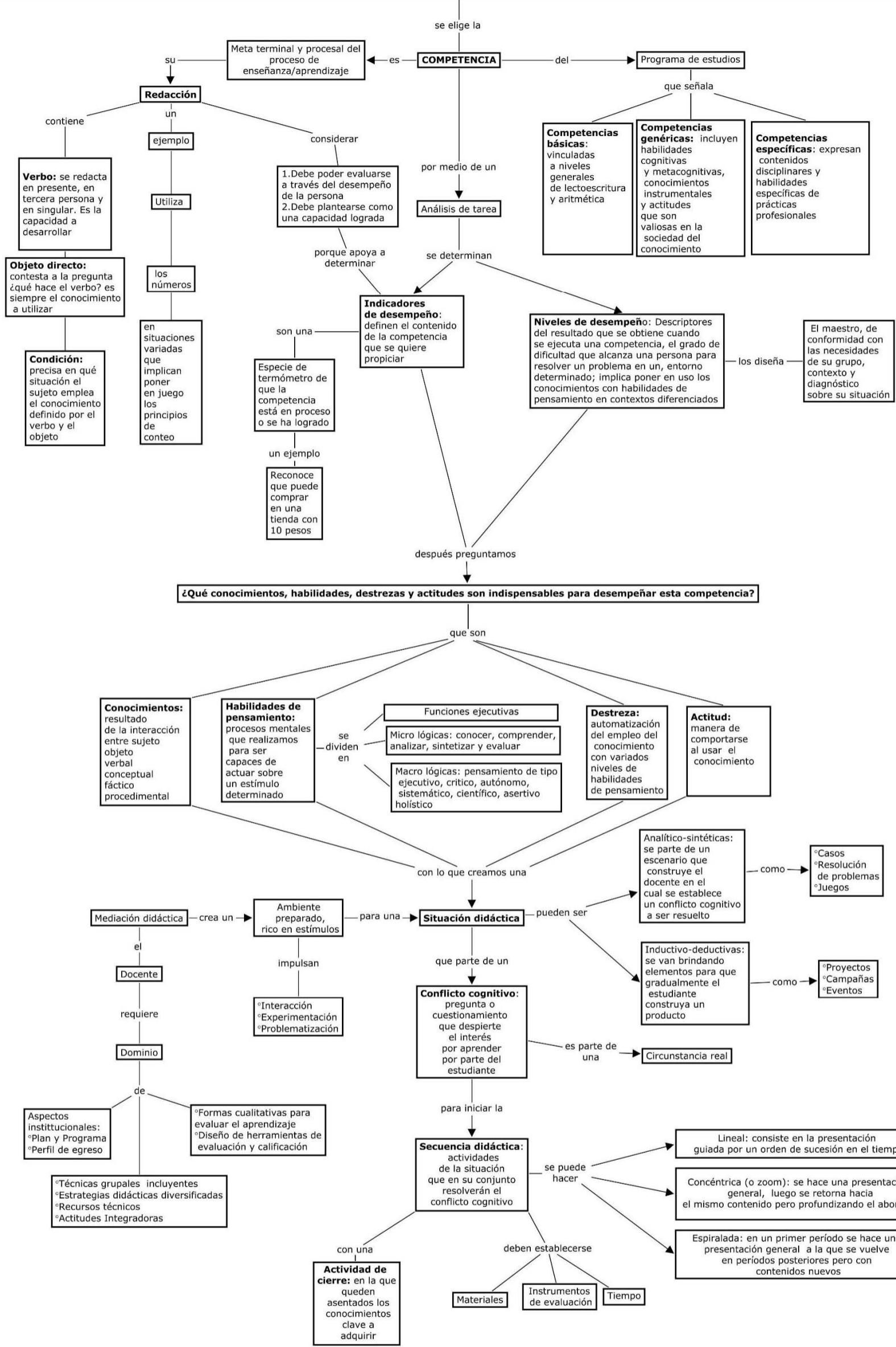
INEE. (2010). *México en PISA 2009*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1073/1/images/V5%200-PISA-INEE-07DIC2010numA.pdf> [Fecha de consulta: octubre 15, 2016]

INEE. (s.f.). *¿Cómo interpretar los resultados de PISA?* Recuperado el 17 de 03 de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/406/P1C406.pdf>

- INEE. (s.f.). *Medias y Porcentajes en PISA. Un primer paso para su comprensión*. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/407/P1C407.pdf> [Fecha de consulta: marzo 17, 2017]
- INEE. (2013). *México en Pisa 2012*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- México. Secretaria de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la educación básica*. México: SEP.
- OCDE. (17 de 03 de 2017). *Nota país. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2015-resultados*. Obtenido de oecd.org: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Santillana. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> [Fecha de consulta: marzo 16, 2017]
- SEP. (2015). Estadísticas de resultados 2015. Por nivel de dominio. *Planea en Educación Media Superior*. Disponible en http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas_2015/
- SEP. (s.f.). *Planea en Educación Media Superior*. Disponible en: de <http://planea.sep.gob.mx/ms/> [Fecha de consulta: octubre 14, 2016],
- SEP-INEE. (agosto 4, 2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes-Planea- en la Educación Media Superior. Publicación de Resultados. Primera Aplicación 2015*. México: INEE.

Anexo 2: Planeación didáctica por competencias

PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS



Elaboró:
María Guadalupe Chávez España

Bibliografía Básica:
Frade, L. (2013). *Planeación por competencia. Tomando en cuenta los últimos planes y programas de estudio*. Editora Laura Gloria Frade Rubio, México.
Frola, P. (2011). *Maestros competentes, A través de la planeación y evaluación por competencias*. México. Trillas
Tenutto, M., Brutti, C., Algraña, S. (2009) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y Propuestas*. Argentina, Ya para Digital

Material de apoyo:
¿CÓMO SE REDACTA UNA COMPETENCIA? en: <http://susynefesh.blogspot.mx/2007/10/cmo-se-redacta-una-competencia.html> [recuperado 11 de marzo de 2016]

Anexo 3: Secuencia didáctica

Leyendo como Historiador: La independencia de Texas

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Colegio de Bachilleres

Asignatura: Historia de México I

Semestre: Tercero. **Bloque temático 2.** El proceso de construcción del estado nación mexicano (1810-1876)-

Tiempo asignado al bloque: 18 horas.

Tiempo asignado a la secuencia didáctica: 6 horas de trabajo presencial

Título de la secuencia didáctica: "Leyendo como historiador"

Competencia: Utiliza los heurísticos de corroboración, contextualización y documentación en distintos textos utilizados como fuentes primarias, atendiendo al sistema de comunicación del que forman parte (género, emisor, medio, receptor, fines) así como en su estilo de presentar pruebas (argumentar), para dar una opinión sustentada en cuanto a su validez como evidencia del pasado.

Indicador de desempeño (a desarrollar en esta secuencia)	Niveles de desempeño			
	Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para evaluar fuentes primarias y secundarias, para emitir una opinión argumentada acerca de su fiabilidad.	<p><i>*Define diferentes criterios a utilizar en la evaluación de fuentes con el apoyo de sus compañeros y profesor</i></p>	<p><i>*Utiliza criterios de evaluación de fuentes para evaluar diferentes fuentes primarias/secundarias acerca de un hecho o proceso histórico y emitir una opinión sustentada sobre su fiabilidad</i></p> <p><i>*Identifica la presentación de evidencias válidas como una de las principales formas de argumentar en historia</i></p>	<p><i>*Se auto-formula preguntas sobre evaluación de fuentes que le permite fijarse objetivos de lectura y orientarse en la lectura de diferentes fuentes primarias y secundarias</i></p> <p><i>*Explica la evaluación de fuentes como un procedimiento de lectura necesario en la investigación histórica</i></p>	<p><i>*A partir del procedimiento "evaluación de fuentes" como una estrategia propia de lectura de la historia, utiliza la auto-formulación de preguntas para fijar objetivos de lectura y orientarse en la lectura de diferentes fuentes primarias y secundarias, así como para emitir una opinión sustentada sobre su fiabilidad, tomando en cuenta diversas variantes históricas (autor, procesos de mediana y larga duración, otras fuentes, etc.)</i></p>

<p>Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para contextualizar fuentes primarias y secundarias, que le permiten realizar una interpretación ajustada a criterios históricos sobre su contenido.</p>	<p><i>*Ubica acontecimientos precedentes, simultáneos y/o consecuentes de los documentos/ o la información, de fuentes primarias y/o secundarias, con apoyo de su profesor.</i></p> <p><i>*Con apoyo de su profesor, ubica el contenido de diferentes documentos como parte de un proceso, regional, nacional o mundial</i></p>
--	---

RESULTADO DE APRENDIZAJE ESPERADO: Explica, utilizando fuentes primarias de la independencia de Texas, la evaluación de fuentes como un procedimiento para respaldar los argumentos científicos en la disciplina de historia

Contenidos conceptuales

- Lectura
- Fuente primaria
- Fuente secundaria
- Causas de la independencia de Texas
- Evidencias
- Conocimiento científico
- Prejuicio
- Argumentación

Contenidos procedimentales

- Diferencia entre conocimiento científico en historia y prejuicio
- Define diferentes criterios que se pueden utilizar en la evaluación de fuentes
- Utiliza la evaluación de fuentes para evaluar diferentes fuentes primarias acerca de las causas de la Independencia de Texas
- Explica la forma de argumentar en historia mediante la presentación de evidencias

Contenidos actitudinales

- Trabajo colaborativo
- Comunicación asertiva
- Argumentación mediante pruebas (es una forma de argumentar que los coloca en un diálogo científico en Ciencias Sociales)

Profesor elaborador: María Guadalupe Chávez España

DESARROLLO

PRIMERA SESIÓN: 1 HORA

Metas:

- Establecemos las formas de trabajo y evaluación.
- Realizamos la evaluación diagnóstica.
- Conocemos de forma general la "Evaluación de evidencias".

Materiales

- Copias para todos los estudiantes del material "Evaluación diagnóstica: Leyendo como Historiador".
- Copias para todos los estudiantes del material "Leyendo como historiador. La evaluación de evidencias".
- Copia para la profesora de la "Guía de observación de la Evaluación diagnóstica: Leyendo como Historiador".

FASES:

1. Introducción.

La profesora explica a los estudiantes acerca del objetivo de su investigación: Desarrollar habilidades de lectura para la materia de historia, con la finalidad de fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes del Colegio de Bachilleres. Anota en el pizarrón el Resultado de Aprendizaje Esperado, explica a los alumnos que para llegar a él se realizarán diferentes actividades durante varias sesiones. A continuación, les expone la forma de trabajo y calificación:

Forma de trabajo:

- La mayor parte del trabajo se hará en clase, la tarea se dejará sólo si se considera necesario.
- Es necesario que tengan disposición para trabajar en equipo, ellos pueden elegir sus equipos, si la profesora considera que no son adecuados los intercambiará de equipo.

Calificación:

Esta se determinará en una escala del 0 al 10 tomando en cuenta lo siguiente:

- Portafolios: 50%. Al final de la secuencia harán un portafolio (un folder con sus trabajos), que entregarán para poder contar sus sellos.
- Redacción final: 50%

La ponderación del profesor titular para esta secuencia es un trabajo que promediará con otras evidencias.

2. Definir los conceptos básicos a utilizar durante la secuencia.

La profesora explica a los estudiantes que harán una evaluación diagnóstica que servirá tanto para recodar como para evaluar los conocimientos previos que tienen. Si se considera que grupalmente pueden llegar a definiciones adecuadas, no es necesario investigarlos de tarea. Les reparte el material "Evaluación diagnóstica: Leyendo como Historiador". Les indica que sólo resuelvan la primera parte.

Cuando los estudiantes indican que han terminado, les pide que alcen sus manos para poder anotar en la "Guía de observación de Evaluación diagnóstica. Leyendo como Historiador" el desempeño que grupalmente señalaron que tienen para cada concepto. Posteriormente, solicita, a partir de la participación, la definición que hicieron de cada concepto, que se va enriqueciendo con las

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

participaciones de los estudiantes. De esta misma forma se responde la parte II de la "Evaluación diagnóstica".

