



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN

PSICOLOGIA EDUCATIVA

**LA CRÓNICA Y NOVELA HISTÓRICAS COMO
ESTRATEGIA PARA PROPICIAR EL PENSAMIENTO
CRÍTICO EN LA MATERIA DE HISTORIA EN
BACHILLERATO.**

(PROGRAMA DE INTERVENCIÓN)



P R E S E N T A:

María Luisa García Martínez

Asesora: Lic. Laura H. Lima Muñiz.

México D.F.

Agosto 2013

AGRADECIMIENTOS

A mis Padres

Por su confianza, apoyo y amor incondicional que me han guiado durante mi vida. En especial por mi Madre por su entusiasmo y fe para continuar mi camino, les doy gracias

A Dainzú

Por su cariño, comprensión, apoyo, amor al estar siempre a mi lado compartiendo cada minuto las etapas de esta travesía.

A mis hermanas y hermanos

Por su apoyo, consejos y por estar en el momento preciso compartiendo este gran esfuerzo.

Gracias

A mi Asesora Laura Lima.

Por su apoyo, experiencia tiempo y por la confianza en mi trabajo desde el primer momento.

A mis Lectores

Por su tiempo, experiencia y sus correcciones, precisas, acertadas y por la exigencia de un buen trabajo

DEDICATORIA

Este trabajo es reflejo del esfuerzo, amor, apoyo, cariño y confianza de las personas, que han estado conmigo a lo largo de mi vida y demuestra que los sueños se persiguen con constancia y paciencia para más adelante hacerse realidad.

¡Gracias por ser y estar presente en mi vida!

Índice

	Págs.
Prólogo	1
Justificación: a manera de Introducción	2
Planteamiento del problema	5
Objetivos: Generales y específicos	6
Capítulo I	
La Historia en trascendencia.	7
1. La Historia	
1.1 Enfoque Positivista	10
1.2 Enfoque de la Escuela de los Annales	14
1.3 La materia de Historia y su importancia en el nivel medio superior	16
Los adolescentes del bachillerato en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
1.4 La materia de Historia para Adolescentes	26
1.5 Aprendizaje desde la perspectiva constructivista	36
1.6 Enseñanza desde la perspectiva constructivista	37
Capítulo II	
Estrategias de enseñanza-aprendizaje (Crónica y Novela Históricas) y su relación con el pensamiento crítico.	
2. La estrategia	40
2.1 Las estrategias de enseñanza aprendizaje	44
2.2 La Crónica o Novela Histórica como estrategia de enseñanza-aprendizaje	47
2.2.1 La Novela	49

2.2.2	La Crónica	51
2.3	¿Cómo comprender textos de forma sencilla?	54
	El pensamiento crítico	58

Capitulo III

	Propuesta Metodológica del Programa de Intervención	65
3.1	Diseño	65
3.2	Participantes	66
3.3	Escenario	67
3.4	Materiales	67
3.5	Instrumento	68
3.5.1	Procedimiento del Programa de Intervención	69
	Proceso de Programa	
	Programa de Intervención	71
	I. Presentación	72
	II. Objetivos Generales	73
	III. Organización de los Contenidos	74
	IV. Propuesta de Trabajo	76
	V. Evaluación del programa de intervención	78
	VI. Cartas descriptivas	78
	Se describen la Secuencia de Sesiones	93
	Procedimiento para codificar la Información	93

Capitulo IV

4.	Análisis de Resultados	98
4.1	Análisis Cualitativo por Reactivos	101
4.2	Procedimiento en el análisis Cuantitativo	111
4.3	Análisis Cuantitativo (Prueba Estadística)	113
	1. Planteamiento del Problema	113
	2. Estadístico de prueba	113
	3. Regla de decisión	114
	4. Cálculos	115
	5. Decisión Estadística	116
	6. Interpretación de los resultados	116
	Desarrollo de la Sesiones del Programa de Intervención	116
	Características y Observaciones Finales	126

Conclusiones 128

	Referencias	131
	Anexo 1	137
	Fotos	140

Prólogo

Esta investigación es una propuesta de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia que se imparte en el nivel medio superior. Planteamos el uso de textos narrativos específicos la Crónica y Novela históricas; como estrategias para propiciar el pensamiento crítico en los alumnos del bachillerato. Para una mayor comprensión de los textos, incluimos las estrategias de estudio. En la introducción exponemos el sustento metodológico, la justificación, el planteamiento del problema y los objetivos generales y específicos.

En el primer capítulo damos cuenta del marco teórico, que será el sustento de cómo abordaremos el tema que va dirigido desde la definición de Historia, e historiografía y la diferencia que hacen las visiones del Positivismo y la Escuela de los Annales. Consideramos la importancia de la materia de Historia a nivel bachillerato haciendo hincapié al proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el segundo apartado, retomaremos la importancia de la materia de Historia en adolescentes y las definiciones de Enseñanza y Aprendizaje, con el enfoque constructivista, por considerarlo una aportación importante que dará un aprendizaje significativo para los adolescentes.

En el segundo capítulo explicamos la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de estudio y su aplicación a través de la estrategia de la Crónica y Novela históricas. Así como la importancia de tener un pensamiento crítico en la formación académica.

En la última sección, exponemos el método adoptado con los apartados pertinentes de esta sección así como programa de intervención.

Por último, presentamos el análisis de resultados cualitativos y cuantitativos que conforman el programa de intervención. Los alumnos que recibieron el programa tuvieron mejoras del pretest al postest. Su pensamiento paso de 'ser pasivo' a uno crítico y con más habilidades de dominio en los temas. Ellos mismos fueron construyendo a través del conocimiento tanto del previo como del construido, una interpretación y comprensión de la Historia de manera diferente.

Justificación: a manera de Introducción

La Historia debería ser considerada una disciplina indispensable y específica del conocimiento, donde el análisis y la reflexión de los procesos son un eje importante para la vida presente en los estudiantes. Actualmente la enseñanza de la Historia tendría que ocupar un interés primordial pues hay una preocupación por actualizar e implementar nuevas estrategias que facilitarían su aprendizaje, donde se pondere la formación integral del individuo, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y sus procesos cognitivos superando viejos sistemas memorísticos, así como el cúmulo de información que enfrentan.

En este proyecto, la enseñanza de la Historia recobra importancia. De acuerdo con Carr

“la función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente” (Carr, 1989:34)

Por ello es necesario conocer cuáles son los problemas a los que se enfrentan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia en el nivel medio superior, y cuáles son las impresiones, comentarios o aportaciones de los alumnos al cursar la asignatura de Historia de México respecto a los contenidos, procedimentales y estrategias utilizadas en el aula.

Se considera que, el camino que se lleve a cabo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia no es algo que debe darse por repetición. Esta forma tradicional se debe dejar de lado, es decir; no centrarla en el conocimiento enciclopédico y puntual de las fechas, listas de presidentes, emperadores, etcétera.

La forma memorística de enseñanza hace que los estudiantes se alejen de la comprensión de la vida diaria; lo importante es que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construya y pueda ejecutarse utilizando diversas estrategias.

En la presente investigación se propone la Crónica y Novela históricas como recursos que contribuye al logro educativo de los estudiantes y como herramienta para profesores de esta asignatura. A través de estos géneros literarios donde se describen y narran acciones acompañadas de hechos reales y cotidianos se puede ayudar a los alumnos a comprender algunos procesos de la Historia. Es por ello que se debe fortalecer el interés de los estudiantes por la asignatura ya que no debe darse en forma mecánica, como se comenta anteriormente, a lo que. González señala:

“El peso de una enseñanza tradicional que se resiste a desaparecer es fuerte por doquier; la innovación de la mano de un profesorado inquieto y de unos currículos oficiales en continuo proceso de reforma, son importantes también para poder brindar una propuesta diferente a la que se resiste”. (González, 1966: 5-6)

Consideramos que en esta investigación, es necesario reflexionar el contenido histórico con una perspectiva epistemológica, es decir, cómo se produce el conocimiento histórico y la lógica de pensamiento que se establece en su construcción. Desde la postura positivista que plantea recoger los hechos tal como ocurrieron, sin intervención del historiador; a una más renovadora, la Escuela de los Annales, que esboza como línea general la parte interpretativa, global, total.

Este último aporte es congruente con la psicología evolutiva al enfocar los principios psicopedagógicos que se ajustarían al constructivismo; que plantea que todo aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento.

Es por ello que en el Programa de Intervención que aquí se incluye, se retoman las habilidades cognitivas (de interpretación y comprensión de textos en torno al conocimiento histórico y al pensamiento crítico).

Siendo el pensamiento crítico el que se centra en habilidades específicas como: comprensión, evaluación de argumentos que consisten en analizar los componentes de un discurso escrito donde el alumno tiene que identificar y entender el propósito, argumento central, las suposiciones y evidencias ofrecidas, así como las conclusiones y tendencias del propio autor tanto en la crónica como en novela histórica que fue elegida para el programa de intervención y que conforman esta investigación.

Planteamiento del Problema

En la enseñanza de Historia se ha creído durante décadas que es más conoedor quien acumula más información; sin embargo, los constantes cambios y reflexiones que han enfrentado los sistemas educativos del mundo han dado las pautas para criticar esta afirmación. Aguirre (2004) comenta en su libro *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* que “aunque el sistema educativo mexicano ha tomado en cuenta las teorías pedagógicas de aprendizaje y estrategias didácticas importadas, muchas veces esa adopción no coincide con la idiosincrasia mexicana, sino con las condiciones del sistema económico mundial”. Esta problemática que menciona Aguirre es similar en países como España (Carretero, en su escrito: *Aprendizaje y enseñanza de la Historia, aspectos cognitivos y culturales*. Madrid, UAM, 2008), en Chile (Bravo y Milos; en su aportación en la revista no. 95 *Persona y Sociedad*, con su escrito; La Relación entre Marco Curricular y Programas; la implementación del curriculum del sector Historia y Ciencias Sociales en la en la educación media Chilena) y Argentina (De Amézola en su libro: *Esquizohistoria, La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires. Libros de Zarcas, 2008.).

Por eso propongo incorporar la crónica o novela históricas en la materia de Historia en nivel bachillerato, como estrategia de enseñanza-aprendizaje para propiciar el pensamiento crítico, partiendo de la premisa de que si los alumnos tienen más conocimientos tendrán más capacidad y argumentos críticos.

Pregunta de Investigación

¿El uso adecuado de la crónica y la novela históricas como estrategia para propiciar un pensamiento crítico en los alumnos de bachillerato en la materia de Historia?

- **Objetivo General**

Nuestro objetivo general es: determinar si el uso de la Crónica histórica y la Novela histórica contribuyen al pensamiento crítico de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, en el nivel medio superior.

- **Objetivos Específicos**

Son los siguientes:

1. Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han utilizado en la asignatura.
2. Considerar el uso de la Crónica Histórica y la Novela Histórica como una estrategia en la enseñanza de la Historia de México para alumnos de Bachillerato de cuarto semestre.
3. Evaluar el pensamiento crítico de los alumnos de Bachillerato antes y después del uso de la Novela Histórica o la Crónica Histórica como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO I

LA HISTORIA EN TRASCENDENCIA

1. La Historia

El pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla.

Anónimo.

Es indispensable que cada pueblo, ciudad o país conozca su historia para no repetir los mismos errores de nuestros antepasados y para resaltar sus aciertos en la construcción del porvenir por poner un ejemplo: cuando se le otorgo el voto y de ser votada a la mujer en México, aproximadamente en los años cincuenta, hecho histórico aún vigente en la Historia de México. Con este ejemplo se resalta en la Historia México de los años cincuenta un hecho. Es por ello que la Historia como disciplina escolar es fundamental para el conocimiento no sólo de los pueblos, sino de la cultura de otros países.

Algunas veces se menciona que la Historia se escribe;

“para atender las urgencias y preguntas del presente, para afianzar o inventar una identidad, y reconquistar continuamente la certeza de un sentido colectivo o personal; historia para dirimir las legitimidades del poder, para imponer o negar la versión de los vencedores, para rescatar o rectificar la de los vencidos” (Pereyra, 1989: 147).

Para definir lo que se entiende por Historia es necesario conocer algunos conceptos: para ello se retoman algunas consideraciones, por ejemplo Brom, comenta:

“La palabra Historia, en su origen etimológico, significa simplemente indagación. ¿Indagación de qué? En Grecia, donde toman cuerpo definido y científico, muchas actividades intelectuales que antes aparecían confusas, el término pronto adquiere el sentido de “indagación del pasado”. (Brom, 1983: 15 -16).

A través del tiempo la Historia es concebida como una disciplina científica y organizada de una manera muy distinta a las ciencias experimentales, ya que la finalidad de ésta era descubrir los rasgos constantes o recurrentes en todos los acontecimientos. La Historia es considerada en constante cambio y para ello debe situar a los acontecimientos en cada época. A lo que Pereyra explica que:

“Durante largo tiempo la [Historia] fue concebida como si su tarea consistiera apenas en mantener vivo el recuerdo de acontecimientos memorables según criterios que variaron en las distintas formaciones culturales”. (Pereyra, 1989:18)

Estas apreciaciones ofrecen elementos sobre lo que es la Historia y para qué sirve. Para saber desde qué tiempo se considera como un registro de los hechos con la intención de dejar huella o rastros a generaciones futuras, pero ya con una metodología definida, se recurre a la historiografía (la historia de la Historia).

Con ello la historiografía registra el cómo y el para qué se escribe la Historia, es decir cómo se ha interpretado la Historia científicamente hablando a través del tiempo y para ello vemos que los reportes son varios. El término Historia fue atribuido a T. Campanella (Diccionario de filosofía, 1987: 617) para indicar “el arte de escribir correctamente la historia” y Aguirre comenta trasciende en el pensamiento de Fernand Braudel quien dice que “la ciencia de la historia es la suma de todas las historias posibles, pasadas, presentes y futuras, del mismo modo que la historia verdaderamente crítica, implica siempre y en general, la

consideración de todos esos elementos, perspectivas, dimensiones órdenes, métodos, técnicas y paradigmas”. (Aguirre, 2004: 113).

En la Edad Media, la Historia sigue siendo crónica y relato de la gloria de gobernantes y gobiernos o estados. En los siglos XV y XVI con el Renacimiento, existieron diferentes visiones que influyeron en la idea de que la Historia buscaba indagar el papel del hombre en los acontecimientos y sin rechazar la función del destino o de otras fuerzas sobrehumanas. Mientras en el siglo XVIII la interpretación de la Historia vuelve la mirada al individuo y no a la comunidad, como el factor decisivo en el devenir. En el siglo XX la Historia se vuelve ‘auto-consciente’ y da cuenta de que el propio historiador está sujeto a la acción de la Historia en la selección de sus temas, en la evaluación y crítica de los materiales que a de usar en toda su concepción. A propósito de ello Pereyra argumenta:

“Nuestro conocimiento del pasado es un factor activo del movimiento de la sociedad, es lo que se ventila en las luchas políticas e ideológicas, una zona violentamente dispuesta. El pasado, el conocimiento histórico pueden funcionar al servicio del conservatismo social o al servicio de las luchas populares. La historia penetra en las lucha de clases; jamás es neutral, jamás permanece al margen de la contienda”.

(Pereyra, 1989: 22)

Es a través de la intención de cómo se ha escrito la Historia que se puede entender su propósito original. Se le concebía como un registro de los hechos acumulados donde lo importante era el registro cronológico puntual. Esta idea va cambiando a través del tiempo hasta llegar al concepto de que es una ciencia diferente de las ciencias exactas, con su propia metodología, sistematización. El estudio de la historia está en la búsqueda de los hechos interpretativos, en el acontecer humano a través del tiempo y del espacio. De esta manera se logra una mejor comprensión de la Historia.

La síntesis anterior es un resumen de cómo se concebía la Historia a través del tiempo tanto en Europa como en México en el siglo XIX. En esta investigación sólo

se mencionarán dos enfoques que se contraponen, dependiendo la intención que se le da a la interpretación histórica: El Positivismo, como una forma tradicional de registrar los hechos, en donde el historiador no forma parte dinámica en la interpretación de lo sucedido y el de la Escuela de los Annales, donde el historiador forma parte de la interpretación global de los hechos, de la crítica constante de esta interpretación.

1.1 El enfoque positivista

La Historia como disciplina posee características propias que deben ser tomadas en cuenta con respecto al aprendizaje y la comprensión de la misma. Desde los años treinta, la Historia ha sufrido profundos cambios de carácter epistemológico. Un ejemplo de estas transformaciones es la cuestión de si el saber histórico es un saber científico, asunto que puede parecer excesivamente teórico, aunque la objetividad de esta disciplina tiene sus propias características y peculiaridades en sus posiciones historiográficas de las cuales se enlistan algunas; en González nos describe:

- **La historia anticuaría** suele ser la lectura preferida en períodos posrevolucionarios.
- **La historia crítica** podría llamarse con toda justicia conocimiento activo del pasado, saber que se traduce muy fácilmente en acción destructora.
- **La historia de bronce o la historia pragmática.** Es la especie histórica a la que Cicerón apodó “maestra de la vida”, a la que Nietzsche llama reverencial, otros didáctica, conservadora, moralizante, pragmático-político, pragmático-ética, monumental o de bronce.

- **La historia científica** por ejemplo la historia cuantitativa --según la definición de Marczewski y de Villar—es un método de historia económica que integra todos los hechos estudiados en un sistema de cuentas interdependientes y que extrae sus conclusiones en forma de agregados cuantitativos determinados íntegra y únicamente por los datos del sistema. (González, 1989: 55 - 73)

En su lugar Fontana de manera resumida nos da su propia orientación metodológica del estudio de la historia:

- **Historia y contrarrevolución:** Positivismo (Auguste- Comte); el Historicismo con (Paul Ranke).
- **Materialismo Histórico:** Marx y Engels.
- **Historia Sociología y Antropología:** Spencer en sociología y Morgan y Tylor en antropología entre otros.
- **La Nueva Historia Económica:** Kuznets, Gunnar Myrdal, Celso Furtado por mencionar algunos.
- **La Escuela de los Annales:** Lucien Febvre, March Bloch, Fernand Braudel etcétera.
- **El marxismo en el siglo XX:** Eduard Bernstein, Kautsky, Geroge Luckas, Karl Korsh, Antonio Gramsci entre otros. (Fontana, 1982:115-246).

El nuevo programa educativo para los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH's) 2004, llamado: *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios*, nos sugiere una clasificación más contemporánea sobre este tema:

Sin embargo dentro del enfoque disciplinario para la enseñanza de la Historia está la **Historia Crítica** que inicia con el **materialismo histórico** continúa desarrollándose con los planteamientos teóricos – metodológicos de corrientes historiográficas como **la escuela de los annales**, la **microhistoria italiana**, la **historia socialista británica** y **el análisis del sistema-mundo** entre otras, todas ellas teorías abiertas y receptivas tanto a los cambios del devenir histórico, como al debate vigente en el seno de las ciencias sociales en tomo a la necesidad de

flexibilizar las fronteras disciplinarias y de compartir método de análisis. (2004:61).

En resumen, existen diferencias historiográficas, por ejemplo (mientras que González nos explica la Historia Científica es un método de historia económica, mientras Fontana, la explica con La Nueva Historia Económica cada uno con sus propias particularidades y ambos con sus propias explicaciones. Sin embargo para esta investigación se retoman las propuestas de los positivistas y de Escuela de los Annales en comparación.

Al revisar la postura positivista, considerada como la tradicional, el problema de las ciencias ha sido también abordado por este enfoque teórico que ha repercutido en la enseñanza y comprensión de la misma: El positivismo clásico (Comte, Spencer, Mills etc.) es la versión del positivismo del siglo XIX, donde la contienda teórico ideológica se da en relación a cuáles deben ser los criterios de cientificidad; para ello se retoma del empirismo (siendo esta postura teórica que parte de la experiencia), que no implica necesariamente un tratamiento científico de algo ni es garantía de cientificidad en cualquier análisis de que se trate. Es decir, el positivismo parte del nivel de la experiencia sosteniendo que la cientificidad se encuentra fundamentalmente en este terreno. Este es el primer paso, obviamente hay que llegar a la formulación de categorías (generalización, causalidad, entre otras). El punto de partida empero, fue la experiencia o el nivel meramente empírico. Para Comte, no existe una verdadera Historia concebida con un espíritu científico, es decir tiene como fin la búsqueda de leyes que presidan el desarrollo social de la especie humana, y no se trata de leyes, sino de una ley. A saber, por su naturaleza el espíritu humano pasa sucesivamente por tres estados teóricos diferentes en todas las direcciones en que se ejerce: el estado teológico, el estado metafísico y el estado positivo. El primero es provincial, el segundo transitorio y el tercero definitivo. Al pasar por estos estados es como se va conformando la ley, por ello toman un carácter científico, donde la experiencia nos lleva a ello como en un laboratorio. Se creía que era la única manera metodológica de comprobar la teoría y la ley, procedimiento que ahora deja mucho que decir,

pues los paradigmas metodológicos siguen otro curso.

Se puede observar que la postura positivista, en la historiografía, abogaba por el carácter científico y objetivo del conocimiento histórico, ya que confiaba en los criterios rigurosos de crítica interna y externa de las fuentes históricas para escribir los hechos, lo que garantizaba la objetividad del historiador y la neutralidad del conocimiento. Carr argumenta:

“Hasta que el historiador se ha puesto a trabajar sobre ello y lo ha descifrado. Los datos, hayan sido encontrados en documentos o no, tiene que ser elaborados por el historiador antes de que él pueda hacer algún uso de ellos: y el uso que hace de ellos es precisamente un proceso de elaboración” (Carr, 1989: 22)

En resumen, la postura positivista ha dejado marca en cuanto al proceso de enseñanza- aprendizaje en la Historia, donde en la época Porfiriana, cuando se crea la Escuela Nacional Preparatoria, Gabino Barreda propuso enseñar la Historia Universal desde el enfoque positivista. (Ramírez, 1948: 172) aunado a ello, la estructura de los cursos de formación para el docente no están orientadas al análisis de la lógica de la producción del conocimiento histórico, así para los estudiantes de Bachillerato es tedioso aprenderse linealmente fechas y datos sin un acercamiento a su vida diaria, mientras al leer una Novela histórica o Crónica histórica es más atractivo al estar llena de vida cotidiana y ser escritas de una forma narrativa, lo que las hace diferentes e interesantes. La explicación de los acontecimientos, bajo la historiografía positivista, no ha sido significativa ni para profesor ni para estudiantes. Pereyra, (1989) dice que la historia se caracteriza por ser fáctica, descriptiva y que privilegia los acontecimientos políticos y militares por encima de la interpretación. Por ello se hace una comparación con una visión diferente, donde la Escuela de los Annales rompe con esta idea de la historia fáctica, descriptiva y da su propio sustento.

1.2 Enfoque de la Escuela de los Annales

Si la historia hace uso de la subjetividad, con un método distinto anterior al positivista, entonces la Escuela de los Annales al proponer la parte interpretativa, global y total entre otras características, nos muestra otra forma de conocer la Historia; vayamos un poco a ver donde surgen estas ideas, Aguirre, (2005: 73-77), nos comenta que el nombre de Escuela de los Annales proviene de una revista editada de 1929 hasta 1941, fundada por los historiadores franceses Lucien Febvre y Marc Bloch. La revista tuvo tres tiempos importantes: al principio se llamó “Annales d’Histoire Economique et Sociales”, después cambió a “Annales. Economías. Sociedades. Civilizaciones”. En este primer momento la revista se caracterizó por la búsqueda de una Historia crítica, centrada en la actividad humana, en la cotidianidad de los grupos y sociedades. Nació en el periodo entre guerras y con ella se abrió la perspectiva a una idea de Historia renovada, integral, científica en sus técnicas, métodos y, sobre todo, abierta a los nuevos contactos con las otras ciencias sociales. Febvre y Bloch sostenían que en la sociedad se mezclan los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales; en lo económico bajo el sello de lo social, se buscaba la síntesis histórica. Mientras Fontana en su libro *Historia análisis del pasado y proyecto social* nos comenta que:

“Sus rasgos más visibles son el eclecticismo (característica habitual del pensamiento académico), una voluntad globalizadora que se justifica por la necesidad de superar la limitación tradicional de los cultivadores de la historia política y un esfuerzo por la modernización formal que cumple la función de desviar la atención hacia lo meramente instrumental encubriendo la ausencia de un pensamiento teórico propiamente dicho”. (Fontana, 1982: 200 y 201)

Para la segunda fase la propuesta de la revista se conecta directamente con el desarrollo del contenido de la siguiente manera:

“Todo cambió con la segunda guerra mundial durante la cual –durante la ocupación alemana-- en Francia Annales siguió publicándose con diversos títulos: --Annales d’ Histoire Sociale de 1939 a 1941 y Mélanges d’Histoire Sociale, de 1942 a 1944. Preso March Bloch, que sería asesinado por los alemanes en 1944, la dirección recaía exclusivamente en Febvre. Sabemos que existe una carta de Marc Bloch a Febvre, escrita en 1941, en que propone dejar de publicar la revista mientras duré la ocupación. Febvre opinó de modo distinto y optó por acomodarse a la situación.[...] -- tiene incluso el valor de decirnos que lo <<social>> no significaba nada y que <<lo recogimos por eso mismo>>[...] Pero lo realmente significativo es que este texto de revisión y acomodamiento fue recogido por Febvre en 1953 en sus Combats pour l’histoire, sin matizar ni corregir nada, como expresión programática de su pensamiento: del pensamiento que va a inspirar la nueva etapa de Annales, ya con su nombre actual”.

