

**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

*“Experiencias de lectura en el bachillerato: una mirada a la  
clase de Historia en dos propuestas curriculares”*

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

***MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***María Antonieta Rodríguez Linares***

***Ensenada B.C. febrero, 2007***



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



Maestría en Ciencias Educativas

*“Experiencias de lectura en el bachillerato: una mirada a la clase de Historia  
en dos propuestas curriculares”*

**T E S I S**

que para obtener el grado de

**MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

***María Antonieta Rodríguez Linares***

APROBADO POR:

**Dra. Guadalupe López Bonilla**

(Directora de Tesis)

  
**Dra. Carmen Pérez Fragoso**  
Sinodal  
**Dra. Frida Díaz Barriga Arceo**  
Sinodal  
**Dra. Hilary Heath Constable**  
Sinodal

**Ensenada, B.C. Febrero, 2007**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Guadalupe López Bonilla, por su grandiosa ayuda en la realización de esta tesis, su generosidad y su incondicional apoyo a lo largo de la Maestría.

A mis sinodales, Dra. Carmen Pérez Fragoso, Dra. Hilary Heath Constable y Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, por sus valiosos consejos.

A la Universidad Autónoma de Baja California, por haber hecho posible la realización de este trabajo a través de una beca por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

## CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>01</b>
1.1. Descripción del objeto de estudio	01
1.2. Antecedentes	02
1.3. Descripción del problema	04
1.4. Preguntas de investigación	05
1.5. Justificación	05
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>07</b>
2.1. Concepciones sobre lectura	07
2.1.1. La perspectiva lingüística	08
2.1.2. La psicolingüística	09
2.1.3. La perspectiva de la psicología cognoscitiva	10
2.1.4. El "giro social"	12
2.1.5. Historia de las prácticas de lectura desde el enfoque de la Nueva Historia Cultural	13
2.1.6. La aproximación sociocultural al estudio de la mente	14
2.1.7. Los Nuevos Estudios sobre Literacidad	17
2.1.8. Literacidad crítica	23
2.2. Significado de literacidad crítica en Historia	24
2.2.1. Características del conocimiento histórico	24
2.2.2. Implicaciones para la enseñanza de la Historia	28
2.2.3. Literacidad crítica en Historia en el ámbito escolar	31
2.2.4. Toma de postura	33
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>34</b>
3.1. Descripción del estudio	34
3.1.1. Observación en el aula	34
3.1.2. Encuestas	38
3.1.3. Entrevistas	38
<b>4.- RESULTADOS</b>	<b>40</b>
4.1 Descripción de los programas de estudio	40
4.1.1 El programa del Bachillerato General	40
4.1.2 El programa del Bachillerato Internacional	47
4.2 El escenario físico	53
4.3 Los participantes	55
4.3.1 Los maestros	55
4.3.2 Los estudiantes	70
4.4 Eventos de literacidad	87
<b>5.- CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	<b>105</b>
<b>6.- REFERENCIAS</b>	<b>113</b>

## ANEXOS

NÚMERO	DESCRIPCIÓN
1	Encuestas.
2	Protocolo para las entrevistas.
3	Materiales de lectura. Grupo A (BG): Caricatura política.
4	Materiales de lectura. Grupo B (BG): Cuadro sinóptico.
5	Materiales de lectura. Grupo B (BG): Tabla resumen.
6	Materiales de lectura. Grupo B (BG): Preguntas para una discusión por equipos.
7	Materiales de lectura. Grupo C (BI): Preguntas sobre la lectura para discutir en clase.
8	Materiales de lectura. Grupo C (BI): Guía para interpretar las fuentes.

## RELACIÓN DE TABLAS:

NÚMERO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
2.1	Componentes de los eventos y de las prácticas de literacidad. Fuente: Hamilton (2000:17).	21
2.2	Dos formas de conocimiento en el estudio científico de la acción humana. Fuente: Bolívar (2002:52).	27
3.1	Jerarquía de las categorías de acción. Fuente: Wells (1999:72).	35
3.2	Relación de las observaciones realizadas.	37
4.1	Programa de estudios del Bachillerato General.	41
4.2	Objetivos generales de las asignaturas del área histórico social.	43
4.3	Programa de estudios "Historia de nuestro Tiempo". Primera unidad (1.1).	44
4.4	Actividades de evaluación en el programa "Historia de nuestro tiempo".	46
4.5	Plan de estudios del Bachillerato Internacional.	49
4.6	Componentes del programa de Historia del Bachillerato Internacional.	49
4.7	Objetivos del programa de Historia del Bachillerato Internacional.	50
4.8	Población estudiantil en los grupos observados.	54
4.9	Características de los maestros.	55
4.10	Ideas/creencias acerca de la enseñanza de la Historia del Maestro 1, grupo A (BG).	57
4.11	Ideas/creencias acerca de la lectura en clase de Historia del Maestro 1, grupo A (BG).	59
4.12	Ideas/creencias sobre evaluación del Maestro 1, grupo A (BG).	60
4.13	Ideas/creencias respecto a los programas de estudio del Maestro 1 grupo A (BG).	61
4.14	Ideas/creencias acerca de la enseñanza de la Historia de la Maestra 2, grupo B (BG).	62
4.15	Ideas/creencias acerca de la lectura en clase de Historia de la Maestra 2, grupo 2 (BG).	63
4.16	Ideas/creencias sobre evaluación de la Maestra 2, grupo B (BG).	64
4.17	Ideas/creencias respecto a los programas de estudio de la Maestra 2, grupo B (BG).	65
4.18	Ideas/creencias acerca de la enseñanza de la Historia de la Maestra 3, grupo C (BI).	66
4.19	Ideas/creencias acerca de la lectura en clase de Historia de la Maestra 3, grupo C (BI).	67
4.20	Ideas/creencias sobre evaluación de la Maestra 3, grupo C (BI).	68

<b>4.21</b>	Idea/creencias respecto a los programas de estudio de la Maestra 3, grupo C (BI).	69
<b>4.22</b>	Resultados de la encuesta. Características de los estudiantes por grupo.	70
<b>4.23</b>	Resultados de la encuesta. Escolaridad de los padres.	71
<b>4.24</b>	Resultados de la encuesta. Datos de los estudiantes por grupo.	72
<b>4.25</b>	Resultados de la encuesta. Materias importantes según los estudiantes. Grupo A (BG).	80
<b>4.26</b>	Resultados de la encuesta. Materias importantes según los estudiantes. Grupo B (BG).	81
<b>4.27</b>	Resultados de la encuesta. Materias importantes según los estudiantes. Grupo C (BI).	81
<b>4.28</b>	Resultados de la encuesta. Materias difíciles según los estudiantes. Grupo A (BG).	82
<b>4.29</b>	Resultados de la encuesta. Materias difíciles según los estudiantes. Grupo B (BG).	82
<b>4.30</b>	Resultados de la encuesta. Materias difíciles según los estudiantes. Grupo C (BI).	83
<b>4.31</b>	Relación de eventos de literacidad de acuerdo a las funciones del lenguaje escrito.	87
<b>4.32</b>	Relación de eventos de literacidad de grupo A (BG).	88
<b>4.33</b>	Relación de eventos de literacidad de grupo B (BG).	93
<b>4.34</b>	Relación de eventos de literacidad del salón C (BI).	99

### RELACIÓN DE GRÁFICAS:

<b>NUMERO</b>	<b>DESCRIPCION</b>	<b>PAGINA</b>
<b>4.1</b>	Resultados de la encuesta: Lectura en casa.	72
<b>4.2</b>	Resultados de la encuesta: Quién lee.	73
<b>4.3</b>	Resultados de la encuesta: Lectura en casa. Qué leen.	74
<b>4.4</b>	Resultados de la encuesta: Disposición hacia la lectura.	75
<b>4.5</b>	Resultados de la encuesta: Preferencias de lectura.	76
<b>4.6</b>	Resultados de la encuesta: Concepciones de lectura.	77
<b>4.7</b>	Resultados de la encuesta: Criterios de selección de lecturas.	77
<b>4.8</b>	Resultados de la encuesta: Tiempo que dedican a la lectura.	78
<b>4.9</b>	Resultados de la encuesta: Fuentes que utilizan.	79
<b>4.10</b>	Resultados de la encuesta: Tiempo frente a la computadora.	79
<b>4.11</b>	Resultados de la encuesta: Dificultades con los materiales de lectura en la clase de Historia.	84
<b>4.12</b>	Resultados de la encuesta: Con quién comentan las lecturas de la clase de Historia.	84
<b>4.13</b>	Resultados de la encuesta: Horas dedicadas a esta asignatura fuera de clase.	85
<b>4.14</b>	Resultados de la encuesta: Tipo de examen que prefieren los estudiantes.	86

## RELACIÓN DE FIGURAS

<b>NÚMERO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>PÁGINA</b>
<b>4.1</b>	Mapa curricular del área histórico-social del Bachillerato General.	42
<b>4.2</b>	Vía de acceso para organizar el programa. Fuente: Coll (2002).	45

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este trabajo se abordan las prácticas de literacidad en la clase de Historia en dos modalidades de educación media superior: el Bachillerato General (BG) y el Bachillerato Internacional (BI)<sup>1</sup>. El objetivo es analizar las experiencias de lectura de los estudiantes en sus contextos naturales de aprendizaje y reflexionar acerca de la forma en que dichas experiencias pueden incidir en su formación lectora. Interesa, en particular, identificar las oportunidades de acceso a la literacidad crítica que ofrecen estos espacios y describir las condiciones que las hacen posibles.

El concepto de *literacidad crítica* que se maneja en este estudio alude a la toma de postura no solamente frente a un texto en particular, sino frente al Discurso en el que se inserta el texto en cuestión (Lankshear, 2002). Por Discurso, Lankshear retoma la distinción que hace Gee entre *discurso* (con "d" minúscula) y *Discurso* (con "D" mayúscula). El primero es el lenguaje en uso, y comprende los actos de habla, lectura y escritura. El segundo hace referencia a los sistemas de significado asociados a las prácticas sociales, e involucra las creencias, valores y sentimientos que otorgan identidad a las instituciones y dan cuenta de nuestras maneras de ser en el mundo (Lankshear, 2002; Gee, 1999). Desde esta perspectiva, las disciplinas científicas son vistas como espacios discursivos que operan de acuerdo con determinadas normas y convenciones (Lankshear, 2002; Gee, 1999; Moje, 2006). Consecuentemente, la tarea de desarrollar lectores críticos dentro de un dominio en particular se traduce en la necesidad de enseñarles en qué consisten tales normas, así como tener en cuenta que los textos representan formas de conocer, hacer y comunicar de diferentes comunidades discursivas (Gee, 2003; Wade y Moje, 2001; Moje, 2006).

La noción de *prácticas de literacidad* utilizada en este trabajo proviene de los Nuevos Estudios sobre Literacidad (*New Literacy Studies*), y alude a las formas de

---

<sup>1</sup> Esta tesis forma parte del proyecto *Cómo leen los jóvenes mexicanos: Estudio comparativo de la enseñanza de historia y de literatura en el bachillerato*, con clave SEP-2003-co2-45513, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a cargo de la Dra. Guadalupe López Bonilla.

utilización del lenguaje escrito en contextos culturales específicos (Barton y Hamilton, 2000; Gee, 2000). Es decir, son las diversas modalidades de apropiación de los textos, que encierran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales, e incluyen la forma en la que los miembros de una comunidad de lectores reflexionan, construyen discursos, asignan significado y se relacionan con el lenguaje escrito (Barton y Hamilton, 2000).

Las prácticas de literacidad no son observables; se manifiestan a través de los eventos, y constituyen una de las numerosas series de prácticas sociales que modelan las diversas representaciones y experiencias de los sujetos. En este sentido, Barton y Hamilton (2000) definen los eventos de literacidad como aquellos episodios observables que emergen de las prácticas e involucran la interpretación, producción y discusión de textos escritos. Este concepto ayuda a subrayar la naturaleza situada de la lectura y constituye una herramienta metodológica para abordar el estudio de la lectura. Barton y Hamilton señalan que las prácticas de literacidad aluden a un dominio y una comunidad discursiva específica. En el presente estudio el dominio comprende la enseñanza de la Historia, y la comunidad discursiva la conforman el maestro, los estudiantes y su entorno escolar.

## **1.2 ANTECEDENTES**

En la actualidad parece haber consenso en la necesidad de elevar los niveles de literacidad de los estudiantes. Por otra parte el concepto de literacidad se ha ampliado para incluir no sólo la habilidad técnica de leer y escribir; sino la comprensión de lo que se lee y la capacidad para involucrarse en los procesos de lectura y escritura en los distintos ámbitos de la vida humana, en diversas disciplinas y en contextos culturales específicos (Wade y Moje, 2001).

Dentro de este marco, las investigaciones sobre comprensión lectora en la educación media y superior han puesto de manifiesto la necesidad de integrar la lectura en los contenidos a enseñar de cada una de las asignaturas que conforman el currículo (Wade y Moje, 2001; Moje, 2006; Gee, 2003). Estos estudios parten de la premisa de que cada dominio posee una forma cultural e históricamente diferenciada de leer y escribir. Desde esta perspectiva, la reflexión en torno a la comprensión lectora en un dominio

específico requiere prestar atención a las especificidades de la disciplina y los procesos cognitivos implicados en su aprendizaje.

Por su parte, los estudios sobre aprendizaje de la Historia han tenido un notable desarrollo. En este ámbito, se han realizado investigaciones sobre la naturaleza del razonamiento histórico (Bruner, 2004; Wineburg y Fournier, 1994; Limón y Carretero, 2004; Wertsch, 1994), que han permitido identificar algunas de las habilidades cognitivas que intervienen en este proceso, tales como "la noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicación histórica y causalidad, y pensamiento crítico" (Díaz Barriga, 1998:49). Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, algunos autores (Berti, 1994; Linaza, 1994) han hecho importantes aportaciones al relacionar el aprendizaje de los contenidos históricos y sociales con las etapas de desarrollo del niño y el adolescente.

Así mismo, se han llevado a cabo estudios relacionados con la enseñanza de la Historia en el aula, que han arrojado información sobre los factores implicados en este proceso, tales como las creencias de los maestros (Evans, 1994), las ideas previas y el posicionamiento de los estudiantes (VanSledright, 1997; Halldén, 1994), y el tipo de interacciones que se establecen en este espacio (Halldén, 1994; Leinhardt *et al*, 1994). Además, se han hecho estudios sobre los materiales de lectura que se emplean en las escuelas (Beck, 1994), así como la forma en que los estudiantes abordan los textos históricos (Perfetti *et al*, 1994) y sobre los medios apropiados para desarrollar lectores críticos (Rodrigo, 1994; Rosa, 2004).

Estas líneas de investigación, derivadas de estudios realizados en el aula y de estudios comparativos entre las formas de razonamiento de expertos y novatos, han puesto de manifiesto que para propiciar la reflexión y promover el pensamiento crítico en el dominio de la Historia, es necesario que estudiantes y maestros conozcan los fundamentos teóricos y metodológicos de esta disciplina y se planteen preguntas relacionadas con la forma en que se construye este tipo de Discurso (VanSledright, 1997; Rosa, 1994, 2004; Wineburg y Fournier, 1994; Leinhardt, 1994). Así mismo, destacan el papel central de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, y la necesidad de exponer a los estudiantes a distintas interpretaciones sobre un mismo hecho, para que puedan comparar, analizar, corroborar y extraer conclusiones propias (Rodrigo, 1994; Perfetti *et al*, 1994).