3. Introducir al tema "leyendo como Historiador".

Se reparte la lectura "Leyendo como historiador. La evaluación de evidencias". Se pide a diferentes estudiantes que la lean de forma clara y con buena dicción. Se les indica que la guarden porque van a hacer una posterior actividad en ella.

4. Se les indica a los alumnos que pongan fecha a la evaluación diagnóstica y que la entreguen antes de salir para poner su primer sello.

5. Evaluación docente: Hacer las observaciones pertinentes en la "Guía de observación de la Evaluación diagnóstica: Leyendo como Historiador".

Evidencias

- Material "Evaluación diagnóstica: Leyendo como Historiador", resuelto por los estudiantes.

SEGUNDA SESIÓN: 1 hora

COMPETENCIA: Utiliza los heurísticos de corroboración, contextualización y documentación en distintos textos utilizados como fuentes primarias, atendiendo al sistema de comunicación del que forman parte (género, emisor, medio, receptor, fines) así como en su estilo de presentar pruebas (argumentar), para dar una opinión sustentada en cuanto a su validez como evidencia del pasado.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para evaluar fuentes primarias y secundarias, para emitir una opinión argumentada acerca de su fiabilidad.

NIVEL INICIAL RECEPTIVO: Define diferentes criterios a utilizar en la evaluación de fuentes con el apoyo de sus compañeros y profesor.

Meta:

- Defino varios criterios para la evaluación de fuentes con el apoyo de mis compañeros y profesora.

Materiales:

- Fichas de trabajo con las diferentes preguntas contestar por el equipo
- Lista de respuestas
- lista de cotejo: "Segunda sesión Guía de observación de la evaluación de evidencias"

FASES:

1. Introducción.

Explicar a los estudiantes:

Es frecuente que diferentes personas narren distintos relatos acerca de lo sucedido en el pasado. Una de las preguntas que los historiadores tienen que resolver es ¿a quién(es) le creo?, ¿qué hace una versión más digna de confianza que otra?

2. Formar equipos de cuatro a seis personas. Repartir a cada equipo una ficha de trabajo con la pregunta histórica que les toca contestar. Probablemente se repitan las fichas de trabajo.

Proporcionar las siguientes instrucciones: En una hoja de cuaderno para entregar anotarán el nombre de todos los integrantes y su apellido, y responderán por escrito la pregunta que les tocó. Posteriormente participarán leyendo sus respuestas.

Mientras realizan su trabajo hay que monitorear los equipos. Devolver la evaluación diagnóstica.

3. Discusión: Revisar las respuestas de los estudiantes, utilizar como apoyo el material "Lista de respuestas" para guiar la discusión.

4. Realizar un organizador gráfico con las respuestas de los estudiantes, su finalidad es que pueda orientar de forma general acerca de lo que hace un historiador cuando evalúa sus fuentes, ejemplo:

Criterios para la Evaluación de evidencias		
¿En qué se debe fijar un historiador de un documento?	Tipo de pregunta que podemos aplicar	¿Porque debemos fijarnos en esto?
<i>Finalidad de la fuente</i>	<i>¿Para qué fue escrito/elaborado?</i>	<i>Las intenciones no siempre son evidentes, hay que buscarlas</i>
<i>Audiencia/Destinatario/r eceptor</i>	<i>¿A quién estaba dirigido?</i>	

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

<i>Tipo de documento</i>	<i>¿Qué tipo de documento es?</i>	
<i>Fecha</i>	<i>¿Cuándo fue elaborado?</i>	
<i>Autor</i>	<i>¿Quién lo elaboró?, ¿podía tener intereses particulares?</i>	

La información indicada en cursivas son respuestas esperadas de los alumnos.

NOTA:

Puntos clave de esta actividad:

- No existe un método único para leer fuentes, existen diferentes criterios que se utilizan de acuerdo a la circunstancia.
- Llegar a la conclusión de que la comprensión histórica es intertextual. Aunque los estudiantes se les pide que elijan una fuente por encima de otra en esta lección, ellos en última instancia necesitan corroborar sus fuentes con pruebas adicionales con el fin de responder adecuadamente a estas preguntas sobre historia.

5. Solicitar para la próxima clase: Resistol adhesivo, tijeras y regla.

6. Recoger los trabajos por equipos y el cuadro resumen.

7. Extraclase para la profesora: Realizar la evaluación de las actividades, utilizar la lista de cotejo: "Segunda sesión Guía de observación de la evaluación de evidencias".

Evidencias:

- Cuestionario por equipo. Ponderación: 1 sello
- Cuadro resumen "Criterios para la Evaluación de evidencias". Ponderación: 1 sello

TERCERA SESIÓN: 1 hora

COMPETENCIA: Utiliza los heurísticos de corroboración, contextualización y documentación en distintos textos utilizados como fuentes primarias, atendiendo al sistema de comunicación del que forman parte (género, emisor, medio, receptor, fines) así como en su estilo de presentar pruebas (argumentar), para dar una opinión sustentada en cuanto a su validez como evidencia del pasado.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para contextualizar fuentes primarias y secundarias, que le permiten realizar una interpretación ajustada a criterios históricos sobre su contenido.

NIVEL INICIAL RECEPTIVO: Ubica acontecimientos precedentes, simultáneos y/o consecuentes de los documentos/ o la información, de fuentes primarias y/o secundarias, con apoyo de su profesor.

Meta:

Elabore una cronología para contextualizar las evidencias acerca de la independencia de Texas.

Materiales:

- 3 hojas blancas por equipo, tijeras, resistol adhesivo y regla
- Material "cronología para Historia de Texas"
- Libro de Texto o apuntes de clase sobre la Independencia de Texas

FASES:

1. Introducción. Pedirles que se sienten por equipos.

Introducir la pregunta de investigación:

¿Por qué los texanos declararon la independencia de México en 1836?

Inducir a los estudiantes a realizar una hipótesis por equipo, pedirles que la anoten en la lectura que se les dio en la primera clase.

Explicar:

Por lo regular los historiadores ya saben historia cuando investigan, y si no saben utilizan una herramienta que es muy importante para la investigación en Historia: una cronología. Nosotros vamos a responder la siguiente pregunta Histórica: ¿Por qué declaró Texas su independencia? utilizando fuentes primarias. Pero antes vamos a elaborar una buena cronología.

Preguntar al grupo: ¿Qué entienden por cronología, para qué sirve? escuchar su respuesta

Ejemplificación: Supongamos que sabemos que cierto personaje murió en un fatal accidente de avioneta el 25 de marzo de 1947 a las 5 de la tarde; y buscando en los archivos, así se llaman los lugares donde se guardan los documentos pasados; encontramos la agenda de su compadre donde dice el 23 de marzo, "escribir carta de pésame a mi comadre", ¿qué interpretación se le puede dar a esta nota en función de lo que sabemos sobre ese fatal accidente?

2. Repartir entre los estudiantes cuatro hojas blancas y el material "cronología de la guerra de Texas".

3. Pedirles que peguen las hojas tamaño carta por el lado más angosto, posteriormente van a dividir las hojas de la siguiente forma:

País	1780-1789	1790-1799	1800-1809	1810-1819	1820-1829	1830-1839
México						
EUA						
Texas						

4. Indicarles que van a buscar en su libro de texto o en sus apuntes la fecha de los siguientes hechos:

- Guerra de los pasteles
- Intento de reconquista de España
- Promulgación de la primera constitución mexicana y sistema de gobierno que establece
- Promulgación de la Constitución Norteamericana

5. Ordenar los acontecimientos con los que ya tienen y escribirlos o pegarlos por orden cronológico en el país que corresponda

6. Realizar un pequeño dibujo que permita recordar el hecho. Mientras trabajan devolverles sus trabajos individuales calificados la clase pasada.

7. Discusión:

Una vez finalizada la cronología realizar las siguientes preguntas a los estudiantes para revisar su comprensión del tema.

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre Estados Unidos y México en el periodo revisado?
- ¿Cómo era la relación de México con las potencias extranjeras?
- ¿Cómo era la relación de Estados Unidos con esas potencias?
- ¿Qué conflictos internos tenía México?
- ¿Qué conflictos internos tenía EUA?

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

- ¿Cuándo Moisés Austin solicita permiso para vivir en Texas, el gobierno era monárquico o federal?, ¿saben cuáles son las diferencias entre ambos gobiernos?

NOTA. Algunos datos de EUA:

- Desde su independencia, hasta 1841, todos los presidentes habían terminado sus mandatos. William Henry Harrison falleció el 4 de abril de 1841 de neumonía y pleuritis. El 15 de abril de 1865 murió asesinado Abraham Lincoln. En México sólo Guadalupe Victoria, de 1824 a 1829, terminó su mandato. Si sirve de consuelo sólo han asesinado a un presidente en funciones en México, a Carranza.
- La única guerra civil que ha tenido EUA se dio entre 1861 a 1865, no es que antes no hubiera conflictos, pero ninguno llegaba al grado de conseguir hacer dudar de la estabilidad del país.

7. Pedirles que entreguen su cronología, deben anotar su nombre y número de lista al reverso de la cronología.

8. La profesora, al finalizar la clase, hace las observaciones pertinentes en la "Guía de observación para la elaboración de la Cronología: Independencia de Texas"

Evidencias:

- Cronología: Independencia de Texas. Ponderación: 1 sello

CUARTA SESIÓN: 1 hora

COMPETENCIA: Utiliza los heurísticos de corroboración, contextualización y documentación en distintos textos utilizados como fuentes primarias, atendiendo al sistema de comunicación del que forman parte (género, emisor, medio, receptor, fines) así como en su estilo de presentar pruebas (argumentar), para dar una opinión sustentada en cuanto a su validez como evidencia del pasado.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para evaluar fuentes primarias y secundarias, para emitir una opinión argumentada acerca de su fiabilidad.

NIVEL BÁSICO: Utiliza criterios de evaluación de fuentes para evaluar diferentes fuentes primarias/secundarias acerca de un hecho o proceso histórico y emitir una opinión sustentada sobre su fiabilidad.

Meta:

- Evalúo fuentes primarias sobre la independencia de Texas para responder a la pregunta histórica: ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Materiales:

- Cronología elaborada por los alumnos: Independencia de Texas
- Copias de los documentos de la Independencia de Texas A-D para cada equipo
- Copias del "Organizador gráfico la Independencia de Texas" para cada estudiante

FASES DE ENSEÑANZA

1. Introducción:

Pedirles a los estudiantes que se sienten por equipo como lo hicieron en sesiones pasadas. Devolverles sus cronologías.

Preguntarles a los estudiantes: De acuerdo a la cronología elaborada la clase pasada, ¿cuáles diferencias eran las más relevantes entre México y EUA en el periodo estudiado? Escuchar sus respuestas, anotar los datos relevantes en el pizarrón.

2. TRANSICIÓN: Introducir la pregunta de investigación:

¿Por qué los texanos declararon la independencia de México en 1836?

Inducir a los estudiantes a realizar una hipótesis por equipo basada en la cronología realizada, pedirles que la anoten en la lectura que se les dio en la primera clase. Sería la Hipótesis 2.

3. Repartir los documentos de la independencia de Texas (Documentos A-D) y el organizador gráfico. Los estudiantes usarán el organizador gráfico para guiar su lectura de los documentos y responder a la pregunta de investigación.

La profesora debe monitorear cómo se desarrolla la actividad. Es posible que algunos estudiantes quieran poner las mismas respuestas de sus compañeros, al escuchar que se considera correcta, enfatizarles que puede existir más de una respuesta correcta a partir de la segunda columna.

4. Preguntarles al final si la actividad se les hizo fácil o difícil y que consideran que influyó en esto.

5. Recoger los organizadores gráficos por equipo. Pedirles que anoten al reverso de su organizador los números de lista de los integrantes del equipo.