(Fontana, 1982: 201-202)

Por último, el tercer tiempo de la revista corresponde del 1956 a 1968 la dirección fue ostentado por Fernand Braudel, la cual acentuó su equívoca evolución teórica, pero mantuvo cuando menos, la mínima exigencia formal y erudita. Así también en este momento, se propone La Historia interpretativa tesis de Henri Pirenne que afirma que el núcleo del trabajo del historiador no se encuentra en la erudición, sino justamente en la interpretación; se radicaliza para postular que esa interpretación no es sólo el núcleo o la parte más importante de la práctica histórica o la condición del paso de la simple erudición a la verdadera ciencia histórica.

Como una aportación más en este tercer momento, de la revista: Aguirre añade:

“No es posible hacer una historia, por ejemplo de las llamadas ‘mentalidades’ sin considerar los contextos sociales políticos, económicos y generales de esas mismas mentalidades”.

(Aguirre, 2004: 61)

Estas propuestas de la Revista de la Escuela de los Annales planteó paradigmas metodológicos que rejuvenecieron o dinamizaron la Historia y son precisamente aportaciones útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Como vemos cada autor tiene su propia manera de clasificar la historiografía, desde el rumbo Positivista hasta la más contemporánea, sin dejar de lado la importancia de la Escuela de los Annales.

Es por ello que en esta investigación se han retomado estos dos enfoques que fueron importados desde Europa y que tuvieron repercusiones en México en la disciplina histórica y en el Sistema Educativo Mexicano, donde se sigue concibiendo el primer enfoque positivista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los planes y programas del periodo pasado, llevados a cabo desde los años cuarenta hasta los años noventa del siglo XX.

Con ello la importancia de que este aprendizaje y enseñanza de la Historia, nos ha llevado a considerar la asignatura de la Historia en bachillerato.

1.3 La materia de Historia y su importancia en el nivel medio superior

Desde los años sesenta se distribuyeron por primera vez textos oficiales gratuitos en las escuelas primarias, y los setentas los primeros libros Ciencias Sociales donde se contemplaba la Historia; actualmente la materia de Historia en México se ha visto modificada por los libros de texto a nivel primaria, generando diversas polémicas desde hace más de una década: a partir de 1992 hasta 2009.

Algunos elementos que desataron la discusión fueron la información y las imágenes descontextualizadas: En el nuevo libro de historia de sexto año de la Secretaría de Educación Pública no solo se suprimieron la Conquista y Colonia, sino que se alteró la ilustración; El paso de Bering, mural del artista plástico y museógrafo Iker Larrauri, al que añadió un mamut y seis hombres de cacería, así como la dirección del camino de los personajes centrales. La obra original está en la sala Poblamiento de América del Museo Nacional de Antropología e Historia. También se dice que la Isla de Java está en Oceanía, cuando se encuentra en Asia: Sánchez Cervantes. (Periódico *La Jornada*, miércoles 26 de agosto de 2009).

Asimismo, la Reforma Educativa del 2009. Con la Investigación de Natalia Vargas Escobar en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) en el nivel básico también cuenta con modificaciones. A partir del tercer grado escolar se imparte la materia de Historia y Geografía de la entidad, para el cuarto grado se sustituye por Historia de México comenzando con la Independencia, en quinto grado dicha materia está conformada por los siglos XIX y XX y para sexto cambia a Historia Universal. De igual manera a nivel secundaria se han realizado modificaciones con la actual reforma: en el primer grado no se imparte la materia de Historia, mientras que en segundo se estudia Historia Universal y para finalizar, en tercer grado los alumnos cursan Historia de México. Con lo anterior se intenta dar importancia a esta asignatura a nivel básico.

Los planes de estudio en nivel medio superior también han sufrido algunos cambios. En la época Porfiriana, cuando se crea la Escuela Nacional Preparatoria, Gabino Barreda propuso enseñar la Historia Universal desde el enfoque positivista. (Ramírez, 1948: 172) menciona que en el plan de estudios de Barreda se le daba más importancia a la cronología que a la apreciación de los hechos nacionales en forma metódica y didáctica en beneficio de la ciudadanía mexicana.

Años después, como consecuencia del movimiento de los estudiantes de 1968 se propone enseñar de una manera diferente, ya que las necesidades educativas eran otras. Con la propuesta de Pablo González Casanova se crea el Colegio de

Ciencias y Humanidades (CCH) para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza. Se crearon nuevos planes y programas de estudio que daban oportunidad a los alumnos de investigar y discutir en clase la historia oficial y memorística, con la propuesta de la Escuela de los Annales.

Considerando la importancia del Proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, tendríamos primeramente que ubicarnos en un tiempo y espacio en el cual los jóvenes de esta época años setentas tenían ciertas características; su forma de pensar, ser y actuar, pues eran el resultado de un serie de acontecimientos que les dejaba mucho que preguntarse. Al echar un vistazo, por los acontecimientos históricos antes de la década de los setentas, en el ámbito mundial, no podríamos dejar de mencionar los sucesos que para los jóvenes estudiantes de esta época, eran importantes como el movimiento hippie, que se contagiaba en Francia, España y E.U.A. y el cual rompe con las ataduras conservadoras familiares e incluye las liberadoras de su sexualidad A eso se la agrega las convicciones políticas, con la situación de Vietman, el tratado de Tlatelolco de desnuclearización firmado por los E.U.A. con América Latina, las ideas comunistas, el rock como opción musical y la separación de los Beatles, así como los asesinatos de Martín Luther King y después el de John F. Kennedy presidente de los E.U.A., sin olvidar la situación de Santiago de Chile que fue ocupada por católicos de izquierda. Así también los arrestos masivos para evitar la Huelga General en Argentina, y por supuesto, el movimiento estudiantil que termina en matanza “el dos de octubre no se olvida” en México.

Mientras los juegos Olímpicos eran “fiesta de la población”, dejaban atrás a estos estudiantes que fueron parte de la historia. Con Luis Echeverría como presidente se abre a la propuesta de la “Educación para todos” A partir de 1970,

el régimen de Echeverría intenta revitalizar y modernizar la ideología, apoyándose en el eje de la reforma educativa.

La Universidad (UNAM) vivía momentos de cambios. Con la entrada de Pablo González Casanova como rector, propone dar vida al proyecto y crear una institución diferente que pueda incorporar a estos jóvenes a una formación humanista y científica. Conjuntamente con 80 intelectuales llevarían a cabo la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en cual de respuesta a las nuevas exigencias del desarrollo social, científico y la creciente demanda de enseñanza al nivel medio superior y darle una estructura diferente a esta universidad con nuevas opciones.

Cómo se puede ver, la creación de Colegio de Ciencias y Humanidades, responde a las necesidades de los estudiantes, en donde sus demandas eran claras: la vinculación a un sistema político, económico y cultural, el cual era manejado por un sector y conjuntamente con el Estado.

Será con el tiempo que por primera vez la alianza de una ideología política con una filosofía educativa; esta fue la conjunción de los intereses de los liberales con el positivismo. Y será después de Gabino Barreda en la época de la república restaurada que se rompe con la tradición educativa pues se identifica más con las ideas liberales. Surgió una propuesta educativa diferente que respondió a las necesidades que los jóvenes esperaban, dando respuesta a sus demandas y surge el Colegio de Ciencias Humanidades como una alternativa diferente a las ya establecidas. En una sesión ordinaria por el consejo universitario del 26 de enero de 1971, se aprueba el proyecto por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y se crea en Colegio de Ciencias y Humanidades.

Con la intención de darle una formación diferente a los jóvenes inquietos y con hambre del saber se formula una formación propedéutica, para entrar a la Universidad, y con las optativas para aquellos que buscaban tener una capacitación técnica. En principio se dio esta formación. Después con las reformas esto fue cambiando y se quitó. Era una buena opción para aquellos quienes gustaban de continuar con una carrera universitaria, para los ingresados en esta, eran los que más destacaban, siendo más propositivos y participativos, con una

actividad de ser autodidactas, porque al entrar a las carreras universitarias se sentía la formación de los CCHs, donde la propuesta era esa ser personas autodidactas y participativos con más habilidades para enfrentar la vida.

Para poder lograr esa actitud en una sociedad como la que se vivía en estos años, era necesario desarrollar una nueva práctica educativa, que él promovió cuando estuvo como directivo en los diferentes puestos en la UNAM.

La propuesta pedagógica era llevar a cabo esta alternativa educativa en donde el rector tomaba un papel fundamental, al proponer una renovación de la didáctica y de la pedagogía. Una Universidad espacio para una nueva universidad, transformando el subsistema de bachillerato completamente. La visión era de superar el positivismo y dirigirse a una nueva teoría del aprendizaje que diera preferencia a una formación general y no sola una simple adquisición de conocimientos. Que los jóvenes aprendieran a pensar y descubrir el significado de las cosas en lugar de almacenar conocimientos desintegrados. A lo largo de estos cuarenta años de existencia se ha conservado la visión original, un bachillerato que formara seres reflexivos, sujetos y actores de su propia formación, con conocimientos sistemáticos y actitudes críticas ante los acontecimientos, por medio de la investigación y uso de la tecnología.

Con ello vemos que la demanda en estas fechas entre los años 1960 y 1970 fue creciendo, pues muchos se incorporaron a niveles medio superior como una necesidad de país. En la década 1970-1980 la demanda se mantuvo, aunque el estado no tomó cartas en el asunto, pues no aplicaba tener más universitarios preparados de forma humanista y científica, sino tener universitarios especializados en la tecnología y ciencia, con las características para ser trabajadores calificados.

En la actualidad, los jóvenes de estas nuevas generaciones (donde al homologar el examen de admisión las primeras opciones (UMAM y IPN) se saturan y las segundas opciones (CETIS, CEBETIS, CONALEP, BACHILLERES entre otras) carecen de una perspectiva definida de lo que realmente quieren, aunado a la gran crisis internacional que atañe de manera a la crisis nacional y a

la mayoría de los sistemas educativos del nivel superior en donde no existe una propuesta definida para los jóvenes de nuestro país.

Hoy, con el nuevo Plan y programa de estudios modificado en el 2004, se plantean los CCH's con una perspectiva más amplia en cuanto a la enseñanza de la Historia.

Si bien, esta última propuesta contempla una forma crítica, global, amplia de dar a conocer la ciencia histórica, es preciso retomarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual.

Se ha encontrado que, debido a que el currículum de Historia y Ciencias Sociales cumple funciones distintas en diferentes países, proyectos educativos y contextos, los alumnos otorgan a este conocimiento un criterio muy diverso. Es importante resaltar que los alumnos tienden a percibir que la Historia está sujeta a interpretaciones. A pesar de la instrucción recibida, ésta concepción se modifica sólo ligeramente. Actualmente es necesario que el profesor comprenda entre los factores involucrados en dicha comprensión de la Historia, la idea del tiempo histórico que se opera dentro del contexto histórico que involucra nociones como cambio, continuidad y duración de los hechos o acciones bajo estudio, además de explicar los contenidos de los programas, y la relación de los tiempos (pasado, presente) y no necesariamente de forma lineal, sino ir del presente al pasado y viceversa constantemente. Esta es una de las causas más frecuentes, pues sólo se quiere ir al pasado y no retomar lo que sucede del presente en la enseñanza de la Historia en el Bachillerato.

Por ello la importancia de utilizar estrategias propositivas como la Crónica o Novela Históricas para dar salida a una de estas problemáticas, y buscar formas de motivar a los alumnos para que encuentren sentido a la disciplina de la ciencia histórica, propiciando el pensamiento crítico con los adolescentes de bachillerato y en puntual los alumnos incorporados al programa del CCH de la UNAM, por ser quienes cuentan con el proyecto original de una educación crítica.

Un tema que no deja de ser de interés, es como estos jóvenes buscan su propia visión histórica en transición de infante a adolescente que implica otro panorama de vida; están en la búsqueda de una identidad propia y quieren encajar en algún

grupo. Y por si fuera poco, otra de las causas por las cuales el adolescente necesita sentirse integrado e identificado a una Historia en común. En Gama, explica en su estudio antropológico por qué el adolescente vive en la constante búsqueda de su identidad e integración:

“Quizá no haya una edad más mitificada que la de la ‘juventud’, con sus bríos, su galanura y sus ideas: los años de la rebeldía, de la impertinencia y de la arrogancia, del romance y de la aventura. La juventud, esta etapa imprecisa entre la infancia y la madurez a la que la sociedad occidental de comienzos del siglo XIX empezó a adiestrarla para ingresar formalmente a la vida productiva y social, y a la que los marxistas no se cansan de encontrarle virtudes heroicas: “Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica”, dijo el viejo Salvador Allende (quien de joven fue todo, menos revolucionario). Una edad en la que se debe aprender a sobrevivir en un medio hostil. Aquellos jóvenes con recursos iban a la escuela, y los que no, marchaban directamente al taller o a la fábrica, al campo o a la calle para ser explotados. Dos siglos más tarde la situación no ha cambiado sustancialmente –o ha empeorado- e incluso se ha extendido a casi todo el mundo. Para nadie son raras las imágenes de niños ladrilleros en India o México y de muchachos maquiladores de productos electrónicos o calzado deportivo en el sudeste asiático, en la inmensa China y el norte mexicano. En décadas recientes la situación de los jóvenes, en todos los planos, ha llamado la atención de académicos que se preocupan por este sector y piden acciones específicas y políticas integrales y coherentes a los Estados. Así, a la mera consideración cronológica se han sumado aproximaciones de carácter biológico, demográfico, antropológico, psicológico, social y cultural, lo cual hace de la juventud un término relativo y que obliga a entenderla no como un sector homogéneo, sino como uno complejo y contradictorio, marcadamente diferenciado por varios factores. Jóvenes

de distintos estratos culturales y formaciones que coexisten en un mismo país, región o ciudad. Incluso en un mismo poblado”.

(Gama, F. 2009: 8-9)

Existen investigaciones sobre esta situación de la enseñanza de la Historia, en Chile (Milos y Bravo), los programa de estudio de las Ciencias Sociales; Argentina (Amezola) la enseñanza y renovación escolar y España (Carretero) en cuanto a los procesos cognitivos donde entra la psicología y la ciencias sociales, cada uno da sus apreciaciones sobre cómo se enseña la Historia en niveles escolares mencionados anteriormente.

En México, Díaz-Barriga aborda en la enseñanza de la Historia en alumnos de Bachillerato. (Frida Díaz- Barriga, 1998) llegó a las siguientes conclusiones en resumen:

Se aplicaron varias estrategias de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades que arrojaron los siguientes resultados: lo que mencionaron con más frecuencia es el juego de roles con personajes históricos y la participación en grupos de discusión con sus compañeros. Los alumnos entrevistados, del primero y segundo semestre en Historia Universal, opinaron que aprendían más con las explicaciones dadas por el profesor, la aclaración de sus dudas y que les dieran ejemplos de situaciones reales y actuales que pudieran comprender.

Cuando se les preguntó sobre qué les gustaría que los profesores incorporaran como apoyos en la enseñanza, las respuestas de los alumnos se acercaron a una concepción de aprendizaje significativo, práctico y activo.

Mencionaron entre otros, el empleo de mapas histórico-geográficos y conceptuales, la investigación en periódicos, la visita a museos, las representaciones escénicas (tipo de obras de teatro), la proyección de películas, la realización de encuestas y visitas en empresas con al acontecer histórico (Banco de México, por ejemplo) y comunidades.

En otras investigaciones sobre por qué estudian Historia (Díaz–Barriga, 2004) comenta:

“Los alumnos consideran que las Matemáticas y las Ciencias son más útiles que la Historia. En otros casos, la asignatura de Historia está entre las favoritas, y hay quien dice que el interés y gusto por la Historia decrece con la edad (tal vez por el tipo instrucción recibida). Finalmente, los estudiantes tienen dificultades para explicar por qué están aprendiendo esta materia y para qué les podría servir fuera de la escuela”.

En el mismo sentido Carretero comenta:

“Los alumnos tienden a ver la Historia como una colección de hechos que tienen que ver con un pasado, una forma de conocimiento “muerto”. Para algunos son “acontecimientos importantes que no ocurren en los días normales”, o bien una especie de “concurso de popularidad e importancia (de los personajes)”. (Carretero, 1996:7)

Otra investigación centrada y muy parecida a esta investigación con uso de la Novela Histórica en alumnos de bachillerato, como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia la realizó Díaz Chandomi, (2008) quien trabajó con la novela *Tropa Vieja* sobre la Revolución Mexicana. Con esta estrategia narrativa, se vieron favorecidos tanto los maestros como los estudiantes. Señala

“Que una de las ventajas de la narrativa es que se convierte en un instrumento eficaz de la difusión de los materiales del pasado”.

Además añade:

“La enseñanza de la Historia debe partir de los conocimientos previos del alumno; los contenidos deben referir principalmente al contexto social de los hechos históricos; conviene utilizar varios recursos, no sólo el libro de texto, Los propósitos actuales a cumplir deben centrarse en el desarrollo de habilidades necesarias en los estudiantes, como la lecto-escritura, la imaginación, el pensamiento crítico, entre otros ya mencionados anterioridad.” (Díaz Chandomi, 2008: 100 y 102)

Los resultados de las investigaciones anteriores, concluyen que los estudiantes del nivel medio superior se enriquecen con propuestas estratégicas tales como la crónica y novela históricas, y las obras de teatro entre otras para la enseñanza de la Historia, alentando el aprendizaje de manera positiva.

En Bachillerato los jóvenes se encuentran con la historia de viajes, aventuras, ciencia, romances, frivolidades –la historia de los jeans, por dar un ejemplo– y cómo algunos personajes del pasado obtienen poder, autoridad o influencia. Se trata e hechos más abstractos de la Historia, o simplemente, de que existen varias versiones de ésta.

En México, no se han encontrado propuestas concretas para dar solución y apoyo a los alumnos y a los maestros al enseñar y hacer aprender respectivamente. La falta de estrategias en la práctica de ambos ha sido un impedimento para enriquecer el sistema educativo y especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos en el nivel medio superior pueden desarrollar la habilidad de generar su propio pensamiento crítico entre otras habilidades, pero antes, deben concebir la importancia de su desarrollo que los identifica con su realidad histórica, así como la importancia de la Historia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado se explica cómo puede desarrollarse este proceso.

Los adolescentes del Bachillerato en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo
Benjamín Franklin

1.4 La materia de Historia para Adolescente.

Para entender la comprensión en la enseñanza de la historia, tendríamos que considerar, por qué para el joven estudiante de bachillerato, le es difícil adentrarse a este tipo de temas (Historia), cabe agregar que una de las dificultades es que los adolescentes aun no comprenden del todo los conceptos de tiempo y espacio, proceso que no termina de concluir en su pensamiento, los cuales se van modificando a través de su desarrollo es por ello que retomamos de la Psicología.

En la psicología evolutiva y el proceso cognitivo del adolescente, la Historia como disciplina escolar, pasa de ser un pensamiento concreto a uno en formal, como lo concibe Jean Piaget al explicar las etapas del desarrollo cognitivo: período sensomotor, período pre operacional, período de las operaciones concretas y período de operaciones formales, En esta última etapa se encuentran los jóvenes al llegar al Bachillerato, hecho que nos ayuda a darle importancia a los adolescentes que son pensamiento y acción, están en proceso de aliarse con una nueva imagen del mundo. Con el propósito de contextualizar las características de cada una de las etapas, mencionadas nos sirven las primeras tres como base, de la que nos interesa, el **período de operaciones formales**. A continuación se describen en resumen del (Diccionario enciclopédico de educación especial.1988: 1597):

- a) Período sensoriomotor: hasta los dos años. Aparición de los primeros conocimientos. Conductas reflejas. Comienza a hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento.
- b) Período preoperacional de los dos años a los siete años. Comienzo del lenguaje de las primeras funciones simbólicas, sin que exista un razonamiento lógico.
- c) Período de las operaciones concretas: de los ocho a los once años. Aparición de los conceptos de número, tiempo, espacio y velocidad. Aparición de operaciones intelectuales como ordenar, disociar y combinar pero referidas siempre a objetos concretos. Pensamiento unidireccional. Interiorización de los objetos concretos.
- d) **Período de las operaciones formales:** de los once a los quince años aproximadamente. Aparición de nuevas estructuras lógicas, aparición de las operaciones con concepto y relaciones entre conceptos. Trabajo sobre hipótesis.

Con los periodos que refiere Piaget, podemos comprender que el proceso cognitivo y de aprendizaje es gradual en los adolescentes.

En este mismo orden, Carretero profundiza en el periodo de operaciones formales en los adolescentes con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales y dice lo siguiente:

“El adolescente es capaz de tener en cuenta, no sólo todos los elementos físicos o abstractos que tiene una tarea, sino también todas las posibles relaciones que puedan darse entre ellos y lo que es más importante puede llegar a establecer todas esas relaciones de una manera sistemática, cosa que no logra realizar el niño del estadio anterior.

- a) El alumno de estas edades razona no sólo sobre los hechos u objetos que observa en la situación que se le presenta, como lo hacen los alumnos más pequeños, sino que también es capaz de hacerlo sobre proposiciones verbales, es decir, utilizando el lenguaje para manejar todas las relaciones posibles a las que nos referimos en el punto anterior. Obviamente esto supone un claro avance hacia la capacidad de abstracción, es decir, de manejar conceptos sin necesidad de utilizar un soporte concreto.
- b) El adolescente es capaz de utilizar lo que se suele llamar el pensamiento hipotético-deductivo, es decir, su comportamiento ante un problema dado suele estar guiado por una o varias hipótesis directrices que le sirven para interpretar los resultados que va obteniendo en su labor de comprobación”. (Carretero, 1983: 56-57)

Se puede ver que Carretero toma como base a Piaget, pero va alimentando su postura en sus investigaciones dando las bases cognitivas del pensamiento de los adolescentes comprendidos en *el periodo de operaciones formales*, y lo que estarían en el proceso de desarrollo prevenido para comprender la disciplina histórica de manera crítica.

La materia de Historia a este nivel es primordial, ya que al comenzar a tener un pensamiento más abstracto de la realidad los estudiantes pueden vincular con otros conceptos más elaborados o complejos y ligarlos a comprender lo que viven, relacionándose con su pasado para poder proyectar su futuro próximo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la Historia es una tarea compleja, por lo que resulta relevante y tomar en cuenta a Jurd, (1987) y Carretero, Pozo y Asensio, (1989) respecto a los siguientes criterios:

“a) El orden de acontecimientos dentro de una secuencia. Por ejemplo, cuando se le dan al alumno diversos hechos o datos históricos desordenados y se le pide que los ordene, algo parecido a las tareas de seriación piagetianas.

b) El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo, similar a la operación de clasificación piagetiana.

c) El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente.

Ésta es una comprensión dinámica que no surge antes de la adolescencia, e implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo, así como concebir a la sociedad como un proceso y no como algo acabado”.

Los docentes pueden confundir la idea del tiempo histórico con la memorización de ciertas fechas clave (hitos históricos) que sirven como punto de referencia; o bien asumir que si el diseño curricular en Historia es cronológico (los cursos comienzan en la prehistoria y recorren sucesivamente toda la historia de la humanidad hasta llegar a nuestros días), no es suficiente para que el estudiante se ubique espacial o temporalmente en la Historia. También se ha visto que no basta la comprensión del sistema numérico cronológico, sino que se requiere la construcción de la idea de permanencia de un hecho histórico.

En los años cuarenta las investigaciones de Piaget arrojan que, evolutivamente, la noción de espacio se construye antes que la de tiempo. A este respecto, años después, algunos autores proponen utilizar como estrategia didáctica “líneas de tiempo”, para representar al espacio mediante la construcción de la etapa estudiada. Los alumnos aprenden a considerar la corta y larga duración de los acontecimientos históricos y a relativizar el período, mientras se construye el concepto de tiempo histórico, que es indispensable para comprender de forma adecuada.

Luc, (1979) señala: como uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la Historia, el limitado horizonte temporal del niño que le impide situar cualquier acontecimiento más allá de una o dos generaciones. Sin embargo, otros autores encuentran que este concepto de temporalidad limitada se vence alrededor de los once años –como lo menciona Piaget en sus periodos de

desarrollo antes mencionados-. Mientras que Carretero argumenta que la comprensión no se alcanza sino hasta los dieciséis años en especial con la materia de Historia o Ciencias Sociales.

En la reflexión y construcción de propuestas alternativas para la enseñanza de la historia, los resultados de investigaciones psicológicas han jugado un papel preponderante en la formación del pensamiento educativo.

Concretamente, las aportaciones de la psicología-cognitiva que considera al aprendizaje como un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación, que no han dejado de imponerse y desarrollarse, y que a la edad de once o diecisiete años es complejo comprender el concepto de temporalidad.