### **1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

Los estudios sobre los procesos de cognición y aprendizaje de contenidos históricos y sociales coinciden en señalar que los 16 años es una edad propicia para iniciar al adolescente en el análisis crítico de la realidad social (Carretero, Asensio y Pozo, 1992; Limón y Carretero, 2004; Díaz Barriga, 2001). Por otra parte, las investigaciones sobre literacidad de dominio han puesto de manifiesto la necesidad de integrar la lectura de textos específicos de cada disciplina dentro de los objetivos de la enseñanza de cada una de las asignaturas curriculares. Sin embargo, en México, las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el nivel bachillerato han evidenciado el predominio de un enfoque positivista, en el que el conocimiento histórico se reduce a la memorización de una serie de datos y a la aceptación de una explicación "objetiva" ofrecida por el autor (Díaz Barriga, 1998; 2001; Lamonedada, 1998; Lerner, 1998). En esta forma de enseñanza, en la que se promueven el adoctrinamiento y la idea de que el conocimiento es algo aceptado y acabado, la lectura de textos históricos se reduce, en el mejor de los casos, a descifrar el significado literal del texto.

Esta situación ha llevado a algunos expertos a cuestionar la pertinencia de las propuestas curriculares e insistir en la conveniencia de realizar estudios que den cuenta de lo que sucede en las aulas, así como de realizar análisis críticos sobre las propuestas de enseñanza de la Historia y su adecuación a las necesidades de los estudiantes (Díaz Barriga, 1998, 2001; Lerner, 1998; Lamonedada, 1998). Por ello, se consideró pertinente realizar un estudio para explorar la forma como se concibe e implementa la lectura de textos históricos en los salones de clase. En particular, interesaba explorar las prácticas de literacidad en estos escenarios, y describir las condiciones que las definen. Con este fin, se programó un estudio, de corte interpretativo, centrado en los eventos de literacidad en el aula durante la clase de Historia. Dado que la escuela preparatoria donde se realizó la investigación tiene la particularidad de ofrecer simultáneamente dos programas de bachillerato: el Bachillerato General (BG) y el Bachillerato Internacional (BI), se tuvo la oportunidad de acceder a grupos con propuestas curriculares distintas, por lo que se optó por realizar un estudio de casos múltiples (Langer, 2001).

## **1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

La pregunta fundamental que orientó este trabajo fue la siguiente :

- ¿Qué oportunidades de apropiación de la literacidad crítica ofrece cada uno de estos escenarios?

De ella se derivan las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué tipo de experiencias de lectura ofrecen estos espacios?
- ¿Cómo son los eventos de literacidad en cada uno de estos espacios?
- ¿Qué tipo de prácticas de literacidad se manifiestan en estos eventos?
- ¿Qué tipo de factores condicionan estas prácticas?

## **1.5 JUSTIFICACIÓN**

La educación media superior es un nivel que corresponde a una edad crucial en la vida de los jóvenes, en la que tienen más necesidad de formación y cuando son más receptivos a los mensajes formativos (Castrejón, 1998). Por ello, en los últimos años se ha insistido en la necesidad de considerar al bachillerato como un ciclo de la educación esencialmente formativo, que además de propedéutico debe ser integral (Castrejón, 1998). Desde esta perspectiva, el reto del nivel medio superior es proveer al estudiante de los conocimientos y las herramientas necesarios para acceder a la educación superior, integrarse al trabajo productivo en caso necesario, y tener una participación activa en la vida de la comunidad. Sin embargo, las investigaciones realizadas a este respecto indican que la educación que se ofrece en el nivel medio superior en México no ha cumplido estos propósitos (Castrejón, 1998). De acuerdo con los datos proporcionados por el diagnóstico del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), entre los problemas que enfrenta este nivel educativo se encuentran los siguientes:

La prevalencia de enfoques educativos que ponen énfasis en la cantidad de información que puede adquirir el estudiante mediante métodos de memorización de datos, fórmulas y definiciones, en detrimento del razonamiento (SEP, 2001:166).

La falta de un programa de formación de profesores, de amplia cobertura, que incida significativamente en el mejoramiento del conjunto del sistema público de educación media superior (SEP, 2001:167).

La falta de información confiable y sistemática sobre el funcionamiento del sistema de educación media superior y del desempeño académico de las escuelas (SEP, 2001:169).

El presente trabajo recoge las experiencias de lectura en la clase de Historia de tres grupos de quinto semestre de bachillerato en una preparatoria pública. El objetivo es ofrecer una descripción detallada de los usos y el significado de la lectura en estos espacios y analizar las condiciones y las formas culturales que norman las situaciones de lectura. Esta visión puede ayudar a reflexionar sobre cuestiones educativas relacionadas con la formación de lectores críticos, así como a identificar los factores que inciden positivamente en el desarrollo de la literacidad crítica en Historia y, eventualmente, a diseñar estrategias para ampliar las oportunidades de acceso a la literacidad crítica de los estudiantes de bachillerato.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 CONCEPCIONES SOBRE LECTURA

En las últimas décadas se ha producido un cambio significativo en la manera de abordar el estudio de la lectura. Mientras que los enfoques tradicionales centran su interés en las estructuras semánticas de los textos, o bien en un conjunto de capacidades cognitivas descontextualizadas, hoy en día se presta cada vez más atención al contexto social y cultural en el que la lectura se lleva a cabo (Gee, 2000; Street, 1995; Chartier, 2002). Este cambio es producto de una serie de reflexiones teóricas y epistemológicas en torno a la naturaleza de la lectura y el papel del lector y el contexto en el acto de leer. Su origen podemos ubicarlo en la década de 1960 y, desde una perspectiva muy amplia, lo podemos enmarcar en dos grandes transformaciones: la revolución cognitiva y el "giro social"<sup>1</sup>.

Durante la primera mitad del siglo XX, las teorías sobre lectura se encontraban bajo el influjo de la psicología conductista (Pearson y Stephens, 1994; Siegel y Fernández, 2000). En este contexto, la lectura era concebida como un proceso de percepción que consiste en traducir los símbolos gráficos a un código verbal o lingüístico, para después ser procesados por el cerebro en forma de lenguaje oral. Desde este enfoque, la preocupación de la enseñanza de la lectura se reducía a garantizar que el alumno pudiera procesar linealmente la palabra escrita. De tal suerte, se pensaba que las personas alfabetizadas constituían una especie de conjunto homogéneo, idea que se expresa en la dicotomía alfabeto/analfabeto, y supone que una vez adquirida la destreza de leer y escribir el comportamiento lector permanece estable (Peredo, 2005).

En una revisión sobre los cambios introducidos en la forma de concebir y estudiar la lectura a partir de la década de 1960, Pearson y Stephens (1994) identifican tres enfoques que abrieron un nuevo sendero y enriquecieron el campo de la discusión sobre la lectura: la perspectiva lingüística, la psicología cognitiva y la psicolingüística.

---

<sup>1</sup> Término acuñado por Gee (2000) para designar los enfoques que subrayan la naturaleza social y cultural de las formas de conocimiento y lenguaje. Más adelante se amplía este concepto.

**2.1.1 La perspectiva lingüística.** De acuerdo con Pearson y Stephens (1994), la incursión de los lingüistas en el campo de la lectura, a partir de la década de 1960, introdujo un cambio significativo en la forma de concebir y abordar el problema de la comprensión lectora. Por una parte, los lingüistas fueron los primeros en señalar que la lectura no es un proceso de percepción, sino de lenguaje, estrechamente ligado a los otros procesos lingüísticos, como hablar, escuchar y escribir. Por la otra, las nuevas teorías sobre lenguaje -especialmente la teoría lingüística de Noam Chomsky, que inició una revolución de grandes alcances dentro de este campo- prepararon el camino para una transformación igualmente significativa en el ámbito de la lectura.

Entre las ideas de Chomsky que serían retomadas por los especialistas de la lectura destacan la noción de *competencia* y el *modelo nativista del lenguaje*. Este último postula que los niños están equipados con un aparato cognitivo especial que les permite inferir las reglas del lenguaje. Teniendo en cuenta que éste es un sistema sumamente complejo, Chomsky argumenta que la facilidad con que los niños aprenden a hablar sólo puede explicarse de esta manera. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua es una facultad específica, distinta de otras facultades del aprendizaje; es una capacidad innata, que incluye reglas naturales para su articulación.

Por su parte, la noción de competencia surgió de la necesidad de incursionar en las reglas del pensamiento, con un interés "ya no en lo que la gente hace -ejecución-, sino en lo que la gente sabe" (Bruner, 2004:102). De tal modo, la competencia lingüística refiere a la capacidad específica de codificar y decodificar mensajes de tipo también lingüístico.

Si bien los postulados de Chomsky suscitaron una serie de discusiones, "especialmente por su marcada distinción entre lo real (actuación) y lo ideal (competencia) y su concepto de la lengua como reglas, esencialmente reglas de sintaxis" (Halliday, 1982:28), su teoría despertó el interés por el lenguaje y proporcionó una base para indagar los procesos mentales a través de los cuales los seres humanos lo adquieren y aprenden a usarlo (Pearson y Stephens, 1994; Halliday, 1982).

Por otra parte, las ideas de Chomsky sobre la naturaleza y el desarrollo del lenguaje representaron un gran reto a las teorías conductistas sobre la adquisición y comprensión de éste, que habían dominado la lingüística y la psicología durante cinco décadas. Al postular que para estudiar la comprensión y adquisición del lenguaje es necesario incursionar en las reglas del pensamiento -sin insistir en la ejecución- y

centrándose en la noción de competencia, Chomsky desafió los métodos y principios del conductismo, cuya preocupación por adoptar un punto de vista estrictamente "científico" exigía adaptarse a las reglas de la definición operacional, enfocarse en las acciones observables y contables, y rechazar la idea de una mente inmaterial (Bruner, 2004; Pearson y Stephens, 1994).

**2.1.2 La psicolingüística.** Con el surgimiento de la psicolingüística, encargada de estudiar los procesos mentales que entran en juego en el dominio del lenguaje, los estudios sobre lectura recibieron un fuerte impulso. Entre los exponentes de esta disciplina Pearson y Stephens (1994) destacan a Kenneth Goodman y Frank Smith. Como punto de partida, estos investigadores consideran a los lectores como *usuarios del lenguaje* y aplican conceptos y métodos de la teoría del lenguaje integral para elaborar sus explicaciones sobre los procesos subyacentes al acto de leer. Goodman y Smith argumentan que la lectura se presenta ante las personas como una necesidad para interactuar con el entorno, y asumen que los niños aprenden a leer de manera similar a la forma en que aprenden a hablar. Es decir, en un entorno donde se utiliza el lenguaje escrito como sistema de comunicación, los nuevos miembros aprenden a leer de una manera activa, infiriendo o "adivinando" las reglas del lenguaje escrito y poniéndolas a prueba. Goodman (citado en Pearson y Stephens, 1994:27) considera que los "errores" que cometen los estudiantes al interactuar con el lenguaje escrito son *hipótesis creativas* que elaboran para enfrentar las tareas que demanda la comunicación escrita. Estas hipótesis creativas dan cuenta de los esfuerzos del lector por comprender y constituyen un medio para acceder a las estrategias de lectura que emplean y a los procesos para asignar significado al texto.

Por su parte, Frank Smith (citado en Pearson y Stephens, 1994:28) identifica cuatro fuentes de información en los textos escritos: ortográfica, sintáctica, semántica y visual. Argumenta que los lectores competentes emplean sus conocimientos previos en las tres primeras para extraer significado del texto, por lo que el elemento visual constituye sólo una pequeña parte de la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, la lectura es un proceso en el que la información no visual que posee el lector interactúa con la información no visual que provee el texto, y es precisamente en este proceso interactivo en que el lector construye el sentido del texto.

Entre las aportaciones de la psicolingüística al estudio de la lectura se encuentran haber proporcionado un método para acceder al proceso de comprensión lectora, que consistió en analizar los "errores" de los lectores, y ofrecer un modelo interactivo de la lectura, basado en los principios del constructivismo cognitivo, en el que destaca el papel activo e intencional del lector.

**2.1.3 La perspectiva de la Psicología cognoscitiva.** Junto con la psicolingüística, la psicología cognoscitiva representó un gran desafío al modelo tradicional de lectura. Al centrar su preocupación en los procesos y las representaciones mentales del sistema cognitivo humano, el paradigma cognoscitivo revolucionó los fundamentos psicológicos de la investigación acerca de las habilidades de los seres humanos. Los modelos de lectura derivados de la psicología cognoscitiva proporcionaron explicaciones sobre los procesos que operan en el lector al procesar la información del texto y otorgarle significado.

Algunos psicólogos cognitivos exploraron la relación entre los distintos tipos de textos y la comprensión. Dentro de esta línea, Pearson Stephens (1994) destacan los trabajos de David Rumelhart y los de Nancy Stein -quienes emplearon textos narrativos para explorar la relación entre la estructura del texto y los mecanismos cognitivos que entran en juego durante el proceso de comprensión- así como los de Walter Kintsch y los de Bonnie Meyer –quienes utilizaron textos informativos para elaborar modelos del procesamiento psicológico de la lectura-.

Una importante diferencia entre el modelo tradicional y los nuevos modelos cognitivos es que el mientras que en el primero la comprensión es un proceso secuencial, los segundos suponen que las habilidades en todos los niveles están disponibles para procesar e interpretar el texto de una manera interactiva.

De acuerdo con Pearson y Stephens (1994), tanto las gramáticas narrativas, como los modelos de comprensión de textos informativos representaron un importante avance en el conocimiento de los procesos implicados en la lectura, sin embargo, por estar centrados en las características estructurales del texto, dejaron de lado la explicación sobre la forma en que el lector procesa las ideas –el contenido del texto-, lo cual constituye un aspecto fundamental en el proceso de comprensión. Según estos autores, "esta tarea recaería en los psicólogos cognitivos adscritos a la teoría de los

esquemas, uno de los movimientos más populares e influyentes en el campo de la lectura en la década de los setenta" (Pearson y Stephens, 1994:31).

La teoría de los esquemas es una explicación constructivista sobre la forma como se representa el conocimiento en la memoria y la manera en que se utiliza el conocimiento almacenado. Los esquemas son los "recipientes" donde se almacena el conocimiento. Tienen una naturaleza dinámica y se caracterizan por intervenir activamente en el proceso de información. La comprensión tiene lugar cuando el lector encuentra en su memoria los esquemas -o configuraciones de esquemas- que le permiten procesar adecuadamente la nueva información.

Bajo esta visión, comprender un texto significa encontrar los esquemas apropiados para acomodar cada una de las ideas contenidas en el texto, o bien, transformar un esquema previamente configurado para acomodarlo a la nueva información. Esto significa que los esquemas se encuentran en constante desarrollo y transformación. Es decir, cada vez que el lector asocia la nueva información con la información existente en sus esquemas, éstos se modifican.