6. Evaluar la actividad con la rúbrica: Evaluación de evidencias sobre la guerra de Texas.

Evidencias:

- Organizador Gráfico: Independencia de Texas. Ponderación: 1 sello

QUINTA SESIÓN: 1 hora

COMPETENCIA: Utiliza los heurísticos de corroboración, contextualización y documentación en distintos textos utilizados como fuentes primarias, atendiendo al sistema de comunicación del que forman parte (género, emisor, medio, receptor, fines) así como en su estilo de presentar pruebas (argumentar), para dar una opinión sustentada en cuanto a su validez como evidencia del pasado.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para evaluar fuentes primarias y secundarias, para emitir una opinión argumentada acerca de su fiabilidad.

NIVEL BÁSICO: Utiliza criterios de evaluación de fuentes para evaluar diferentes fuentes primarias/secundarias acerca de un hecho o proceso histórico y emitir una opinión sustentada sobre su fiabilidad

Meta:

- Analizo la aplicación de criterios para evaluar fuentes en la resolución de la pregunta histórica ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Materiales:

- "Organizador gráfico: la Independencia de Texas" resuelto por los estudiantes.
- Copias del "Borrador: Leyendo como historiador: La independencia de Texas" para todos los estudiantes
- Copias de la lectura "El Párrafo"
- Copias de la "Guía para la redacción final "Leyendo como historiador: La independencia de Texas", para cada estudiante

FASES

1. Comentarles que van a retomar el organizador gráfico realizado la sesión anterior. Devolverles sus trabajos.
2. Repartir entre el grupo copias del material "Borrador", para que anoten los datos que se consideren relevantes que surjan durante la discusión, también se puede utilizar para guiar la actividad si el grupo no está muy participativo.
3. Discusión. Preguntar las conclusiones a cada equipo y de ahí derivar preguntas, tanto de la guerra como de la lectura.

Preguntas para guiar la discusión:

- Sobre la independencia de Texas
 - ¿Por qué los tejanos declararon la independencia?
 - ¿Fueron estos hombres honorables, que lucharon por la libertad, como lo decía su declaración de independencia, o sólo eran ambiciosos esclavistas?
 - ¿los colonos texanos eran maltratados por el gobierno mexicano?, ¿qué observamos en la cronología?
 - Un importante argumento de los defensores de esta independencia es que los mexicanos jamás iban a poder activar esos territorios, ¿cuál era la situación de México cómo país?, ¿qué nos dice la cronología?
 - Por lo tanto, es mejor que los haya tomado quienes si iban a poder sacarle provecho, ¿qué piensan de eso?

- ¿Fue independencia (acción llevada a cabo por los colonos) o fue un despojo (¿acción llevada con premeditación y apoyo de parte del gobierno de los Estados Unidos? ¿Por qué los historiadores todavía debaten esta pregunta?
- Sobre la lectura
 - ¿Qué nos dice el documento A acerca de por qué los texanos declararon su independencia?, ¿lo consideran una fuente creíble y confiable?
 - ¿Qué evidencia a partir de los documentos apoya su posición?
 - ¿La hipótesis inicial que tenían se reforzó o cambio?
 - ¿Si no cambio la hipótesis, consideras que algo cambio?
 - **¿Qué hice con lo que ya sabía y pensaba sobre el tema?**

Si mis ideas no han cambiado, lo que se tiene es una postura informada, no es "confirmé que estoy bien", la diferencia es que ahora tienen un argumento, no una opinión. En Historia esta es la forma de argumentar.

4. Les pregunta a los estudiantes si ya han visto cuál es la estructura de un párrafo. Escucha sus respuestas. Les reparte la lectura "el párrafo". Como actividad extraclase harán un cuadro sinóptico del contenido al reverso de la hoja. También se les proporciona la guía para la redacción final, se les pide que la lean y si tiene duda pregunten al inicio de la siguiente clase.

Evidencia: Borrador. Ponderación: 1 sello

Actividad extraclase: Cuadro sinóptico de la lectura "El párrafo". Ponderación: 1 sello

SEXTA SESIÓN: 1 hora

Competencia: Utiliza los heurísticos de corroboración, contextualización y documentación en distintos textos utilizados como fuentes primarias, atendiendo al sistema de comunicación del que forman parte (género, emisor, medio, receptor, fines) así como en su estilo de presentar pruebas (argumentar), para dar una opinión sustentada en cuanto a su validez como evidencia del pasado.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Emplea diversos criterios, conceptuales y procedimentales, para evaluar fuentes primarias y secundarias, para emitir una opinión argumentada acerca de su fiabilidad.

NIVEL AUTÓNOMO: Explica la evaluación de fuentes como un procedimiento de lectura necesario en la investigación histórica

Meta:

- Explica, utilizando fuentes primarias sobre la independencia de Texas, la evaluación de fuentes como un procedimiento de lectura para respaldar los argumentos científicos en la disciplina de la Historia.

Materiales:

- Copias de la "Lista de cotejo para calificar la redacción leyendo como historiador: la independencia de Texas" para cada estudiante.

FASES DE ENSEÑANZA

1. La profesora les explica que elaborarán conocimiento nuevo haciendo una redacción sobre lo que han revisado. Al generar conocimiento, ellos pasan de ser receptores de conocimiento, a interlocutores. Para la redacción se pueden apoyar en los materiales que han realizado, sobre todo el borrador.
2. Se les proporciona a los estudiantes una copia de la "Lista de cotejo para calificar la redacción leyendo como historiador: la independencia de Texas". Se lee entre todo el grupo. Se aclaran dudas.
3. Se les pide trabajar por parejas, o de forma individual si así lo prefieren, para realizar la redacción.
4. Al final deben de entregar la redacción a la profesora con su nombre.

Séptima sesión: La profesora pide permiso al profesor para devolver las redacciones calificadas y las evaluaciones diagnósticas. Solicita el portafolio para la próxima clase.

1. Portada: Materia y nombre del alumno
2. Todos los trabajos deben ir en un folder con broche, pegados, o engrapados, pero no sueltos.

Octava sesión: Entrega de calificaciones.

Anexo 4: Materiales anexos a la secuencia “Leyendo como historiador. La independencia de Texas”



Universidad Nacional Autónoma de México
 Facultad de Filosofía y Letras
 Maestría en docencia para la Educación Media Superior
 Práctica Docente II
 Profesora María Guadalupe Chávez España



Evaluación diagnóstica
Leyendo como Historiador: La independencia de Texas

Datos generales

Nombre de la institución educativa		Colegio de bachilleres, plantel 3, Iztacalco		
Asignatura	Historia de México I	Semestre	Tercero	Fecha:
Nombre:				Núm. L.:

INSTRUCCIONES: Responde las siguientes preguntas de acuerdo a las indicaciones para cada apartado.

I. Completa la información que se te pide acerca de los conceptos escritos en la columna izquierda:

- En la columna "**Estudio previo**" escribe SI o NO, dependiendo de si previamente has revisado el concepto mencionado.
- En la columna "**Grado de manejo**", escribe una X de acuerdo al grado de manejo que consideras que tienes:
 - Bajo= No lo he escuchado o lo he escuchado, pero no lo puedo definir.
 - Regular= Lo puedo definir, pero no estoy seguro que sea mi definición correcta.
 - Bueno= Estoy seguro(a) de que mi definición es correcta.
- En la columna "**Definición**" enlista las características o atributos que conozcas del concepto. Procura hacer la letra pequeña porque se ampliará posteriormente la definición de estos conceptos con la participación del grupo.

Conceptos	Estudio previo	Grado de Manejo			Definición (Características o atributos)
		Bajo	Reg.	Bueno	
<i>Fuente primaria</i>					
<i>Fuente secundaria</i>					
<i>Causa</i>					

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

<i>Independencia</i>					
<i>Evidencia</i>					

II. Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia entre conocimiento científico y prejuicio?

2. ¿Qué es un argumento?

3. ¿Cuáles estrategias de lectura conoces?

4. ¿Existen estrategias de lectura específicas para la materia de Historia? SI /No

5. ¿La historia es una ciencia?, ¿cómo consideras que se construye el conocimiento histórico?



Universidad Nacional Autónoma de México
 Maestría en docencia para la Educación Media Superior
 Práctica Docente II
 Profesora María Guadalupe Chávez España



**Guía de observación de la sesión 1. Evaluación Diagnóstica.
 Leyendo como Historiador**

Datos generales

Nombre de la institución educativa		Colegio de bachilleres, plantel 3, Iztacalco		
Asignatura	Historia de México I	Semestre	Tercero	Fecha:
Número de alumnos:				Grupo:

I. INSTRUCCIONES: De acuerdo a las respuestas dadas por los alumnos, llene el siguiente cuadro haciendo las siguientes especificaciones:

- Estudio previo: Número de alumnos que han estudiado previamente el concepto
- Grado de Manejo: Número de alumnos que se colocó en cada nivel de desempeño
- Definición: Estimación que hace de la definición inicial de los estudiantes

Conceptos	Estudio previo	Grado de Manejo			Definición (Características o atributos)		
		Bajo	Reg.	Bueno	Bajo	Regular	Bueno
<i>Fuente primaria</i>							
<i>Fuente secundaria</i>							
<i>Causa</i>							
<i>Independencia</i>							
<i>Evidencia</i>							

II. INSTRUCCIONES: Llene la siguiente escala de acuerdo al desempeño que considera tuvieron los estudiantes en su primera respuesta (antes del apoyo del profesor)

Pregunta	Nivel de desempeño			
	Bajo	Regular	Bueno	Excelente
1. ¿Cuál es la diferencia entre conocimiento científico y prejuicio?				
2. ¿Qué es argumentar?, ¿cómo se argumenta en historia?				
3. ¿Qué estrategias de lectura conoces?				
4. ¿Existen estrategias de lectura específicas para la materia de Historia?				
5. ¿La historia es una ciencia?, ¿cómo crees que se construye el conocimiento histórico?				

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

III: En su opinión, ¿En qué grado se cumplieron las metas de la sesión? Puede seleccionar sólo algunos indicadores de cada nivel de desempeño si considera que no todos se ajustan a la observación.

Metas:

- Establecemos las formas de trabajo y evaluación.
- Realizamos la evaluación diagnóstica.
- Conocemos de forma general la "Evaluación de evidencias".

Deficiente	Regular	Excelente
<p>___ El tiempo fue insuficiente y no se realizaron las actividades programadas.</p> <p>- Los estudiantes mostraron apatía a colaborar con la definición de conceptos en la evaluación diagnóstica.</p> <p>___ Los estudiantes no estaban haciendo las actividades solicitadas sino otras actividades.</p> <p>- La lectura del ordenador anticipado "evaluación de evidencias" quedo como actividad extraclase o tal vez ni siquiera se pudo repartir la lectura.</p> <p>___ La comunicación de la profesora con el grupo fue deficiente: las instrucciones fueron poco claras, no se dio espacio a los estudiantes a reflexionar, no se propició la colaboración del grupo (monopolizó la palabra), descalificó los puntos de vista de los alumnos.</p>	<p>___ Se realizaron todas las actividades programadas.</p> <p>- Los estudiantes en su mayoría colaboraron, no obstante, hubo estudiantes que no se integraron a las actividades y generaron distracción en los demás.</p> <p>___ Los estudiantes no tenían en general los conocimientos previos solicitados, por lo que fue una clase expositiva.</p> <p>___ La comunicación fue eficaz, pero no repercutió en la participación de la mayoría del grupo.</p>	<p>___ Se realizaron todas las actividades programadas.</p> <p>- Se pudieron establecer las formas de trabajo, aclarar dudas o negociar alternativas.</p> <p>___ Los estudiantes colaboraron de forma activa con la definición de conceptos en la evaluación diagnóstica.</p> <p>___ Se pudo leer en voz alta de forma clara y concisa la lectura "evaluación de evidencias"</p> <p>___ La comunicación entre profesora y grupo propicio el trabajo eficiente</p>

Observaciones sobre el grado de cumplimiento de las metas:

III. ¿Hay que ajustar la secuencia? SI /No

Acciones de ajuste:

Leyendo como historiador: La independencia de Texas.