Es el Bachillerato es donde la enseñanza de la Historia se vuelve más trascendental al lograr la comprensión de conceptos históricos, según afirman Carretero, Pozo y Asencio en la revista: *Infancia y Aprendizaje* no. 23, 1983, en donde argumentan que el desarrollo intelectual del adolescente es:

“El adolescente es capaz de tener en cuenta no sólo todos los elementos físicos o abstractos que tiene una tarea, sino también todas las posibles relaciones que pueden darse entre ellos y, lo que es más importante, puede llegar a establecerse todas esas relaciones de una manera sistemática, cosa que no logra realizar el niño del estadio anterior” (Carretero, 1983; 56)

Es por ello que los adolescentes al leer crónicas o novelas históricas, se identifican con ellas y con sus propias inquietudes al hacer abstracciones más complejas y relacionar temas de su interés y que pueden llegar a cautivar o recrear e interesar, haciéndose más preguntas sobre el hecho histórico enmarcado en la crónica o novela.

La Historia deja de concebirse como brindadora de información y alcanza un rango didáctico de mayor envergadura mediante la exposición analítica de acontecimientos, los elementos sociológicos contextuales, la apreciación de influencias de doctrinas políticas y económicas, la presentación breve de

acontecimientos internacionales que influyen en nuestro país, la valorización psicológica de entes históricos importantes, que enriquecen el estudio de esta disciplina a nivel Bachillerato. Este tipo de narrativa histórica (crónica y novela) es fundamental como recurso para impartir una clase de historia, supone mucho más que poner en juego simples estrategias; implica el reconocimiento del alumno como productor del significados, que posee interés, necesidades afectos, intuiciones y saberes previos que son puestos en juego para la resignificación de lo que se lee y que necesariamente tiene que ser reconocidos en la comprensión e interpretación de los textos.

El docente tiene la ardua labor de construir estrategias didácticas y representaciones cognitivas necesarias de la materia que imparte y facilitar en sus alumnos la construcción de sus propios conocimientos. El propósito de la educación y la enseñanza de la Historia es que se propicie el desarrollo de habilidades: intelectual, física y emocional que son factores esenciales en dicho progreso.

Es por eso que en este capítulo se aborda cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que las experiencias curriculares de la visión constructivista más exitosas son aquellas que han logrado fomentar la participación crítica de los alumnos, la producción personal, así como los intercambios de socialización entre docentes y alumnos, sobre todo aquellas donde se evalúa no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a situaciones particulares. La orientación constructivista es una visión diferente a las concepciones anteriores de los años cincuenta.

La Historia en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene connotaciones que es preciso definir o delimitar según la visión propuesta.

También es necesario para los alumnos, y que muchas veces los profesores pasan por alto, el qué y el cómo se enseña la Historia en el bachillerato, específicamente las llamadas habilidades de dominio (escritura, lectura, comprensión de textos) aún no resueltas del todo. A primera vista el problema es la indiferencia epistemológica de las disciplinas, el momento que éstas se traducen en contenidos curriculares y se enseñan en el aula. Es decir,

frecuentemente los educadores olvidan las diferencias existentes entre las diversas materias o áreas del conocimiento y en los programas de estudio, la metodología didáctica o los instrumentos de evaluación, y se da el mismo trato que a las matemáticas, la física o historia.

Frecuentemente se incurre al juicio, que es un gran error. Enseñar la Historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método propio, en comparación con otras ciencias. Esto propicia en gran medida que los alumnos conciban la Historia como un conocimiento factual, y confundan las fuentes y formas de explicación histórica, la índole de la labor del historiador, y que paradójicamente, las explicaciones que ofrecen sobre los hechos históricos y sociales son personalistas, dejando de lado los aspectos causales de tipo estructural. Es por esto que los alumnos del Bachillerato no pueden entrelazar unas causas con otras (multicausalidad) y las ven como hechos o acontecimientos aislados de un periodo a otro.

Al historiador le interesa el cambio y la continuidad de los fenómenos en el tiempo y el espacio. Por lo que Díaz-Barriga con su propuesta constructivista para la enseñanza, nos dice:

“Es en el abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela que se debería contribuir al perfeccionamiento de la capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprehensiva del mundo, es la formación de sujetos, libres, autónomos, críticos, con una participación social comprometida.” (Díaz-Barriga, 2004: 43)

Continúa Díaz-Barriga. En los principales propósitos educativos que persigue la enseñanza de la Historia están los siguientes:

“1 La comprensión de los fenómenos sociales y de la naturaleza social e individual del ser humano para que puedan entender la sociedad y su papel en ella.

2 El desarrollo de la capacidad de reconstrucción significativa, el conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural a la sociedad y su papel en ella.

3 La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presente.

4 La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades específicas del dominio de la Historia.

5 El desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, así como la comprensión del quehacer del historiador.

6 La conformación de valores y actitudes intelectuales y socialmente tolerantes.

7 La formación de actitudes de respeto y valoración del patrimonio histórico o cultural y artístico, aparejada del desarrollo de una sensibilidad ética y estética que le permita disfrutar y preservar dicho patrimonio". (Díaz-Barriga Arceo, 2004:44)

Díaz-Barriga prosigue con su idea desde esta perspectiva que sería deseable: en el caso particular de la enseñanza de la Historia, la función del profesor fuera destacar en el aula lo siguiente:

- 1 La construcción de conceptos o categorías históricos-sociales básicos.
- 2 El desarrollo de la noción de tiempo histórico
- 3 La solución de problemas referidos a contenidos sociales (juicios históricos).
- 4 La comprensión de la causalidad multideterminada de la Historia.
- 5 El análisis de los mecanismos de empatía y comprensión de las motivaciones y

razonamientos de los sujetos históricos

- 6 El análisis de las falacias en las explicaciones históricas.
- 7 El análisis contrastante de las formas de vida, costumbres, valores, etcétera de las sociedades pasadas y presentes.

Todo ello alude a la comprensión y utilización de la Historia, por lo tanto estas aportaciones que hace Díaz- Barriga a la comprensión de la Historia, desde la óptica constructivista, plantea construir o reconstruir los conocimientos de forma consciente tanto en los estudiantes como en los profesores.

Los adolescentes son quienes, en su proceso de desarrollo intelectual, dan una variedad de razones por las que se les dificulta aprender. Una de ellas es la falta de asimilación de los contenidos escolares, que a su vez se debe a una posible incongruencia entre la capacidad intelectual o cognitiva del alumno adolescente y la estructura de la materia que se le pretende enseñar; aunque tampoco se puede olvidar que se ve mediatizada por numerosos factores motivacionales, sociales, familiares. Un factor que parece de especial relevancia es el relativo a los métodos didácticos utilizados en el aula, ya que constituyen un requisito indispensable para el alumno, así también las estrategias utilizadas por ambos actores (alumno-profesor).

Es muy importante que en esta enseñanza de la Historia, según Díaz-Barriga, se retome la propuesta constructivista que recurre al uso y manejo de fuentes de información en el salón de clases, con ello los alumnos pueden alcanzar los siguientes aprendizajes:

- a) “Conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: directas e indirectas, escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etcétera.
- b) Adquirir experiencia en la “lectura” de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de razonamiento inferencial del alumno.
- c) Desarrollar su capacidad para el análisis y evaluación crítica de fuentes. El alumno tiene que aprender a distinguir lo que son datos

de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios asunciones infundadas, etcétera.

- d) Desarrollar su capacidad para elaborar síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes”.

(Díaz-Barriga Arceo, 1998: 43-44)

Cabe agregar que los alumnos a partir de los doce y trece años son capaces de aplicar estrategias de estudio como: resúmenes, líneas del tiempo, cuadros sinópticos, mapas mentales o conceptuales, diagramas espina entre otras estrategias que intervienen para solucionar un problema y que lograrán resolverlos y averiguar las causas que lo produzcan.

Se considera que para que el alumno asimile un nuevo conocimiento no debe existir una gran diferencia entre lo que conoce y lo que se pretende aprender. No basta con enseñarle de manera visual (fotos, power point, películas, revistas, internet entre otros) para que asimile correctamente, sino que es preciso generar en él actividades cognitivas consistentes en establecer relaciones entre los conocimientos previos y los que se han de aprehender.

Hay que crear conflictos cognitivos para que el aprendiz pueda discernir el proceso anterior con el nuevo que se pretende que comprenda.

Como reflexión: en estos tiempos de ambientes difíciles para vivir y desarrollar nuestros conocimientos, para conducirnos en el sentido más humano, necesitamos más del conocimiento histórico. La Historia es sin duda algo que necesitamos todos los seres humanos, en especial los adolescentes: saber de su pasado personal, familiar, la historia de su pueblo, nación e incluso, de la humanidad en su conjunto.

Todos necesitamos conocer nuestras raíces, su evolución, para reconstruir nuestra propia identidad nacional y así entender el presente.

De acuerdo con lo expuesto podemos concluir que los adolescentes en su desarrollo cognitivo, son capaces de hacer abstracciones sobre conocimientos más complejos, como los temas de la asignatura de Historia de México, y es a

través del tiempo que este proceso enseñanza-aprendizaje se ha dado de manera diferente. A continuación se darán algunas de las bases conceptuales donde se define el aprendizaje a partir de una postura constructivista.

1.5 El aprendizaje desde la perspectiva constructivista

Una de las primeras concepciones mencionada por Aranda, considera que:

“para la psicología conductista los mecanismos básicos del aprendizaje son de carácter asociativo. Es decir, el sujeto es una tabula rasa, que adquiere el conocimiento del medio a través de mecanismos asociativos (semejanza, continuidad espacial o temporal, causalidad)”
(Aranda, 1994:37).

En el aprendizaje se actúa pasivamente, limitándose a los alumnos a fijar los conocimientos que nos vienen del exterior. Esta visión se apega a la concepción tradicional de lo que es aprendizaje.

Otras definiciones que se mantienen con la idea anterior son las de autores como Thorndike, Pavlov, Waston, Skinner, quienes están de acuerdo en que el aprendizaje se da cuando la experiencia provoca un cambio en los conocimientos o en la conducta de un individuo.

A partir de los años cincuenta las concepciones asociacionistas del aprendizaje son remplazadas por la perspectiva constructivista del aprendizaje, del cual Marina, escribe:

“El sentido que se da a cualquier hecho no depende sólo del estímulo externo, sino también de los propósitos y los procesos de construcción activa el significado por parte de la persona. Conocer es comprender, es decir aprehender lo nuevo con lo ya conocido (Marina, 1993:38).”

En décadas recientes esta idea constructivista fue pensada a través del desarrollo cognitivo del sujeto, no de forma estática sino en estrecha relación con sus oportunidades de aprender y con esas ideas previas o concepciones alternativas de que dispone. Carretero, Pozo y Asensio, (1989) escriben desde esta perspectiva constructivista.

La concepción de aprendizaje como un proceso supeditado al desarrollo cognitivo supone que, para que se produzca aprendizaje, no basta con que el individuo reciba instrucción; lo que un sujeto puede aprender depende de su nivel de desarrollo cognitivo.

Después de revisar varias definiciones de aprendizaje consideramos que ***el aprendizaje es un proceso por el cual, a través de la autorregulación, hay una construcción o reconstrucción de los conocimientos, que por medio de herramientas y la interacción, el conocimiento cambia a uno diferente que nos lleva a una transformación.***

Este último concepto contiene muchos aspectos que hacen del aprendizaje un compromiso con el individuo mismo. Sin embargo, no puede quedar desvinculado del concepto de enseñanza.

1.6 Enseñanza desde la perspectiva constructivista

La enseñanza es un reto para quienes se apegan a un sistema educativo tradicional. La labor de esta investigación es proponer una enseñanza con el uso de estrategias que faciliten, este proceso. La labor del profesor se vería facilitada por concepciones constructivistas que ayudarían en su labor docente.

Brophy, comenta sobre la importancia de la labor del profesor en el aula:

“La clave del trabajo motivacional en el aula, reside en la habilidad del profesor de poner en contacto a los estudiantes con ideas potentes que permitan vincular estructuras de contenido, clarificar las principales metas instruccionales y proporcionar las bases de aplicaciones

auténticas del conocimiento aprendido” (Brophy, 1998:38).

Así también para el concepto de enseñar, Salazar (2001) escribe:

“Enseñar significa, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo, de construir conocimiento y hasta de ideología a otros; la enseñanza es una actividad que encuentra su otredad en el contenido, se reconoce y se objetiva en él, es una actividad que no se da en el vacío, siempre se enseña “algo”; actividad y contenido se hallan indisolublemente unidos. Mientras la actividad o enseñanza está más ligada a la experiencia, a lo que se percibe más claramente, el contenido de la misma queda más oculto en el pensamiento-memoria, que en la vivienda” (Salazar, 2001:17).

Díaz-Barriga, F. lo define que:

“La enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, ‘andamiar’ el logro de aprendizajes significativos”. (Díaz-Barriga, F., 2002:140)

También Coll y Solé (1993) escriben:

“la enseñanza es también en gran medida una auténtica creación. Y la tarea (que consideramos clave) que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje. De hecho, no podrá hacer una interpretación y lectura del proceso si no cuenta con un marco potente de reflexión, tampoco podrá engendrar propuestas sobre cómo mejorarlo si no cuenta con un arsenal apropiado de recursos que apoyen sus decisiones y su

quehacer pedagógico” (Coll y Solé, 1993:140)

En las definiciones anteriores, se entiende que Salazar y Brophy se refieren a esta visión tradicional de enseñar, pues se cree aún en la transmisión de conocimientos. Mientras para los investigadores Díaz-Barriga –Coll y Solé– ya tienen una propuesta constructivista por lo que se concluye de esta definición lo siguiente:

No es lo mismo enseñar que aprender, sin embargo ambos procesos forman parte del proceso educativo. Quien aprende construyendo y de manera autorregulada podrá enseñar de esa misma manera aunque lleva una responsabilidad mayor, se cree que tiene un mayor conocimiento el que enseña, que el aprendiz, sin embargo esto no dice mucho ya que le faltaría la habilidad o destreza de las estrategias. Para llevar a cabo el proceso de enseñar se requiere de herramientas, del lenguaje y de crear conflictos cognitivos constantemente de forma que sean significativos para quien aprende. Las estrategias representan un plan que ayudará a estos actores (guía y alumno) a resolver algunos de sus conflictos de acuerdo a las habilidades de cada uno.

CAPITULO II

El encuentro con las estrategias

2. La estrategia

Es el conjunto de acciones coordinadas para conseguir un fin.
Sevillana, (2005)

Las estrategias son una parte importante para los estudiantes y para los profesores de cualquier grado son éstas las que facilitan el trabajo de aprender o enseñar según sea el caso. Sirven de apoyo para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje. No sólo se utilizan con los contenidos en los cuales generalmente se aplican, sino también son herramientas de trabajo que permiten hacer significativo y relevante el aprendizaje.

El término *estrategia* tiene su origen en el ámbito militar y se entiende como el arte de proyectar y distinguir grandes movimientos militares (Diccionario Enciclopédico Espasa-Calpe, 1978). La actividad de una estrategia consiste en planear, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consigue ganar al adversario.

Hay que considerar esta primera noción que se asigna al concepto. A través del tiempo la definición se retomará en el ámbito educativo. En la antigua Grecia y Roma, por ejemplo, Cicerón y Quintiliano compartían el interés por enseñar estrategias de aprendizaje: aprender era almacenar y recordar información como parte importante de la educación superior, pues tanto griegos como romanos

dedicaban una gran parte de esos conocimientos al arte de hablar en público.

En el siglo XVIII Emiliano Rousseau aportó al concepto de estrategia: Lo más importante de enseñar el gusto por las ciencias y los métodos de aprenderlas es la idea que preside toda la investigación centrada en las estrategias de enseñanza- aprendizaje. Aunque no menciona cuáles estrategias, Rousseau las considera como algo importante. Al pasar al siglo XX Beltrán, hace una reflexión y escribe lo siguiente:

“Usted enseña ciencia, yo estoy ocupado en preparar los instrumentos para su aplicación; no es su cometido enseñarles las diversas ciencias, sino enseñarles el gusto por ellas y los métodos de aprenderlas cuando este gusto vaya madurando. Éste es un principio de toda educación”.
(Beltrán, 1998:48)

Con estos ejemplos se muestra una preocupación por facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta llegar a los procesos dentro del marco de la psicología cognitiva. Autores como Binet, Baldwin, Piaget, Dewey, Robinson, Tulving, Rotkopf, Paivio o Flavell, entre otros Beltrán, coinciden en que:

“Es posible que la falta de estrategias cognitivas sea una de las causas por las que los estudiantes no concluyan sus estudios con mayor rapidez y efectividad y que los profesores no tengan variedad al dar sus contenidos, siendo que las necesidades de entrenamiento para conocer estrategias de aprendizaje-enseñanza, sean como una clave para dar seguimiento con alguna disciplina”. (Beltrán, 1998:16)

Las definiciones de estrategias dependen mucho de los diferentes autores y de la utilidad de estas.

El término hace referencia a las rutinas de procedimiento que utilizamos cuando tomamos decisiones en la adquisición, retención, transferencia y utilización de los conocimientos e informaciones por lo que Beltrán añade:

“las estrategias como actividades u operaciones mentales que se emplean para facilitar la adquisición de conocimientos, se caracterizan por que son manipulables directa o indirectamente, además de tener un carácter intencional” (Beltrán, 1998:17)

Por su parte Amaya, a manera de síntesis, nos da una definición parecida:

- 1 “Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno.
- 2 Están constituidas por secuencias de actividades.
- 3 Están controladas por el alumno que aprende.
- 4 Son elegidas y planificadas por el propio estudiante”.

(Amaya, 2000:17)

Como se puede ver en las definiciones sobre estrategia de Amaya y Beltrán, ya se acercan a la definición de la enseñanza-aprendizaje pues nos hablan de estrategias para el conocimiento en general o estrategias empleadas por los alumnos respectivamente en esta última definición. En este sentido las estrategias de aprendizaje que se retoman de (Ausubel, 1963), citado en la investigación de Monereo, (1994): señalan:

“Indudablemente esta forma de aprender a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo”. (Monereo, 1994: 24)

Sevillano, nos dice sobre la estrategia:

“Es el conjunto de acciones coordinadas para conseguir un fin”
(Sevillano, 2005:180)

Podemos concluir que una estrategia es *una variedad de acciones ordenadas para darle seguimiento a una situación con un sentido determinado*.

Ahora necesitamos conocer la trayectoria de las estrategias para ubicar desde dónde se aborda la idea de estas estrategias de enseñanza.

En el cuadro siguiente Sevillano, (2005) hace una propuesta sobre la evolución histórica de las estrategias.

Semblanza de estrategias de enseñanza en orden de aparición.

Fechas	Características
1900-1925	Se trabaja con clases homogéneas en grupos grandes.
1925-1950	La tendencia es la enseñanza individualizada.
1950-1960	Se realizan investigación social y se articulan pequeños grupos.
1960-1970	Retorno de la educación individualizada.
1970-1980	Enseñanza flexible: influye la orientación humanista. Potencia lo afectivo, lo cognitivo y social. Enseñanza grupo cerrado: influye la investigación proceso- producto. Experiencias diversas y contradictorias.
1980-1990	Enseñanza para la comprensión. Diálogos. Influencias de las teorías cognitivas- sociales. Enfoques socráticos. Estrategias de descubrimiento y discusión.
1990-2004	Los estudiantes en el centro. Atención a la diversidad. Estrategias Cooperativas.

A partir de este cuadro se profundizará a continuación en las estrategias surgidas entre los años de 1980 a 2004, que guardan una relación estrecha con las estrategias cognitivas que recientemente se plantean para la enseñanza de la Historia.

2.1 Las estrategias de enseñanza–aprendizaje

En la actualidad el docente enfrenta diversos retos y demandas. La tarea docente no se debe restringir a una mera transmisión de información para la cual no es suficiente dominar el contenido conceptual de una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, que involucran situaciones simbólicas, afectivas, comunicativas, estratégicas, sociales, de valores, etcétera. El profesor puede hacer uso de las estrategias para esta tarea Sevillano plantea:

“Las estrategias de enseñanza-aprendizaje constituyen actividades conscientes intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades”. Sevillano, 2005: 24).

En esta misma perspectiva Pozo (1999) considera:

“Considera la estrategia como un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida. En este sentido el dominio estratégico de una tarea requeriría previamente un *dominio técnico*, sin el cual la estrategia no sería posible” (Pozo, 1999:78).

Por su parte Beltrán señala:

“En esta nueva concepción del proceso de enseñanza aprendizaje en el que los estudiantes eficaces aparecen como procesadores, que usan una serie de estrategias diferentes para almacenar y recuperar información, tales sujetos asumen mucho de la responsabilidad de su propio aprendizaje y ajustarlos a sus necesidades y metas” (Beltran,1998:49).

En estas aportaciones existen similitudes en los procedimientos al seguir una tarea.

Existe una clasificación de estrategias donde cada autor hace sus propias aportaciones. Un ejemplo de ello es Sevillano, (2005) quien propone una clasificación con las siguientes categorías horadas en estrategias que tienden a lograr:

- 1 conocimientos.
- 2 comprensión.
- 3 actitudes.
- 4 habilidades.
- 5 generar capacidad de pensamiento y raciocinio productivo creativo y crítico.

Para su mejor estudio, Sevillano las incorpora en tres clases:

1. Estrategias **cognitivas**.- Se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Son un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de determinadas metas de aprendizaje.
2. Estrategias **metacognitivas**.- Se refieren a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de sus propios conocimientos. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales

así como el control y la regulación de los mismos, con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.

3. Las estrategias **de manejo de recursos**.- Son estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

Otra clasificación que nos parece interesante en el mismo sentido es la de Amaya, quien plantea lo siguiente:

“Cognitivas.- Establecimiento de metas, estilos de aprendizaje, atención, memoria, transferencia.

Aprendizaje.- Integración conceptual icónica; habilidades cognitivas lingüísticas: Descripción, definición, resumen, argumentación.

Estudios: Administración del tiempo, toma de apuntes, presentación de exámenes”. (Amaya, 2002:17)

Amaya también coincide con la clasificación de las estrategias cognitivas, pues se buscan estilos de aprendizaje que aporten ideas diferentes en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. Las clasificaciones de Amaya y Sevillano son precisas de acuerdo a la búsqueda de este trabajo.

Entonces, la propuesta de la Crónica histórica y la Novela histórica están dentro de las estrategias cognitivas mencionadas tanto por Amaya como para Sevillano. Consiste en un conjunto de estrategias que se necesitan para aprender, codificar, comprender, y recordar la información orientada hacia determinadas metas o resultados de aprendizaje.

2.2 La Crónica o La Novela histórica como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Sólo le otorgan cierto significado cuando se emplea alguna estrategia distinta a la tradicional, cuando logran relacionar alguna vivencia propia con algún lugar, personaje o proceso histórico o cuando leen o se les platican anécdotas.

Al identificar que tanto la crónica y novela histórica, cumplen con ello, que siendo ajena a la forma tradicional de escribir la historia, pues no contiene el gran arsenal de citas eruditas y enormes párrafos demostrativos que sólo interesan a los especialistas y curiosos.

Además resulta oportuno integrar las fuentes literarias que tiene que ver con sus procesos cognitivos de los adolescentes y se desarrollen la imaginación, la creatividad, y que despiertan cuestionamientos y habilidades de comprensión. Las cualidades didácticas que tiene la literatura, crónica o novela que narra en un lenguaje comprensivo para un público amplio, contrario a los textos historiográficos que, por su complejidad analítica, no pueden ser captadas por cualquier lector. Incluso al tomar en cuenta las características del receptor en específico de los estudiantes de bachillerato, estamos hablando de adolescentes ávidos de aventuras y de relatos épicos. Es viable utilizar a la narrativa histórica como material en la enseñanza de la historia. Utiliza rasgos emotivos, clarifica situaciones complejas, despierta el interés por los problemas complejos. La narrativa, y en específico, la crónica y novela históricas, pueden ser de gran utilidad en el nivel medio superior de enseñanza.

Con la Novela o la Crónica históricas como estrategia didáctica se intenta ir más allá del simple conocimiento de datos históricos expresados en el relato. Se pretende hacer que los alumnos reflexionen sobre épocas pasadas a través de su presente por ejemplo, si leyeran la novela de ciencia ficción de: Julio Verne, *Cinco*

semanas en Globo, podrían leer como eran los personajes de esa época, y ¿qué relación tienen con el presente?, y ¿cómo la ciencia ya deja de ser ficción? y se convierte en una realidad. Esto contribuirá a construir la visión o percepción del periodo a estudiar. Por ello tanto la comprensión de texto, con la ayuda la lectura de textos narrativos como un recurso, tanto para quien imparte clases así como para los receptores que leen los textos narrativos, de los géneros literarios como las novelas o crónicas en la materia de Historia, supone mucho más que poner en juego simples estrategias; implica el reconocimiento del alumno como productor del conocimiento, que posee interés, necesidades afectos, instituciones y saberes previos que son expuestos para la significación de lo que se lee y que necesariamente tiene que ser reconocidos en la comprensión e interpretación de los textos. A lo que comenta Le Goff, (2005):

“la crítica de la noción del hecho histórico comparta además el reconocimiento de realidades históricas largamente descuidadas por los historiadores. [...] historia de las producciones del espíritu vinculadas con él contexto, las palabras, el gesto, sino con la imagen, o historia de la imaginario, que permite tratar el documento literario y el artístico como documentos históricos a título pleno, con la condición de respetar su especificidad; historia de las conductas, a las practicas, las rituales, que permiten a una realidad escondida, subyacente, o historia de los simbólico, que tal vez conduzca a un día a una historia psicoanalítica, cuyas pruebas de status científicos no parecen reunidas todavía.”