Siguiendo a Rummelhart, Pearson y Stephens (1994) mencionan que esta modificación puede ser de tres tipos: *acreción*, *sintonización* y *reestructuración*. La primera tiene lugar cuando el lector posee esquemas bien establecidos para almacenar la información que recibe. La sintonización ocurre cuando el lector se enfrenta a situaciones nuevas que, sin embargo, puede procesar reorganizando y ajustando la información previa. La reestructuración es la menos frecuente, y tiene lugar cuando la comprensión y aceptación del fenómeno exigen cambios sustanciales que afectan algunas de las concepciones y creencias más arraigadas en el lector.

De estas consideraciones se desprende que, cuando un lector no dispone de esquemas para evocar un contenido determinado, la comprensión se hace muy difícil. Por otra parte, al postular que la comprensión lectora es una actividad constructiva, y formular un poderoso modelo para explicar la manera en que se lleva a cabo la interacción entre el texto y el lector, la teoría de los esquemas proporcionó una base para entender los desacuerdos entre lectores al interpretar un texto, ya que esta acción está condicionada en gran medida por los esquemas con los que el lector se aproxima a la lectura. Al abordar los problemas de la comprensión, esta idea central se tradujo en la necesidad de tener en cuenta las experiencias previas del lector. Por otro lado,

propició nuevas reflexiones acerca del concepto mismo de *significado* y las posibilidades de interpretación.

A manera de resumen, puede afirmarse que en el marco de la revolución cognitiva la idea tradicional de la lectura como un acto mecánico de decodificación fue sustituida por la concepción de lectura como un proceso interactivo en el que el lector emplea una serie de estrategias y conocimientos previos para construir una interpretación. Frente al objetivismo del modelo tradicional, que suponía la existencia de un significado cerrado en el texto, en el nuevo modelo el significado está mediado por la actividad constructiva del lector.

**2.1.4 El "giro social".** Los modelos interactivos de lectura derivados de las teorías cognitivas de la década de los setenta pusieron de relieve la importancia de lo que el propio lector aporta al texto durante el proceso de decodificación. Dichos modelos contribuyeron a ampliar el conocimiento sobre lo que sucede en el individuo en el acto de leer. Sin embargo, por estar centrados en la interacción entre el texto y el lector, relegaron a un papel secundario la influencia del contexto social y cultural en la construcción de sentido. Esta limitación dio lugar a lo que Gee (2000) denominó "giro social" para referirse a la toma de conciencia de la naturaleza social y socializadora de la lectura. A partir de esta toma de conciencia, el proceso mismo de la lectura –el acto de leer– comienza a caracterizarse como una actividad comunicativa inserta en un contexto social, cultural, político e institucional.

Con el giro social la atención se desplaza desde el individuo y su mente "privada" hacia la interacción social y cultural, enfatizando el papel del lenguaje como instrumento mediador del pensamiento (Gee, 2000). En lugar de entender la lectura como un conjunto de procesos cognitivos universales o como un acto individual, comienza a concebirse como una práctica social, cuyo significado está regulado por el contexto histórico, social y cultural en que se enmarca (Chartier, 2002; Barton y Hamilton, 2000; Gee, 2000; Street, 1995). En este tipo de actividad, " las personas, el ambiente físico, las herramientas, tecnologías, objetos, palabras, símbolos y acciones se encuentran vinculados entre sí e interactúan unos con otros para generar significados" (Gee, 2000:184).

La concepción de lectura como práctica comunicativa inserta en un contexto social comienza a configurarse en la década de los setenta y se ha ido enriqueciendo

con aportaciones y reflexiones provenientes de diversas disciplinas y tradiciones académicas, algunas de las cuales abordan temas que rebasan la lectura misma (Gee, 2000). Entre estos movimientos se encuentran los siguientes:

**2.1.5 Historia de las prácticas de lectura desde el enfoque de la Nueva Historia Cultural.** La Nueva Historia Cultural es una corriente historiográfica basada en los principios de la teoría de la recepción, la cual es asumida por Chartier para estudiar las prácticas de lectura en la edad moderna, enfocándose en los procesos que regulan la producción de significado. Bajo esta orientación, el estudio de la lectura se organiza alrededor de tres ejes: 1) el estudio de los textos; 2) la historia de los libros y de todos los objetos que transportan los textos a sus lectores; y 3) la diversidad de prácticas a través de las cuales los lectores se apoderan de estos bienes simbólicos, produciendo así usos y significaciones diferenciados (Chartier, 2002).

Al relacionar las variaciones en los modos y modelos de leer con los cambios formales de los textos y sus soportes materiales, así como con las variaciones de las disposiciones de lectores en términos de intereses, tradiciones, valores, expectativas, etcétera, esta aproximación permite organizar modelos de lectura para una comunidad particular de interpretación bajo determinadas circunstancias históricas, “de esta manera [afirma Chartier], no se logra restituir las lecturas del pasado, sino describir las condiciones compartidas que las definen, y a partir de las cuales el lector puede producir esta invención de sentido que está siempre presente en cada lectura” (Chartier, 1999:40).

El interés de la Nueva Historia Cultural es analizar la tensión entre la capacidad inventiva de los individuos o de las comunidades de interpretación, y las imposiciones, las normas y las convenciones que limitan lo que es posible pensar y enunciar (Chartier, 2002). Esta tensión está presente tanto en la producción de las obras –la escritura-, como en las prácticas de la recepción –las lecturas-, puesto que estas últimas “son también producciones inventivas de sentido operadas a partir de determinaciones múltiples (sociales, religiosas, culturales, etc.), que definen, para cada comunidad de lectores, los gestos legítimos, las reglas de la comprensión y el espacio de lo que es pensable” (Chartier, 2002:X).

Una de las formas en que estas investigaciones han enriquecido la discusión acerca de la lectura ha sido el hecho de situar los modos de leer en su dimensión

histórica, lo cual obliga a tomar distancia y reflexionar sobre las categorías que utilizamos en relación con esta práctica, "pues lo que pensamos irreflexivamente como inmediato o necesario, universal y estable puede ser relativizado si se le sitúa en una trayectoria de la larga duración" (Chartier, 1999:20). Por otra parte, el enfoque de la Nueva Historia Cultural permite tomar conciencia de que en el proceso de producción de sentido a través de la palabra escrita intervienen muchos factores, tales como: autor, texto, tema, editor, canal, formato, lectores, oyentes, y los contextos histórico, social y cultural en los que todos estos factores se encuentran insertos.

**2.1.6 La aproximación sociocultural al estudio de la mente.** Esta aproximación busca explicar los procesos mentales tomando en cuenta su relación con los escenarios culturales, históricos e institucionales donde tienen lugar (Wertsch, 1993). A partir de la reinterpretación de la obra de Lev Vygotski y posteriormente del filósofo del lenguaje Mijail Bajtín, esta aproximación ha dado lugar al establecimiento de nuevas líneas de investigación y al desarrollo de teorías que han tenido un fuerte impacto en el campo de la educación y las teorías sobre el aprendizaje de la lectura (Wertsch, 1993; Nystrand *et al*, 1997; Gee, 2000).

El punto de partida en el planteamiento de Vygotski es que el desarrollo de las funciones superiores –pensamiento, atención, memoria- consiste en la apropiación de formas culturales de comportamiento, es decir, de los diversos métodos de razonamiento, los cuales son construcciones sociales y tienen su origen en la interacción que se establece entre el individuo y el medio social. Desde esta orientación, las funciones psicológicas superiores aparecen dos veces: primero en el ámbito social (plano interpsicológico) y más tarde en el ámbito individual (plano intrapsicológico). Como ejemplo, Wertsch (1993) afirma que cuando un adulto ayuda a un niño a recordar dónde se encuentra un objeto perdido mediante preguntas como ¿dónde lo viste la última vez? ¿lo tenías en tu habitación? ¿afuera? etcétera, se establece un tipo de interacción en la que el adulto "presta" al niño sus formas de razonamiento hasta que éste las interioriza, es decir, las incorpora a sus propios esquemas y comienza a emplearlas.

Para Vygotski, la acción típicamente humana se caracteriza por el empleo de herramientas técnicas y psicológicas. Las técnicas incluyen todo tipo de objetos como pantallas, libros, computadoras, etcétera. Las psicológicas son los sistemas simbólicos,

como lenguaje, sistemas de clasificación, teorías, conceptos, representaciones, etcétera. Estas herramientas -o instrumentos mediadores- son construcciones sociales, y no solamente facilitan la acción, sino que la determinan en gran medida. Al respecto, Vygotski (citado en Wertsch, 1993:50) afirma que:

En su inclusión en el proceso de comportamiento, las herramientas alteran toda la fluencia y estructura de las funciones mentales: Determinan la estructura de un nuevo acto instrumental, como la herramienta técnica altera el proceso de adaptación natural determinando la forma de las operaciones laborales.

Este hecho ha tenido grandes implicaciones en la teoría del aprendizaje. Gee (2000) afirma que la reflexión acerca de la importancia y la variedad de los instrumentos mediadores en el aprendizaje remite a cuestiones de disponibilidad y acceso, puesto que las oportunidades de aprendizaje dependen del tipo de instrumentos mediadores disponibles en una comunidad de hablantes y la forma en que se utilizan.

Los planteamientos de Vygotski –elaborados entre 1924 y 1934, pero introducidos en Occidente hace apenas unas décadas- representan una ruptura respecto a la tradición empirista, que concibe al individuo como un recipiente pasivo de la información del medio ambiente y, por otra parte, respecto a los enfoques racionalistas que se centran en el individuo y conciben el ambiente como secundario (Wertsch, 1993; Hernández, 2002).

En los últimos años se han multiplicado los trabajos encaminados a analizar, aplicar y ampliar estas ideas. En algunos de ellos la perspectiva de Vygotski sobre la mediación semiótica en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se complementa con la perspectiva dialógica de Mijail Bajtín, y con los conceptos de voz, lenguaje social y género discursivo. Estos últimos proporcionan herramientas teóricas –o instrumentos mediadores- que permiten investigar la relación entre mente, cultura y sociedad.

Según Wertsch (1993), el dialogismo bajtiniano se fundamenta en la idea de que todo discurso –incluyendo los textos escritos- implica alguna clase de interanimación de voces. De tal manera, el discurso se configura como un diálogo -interactivo y cimentado en el contexto-, cuyo significado es creado por el emisor y el oyente en una cadena de comunicación verbal.

Desde esta visión, la noción de enunciado se encuentra inherentemente vinculada con la de *voz o conciencia hablante*, en el sentido de que sólo puede existir si es producido por una voz. Esta noción se aplica tanto a la comunicación oral como a la escrita, e implica la presencia simultánea de diversas voces. Por un lado, porque en tanto que en el enunciado una voz –o conciencia hablante- siempre se dirige a *otro*, la voz de ese *otro* se hace presente, ya sea porque el hablante toma conciencia de ella y la hace explícita, o bien porque de alguna manera se anticipa a las posibles réplicas que han de producirse. Por otra parte, si bien los enunciados son creaciones únicas, éstos se apoyan en discursos o fragmentos de discursos previos. Además, siempre invocan o apelan a un lenguaje social y a un género discursivo, que son producciones ajenas (Wertsch, 1993).

Los lenguajes sociales –ideológico sociales- son las formas que toma un lenguaje nacional, a través de las cuales se expresan los grupos sociales, profesionales, religiosos, generacionales, etcétera, en un lugar y en un momento dado. Los géneros discursivos son tipos convencionales de enunciados -o conjunto de enunciados- que se aplican en situaciones específicas con propósitos determinados, por ejemplo, conferencias, lecciones, conversaciones entre amigos, canciones, etcétera. La diferencia entre los lenguajes sociales y los géneros discursivos es que los primeros dan cuenta de la afiliación o pertinencia del hablante a determinados grupos sociales y culturales, y los segundos están referidos a una situación.

Desde esta perspectiva, los enunciados, si bien son creaciones únicas, no son independientes, sino el resultado de la apropiación de lenguajes y géneros discursivos, que involucran patrones de conducta, creencias y valores, y son creaciones ajenas. Al respecto, Bajtín (citado en Wertsch, 1993:79) afirma:

La palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en propiedad de uno sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva.

Ahora bien, aunque desde la visión bajtiniana todo discurso es multivocal y dialógico -en el sentido de que implica alguna clase de interanimación de voces-, Bajtín distingue dos tipos de discurso en función del grado en que permiten la interanimación: el autoritario y el internamente persuasivo. Mientras que el primero es un discurso

estructurado de tal forma que dificulta el diálogo y obstaculiza la interanimación con otras voces; el segundo tiene una estructura abierta, de modo que permite la interanimación y ofrece posibilidades de generar nuevos significados. Desde esta perspectiva los discursos autoritarios suelen caracterizarse como unívocos o monológicos y los discursos internamente persuasivos como multivocales o dialógicos.

Según Wertsch (1993), la distinción de Bajtín entre estos tipos de discurso está ligada a las ideas de Lotman sobre las funciones del texto. Para Lotman (citado en Wertsch, 1993:94) los textos cumplen dos funciones: transmitir significados y generar nuevos significados. En el primer caso, el texto se convierte en un eslabón pasivo de una cadena de información; en el segundo, funciona como un dispositivo para pensar .

La reflexión de Lotman acerca de las funciones del texto tiene profundas implicaciones para la práctica de la lectura en el ámbito escolar, puesto que, como afirma Wertsch, en todo texto hay un elemento de univocidad y otro de respuesta y réplica que se encuentran en tensión; pero es precisamente en el contexto sociocultural en el que tiene lugar el evento comunicativo, donde se establece cuál de las dos funciones de Lotman habrá de predominar (Wertsch, 1993). Por su parte, Nystrand *et al* (1997) subrayan que el papel que establecen los maestros y las interacciones que llevan a cabo con los estudiantes, a través de sus preguntas, respuestas y tareas, inexorablemente establecen las posibilidades de significación de los textos.

Acerca de la complementariedad de las teorías de Vygotski y Bajtín y su relación con cuestiones educativas, Nystrand *et al* (1997) comentan que mientras que la perspectiva de Vygotski sobre la mediación semiótica proporciona una explicación acerca del papel central de la interacción en el desarrollo del pensamiento y la escritura, la teoría de Bajtín ilustra el proceso semiótico a través del cual la interacción entre los participantes estructura y significa cualquier instancia del discurso (Nystrand *et al*,1997).

**2.1.7 Los Nuevos Estudios sobre Literacidad.** En un recuento de las investigaciones sobre lectura, Siegel y Fernández (2000) afirman que uno de los cambios introducidos en este campo, a partir de la de la década de los ochenta, fue la ampliación del objeto de estudio. Esto se tradujo en el uso cada vez más frecuente del concepto de *literacidad* en lugar de lectura. Según estas autoras, el cambio evidencia el interés de los investigadores por abordar no sólo la dimensión psicológica de la lectura

asociada al aprendizaje, sino también la dimensión sociopolítica del lenguaje escrito, relacionada con su papel dentro de la sociedad y los fines políticos, económicos, sociales e ideológicos con que se emplea. De acuerdo con Cassany (2006:1):

El concepto de *literacidad* abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etcétera.

Dentro de esta línea, los "Nuevos Estudios sobre Literacidad" (*New Literacy Studies*) aportan elementos para comprender los aspectos que intervienen en las diferentes formas de apropiación y utilización de la cultura escrita. Los Nuevos Estudios sobre Literacidad forman parte de un movimiento interdisciplinario íntimamente ligado al Centro de Estudios sobre Literacidad de la Universidad de Lancaster, particularmente, a un grupo de investigadores de esta institución que, desde 1983, ha venido realizando esfuerzos por comprender el papel de la cultura escrita en las distintas esferas de la vida humana, así como para estrechar la comunicación entre investigadores y educadores. En años recientes, el grupo de Lancaster, en colaboración con investigadores provenientes de otras universidades, conformó un movimiento cuyo programa de trabajo está encaminado a cuestionar y cambiar las percepciones públicas sobre la cultura escrita (Gee, 2000; Tusting, Ivanič y Wilson, 2000).