La evaluación de evidencias

Los historiadores, al buscar evidencias para respaldar sus argumentos acerca del pasado, tienen que hacer una evaluación de sus fuentes (primarias y secundarias) que les permita establecer el grado de fiabilidad de las mismas. La lectura de fuentes implica que al leer se hacen algunas o todas las acciones siguientes:

- Se lee la información escrita en el texto.
- Se leen silencios (¿que no dice el texto, pero se puede inferir por otros elementos?).
 - ¿Autor?
 - ¿Fecha?
 - ¿Finalidad del escrito/ producción?
- Se toman decisiones:
 - ¿Qué grado de confianza considero que tiene esta fuente?
 - ¿Qué información me proporciona para respaldar mi hipótesis?, o bien, ¿debo replantear mi hipótesis de acuerdo a esta nueva información?
- etc.

La innovación en métodos de investigación (como la prueba del carbono 14), el descubrimiento de nuevas fuentes, y, sobre todo, la elaboración de nuevas preguntas de investigación, hace que el conocimiento histórico no esté nunca acabado.

Profa. María Guadalupe Chávez España
Septiembre 2016

SEGUNDA SESIÓN
PREGUNTAS PARA CADA EQUIPO

INSTRUCCIONES: Recorte y pegue el material para cada equipo en una ficha de trabajo. Elabore tantas fichas como sea necesario, no importa que se repitan los equipos.

EQUIPO 1

Pregunta histórica: **¿Cuál fuente les parece más confiable para conocer la cultura maya prehispánica del Petén?**

- Fuente 1: Película de Hollywood "Apocalypto" sobre esta cultura realizada en el año 2007.
- Fuente 2: Libro escrito por un famoso historiador experto en la cultura maya prehispánica, publicado en 1999.

1. ¿En cuál confían más? ¿Por qué? Escriban sus razones.
2. Planteen una pregunta para que alguien más pueda realizar las mismas observaciones que ustedes hicieron.

EQUIPO 2

Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable acerca de la esclavitud en Estados Unidos?**

- Fuente 1: Entrevista con un ex esclavo en 1936. El entrevistador es un hombre negro que recopilaba historias orales para escribir un libro sobre el tema
- Fuente 2: Entrevista con el ex esclavo en 1936. El entrevistador es una mujer blanca que trabajaba para el gobierno

1. ¿En cuál confían más? ¿Por qué? Escriban sus razones.
2. Planteen una pregunta para que alguien más pueda realizar las mismas observaciones que ustedes hicieron.

EQUIPO 3

Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para conocer el diseño del campo de concentración nazi en Auschwitz?**

- Fuente 1: Entrevista con un hombre de 80 años de edad, sobreviviente del Holocausto, realizada en 1985.
- Fuente 2: Mapa del campo de concentración encontrado en los archivos nazis.

1. ¿En cuál confían más? ¿Por qué? Escriban sus razones.
2. Planteen una pregunta para que alguien más pueda realizar las mismas observaciones que ustedes hicieron.

EQUIPO 4

Durante la segunda guerra mundial (1939-1945), después de que el gobierno mexicano declarara la guerra a los países del eje, Alemania, Italia y Japón, los ciudadanos de estos países que vivían en México fueron reclusos en campos de concentración.

Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para saber por qué el gobierno mexicano tomó esta decisión?**

- Fuente 1: Cortometraje de la época hecho por el gobierno mexicano explicando el internamiento, que se transmitía en las salas de cine antes de cada película.
- Fuente 2: Un informe del Gobierno Federal sobre el internamiento japonés, realizado en 1983, basado en documentos desclasificados del gobierno.

1. ¿En cuál confían más? ¿Por qué? Escriban sus razones.
2. Planteen una pregunta para que alguien más pueda realizar las mismas observaciones que ustedes hicieron.

EQUIPO 5

Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para saber si los soldados estadounidenses cometieron atrocidades durante la Guerra de Vietnam en 1969?**

- Fuente 1: Testimonio jurado hecho durante el juicio de un sargento estadounidense en 1969.
- Fuente 2: Discurso hecho durante una entrevista hecho por un general estadounidense, a su regreso a los Estados Unidos, en 1975

1. ¿En cuál confían más? ¿Por qué? Escriban sus razones.
2. Planteen una pregunta para que alguien más pueda realizar las mismas observaciones que ustedes hicieron.

EQUIPO 6

Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para saber que sucedió el 2 de octubre de 1968 en la plaza de las tres culturas de Tlatelolco?**

- Fuente 1: Libro de texto de Historia de 1985
- Fuente 2: Periódico de un día después de la masacre estudiantil del 2 de octubre de 1968

1. ¿En cuál confían más? ¿Por qué? Escriban sus razones
2. Planteen una pregunta para que alguien más pueda realizar las mismas observaciones que ustedes hicieron.

SEGUNDA SESIÓN
LISTA DE RESPUESTAS

1. Fuente 2: Los historiadores basan sus escritos en múltiples fuentes primarias y documentos secundarios, además de una amplia investigación. Las películas de Hollywood no tienen normas, y no es su finalidad, para la exactitud histórica.

Criterio: Finalidad

Preguntas: ¿por qué el autor (un historiador) lo consideramos una fuente confiable?, ¿cuál será su finalidad?, ¿cuál es la finalidad de una película?

2. Fuente 1: Nuestros escuchas influyen en las historias que contamos. Podemos imaginar que incluso en 1936, un antiguo esclavo prefería ser cauteloso y se cuidaba de criticar la esclavitud o a un funcionario del gobierno de EUA, que estaba controlado por personas blancas. Esto no quiere decir que la Fuente 1 es necesariamente exacta; podemos imaginar a un antiguo esclavo exagerar las narraciones o, posiblemente, no recordar detalles tan bien. De las dos fuentes, sin embargo, la Fuente 1, probablemente es más digna de confianza.

Criterio: Audiencia

Preguntas: ¿cómo influye la audiencia?, ¿por qué es más confiable un documento donde un negro habla con otro negro, que con un blanco?

3. Fuente 2: La memoria humana es muy poco fiable. Un mapa de la concentración es técnicamente una fuente más "objetiva". Aunque, por otro lado, no hay garantía de que el mapa perfectamente refleje la disposición del campo de concentración.

Criterio: tipo de documento

Preguntas: ¿qué elementos les hace confiar más en un mapa que en la memoria del alguien?

Tipo de información consignada: tipo de documento (mapa, periódico, carta)

4. Fuente 2: Cualquier película del gobierno hecha en 1942 para explicar internamiento sería propaganda. La evidencia desclasificada en el informe hace la Fuente 2 más fiable.

Criterio: Fecha y posiblemente autor

Pregunta: ¿Qué elementos hace más confiable el informe?

4. Fuente 1: Un testimonio jurado es el modelo ideal de evidencia. No obstante, a pesar de que un testimonio puede ser corrompido por la mentira, la coerción y las debilidades de la memoria humana, en este caso de Evaluación de las fuentes, la Fuente 1 es más fiable que un discurso público hecho por un general cuya reputación está en duda.

¿qué criterios de los que hemos consignado para evaluar evidencias consideran que estamos utilizando para decir que la fuente 1 es más confiable?

6. Ninguno: Los libros de texto de la década de 1980 no tocaban el tema, de la misma forma que no lo hicieron los periódicos cuando ocurrió.

¿por qué estas fuentes no son confiables?, ¿qué pasa si no contamos con fuentes confiables?, ¿qué se puede hacer?

Buscar más información, ajustar la hipótesis



Segunda sesión. Guía de observación de la evaluación de evidencias

INSTRUCCIONES: Llene cada columna con la información que se pide. El grado de dificultad se establece de la siguiente forma:

- 1= Muy difícil
- 2= Difícil
- 3= Medianamente fácil
- 4= Fácil
- 5= Muy Fácil

Posteriormente responda a las preguntas.

EQUIPO	Equipos con la misma pregunta	Grado de dificultad para responder la pregunta 1	Grado de dificultad para responder la pregunta 2	Observaciones y apoyos proporcionados por la profesora durante la actividad
1				
2				
3				
4				
5				

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

6				
---	--	--	--	--

1. En su opinión ¿En qué grado se cumplió la meta: Defino varios criterios para la evaluación de fuentes con el apoyo de mis compañeros y profesora? Seleccione el rango que considere adecuado. Puede seleccionar sólo algunos indicadores de cada nivel de desempeño si considera que no todos se ajustan a la observación.

No se cumplió	Deficiente	Regular	Bien	Excelente
___ Los estudiantes no mostraron interés por la actividad, por lo que la clase fue principalmente expositiva	___ No se terminaron las actividades programadas ___ Los estudiantes mostraron muchas dificultades para poder seleccionar la fuente más fiable. ___ Prácticamente todos los equipos requirieron apoyo de la profesora para poder formular la pregunta solicitada ___ El llenado del organizador gráfico lo hizo principalmente la profesora.	___ Se terminaron las actividades programadas ___ Aunque Hubo dificultades los estudiantes pudieron resolver las preguntas que les tocaron por equipo. ___ Con la orientación de la profesora, los estudiantes formularon criterios para evaluar fuentes.	___ Se terminaron las actividades programadas ___ Los estudiantes no mostraron dificultades al realizar las actividades ___ La participación fue activa	___ Se terminaron las actividades programadas ___ Los estudiantes estaban familiarizados con la autoformulación de preguntas para guiar su lectura, por lo que la actividad fue sencilla para ellos.

Observaciones sobre el grado de cumplimiento de las metas:

2. En su opinión, ¿a qué se debieron las dificultades de los estudiantes?

3. ¿Considera necesarias adaptaciones de la secuencia didáctica en función de esta sesión?
SI/No
4. De responder si a la pregunta anterior, ¿cuáles serían las modificaciones que considera pertinentes?

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Historia de México	1821	1823	1830	1835	
	<p>Independencia de México.</p> <p>No es reconocida por España</p>	<p>Publicación de la Primera Ley de Colonización. Se prohibía la entrada a no católicos y la introducción de esclavos. Concedía tierras para cada colono, su esposa e hijos, los exentaba de pagar impuestos, además de autorizarlos a importar implementos de trabajo sin pagar la aduana.</p>	<p>Nueva Ley de colonización. El gobierno federal pretendió tomar el control de Texas, favorece nuevas colonizaciones con indios pacíficos y mexicanos, nombra a funcionarios mexicanos y norteamericanos afines al gobierno mexicano para administrar la zona, se intentó cobrar impuestos a los colonos texanos.</p>	<p>Se establece un gobierno centralista, lo que ocasionó rebeliones en el estado de Zacatecas y Texas.</p>	
Historia de los Estados Unidos	1783	1819	1821	Inicio de la década de 1830	1835
	<p>Gran Bretaña reconoce la independencia de EUA, este entra con plenos poderes a las relaciones internacionales.</p>	<p>Por medio del Tratado Adams-Onís se estableció la nueva frontera para EUA y la Nueva España. España se ve forzada a vender Florida a los EUA.</p>	<p>Estados Unidos había triplicado su población y duplicado su territorio, su comercio estaba en expansión.</p>	<p>Se fundan en la frontera colindante a Texas "clubs anexionistas", que pretendían "liberar" a Texas. El representante de EUA en México intenta comprar Texas al gobierno mexicano</p>	<p>El presidente de EUA, Jackson, se dice "neutral" ante el conflicto con Texas, no obstante, permite la entrada de armas y ordena a un general situarse en la frontera, con la instrucción de intervenir si ve "algún peligro" para su país.</p>
Historia de Texas	1819	1821	1824	1835	1836
	<p>Tratado Adams-Onís. A los súbditos españoles la corona española les ofreció mudarse a Texas si no querían quedarse en EUA. Moisés Austin solicita este beneficio para 300 familias que vivían en Luisiana.</p>	<p>El beneficio es concedido al hijo de Moisés Austin, Esteban, que tuvo que ratificarlo ante el nuevo gobierno mexicano.</p>	<p>Texas quedó unida al estado de Coahuila. Como cada estado podía publicar sus leyes, se le permite a los colonos de Texas, quedar a cargo de la justicia y las leyes de su territorio. Había en esos momentos 10 norteamericanos por cada mexicano en Texas.</p>	<p>Santa Anna va a someter a los rebeldes texanos, como lo había hecho con los rebeldes de Zacatecas. Gana varias batallas, en la Batalla del Álamo ordena fusilar a todos los rebeldes, aunque ya se habían rendido. El Grito de batalla para los rebeldes texanos fue "Remember to Alamo"</p>	<p>El 2 de marzo de 1836 se declara la independencia de Texas. En rechazo a un gobierno centralista, El 22 de abril es hecho prisionero Santa Anna. Se firman los Tratados de Velasco donde se reconoce la independencia de Texas, pero no son ratificados por el senado.</p>



Guía de observación para evaluar la elaboración de la Cronología: Independencia de Texas

INSTRUCCIONES: Indique el grado de dificultad que tuvo cada criterio. Posteriormente responda a las preguntas.