(Le Goff, 2005; 13)

Con lo anterior quiero señalar que dentro de una novela histórica hay un trabajo estético que pretende impulsa la imaginación y la fantasía, pero también puede existir una labor heurística o testimonial muy importante, que requiere una exacta interpretación y que puede ser un buen modelo para un trabajo de corte historiográfico.

La crónica o novela históricas, además de ser una estrategia para los jóvenes en el estudio de la materia Historia en bachillerato, son una herramienta adecuada, tanto por sus procesos cognitivos explicados en el capítulo anterior, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los programas educativos del nivel medio superior, creando con ello, un gusto por lo que se lee y conoce a partir de ello.

2.2.1 La Novela Histórica

La enseñanza a través de la narrativa histórica implica una visión de la Historia como un conocimiento no hecho por verdades absolutas, sino todo lo contrario, un conocimiento en permanente construcción. Se detallará de donde viene esta concepción de novela histórica.

La novela histórica, según el diccionario Grijalbo (1986:1322), es obra propia de romanticismo en el siglo XIX, al contrario que la novela pseudohistórica del siglo XVIII, meramente moralizante. Ya con una gran vitalidad aún durante el siglo XX. Lukács, (1972) toma por propósito principal de estas obras, ofrecen una visión verosímil de una época histórica preferiblemente lejana, de forma que aparezca una cosmovisión realista e incluso costumbrista de su sistema de valores y creencias. La novela histórica nace como expresión artística del nacionalismo de los románticos y de su nostalgia ante los cambios en las costumbres y los valores que impone la transformación burguesa del mundo.

A lo que Rubial añade, al referirse concretamente a las Novelas históricas, que estas son una herramienta favorable para la enseñanza de la Historia:

“En un trabajo novelado no se puede excluir el tratamiento implícito de estructuras y procesos, ni una sólida investigación en archivos y

bibliotecas, como tampoco pueden obviarse los temas que se refieren a la problemática ontológica que ha afectado al ser humano de todos los tiempos. Es por ello que en este proceso de enseñanza-aprendizaje la Novela Histórica jugará un papel importante pues no serán los acontecimientos basados en los hechos reales los que tendrán que aprender, historiográficamente hablando, sino la Novela Histórica que recrea y a la vez combina hechos reales, escritos bella y atractivamente para que cualquier joven estudiante apoyado con estrategias cognitivas, pueda entenderlos con mayor facilidad”. (Rubial, 2000:43)

Por lo que la novela histórica exige del autor una gran preparación documental y erudita, ya que de lo contrario ésta no se podría concebir como tal. Al citar a Luckas (1972) y Rubial (2003) nos damos cuenta que la narrativa literaria como es la novela histórica, es una fuente que recrea los hechos históricos de una forma atrayente para los jóvenes que encuentran un parecido entre su vida diaria y este tipo de novela. Así también sucede en el siguiente género narrativo, que tiene su propia importancia: la crónica histórica, que da seguimiento a un hecho histórico combinando testimonios, expresiones y actitudes tanto de la propia interpretación de quién lo escribe como de los hechos mismos. Ahora a continuación daremos varias definiciones de lo que es La crónica histórica.

2.2.2 La Crónica Histórica

Dentro de la narrativa tanto la novela como la crónica, son importantes, incluso si se usa una u otra como estrategia, son del mismo interés.

1. Dependerá primero de la época, que se estudia, pues no hay novelas históricas para cada una de las etapas de enseñanza de la materia de Historia por lo que se puede utilizar la crónica histórica.
2. Y que cada género literario tiene sus particularidades y dependerá de que se facilite más en la lectura a los estudiantes en turno o del ambiente de la clase, propiciado por la relación maestro-alumno.
3. Incluso se pueden combinar dependiendo de la etapa a tratar con temas de Historia.

Al retomar las diferencias u combinar de los géneros narrativos. La Crónica tiene como ventaja dentro de la narrativa, que se convierte en un instrumento eficaz de la difusión de los materiales del pasado, no sólo es una fuente de información sino también una forma de presentar los acontecimientos de una forma atractiva, por hacer uso de testimonios, fotos, vida cotidiana, costumbres, expresiones, que el propio escritor combina de manera creativa; a diferencia de la novela que está impregnada de aventura, de rasgos emotivos incluso de romance, donde tiene un principio y un final determinados por el escritor. Además en la crónica se relacionan perfectamente los hechos políticos, económicos y militares con todas las manifestaciones culturales de una sociedad, incluyendo a la vida cotidiana y las mentalidades. La crónica es una propuesta más para emplearla en clases de historia para jóvenes del bachillerato, por lo que se hace un breve resumen de donde surge este género literario.

Según el diccionario Pequeño Larousse, (1990: 287) la palabra *crónica* (del gr. Kronos, tiempo) significa “Historia que sigue el orden de los tiempos”. El diccionario Grijalbo, (1991) ofrece una definición más amplia: “es un género

medieval que narra los acontecimientos históricos expuestos cronológicamente. Las primeras tuvieron carácter universal, más tarde tomaron un carácter nacional y local, a partir del siglo XII se introdujeron temas de la épica popular castellana, en el siglo XIII, se desarrollaron en prosa histórica romance, en el siglo XIV, se prolonga la tradición Alfonsí donde surge la figura del canciller. Después en el siglo XV adquieren importancia las biografías y en la actualidad se considera como artículo periodístico. La crónica se utilizó desde muy pronto como la herramienta narrativa más adecuada para que una persona intelectualmente relevante relatara a un determinado público lo que sucedía en un lugar estipulado. Con lo cual, la crónica, entre otras muchas fórmulas, ha sido uno de los mecanismos más idóneos que se ha manejado para la transmisión del conocimiento histórico a las generaciones futuras. Algunos incluso comentan que la Historia fue tomando forma de crónica de muy variada temática. A veces, relatan el nacimiento de un príncipe, el matrimonio real entre miembros de distintas monarquías, las defunciones de las familias más sobresalientes, de lo que se deduce fácilmente que el gran desarrollo de la crónica como fuente de conocimiento histórico se produjera entre los siglos IX y XIV, siendo los monjes los encargados de su cultivo”. (Diccionario Grijalbo, 1991: 525)

Otra perspectiva encontrada en internet:

www.robertexto.com/archivo4/crónica_period.htm nos dice: “Con esta relación entre Historia y crónica hemos conseguido, al menos, rescatar dos aspectos fundamentales del género que posteriormente se convertirán en uno de los signos de identidad clave:

- a) La crónica es un relato que secuencia los acontecimientos según un orden cronológico, de ahí que sea utilizada como recurso de transmisión del conocimiento histórico.
- b) Destacamos la importancia que para tal fin adquiere el autor del texto. Testigo privilegiado de los hechos que, con independencia de los fines ideológicos que defiende, es el encargado de estructurar los sucesos según dictamina su

creatividad, siempre y cuando obedezca a una serie de características impuestas por la historiografía.

c) Además, sobre él recae la crucial labor de seleccionar los hechos, interpretarlos, acomodarlos a sus receptores, en definitiva, labores propias, no sólo del historiador sino también, en buena medida, del ámbito del periodismo.

Con toda la cautela imaginable y dentro de unos límites razonables, se puede afirmar que este cronista de la historia ya está haciendo funciones si no periodísticas, al menos, sí pre periodísticas. Puede haber ocasiones en que la similitud con la noticia impida ver las diferencias, también puede ocurrir que exista un razonable equilibrio entre opinión e información y no es raro que la crónica utilice el referente real para que el autor exponga su punto de vista propio, singular y comprometido sobre algún tema de actualidad”.

Carlos Monsiváis define la crónica como la reconstrucción literaria de sucesos o figuras donde el empeño formal domina sobre las urgencias informativas.

Con esta investigación se pretende que cuando se lea una Novela o Crónica históricas se logre una mayor y más profunda comprensión de los acontecimientos utilizando estrategias cognitivas. Sobre ello nos comenta Rubial:

“Este tipo de narración permite dar expresión atractiva a ciertos temas del acontecer histórico, sobre todo a aquellos relacionados con la vida cotidiana: con ella se puede describir los acontecimientos con mayor riqueza y emoción, sin la sequedad y asepsia del relato histórico tradicional; una de las cualidades de este tipo de narraciones es su flexibilidad para dar gestos y pensamientos a las abstracciones, para mostrar la complejidad de la personalidad humana y la irracionalidad e incoherencia con que actúan a menudo los actores sociales. Con ella se puede infundir vida, penetrar en los caracteres y en el mundo interior de los personajes, pintar con los tintes de lo cotidiano el espíritu de una época o de una sociedad. Es falso pensar que este tipo de narración requiere de la simplificación, que trae como compañera inseparable la superficialidad”. (Rubial, 2000:43)

Estos géneros literarios son atractivos por los contenidos narrativos de cómodo acceso para los adolescentes, donde además se busca que la comprensión de los textos, como la Novela o la Crónica históricas sea una habilidad que adquieran los alumnos.

A lo que Gilly (1989) comenta desde el libro *¿Historia Para Qué?* de Carlos Pereyra:

“Dicho esto, la historia, como la crónica, no es justificación, condena, juicio de valor. Es ante todo narración e interpretación, combinadas pero no confundidas. Significa reconstruir intelectualmente el curso de los hechos y explicar por qué fueron así y no de otro modo.”

(Pereyra, 1989: 202)

La narrativa: crónica o novela históricas constituyen una estrategia para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir al pensamiento crítico en los estudiantes. Antes de concluir este apartado, se dan algunas recomendaciones con respecto a la comprensión de textos que pueden utilizar los alumnos.

2.3 ¿Cómo comprender textos de una manera sencilla?

Para comprender los textos de carácter histórico que se utilizarán en la intervención como procedimiento de esta investigación, se consultó el libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, escrito por Frida Díaz-Barriga, quién nos da una contribución precisa, comenzando con la pregunta: ¿Qué es comprender un texto? Díaz- Barriga y Hernández (2002).

“La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características

del lector y del texto dentro de un contexto determinado”.

Anteriormente Colmenar (1992) sostenía que

“es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos”.

Mientras Solé (1992) dice que: “es estratégico que el lector reconozca sus alcances y limitaciones de memoria (especialmente de memoria de trabajo), y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ello no puede ocurrir.

Comprender un texto es una tarea difícil, sin embargo existen propuestas que contribuyen a la comprensión para los alumnos. Para que esto ocurra se necesita que los profesores consideren los siguientes tipos de conocimientos:

1. Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
2. El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva, incluida en un texto.
3. Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
4. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
5. El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales comunicativas de distintos tipos”.

Por supuesto que estos conceptos tienen un enfoque definido: el constructivismo que nuevamente hace su aparición al considerar los esquemas, las habilidades lingüísticas, metacognitiva y autorreguladoras. Se necesita de un conocimiento previo pertinente, ser flexible y tener disponibilidad para poder adquirir un conocimiento nuevo.

Sin embargo para Mayer (1984):

“En los escenarios escolares, los aprendices enfrentan distintos tipos de textos, los cuales poseen diversas características. Algunos difieren en el grado de complejidad y de familiaridad, en el volumen de la información contenida, etcétera, y por lo general los alumnos tiene que aproximarse ellos con restricciones de tiempo, intentando comprenderlos o buscando aprender de ellos. Pocos alumnos pueden llegar a conseguir ambas actividades y ello implica una gran dosis de esfuerzo cognitivo, otros son capaces de lograr una comprensión poco profunda y, por ende, un aprendizaje poco significativo; sin embargo, la gran mayoría de ellos tiene serias dificultades para su comprensión objetiva y lo único que les queda por hacer es aprender la información contenida en forma memorística”. (Mayer, 1984:140)

Mayer se enfoca en la importancia de comprender un texto y la complejidad que representa. Cuando se hace un ejercicio constante sobre información de una lectura, la comprensión va a depender de la información nueva que contenga la lectura, para que sea de fácil acceso de acuerdo a la edad.

Díaz- Barriga (2002) amplía y propone una serie de estrategias que ayudarán a los jóvenes estudiantes a cumplir con el propósito de comprender los textos. Mencionaremos algunas en forma de listado:

- Las actividades de microprocesamiento o microprocesos
- Esquemas
- Estructuras textuales
- Estrategias antes, durante, después de la lectura.

Estas son algunas de las estrategias de comprensión lectora o de textos que se pueden utilizar. Sin embargo, para complementar nuestra visión revisamos otras estrategias de estudio que se acercan más a la comprensión de textos en específico para obras literarias propuestas por Carney (1992). Sus aportaciones son básicamente para estudiantes pequeños (en primaria), pero se pueden adaptar o modificar para los jóvenes de bachillerato ya que son adecuadas para la comprensión de obras literarias. A continuación se enlistan algunas:

- 1 Narraciones en colaboración
- 2 Baraja de textos
- 3 Transformación de la narración
- 4 Fichas de personajes
- 5 Historia inacabada
- 6 Entrevistas a los personajes
- 7 Sociodrama literario.

En conclusión, los conceptos de estrategia, estrategias de enseñanza-aprendizaje y estrategias de estudio son clasificados dentro de las estrategias cognitivas. La Novela y la Crónica Históricas cumplen con estos objetivos de ser una herramienta más para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia. Se espera además que la comprensión de textos con un conjunto de estrategias complementarias (cognitivas), mencionadas en los apartados anteriores, sirvan para el estudiante y su aprendizaje sea significativo.

Podemos afirmar que las ventajas al usar una fuente histórica escrita son varias y en específico la Novela o la Crónica históricas pueden ser utilizadas en distintos

momentos de la clase de Historia sin olvidar las estrategias generalmente usadas, como son líneas del tiempo, diagrama espina, resúmenes, entre otros, estrategias utilizadas y explicadas ampliamente en el programa de intervención.

Si a la Historia se le concibe como conocimiento que problematiza el pasado a partir de la realidad presente, también se percibe como un conocimiento en constante interpretación, que responde plenamente a las necesidades formativas de los estudiantes. Se valora su función en las actividades cognitivas que ayudan a la organización de la información conceptual y factual en torno a representaciones narrativas que problematizan la realidad, y la función de este conocimiento histórico en la formación del pensamiento crítico que se definirá en el siguiente apartado.

2.4 El pensamiento crítico.

La enseñanza de la Historia se comprende a partir de los acontecimientos previos del alumno. Los contenidos se refirieren principalmente al contexto social de los hechos históricos. Conviene utilizar varios recursos, no sólo el libro de texto. Los propósitos actuales se enfocan en el desarrollo de las habilidades necesarias en los estudiantes como la lectoescritura, la imaginación, el pensamiento crítico, entre otros.

El pensamiento crítico es una parte fundamental. Con éste se pretende que los alumnos de Bachillerato desarrollen sus habilidades cognitivas, aprendan a separar y conjuntar los hechos que no son necesariamente los que aprendieron en la primaria y la secundaria. Los estudiantes tendrán una confrontación con ellos mismos, tratarán primero de la comprensión de los textos y después cómo se desarrollen sus habilidades en el pensamiento crítico ante los hechos históricos de forma global.

Trataremos de definir qué es el pensamiento crítico. En primer lugar separamos las dos palabras: pensamiento y crítico, solo para darle un contexto general al concepto (pensamiento crítico), Y definiremos al pensamiento Según el Diccionario de Filosofía, (1987:900) tiene diferentes acepciones 1) La actividad mental o espiritual 2) La actividad del entendimiento de la razón en cuanto es diferente de los sentidos y de la voluntad 3) La actividad discursiva y 4) la actividad intuitiva. El término es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean abstractos, racionales, creativos, artísticos.

En ese mismo sentido el Diccionario enciclopédico de Educación Especial, (1998; 1573) hace otra descripción acerca de lo que es el pensamiento, y hace referencia a los procesos de abstracción, representativos y simbólicos, cuyo propósito entre otros es la formación de conceptos.

Como se puede apreciar, existen diferentes formas de definir qué es el pensamiento. Por otro lado también se definirá ¿Qué es ser crítico?

Para Carretero:

“ser ‘**crítico**’ remite a dos conceptos, uno clásico y otro moderno. Dentro del concepto clásico en las ciencias sociales, la connotación de lo que es crítica se concibe como erudición. Desde Atenas, siglo IV antes de nuestra era, Aristóteles definió a la persona crítica de la siguiente forma: quien se cultiva es un crítico, un distinguidor, un discriminador, un discernidor. Para el término moderno Kant –en sus obras (Crítica de la razón pura, Crítica de la razón práctica y Crítica del Juicio) –concibe una teoría del conocimiento, idealista y crítica. La decisión acerca de la posibilidad o imposibilidad de una metafísica como tal y la determinación tanto de sus fuentes como de su extensión y límites. Los seguidores de Kant la designan como la **razón pura** y lo retomaron del siglo XVIII, con los ilustrados franceses (Montesquieu,

Voltaire y Rousseau)". (Carretero; 2003: 246-255)

A través del tiempo se encuentra una definición de las dos palabras en conjunto como un solo concepto: **el pensamiento crítico**.

Para Meehan, el pensamiento crítico es:

“Lo verdaderamente crítico es decidir si aceptan o rechazan lo que diga alguien o lo que vaya a decir uno mismo. Para hacerlo se debe tener cierta información sobre el tema, claro está; pero se debe conocer también los fundamentos que pueden ofrecerse para aceptar o rechazar esas afirmaciones y por qué deben aceptarse estos. De otro modo, no se tendrán bases para aceptar o rechazar sí algo, parte de la autoridad o las corazonadas.” (Meehan 1998: 23)

Meehan además añade que su objetivo es:

La meta es formar el pensamiento de un estudiante que pueda ocuparse críticamente del trabajo de otros y del suyo propio. ¿Cómo puede mejorarse la capacidad de los individuos para pensar de modo crítico? Para mejorar su situación vital, el ser humano puede realizar tres actividades fundamentales:

- a) “Anticiparse a los hechos que están por suceder de tal forma que puedan adaptar sus conductas a ellos, cuando éstos aparezcan.
- b) Controlar los sucesos del medio, en tal forma que satisfagan sus necesidades propias y sus propósitos.
- c) Escoger de entre estos sucesos las alteraciones del medio con las cuales se pueden crear un cambio en el mundo, por medio de sus capacidades”.

El pensamiento es el proceso en el que se alcanzan esas finalidades. Los productos del pensamiento son los instrumentos necesarios para alcanzar esas metas y el pensamiento crítico se ocupa de evaluar la calidad de estos tales instrumentos.

Las definiciones anteriores sobre el pensamiento crítico recaen en una postura filosófica, por lo que se requiere de una definición que retome la parte educativa.

Mac Millan, da una definición más enfocada a la psicología, donde su postura del pensamiento crítico recae en la postura psicológica de orientación cognitiva, (1987: 3) citado por Díaz-Barriga:

“El pensamiento crítico involucra el reconocimiento y la comprensión de los supuestos subyacentes o que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente, pero por otra parte también requiere una actitud del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva”.

También argumenta López, (1998):

“El pensamiento crítico es, entonces, el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad”. Más adelante nos dice: “El pensamiento crítico es el desarrollo y la auto apropiación de las operaciones de nuestra, Actividad Consciente Intencional (ACI). Por tanto, puede afirmarse que estamos hablando de habilidades que deben ejercitarse, más que de contenidos que deban aprenderse. Es por ello que podemos decir que no es forzosamente el patrón filosófico o científico donde hay pensamiento crítico. También se puede pensar crítico en el mundo del sentido común. Lo único que hay que tener muy claro es que este

pensamiento crítico se da de manera diferente en el mundo de la filosofía, en el de la ciencia o en el del sentido común”.

Lippman (2001) identifica el pensamiento crítico con el pensar por sí mismo. De manera que formar personas críticas significaría formar personas que sepan pensar por sí mismas.

Con Lippman encontramos esta definición que nos acerca más al *pensamiento crítico* que se puede trabajar en un aula, para lo cual el autor propone además tres características

1. “Es autocorrectivo, es decir, es capaz de corregirse así mismo de aceptar y de conocer fallas o errores en el proceso y enmendarlas para mejorar.
2. Es sensible al contexto, es decir, comprende las condiciones, las circunstancias y a las personas y es capaz de identificar el momento y la manera adecuada de manifestarse de manera constructiva.
3. Se refiere a un parámetro, es decir, sabe claramente señalar e identificar respecto a qué marco se hace una afirmación para que sea pretendidamente válida”.

Lippman, añade que parece haber un acuerdo en que el pensar críticamente aumenta la capacidad de resolver problemas; sin embargo, no existe un acuerdo sobre el tipo de habilidades del pensamiento crítico ya que dependiendo de la disciplinas que manejen los autores, ellos señalan habilidades lógicas, lingüísticas o estadísticas y de investigación o de cuestionamiento.

Esta definición está más enfocada a un contexto particular, como puede ser un salón de clases, en donde se puede construir este pensamiento crítico por medio de habilidades que los alumnos han de ejercer de manera constante para construirlo.

Las habilidades que menciona López (1998), son las habilidades propias con relación a la tercera característica que retoma Lippman: reunir pruebas, ponderar

la evidencia, juzgar. Es decir, el pensamiento crítico está ligado a habilidades propias de esta búsqueda de la verdad, tales como analizar, inferir, deducir, descubrir relaciones, definir, hacer distinciones.

Díaz-Barriga nos da varias aportaciones más sobre el término que ha trabajado en investigaciones relacionadas con alumnos del bachillerato:

“El pensamiento crítico se suele manejar de forma muy laxa e imprecisa, equiparándolo con conceptos como evaluación, análisis, emisión de juicios u opiniones personales, pensamiento formal o simplemente como un proceso de razonamiento y solución de problemas de manera general, sin cualificarlo. En el lenguaje cotidiano del aula la imprecisión puede ser mayor. Frecuentemente se entiende de parte de los alumnos (y aún de los docentes) que una persona crítica es aquel individuo que por principio de cuentas es contestatario e inconforme ante todo lo que se le presente, tenga o no bases, o bien quien acapara una conversación o se impone hablando en público y descalificando a otros”. (Díaz-Barriga Arceo, 2004:17)

Posteriormente Díaz- Barriga escribe sobre el concepto:

“Es en todo caso y a pesar de la polisemia del término, un tipo de pensamiento de alto nivel que involucra en sí otras habilidades (deducción, categorización, emisión de juicios, etcétera), no solo cognitivas, sino también valores-afectivas y de interacción social, y que no puede reducirse a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas de contexto y contenido”. (Díaz-Barriga, 2004:18)

La más reciente aportación la dan Linda Elder y Richard Paul desde el 2003. Consiste en analizar cómo se puede adquirir un pensamiento crítico lo cual se esboza por medio de una mini guía que se puede consultar en la página de internet: www.criticalthinking.org (Una mini-guía para el pensamiento crítico,

conceptos y herramientas © 2003 Fundación para el Pensamiento Crítico). Los investigadores lo definen de la siguiente forma: El pensamiento crítico es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (los estándares intelectuales son: claridad, exactitud, presión, relevancia, profundidad, importancia, lógica, amplitud, justicia).

En conclusión, podemos decir que son de gran importancia las estrategias empleadas para que la comprensión de la Crónica Histórica o de la Novela Histórica pueda generar un pensamiento crítico para lograr que los alumnos y maestros adquieran mayores habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea provechoso.

La propuesta consiste en dejar que los jóvenes adolescentes le encuentren una relación con su presente-pasado, según la Crónica histórica o la Novela histórica que estén leyendo en ese momento, y puedan desarrollar sus habilidades cognitivas para generar un pensamiento crítico, como lo propone Frida Díaz-Barriga, Linda Elder Richard Paul siendo sus definiciones de las más acertadas para esta investigación.

Con estos planteamiento se intenta dar un panorama de lo que el pensamiento crítico puede lograr al ser acompañado con los tipos de estrategias (cognitivas y de estudios) además de la comprensión lectora así la interpretación histórica lo cual en un tiempo no muy lejano podrían llamarse estrategias del pensamiento crítico, que conseguirían ser utilizadas de manera autónoma por los alumnos.

CAPITULO III

3. Propuesta metodológica del Programa de Intervención

En este apartado se describe el tipo de estudio o diseño en el que se basa la investigación, se plantea el diagrama, se definen las variables e hipótesis, se caracteriza tanto el grupo de los sujetos participantes en el estudio como el escenario (considerando el aula de clase como ambiente natural). También se enmarca el instrumento utilizado durante la investigación, y se aclara el procedimiento desglosándolo en cuatro fases, que son las siguientes.

3.1 Diseño

El presente trabajo, está fundamentado en una investigación en diseño experimental en este tipo de investigación los sujetos no se asignaron al azar, sino de dichos grupos ya están conformados antes de la intervención (Sampieri, 2006).

Ese diseño con pretest y posttest utiliza un grupo: que se divide en dos, la primera división de (15 alumnos) recibe el tratamiento experimental en la parte inicial, sin embargo en la segunda división sólo se aplicó (10 alumnos) por la inasistencia de los otros (5 alumnos) restantes. Por lo tanto la evaluación tanto inicial como final, sólo se ejecutó con estos diez últimos, lo que permite verificar la equivalencia inicial de los alumnos con la del final (si son equiparables no debe de haber diferencia significativas en los alumnos en total), comparando posteriormente los resultados finales, se analiza si el tratamiento experimental

tuvo efecto sobre la variable dependiente (O1 con O2)

El diseño se **diagrama** de la siguiente manera:

$$O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$$

Dónde:

O₁, Evaluación Inicial Pretest

O₂, Evaluación final Postest

X, Programa de Intervención

Variable Independiente:

Estrategia de enseñanza-aprendizaje: La Crónica o Novela Históricas.