Según Tusting *et al* (2000), una forma en que los Nuevos Estudios sobre Literacidad pueden contribuir al cambio es enfocándose en el carácter cultural y contingente de los diversos modelos de lectura, haciendo explícitas las relaciones de poder, particularmente con relación a las modelos de lectura institucionales.

Consecuentemente, los integrantes de este movimiento, entre los que se encuentran Brian Street, James P. Gee, David Barton y Mary Hamilton, han asumido un papel activo en la discusión sobre literacidad, al insistir en la importancia de teorizar la lectura en términos de práctica social. Esto implica prestar especial atención al habla que se produce alrededor del texto, así como reconocer la naturaleza cultural e ideológica de la lectura, tomando en cuenta la multiplicidad de usos del lenguaje escrito. Algunos de estos usos pueden ser altamente funcionales en determinados contextos, tal como lo han demostrado estudios etnográficos sobre literacidad (Heath, 1983; Street, 1995; Gee, 2000). Estas discusiones han abierto un espacio para abordar la diversidad

de formas de utilizar la lengua escrita, introduciendo el concepto de literacidades múltiples, así como para atender los procesos que dan lugar a su apropiación.

La aproximación a la lectura de los Nuevos Estudios sobre Literacidad es interdisciplinaria, y "se basa en la idea de que la lectura y la escritura sólo cobran sentido cuando se estudian en el contexto de las prácticas sociales y culturales de las cuales forman parte" (Gee, 2000:180). Así mismo, considera que los usos de la lectura y escritura y las posibilidades de significación de los textos se sitúan dentro de prácticas sociales y Discursos específicos (Gee, 2000).

Esta aproximación comparte con la tradición antropológica y etnográfica el interés por documentar las actividades de lectura en comunidades pequeñas, tal como transcurren en su vida diaria; "sin embargo, los Nuevos Estudios sobre Literacidad extienden el análisis más allá del contexto local de las comunidades, para explorar cómo el significado que emerge en estos eventos se relaciona con procesos y estructuras sociales mucho más amplios" (Maybin, 2000:207).

El punto de partida son las nociones de evento y práctica de lectura. Éstas son fundamentales en la teoría social de la lectura de este movimiento, ya que permiten tener en cuenta la multiplicidad de usos y significaciones de la lectura y, al mismo tiempo, establecer nexos entre lo local y lo global.

Un evento de literacidad es "cualquier ocasión en la que un texto escrito forma parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos" (Heath, citada en Street, 1995:162). Esta noción destaca la mediación de los textos a través del diálogo y la interacción, en el contexto de escenarios y prácticas específicas (Heath, 1983, citada en Maybin, 2000:197).

En términos metodológicos, el concepto de evento es de gran utilidad, ya que las ocasiones a que hace referencia son episodios o secuencias de acción, que pueden ser observadas. Por lo tanto, permiten registrar las formas en que las personas manejan los materiales, las distintas maneras de participar y de relacionarse con los textos y con otras personas. Por otra parte, como señalan Barton y Hamilton, al abordar el estudio de la lectura en términos de eventos, ciertos aspectos inherentes a la lectura y escritura se hacen evidentes (Barton y Hamilton, 2000). Por ejemplo, los eventos de literacidad dan cuenta de que el uso y el significado de la lectura varían en función del contexto en que ésta se lleva a cabo. Por otra parte, "los eventos de lectura muestran que en los actos comunicativos de la vida diaria hay una mezcla de lenguaje oral y escrito" (Street,

1995:133). En este sentido, el conocimiento y el significado que emergen en estos eventos no sólo están en función de lo que se lee o escribe, sino también del habla que se produce alrededor de la palabra escrita.

Mientras que la noción de evento remite a contextos particulares, el concepto de *práctica de lectura* es mucho más general y abstracto. Es importante señalar que el concepto de práctica que introducen los Nuevos Estudios sobre Literacidad tiene un significado específico, que difiere tanto de la forma en que generalmente se utiliza para referirse a la costumbre de hacer algo, como del uso que se le da al término en el sentido de aprender a hacer algo por repetición (Barton y Hamilton, 2000). Según Tusting *et al*, 2000:213) "el concepto de práctica es un constructo teórico que refiere a los patrones generales de comportamiento respecto a la lectura, culturalmente reconocibles, que pueden inferirse a partir de observaciones de casos específicos". Al respecto, Street (1995:2) afirma que:

El concepto de prácticas de lectura tiene un nivel más alto de abstracción, y abarca tanto el comportamiento, como las conceptualizaciones sociales y culturales que dan sentido a la lectura y la escritura. Las prácticas de lectura incorporan no sólo los eventos de lectura -ocasiones empíricas en las cuales la lectura es una parte integral- sino también los modelos culturales de esos eventos y las preconcepciones ideológicas subyacentes.

Desde esta perspectiva, las prácticas de literacidad incluyen tanto las actividades que observamos en el evento, como las concepciones, creencias, propósitos, valores y sensibilidades que acompañan a tales actividades. Las prácticas de lectura se modelan de acuerdo con normas sociales, interiorizadas por los individuos y los grupos sociales, y se expresan en las maneras de hablar, de actuar y de utilizar la lectura. Éstas incluyen las concepciones de los lectores acerca de la lectura y las percepciones de sí mismos como lectores.

El proceso de reconocer las prácticas incluye identificar en ellas valores, creencias y las relaciones de poder que las sostienen. Las prácticas de literacidad no son observables, pero pueden inferirse a través de la evidencia que ofrecen los eventos. Para ilustrar la forma en que se pueden inferir las prácticas a partir de los eventos de lectura, resulta particularmente interesante el trabajo de Hamilton (2000). Este trabajo se apoya en el estudio sistemático de imágenes fotográficas de gente involucrada en eventos de literacidad e identifica cuatro componentes que pueden ser generalizables:

participantes, escenarios, artefactos, actividades. A su vez, Hamilton analiza la forma en que cada uno de estos componentes evoca –en el sentido bajtiniano- diferentes aspectos de las prácticas sociales subyacentes (ver Tabla 2.1).

Tabla 2.1: Componentes de los eventos y de las prácticas de literacidad

EVENTOS (observables)	PRÁCTICAS (no observables)
Participantes: Personas que interactúan con el lenguaje escrito.	Participantes no observables. (Grupos e instituciones involucrados en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y regulación del lenguaje escrito)
Escenarios: Circunstancias físicas en las que tiene lugar la interacción.	Dominio en que se inscribe el evento de lectura y, a través del cual adquiere un propósito y un sentido social
Artefactos: Herramientas materiales que intervienen en la interacción.	Recursos y herramientas culturales, conocimientos, valores, creencias, sentimientos
Actividades: Acciones que desempeñan los participantes.	Rutinas que facilitan y/o regulan las acciones, establecen las normas de apropiación y acceso

Fuente: Hamilton (2000:17)<sup>2</sup>

Barton y Hamilton (2000) sugieren que un punto de partida útil es examinar las distintas prácticas dentro de los diferentes dominios de actividad que caracterizan la vida contemporánea, como el hogar, la escuela o el trabajo. Por ejemplo, se puede esperar que las prácticas asociadas a la lectura y escritura en un foro de internet para jóvenes, sean diferentes de las prácticas de lectura asociadas a la escuela. En este sentido, se puede afirmar que los seres humanos participamos en distintas comunidades discursivas relacionadas con los diferentes dominios de la vida. Según Barton y Hamilton (2000:11):

Los dominios son contextos estructurados y modelados dentro de los cuales se aprende y utiliza la lectura. Las actividades dentro de estos dominios no son accidentales ni varían al azar: son configuraciones particulares de prácticas de lecturas y es posible identificar regularidades en la forma en que actúan las personas en los diversos eventos de lectura en contextos particulares.

<sup>2</sup> Original en inglés.

Esto significa que dentro de una cultura dada, coexisten distintas prácticas de literacidad asociadas a dominios y Discursos específicos. Los Discursos son formas características de hablar, escribir y actuar. Como ejemplo, Tusting *et al*, (2000) mencionan que trabajar aisladamente en un escritorio, utilizar la computadora y papel blanco para producir textos con una alta densidad léxica, pocos actores sociales y poca -o ninguna- referencia a sentimientos o emociones, y escribir líneas uniformes de texto a máquina con tinta negra, sin gráficos, es una configuración de prácticas de lectura asociadas a un Discurso académico tradicional. Este ejemplo ilustra la manera en que el lenguaje –verbal y no verbal- en el nivel local inserta a las personas en determinados Discursos -asociados con instituciones sociales más amplias-, los cuales contienen los sistemas de valores, las ideologías y creencias de una comunidad discursiva determinada.

Ahora bien, los Discursos circulan y se sostienen a través de instituciones y prácticas sociales, así como de interacciones sociales cara a cara. Algunos de éstos cuentan con el apoyo de instituciones poderosas, tales como la escuela, la iglesia, la academia, la burocracia, etcétera, para propiciar que ciertas perspectivas y/o estado de las cosas sean vistos como “normales” o “naturales”, mientras que otros se consideren como “desviados” o “incorrectos” (Gee, 2000; Barton y Hamilton, 2000; Tusting *et al*, 2000). De ahí que parte del trabajo de los Nuevos Estudios sobre Literacidad esté dedicado a investigar los mecanismos a través de los cuales estas instituciones apoyan determinadas prácticas de lectura y Discursos específicos.

A modo de conclusión puede decirse que entre las aportaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad se encuentran el concepto de literacidades múltiples, la reflexión acerca de la naturaleza social y cultural de la lectura, y la necesidad de tener presente que tanto las prácticas de producción del lenguaje escrito, como las prácticas de recepción de los textos están insertas en una compleja red de Discursos y relaciones de poder que regulan la producción de sentido.

Estas reflexiones han puesto en tela de juicio la institucionalización de un modelo de lectura que se presenta como natural, autónomo, y desprovisto de toda carga ideológica. Según Street (1995), la internalización de este modelo ha sido posible gracias a la mediación de una serie de prácticas, entre las cuales se encuentran: el tratamiento que se le da al lenguaje en clase, la referencia a los procesos de lectura y escritura como un conjunto de competencias independientes y neutrales, y el estatus

que se le otorga al lenguaje escrito como si fuese intrínsecamente superior al lenguaje oral (Street, 1995:114).

Cabe subrayar que las investigaciones realizadas dentro de este enfoque no pretenden negar las habilidades técnicas ni los aspectos cognitivos implicados en la lectura, la naturaleza social y los aspectos ideológicos subyacentes a las prácticas de literacidad (Street, 1995; Barton, 2000; Gee, 2000).

**2.1.8 Literacidad crítica.** Si bien el desarrollo de lectores críticos es una de las metas que aparece en la mayor parte de las propuestas educativas, las ideas acerca del significado de criticidad, en general, y las aproximaciones a lectura crítica, en particular, son bastante diversas, tanto en orientación filosófica, como en la delimitación del objeto de la crítica y sus posibles alcances.

En una revisión de las concepciones de lectura crítica contenidas en las teorías educativas contemporáneas, Luke y Wallace (citados en Lankshear, 2002) establecen una distinción entre los enfoques críticos *convencionales* y los enfoques críticos *sociales*. Dentro de los primeros, estos autores ubican las teorías sobre respuesta afectiva y los enfoques cognitivos, cuyo centro de atención es el desarrollo de capacidades intelectuales de alto nivel. En los enfoques críticos sociales sitúan los estudios sobre literacidad derivados de la pedagogía crítica de Paolo Freire, así como los que se nutren del análisis crítico del discurso (Lankshear, 2002). Como puede observarse, esta propuesta guarda cierta relación con la distinción entre lectura y literacidad establecida en los párrafos anteriores: mientras que en los enfoques críticos convencionales el objeto de la crítica es la lectura y escritura de textos particulares, en los enfoques críticos sociales es mucho más amplio, ya que abarca no sólo la lectura y escritura, sino los usos del lenguaje escrito, así como valores y las prácticas discursivas asociadas con la literacidad.

Según Lankshear (2002), una de las dificultades para caracterizar los enfoques críticos en lo que concierne al lenguaje escrito proviene de la ambigüedad que existe en el significado mismo de literacidad crítica. Mientras que en algunos casos la literacidad crítica se piensa en términos de tener una meta-comprensión sobre la literacidad -o ciertas formas de literacidad-, en otros se concibe como la toma de postura frente a un texto en particular, o bien, como la adopción de una actitud reflexiva y crítica ante las

prácticas sociales en las que se inserta la lectura, escritura, observación, y/o transmisión del texto –o los textos- en cuestión.

Lankshear (2002) hace notar que en la primera de estas concepciones el objeto de la crítica es la literacidad en sí, en tanto que en las dos últimas la acción crítica guarda una relación mucho más estrecha –en teoría y práctica- con los textos. Pero, mientras que en el segundo caso el texto es visto simplemente como un pasaje impreso o una secuencia de discurso desligada de su socialización, en el tercero, el texto es concebido como un fenómeno sociocultural inserto en una lógica discursiva mucho más amplia. Esta última concepción del significado del texto y la literacidad crítica se relaciona directamente con los enfoques socioculturales descritos en este trabajo. Bajo esta óptica, el desarrollo de la literacidad crítica implica tener en cuenta el aspecto discursivo de las diversas áreas disciplinarias.

## **2.2 SIGNIFICADO DE LITERACIDAD CRÍTICA EN HISTORIA**

**2.2.1 Características del conocimiento histórico.** *Historia ¿Relato o explicación?* Uno de los problemas asociados a la enseñanza de la Historia es el carácter narrativo del conocimiento histórico. La narración, como forma de escritura para la Historia ha sido objeto de acalorados debates a lo largo del siglo XX. Peter Burke (1992) afirma que el rechazo a la narración comienza a gestarse a principios de siglo, principalmente en Francia y Gran Bretaña, donde algunos historiadores como Henry Berr, Lewis Namier y R.H.Tawney, interesados en destacar la naturaleza colectiva del hombre social, proponen que la Historia, “más que narrar acontecimientos debe analizar la acción de las fuerzas sociales” (Burke,1992:287).

La idea de que los acontecimientos se encuentran en un nivel superficial de la Historia, y la convicción de que los principios explicativos de ésta deben descansar en el análisis de las estructuras exigieron la incorporación de métodos y técnicas estadísticas para identificar regularidades en el conjunto de hechos del pasado. Esto se tradujo en un rechazo a la Historia narrativa que seguía centrada en los hechos (Chartier, 1994).