Criterios	Muy difícil	Difícil	Medianamente fácil	Fácil	Muy Fácil
Las instrucciones resultaron para los estudiantes:					
La localización de información en su libro fue					
La organización cronológica para Texas fue:					
La representación de los acontecimientos fue:					
Responder a las preguntas finales resultó:					

1. En su opinión ¿En qué grado se cumplió la meta: Elabore una cronología para contextualizar las evidencias acerca de la independencia de Texas? Seleccione el rango que considere adecuado. Puede seleccionar sólo algunos indicadores de cada nivel de desempeño si considera que no todos se ajustan a la observación.

No se cumplió	Deficiente	Regular	Bien
___ Los estudiantes mostraron apatía a la actividad y no se pudo concluir en clase Las indicaciones no fueron claras	___ Las actividades no se concluyeron en clase. Los estudiantes requirieron apoyo de la profesora constantemente. ___ Los estudiantes mostraron muchas dificultades para localizar la información de sus libros de texto. ___ Los estudiantes mostraron dificultades para poder organizar todos los acontecimientos (de la cronología dada y de su libro de texto). ___ Los estudiantes mostraron muchas dificultades para poder representar los acontecimientos señalados en la cronología. ___ Los estudiantes mostraron muchas dificultades para responder las preguntas finales	___ Se pudieron concluir todas las actividades ___ Con apoyo/sugerencias de la profesora, pudieron localizar información de sus libros de texto. ___ Con apoyo/sugerencias de la profesora, pudieron organizar todos los acontecimientos (de la cronología dada y de su libro de texto). ___ Con apoyo/sugerencias de la profesora, pudieron representar los acontecimientos señalados en la cronología. ___ Con apoyo/sugerencias de la profesora, pudieron responder a las preguntas del final de la clase.	___ Se elaboró la cronología en tiempo y forma con poco o nulo apoyo de la profesora ___ No tuvieron dificultades para responder a las preguntas de discusión.

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Observaciones sobre el grado de cumplimiento de las metas: _____

2. En su opinión, ¿a qué se debieron las dificultades de los estudiantes?

3. ¿Considera necesarias adaptaciones de la secuencia didáctica en función de esta sesión?

SI/No

¿Cuáles?

DOCUMENTO A (Adaptado)

FUENTE: Declaración de Independencia de Texas.

2 de marzo de 1836. Washington, EUA.

"Cuando un gobierno ha dejado de proteger las vidas, la libertad y la propiedad de la gente (...) es derecho del pueblo abolir semejante gobierno, y crear otro que asegure su futuro, bienestar y felicidad (...)

El general Santa Anna, ha anulado la constitución de su país, y ahora nos ofrece las crueles opciones de abandonar nuestros hogares, o someternos a la más intolerable de todas las tiranías

El gobierno mexicano por sus leyes de colonización invitó y comprometió a la república angloamericana de Texas, a colonizar los desiertos de este país (...) los colonos debían continuar gozando de la libertad constitucional y de las instituciones republicanas a que estaban acostumbrados en su suelo natal (...)

Se nos ha rehusado el derecho del juicio por jurado (...) Nuestra prosperidad ha sido sacrificada a la del estado de Coahuila (...) Nada se ha hecho para establecer un sistema público de educación, (...) El derecho de adorar al Ser Supremo, según nuestra conciencia, se nos ha rehusado...

(...) hemos tomado las armas para defender la constitución nacional. En vano hemos llamado a nuestros hermanos de México (...) el pueblo de México, habiéndose sometido al aniquilamiento de su libertad y a la dominación militar es incapaz de ser libre y de gobernarse a sí mismo...

En consecuencia, nosotros los delegados del pueblo de Texas, (...) declaramos que nuestras relaciones políticas con la nación mexicana, están rotas para siempre, y que el pueblo de Texas se constituye desde hoy en una república libre, soberana e independiente"

DOCUMENTO B (Adaptado)

FUENTE: Publicación periódica *Louisiana Advertiser*.

12 de octubre de 1835, Luisiana, EUA.

"(...) Nuestros hermanos que por invitación y deseo del gobierno mexicano se establecieron en Texas, se hicieron ciudadanos y juraron proteger y conservar la constitución de México según se estableció en 1824. El tirano militar Santa Anna ha echado ahora bajo la constitución republicana a fuerza de armas y procura por los mismos medios subyugar a los bravos libres de Texas, y hacerlos objeto de un gobierno militar despótico y arrojarlos de un país que han cultivado y convertido de desierto que era, en un jardín.

¿Hay algún corazón que ame la libertad y odie la opresión que no simpatice con ellos en su gloriosa lucha? (...) ¿Y no los ayudaremos en una causa semejante aquella por la que nuestros padres pelearon? (...)"

DOCUMENTO C (Adaptado)

FUENTE: Lucas Alamán. Discurso al congreso en 1830. Alamán era secretario de Relaciones Exteriores

"Si examinamos ahora la situación en que actualmente se halla Texas (...) Encontraremos que la mayoría de la población es la de naturales de los Estados Unidos del Norte; que éstos ocupan los puntos fronterizos de la costa (...) El número de mexicanos (...) es insignificante comparado con los norteamericanos que por todas partes vienen a situarse en los terrenos fértiles; siendo de notar que los más de ellos lo hacen sin los trámites previos que exigen nuestras leyes o violando los contratos que se han celebrado (...) Siendo de notar el número de esclavos que han traído (...) El haber podido llevar adelante impunemente su política sin que se les haya obligado a los colonos a cumplir los contratos que celebraron para su establecimiento (...) Todo esto ha originado su preponderancia en Texas, cuyo departamento casi no pertenece ya a la Federación mexicana (...)"

DOCUMENTO D (Modificado)

FUENTE: Benjamin Lundy, "La Guerra en Texas en 1836".
Año: 1836

"Se nos ha pedido que creamos que los habitantes de Texas han estado luchando para mantener los sagrados principios de la libertad, y los naturales e inalienables derechos del hombre, mientras que, los motivos que tienen han sido exactamente lo contrario. La causa inmediata y el principal objetivo de esta guerra -dirigida por los dueños de esclavos de este país, (junto con los especuladores de tierra y traficantes de esclavos)- ha sido que quiere apropiarse del gran y valioso territorio de Texas de la República Mexicana, con la finalidad de restablecer el sistema esclavista, para abrir un amplio y rentable mercado de esclavos; y, en última instancia, para anexarlo a los Estados Unidos."

Comentarios: Benjamin Lundy fue un activista del movimiento antiesclavista, en este folleto titulado "La Guerra en Texas en 1836", argumentó que la Independencia de Texas era un plan de los dueños de esclavos para quitar Texas a México y añadir un estado esclavista más a los Estados Unidos. Sus actividades retrasaron la anexión de Texas a los Estados Unidos después de que esta se independizara.

¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?				N. L. _____ Grupo _____
Doc.	¿Quién escribió esto? 1. ¿Nombre? 2. ¿Era mexicano o americano? 3. ¿En qué año se escribió?	¿A quién(es) crees que estaba dirigido? ¿Cuál crees que era su intención al escribir o decir esto?	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A				
Doc. B				
Doc. C				
Doc. D				
Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?				



Universidad Nacional Autónoma de México
 Maestría en docencia para la Educación Media Superior
 Práctica Docente II
 Profesora María Guadalupe Chávez España



Lista de Cotejo para evaluar el Organizador gráfico: Independencia de Texas

Número de lista de los integrantes de equipo: _____

INSTRUCCIONES: Escriba Si o No según corresponda a cada criterio. Posteriormente responda a las preguntas.

Criterio	Doc. A	Doc. B	Doc. C	Doc. D
A. Los datos de la primera columna son correctos:				
B. Su idea acerca de a quien estaba dirigido y cuál era su finalidad es correcta:				
C. La información acerca de por qué Texas se independizo es correcta:				
D. La cita apoya la información que localizaron es correcta:				
E. La postura acerca de por qué les inspira, o no, confianza la perspectiva del autor se relaciona con la evaluación que hicieron previamente o se puede considerar que si se relaciona con una correcta evaluación de fuentes:				
F. La conclusión está basada en los documentos:				

Observaciones:



Guía de observación para evaluar el Organizador gráfico: Independencia de Texas

INSTRUCCIONES: Responda a las siguientes preguntas, de acuerdo a lo observado en clase y los trabajos calificados de los alumnos.

1. ¿Qué otros elementos introdujeron los estudiantes para evaluar fuentes que no se hayan considerado en la segunda sesión de esta secuencia?

2. En su opinión, en qué grado se cumplió la meta: Evalúo fuentes primarias sobre la independencia de Texas para responder a la pregunta histórica: ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836? Seleccione el rango que considere adecuado. Puede seleccionar sólo algunos indicadores de cada nivel de desempeño si considera que no todos se ajustan a la observación.

No se cumplió	Deficiente	Regular	Bien	Excelente
<p>___ La desorganización de las actividades, o algún otro factor (no llegó el profesor, se le olvidó el material, etc) impidió el desarrollo de la clase.</p> <p>___ La profesora no fomentaba el trabajo independiente, como la elaboración de hipótesis, sino que les daba la respuesta.</p>	<p>___ No se terminaron las actividades</p> <p>___ No podían relacionar los elementos solicitados en cada columna para elaborar una hipótesis</p> <p>___ No podían relacionar lo solicitado por la pregunta con los conocimientos revisados en la cronología.</p> <p>___ Necesitaron apoyo continuo de la profesora, el llenado de las columnas (excepto en la primera columna) fue prácticamente dictado por la profesora.</p>	<p>___ Se terminó el llenado del organizador gráfico.</p> <p>___ Existió poca diversidad en las respuestas del grupo.</p> <p>___ Había poca voluntad para participar, para hacer hipótesis, pero lo hicieron con apoyo del profesor.</p> <p>___ Con dificultades, relacionaron elementos solicitados en la pregunta con la cronología.</p>	<p>___ Se terminó el llenado del organizador gráfico.</p> <p>___ Aunque fueron oraciones sencillas, los estudiantes elaboraron hipótesis</p> <p>___ Pudieron relacionar la información solicitada en la pregunta con la cronología</p>	<p>___ Existió más de dos respuestas para cada documento en el grupo (excepto en la primera columna).</p> <p>___ La escritura de sus ideas es excelente: escriben oraciones estructuradas, fluidas.</p> <p>Requirieron poco o nulo apoyo de la profesora.</p> <p>___ Pudieron fácilmente relacionar la información solicitada con la cronología</p>

Observaciones sobre el grado de cumplimiento de las metas: _____

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

3. En su opinión, ¿a qué se debieron las dificultades de los estudiantes?

4. ¿Qué adaptaciones haría para una posterior aplicación de esta sesión?

5. ¿Considera necesarias adaptaciones de la secuencia didáctica en función de esta sesión?

SI/No

¿Cuáles?