Variable Dependiente:

Pensamiento crítico

Hipótesis de Investigación:

“La estrategia de la Crónica o Novela Históricas propician el pensamiento crítico en alumnos de Bachillerato en la materia de Historia”.

3.2 Participantes

El estudio de campo se realiza en: Un Bachillerato particular incorporado al programa de Colegio de Ciencia y Humanidades (CCH). En donde años anteriores impartía la Materia de Historia de México y me dieron la oportunidad de llevar acabo el Programa de Intervención un grupo (4010) que cursan el cuarto semestre en el bachillerato Universitario “BIT”. Dicho grupo fue asignado por la institución por ser el único. Los alumnos son el total 15 adolescentes al comienzo de la investigación y al termino 10 alumnos. La edad de los participantes oscila de los

16 a 20 años.

3.3 Escenario

El escenario es una institución pequeña incorporada a la UNAM, con el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que se encuentra en el último piso de un edificio de cinco pisos con tres salones para grupos y los demás salones son laboratorios y biblioteca, denominado: Bachillerato "BIT" se encuentra ubicado en la Calle Vicente E. Guía No. 9 esquina Av. Revolución. Colonia San Miguel Chapultepec, el Código Postal es el 11850. Delegación Miguel Hidalgo.

3.4 Materiales

Los materiales que se utilizan son los siguientes: Material impreso: 25 juegos de copias del (anexo 1) varios plumones para pizarrón, tiza, borrador, proyector para power point, rotafolios, noticias de la época. Hojas de reciclado, Copias de la Crónica utilizada (15 juegos).

La prueba que se aplica es la siguiente:

Evaluación Inicial.

Con esta evaluación se pretende obtener un panorama general sobre los conocimientos que tienen los alumnos respecto al tema de interés, por lo que se consideró que debía ser individual.

3.5 El instrumento

El instrumento se especifica de esta manera:

Pretest (evaluación inicial)

Postest (evaluación final)

El texto fue elegido de un capítulo de libro de Agustín, J. (1991) ***Tragicomedia mexicanas. La vida de México de 1970 a 1982***. México. Planeta. 293 págs. Se retoma el capítulo primero de la página doce a la diecisiete. El libro contiene muchas fotos para contextualizar lo leído, es un relato escrito con claridad humor e ironía crítica y recoge los acontecimientos decisivos de nuestro pasado reciente coloquial, muy ameno y divertido para los adolescentes, el cual puede resultar atractivo y comprensible de inmediato. Leyeron las primeras veinte páginas del segundo volumen que comprende 1970 a 1982, clasificado dentro de la literatura onda.

El escritor, estudio Letras Clásicas en la UNAM en la facultad de filosofía José Agustín, quien en sus inicios participó en el taller literario de Juan José Arreola, es un prolífico escritor que ha incursionado en diversos géneros literarios como narrador, guionista de cine, periodista, y dramaturgo. La Crónica *tragicomedia mexicana*, documentada sátira de la política mexicana publicada en forma de serie y escrita desde el punto de vista «contracultural», desmitifica la historia del México reciente. Algunas obras suyas son autobiográficas, como *El rock de la cárcel* 1984, donde relata su estancia en el siniestro *Palacio Negro de Lecumberri*, sobrenombre con el que se conocía una célebre prisión, ahora convertida en sede del *Archivo General de la Nación* y que tuvo como inquilinos a una buena parte de la disidencia mexicana en los peores tiempos del régimen del PRI. En esa prisión escribió la novela *Se está haciendo tarde*. Ha escrito más de 20 obras entre novelas, crónicas y ensayos, Obtuvo varias becas como escritor y premios entre las que destacan el de Bellas Artes de narrativa Colima en su obra *Ciudades desiertas*, el premio Nacional de Literatura y el premio nacional de Ciencias y

Artes en el área de lingüística y literatura en el 2011. (La jornada 19 de noviembre del 2011) consultada el 10 de octubre del 2012.

Díaz-Barriga plantea, retomando a Mayer y Goodchild, (1990) la evaluación y enseñanza del pensamiento crítico, y se centra en el dominio específico del contenido por preguntas abiertas adoptando un enfoque de evaluación procesal.

No incluye instrumentos estandarizados ni de opinión cerrada, por el contrario, éstos se tienen que desarrollar y adaptar en pruebas tipo ensayo con preguntas abiertas. Se centra en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos que consiste en un análisis de los componentes de un discurso o escrito, donde el alumno tiene que identificar y entender el propósito y argumento central, las suposiciones y evidencia ofrecida, las conclusiones y tendencias del autor así como dos preguntas de opción y de la opinión personal. Donde los temas a desarrollar en el programa de intervención corresponden: a la tercera unidad didáctica: Modernización Económica y Consolidación del sistema Político (1940-1970) y La cuarta unidad didáctica: Transición del Estado benefactor, Neoliberalismo y Globalización (1970-hasta nuestros días)

3.5.1 Procedimiento del Programa de Intervención

El proceso de la intervención.

Para su realización, previa solicitud los directivos de la Institución; se explica en que consiste el proceso de la intervención. Se presenta físicamente el programa de actividades y el trabajo a realizar. Se asigna el grupo y el horario ya establecidos para la aplicación del programa, dos veces por semana (jueves y viernes) durante una hora aproximadamente.

Así se inicia el programa en cuya primera sesión se hace la presentación con el grupo y se explica en qué consistirá el trabajo, solicitando participación y tiempo. Se inicia con la dinámica de presentación, posteriormente se explica el pretest.

Aquí se puede apreciar de inmediato las dificultades para realizarlo por desconocimiento del tema del pretest.

A partir de la sesión segunda hasta la octava se trabaja con estrategias desde el concepto y procedimientos de las estrategias. Primero se logra el conocimiento y dominio de las estrategias de estudio o aprendizaje, se continúa sus componentes, características y uso en la materia de Historia, así con ellas se realiza actividades que permitieron ir desarrollando habilidades para la comprensión del texto. Todos ellos con contenidos Históricos de acuerdo al programa establecido y se utiliza la Crónica Histórica y se hace de manera individual como grupal, aclarando dudas.

De la sesión novena a la décima se explica la importancia de utilizar estrategias como la Crónica, aunque se haya trabajado con ella anteriormente, se le dio su importancia en particular, se propicia que se expresen verbalmente como de manera escrita y así contribuyen a las habilidades de dominio de los temas.

En la sesión onceava se realiza un repaso general o plenaria se habla de todas las estrategias y en especial de la Crónica elegida se aclaran dudas y se reciben comentarios. En la última sesión doceava se explica la importancia de tener un pensamiento crítico con argumentos, es decir una participación con argumentos, evidencias, afirmaciones verbalmente, primero y se termina con la aplicación de postest.

A continuación se presenta y se explica el Programa de intervención, el cual se diseñó para alumnos de cuarto semestre de Bachillerato en un colegio particular, incorporados a la Universidad Nacional Autónoma México con el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1999.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Estrategia: La aplicación de la Crónica Histórica o Novela Histórica para propiciar el pensamiento crítico en alumnos de Bachillerato en la materia de Historia de México.

Presenta: Ma. Luisa García Martínez

Fecha: abril 2011

- **La organización del programa de Intervención.**

Para la realización del Programa de intervención se hizo un diseño del mismo de la siguiente manera, se presentó en seis partes: I. Presentación, II. Objetivos generales, III. Organización de los contenidos temáticos (unidad, descripción objetivos específico, temas a desarrollar y bibliografía de apoyo), IV. Propuesta de trabajo (unidad, y producto), V. Evaluación y VI. Cartas descriptivas que se trazaron clase por clase.

I. PRESENTACIÓN

El Programa de Intervención se hace en doce sesiones aproximadamente de una hora cada día, con actividades variadas a fin de fomentar la participación y el interés en los alumnos y en el profesor con la estrategia propuesta a partir de la Crónica Histórica de Agustín, J. *Las tragicomedias mexicanas 2. La vida en México de 1970 a 1982*. México, Planeta p. 293. Siendo las estrategias de enseñanza-aprendizaje forman parte del área curricular del Bachillerato. Estas estrategias son una guía, un camino que es flexible y se adapta a las diversas situaciones de cada alumno. Con ello vemos en clases que los alumnos conocen muchas estrategias de estudio (subrayar lo más importante, hacer resúmenes, dar varias lecturas, subrayar por colores separando lo principal de lo secundario) y estrategias cognitivas (mapa mental, diagrama espina, cuadros sinópticos, líneas del tiempo) que emplean con frecuencia, sin embargo, no por ello saben la diferencia de unas o de las otras.

Es por ello que en las primeras clases de intervención se explican ambas estrategias (estudio y cognitivas), se intenta que con ellas, haya una mayor comprensión de los textos que dan lectura. Según Pozo (1990), las estrategias alrededor de la elaboración de textos escrito-actividad realizados para aprender a partir de ellas, como estrategia de elaboración y de organización del conocimiento, se llaman estrategias cognitivas y serían una herramienta de ayuda.

Esto significa que los alumnos pueden ser capaces de enfrentarse de manera profunda a textos de carácter narrativo, haciendo uso de la Crónica Histórica o Novelas Históricas. Así también el reto es propiciar en ellos el pensamiento crítico. **La intención de esta intervención es desarrollar capacidades a través de estrategias, desde la crónica histórica o novela histórica, y así contribuir a las habilidades del pensamiento crítico en jóvenes de Bachillerato.**

La intervención está pensada para jóvenes en el Bachillerato BIT, lugar donde se ha trabajado como docente en años anteriores y se me dio la facilidad y oportunidad de llevar a cabo el Programa de Intervención. Se ubican las instalaciones en la colonia, San Miguel Chapultepec en la Calle Vicente Eguía No. 9. La escuela es pequeña, tiene sólo tres aulas, donde las edades de los jóvenes oscilan entre los 17 y 20 años y cursan el cuarto semestre, grupo 4010, en la materia de Historia de México con el programa de planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H). Fueron quince alumnos al inicio y al final quedaron diez en total, por ello sólo se tomaron estos diez alumnos.

Además de evaluar sus habilidades de dominio (pensamiento crítico) de los diez estudiantes por medio del pretest y postest, las cuales tienen que ver con la comprensión del texto, así como la habilidad de argumentar tanto de forma verbal como por escrito los temas históricos. Por último se hacen las evaluaciones pertinentes al trabajo terminado y con ello se concluye la intervención.

II. OBJETIVOS GENERALES

- ✚ Explicar la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.(estudio y cognitivas)
- ✚ Analizar y Utilizar las estrategias (mapa mental, diagrama espina, línea del tiempo entre otras).
- ✚ Proponer el uso de la Novela Histórica o Crónica Histórica como una estrategia cognitiva, añadir las habilidades del pensamiento crítico.

III. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS

UNIDAD I. Características y condiciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Descripción: Se expondrá en general un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas en una meta, que son las estrategias.

Objetivos específicos

- a) Explicar qué son y para qué sirven las estrategias.
- b) Describir las condiciones y requisitos de diferentes estrategias.

Los temas a desarrollar en forma grupal son:

1. La Definición de estrategias.
2. El papel de las estrategias de enseñanza- aprendizaje
3. Descripción de las estrategias de estudio y cognitivas
4. Condiciones y requisitos adecuados para las estrategias.

Bibliografía:

Amaya, J. (2002). *Estrategias de Aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*: México, Trillas. p. 17 -20.

Sevillano, M. (2005). *Estrategias Innovadoras para una enseñanza de calidad*: Madrid. Person educación.

UNIDAD II. Las estrategias La Crónica y Novela Histórica.

Descripción: Esta parte de la Unidad está destinada a la revisión de los diferentes tipos de estrategias así como a la importancia que tienen en la comprensión en textos narrativos.

Objetivos específicos:

- a) Hacer uso de las diferentes estrategias presentadas.
- b) Describir cual es la diferencia que existe entre las estrategias.

Los temas a desarrollar de manera grupal son:

1. Diferentes tipos de narrativa.
2. La Crónica y Novela Históricas
3. La Crónica de José Agustín.

Bibliografía:

Rubial, A. (2000) *¿Historia literatura versus historia académica?* En Fernando Curiel Defensa et tal., *El historiador frente a la Historia*. Historia y Literatura. México, UNAM, 2000.

Díaz Chandomi, M. (2008). *La aplicación de la novela Tropa Vieja como estrategia didáctica en la enseñanza de la historia*.

UNIDAD III. Elementos básicos para la aplicación de estrategias en textos narrativos.

Descripción: Se precisará la estrategia de la Crónica Histórica.

Objetivos específicos

- a) Aplicar las estrategias revisadas para realizarlas en textos narrativos.
- b) Evaluar la aplicación de la estrategia Crónica Histórica y propiciar el pensamiento crítico.

Los temas a desarrollar de modo grupal son:

1. Reconocimiento de textos narrativos.
2. Estrategias aplicadas en los textos anteriores y el pensamiento crítico.

Bibliografía:

Díaz-Barriga, F. (2004) Una aportación a la Didáctica de la Historia. La Enseñanza-aprendizaje de Habilidades Cognitivas en el bachillerato. UNAM, Una aportación didáctica a la Historia. 25pgs.

López, M. (1998). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*: México. Trillas. p. 51-53.

IV. PROPUESTA DE TRABAJO

El programa de intervención es el conjunto de los elementos declarativos, procedimentales y actitudinales para generar ayuda a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se recomienda una visión de análisis de los contenidos desarrollados con ejercicios prácticos.

El objetivo del programa de intervención es desarrollar las capacidades y habilidades para emplear las estrategias cognitivas. Las actividades de enseñanza-aprendizaje están dirigidas al logro de los objetivos de cada tema y son los siguientes:

En la Unidad I se realizará lo siguiente:

- La expositora presentará la intención de la intervención; explicará la organización y planteará con los alumnos la forma de trabajo.
- En una **noticia con periódico de la época** se hablará de diferentes estrategias.
- Se suscitará una intervención que guiará a los conceptos y a partir de estos encaminará el tema de manera expositiva y contestarán un pretest.

El producto: Su participación con preguntas y comentarios acerca de los conceptos.

En la Unidad II se efectuarán las siguientes actividades:

- Se presentará la estrategia con la Crónica Histórica en comparación con otras estrategias.
- Se organizarán preguntas dirigidas en dos equipos.
- Los alumnos utilizarán la estrategia dando lectura a la Crónica y con la participación oral.

El producto: Lectura de La Crónica Histórica y comprensión de ésta en un resumen y un diagrama espina.

En la Unidad III. Se elaborarán las siguientes acciones.

- Conforme vayan trabajando la estrategia, los alumnos irán desarrollando capacidades y habilidades para comprender los textos narrativos.

- Se contestará un postest como evaluación de la Novela Histórica y el pensamiento crítico.

El producto: Elaboración de una línea del tiempo de la Novela o Crónica.

V. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCION.

La presente Intervención requirió de un trabajo tanto de equipo como individual, la cual contará con diversos elementos: 1. El uso de las estrategias: (estudio y cognitivas incluida la crónica histórica), 2. La participación, verbal, en clase, la escrita, a la entrega del producto correspondiente de cada unidad. Para poder realizar una evaluación constante del desempeño de cada joven y ayudarlos en los pasos convenientes. La coordinadora del trabajo, describirá las actividades y los productos indicados en la Crónica Históricas donde serán evaluados por medio del postest.

Por otra parte los adolescentes realizarán un comentario correspondiente para evaluar el trabajo de la coordinadora.

VI. CARTAS DESCRIPTIVAS.

UNIDAD I: Característica y condiciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- **OBJETIVO GENERAL:** Explicar y Describir las estrategias de estudio.

UNIDAD II: Las estrategias de enseñanza-aprendizaje

- **OBJETIVO GENERAL:** Analizar el uso de la estrategia de la Novela Histórica o Crónica Histórica

UNIDAD III: Elementos básicos para la aplicación de estrategias en textos narrativos.

- **OBJETIVO GENERAL:** Aplicar y evaluar la estrategia de la Crónica Histórica.

Objetivo: Explicar qué son las estrategias y para qué sirven?					
Primera Sesión: de 45 a 50 minutos.					
TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
10 min.	Presentación del Programa	De forma expositiva		Los comentarios sobre qué es estrategia de estudio y sobre la comprensión de la noticia	Resaltar la importancia del programa y de las estrategias de estudio en la enseñanza de la Historia
10min.	Concepto (definición)	- El grupo compartió por medio de lluvia de ideas qué es una estrategia -Leer una noticia de la época 1971 por equipos, comentar cuales estrategias se utilizaron para darse cuenta del tema principal.	- pizarrón - Tiza - Noticias de 19.		
30min.		Contestar un Pretest Comentarios sobre el tema y la noticia por el grupo		Pretest	

Objetivo: Explicar la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de estudio, en textos narrativos.

Segunda Sesión de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
30 min.	Concepto (definición)	La coordinadora explicó de forma expositiva la importancia de las estrategias y los textos narrativos en la materia de Historia	- Proyector - computadora -cañon .	Se evaluaron las respuestas que dieron a las preguntas sobre lo expuesto	Resaltar la importancia los textos narrativos y de las estrategias en la enseñanza de la Historia
15min.		Preguntas sobre el tema.			

Objetivo: Considerar las estrategias utilizadas por los alumnos y nuevas (Diagrama Espina).

Tercera Sesión de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
30 min.	Concepto (definición)	La coordinadora explicó de forma expositiva la importancia de la estrategia Diagrama Espina en la materia de Historia	-Rotafolio -Pizarrón -Tiza	Participación y dudas al respecto del tema.	El diagrama Espina estrategia para la materia la Historia
15min.		Diagrama Espina		Otro Diagrama Espina de Tarea	

Objetivo: Explicar por qué la Novela o Crónica es una estrategia Importante en Historia.

Cuarta Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
30 min.	Concepto (definición)	Hacer una lectura grupal breve de un extracto de la Crónica Hist. Que tenga relación con el tema de clase.	-Lectura	Lectura en voz alta y	Resaltar la Novela o Crónica como estrategia importante para la materia de Historia
20min.		Subrayar ideas principales. Y por Equipos se hizo un resumen		Resumen por equipos	

Objetivo: Describir las condiciones y requisitos de la Crónica Histórica como una estrategia en Historia.

Quinta Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
30 min.	La Crónica Histórica	-Los alumnos leyeron un extracto de la crónica de las págs. 7 a la 10 individual	-Pizarrón	La participación de los alumnos y reconocimiento el equipo ganador.	Se contestaron preguntas y por escrito las preguntas y respuestas que realizaron cada equipo.
20min.		Se hicieron dos equipos para hacerse preguntas dirigidas			

Objetivo: Se explicó las condiciones y requisitos de la siguiente estrategia.

Sexta Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
25 min.	La Crónica Histórica	-La coordinadora explicó de forma expositiva los temas correspondientes al programa y su relación con la Crónica Histórica	Proyector power point cañon	El diagrama Espina	Se habló de la Novela como la Crónica como textos diferentes a los históricos establecidos comúnmente en clase.
20min.		Se realizó otro diagrama Espina, pues el primero no se entendió			

Objetivo: Utilizar el texto de la Crónica y ver las condiciones y requisitos de la siguiente estrategias.

Séptima Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
25 min.	La Crónica Histórica y/ o Novela Históricas como alternativas	-Se realizó un línea del tiempo por equipo	Pizarrón Tiza Hojas de reciclaje de papel bond.	La línea del Tiempo por equipos y su explicación de este.	Se habló de la Novela como la Crónica como textos diferentes a los históricos establecidos comúnmente en clase. Además de la Línea del Tiempo fue más completa.
25min.		Y cada equipo paso a explicar por qué su pregunta generaba espigas como temas importantes			

Objetivo: Analizar por equipos la lectura correspondiente.

Octava Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
25 min.	Los efectos de la globalización y la crisis de valores	-Con lectura de Tarea se realizó en equipo de dos para hablar del tema correspondiente y después fueron de 4 personas y por ultimo dos equipo de 6 alumnos.	Pizarrón Tiza Hojas de reciclaje de papel bond.	La síntesis de lo que cada equipo reconsidero como lo más importante y se hizo un cuadro sinóptico en el pizarrón	Si se trabaja de esta manera participativa o se tiene interés, por lo que se observó que al principio se dispersaron un poco pero a final lograron concentrarse.
20min.		-Se explicó en el grupo lo que se comprendió de la lectura y del tema con un cuadro sinóptico.			

Objetivo: Aplicar y evaluar el uso de la Crónica histórica como estrategia.

Novena Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
20 min.	La Crónica y la relación con los temas correspondientes al programa.	-La coordinara explicó de forma Expositiva los textos narrativos y en específico la Crónica y su relación con los temas del programa	Pizarrón Tiza Hojas de reciclaje de papel bond. Rota-folios	Se pedirá que expliquen la Crónica con el tema correspondiente.	Se platicó que existen otros textos como las novelas y las crónicas, se habló de ellas.
25min.		-Comentarios de forma oral o escrita.			

Objetivo: Evaluar la Crónica Histórica como una estrategia importante.

Decima Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
25 min.	La Crónica y la relación con los temas correspondientes al programa.	-Se realizó un crucigrama según el tema de Historia por equipos, sin dar las respuestas	Pizarrón Tiza Hojas de reciclaje de papel bond.	La creatividad del crucigrama y la manera de cómo lo contestaron	Se trataba de que no vean ninguno de dos equipos cuales eran las respuestas, para ver qué equipo lo contestaba bien y más rápido.
20min.		se intercambió con el otro equipo para ver quién lo contestaba bien y más rápido			

Objetivo: Explicar que es el pensamiento crítico y como se ha ido evaluando.

Onceava Sesión: de 45 a 50 minutos.

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
30 min.	La Crónica y la relación con los temas correspondientes al programa. Además de explicar el pensamiento crítico	-Se realizó un debate de acuerdo a la crónica utilizada y el tiempo actual tema del programa	Noticias de revistas o periódicos de hoy. hojas	La organización del debate y cuáles fueron los temas históricos más considerados	Si el debate fue efectivo y si aprendieron sobre los contenidos y sobre como propiciaba el pensamiento crítico poco a poco.
20min.		Se explicó el pensamiento crítico de forma expositiva, con ejemplos.			

Objetivo: Evaluar el pensamiento crítico por escrito.

Doceava Sesión: de 45 a 50 minutos

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
20 min.	Reconocimiento de los textos narrativos y propiciar el pensamiento crítico.	Se continuó con el pensamiento crítico de forma expositiva, Se hizo una plenaria de lo visto en las sesiones	Pizarrón Tiza	La participación sobre la plenaria de forma individual. y para finalizar comentario sobre toda la intervención	El desempeño del grupo así como el interés en los temas y si lograron propiciar el pensamiento crítico.
20min.		Se contestó el posttest			

Al término del Programa de intervención se continúa con la parte de metodológica de esta manera:

El trabajo de investigación se desarrolló en dos fases.

Fase 1

- *Presentación*

Panorama general lo constituye el programa de intervención.

El diseño del programa se basó en una secuencia de varias estrategias. En la primera se utilizó la crónica histórica como herramienta y después las estrategias de estudio para la comprensión del texto elegido que fueron las desarrolladas en las sesiones del programa, para los alumnos de bachillerato basado en contenidos del programa de Historia de México II.

- *Aspectos Generales:*

Descripción del objetivo general del programa y los objetivos específicos correspondientes a cada sesión

- *Explicación Teórica:*

Exposición referente al concepto de estrategia, Sevillano (2005) con la propuesta de la Crónica Histórica, como estrategia y el (pensamiento crítico) Mayer y Goodchild, (1990) y de estrategias de estudio (resumen, mapa mental, diagrama espina y línea del tiempo, entre otras. Beltrán (1998), además en este apartado se describe los materiales concretos que se utilizaron durante la investigación.

- *Referencias:*

Indicación sobre las referencias teóricas consideradas como fundamento para la

explicación teórica.

- *La estructura del Programa de Intervención*
- *Cartas descriptivas.*

Fase 2

Aplicación de la Evaluación Inicial y final al grupo.

El programa fue diseñado con 12 sesiones de 45 a 50 minutos cada una, distribuidas de la siguiente manera:

- La primera sesión para la aplicación del pretest.
- De la segunda a la tres para la explicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- De la cuarta a la décima para dar a conocer la importancia de la estrategia narrativa la Crónica Histórica así como estrategias de estudio, y comprensión del texto de esta.
- Las dos últimas para explicar y propiciar el pensamiento crítico y el postest. Para mayor detalle ver el (programa de intervención).

Se describen la secuencia de las doce sesiones:

Primera Sesión:

El objetivo de esta sesión es dar a conocer a los alumnos el trabajo que se va a presentar. Primero la presentación ante el grupo, solicitando su apoyo, participación y tiempo: Se realiza una dinámica de presentación y una dinámica de animación con lluvia de ideas. Posteriormente la explicación de las estrategias que son y para qué sirven y cuáles son sus características. El material con que trabaja fue una noticia de la época que tiene que ver con el tema de Modernización Económica y Consolidación del sistema político (1940-1970) con el subtema Modernidad Urbana. Se finaliza con el pretest.