Esta postura, ampliamente compartida por los historiadores de la prestigiosa Escuela de los *Annales* desde la década de 1940, tuvo como consecuencia la separación radical entre el objeto del conocimiento histórico y la conciencia subjetiva de los actores. Sin embargo, hacia finales de la década 1960 empezó a perder fuerza. Por una parte, la

influencia de los nuevos enfoques sociológicos y antropológicos y la necesidad de restaurar el papel de los individuos -sus acciones, creencias, motivos e intenciones- en la construcción de las relaciones sociales obligaron a los historiadores a volver a centrar su atención en los acontecimientos. Por la otra, las reflexiones epistemológicas en torno a la Historia pusieron de manifiesto que incluso la Historia escrita más alejada de la forma narrativa sigue estando ligada al relato. Según Ricoeur (citado en Chartier, 1998:197-198):

La historiografía, al alejarse de la historia de los acontecimientos, principalmente de la historia política, se ha alejado menos de la historia narrativa de lo que pretenden los historiadores [...] Las entidades que manejan los historiadores ("sociedad", "clases", "mentalidades", etc.) son "cuasi personajes", dotados implícitamente de propiedades que son las de los héroes singulares o de los individuos ordinarios que conforman las colectividades que designan estas categorías abstractas. Por otra parte, las temporalidades históricas sostienen una gran dependencia en relación al tiempo subjetivo: la larga duración no es más que una modalidad derivada de la puesta en intriga de los acontecimientos.

Este tipo de reflexiones se hizo cada vez más frecuente y obligó a historiadores a tomar conciencia de que su discurso, cualquiera que sea su forma, es siempre un relato. Así mismo, puso de manifiesto que los procedimientos explicativos que emplean los historiadores pertenecen a la lógica de la narración -que permite dar cuenta de las decisiones y acciones de los individuos-, y no a la lógica del discurso científico naturalista adoptada tanto por el positivismo, como por la Historia basada en las estructuras (Chartier, 1998).

La constatación de que el producto de las investigaciones históricas es siempre un relato, organizado a partir de las mismas fórmulas que utilizan las narraciones de ficción, indujeron a algunos filósofos posmodernos -como Hayden White- a anular la distinción entre ficción y disciplina histórica. De acuerdo a esta visión, la Historia es una forma de literatura en la que la realidad, lejos de ser un dato externo, es una construcción del propio discurso. Sin embargo, esta tesis ha sido rebatida por historiadores -como Carlo Ginzburg, Giovanni Levi y Roger Chartier- quienes, sin dejar de reconocer el papel de los recursos retóricos en la construcción de su Discurso, sostienen que dichos recursos se supeditan en última instancia al principio de correspondencia y la búsqueda de verdad que guían su investigación. Esta postura es expresada por Chartier (1998:215) de la siguiente manera:

Cuando deseamos señalar la diferencia entre ficción e Historia, inevitablemente nos referimos a la idea de una cierta correspondencia entre nuestro relato y lo que realmente ocurrió. Al mismo tiempo, somos bien conscientes de que esta reconstrucción es una construcción distinta del curso de los acontecimientos relatados.

Frente al empirismo ingenuo de la Historia positivista y de la Historia estructural, o de un relativismo radical, como el de Hayden White, las nuevas corrientes historiográficas ven en el relato una forma de conocimiento. Bajo esta óptica, la Historia es *científica* en el sentido de que su objetivo es generar conocimiento, pero su discurso no es el discurso atemporal e impersonal de la exposición, sino un discurso narrativo -con una trama y unos actores- en el cual la voz del autor se hace patente y está sujeto a interpretación (Chartier, 2002).

La reinscripción de la escritura de la Historia en el terreno de la narrativa ha propiciado nuevas reflexiones en el plano cognitivo e instruccional. En el plano cognitivo, Bruner plantea que la narrativa es una modalidad de pensamiento que se ocupa de las acciones humanas. Según este enfoque, "los seres humanos poseemos una capacidad cognitiva que nos hace procesar la experiencia humana en forma de relato, otorgando así significado al pasado" (Bruner, citado en Jacott y Carretero, 2000:102). En este sentido, la narración es un instrumento del conocimiento que permite organizar la experiencia, y desempeña un papel fundamental en la representación de los acontecimientos humanos. La operación de narrar es una actividad constante en nuestras vidas y consiste en transformar una secuencia de eventos e incidentes en un relato. Al llevar a cabo esta actividad, vamos construyendo los significados que dan sentido nuestra experiencia. De este modo, la narrativa es una actividad interpretativa y, al mismo tiempo, es el producto de la interpretación.

Bruner (2004) distingue dos modalidades de pensamiento: la narrativa o sintagmática, y la paradigmática o lógico-científica. Cada una de ellas brinda modos característicos de construir la realidad:

Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación (Bruner, 2004:23).

La modalidad paradigmática corresponde al pensamiento lógico-científico. Este modo de conocer “trata de construir un mundo que permanezca invariable a pesar de las intenciones y conflictos humanos” (Bruner, 2004:59). Su método consiste en la formulación de hipótesis cuya verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. La modalidad narrativa corresponde al pensamiento humanista y “se ocupa del mundo y los cambios que experimenta de acuerdo con la posición y la actitud del espectador” (Bruner, 2004:60). Esta manera de conocer no busca verdad sino verosimilitud y se construye a través de procesos de interpretación.

Generalmente, los productos de la modalidad paradigmática son textos expositivos en los que el discurso de la investigación se expresa a través de enunciados “objetivos”, en los que “desaparece” la voz del autor. Los productos de la modalidad narrativa de pensamiento son textos narrativos que giran en torno a intenciones, deseos, acciones e historias particulares, en los que la voz del autor se hace patente. La siguiente tabla, elaborada por Bolívar (2002:52), resume las características de estas dos formas de conocimiento con base en la tipología de Bruner (ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2: Dos formas de conocimiento en el estudio científico de la acción humana

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Carácter	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : Procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relatos</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : Enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : Expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causa-efectos, busca certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : Categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : Particular y temporal, metáforas, imágenes. Están representadas las voces de actores e investigador

Fuente: Bolívar (2002:52)

Según Rivière (1994), la distinción de Bruner (2002) guarda semejanza con la oposición entre las ciencias nomotéticas y las ciencias ideográficas, según la cual las primeras tienen como finalidad la búsqueda de verdades universales y la formulación de leyes generales, mientras que las segundas se ocupan de los sucesos particulares y concretos, estudian la relación humana y buscan conexiones particulares entre dos o más sucesos. En este sentido, se puede afirmar que la Historia es una disciplina en la que el pensamiento paradigmático y el narrativo van de la mano. Al respecto, Angel Rivière (2004:198) comenta:

En cierta medida, e independientemente de las cuestiones epistemológicas básicas, es un hecho que los textos históricos, por lo general, contienen una compleja interrelación de factores intencionales y no intencionales. Las creencias, las intenciones y los deseos se combinan con los conflictos económicos, los enigmas geoestratégicos, las estructuras sociales y los cambios demográficos. Estas relaciones son las que establecen determinados tipos de representaciones históricas prototípicas que tienen una naturaleza de 'doble cara'.

Esta "doble cara" otorga al conocimiento histórico un carácter singular y complejo. Si bien la Historia es un tipo de saber que tiene sus raíces en la actividad cotidiana de procesar la experiencia en forma de relato, es decir, en términos de intenciones, creencias, motivos y acciones, por otra parte, es una disciplina que aspira a ofrecer una explicación sobre los procesos sociales (Rosa, 2004). Según Rivière (2004:7):

La diferencia entre los relatos (que giran en torno de las intenciones, emociones y acciones de los individuos) y las representaciones «paradigmático-narrativas» de doble cara de los asuntos humanos colectivos del pasado es, en parte, equivalente a la diferencia entre las «historias» y la Historia.

Así, las *historias*, entendidas como relatos de recuerdos personales o historias relatadas, son representaciones narrativas, mientras que los productos de la investigación histórica son representaciones paradigmático-narrativas (Rivière, 2004). Esta diferencia adquiere importancia pues, según lo expuesto, la capacidad cognitiva que nos permite construir una representación del pasado en forma de *historias* es un tipo de competencia que poseen todas las personas y que se desarrolla en el transcurso de la socialización temprana (Rodrigo, 1994), mientras que el segundo tipo de representación es un constructo más elaborado y requiere de un tipo de razonamiento más complejo.

**2.2.2. Implicaciones para la enseñanza de la Historia.** Dada la importancia que las nuevas tendencias historiográficas otorgan a la narración (Chartier, 1998, 2002; Serna, 2003; Vidal Jiménez, 1999), y debido a que ésta es un poderoso medio de conocimiento (Bruner, 2004), algunos investigadores han señalado que el análisis de las narraciones históricas debe ser el principal foco de interés en la actividad didáctica de la enseñanza de la Historia (Topolsky, 2004; McKeown y Beck, 1994; Perfetti, 1994; Carretero, Jacott y López Manjón, 2004). Sin embargo, debido a la brecha entre la versión académica de la Historia y la versión escolar, todavía no se ha prestado suficiente atención a esta observación (Topolsky, 2004; Carretero, 2004, McKeown y Beck, 1994). Para explicar esta falta de interés en el análisis de los relatos o narraciones históricas, por parte de los docentes, Topolsky (2004:101) argumenta lo siguiente:

Las narraciones incluidas en los libros de texto de Historia y aquellas «producidas» directamente por los docentes en la escuela tienen una estructura y un contenido que son el resultado del funcionamiento de distintos mecanismos intelectuales y sociales. Dicha estructura y dichos mecanismos son ahora objeto de diferentes estudios y discusiones, que se deben, en su mayoría, a los cambios en la filosofía de la Historia. En la filosofía tradicional (positivista, analítica) de la Historia, el interés principal estaba (y está) centrado en la estructura lógica de la historiografía, en especial, en los modelos de explicación lógicos. La narración, su estructura, distinta de la estructura lógica, y los mecanismos de su «producción» sólo despertaban un interés menor para esa filosofía de la Historia, que por este motivo no resultaba de gran utilidad para los docentes.

En esta cita el autor pone de relieve el papel del maestro como mediador de la lectura y, consecuentemente, subraya la importancia del contexto social en el que tienen lugar los eventos de literacidad. Por otra parte, destaca la relación entre la concepción de la Historia (en este caso, positivista) y la falta de interés por analizar la estructura de los relatos. En este sentido, Topolsky (2004) afirma que para caracterizar los modelos de la enseñanza de la Historia, es necesario analizar cuál es la actitud de los maestros en relación con la narración histórica. Por ejemplo, la concepción positivista de la Historia puede clasificarse en lo que Bruner denominó pensamiento paradigmático o lógico científico. Esta modalidad de pensamiento centra su interés en la información y suele abordar los textos históricos como textos *objetivos* en los que *desaparece* la voz del autor. Tal es el caso de los modelos explicativos de la Historia estructural que, como afirma Vidal Jiménez (1999:9):

En la medida en que se autoafirmaron como sólidas alternativas a lo que entendieron como déficit explicativo del relato factual lineal positivista, y en tanto propusieron esquemas formales de análisis estructural presuntamente superiores en su cientificidad, no forzaron un verdadero cambio de paradigma.

Topolsky (2004) distingue tres niveles en la narración histórica: el superficial o informativo (lógico y gramatical); el persuasivo o retórico; y el teórico ideológico. El positivismo, basado en la filosofía analítica de la Historia, se concentra en el nivel lógico y gramatical (informativo), mientras que las nuevas corrientes de pensamiento historiográfico prestan atención al nivel persuasivo y al teórico-ideológico. Estos niveles o estructuras se encuentran en todas las narrativas históricas.

Entre las implicaciones para la enseñanza del carácter narrativo de los textos históricos se encuentra el hecho de que la narración ofrece la posibilidad de elaborar distintas versiones sobre un mismo acontecimiento. Además, como ha sido mencionado:

En la narración, en cierto modo, la propia forma es su contenido: junto con los eventos que se relatan (los contenidos) hay una trama y un género literario (comedia, tragedia, romance o sátira) que ejercen una importante influencia moral sobre el consumidor de esa historia (Rosa, 2004:56).

Debido a esto, algunos investigadores han llevado a cabo estudios para analizar las características de las narraciones históricas que se les presentan a los estudiantes (Carretero, Jacott y López Manjón, 2004; McKeown y Beck, 1994). Estos estudios han puesto de manifiesto que, en la mayoría de los casos, las narraciones incluidas en los materiales escolares son relatos monológicos (Carretero, 2004). Es decir, están organizadas en torno a una sola perspectiva, que no deja espacio para incluir otras voces, las cuales de alguna manera se hacen presentes, pero siempre desde una postura subordinada, oculta y poco efectiva (Wertsch, 1994). Por otra parte, al analizar el lenguaje empleado en los textos para estudiantes, McKeown y Beck (citadas en Voss, Wiley y Kennet, 2004:296) encontraron que "el lenguaje empleado en los mismos sugiere una objetividad intachable. Lo cual explica, de algún modo, la autoridad que los maestros y estudiantes suelen otorgar a los materiales impresos".

El interés fundamental que subyace en conocer las características de las narraciones históricas que se presentan a los estudiantes radica en que éstas forman parte del conjunto de recursos o herramientas culturales a partir de los cuales los

estudiantes construyen sus representaciones del pasado (Werstch, 1994, 2004; McKeown y Beck, 1994; Carretero y Kriger, 2004).

De acuerdo con los autores revisados, el pasado sólo es accesible a través de su representación (Wertsch, 1994; Rosa, 2004). Ahora bien, la producción y el consumo de las representaciones del pasado son acciones mediadas por un conjunto de herramientas culturales (recursos las narraciones, las estrategias de argumentación y los mitos). Estas herramientas culturales son mecanismos semióticos, que surgen en los escenarios históricos, culturales e institucionales en los que se desarrolla la vida de las personas y desempeñan un papel fundamental en la producción y el consumo de las representaciones del pasado (Wertsch, 1993, 1994, 2004; Chartier, 2002).

Dado que el único acceso que tenemos al pasado es a través de su representación, y que las representaciones paradigmático-narrativas a las que aspira la Historia requieren un tipo de razonamiento que se desarrolla en contextos específicos, como el de la educación formal, es fundamental tener en cuenta el tipo de narraciones que se presentan a los estudiantes. Por otra parte, es necesario promover una enseñanza que ayude a los estudiantes a "defenderse de las narrativas ya hechas" (Rosa, 2003:66), mediante el desarrollo de estrategias de lectura que les permitan abordar críticamente un Discurso que hace referencia a evidencias. A su vez, es importante enseñarles a evaluar tanto la validez de esas evidencias y la forma en que se presentan (Rosa, 2004; Wineburg y Fournier, 1994; Perfetti *et al*, 1995). En este sentido, una prioridad de la enseñanza es desarrollar la capacidad de lectura crítica de los estudiantes en relación con los textos históricos.

**2.2.3. Literacidad crítica en Historia en el ámbito escolar.** Las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la Historia, apoyadas en la Psicología cognitiva y la Psicología del desarrollo, han permitido ampliar nuestros conocimientos sobre los procesos implicados en la lectura de textos históricos. En esta línea, los trabajos de Samuel Wineburg (Wineburg, 1991, 1995; Wineburg y Fournier, 1994) han arrojado luz sobre las estrategias utilizadas por los historiadores para construir interpretaciones históricas, así como sobre los procesos heurísticos e inferenciales que emplean para realizar una lectura compleja y contextualizada de los textos históricos. Estos trabajos permiten identificar una serie de competencias o habilidades requeridas

para el desarrollo de la lectura crítica de textos históricos. Por ejemplo, Wineburg (citado por Perfetti *et al*, 1994:262) señala tres procesos heurísticos que emplean los expertos al razonar sobre la evidencia histórica que pueden ser enseñados a los estudiantes: 1) evaluar la procedencia de los documentos; 2) contrastar los hechos mencionados en el documento con los de otros documentos; 3) colocar los eventos en un contexto más amplio para extraer significado de los mismos y construir una interpretación.