Nombre: _____ N.L. _____

***Leyendo como historiador: La independencia de Texas
(Borrador)***

Pregunta histórica: ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Mi hipótesis inicial era:

Criterios de lectura	Análisis
AUTOR	Considero que este fue un dato relevante para la confiabilidad en el documento _____ porque: _____ _____ _____ Lo comparé con el documento _____, y me di cuenta de que _____ _____ _____ La cronología me apoyo en _____ _____ _____
FECHA	Considero que este fue un dato relevante para la confiabilidad en el documento _____ porque: _____ _____ _____ Lo comparé con el documento _____, y me di cuenta de que _____ _____ _____ La cronología me apoyo en _____ _____ _____

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Destinatario	<p>Considero que este fue un dato relevante para la confiabilidad en el documento _____ porque: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Lo comparé con el documento _____, y me di cuenta de que _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>La cronología me apoyo en _____</p> <p>_____</p>
Finalidad	<p>Considero que este fue un dato relevante para la confiabilidad en el documento _____ porque: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Lo comparé con el documento _____, y me di cuenta de que _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>La cronología me apoyo en _____</p> <p>_____</p>

¿Qué cambio en mi hipótesis, o en mi conocimiento sobre el tema, después de la evaluación de fuentes primarias?

¿Cómo definirías o explicarías en qué consiste la lectura de los historiadores?

¿Cómo me apoyo esta forma de lectura para comprender el tema?



Universidad Nacional Autónoma de México
 Facultad de Filosofía y Letras
 Maestría en docencia para la Educación Media Superior
 Práctica Docente II
 Profesora María Guadalupe Chávez España



Guía de observación para la elaboración del borrador *Leyendo como historiador: La independencia de Texas*

INSTRUCCIONES:

Llene cada columna con la información que se pide. El grado de destreza se referenciará de la siguiente forma:

- 1= Deficiente
- 2=Suficiente
- 3= Regular
- 4= Bueno
- 5= Excelente

Criterios	Grado de destreza	Observaciones
A. Los alumnos pudieron argumentar y ejemplificar el criterio de uso de autor .		
B. Los alumnos pudieron ejemplificar el criterio de uso de fecha .		
C. Los alumnos pudieron argumentar y ejemplificar el criterio de uso de destinatario .		
D. Los alumnos pudieron argumentar y ejemplificar el criterio de uso de finalidad .		
E. Hicieron uso adecuado de las comparaciones entre documentos.		
F. Hicieron uso adecuado del apoyo de la cronología.		
G. Pudieron contrastar entre su hipótesis inicial y su respuesta después de analizar fuentes primarias.		
H. Pudieron definir la lectura de los historiadores en el caso de la evaluación de fuentes		

Observaciones: _____

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

1. En su opinión, en qué grado se cumplió la meta: Análizo la aplicación de criterios para evaluar fuentes en la resolución de la pregunta histórica ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836? Seleccione el rango que considere adecuado. Puede seleccionar sólo algunos indicadores de cada nivel de desempeño si considera que no todos se ajustan a la observación.

No se cumplió	Deficiente	Bien	Excelente
<p>___ La desorganización, falta de material, u otro factor hizo que no se llevara a cabo la actividad.</p> <p>___ No se acabó la actividad</p>	<p>___ Los estudiantes no pudieron observar que hicieron uso de algún criterio de los que establecieron en la segunda sesión en la evaluación de fuentes, ni de la cronología. Debido a esto, esta parte de la clase fue expositiva.</p> <p>___ Los estudiantes no observaron diferencias entre su hipótesis inicial y su respuesta después de analizar fuentes primarias. Debido a esto, esta parte de la clase fue expositiva.</p> <p>___ Los estudiantes no pudieron definir la lectura de los historiadores en el caso de la evaluación de fuentes. Debido a esto, esta parte de la clase fue expositiva.</p>	<p>___ Con apoyo de la profesora, los estudiantes pudieron relacionar algunos criterios de los que revisaron en la segunda sesión con la evaluación de fuentes.</p> <p>___ Con apoyo de la profesora, los estudiantes pudieron relacionar la cronología con la evaluación de fuentes.</p> <p>___ Con apoyo de la profesora, los estudiantes pudieron observar diferencias entre su hipótesis inicial y su respuesta después de analizar fuentes primarias.</p> <p>___ Con apoyo de la profesora, los estudiantes pudieron definir la lectura de los historiadores en el caso de la evaluación de fuentes.</p>	<p>___ Los estudiantes pudieron relacionar con facilidad algunos criterios de los que revisaron en la segunda sesión con la evaluación de fuentes. El apoyo de la profesora fue mínimo.</p> <p>___ Los estudiantes pudieron relacionar la cronología con la evaluación de fuentes. El apoyo de la profesora fue mínimo.</p> <p>___ Los estudiantes pudieron observar diferencias entre su hipótesis inicial y su respuesta después de analizar fuentes primarias. El apoyo de la profesora fue mínimo.</p> <p>___ Los estudiantes pudieron definir la lectura de los historiadores en el caso de la evaluación de fuentes. El apoyo de la profesora fue mínimo.</p>

Observaciones sobre el grado de cumplimiento de las metas: _____

2. En su opinión, ¿a qué se debieron las dificultades de los estudiantes?

3. ¿Considera necesarias adaptaciones de la secuencia didáctica en función de esta sesión? Si/No

¿Cuáles?

EL PÁRRAFO

Está integrado por un conjunto de oraciones que tienen cierta unidad temática. Es un componente del texto que en su aspecto externo inicia con una mayúscula y termina en un punto y aparte.

El párrafo sirve para estructurar el contenido de un texto y mostrar formalmente esta organización. El párrafo está formado por una o varias oraciones las cuales reciben el nombre de:

- Oración principal: enuncia la parte esencial de la cual dependen los demás. Es posible decir entonces que la oración principal posee un sentido esencial del párrafo.
- Oraciones secundarias o modificadoras: Pueden ser de dos tipos: de coordinación y de subordinación. Son coordinadas aquellas que están unidas mediante conjunciones y posee en sí mismo un sentido completo. Son subordinadas aquellas que solo adquieren sentido en función de otra.

Unidad y coherencia: consiste en la referencia común de cada una de sus partes, es decir, que la oración principal como las secundarias se refieren a un solo hecho. La coherencia es la organización apropiada de las oraciones de tal forma que el contenido del párrafo sea lógico y claro.

La oración principal puede estar en cualquier parte del párrafo, no obstante, en los textos académicos, es más común que este al inicio. A este tipo de párrafos se le conoce como analizante o deductivo, esta ubicación se ayuda a darle claridad al tema central. Ejemplo:

1° oración: Define quien es la Chingada

En las siguientes oraciones el autor hace aclaraciones que nos ayudan a entender su idea de la Chingada como una madre.

¿Quién es la Chingada? Ante todo, es la Madre. No una Madre de carne y hueso, sino una figura mítica. La Chingada es una de las representaciones mexicanas de la Maternidad, como la Llorona o la "sufrida madre mexicana" que festejamos el diez de mayo. La Chingada es la madre que ha sufrido, metafórica o realmente, la acción corrosiva e infamante implícita en el verbo que le da nombre. Vale la pena detenerse en el significado de esta voz.

Octavio Paz. *Los hijos de la Malinche*

tés:

Guía para la redacción final "Leyendo como historiador: La independencia de Texas"

Introducción (de 1 a 2 párrafos)

- Pregunta central
- Hipótesis inicial
- Que sabíamos sobre el tema en esos momentos/ que habíamos hecho para saber sobre el tema

Desarrollo (de 2 a 4 párrafos)

- Explicar que es una fuente primaria
- ¿Qué es la evaluación de fuentes? ¿Qué preguntas utilizamos en la evaluación de fuentes?
- ¿Cómo se utilizaron los criterios de evaluación de fuentes para evaluar los documentos de la Independencia de Texas? (describir por lo menos 2)
 - Autor
 - Fecha
 - Finalidad
 - Tipo de documento
- Poner por lo menos una cita de los documentos revisados para respaldar algunas de sus afirmaciones de la anterior pregunta.

Cierre (de 2 a 4 párrafos)

- ¿Cómo definiría o explicaría en qué consiste la lectura de los historiadores? ¿Cómo me apoyo esta forma de lectura en comprender el tema?
- ¿Qué cambio en mi hipótesis (respuesta inicial a la pregunta central) después de la evaluación de fuentes primarias?
- ¿Cómo definiría o explicaría en qué consiste la argumentación en Historia (argumentación mediante evidencias)? (La historia es un conocimiento científico porque...)

Recuerda usar los elementos de enlace de la forma apropiada.

Conectores de párrafo:	Porque, A causa de, Puesto que, dado que, por ejemplo, Nos dimos cuenta, Es decir, Por una parte ... por otra,
Para concluir:	En pocas palabras, En conclusión, Así pues, Como lo hemos expuesto

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA



Universidad Nacional Autónoma de México
 Maestría en docencia para la Educación Media Superior
 Práctica Docente II
 Profesora María Guadalupe Chávez España



LISTA DE COTEJO PARA CALIFICAR LA REDACCIÓN LEYENDO *COMO HISTORIADOR: LA INDEPENDENCIA DE TEXAS*

CRITERIO		SI= 1	NO= 0
Redacción	1. Cada apartado tiene los párrafos solicitados.		
	2. La estructura del párrafo revisado es correcta.		
Introducción	3. Se plantea la pregunta central y la hipótesis inicial.		
	4. Se hace una breve explicación de lo que sabían sobre el tema.		
Desarrollo	5. Explican correctamente una fuente primaria.		
	6. Explican que es la evaluación de fuentes.		
	7. Explican cómo se utilizaron los criterios de evaluación de fuentes para evaluar los documentos de la Independencia de Texas. La cita ejemplifica lo excelentemente explicado.		
Cierre	8. Su explicación global acerca de la lectura de los historiadores es adecuada.		
	9. Hicieron un contraste adecuado entre sus conocimientos previos y los recién adquiridos (respuesta a la pregunta central).		
	10. Definieron correctamente la argumentación en Historia.		

TOTAL _____



Universidad Nacional Autónoma de México
 Maestría en docencia para la Educación Media Superior
 Práctica Docente II
 Profesora María Guadalupe Chávez España

Rubrica de evaluación de la Redacción *Leyendo como historiador: La independencia de Texas*

INSTRUCCIONES: Elija dos trabajos, uno que considere deficiente (Trabajo 1) y otro que haya obtenido una buena o excelente evaluación en la redacción final (Trabajo 2) y responda a las siguientes preguntas.

1. Llene cada columna con la información que se pide. El grado de destreza se referenciará de la siguiente forma:

- 1= Deficiente
- 2=Suficiente
- 3= Regular
- 4= Bueno
- 5= Excelente

Criterios	Grado de destreza. Trabajo 1	Observaciones	Grado de destreza. Trabajo 2	Observaciones
A. Redacción del párrafo introductorio. Contenía los elementos solicitados: Pregunta central, hipótesis inicial, conocimientos previos o actividades previas.				
B. Explicaron que es una fuente primaria				
C. Respondieron a la pregunta ¿Qué es la evaluación de fuentes? ¿Qué preguntas utilizamos en la evaluación de fuentes?				
D. ¿Cómo se ejemplificaron los criterios para evaluar los documentos? (autor, fecha, finalidad, tipo de documento, describieron por lo menos 3)				
E. La cita de los documentos revisados para respaldar algunas de sus afirmaciones				

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

de la anterior pregunta fue adecuada.				
F. La explicación de la lectura de los historiadores fue				
G. El contraste entre sus conocimientos iniciales y su aprendizaje fue				
H. Su explicación de la argumentación en Historia (argumentación mediante evidencias) fue				

1. ¿Cuál fue la calificación de los estudiantes en la anterior actividad? Anote el número de alumnos para cada rango:

0 a 5	6	7	8	9	10

2. En su opinión, ¿a qué se debieron las dificultades de los estudiantes?

3. ¿Considera necesarias adaptaciones de la secuencia didáctica en función de esta sesión?
SI/No

¿Cuáles?