Segunda Sesión:

Presentación del Programa de Intervención: El objetivo de esta sesión es que el alumno conozca e identifique las estrategias tanto de enseñanza- aprendizaje, (mapa mental) como de estudio que ya utilizan y mostrar las que no conoce. Se explica de manera expositiva las estrategias por medio de power point y se hizo énfasis den la Crónica Histórica. Se realiza en el pizarrón un mapa mental entre todos.

Tercera Sesión:

La presentación del programa; El objetivo de este es que los alumno conozca las estrategias. Se explicó estas estrategias con el fin de que los alumnos distingan una de otra y se aboquen a las estrategias de estudio. Se explica el diagrama espina y al finalizar se deja un diagrama espina de tarea del tema de la siguiente unidad: Transición del Estado Benefactor, Neoliberalismo y Globalización (1970 hasta nuestros días), siendo el subtema Contradicciones del Estado benefactor y sus repercusiones.

Cuarta Sesión:

El objetivo es explicar y darle importancia a la Novela histórica y Crónica histórica como una estrategia importante para los alumnos. El material es una lectura del extracto de la Crónica de José Agustín las tragicomedias mexicanas. Y su relación con el tema y subtema del programa (El neoliberalismo mexicano en el contexto de la globalización). Al final, se hace un resumen por equipos, para entregar.

Quinta Sesión:

El objetivo es la lectura de la Crónica histórica como una estrategia más. Para mayor comprensión se hicieron preguntas dirigidas, de un equipo a otro; se formaron dos equipos. El objetivo era que pudieran explicar oralmente y por escrito lo que entendieron de la lectura previa.

Sexta Sesión:

El objetivo es escribir las condiciones y requisitos de las estrategias utilizadas hasta este momento. Se retoma el diagrama espina, y otro de acuerdo a la lectura de la Crónica de José Agustín “las tragicomedias mexicanas” y se explica el subtema correspondiente (Recomposición del sistema político) de manera expositiva por la coordinadora.

Séptima Sesión:

El objetivo es la línea del tiempo. Con la entrega del diagrama espina anterior Se continúa con la exposición el subtema siguiente (Movimientos sociales emergentes en oposición al neoliberalismo) y se hacen una línea del tiempo y

cada equipo lo explican, se cuenta la participación y la explicación por equipo. Se deja lectura para la clase entrante.

Octava Sesión:

El objetivo es la comprensión de lectura con la dinámica es primero por parejas, después se suman 4 alumnos y por último se hace dos equipos de 6 alumnos, se platica sobre la lectura hecha de tarea el subtema es (Los efectos de la globalización y la crisis de valores). Se platica de lo más relevante de la lectura.

Novena Sesión:

El objetivo es la importancia de los textos narrativos tanto la Novela como la Crónica históricas, Se explican de forma expositiva los textos narrativos tanto de la Novela como la Crónica y se explica por qué estas estrategias pueden simplificar la comprensión de temas de Historia. Se hacen comentarios de forma oral y se pregunta acerca de otras novelas o crónicas que pudieran ayudar a la clase de historia.

Decima Sesión:

El objetivo es reconocer la importancia de los textos narrativos tanto la Novela como la Crónica históricas, Se realiza un crucigrama según el subtema (La sociedad mexicana y los posibles escenarios en el siglo XXI) y con la ayuda de la Crónica Histórica y se intercambian para ver qué equipo lo resuelva bien y primero.

Onceava Sesión:

El objetivo es que se reconozcan los textos utilizados, en este caso la Crónica histórica. Se realiza un debate de esta, conociendo más del tema verbalmente se expresan con más conocimientos del tema anterior (La sociedad mexicana y los posibles escenarios en el siglo XXI) y finalizan con la dinámica de la ayuda de lluvia de ideas por los alumnos, se habla del pensamiento crítico.

Doceava Sesión:

El objetivo es aplicar y evaluar la Crónica Histórica como estrategia complementaria de las demás estrategias aplicadas al programa. Se realiza una plenaria acerca de toda la intervención, Se retoma la exposición del pensamiento crítico de la clase anterior y realiza un debate de los temas expuestos de acuerdo al programa. Por último contestan su posttest. Se agradece por la atención, participación y el entusiasmo de la mayoría de las clases, y se les pregunta si les gusto toda la intervención y se aceptan comentarios.

Procedimiento para codificar la Información

De la explicación que hicimos del proceso de intervención, los resultados se evaluaron primeramente de manera cualitativa. Esta dimensión se evaluó por medio de aciertos y desaciertos en cada uno de los reactivos.

Donde el alumno se centra en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos que consisten en un análisis de componentes de un discurso escrito donde el alumno tiene que identificar y entender el propósito y argumento central, las suposiciones y evidencia ofrecida, las conclusiones y tendencias del autor.

Para la parte cuantitativa en el postest y observar el avance de cada uno de los alumnos después de la intervención se toma en cuenta los criterios anteriores, según lo proponen Mayer y Goodchild (1990) se centra en el dominio específico del contenido por preguntas abiertas, se adopta un enfoque de evaluación procesal. No incluye instrumentos estandarizados ni de opinión cerrada, por el contrario éstos se tienen que desarrollar y adaptar en pruebas tipo ensayo con preguntas abiertas.

Los resultados de manera cualitativa y cuantitativa. La primera dimensión cualitativa se evalúa por medio de porcentajes por los seis reactivos, en cada una de las respuestas por los alumnos, según con el fin de ver la capacidad de los alumnos de la comprensión de textos y evaluación de argumentos, en las primeras cuatro respuestas y en las dos últimas del pretest para evaluar la habilidad de dominio del pensamiento crítico. La segunda dimensión se evalúa por medio de una cuantificación de los resultados del pretest y postest con este fin se conoce cuál ha sido su desempeño con todas las estrategias utilizadas, de estudio de enseñanza-aprendizaje, con la misma Crónica Histórica y así ver cuál es la evaluación.

CAPITULO IV

Resultados

4. Análisis de Resultados

En este apartado se describe el análisis de los resultados. En primer lugar se presentan los resultados del análisis por reactivo, obtenidos del comparativo entre la evaluación inicial y la final del grupo. Además de mostrar algunos resultados obtenidos durante las sesiones del Programa de Intervención *“Estrategia la Crónica Histórica de José Agustín”, en su libro “Tragicomedia Mexicana” y su “contribución en el pensamiento crítico”* aplicado al grupo de Bachillerato. En segundo lugar se muestra el análisis cuantitativo a través de la prueba estadística la cual muestra resultados demostrativos y no concluyentes.

El análisis tiene la finalidad de mostrar de manera cualitativa y cuantitativa los resultados obtenidos en la comparación de los reactivos de la prueba inicial con los de la prueba final del grupo, mediante la descripción de los resultados.

Para mostrar el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas tanto inicial como final en el grupo de inicio se contó con 15 alumnos. Cabe mencionar que al grupo final sólo asistieron 10 alumnos. Estos diez alumnos participaron en la evaluación tanto inicial y final. Y en la parte cualitativa se expresa los porcentajes. En los cuatro primeros reactivos se considera la comprensión y evaluación de argumentos mientras en los dos últimos reactivos se consideraron las habilidades de dominio para evaluar su pensamiento crítico de forma escrita.

Para obtener la evaluación final de estos diez últimos es necesario dividirlo en dos etapas:

Etapa 1: Aspectos generales

Comprensión y evaluación de argumentos escritos:

- **Un reactivo de afirmación**

El texto anterior ¿Cuál es la afirmación principal que el autor define en relación a la Recomposición del Sistema Político con respecto al Presidente Luis Echeverría Álvarez?

- **Un reactivo de evidencia:**

¿En que evidencia (observaciones) se basa el autor para afirmar lo anterior?

- **Un reactivo de explicación:**

¿Qué explicación da él autor para apoyar lo que afirma?

- **Un reactivo de referencias:**

A qué se refiere el autor con la expresión “dictablanca”.

Etapa 2: Habilidad de Dominio.

El pensamiento crítico, comprensión de las versiones contrapuestas

- **Dos reactivos de oposición y opinión personal**

¿En cuál parte de este texto existen dos posiciones opuestas en cuanto a la recomposición del sistema político? Da tu opinión.

- a) Cuando dice que las capas minoritarias pero muy significativas, de la sociedad exigían una verdadera democracia y voluntad de expresión. No

atendió a esto y los acontecimientos políticos y contraculturales del 1968 generaron efectos que se prolongaron durante muchos años.

- b) Cuando al presentar en el gabinete a la gente joven que a Daniel Cosío Villegas le pareció de inexpertos, y más técnicos que políticos.

Confronta ambos puntos de vista y da tu postura personal acerca de cuál de las dos posturas de clase política predomina y ¿Por qué? justifica la respuesta, toma en cuenta tus conocimientos revisados en el curso.

- a) Cuando exigen esta clase minoritaria una democracia y voluntad de expresión y ello generó movimientos adversos, como formar grupos guerrilleros como los de Genaro Vázquez y Lucio Cabañas.
- b) Cuando el presidente al cambiar el gabinete por gente joven diferente al gabinete de los presidentes anteriores que eran un gabinete de gente mayor eso parece tener la primera recomposición del sistema político.

- **Un reactivo de oposición y postura personal**

En cada una de estas etapas (1 y 2) se analizaron los resultados de cada uno de los reactivos. Para mostrar la información se incluyen gráficas y tablas de la evaluación del grupo.

4.1 Análisis Cualitativo por Reactivos

Etapa 1. Aspectos generales

Reactivo de: afirmación

El texto anterior ¿Cuál es la afirmación principal que el autor define en relación a la recomposición del sistema político con respecto al presidente Luis Echeverría Álvarez?

Se compararon los resultados (definiciones) correspondientes del reactivo 1 en la prueba inicial y prueba final. Los cuales se evaluaron para esta primera instancia de verdadero y falso.

Este reactivo consiste en una pregunta abierta que nos permitirá identificar y conocer los aspectos más relevantes considerados para la comprensión del texto que reconocieron los alumnos utilizando (tres posibles respuestas).

Por lo tanto, las respuestas se categorizan de la siguiente manera:

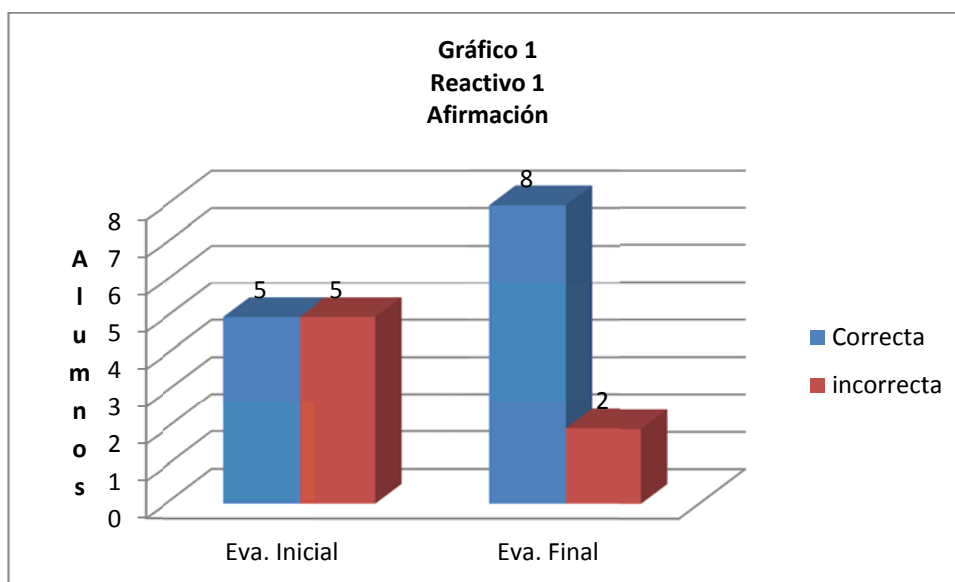
1. la idea central del texto
2. opinión personal
3. planteamiento de un problema

En la prueba inicial se puede encontrar que el 50% de alumno/as (5 de 10), encuentran la idea central del texto de la categoría 1. En la categoría 2; las respuestas fueron de opinión personal, con diversas frases. (3 de 10) con un

porcentaje del 30%. En la categoría 3, algunas de estas respuestas fueron escritas como otro problema; el 20% (2 de 10).

En la prueba final se encontró que el 80% de los alumnos/as (8 de 10), encuentran la idea central del texto de la categoría 1. En la categoría 2 de opinión personal con una serie de ejemplos; 20% (2 de 10). En la última categoría no hubo porcentaje.

La Gráfica 1 nos muestra un incremento del 67% en las respuestas correctas, mientras las respuestas incorrectas disminuyeron, agrupando todas las categorías, del reactivo 1; es decir se localizó más rápido la idea central del texto.



Esta gráfica se muestra los resultados del reactivo 1

Se refiere a la afirmación del texto.

Es importante señalar la diferencia entre las definiciones que se obtuvieron en la prueba inicial y en la final. Es preciso señalar que en la primera comparación los alumnos consideraron que el tema aún no se veía a profundidad, además de la falta de comprensión de los mismos; mientras que en la aplicación final los alumnos consideraron que el tema se comprendía pues se abordó en el programa de intervención con ayuda de la *estrategia la "Crónica Histórica" y "propiciar el*

pensamiento crítico” además con la ayuda de algunas estrategias de enseñanza - aprendizaje (línea del tiempo, diagrama espina, resúmenes, análisis de noticias del periódico de la época).

Además, se encontró que en las respuestas de la prueba inicial los alumnos contestan con ejemplos para tratar de explicar el texto y en la prueba final después de la intervención hay un incremento considerable en responder la idea central del texto.

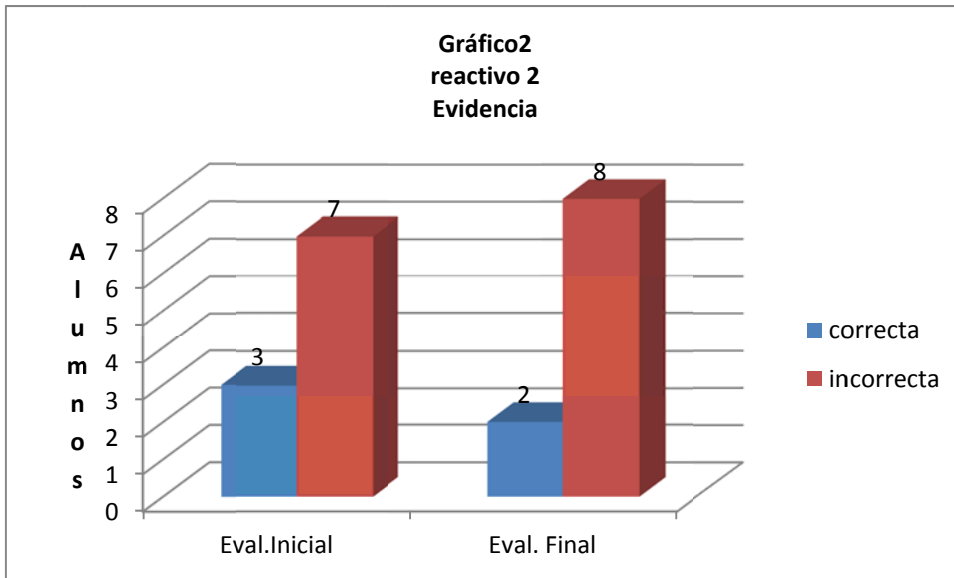
Reactivo de: Evidencia

¿En que evidencia (observaciones) se basa el autor para afirmar lo anterior?

Se compararon los resultados correspondientes al reactivo 2 en la prueba inicial y al reactivo 2 en la prueba final. Este reactivo consistió en saber si los alumnos conocían la afirmación que hace el autor del texto, en la cual sólo existía una respuesta ya sea correcta o falsa. En la prueba inicial el 30% de alumnos/as (3 de 10) encontraron la respuesta correcta mientras el 70% de (7 de 10) la falsa.

En la prueba final, 20% de alumnos/as (2 de 10) encontraron la respuesta correcta; la respuesta falsa tiene un porcentaje de 80% (8 de 10).

En el Grafico 2 se puede considerar que era difícil encontrar evidencias u observaciones de la respuesta. Sin embargo, la comparación no tuvo resultados considerables en cuanto a la prueba inicial o la final después de la intervención.



Esta gráfica se muestra los resultados del reactivo 2
Se refiere a la Evidencia del texto.

Reactivo de: Explicación

¿Qué explicación da él autor para apoyar lo que afirma?

Este reactivo 3 consistió en una pregunta abierta, la cual nos permitió identificar y conocer los aspectos más relevantes considerados para la explicación del autor en el texto donde los/as alumnos/as utilizaron (tres posibles respuestas).

Las respuestas se categorizan de la siguiente manera:

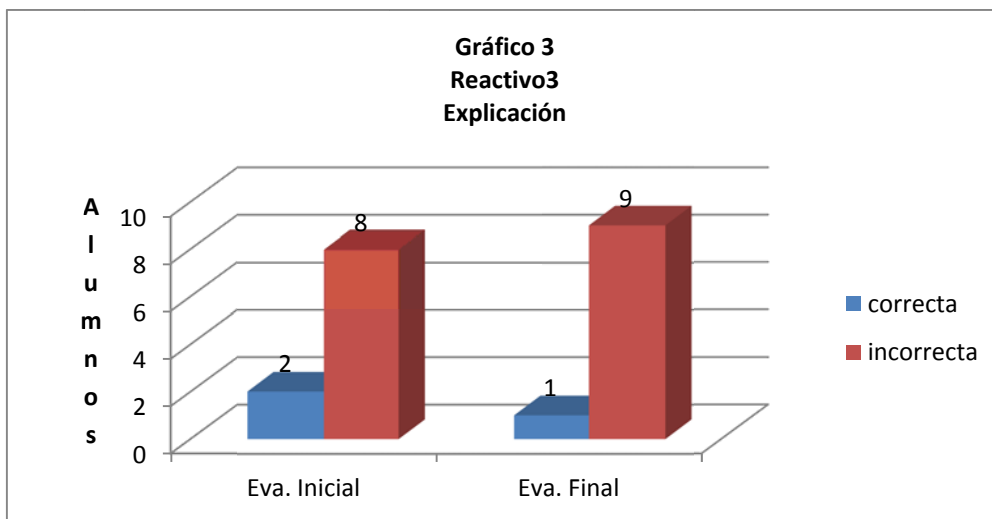
- la explicación del texto
- opinión personal
- plantea un problema

En la prueba inicial el 20% de alumno/as (2 de 10), encontró la explicación del autor de la categoría 1. En la categoría 2, las respuestas fueron de opinión

personal con diversas frases, en porcentaje del 60% (6 de 10). En la categoría 3, algunas de estas respuestas fueron escritas como otro problema, el 20% (2 de 10). Cabe resaltar que las dos últimas alumnos/as no contestaron la pregunta 3 y se consideraron incorrectas. En la prueba final 0% de alumnos/as no encontraron la respuesta explicativa. En la categoría 1 la respuesta opinión con un porcentaje de 10% (1 de 10) en la categoría 2 la respuesta de plantear un problema 90% (9 de 10). Se consideró que la respuesta requería de varias lecturas del texto, actividad que no realizaron al considerar muy repetidas las preguntas, incluso hubo 2 alumnos/as que se copiaron la misma respuesta en la categoría de opinión personal o existe la posibilidad de que no se entendió la pregunta.

Al hacer el porcentaje con el conjunto de respuestas de todas las categorías, se puede observar que el 80% de la prueba inicial, al contestar en este reactivo 3, no fue desfavorable y en la prueba final aumentó al 90% esta tendencia.

La Gráfica 3 muestra cómo las respuestas incorrectas, con las correctas no hubo mucha diferencia, tanto en la prueba inicial como la prueba final.



Esta gráfica se muestra los resultados del reactivo 3 se refiere a la Explicación del texto

Reactivo de: Referencia

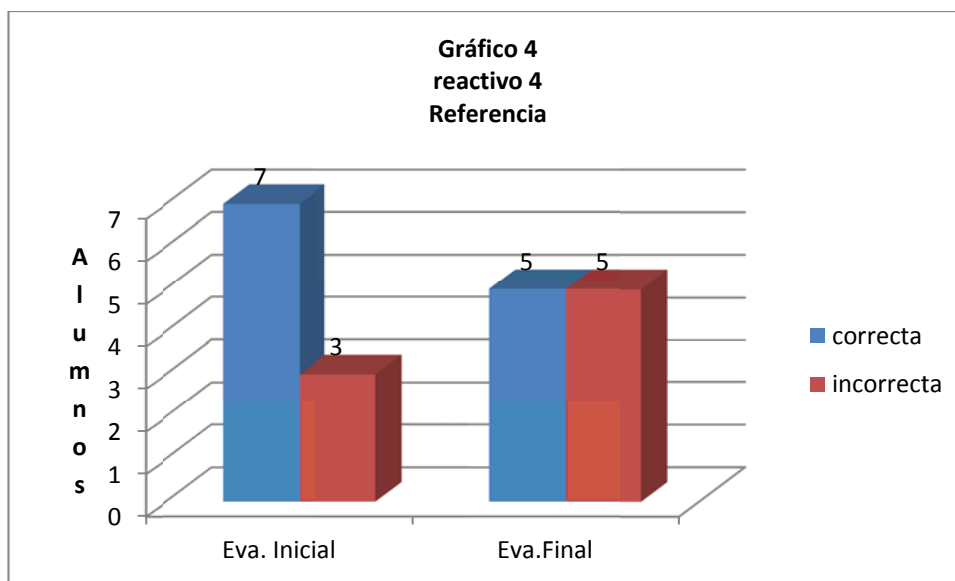
A qué se refiere el autor con la expresión “dictablanca”.

Se compararon los resultados correspondientes al reactivo 4 en la prueba inicial y al reactivo 4 en la prueba final. Este reactivo consistió en saber si los/as alumnos/as conocían la referencia que hace el autor del texto, la cual consiste en una respuesta ya sea correcta o incorrecta. En la prueba inicial el 70% de alumnos/as (7 de 10) hallaron la respuesta correcta, mientras el 30% de (3 de 10) la marcaron incorrecta.

En la prueba final el 50% de alumnos/as (5 de 10) encontraron la respuesta, correcta; mientras que la respuesta falsa obtuvo un porcentaje de 50% (5 de 10).

Se consideró que la respuesta es casi muy equitativa entre la evaluación inicial a la final.

La Gráfica 4 nos mostró un incremento del 3% en las respuestas correctas, mientras en las incorrectas una disminución del 3% en la comparación de la evaluación inicial y la evaluación final.



En este gráfico se muestran los resultados del reactivo 4 que informa la referencia del texto

Etapa 2. Habilidades de Dominio

El pensamiento crítico. Comprensión de las versiones contrapuestas en dos reactivos.

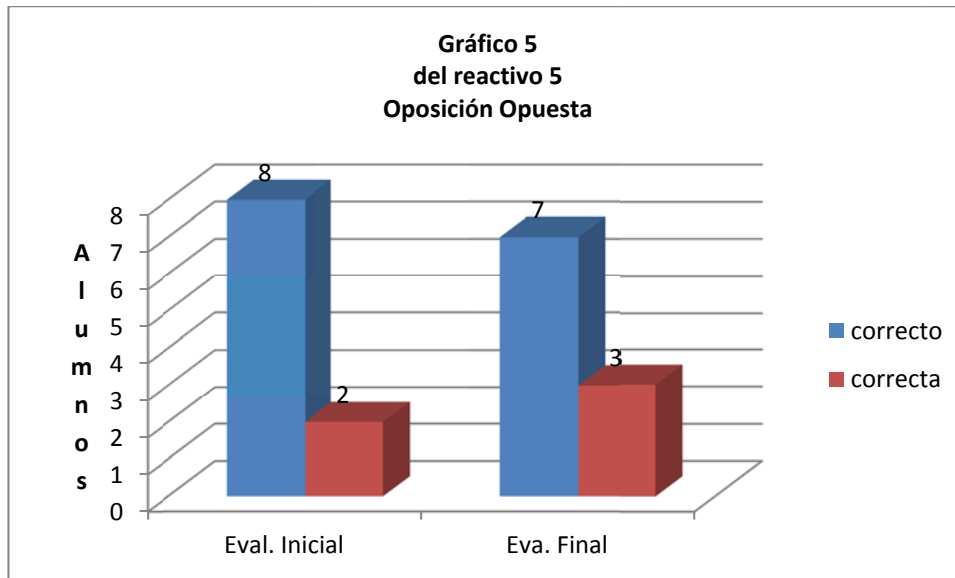
- **Un reactivo de oposición**

¿En cuál parte de este texto existen dos posiciones opuestas en cuanto a la recomposición del sistema político?

- a) Cuando dice que las capas minoritarias pero muy significativas, de la sociedad exigían una verdadera democracia y voluntad de expresión. No atendió a esto y los acontecimientos políticos y contraculturales del 1968 generaron efectos que se prolongaron durante muchos años.*
- b) Cuando al presentar en el gabinete a la gente joven que a Daniel Cosío Villegas le pareció de inexpertos, y más técnicos que políticos.*

Se compararon los resultados correspondientes al reactivo 5 en la prueba inicial y al reactivo 5 en la prueba final. Este reactivo consistió en saber si los/as alumnos/as tuvieron respuestas de oposición, es decir, de elección de acuerdo al texto, pues las respuestas fueron cerradas en dos incisos a la cual podían agregar la opinión personal, y saber si tuvieron más argumentos para dar una postura, lo que quiere decir que son más hábiles o tienen elementos suficientes para una respuesta con evidencia. En la prueba inicial el 80% de alumnos/as (8 de 10) encontraron la respuesta correcta, mientras el 20% de (2 de 10) no. En la prueba final 70% de alumnos/as (7 de 10) encontraron la respuesta correcta; la respuesta falsa obtuvo un porcentaje de 30% (3 de 10). Se consideró que la respuestas no tienen mucha diferencia, e incluso hubo un incremento en la primera evaluación entre la evaluación inicial a la final.