Con base en los trabajos de Wineburg, así como en las investigaciones de Trabasso y van den Broek (1985) y van Dijk y Kinstch (1983) sobre los procesos implicados en la lectura, y en los estudios de Carretero, Asensio y Pozo (1991) sobre las representaciones narrativas de los estudiantes, Perfetti y sus colaboradores elaboraron un concepto de literacidad crítica en Historia (Perfetti, Britt, Rouet, Georgi, y Mason, 1994; Perfetti, Britt y Georgi, 1995; Rodrigo, 1994; Beck y McKeown, 1994). Este concepto abarca dos niveles de comprensión: el narrativo y el histórico o interpretativo. El primer nivel consiste en la capacidad de extraer la información proporcionada en los textos y construir una representación de los acontecimientos, estableciendo relaciones causales y temporales entre los mismos. Así mismo, implica que el estudiante aprenda a identificar puntos de vista, a manejar inconsistencias entre los textos y resolver puntos de vista conflictivos. El segundo nivel requiere que el estudiante participe en el Discurso histórico y sea capaz de evaluar la procedencia de los documentos, corroborar la información, evaluar las evidencias y los argumentos presentados por el autor, y enmarcar los hechos dentro de un contexto amplio, para poder extraer significado de los mismos y construir una explicación.

Desde esta perspectiva, la literacidad crítica involucra la capacidad para razonar sobre un tema histórico haciendo uso de estrategias generales de lectura y aplicando una serie de competencias específicas. Perfetti *et al* (1995) sostienen que en este tipo de literacidad se combinan tres elementos: 1) la comprensión de una historia; 2) ciertos conocimientos prácticos, y 3) un tipo de razonamiento que implica interrogar las fuentes, colocar los acontecimientos en un contexto más amplio, y reflexionar sobre la información que hace falta para extraer una conclusión y construir un argumento. Respecto a este último, los autores señalan que es un tipo de razonamiento que puede ser la expresión de una habilidad general del pensamiento, es decir, una habilidad

sustentada en un tipo específico de información, pero regida por los principios generales del razonamiento. Por otra parte, agregan que:

Los principios generales del razonamiento no serían suficientes para desarrollar el tipo de lectura crítica aquí descrita. El tipo de razonamiento implicado en la lectura crítica de textos históricos a que nos referimos es probablemente *reflejo de actitudes* hacia los textos y hacia las evidencias históricas y *se adquiere mediante* la educación (Perfetti *et al*, 1995:5).

De acuerdo con esta argumentación, una condición necesaria para la lectura crítica es que el estudiante se asuma como co-constructor del conocimiento y no como simple receptor de significados. Para ello, no es necesario que el estudiante domine los métodos que emplea el historiador, pero sí que comprenda que la Historia es una reconstrucción hipotética apoyada en evidencias, y que aprenda a aproximarse a los textos con una actitud crítica y reflexiva (Perfetti *et al*, 1994). La apropiación de este tipo de literacidad implica una forma específica de interacción social. Es decir, requiere de la participación en eventos en los que el conocimiento sea concebido como un proceso dialógico y se abra un espacio para que el estudiante pueda reflexionar sobre lo que lee, así como comparar sus propias ideas con las expresadas en los materiales impresos, con las del maestro y las de sus compañeros (Rosa, 2004).

**2.2.4. Toma de postura.** El presente estudio se fundamenta en la teoría social proveniente de los Nuevos Estudios sobre Literacidad, así como en las aportaciones de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que abordan los aspectos relativos a la epistemología interna de esta disciplina, tomando en cuenta la forma en que los estudiantes aprenden estos contenidos. Estas teorías son coherentes con la corriente de pensamiento que subraya el carácter dialógico del conocimiento y sostiene que lo que se entiende por conocimiento está social e históricamente determinado.

Dentro de este marco, la lectura es vista como una práctica social situada, cuyo significado está regulado por el contexto histórico, social y cultural en que se lleva a cabo el acto de leer. Esta visión enfatiza el carácter comunicativo de la lectura y la multiplicidad de usos de la cultura escrita. Así mismo, sostiene que la apropiación del lenguaje escrito se lleva a cabo a través de la participación en eventos donde se lee y escribe.

### 3. METODOLOGIA

#### **3.1 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO**

El trabajo de campo del estudio que aquí se presenta tuvo lugar en una escuela preparatoria pública federal del norte del país que, como se mencionó anteriormente, cuenta con alto prestigio académico a nivel estatal, y tiene la particularidad de ofrecer simultáneamente dos programas de estudio: el Bachillerato General (BG) y el Bachillerato Internacional (BI).

Dado que el interés central del estudio es dar cuenta de las actividades de lectura en la clase de Historia, tal como transcurren en la vida escolar, y explorar cómo el significado que emerge en estas actividades locales se relaciona con prácticas sociales e institucionales mucho más amplias, esta particularidad ofreció la oportunidad de diseñar un estudio multicaso (Langer, 2001). Desde este enfoque, cada programa educativo se considera como un caso de estudio, y cada uno de los grupos estudiados constituye un caso dentro del programa.

Para iniciar este trabajo se obtuvo el apoyo de la dirección de la escuela y se seleccionaron tres grupos de 5º semestre: dos del Bachillerato General (BG), que llamaremos grupo "A" y grupo "B", y uno del Bachillerato Internacional (BI), que se identificará como grupo "C" de aquí en adelante. Para la selección de los grupos se tomaron en cuenta el perfil de los maestros<sup>1</sup>, sus horarios de clase, y su disposición para participar en este estudio.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de observaciones en el aula, entrevistas a maestros y encuestas a los estudiantes. Así mismo, se recolectaron muestras de los materiales de lectura y escritura.

**3.1.1 Observación en el aula.** Antes de realizar las observaciones fue necesario tomar una serie de decisiones, tanto de carácter teórico como de carácter práctico en torno a la selección de las unidades de observación, la duración de las mismas, y las fechas indicadas para llevarlas a cabo. Para ello, se trazó un plan que consistió en: 1) establecer un criterio para dar unidad a las observaciones; 2) revisar los programas de estudio para seleccionar las unidades de observación, y 3) consultar a los

---

<sup>1</sup> Las características de los maestros se describen con detalle en el Capítulo 5 (punto 5.2.1).

maestros para adaptar las decisiones tomadas a sus planes de trabajo y a las condiciones de la investigación.

El criterio para dar unidad a las observaciones se fundamentó en la propuesta de Wells (1999), la cual provee un marco para caracterizar las actividades curriculares, basado en los principios de la teoría de la actividad (Leontiev, citado en Wells, 1999:169). Dicha propuesta comprende cuatro categorías que sirven para caracterizar los eventos curriculares: unidad curricular (o unidad temática); actividad; tarea; y paso. En este trabajo la categoría *unidad de actividad* es utilizada como unidad de observación (ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1. Jerarquía de categorías de acción.

- *Unidad curricular.* Unidad temática, como "El tiempo", en el currículo de Ciencias Naturales o "Países del mundo" en Ciencias Sociales, la cual constituye el concepto organizador del trabajo que se lleva a cabo en un período extenso de tiempo.
- *Actividad.* Unidad de actividad, autocontenida, y orientada hacia una meta, tal como llevar a cabo un experimento o escribir una historia.
- *Tarea.* Un componente de la actividad, relativamente bien definido, que puede reconocerse como tal por los participantes.
- *Paso.* Componente reconocible de la tarea.

Fuente: Wells, (1999: 172)<sup>2</sup>.

Una vez establecida la categoría *unidad de actividad* como unidad de observación, se procedió a revisar los programas de estudio para seleccionar las actividades a observar. El propósito inicial era observar el desarrollo de un mismo tema en cada uno de los grupos involucrados en este estudio. Sin embargo, debido a que los programas tienen diferentes componentes y esquemas organizativos, y también difieren en relación con el tiempo asignado a la clase de Historia, no fue posible realizarlas de esa manera. Por otra parte, las necesidades de trabajo de los maestros y los diferentes tiempos que estaban manejando tampoco permitieron llevar a cabo este propósito.

El programa del Bachillerato Internacional destina 5 horas semanales a la clase de Historia y está organizado en torno a cuatro componentes: 1) temas prescritos; 2) cuestiones de Historia mundial del siglo XX; 3) opciones regionales, y 4) investigación

<sup>2</sup> Original en inglés.

histórica. Estos componentes son independientes unos de otros y se evalúan por separado. Es decir, se trata de unidades autocontenidas, que no están relacionadas de manera jerárquica y funcionan como organizadores del trabajo que se lleva a cabo durante un período extenso. Consecuentemente, hay una correspondencia entre estos elementos y la *unidad curricular* de la propuesta de Wells. Ahora bien, al interior de cada una de estos elementos del programa *-unidades curriculares-*, hay un conjunto de unidades menores, que reciben el nombre de áreas de estudio. Éstas se encuentran dentro de los temas prescritos y las cuestiones de Historia Mundial, y dentro de las opciones regionales. Dichas unidades menores contienen unidad de sentido y metas particulares, por ejemplo, cubrir un aspecto del tema prescrito o un período o aspecto de una de las cuestiones de Historia Mundial. Estas características permiten clasificarlas dentro de la categoría *actividad* del esquema de Wells, por lo que se consideró indicado tomarlas como unidades de observación.

A partir de estas consideraciones y, debido a que en el momento de la investigación los alumnos del grupo C (BI) se encontraban estudiando un tema prescrito, "La U.R.S.S. bajo el mandato de Stalin. 1924-1941", se optó por tomar una de las áreas de estudio de este tema como la unidad de observación. Después se consultó a la maestra sobre las fechas apropiadas para llevar a cabo las observaciones, de acuerdo con sus planes de trabajo. Así quedó establecido que se observarían las sesiones destinadas a cubrir una de las áreas de estudio del tema prescrito, "Colectivización, políticas agrícolas".

El programa del Bachillerato General asigna 3 horas semanales a la clase de Historia. Este programa contiene cuatro unidades que refieren a períodos de la Historia mundial contemporánea, ordenados cronológicamente: 1) "Crisis del expansionismo colonial" y "Primera Guerra Mundial" (1870-1918); 2) "El mundo entre las dos guerras mundiales: y :La crisis de la civilización capitalista" (1918-1940); 3) "Segunda Guerra Mundial", "Los dos bloques internacionales" y "los países del Tercer Mundo" (1940-1989), y 4) "El nuevo orden en el contexto de la post-guerra fría". Estas unidades contienen dos temas amplios y varios subtemas. Por ejemplo, la tercera unidad se divide en "Segunda Guerra Mundial" y "El balance bipolar". Dentro de estas divisiones hay otras unidades temáticas más pequeñas. Dado que estas últimas contienen unidad de sentido, corresponden a la categoría *actividad* en la clasificación de Wells, por lo que se consideró adecuado tomarlas como unidades de observación.

Una vez establecido este criterio, se procedió a consultar a los maestros sobre las fechas más adecuadas para acudir a observar el desarrollo de una actividad completa. De esta manera, en el grupo A (BG) se observaron tres sesiones de clase, de 50 minutos cada una, en las que se trabajó el tema de "la Revolución cubana". En el grupo B (BG), se observaron cuatro sesiones, también de 50 minutos, en las que se abordó el tema de "la Segunda Guerra Mundial". En la Tabla 3.2 se muestra una relación de las observaciones realizadas:

Tabla 3.2. Relación de las observaciones realizadas

GRUPO	A (BG)	B (BG)	C (BI)
ASIGNATURA	Historia de nuestro tiempo	Historia de nuestro tiempo	Historia mundial
UNIDAD TEMÁTICA	Tema: La Revolución Cubana	Tema: La Segunda Guerra Mundial	Área de estudio (asunto): Colectivización bajo el régimen de Stalin, políticas agrícolas
DURACIÓN	3 sesiones de 50 minutos c/u	3 sesiones de 50 minutos c/u	3 sesiones de 100 minutos c/u

Las clases observadas fueron videograbadas y transcritas en forma íntegra. Estos registros, apoyados con notas de campo, permitieron hacer un inventario de los eventos de lectura en clase. Para ello, se empleó un formato basado en la propuesta de Hamilton (López Bonilla, 2006; López Bonilla, Tinajero y Pérez Fragoso, 2006a; López Bonilla, Tinajero y Pérez Fragoso, 2006b), el cual permitió identificar los eventos de literacidad y organizar cada uno de ellos en términos de los participantes, los escenarios, los artefactos y las actividades que los componen.

Cabe mencionar que de acuerdo con el enfoque de la teoría social de la lectura de los Nuevos Estudios sobre Literacidad aquí adoptado, se toma por *evento de literacidad* todo episodio en el que interviene el lenguaje escrito, aunque este último no siempre desempeña un papel central en la actividad que se está realizando (Hamilton, 2000). Esto permite tener en cuenta todos los eventos de literacidad, y analizar el uso que se le da al lenguaje escrito en cada uno los escenarios estudiados.

Por otra parte es necesario señalar que las fronteras entre los distintos componentes de estos eventos no son cerradas. En la realidad, durante los eventos de literacidad todos estos componentes se encuentran entrelazados, por lo que la

descripción de uno de ellos generalmente contiene uno o más elementos de los componentes restantes. Por ejemplo, la descripción del escenario físico donde tiene lugar un evento de literacidad de alguna manera puede o debe incluir el número de personas que aparecen interactuando, la manera como se encuentran dispuestas en el escenario, y otras características que, si bien forman parte del escenario físico, dan cuenta de los participantes, las relaciones que se establecen entre ellos, y las actividades que se están realizando.

Esta propuesta es una herramienta analítica de gran utilidad, ya que abarca los diversos aspectos que intervienen en un evento de literacidad. Además permite centrar la atención en cada uno de ellos, para hacer descripciones detalladas y establecer relaciones entre estos componentes y las prácticas de lectura no observables.

**3.1.2 Encuestas.** Para obtener información sobre los estudiantes que participaron en este estudio se adaptó y aplicó una encuesta utilizada en un estudio previo (López Bonilla y Rodríguez, 2006). La encuesta incluyó 20 preguntas cerradas y 5 preguntas abiertas, organizadas alrededor de cuatro ejes temáticos: perfil socioeconómico, hábitos de lectura en casa, experiencias de lectura en la escuela y percepciones acerca de la Historia como materia escolar. La captura de datos y la presentación de esta información en gráficas permitió la comparación entre los grupos (ver Anexo 1).

**3.1.3 Entrevistas.** El propósito de las entrevistas a los maestros fue complementar la información obtenida a través de las observaciones. El centro de interés fue explorar las creencias y las concepciones de los maestros respecto al papel de la lectura en la enseñanza de la Historia. El guión abordó aspectos relacionados con los siguientes temas: 1) concepciones sobre la Historia y su enseñanza, 2) objetivos que se plantean como maestros de Historia, 3) papel que le asignan a la lectura en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Historia, 4) evaluación y 5) programas de estudio.

Las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas en forma íntegra. Las transcripciones se codificaron mediante técnicas de análisis de contenido utilizando el *tema* como unidad básica de análisis. Dentro de cada uno de los temas abordados en la entrevista se identificaron una serie de subtemas que permitieron construir las

categorías de análisis y facilitaron la comparación entre los discursos. Con esta información fue posible identificar cómo estas conceptualizaciones se expresan en el aula y explorar las prácticas de lectura en clase (ver Anexo 2).