Anexo 5: Trabajo de lectura

INSTRUCCIONES:

1. Subrayar las causas de la independencia de Texas en el documento elegido.
2. Elaborar una síntesis en el espacio correspondiente donde expresaran con sus propias palabras lo que decía el documento.

Trabajo de lectura 1

DOCUMENTO A (Adaptado) **FUENTE: Declaración de Independencia de Texas.**
2 de marzo de 1836. Washington, EUA.

«Cuando un gobierno ha dejado de proteger las vidas, la libertad y la propiedad de la gente (...) es derecho del pueblo abolir semejante gobierno, y crear otro que asegure su futuro, bienestar y felicidad (...)

El general Santa Anna, ha anulado la constitución de su país, y ahora nos ofrece las crueles opciones de abandonar nuestros hogares, o someternos a la más intolerable de todas las tiranías

El gobierno mexicano por sus leyes de colonización invitó y comprometió a la república angloamericana de Texas, a colonizar los desiertos de este país (...) los colonos debían continuar gozando de la libertad constitucional y de las instituciones republicanas a que estaban acostumbrados en su suelo natal (...)

Se nos ha rehusado el derecho del juicio por jurado (...) Nuestra prosperidad ha sido sacrificada a la del estado de Coahuila (...) Nada se ha hecho para establecer un sistema público de educación, (...) El derecho de adorar al Ser Supremo, según nuestra conciencia, se nos ha rehusado...

(...) hemos tomado las armas para defender la constitución nacional. En vano hemos llamado a nuestros hermanos de México(...) el pueblo de México, habiéndose sometido al aniquilamiento de su libertad y a la dominación militar es incapaz de ser libre y de gobernarse a sí mismo...

En consecuencia, nosotros los delegados del pueblo de Texas, (...) declaramos que nuestras relaciones políticas con la nación mexicana, están rotas para siempre, y que el pueblo de Texas se constituye desde hoy en una república libre, soberana e independiente.»

era subrayado

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	Van a luchar por un gobierno que los proteja quieran proteger su propiedad	Sí, porque luchaban contra ella.
Doc. B	1: Porque el gobierno mexicano quería someter a los que vivían en Texas 2: Porque querían someterlos a un gobierno militar.	No, porque México nunca los sometió, ellos se independizaron por los problemas que habían en el gobierno
Doc. C	1: La mayoría de la población era de E.U. 2: Los Texanos se situan sin permiso. 3: Tienen esclavos.	Sí, porque México quería que poblaran Texas para que no le quitaran el territorio
Doc. D	Querían el territorio para anexarlo a E.U Querían un territorio para abrir un mercado de esclavos	Sí, porque es oficial el documento.

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

50%

Trabajo de lectura 2

DOCUMENTO A (Adaptado)

FUENTE: Declaración de Independencia de Texas.
2 de marzo de 1836. Washington, EUA.

1. «Cuando un gobierno ha dejado de proteger las vidas, la libertad y la propiedad de la gente (...) es derecho del pueblo abolir semejante gobierno, y crear otro que asegure su futuro, bienestar y felicidad (...)» *(van a luchar por un gobierno que los proteja).*

2. El general Santa Anna, ha anulado la constitución de su país, y ahora nos ofrece las crueles opciones de abandonar nuestros hogares, o someternos a la más intolerable de todas las tiranías *(Estaban privados de su libertad, la tierra les correspondía por que ellos la habían hecho propia)*

El gobierno mexicano por sus leyes de colonización invitó y comprometió a la república angloamericana de Texas, a colonizar los desiertos de este país (...) los colonos debían continuar gozando de la libertad constitucional y de las instituciones republicanas a que estaban acostumbrados en su suelo natal (...)

Se nos ha rehusado el derecho del juicio por jurado (...) Nuestra prosperidad ha sido sacrificada a la del estado de Coahuila (...) Nada se ha hecho para establecer un sistema público de educación, (...) El derecho de adorar al Ser Supremo, según nuestra conciencia, se nos ha rehusado... *(El gobierno no les ofrecía nada, querían proteger sus propiedades)*

(...) hemos tomado las armas para defender la constitución nacional. En vano hemos llamado a nuestros hermanos de México(...) el pueblo de México, habiéndose sometido al aniquilamiento de su libertad y a la dominación militar es incapaz de ser libre y de gobernarse a sí mismo...

En consecuencia, nosotros los delegados del pueblo de Texas, (...) declaramos que nuestras relaciones políticas con la nación mexicana, están rotas para siempre, y que el pueblo de Texas se constituye desde hoy en una república libre, soberana e independiente.» ✓

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luchar por un gobierno que los proteja. 2. Estaban privados de su libertad, les correspondía la tierra por que ellos lo habían hecho prospera. 3. El gobierno no les ofrecía nada, querían proteger sus propiedades. 	<p>Si, por que esta basado en investigaciones y diferentes puntos de vista.</p>
Doc. B	<ol style="list-style-type: none"> 1. El gobierno quería someter a los que vivían en Texas 2. Querían someter los a un gob militar. 3. Los texanos habían jurado defender la constitución de 1824. 	<p>Si, por que es un documento avalado por un congreso.</p>
Doc. C	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mayoría de la población no de estados Unidos. 2. Los texanos se situlan sin permiso 3. Tienen esclavos 	<p>Si, Por que estaban cumpliendo con su función.</p>
Doc. D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Querían el territorio para anexarlo a E.U. 2. Querían el territorio para abrir un mercado de esclavos 	<p>Si, El investigador no tuvo miedo de denunciarla.</p>

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Trabajo de lectura 3

DOCUMENTO A (Adaptado)

**FUENTE: Declaración de
Independencia de Texas.
2 de marzo de 1836. Washington, EUA.**

«Cuando un gobierno ha dejado de proteger las vidas, la libertad y la propiedad de la gente (...) es derecho del pueblo abolir semejante gobierno, y crear otro que asegure su futuro, bienestar y felicidad (...)

El general Santa Anna, ha anulado la constitución de su país, y ahora nos ofrece las crueles opciones de abandonar nuestros hogares, o someternos a la más intolerable de todas las tiranías

El gobierno mexicano por sus leyes de colonización invitó y comprometió a la república angloamericana de Texas, a colonizar los desiertos de este país (...) los colonos debían continuar gozando de la libertad constitucional y de las instituciones republicanas a que estaban acostumbrados en su suelo natal (...)

Se nos ha rehusado el derecho del juicio por jurado (...) Nuestra prosperidad ha sido sacrificada a la del estado de Coahuila (...) Nada se ha hecho para establecer un sistema público de educación,(...) El derecho de adorar al Ser Supremo, según nuestra conciencia, se nos ha rehusado...

(...) hemos tomado las armas para defender la constitución nacional. En vano hemos llamado a nuestros hermanos de México(...) el pueblo de México, habiéndose sometido al aniquilamiento de su libertad y a la dominación militar es incapaz de ser libre y de gobernarse a sí mismo...

En consecuencia, nosotros los delegados del pueblo de Texas, (...) declaramos que nuestras relaciones políticas con la nación mexicana, están rotas para siempre, y que el pueblo de Texas se constituye desde hoy en una república libre, soberana e independiente.»

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	<p>Ven a luchar por un gobierno que los proteja.</p> <p>Querían proteger su propiedad</p> <p>La tierra les correspondía, por que ellos la habían hecho prospera</p>	<p>No, porque toman parte del nuestro territorio</p>
Doc. B	<p>Esento Porque el gobierno mexi como quieren someter a los que viven en texas</p> <p>Querian someterlos a un gob. mitido.</p> <p>Los texanos habien jurado defender la constitucion de 1824</p>	<p>No porque no coinciden las fechas y ellos lo intentan.</p>
Doc. C	<p>La mayoría de la población era de E.U.</p> <p>Los texanos se sitúan sin permiso</p> <p>Tienen esclavos</p>	<p>No, porque los texanos quieren</p>
Doc. D	<p>Querian el territorio para anexarlo a estados unidos</p> <p>Querian el territorio para abrir un mercado de esclavos</p>	<p>No, porque los texanos quieren tomar nuestros territorios y anexarlo a E.U. y hacer un mercado de esclavo.</p>

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?



Trabajo de lectura 4

DOCUMENTO D (Modificado)

FUENTE: Benjamin Lundy, "La Guerra en Texas en 1836".

Año: 1836

«Se nos ha pedido que creamos que los habitantes de Texas han estado luchando para mantener los sagrados principios de la libertad, y los naturales e inalienables derechos del hombre, mientras que, los motivos que tienen han sido exactamente lo contrario. La causa inmediata y el principal objetivo de esta guerra -dirigida por los dueños de esclavos de este país- (junto con los especuladores de tierra y traficantes de esclavos)- ha sido que quiere apropiarse del gran y valioso territorio de Texas de la República Mexicana, con la finalidad de restablecer el sistema esclavista, para abrir un amplio y rentable mercado de esclavos; y, en última instancia, para anexarlo a los Estados Unidos.»

Comentarios: Benjamin Lundy fue un activista norteamericano del movimiento antiesclavista, en este folleto titulado "La Guerra en Texas en 1836", argumentó que la Independencia de Texas era un plan de los dueños de esclavos para quitar Texas a México y añadir un estado esclavista más a los Estados Unidos. Sus actividades retrasaron la anexión de Texas a los Estados Unidos después de que esta se independizara.

V

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

TAMU:

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	<ul style="list-style-type: none"> • Luchar por un gobierno que los proteja • Para establecer un sist. de educación • Defender la const. mexicana 	No, porque al independizar Texas, los mexicanos ya no podrían reusar de su territorio
Doc. B	<ul style="list-style-type: none"> • Deseo del gobierno Mexicano • Proteger y conservar la constitución • Dirigirlos de un país 	No, porque no coinciden las fechas aunque ellos intenten que coincidan
Doc. C	<ul style="list-style-type: none"> • Por la diferencia de habitantes • Para poder exigir sus propias leyes • Tener su propia política • Ya no pertenecía a México 	Inspira mas confianza porque el se comprometió a luchar para que México estuviera mejor
Doc. D	<ul style="list-style-type: none"> • Por la guerra • Ocupar su propio territorio • Abrir un mercado de esclavos y anexarlo a E. U. A. 	Sí, porque fue sincero y realmente dijo lo que pasaba

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Anexo 6: Organizadores gráficos ¿Por qué Texas se independizó de México en 1836?