La Gráfica 5 nos muestra más respuestas correctas en la primera evaluación en cuanto a las respuestas incorrectas y en la prueba final una disminución de las respuestas correctas.



En este gráfico se muestran los resultados del reactivo 5 que informa la Oposición del texto.

- **Otro reactivo de oposición y postura personal**

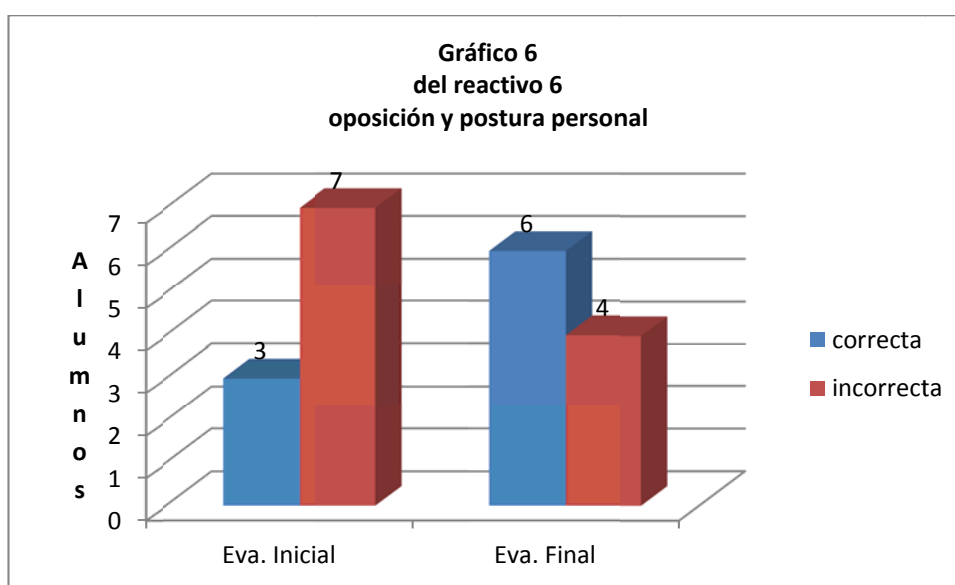
Confronta ambos puntos de vista y da tu postura personal acerca de cual de las dos posturas de clase política predomina y ¿Por qué? justifica la respuesta, toma en cuenta tus conocimientos revisados en el curso.

- a) Cuando exigen esta clase minoritaria una democracia y voluntad de expresión Y ello genero movimientos adversos, como formar grupos guerrilleros como los de Genaro Vázquez y Lucio Cabañas.*
- b) Cuando el presidente al cambiar el gabinete por gente joven diferente al gabinete de los presidentes anteriores que eran un gabinete de gente mayor eso parece tener la primera recomposición del sistema político.*

Se compararon los resultados correspondientes al reactivo 6 en la prueba inicial y al reactivo 6 en la prueba final. Este reactivo consistió en saber si los/as alumnos/as obtuvieron respuestas de oposición y postura personal, es decir, de elección y de visión personal, pues las respuestas fueron cerradas en dos incisos a la cual podía agregar la opinión personal, y saber si tuvieron más argumentos para dar una postura, lo que quiere decir que son más hábiles o tienen elementos suficientes para una respuesta con evidencia. Consistió en una respuesta correcta o falsa según su opinión y si esta fundamenta la respuesta del inciso correcto. En la prueba inicial el 30% de alumnos/as (3 de 10) encontraron la respuesta correcta, mientras el 70% de (7 de 10) lo considero falso.

En la prueba final 60% de alumnos/as (6 de 10) encontraron la respuesta correcta, mientras que la respuesta falsa obtuvo un porcentaje de 40% (4 de 10). Se consideró que la respuesta fue muy equitativa entre la evaluación inicial a la final.

La Gráfica 6 nos muestra un incremento considerable de la respuesta correcta en comparación con las respuestas incorrectas, en la prueba inicial a la prueba final.



En este gráfico se muestran los resultados del reactivo 6 que informa la Oposición y Postura personal del texto.

En esta parte cualitativa, al mostrar los gráficos (1, 2, 3, 4, 5 y 6) correspondientes se observa un ligero aumento de la primera prueba respecto a la segunda prueba en cuanto a las respuestas correctas. En los cuadros 1 y 2 veremos cuáles fueron los resultados según sus respuestas correctas e incorrectas por cada alumno.

Grafica 1 de la evaluación inicial y evaluación final de las respuestas correctas de los alumnos.

Alumnos	Correcta		Diferencia
	Pretest	Postest	
1	2	3	1
2	5	3	-2
3	3	4	1
4	0	1	1
5	0	4	4
6	1	3	2
7	2	2	0
8	1	3	2
9	0	3	3
10	1	3	2
Totales	15	29	14

En esta cuadro 1 se puede observar que las respuestas correctas del pretest fueron menores a las de postest. En respuestas correctas aumentaron casi al doble. Con una diferencia de catorce entre una y otra, prueba, lo que significa que la prueba final resulto benéfica para los estudiantes.

Alumnos	Incorrectas		Diferencia
	Pretest	Posttest	
1	4	3	1
2	1	3	-2
3	2	2	0
4	5	5	0
5	4	2	2
6	3	3	0
7	3	4	-1
8	3	3	0
9	4	3	1
10	4	3	1
Totales	33	31	2

Cuadro 2 de evaluación inicial a evaluación final de sus respuestas incorrectas por alumnos.

Mientras en el cuadro 2 se ve claramente como las respuestas incorrectas disminuyeron en el posttest, con un dos de diferencia. Esto significa que a los alumnos incrementaron sus argumentos para fundamentar sus respuestas correctas, también pudimos ver que en las respuestas correctas del cuadro 1 se lograron incorporar mejor sus respuestas con bases a lo estudiado después de la intervención.

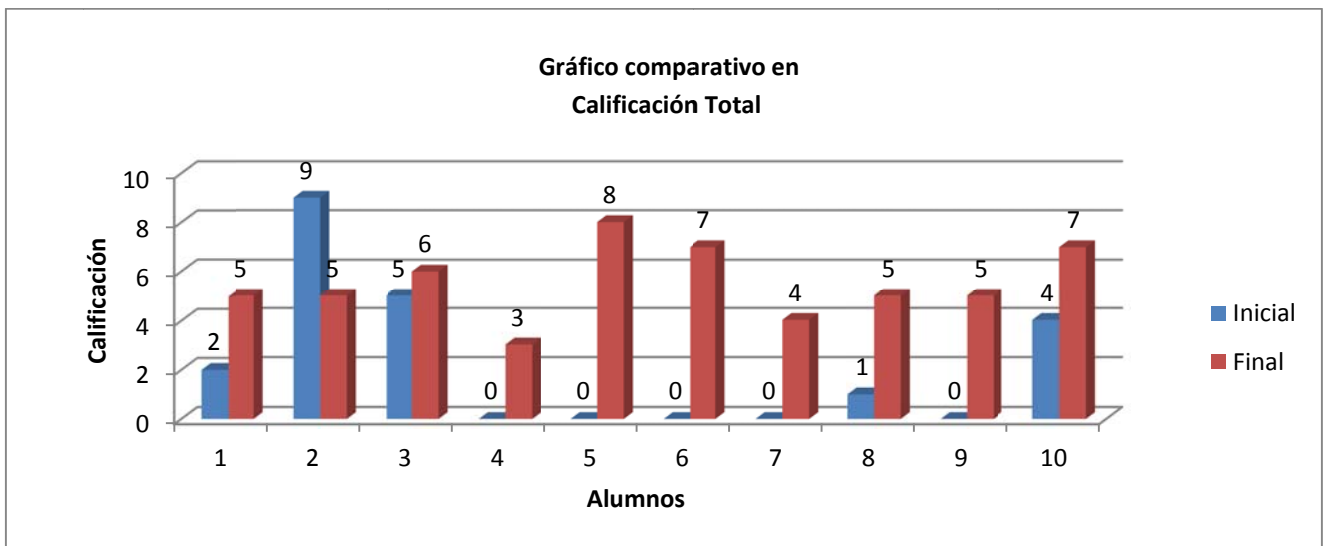
4.2 Procedimiento en el análisis Cuantitativo

Lo que no sucedió en el siguiente análisis, se retomaron a los mismos diez alumnos para obtener resultados de forma cuantitativa.

En la segunda etapa de la evaluación se asignó una calificación. A las cuatro primeras se les dio un punto a las dos últimas tres puntos, por ser las respuestas para medir las habilidades de dominio escrito, donde el pensamiento crítico puede

tener resultados de manera significativa. Para poder relacionar a cada reactivo con lo anterior y se realizó de la siguiente manera:

En el gráfico comparativo en calificación total de abajo, al asignarle calificaciones a cada alumno, se puede apreciar lo siguiente: que las calificaciones aumentaron en los alumnos (1,3,4,5,6,7,8,9 y10) en la prueba final; mientras el alumno (2) disminuyó su calificación final. También se observa que los alumnos (4,5,6,7 y 9) aumentaron considerablemente su calificación en la prueba final, en comparación con la inicial. Se muestra en la gráfica siguiente:



En este gráfico se muestran los resultados en calificación de los seis reactivos por cada alumno en comparación.

Al hacer la gráfica comparativo anterior, al concederles una puntuación, pudimos observar que la mayoría de los alumnos, tuvieron mayor puntuación en la prueba final que en la prueba inicial. Así con esta grafico comparativo nos guiará para el siguiente análisis de resultados.

4.3 Análisis Cuantitativo (Prueba estadística)

En la parte cuantitativa se utilizó la prueba estadístico para mostrar los resultados cuantitativos de los promedios de la evaluación inicial y final del grupo, y su desglose en los siguientes seis pasos:

1. Planteamiento de las hipótesis

La hipótesis de investigación es: “el promedio inicial (μ_1) es menor que el promedio final (μ_2)”, por lo tanto, “el programa de intervención *Estrategia la Crónica Histórica o Novela Histórica propician el pensamiento crítico de los alumnos de bachillerato en la materia de Historia de México en el cuarto semestre*” entonces, $H_{inv}: \mu_1 - \mu_2 < 0$, o sea, las hipótesis estadísticas se definen así:

$H_{inv}: \mu_d < 0$ “La estrategia de la Crónica y Novela Históricas propician el pensamiento crítico en alumnos de Bachillerato en la materia de Historia”.

$H_0: \mu_d \geq 0$ “La estrategia de la Crónica y Novela Históricas NO propician el pensamiento crítico en alumnos de Bachillerato en la materia de Historia”.

$H_1: \mu_d < 0$ “La estrategia de la Crónica y Novela Históricas SI propician el pensamiento crítico en los alumnos de Bachillerato en la materia de Historia”.

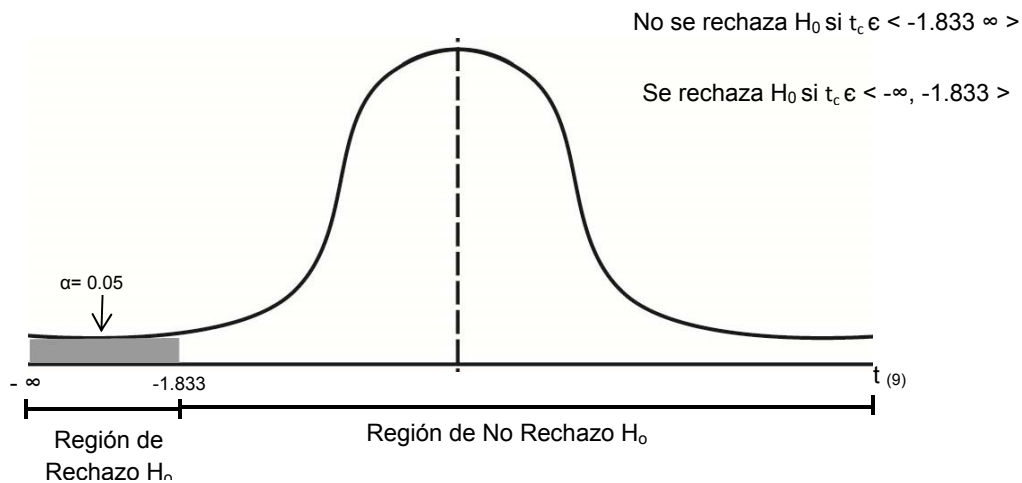
2. Estadístico de prueba.

El estadístico de prueba que se usó es: $t_c = \frac{d}{s_d/\sqrt{n}}$

La distribución de este estadístico bajo el supuesto de que H_0 es cierta, es la distribución “*t de Student*” con $n-1$ grados de libertad. La condición para usar t_c como estadístico de prueba es que la variable bajo estudio se distribuye normalmente en las dos poblaciones consideradas. Suponemos que esta condición se cumple.

3. Regla de decisión

Utilicemos $\alpha = 0.05$. Como $H_1: \mu_d < 0$, el valor de α quedará en la cola izquierda de la distribución “*t de Student*”. El valor en la tabla de la distribución “*t de Student*” con $n-1 = 9$ grados de libertad es $t_{(9)} = 1.833$ Mostrando las regiones de rechazo y de no rechazo de



4. Cálculos

Primero se calcula d y s_d , para ello, se obtienen las diferencias:

Alumnos/as	Inicial	Final	Diferencias (d)
1	2	5	-3
2	9	5	+4
3	5	6	-1
4	0	3	-3
5	0	8	-8
6	0	7	-7
7	0	4	-4
8	1	5	-4
9	0	5	-5
10	4	7	-3
Promedio	2.2	5.5	-4.2

$$t_c = \frac{d}{s_d/\sqrt{n}}$$

$$t_c = \frac{-4.2}{2.0439613 / \sqrt{10}}$$

$$t_c = \frac{-4.2}{2.0439613 / 3.16227766}$$

$$t_c = -.1538945$$

Grupo Experimental	
Media	-4.2
Desviación Estándar	2.0439613
T	-.1538945
n	10

5. Decisión estadística

Como: $t = -.1538945$ $\epsilon < -\infty, -1.833 >$ Se rechaza H_0

6. Interpretación de los resultados

Al rechazar la hipótesis, nula (H_0) la desviación estándar salió con el signo mayor que ($>$) o igual que cero (\geq). Al eliminar la Hipótesis Nula (H_0), la Hipótesis de investigación H_{inv} fue significativa, y se representa con esta fórmula $H_0: \mu_d \geq 0$ con $\alpha = 0.05$ Hay evidencia suficiente para considerar, con una confianza de 99.95% que la *Estrategia de la Crónica Histórica* propició habilidades de dominio, esto es, desarrolló el pensamiento crítico de los alumnos de bachillerato del cuarto semestre en la materia de Historia de México. Es de precisar que el proceso es gradual no se concluye con una intervención tan corta. Habría que llevarlo durante el semestre completo.

A continuación se describen las sesiones del Programa e intervención para ver la secuencia de actividades.

Desarrollo de las Sesiones del Programa de Intervención

El análisis de las sesiones del programa de intervención se presentó en el formato de Inicio, desarrollo y cierre. También se realizó una descripción e interpretación de cada sesión, con base a la teoría del marco teórico y de las anotaciones que se realizaron en el diario de campo así también algunos ejemplos de los productos realizados por los alumnos y alumnas durante la aplicación del programa de intervención:

Sesión primera

Horario: Jueves de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 15 al inicio

Objetivo: Explicar la importancia de las estrategias

Desarrollo: En el inicio de la sesión los alumnos se mostraron atentos, con un poco de curiosidad ante mi presencia, me escucharon con interés.

Cierre: En la elaboración del pretest, los alumnos se mantuvieron preocupados, pues aun no veían el tema, lo tomaron como comprensión de un texto.

Sesión segunda

Horario: viernes de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 15 al inicio

Objetivo: Explicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y estrategias de estudio.

Desarrollo: Se explicó de forma expositiva que es una estrategia por medio de un power point y se habló de la importancia de la Crónica Histórica, y su relación con el tema de la clase (se termina el periodo del presidente Miguel Alemán) Modernización económica y consolidación del sistema político (1940-1970) con el subtema Modernidad urbana. Los alumnos se interesaron, mientras duro la exposición del power point, después comenzaron a distraerse un poco.

Cierre: Al continuar se hicieron unas preguntas y se realizó un mapa mental entre todos. Volvieron a trabajar en conjunto con ejemplo donde se hizo lo siguiente:

Presidente: Miguel Alemán

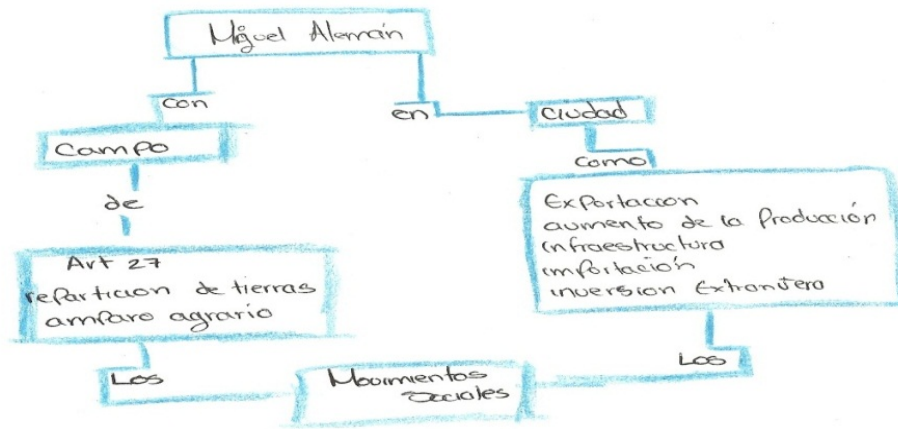
Delano Martinez Francisco Javier

Otra bomba, aunque esperada, fueron las reformas al artículo 27 de la Constitución. Sin duda, Alemán quiso aprovechar la relativa "luna de miel" de los primeros días de gobierno para quitarse de encima ese problema y, de carambola, fortalecerse aún más. Como Avila Camacho, el presidente Alemán se proponía el aumento de la producción en el campo para ampliar exportaciones y sustituir importaciones; el agro debería apoyar la industrialización. Alemán creía que un buen desarrollo del campo podía generarse a través de la inversión privada, pues para él sólo "los pequeños propietarios" producían como debía ser. Durante el sexenio anterior, al ver que el gobierno los consentía, los empresarios exigieron "seguridad en el campo" que, llanamente, se traducía como la petición del amparo agrario para "los genuinos mexicanos", pues así se autocalificaban los agricultores. Alemán los satisfizo tan pronto como pudo; otorgó el amparo a los predios agrícolas o ganaderos con certificados de inafectabilidad y fijó el límite de la pequeña propiedad en cien hectáreas. Estas reformas fueron aprobadas por unanimidad en las cámaras, y la CNC no se atrevió a quejarse, a pesar de que el amparo agrario socavaba a los campesinos pobres. Sólo los ejidatarios de la Laguna, cardenistas fieles, protestaron, pero se quedaron solos. El gobierno hizo ver que las reformas no podían considerarse contrarrevolucionarias, pues la pequeña propiedad era parte integral de la revolución. Pero nadie cuestionaba a la pequeña propiedad, sino el amparo para los consentidos del régimen: el sector privado.

El amparo agrario fue sólo la primera probadita de las recetas de Alemán para el campo. En el primer trienio de gobierno, prácticamente se detuvo la repartición de tierras. Solo se hablaba de "aumentar la producción"; la etapa del reparto agrario y de la lucha contra los latifundios, se insistía, estaba terminada. Sólo hasta 1949, cuando arreciaron las manifestaciones, los mítines de protesta y las terribles marchas de campesinos a la capital, el presidente reanudó la repartición, pero, eso sí, tuvo mucho cuidado en otorgar sólo tierras casi inútiles.

En cambio, el gobierno invirtió mucho dinero en obras de irrigación, electrificación y caminos; también se canalizaron fuertes créditos a bajos intereses, así es que para los ricos resultó de lo más ventajoso entrar en la agricultura, aunque la mayoría apenas había visto una vaca en fotografías; por eso, pronto la gente los bautizó como "agricultores nailon".

(capareda)



13

Sesión tercera

Horario: Jueves de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 13

Objetivo: Explicar ¿Cuáles son las estrategias que utilizan y ver las nuevas?

Desarrollo: Se explicaron las estrategias en Historia y se puso un ejemplo de diagrama Espina. Se hicieron preguntas de cómo se hacía y para qué servía éste.

Aunque ellos conocían otra forma de diagrama y explicaron cuál. De acuerdo al Tema “Transición del Estado Benefactor, Neoliberalismo y Globalización” (1970 hasta nuestros días), y al subtema “Contradicciones del Estado benefactor y sus repercusiones”.

Cierre: Se dejó un diagrama espina de tarea con el tema de la lectura (el cual no trajeron pues no se entendió y se volvió explicar después)

Sesión cuarta

Horario: Viernes de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 13

Objetivo: Explicar porque la Crónica histórica es una estrategia importante en la enseñanza de la historia.

Desarrollo: Se hizo una lectura grupal de un extracto de la crónica histórica. Los jóvenes leyeron, después de cada punto continuó el otro compañero y así sucesivamente hasta terminar la primera página. Después en equipo se subrayaron las ideas principales y se hizo un resumen por equipos. Y se dejó un resumen personal de las páginas subsecuentes de la 12 a la 17 de las copias proporcionadas del mismo libro Crónica de José Agustín “las tragicomedias mexicanas”.

Cierre: Se dejó un resumen que tenía relación con el subtema del programa (El neoliberalismo mexicano en el contexto de la globalización) de ello se pone el siguiente ejemplo.

Debido al furor guerrillero hubo un aumento de la beligerancia y la barbarie del "aparato de control" con sus sistemas de espionaje, infiltración, brutalidades, torturas, asesinatos y desapariciones. Ya no sólo se ejercían los métodos conocidos, como injurias, golpizas y amenazas, ya que después se añadió el acopio de recursos que EUA ejercía en Chile, donde Salvador Allende intentaba lograr legalmente un socialismo democrático y de rostro humano. Las fuerzas represivas que regían en esa época eran: La Dirección Federal de Seguridad, la Policía Judicial Federal, la DIPD, la Policía Militar y la Policía judicial de los diferentes estados. Surgieron los grupos paramilitares antiguerrillas, como la Terrible Brigada Blanca. Estos grupos eran formados por muchos agentes policíacos. Para el nuevo gobierno los problemas económicos tenían mayor prioridad. El desarrollo estabilizador sólo serviría como "punching bag" p. de los economistas oficiales. Al principio del sexenio hubo inflaciones, lo que provocó en diciembre el aumento en el precio del azúcar, generando aumentos en otros productos. El nuevo gobierno tuvo cautela y a lo largo de 1971 contrajo la inversión pública. Debido a malos manejos planes de Hacienda la tasa de crecimiento baja a 3.4 a finales del año. Se frena la impresión de billetes para disminuir la circulación del dinero. El sector privado no confiaba en el gobierno así que ~~se~~ redujo sus inversiones y se mantuvo en espera. El primer año del gobierno se convirtió en un estancamiento productivo. Se pensaba que todo mejoraría y resolvería como en los tres sexenios anteriores. Luis Echeverría fue el primer

Sesión quinta

Horario: Jueves de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 12

Objetivo: Describir las condiciones y requisitos de la siguiente estrategia.

Desarrollo: Los alumnos leyeron por equipos de cuatro integrantes otro extracto de la Crónica histórica para mayor comprensión del texto, entre ellos, realizaron preguntas dirigidas a los equipos y Por cada acierto ganaban puntos y si no respondían se les quitaban, décimas en su calificación según el maestro en turno.

La expositora explicó con la ayuda de la Crónica de José Agustín "las tragicomedias mexicanas" el subtema correspondiente (Recomposición del sistema político)

Cierre: El objetivo fue saber cuál era la intención de las preguntas dirigidas de la lectura hecha por los equipos. El coordinador fue el encargado de decir

respuestas.

Sesión sexta

Horario: Viernes de 10 a 11 am.