## 4. RESULTADOS

### 4.1 DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

**4.1.1 El programa del Bachillerato General<sup>1</sup>.** Este programa es una modalidad del nivel medio superior dependiente de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública. A esta modalidad ingresan los estudiantes que han concluido la educación secundaria, mayoritariamente jóvenes entre los 16 y 19 años de edad. Sus objetivos son:

- Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil (DGB, 2000:5)

Para llevar a cabo estos objetivos, el plan de estudios del Bachillerato General se divide en tres grandes núcleos: 1) *El núcleo del tronco común o núcleo de formación básica*, que representa 70.4% del total del plan de estudios y se considera como “el cuerpo mínimo de conocimientos, actitudes y valores que deben poseer los estudiantes para participar activamente en su propia formación y constructivamente en el cambio de la realidad, contribuir a la convivencia, comprender su medio, y saber comunicarse” (DGB, 2000:9). Este espacio consta de 30 asignaturas, organizadas en cuatro campos de conocimiento: Histórico-social; Lenguaje y comunicación; Matemáticas; y Ciencias Naturales, así como dos asignaturas u opciones regionales, elegidas por cada institución escolar, de acuerdo a sus intereses y necesidades locales. 2) *El núcleo de formación propedéutica*, que abarca alrededor de 11% del plan de estudios y persigue los siguientes objetivos: ampliar y profundizar los conocimientos adquiridos en el tronco común; brindar los conocimientos necesarios para orientar al estudiante en su decisión profesional, y ofrecer los conocimientos necesarios para que el estudiante pueda incorporarse de manera competente a la educación superior. Este espacio curricular

---

<sup>1</sup> El estudio se llevó a cabo en 2003 con estudiantes de 5º semestre, por lo cual no se tomó en cuenta la Reforma curricular de 2004.

consta de distintas áreas opcionales, entre las cuales el estudiante elige la que mejor se adapte a sus intereses y necesidades. Cada área consta de seis asignaturas seleccionadas por cada institución de cuando menos dos de los siguientes campos del conocimiento: químico-biológico; físico-matemático; económico-administrativo; Ciencias Sociales y Humanidades. 3) *Núcleo de formación para el trabajo*, que tiene como objetivo "preparar al estudiante para desarrollar procesos de trabajo en un campo laboral específico" (DGB, 2000:13). Para ello ofrece distintas capacitaciones, cada una de las cuales consta de ocho asignaturas, que representan el 17.4% del plan de estudios.

La Tabla 4.1 ilustra una de las formas que toma el plan de estudios del Bachillerato General, en este caso, el que atiende a la población que eligió la especialidad de laboratorista químico en la institución donde se realizó el estudio. El primer núcleo -formación básica- comprende a toda la población estudiantil (Ver Tabla 4.1).

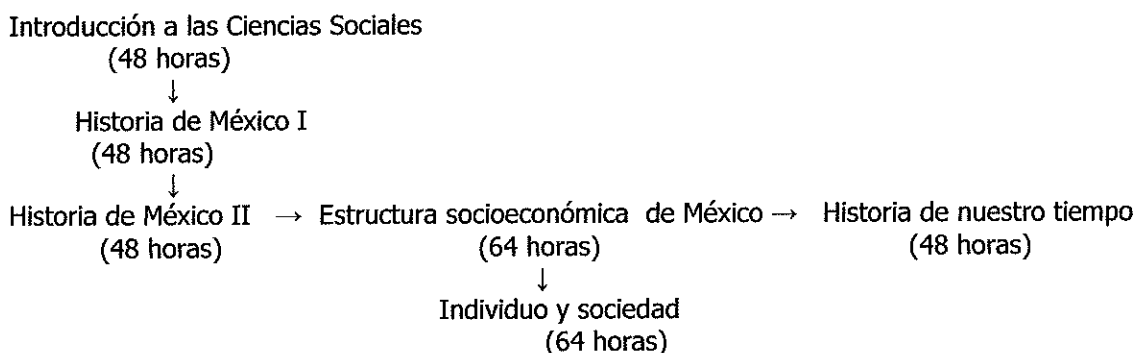
Tabla 4.1. Programa de estudios del Bachillerato General

Semes tre	NÚCLEO DE FORMACIÓN BÁSICA (TRONCO COMÚN)				
1	Introducción a las Ciencias Sociales	Taller de lectura y redacción I Lengua adicional I	Química I Biología I Geografía	Matemáticas I	
2	Historia de México I	Taller de lectura y redacción II Lengua adicional II	Química II Biología II Física I	Matemáticas II	
3	Historia de México II Individuo y sociedad	Literatura I Lengua adicional III	Física II	Matemáticas III Informática I	Estructura socioeconómica de Baja California*
4	Estructura socioeconómica de México	Literatura II Lengua adicional IV	Ecología y medio ambiente	Matemáticas IV Informática II	Teoría del conocimiento*
5	Historia de nuestro tiempo	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA		FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	
		Cálculo diferencial Temas selectos de química I Literatura universal		Cálculo integral Temas selectos de química II Etimologías grecolatinas	
6	Metodología de la investigación	Relaciones humanas y ética laboral Microbiología Técnicas hematológicas Análisis instrumental		Legislación laboral y seguridad social Química clínica Técnicas inmunológicas Análisis instrumental II	

\*Estas asignaturas corresponden a las opciones regionales contempladas en el programa

El área histórico-social, ubicada dentro del núcleo de formación básica, consta de seis asignaturas impartidas en cursos semestrales e interrelacionadas, como se muestra en la Figura 4.1.

Figura 4.1. Mapa curricular del área histórico-social



El objetivo general de este campo de estudio es ayudar al estudiante a “comprender, desde una perspectiva sistemática y rigurosa, los fenómenos sociales, políticos y económicos, cuya dimensión se entiende a partir de su ubicación histórica y cultural” (DGB, 1997:7). Para ello, cada una de las asignaturas cuenta con un programa de estudios cuyas características son las siguientes:

*Organización.* Los programas de estudio son semestrales y se dividen en unidades, organizadas en torno a los contenidos seleccionados. A su vez, las unidades se dividen en capítulos y subcapítulos. Para cada unidad el programa especifica contenidos, objetivos temáticos y estrategias didácticas; estas últimas incluyen actividades, apoyos y recursos, evaluación y bibliografía recomendada.

*Contenidos y objetivos.* De acuerdo con la teoría de la elaboración (Reigeluth y Stein, citados en Coll, 2002:84), los contenidos de la enseñanza pueden clasificarse en: 1) conceptos, que designan un conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos con tienen características comunes; 2) principios, los cuales generalmente describen relaciones de causalidad entre los objetos, sucesos o situaciones, pero también pueden describir otro tipo de relaciones; 3) procedimientos, referidos a un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia una meta; y 4) hechos discretos, “los cuales pueden ser también objeto de enseñanza, pero que juegan casi siempre el papel de contenido de

soporte" (Coll, 2002:89). Desde esta perspectiva, "el tipo elegido para organizar la enseñanza de una materia depende, en parte, de la naturaleza de la materia, pero también y sobre todo de los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos" (Coll, 2002:95). Consecuentemente el análisis de los objetivos o resultados esperados permite identificar el tipo de contenidos que privilegia el programa. Al respecto, Coll (2002) menciona que es posible establecer una relación entre los verbos empleados en la formulación de objetivos y los contenidos a los que hacen referencia. Por ejemplo, cuando los resultados esperados refieren a hechos, conceptos y principios, la formulación de objetivos generalmente se expresa mediante alguno de los siguientes verbos: reconocer, clasificar, describir, comparar, conocer, explicar, relacionar, situar, recordar, analizar, enumerar, señalar, resumir, distinguir. Si, por otra parte, los resultados esperados refieren al aprendizaje de procedimientos, los verbos más utilizados incluyen: manejar, utilizar, construir, aplicar, representar, observar, elaborar, demostrar, etcétera. Finalmente, si los objetivos contemplan el aprendizaje de normas, valores y actitudes, generalmente incluirán alguno de los siguientes verbos: apreciar, valorar, aceptar, interesarse por, etcétera.

A partir de estas consideraciones, y con el objetivo de conocer el tipo de contenidos que privilegia el programa, se procedió a examinar los verbos empleados en la formulación de los objetivos generales de cada una de las asignaturas que conforman el área histórico-social. Dicho examen puso de manifiesto la importancia asignada a los contenidos informativos, ya que, de un total de diecinueve verbos utilizados en la expresión de los objetivos, dieciséis refieren a hechos, conceptos y principios, dos se relacionan con valores y actitudes, y solamente uno hace referencia a aprendizajes de tipo procedimental (ver Tabla 4.2).

Tabla 4.2. Objetivos generales de las asignaturas del área histórico-social

ASIGNATURA Y OBJETIVOS GENERALES	VERBOS
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES: <u>Identificar</u> la estructura de las diversas Ciencias Sociales, <u>mediante el análisis</u> de sus enfoques teóricos, los problemas que abordan y los métodos que utilizan, para <u>explicar</u> sus principales formas de investigación.	Identificar Analizar explicar
HISTORIA DE MÉXICO I: <u>Comprender</u> los procesos históricos que conformaron la identidad Nacional, a partir del análisis de la Historia como Ciencia Social; de la sociedad prehispánica y colonial, así como de la formación del Estado Nacional, para <u>asumirse</u> como sujeto histórico y <u>fortalecer los valores nacionales</u> en su relación con otras culturas.	Comprender <b><i>Asumirse</i></b> <b><i>Fortalecer</i></b>

HISTORIA DE MÉXICO II: <u>Comprender</u> los procesos históricos de México desde la crisis del Porfiriato hasta el México actual, a partir de <u>analizar</u> el desarrollo del Estado Nacional, la industrialización del país, del sistema político y la globalización económica, para <u>explicar</u> las contradicciones del proyecto nacional en el México contemporáneo	Comprender Analizar Explicar
ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO: <u>Comprender</u> la situación económica, política y social del México actual, a través de la <u>aplicación de los elementos teórico-metodológicos</u> de las Ciencias Sociales en el <u>análisis</u> de los cambios estructurales asumidos por la sociedad mexicana, para explicar su impacto y con ello contribuir a la construcción de un mejor nivel de vida.	Comprender Analizar <b>Aplicar</b>
HISTORIA DE NUESTRO TIEMPO: <u>Comprender</u> los procesos fundamentales de la Historia Universal durante el siglo XX, a partir del <u>análisis</u> del expansionismo colonial, las Guerras Mundiales, la crisis de la civilización capitalista y el mundo unipolar actual, para <u>explicar</u> los retos económicos, políticos y sociales de nuestro tiempo.	Comprender Analizar Explicar
INDIVIDUO Y SOCIEDAD: <u>Analizar</u> los fundamentos de la cultura, la ideología y la sociedad, a través del <u>reconocimiento</u> de la relación entre la estructura social, los valores y las áreas de la cultura, para <u>identificar</u> la vinculación dialéctica entre la identidad individual, grupal y nacional y, con ello, <u>comprender</u> las transformaciones sociales.	Analizar Reconocer Identificar Comprender

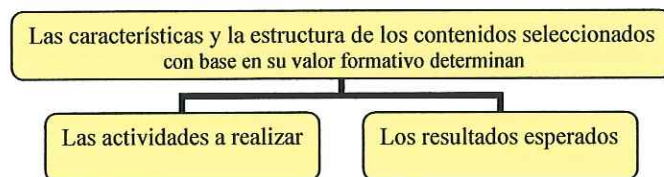
*Actividades.* Uno de los rasgos distintivos de los programas de estudio del área histórico-social es que las actividades a realizar se expresan en términos de los contenidos seleccionados. El ejemplo que se muestra en la Tabla 4.3, tomado del punto 1.1 de la primera unidad del programa "Historia de nuestro tiempo", ilustra la importancia asignada a los contenidos como elemento organizador del currículo.

Tabla 4.3. Programa de estudios "Historia de nuestro tiempo". Primera unidad (1.1)

CONTENIDO: La expansión imperialista (1870-1914): Impacto de las potencias en la geopolítica mundial; la Revolución Industrial; los Estados nacionales y la formación de bloques político-militares.	
OBJETIVOS TEMÁTICOS	ACTIVIDADES
Reconocer la transformación de la sociedad en la época imperialista, a través del análisis de la industrialización y la formación de los bloques militares, para explicar las causas de la Primera Guerra Mundial.	Investigación documental sobre el significado de la segunda revolución industrial (1870-1914) que considere: las nuevas fuentes de energía; las nuevas técnicas productivas; los avances científicos Elaboración de un resumen acerca de las principales transformaciones que ocasionaron la invención del motor de explosión en la industria. Localización en un mapa mundial del período donde se señale: principales potencias imperialistas; países colonizados en África, Asia y América; tipo de organización política que se imponía en los países colonizados. <i>Realización de una cronología</i> que indique los principales momentos y acontecimientos en la formación de bloques político-militares.

Como puede apreciarse, tanto las actividades propuestas como los objetivos del programa se describen en términos de los contenidos seleccionados y están determinados por ellos. Esta manera de organizar la enseñanza puede representarse de la siguiente forma:

Figura 4.2 Vía de acceso para organizar el programa.



Fuente: Coll, 2000:57

Respecto al empleo de los contenidos como vía de acceso para concretar las intenciones educativas, Coll (2002) menciona que esta alternativa ha sido utilizada desde diversos enfoques y abarca una amplia gama de posturas. Algunas de ellas están asociadas a la educación tradicional, mientras que otras representan propuestas novedosas que subrayan la necesidad de tener en cuenta la estructura epistemológica de las disciplinas y los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje de los diversos tipos de conocimiento, al momento de concretar las intenciones educativas. Así mismo, comenta que en las nuevas propuestas "se ha flexibilizado el concepto mismo de contenido, admitiendo que incluye elementos de naturaleza diversa como hechos, conceptos, sistemas conceptuales, procedimientos, e incluso valores" (Coll, 2002:60). Sin embargo, en el caso del Bachillerato General, los contenidos alrededor de los cuales se organizan los objetivos y las actividades no incluyen procedimientos, sino que son casi exclusivamente hechos, conceptos y principios. Esto parece dar cuenta de una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia asociada a la educación tradicional.

*Evaluación.* El programa del Bachillerato General menciona tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La primera tiene como objetivo conocer el nivel de conocimientos y las habilidades de los estudiantes al iniciar el curso. La segunda se lleva a cabo durante el desarrollo del curso y su objetivo es evaluar la pertinencia de las estrategias de enseñanza. La evaluación sumativa desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que "su finalidad es

asignar la calificación al alumno, para emitir un juicio relativo a su acreditación académica" (DGB, 2000:23).

Respecto a los procedimientos de la evaluación, los programas de estudio proponen el uso de diversos instrumentos, tales como la elaboración de ensayos, síntesis, reseñas críticas, crónicas, y la resolución de una prueba objetiva. Por otra parte, lo que se evalúa son contenidos informativos, principalmente hechos, y algunos conceptos y principios. Como ejemplo, se citan las propuestas para la evaluación en clase que contiene el programa de "Historia de nuestro tiempo" (DGB: 1997) (ver Tabla 4.4).