1° Ejemplo de organizador gráfico

NL-15

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	1. Van a luchar para poder cambiar al pueblo contra el gobierno 2. Toman armas debido a que el pueblo de México es sometido a la falta de libertad. 3. Los delegados de Texas declaran que las relaciones con México están rotas	Si, ya que la mayoría de la información, aporta una ventaja y organización verdadera para estar en contra. ✓
Doc. B	Porque el gobierno quería someter a los que vivían en Texas Porque querían someterlo a un gobierno militar Los texanos habían buscado defender la constitución de 1824	No, ya que presiento que al querer hacer eso hacen que los mexicanos tengan menos valor. ✗
Doc. C	1. El número de Mexicanos es insignificantes en comparación a los Norteamericanos 2. Haber llevado impunemente su política, sin llevar ninguna obligación	Si, ya que es tan obvia la actitud que tienen ante los mexicanos y sus actitudes que van en contra. ✓
Doc. D	1. Luchan para mantener principios de Libertad 2. Dirigido a dueños esclavos de este país.	Si, ya que Benjamín Landy era antiesclavista norteamericano en 1836 y con ello me siento más segura de poder creer en esto. ✓

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

2° Ejemplo de organizador gráfico

NL. 17

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	<ol style="list-style-type: none"> 1) Luchar por un gobierno que los proteja 2) Su libertad y la propiedad de la gente 3) Les correspondía las tierras porque la habían hechos propios 	<p>Si, ya que necesitan de un gobierno estable y maneja una riqueza de información</p>
Doc. B	<ol style="list-style-type: none"> 1) Porque querían someterlos a un Gobierno Militar 2) Santa Anna ha hecho abajo la constitución Republicana. 	<p>No, ya que sus fechas dadas no coinciden</p>
Doc. C	<ol style="list-style-type: none"> 1) La mayoría de la población es la de E.U del norte. 2) Los texanos se sitúan sin hacer trãmites 3) Tienen esclavos 	<p>Si, porque necesitan de un documento oficial. y tenia una función importante en el gobierno</p>
Doc. D	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apropiarse del territorio de Texas de la Rep. Mexicana 2) Restablecer un mercado de esclavos. 	<p>Si, porque en poco texto se da información relevante y entendible en donde los sucesos sí pasan</p>

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

3° Ejemplo de organizador gráfico

NL 39

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	1.- Luchar por un Gobierno que les proteja 2.- Estaban preocupados de su libertad 3.- El Gobierno no les ofrecía nada	Sí, porque esta basada en investigaciones y diferentes puntos de vista.
Doc. B	1.- El Gobierno quería someter a los que vivían en T. 2.- Querían someterlos a un Gob. militar 3.- Los Texanos habían jurado defender la Consti de 1824	Sí, porque es un documento avalado por un congreso.
Doc. C	1.- La mayoría de la población era de EE.UU. 2.- Los Texanos situan sin permiso 3.- Tienen esclavos	Sí, porque estaban cumpliendo con su función.
Doc. D	1.- Querían el territorio para anexarlo a EE.UU. 2.- Querían el territorio para abrir un mercado de esclavos	Sí, El investigador no tuvo miedo de denunciarlo

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

100%

LA LECTURA COMO CONTENIDO DE LA MATERIA DE HISTORIA

4° Ejemplo de organizador gráfico

NL 46

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	<ul style="list-style-type: none"> - Luchar por un gobierno que los proteja - Proteger su propiedad - La tierra les corresponde por que ellos la habian hecho próspera. 	<p>No, por que nadie la avala</p> <p>x</p>
Doc. B	<ul style="list-style-type: none"> - Atacaron a Texas por que se queria separar - Someter a los que vivian en Texas. - Querian someterlos a una vida militar. 	<p>Si, lo avala la constitucion del archivo general</p> <p>✓</p>
Doc. C	<ul style="list-style-type: none"> - NO respetaban las leyes - los obligaron a cumplir con contratos que no querian seguir. 	<p>Si, documento oficial</p> <p>✓</p>
Doc. D	<ul style="list-style-type: none"> - luchaban por los principios de libertad - Apropiarse del territorio de Texas 	<p>Si, forma parte de la memoria de una nacion, dicen hechos, a lo que pasa</p> <p>✓</p>

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

100%

5° Ejemplo de organizador gráfico

NL. ?

Doc.	De acuerdo con este documento, ¿Por qué Texas decidió declarar su independencia de México en 1836? Escribe una cita que apoye lo que afirmas	¿Tienes confianza en la perspectiva de este documento?, ¿sí o no?, ¿por qué?
Doc. A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luchar por un gobierno que los proteja. 2. Querían proteger su propiedad. 3. La tierra les correspondía porque ellos la habían hecho prospera. 	<p>No, por que después de independizar Texas, los mexicanos ya no podían rechazarles su propiedad y prosperidad</p> <p style="text-align: center;">X</p>
Doc. B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Someter a los mexicanos que vivían en Texas. 2. Y hacerlos objeto de un gobierno militar malo, arrojándolos de Texas. 	<p>No, por que no coinciden las fechas y fortosamente querían establecerlas</p> <p style="text-align: center;">X</p>
Doc. C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por la diferencia de habitantes. (La mayoría de la población era de E.U.A) 2. Los texanos se situaron sin permiso 3. Tienen esclavos. 4. Para poder exigir sus propias leyes. 	<p>Sí, por que el mexicano quería luchar por un bien para su país y no por una venganza o algo similar.</p> <p style="text-align: center;">✓</p>
Doc. D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por la guerra. 2. Ocupar su propio territorio. 3. Abrir un mercado de esclavos 4. Anexarlo a Estados Unidos. 	<p>Sí, porque existe y forma parte de un archivo, es decir, presenta fuentes de las cuales podemos basarnos.</p> <p style="text-align: center;">✓</p>

Conclusión final: Basándonos en estos cuatro documentos, ¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Anexo 7: Redacciones

Redacción 1

Trabajo 1

¿Por qué Texas declaró su Independencia de México en 1836?

Basándonos en el documento C, consideramos que las causas del riesgo de pertenencia de Texas en el territorio mexicano son: por la diferencia de habitantes, ya que la mayoría de la población era de E.U.A, porque los texanos se situaban sin permiso, tenían esclavos y para que exigieran sus propias leyes.

Basándonos en el documento D, consideramos que las causas de la separación de los Texanos, de México son: por la guerra, para que ocuparán su propio territorio, para que abrieran un mercado de esclavos y lo anexaran a Estados Unidos.

De acuerdo con las actividades realizadas en esta secuencia como explicarías ¿En qué consiste la evaluación de fuentes que hacen los historiadores y para qué sirve?

Consiste en una forma de categorizar alguna fuente, como un documento, fotografías, etc. Asignarle un grado de credibilidad por las características y datos que la misma presenta. Así pues, nos sirve para poder tener certeza o no del asunto que se expone en la fuente, para que así la historia se continúe construyendo.

¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Redacción 2

Apoyándome/basándome en los documentos Documento CYD considero que las causas de la independencia de Texas son:

- Apropiar el territorio de la república de Texas (no lo podían permitir)
- Reestablecer el sistema esclavista, abrir un amplio mercado.
- Todo lo ocurrido en Texas (Coto?) los y casi no recibe a México
- En Texas la mayoría de la población es de Estados Unidos del Norte.
- El gobierno quería someter a los que vivían en Texas.

2. De acuerdo con las actividades realizadas en esta secuencia como explicarías en qué consiste la evaluación de fuentes que hacen los historiadores y para qué sirve

- Pues que ellos hacen investigaciones del pasado pero para desglosar el tema investigado se ayudan de una fuente primaria para partir y puedan llegar a su finalidad, como es este caso que gracias a ellos tenemos un cierto conocimiento sobre la independencia porque lo comparten su salida en las libras etc.

¿Porque Texas declaró su independencia de México en 1836?

Basardome - Basardomas en los documentos

1 - "La Guerra en Texas en 1836" documento D

R: Considero que las causas de la independencia de Texas son:
Para mantener los principios de la libertad y las naturales
inalienables derechos del hombre.

¿De acuerdo con las actividades realizadas en esta secuencia como explicar
en que consiste la evaluación de Fuentes que hacen los historiadores y
para que sirve?

R: Para quitar Texas a México y añadir un estado esclavista más
a Estados Unidos.

Redacción 3

Texas declara la Independencia de México en 1836?

Basándonos en el documento C consideramos que las causas del riesgo de pertenencia de Texas en el territorio mexicano son por la diferencia de habitantes ya que la mayoría de la población era de EUA, porque los territorios se situaban sin permiso tenían esclavos para que exigieran sus propias leyes

Basándonos en el documento D consideramos que las causas de la separación de Texas, de México son por la guerra, para que ocuparan su propio territorio, para que abrieran un mercado de esclavos y lo anexaran a EUA

De acuerdo con las actividades realizadas de esta secuencia como explicaría ¿En qué consiste la evaluación de fuentes que hacen historiadores y para qué sirven?

Consiste en valorar y estudiar hechos que han sucedido a lo largo del tiempo para la evolución y prevención de nosotros tanto en sociedad como en aspecto personal

Redacción 4

¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Apoyandome en los documentos A, C y D considero que las causas de la Independencia de Texas son:

Luchar por sus derechos, incluyendo la libertad, la protección del gobierno, sus tierras, su constitución, no tener esclavismo y tener su territorio, además de tener derecho a permanecer en Norteamérica.

De acuerdo con las actividades realizadas en esta secuencia ¿Cómo explicaría en qué consiste la evaluación de fuentes que hacen los historiadores y para qué sirve?

Consiste en revisar diversas fuentes de información acerca de algún tema y de acuerdo a nuestras opiniones o hechos verídicos basarnos para elegir la fuente de información más confiable.

Redacción 5

¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Basándonos en el documento C. consideramos que las causas del riesgo de pertenencia de Texas en el territorio mexicano por la diferencia de habitantes ya que la mayoría de la población era de E.U.A por que los texanos se situaban sin permiso, tenían esclavos y para que exigiera sus propias leyes.

Documento D. Consideramos que las causas de la separación de los Texanos de México son por la guerra, para que ocuparan su propio territorio, para que abrieran un mercado de esclavos y lo anexaran a Estados Unidos.
De acuerdo con las actividades realizadas en esta secuencia como explicarla.

Redacción 6

Redacción 7

Considero que las causas de la independencia de Texas de México en 1836?

Basándonos en los documentos D (Benjamin Lundy) y C (Locas alemán) considero que las causas de la independencia de Texas son que querían el territorio para anexarlo a E.U.A y para abrir un mercado de esclavos así como querían tener leyes propias y deberían que los norteamericanos vienen a situarse en los terrenos fértiles.

En que documento inspiraron confianza?

Considero que las causas de la independencia de Texas son

Documento C

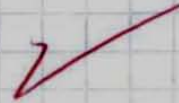
- Documento oficial
- Presentan hechos
- Coherente
- Personajes
- Autor

Documento D

- Fueron hechos
- Habla sobre lo sucedido
- Memoria de la nación
- Explica lo que pasa

De acuerdo con las actividades especiales en que consiste la evaluación de fuentes que hace los historiadores y para que sirve.

Narran los hechos históricos sobre un determinado tiempo.



Redacción 8

Redacción 9

¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Apoyandome / Apoyándome en los documentos

(Documentos que inspiraron confianza) considero que las causas de la independencia de Texas son: luchar por un gobierno que los proteja, les correspondía las tierras porque la habían hecho propias, necesitaban restablecer un mercado de esclavos y apropiarse del territorio de Texas de la Rep. Mexicana

De acuerdo con las actividades realizadas en esta secuencia ¿Cómo explicaría en que consiste la Ev. de Fuentes que hacen los historiadores y para que sirve?

Consiste en dar una explicación a un suceso que necesite de un criterio y una aprobación.

¿Por qué Texas declaró su independencia de México en 1836?

Basanclome/basanclonos en los documentos - Nombre del documento (documentos que inspiraron confianza considero que las causas de la Independencia de Texas son:
(4 o 5 causas)

Basanclome en los documentos C y D que inspiraron confianza considero que las causas de la independencia de Texas son:

- Porque ambos documentos presentan documentos que mencionan fundamentos más creíbles
- Querían que el territorio texano para anexarlo al de Estados Unidos.
- El interés que tenía la población texana para hacerse independiente.
- Necesitaban un territorio que podían manejar como ellos quisiesen
- Tener esclavos sin que nadie dijese nada

De acuerdo con las actividades realizadas en esta secuencia como explicaría en que consiste la evaluación de fuentes, ¿que hacen los historiadores y para que sirven?

La evaluación de fuentes consiste en la investigación detallada acerca de una investigación que un historador realiza para que den un reporte donde expliquen las causas por las cuales fue o paso el suceso, sirven para comprobar y tener fundamentos que presenten que las evidencias presentadas son reales. con estas se pueden lograr muchas cosas acerca de una investigación.

Redacción 10

Redacción 11
C) Por que Texas declaro su independencia de México en 1836?

Basandome en el documento C "donde Texas podria pertenecer a México y en el documento D "donde los texanos querian separarse" considero que las causas de la Independencia de Texas son:

- Por la diferencia de habitantes.
- Para poder exigir sus propias leyes.
- Tener su propia politica.
- Por la guerra.
- Ocupar su propio territorio.
- Abrir un mercado de esclavos y anexarlo a Estados Unidos

De acuerdo con las act realizadas, como explicacion en que consiste la evaluacion de fuentes que hacen los historiadores y para que sirve.

Consiste en saber validar cada informacion y cual es la finalidad de cada documento dando razones para poder evaluarla.

Los historiadores se basan en hechos y cosas que evidencien su trabajo basandose en fuentes primarias y asi validar su trabajo.