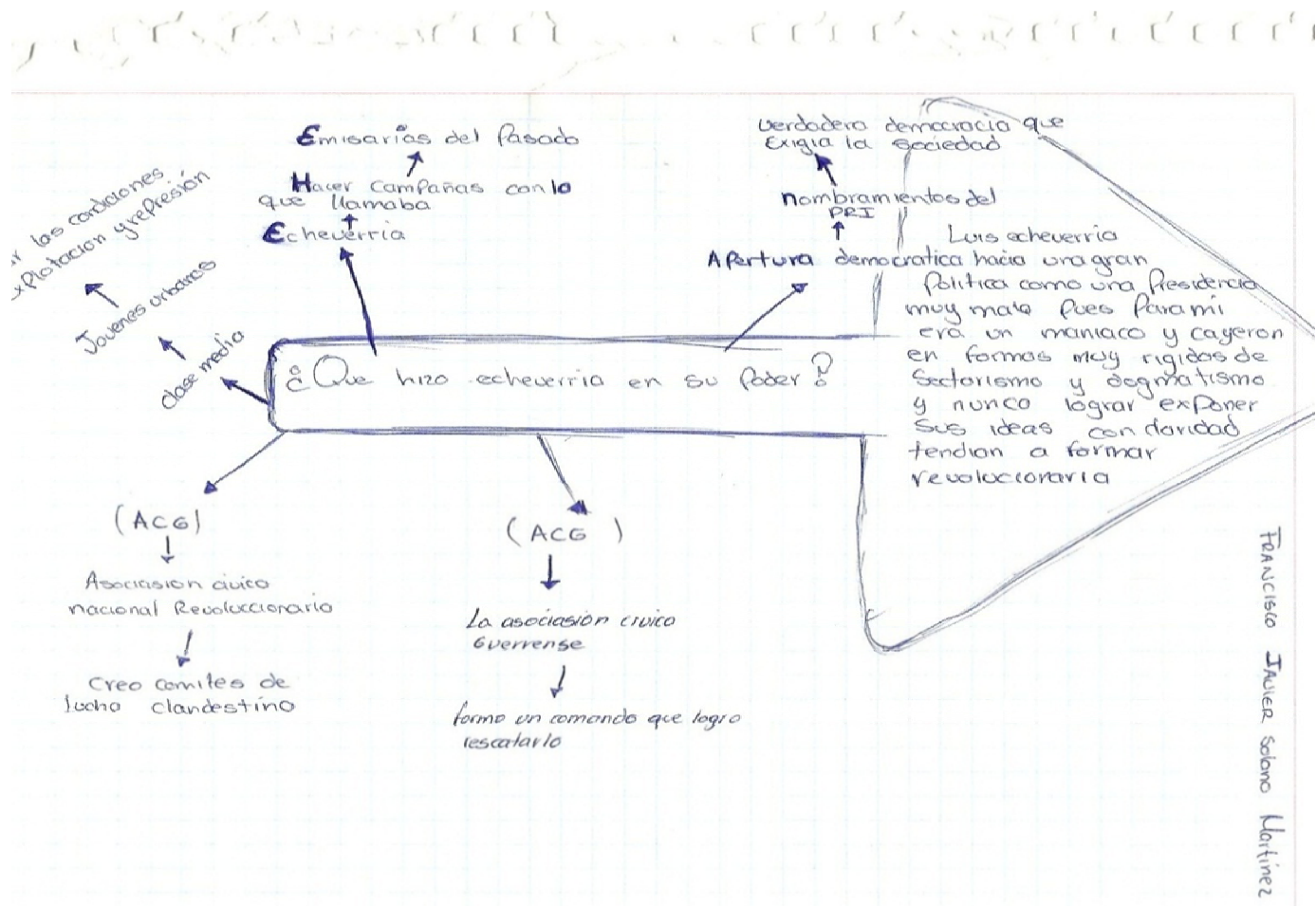
Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 10.

Objetivo: Se explicaron las condiciones y requisitos para hacer un buen diagrama espina.

Desarrollo: Los alumnos se mostraron molestos, al regresar al diagrama espina expuesto en sesiones anteriores. Al no realizarse la primera tarea y no entenderse la intención en cuanto a la pregunta de la flecha y sus espinas correspondientes. Fue necesario retomar el tema. La expositora expuso el tema siguiente de acuerdo a la lectura de la Crónica de José Agustín “las tragicomedias mexicanas” y el subtema (Recomposición del sistema político) del programa correspondiente. Y puso otro ejemplo de diagrama espina. El grupo lo trabajó en el pizarrón.

Cierre: Se dejó e tarea un diagrama espina individual. Véase el siguiente ejemplo:



Sesión séptima

Horario: Jueves de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 10

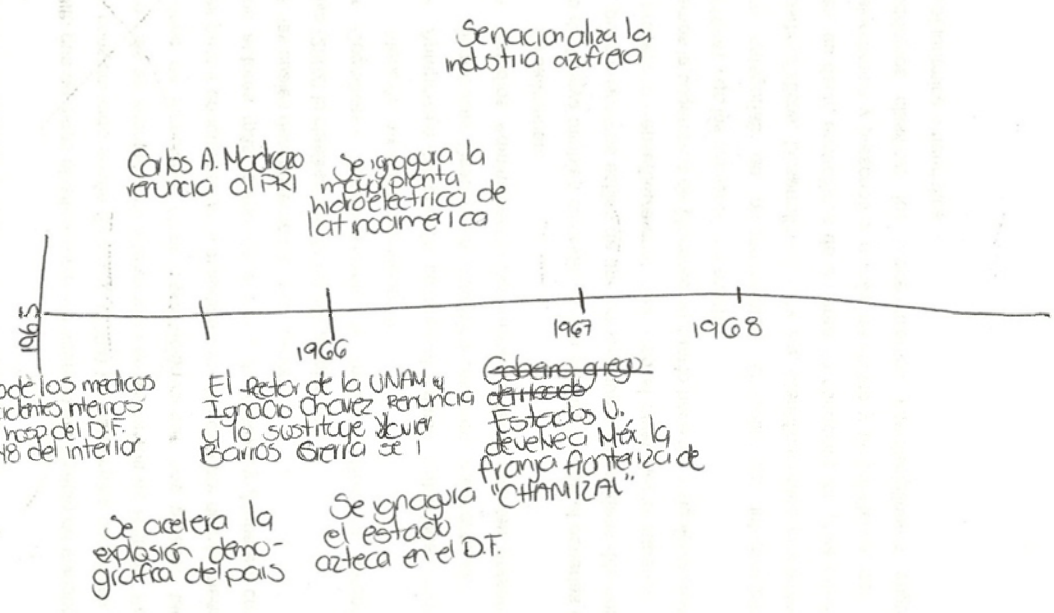
Objetivo: Utilizar el texto de la crónica histórica y ver las condiciones y requisitos para la siguiente estrategia.

Desarrollo: Con el diagrama espina de la clase anterior ya terminado y entendido, se procedió a explicar cómo se hacía una línea de tiempo y cada equipo lo explicó de acuerdo como lo entendió. Del subtema siguiente (Movimientos sociales emergentes en oposición al neoliberalismo).

Cierre: Al tener los conocimientos previos ya no les costó trabajo por lo que se muestra en el siguiente ejemplo:

4010

- 1.- Santuario Bacilio Diana Vanessa
- 2.- Santillan Mendoza Daniel Arturo
- 3.- Martinez Viejo Juan Manuel
- 4.- Muniz Marquez Janelly



Sesión octava

Horario: Viernes de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 12

Objetivo: Analizar por equipos la lectura correspondiente al tema en curso.

Desarrollo: Se realizó de la siguiente forma, primero se eligieron a 5 equipos de dos alumnos para ver aspectos generales de la lectura. El subtema fue (Los efectos de la globalización y la crisis de valores). Después, se eligieron a otros dos equipos y se hicieron tres de 4 alumnos, para ver aspectos más particulares,

y por último se eligieron a dos equipos de 6 alumnos los cuales platicaron de las conclusiones. Les gustó la idea. Al final cada equipo dio su conclusión y su opinión. Mientras un equipo le dio importancia a la cuestión de la música de ese tiempo, el otro equipo priorizó los enfrentamiento de los jóvenes y las autoridades. Cierre: se hizo un cuadro sinóptico en el pizarrón de lo más relevante.

Sesión novena

Horario: Jueves de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 10.

Objetivo: Aplicar y evaluar la Crónica Histórica como una estrategia de enseñanza.

Desarrollo: La coordinadora explicó de forma expositiva los textos narrativos y su importancia para simplificar y entender el proceso histórico. Los alumnos hicieron expresaron su pensamiento. Algunos consideran favorables este tipo de lecturas para mejorar su comprensión, otros comentaron que el lenguaje era muy coloquial y que eso les gustaba. Sin embargo, por ahí uno dijo que le daba flojera leer cualquier texto relacionado con la historia.

Cierre: Además escribieron un comentario individual.

Sesión decima

Horario: Viernes de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 10.

Objetivo: Aplicar y evaluar la Crónica Histórica como una estrategia de enseñanza.

Desarrollo: Se realizó un crucigrama según el tema (La sociedad mexicana y los posibles escenarios en el siglo XXI) y se intercambió por equipo. A quien lo contesto bien y más rápido, se le aumentaba la calificación.

Cierre: sin ver notas se resolvió el crucigrama, solo con recordar la clase anterior.

Sesión onceava

Horario: Jueves de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 10.

Objetivo: Aplicar y evaluar la Crónica Histórica en relación con la habilidad del pensamiento crítico.

Desarrollo: Se realizó un debate con dos equipos. El equipo A hizo preguntas del subtema (La sociedad mexicana y los posibles escenarios en el siglo XXI) y el equipo B contestó con base a lo leído. Al terminar, el otro equipo B hacía lo mismo con el equipo A.

Cierre: Se comentó quien tenía argumentos suficientes del tema.

Sesión Doceava

Horario: Jueves de 10 a 11 am.

Clase de: Historia de México II.

Total de alumnos: 10.

Objetivo: Aplicar y evaluar la Crónica Histórica en relación con la habilidad del pensamiento crítico.

Desarrollo: Se realizó una plenaria acerca de toda la intervención. Se hicieron comentarios en forma de debate, que les pareció interesante y que aburrido. Se explicó por parte de la coordinadora la importancia del pensamiento crítico, como una habilidad que se va desarrollando y que poco a poco. Y por último contestaron el postest, el cual lo hicieron más rápido y con un poco más de argumentos que con el pretest.

Cierre: Terminaron, se agradeció la intervención impartida, a los alumnos y al profesor.

Características y Observaciones finales de la intervención

Características del grupo en general

- Grupo inquieto incluso poco desinhibidos.
- En general los alumnos prestaron atención y solo en algunas ocasiones se mostraron inquietos incluso algunos manifestaron su aburrimiento y descontento, pero aun así, después se integraron a la dinámica.
- Hubo tres alumnos que presentaban características de liderazgo, posiblemente son los que manejan el grupo.
- Aunque en las primeras tres clases se distrajerón, en las nueve siguientes estuvieron controlados, atentos, participativos de las actividades correspondientes. En la última sesión no se podían concentrar, pues estaban en espera de sus calificaciones finales, que les expondría en profesor en turno. Aun así contestaron el posttest de manera ordenada sin titubear, de manera rápida y con más argumentos.
- Otro aspecto es que el profesor en turno estuvo presente en todas las clases y al finalizar me pregunta sobre las estrategias aplicadas y hacia sus anotaciones.

Observaciones del grupo en general.

- Se pudo observar que existe poco apreciación por los temas de Historia de México, pues se consideraban que la historia estaba llena sólo de fechas y datos sin sentido, pero, al trabajar con diferentes estrategias, fue la manera en que estuvieran atentos y pensando en lo que tenía que hacer hubo un incremento en la aceptación de la materia Historia.
- Otro aspecto es que al utilizar esta herramienta narrativa como la Crónica, incluso preguntaron sobre otras e incluso comentaron de otras lecturas leídas por ellos.

- Si los profesores de bachillerato tuvieran más herramientas para trabajar con sus alumnos, evitarían hablar tanto y hacer más actividades con dinámicas o técnicas de interés para que los alumnos comprendan el contexto histórico.
- Además que utilicen libros con una narrativa adecuada para estas edades.

CONCLUSIONES

Interpretación de los Resultados Finales y Conclusiones

De la hipótesis inicial:

“La estrategia de la Crónica y Novela Históricas propician el pensamiento crítico en alumnos de bachillerato”.

Con la aplicación del programa de intervención con la propuesta de la Crónica Histórica como estrategia interpretativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea de México en alumnos cuarto semestre de bachillerato, estuvo determinada en la libre cátedra siempre y cuando se cumpliera el acuerdo del periodo que se estableció en el programa 1999.

Se concluye que los beneficios fueron los siguientes:

- La motivación es parte fundamental para los alumnos.

En ocasiones tres alumnos de los diez estuvieron dispersos, sin poner atención, viendo por la ventana o distraídos.

No se leí lo acordado a tiempo y expresaban su falta interés.

Después de la tercera clase, los alumnos empezaron a participar

- Ajustes y organización del tiempo en clase.

Se atrasaban, la clase por falta de los materiales proporcionados y pedidos con anticipación por las autoridades educativas, como el proyector y el equipo correspondiente.

- Conocimiento de las estrategias de enseñanza- aprendizaje, por el profesor así como la falta de autoridad de este hacia los alumnos.

- Las dinámicas en clase generan participación e interés en los temas de Historia.
Al conocer las estrategias cognitivas, comenzaron a darle otro interés y las aplicaron en sus tareas.
Preguntaban
- El uso de los géneros narrativos la crónica y novela propicio el intercambio de ideas.
Llamo mucho la atención el título del capítulo del Libro de las tragicomedias Mexicanas y lo comentaron de manera impulsiva y desordenada con adjetivos de descalificación, pero con humor.
Al término de la Lectura de capítulo, Hicieron comentarios a favor y preguntaron qué otras novelas o crónicas, podían leer.
- Se favorece el interés con nueva bibliografía de acuerdo a las edades de los alumnos y al programa el cual debería contemplar nuevas lecturas, cine, música, obras de teatro.
- Se posibilita la aplicación de programas con nuevos contenidos y capacitación a profesores sobre la enseñanza de la Historia.
- Es importante profundizar en el desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje y materiales curriculares apropiados para enseñar conjuntamente contenidos y habilidades, y son estas las habilidades donde se desprenden las habilidades de dominio (pensamiento crítico), que pueden considerarse dentro del proceso en la intervención.
- Siendo el aprendizaje significativo y contextualizado de los conceptos históricos, se destaca la necesidad de realizar más estudios acerca de las preconcepciones de los alumnos sobre los contenidos curriculares, los

procesos de cambio y transformación conceptual en esta área y la comprensión de textos históricos o en este caso la estrategia de utilizar como una herramienta más la Crónica histórica o / y Novela histórica.

- Se considera importante vincular con valores sociales; ciudadanía y democracia, tolerancia a las diferencias culturales, justicia social, identidad, derechos humanos entre otros, dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.
- Se necesitan proyectos educativos amplios que integren las diversas líneas de investigación y se traduzcan en currículum completos, de mayor alcance e impacto que las investigaciones puntuales.
- El papel del profesor en el aprendizaje de la historia es crucial en la dirección del desarrollo de las habilidades mencionadas, en la construcción de la concepción del conocimiento histórico y de su metodología, en la selección y administración de los contenidos curriculares.
- Por último se puede afirmar que la propuesta fue bien recibida, aun con limitaciones. Lo recomendable es aplicar estrategias y el programa de intervención en forma gradual, para propiciar las habilidades de dominio, por más tiempo en el periodo de intervención y así lograr resultados mayores.

Referencias

Libros

Amaya, J. (2002). *Estrategias de Aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*: México, Trillas. p. 17 -20.

Aranda, H. 2003. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid. Síntesis. 299 p.

Aguirre, C. (2004). *Antimanual del mal historiador*. México, Contrahistorias p. 54, 58, 61, 73-77 y 113.

Agustín, J. (1991) *Tragicomedias mexicanas 2, La vida en México de 1970 a 1982*. México, Planeta, 293.p.7-20.

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizajes. Madrid Síntesis. p.16, 17, 48 y 49.*

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, Massachusetts, Mac Graw Hill.p. 38

Carney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*: Ediciones Morata Madrid pp. 71-86.

Carr. E. (1989). *¿Qué es la Historia?* México, Ariel. p. 22 y 34

Carretero, M. (1985). *Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate*: En J. Mayor Ed. *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid, Alabama.

Carretero, M. (1996) *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia.* Madrid, Aprendizaje Visor.p.7

Carretero, M. (2006) *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*, Buenos Aires, Paidós.

Coll C. y Solé, I. (1990). *La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje*: Madrid Alianza.

Coll C. y Sole, I. (1993). *Estrategias de Lectura Barcelona*: Grao.p.140

Díaz Chandomi, M. (2008). *La aplicación de la novela Tropa Vieja como estrategia didáctica en la enseñanza de la historia.*

Díaz-Barriga, F. (1998) *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato procesos de pensamiento y construcción de conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM.* México 1998. FF y L. UNAM, p 43 y 44.

Díaz Barriga, F. (2001) *Habilidades del pensamiento crítico sobre contenido histórico en alumnos de Bachillerato.* CCH/ UNAM. México, 2001, Recuperado el 28 de junio de 2001.

Díaz-Barriga y Hernández, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista*: México, Mc Graw Hill, p. 140, 274 - 276.

Castrejón. J. (1985) *La crisis de la educación superior en México.* México, Nueva Imagen, p 120,121

Fontana, J. (1982) *Historia. Análisis del pasado y proyecto social.* México, Critica Grijalbo, Barcelona, 1982.p.115-246.

Gama, F. (2009). *Mazahuacholoskatopunk*. México, Imjuve; p.8 y 9

González, L. (1989) *El oficio de Historiar*. México, Clío 1989.

Le Goff, J. (2005) *Pensar la Historia: Modernidad, Presente, Progreso*. Iberia Paidós

Lippman, M. (2001) *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

López, M. (1998). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*: México. Trillas.
p. 51-53.

Luc, J.N. (1979) *L'histoire par l'étude du milieu Paris*, Les Edition E.S.F. Trad.cast. de J. Vioque Lozano, *la enseñanza de la Historia a Craves del medio*.Madrid CinelKapeluz, 1981.p. 23

Marina, J. (2007) *La magia de leer*, Barcelona Debolsillo.p.37

Mayer, R. y Goodchild, F. (1990) *The critical Thinker*. Santa Barbara, University of California, Wm. C. Brown Publishers

Meehan, E. (1998). *Introducción al pensamiento crítico*, México. Fondo de Cultura Económica.p5-8

Monereo, C. (coord.)(1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Grao. p.8, 24.

Pozo, J.I. (coord.). (1996). *Aprendices y maestros*, Madrid. Alianza. pág. 78

Pereyra, C. (1989) *Historia ¿para qué?* México, siglo veintiuno.p.18, 22,147 y 202.

Ramírez, R. (1948) *La enseñanza de la historia en México*: México, Instituto panamericano de geografía e historia. p172.

Rubial, A. (2000) *¿Historia literatura versus historia académica?* En Fernando Curiel Defensa et tal., *El historiador frente a la Historia*. Historia y Literatura. México, UNAM, 2000. p. 43 y 95.

Salazar, J. (2003) *La narrativa histórica en su dimensión educativa*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.p17.

Sevillano, M. (2005). *Estrategias Innovadoras para una enseñanza de calidad*: Madrid. Person educación.p24.

Sampieri, H (2008) *Metodología de la Investigación*, México, Mac. Graw Hill.

Diccionarios

Abbagano N. Diccionario de Filosofía; 1987, México, Fondo de Cultura Económica, p. 617 y 900

Diccionario Enciclopédico; Espasa- calpe.1987.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Vol. IV, 1988; 1573 y 1597.

Diccionario Grijalbo, (1986) p. 525,1322

Diccionario Pequeño Larousse (1990) p.287

Revistas y Periódicos.

Carretero, M; Pozo I; Asensio, M. (1983). *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*: Revista Infancia y Aprendizaje No.23.p.36 y 37

Díaz-Barriga, F. (2004) *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-Aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato*: México, UNAM. Recuperado el 16 de abril del 2004, de <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revista/perfiles/perfiles/82-html/82-04.htm>.

P.17,43 y 44

Gaceta UNAM del 1º. de Febrero de 1971.

González, L. (1998). *¿Qué historia enseñar?*: Revista Cero en conducta no. 46 año 13 p. 5-6.

MacMillan, J.H. (1987). *Enhancing college students critical thinking: A review of studies* en Research in Higher Education, 26 (1) p.3.

Natalia Vargas Escobar. Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE): *La Historia de México en Libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de Integración nacional*. Vol.16 núm. 49 abril-junio 2011.

La Jornada, 19 de noviembre del 2011.

La Jornada, miércoles 26 de agosto de 2009

Revista C.C.H. No.41

Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios (2004) p. 61

Pozo, J. I. (1985). *El adolescente como historiador*. Revista Infancia y Aprendizaje no. 23. p. 75-90.

Fuentes electrónicas

<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>. Recuperado el 22 de Noviembre del 2008.

www.criticalthinking.org. Recuperado 26 de Mayo del 2010.

www.robertexto.com/archivo4/cronica_period.htm. Consultada el 30 de Junio del 2010

Anexo 1

Instrumento para la evaluación de habilidades del pensamiento crítico

Instrucciones al alumno: Lee atentamente el siguiente texto y contesta con detalle las preguntas que aparecen a continuación

El puto Limón

En la superficie todo parecía normal; a pesar de la dura prueba de 1968 se hallaban intactos el presidencialismo todopoderoso, el partido de estado, las grandes corporaciones oficiales y privadas, y los mecanismos de control. Sin embargo, en mucha gente existía la impresión vaga de haber despertado de un sueño para enfrentar una realidad que antes se había soslayado; las grietas del sistema se percibían por doquier para quienes no se negaban a verlas y las huellas negativas del desarrollismo o “milagro mexicano”, eran ya perceptibles; allí estaba el deterioro del sistema, la devastación de la naturaleza, el desperdicio de recursos, la corrupción, la sobrepoblación, la injustísima distribución de la riqueza, la dependencia del exterior y el paternalismo antidemocrático, o “dictablanda”, como también se le decía. Capas minoritarias, pero muy significativas, de la sociedad exigían una verdadera democracia, y por todas partes una efervescente voluntad de expresión pugnaba por abrirse paso. Como el régimen no atendió a fondo nada de esto, los acontecimientos políticos y contraculturales del 1968 generaron efectos silenciosos que se prolongaron durante muchos años.

Hasta cierto punto, el nuevo presidente tenía una relativa conciencia de esto, y se propuso acelerar cambios y reformas que reactivaran los procesos del crecimiento. Sin embargo, la manera como enfrentó estas nuevas necesidades del país a la larga resultó funesta para él y para todos. [...] Como respuesta al 68, Echeverría presentó un gabinete de “gente joven”, que a Daniel Cosío Villegas, editorialista de lujo de *Excelsior*, le pareció “de inexpertos”, y más técnico que político. Por supuesto, el presidente se había apresurado a llevar a su gente a los altos puestos para tener el máximo poder posible desde un principio.

Agustín, J. *Tragicomedia mexicana 2*, La vida en México de 1970 a 1982. México, Planeta, 1999. p.7 y 9..

- 1) En el texto anterior ¿Cuál es la afirmación principal que el autor defiende en relación a la Recomposición del sistema político con respecto al Presidente Luis Echevarría Álvarez?

Cuando las capas minoritarias, pero muy significativas de la sociedad exigían una verdadera democracia, y por todas partes una efervescente voluntad de expresión pugnaban por abrirse paso. Como el régimen no atendió a fondo nada de esta, los acontecimientos políticos y contraculturales del 1968 generaron efectos silenciosos que se prolongaron muchos años.

Al querer acelerar cambios y reformas que reactivaran los procesos de crecimiento.

Al presentar un gabinete de gente joven.

- 2) ¿En qué evidencias (observaciones) se basa el autor para afirmar lo anterior?

En que se hallaba intacto el presidencialismo, el partido de estado, las grandes corporaciones oficiales y privadas y los mecanismos de control

- 3) ¿Qué explicación da el autor para apoyar lo que afirma?

Que en mucha gente existía la impresión vaga de haber despertado de un sueño para enfrentar una realidad que antes se había soslayado; las grietas del sistema se percibían por doquier para quienes no se negaban a verlas y las huellas negativas del desarrollismo o milagro mexicano eran ya perceptibles; allí estaba el deterioro del sistema, la devastación de la naturaleza, el desperdicio de recursos, la corrupción, la sobrepoblación, la injustísima distribución de la riqueza, la dependencia del exterior y el paternalismo antidemocráticos.

- 4) A que se refiere el autor con la expresión “dictablanda”.

Paternalismo antidemocrático.

En Las siguientes preguntas elige un inciso y argumenta ¿Por qué?

5. ¿En cuál parte de este texto existen dos posiciones opuestas en cuanto a la recomposición del sistema político?

- a) Cuando dice que las capas minoritarias pero muy significativas, de la sociedad exigían una verdadera democracia y voluntad de expresión. No atendió a esto y los acontecimientos políticos y contraculturales del 1968 generaron efectos que se prolongaron durante muchos años.
- b) Cuando presentó en el gabinete a gente joven que a Daniel Cosío Villegas le parecieron inexpertos y más técnicos que políticos.

6. Confronta ambos puntos de vista y da tu postura personal acerca de cuál de las dos posturas de clase política predomina y por qué. Justifica la respuesta, toma en cuenta tus conocimientos revisados en el curso.

- a) Cuando esta clase minoritaria exige una democracia y voluntad de expresión. Ello generó movimientos adversos como formar grupos guerrilleros como los de Genaro Vásquez y Lucio Cabañas.
- b) Cuando el presidente al cambiar al gabinete por gente joven diferente al gabinete de los presidentes anteriores que era un gabinete de gente mayor, eso parece tener la primera recomposición del sistema político.