Tabla 4.4. Actividades de evaluación en el programa "Historia de nuestro tiempo"

Primera unidad:

- Elaboración de un ensayo que incluya los siguientes ejes: *1) contradicciones políticas entre las potencias mundiales que ocasionan la Primera Guerra Mundial; 2) formación de bloques político-militares*
- Presentación de la crónica que recupere los aspectos revisados.

Segunda unidad:

- Presentación de un ensayo con la temática revisada
- Presentación de la síntesis que recupere la temática revisada

Tercera unidad:

- Resolución de prueba objetiva que comprenda los siguientes aspectos: *1) causas de la Segunda Guerra Mundial; 2) desarrollo técnico-científico; 3) surgimiento y función de los organismos internacionales de paz; 3) características socio-políticas de los países del tercer mundo 4) principales movimientos de Liberación Nacional.*
- Realización de ensayo breve en donde se aborde: *1) la política de bloques y la Guerra Fría; 2) surgimiento y función de los organismos internacionales de paz; 3) caracterización de los países del tercer mundo.*

Cuarta unidad:

- Elaboración de una reseña crítica en donde se aborden los *procesos que originaron: 1) el derrumbe del bloque socialista; 2) la transición democrática en América Latina.*
- Elaboración de un ensayo breve a partir de los temas revisados que caracterice: *1) Neoliberalismo; 2) Nuevas tecnologías digitales en el desarrollo de las naciones; 3) Participación de los E.U.A. en los conflictos mundiales.*

Fuente: DGB (1997)

Como puede apreciarse, los contenidos de la evaluación son de tipo informativo. Por otra parte, aunque se propone la elaboración de un ensayo, por citar un ejemplo, no hay especificaciones sobre las destrezas que requiere la realización del mismo. A modo de conclusión se puede decir que este programa encierra una visión tradicional de la enseñanza centrada en los contenidos informativos. En particular, los contenidos del programa de "Historia de nuestro tiempo" privilegian el aprendizaje de hechos. Por otra parte, es importante tener en cuenta que el tiempo asignado para abordar todos los contenidos es de 48 horas de clase (3 horas a la semana).

**4.1.2 El programa del Bachillerato Internacional.** El Bachillerato Internacional es un programa diseñado por una fundación educativa con sede en Ginebra, Suiza, cuya misión es ayudar a las escuelas a "formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural" (IBO, 1996:4). El programa fue creado en 1968 para facilitar la realización del bachillerato y el posterior ingreso a la universidad a los hijos de los diplomáticos de distintos países residentes en el continente europeo. La aceptación y el extraordinario éxito de esta propuesta llevaron a su ampliación y extensión a nivel mundial. Actualmente, el programa se ofrece en más 1,450 escuelas, distribuidas en 117 países, de las cuales 43% son instituciones públicas.

El programa consiste en un plan de estudios con dos años de duración y está orientado a la obtención de un diploma con reconocimiento internacional, que certifica una preparación comparable a la que ofrecen los programas internacionales para estudiantes de alto rendimiento, como el *Advanced Placement Program* en los Estados Unidos (Kolb, 1984).

*El Bachillerato Internacional en México.* En México, el plan de estudios del Bachillerato Internacional fue autorizado por la Secretaría de Educación Pública en 1983. En la actualidad este programa se imparte en 50 escuelas privadas y 3 escuelas públicas. En cierto modo, su introducción representa la primera experiencia de diferenciación curricular al interior de una comunidad escolar. La práctica de diferenciar el currículo consiste en poner al alcance de los alumnos distintos tipos de conocimiento (Oakes, Gamoran y Page, 1996). Esta práctica se instituyó con el propósito de atender las distintas necesidades de los estudiantes. Sin embargo, los estudios realizados por Oakes, Gamoran y Page, plantean interrogantes con respecto a los criterios para

establecer las distintas necesidades de los estudiantes, y respecto a los efectos que puede tener la diferenciación curricular en términos de igualdad de oportunidades y equidad.

*Descripción del programa.* El Bachillerato Internacional es un programa bianual al que ingresan los estudiantes después de haber cursado los dos primeros semestres del Bachillerato General. El programa comprende un tronco común y seis áreas de estudio. El tronco común consta de tres cursos obligatorios: Teoría del conocimiento; Monografía; y Actividad, creación y servicio. El primero es un curso interdisciplinario cuyo propósito es propiciar en el estudiante una reflexión crítica sobre las bases del conocimiento y estimular la apertura a otras perspectivas culturales. El segundo curso está orientado a la elaboración de una monografía, con la cual los alumnos tienen la oportunidad de profundizar en un tema de su interés; su finalidad es preparar a los estudiantes para el estudio independiente a nivel universitario, mediante el desarrollo de destrezas de investigación. El curso Actividad, creación y servicio" consiste en la participación en actividades artísticas o deportivas, o en proyectos de servicio comunitario o social.

Las seis áreas de estudio son: Primera lengua; Segunda lengua; Individuos y sociedades; Ciencias experimentales; Matemáticas; Artes y optativas. Cada una consta de varias asignaturas, entre las cuales la institución que ofrece el programa selecciona las que mejor se adapten a las exigencias del sistema educativo del que forma parte, y a las necesidades de sus estudiantes.

Por otra parte, cada programa de estudio contempla dos niveles: medio y superior. Para obtener el diploma, el estudiante debe cursar una asignatura de cada una de las áreas de estudio, tres de ellas en el nivel superior y tres en el nivel medio. El objetivo de esta organización es ofrecer al estudiante la oportunidad de "explorar en los dos años del programa, algunas disciplinas en profundidad y otras de modo más general" (OBI, 2001:2). Para ello, el programa destina 240 horas de clase a las asignaturas que se cursan en el nivel superior y 150 para aquéllas que se cursan en el nivel medio. A continuación se muestra una de las posibles formas que puede tomar este plan de estudios (ver Tabla 4.5).

Tabla 4.5. Plan de estudios del Bachillerato Internacional

Área	Nivel	3er semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	Horas asignadas
Español	Superior	X	X	X	X	250
Historia	Superior	X	X	X	X	250
Biología	Superior	X	X	X	X	250
Matemáticas	Medio	X	X	X	X	150
Inglés	Medio	X	X	X	X	150
Informática	Medio	X	X	X	X	150
Teoría del Conocimiento		x	x			50
Monografía				x	x	40

El plan de estudios se presenta por semestres para poder equiparlo con el programa del Bachillerato General. Se parte del 3er semestre, debido a que los estudiantes ingresan a este programa después de haber cursado los dos primeros semestres del programa general. Por otra parte, es necesario subrayar que en el plan de estudios del Bachillerato Internacional los cursos son bianuales.

*El programa de Historia.* Esta asignatura forma parte del área "Individuos y sociedades" y está organizada en torno a cuatro elementos: temas prescritos, cuestiones de Historia mundial del siglo XX, opciones regionales e investigación histórica. Para cada uno de éstos, el programa ofrece diversas opciones, lo cual permite al maestro diseñar un curso de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (Ver Tabla 4.6).

Tabla 4.6. Componentes del programa de Historia del Bachillerato Internacional

Temas prescritos	Cuestiones de historia mundial del siglo XX	Opciones regionales	Investigación histórica
La URSS bajo el mandato de Stalin, 1924 a 1941.	La guerra fría, 1960 a 1979. Causas, prácticas y efectos de la guerra.	África	
El surgimiento y evolución de la República Popular de China, 1946 a 1964.	Movimientos nacionalistas e independentistas, descolonización y dificultades encontradas por los nuevos estados.	América	
La guerra fría, 1960 a 1979.	Surgimiento y gobierno de estados de partido único..	Asia oriental y del sudeste y Oceanía	
	Paz y cooperación: organizaciones internacionales y estados pluripartidistas.	Europa	
	El Estado y su relación con la religión y las minorías.	Asia meridional y Oriente Medio	

La organización de este programa permite establecer nexos entre los contenidos de cada uno de estos componentes. Por ejemplo, el tema "La URSS bajo el mandato de Stalin" requiere que el estudiante profundice en un suceso que tuvo lugar en un momento específico, bajo determinadas condiciones y en un lugar particular. Por otra parte, este tema puede relacionarse con cuestiones como "Surgimiento y gobierno de Estados de partido único", "El Estado y su relación con la religión y las minorías", o alguna otra. Esto brinda la oportunidad de trascender el nivel local y descriptivo.

Para acreditar el nivel medio, los estudiantes deben abordar un tema prescrito, dos cuestiones de Historia mundial del siglo XX y realizar una investigación histórica utilizando diversos tipos de fuentes. El nivel superior exige que los estudiantes, además de cumplir con estos requisitos, aborden el estudio de una de las opciones regionales.

*Objetivos.* El programa de Historia del Bachillerato Internacional persigue nueve objetivos. Dado que se trata de un programa flexible, en el sentido de que deja cierta libertad a la institución escolar y/o al maestro para seleccionar contenidos, la mayor parte de los objetivos se plantean en términos de competencias generalizables a una amplia gama de contenidos históricos (ver objetivos 1,3-8 en la Tabla 4.7). La Tabla 4.7 contiene los objetivos e incluye una lista de los verbos utilizados en su formulación, la cual permite identificar el tipo de contenidos que privilegia el programa, con base en la relación que propone por Coll (2002).

Tabla 4.7. Objetivos del programa de Historia del Bachillerato Internacional.

	OBJETIVOS	VERBOS
1	[ <i>Que los estudiantes</i> ] comprendan, analicen, evalúen e integren de forma crítica el material de las fuentes como pruebas históricas;	Comprender Analizar <b>Evaluar</b> Integrar
2	demuestren comprensión histórica de la historia universal del siglo XX a través de la adquisición, selección, uso eficaz y síntesis del conocimiento;	<b>Demostrar</b> Adquirir Seleccionar Usar Sintetizar
3	expliquen diferentes enfoques e interpretaciones de hechos y temas históricos;	Explicar
4	Ubiquen sucesos en su contexto histórico	Ubicar
5	expliquen las causas y efectos de la continuidad y el cambio históricos;	Explicar
6	presenten argumentos claros, coherentes, pertinentes y bien fundamentados;	<b>Argumentar</b>

7	presenten explicaciones históricas desde una perspectiva internacional;	Explicar
8	planifiquen, organicen y <u>presenten individualmente una investigación</u> histórica;	<b>Planificar Organizar Investigar</b>
9	demuestren una comprensión histórica profunda de un período de unos 100 años de historia (desde aproximadamente 1750 hasta 1005) de una región, a través de la <u>adquisición, selección, uso eficaz y síntesis</u> de conocimientos	<b>Demostrar</b>

Fuente (OBI, 2001:5)

Como puede apreciarse, de los 18 verbos utilizados en la formulación de objetivos, once refieren al aprendizaje de hechos, principios y conceptos; los 7 restantes –que aparecen en negritas- corresponden al aprendizaje de contenidos de tipo procedimental. Respecto a la importancia de este tipo de contenidos, Coll (2002:141) afirma que “aprender un procedimiento significa que se es capaz de utilizarlo en diversas situaciones y de diferentes maneras con el fin de resolver los problemas planteados y alcanzar las metas fijadas”.

Tomando en cuenta que algunos de los objetivos se plantean en términos de destrezas o capacidades genéricas que los alumnos deben demostrar, con independencia de los contenidos específicos, es posible afirmar que para concretar las intenciones educativas, este programa utiliza una vía de acceso mixta que considera los contenidos de la disciplina y los resultados esperados.

*Evaluación.* La obtención del diploma contempla dos tipos de evaluación: 1) la evaluación interna, para la cual el estudiante debe entregar una investigación histórica realizada a lo largo del curso para ser evaluada por el maestro asesoría externa y 2) la evaluación externa, que consiste en un examen escrito que se presenta al finalizar el curso. Este examen se divide en tres partes: la primera es una prueba basada en documentos sobre el tema prescrito seleccionado y consta de cuatro preguntas abiertas. La segunda es una prueba sobre las cuestiones seleccionadas de Historia mundial del siglo XX y consta de dos preguntas abiertas que exigen una respuesta extensa. La tercera parte está basada en la opción regional seleccionada y consiste en contestar tres preguntas abiertas de respuesta extensa.

Para acreditar el nivel medio es necesario presentar y aprobar las dos primeras pruebas del examen; mientras que para acreditar el nivel superior, hay que presentar y aprobar las tres.

Además de estas evaluaciones, el programa propone llevar a cabo una serie de evaluaciones internas, que permiten al maestro evaluar objetivos que no se pueden examinar externamente, así como llevar un registro del avance de los estudiantes.

Una de las características del programa de estudios es que contiene una explicación minuciosa de los componentes, procedimientos y objetivos de la evaluación. Esta explicación incluye la tarea a realizar y los criterios empleados para evaluar el desempeño del estudiante en la realización de la tarea. En el examen escrito se emplea una escala descriptiva con 20 niveles de puntuación. En cada nivel se detallan los criterios empleados para la asignación de puntajes. Por ejemplo, en la banda de calificación de 17-20 puntos se especifica lo siguiente:

Los requerimientos de la pregunta se contestan con eficacia y pertinencia en una redacción estructurada y centrada. Los argumentos son detallados y están bien desarrollados. En la parte superior de esta banda de la calificación la respuesta demostrará, además, uno de los siguientes aspectos: un conocimiento bien desarrollado de cuestiones historiográficas, una buena capacidad conceptual, o un buen desafío a las afirmaciones implicadas en la pregunta (OBI, 2001:51).

En el examen interno se emplean diferentes escalas para evaluar, por separado, cada uno de los seis aspectos que intervienen en la realización de la investigación. Dichos aspectos son: plan de trabajo, resumen de la información encontrada, evaluación de las fuentes, análisis, conclusión, fuentes y límite de palabras.

De las consideraciones anteriores se desprende que en el programa del Bachillerato Internacional hay un equilibrio entre los contenidos informativos y los contenidos procedimentales. Uno de los rasgos que merece especial atención es que el desarrollo de estrategias de lectura propias de la disciplina es parte fundamental del programa, ya que una de las características del razonamiento histórico que el programa tiene en cuenta, tanto en la descripción de los objetivos como en los criterios de evaluación, es la lectura crítica de las fuentes de información. Por otra parte, para desempeñar las tareas del examen de acreditación es necesario que el estudiante desarrolle la capacidad argumentar sus ideas acerca de los temas tratados haciendo uso del lenguaje escrito. También es necesario que aprenda a utilizar las evidencias para apoyar sus argumentos.

## **4.2 EL ESCENARIO FÍSICO**

La preparatoria donde se llevó a cabo la investigación atiende a una población de 3, 800 alumnos distribuidos en tres turnos. Esta escuela se ubica en una zona céntrica de la ciudad, y ocupa una superficie de aproximadamente 3 hectáreas. Las instalaciones incluyen oficinas administrativas, salones de clase, salones para talleres, laboratorios, biblioteca, sala de internet, salas de cómputo, sala audiovisual y sala de conferencias, además de instalaciones para actividades deportivas (gimnasio, campo de fútbol, canchas para fútbol rápido, voleibol y básquetbol), una cafetería y una papelería con servicio de fotocopiado. Para los maestros, hay una sala de maestros, una cafetería, una oficina sindical y una estancia infantil.

La preparatoria cuenta con varios espacios abiertos, ya que además de las canchas deportivas hay varios patios de recreo, uno de los cuales, el patio central, es muy amplio y permite a los estudiantes desplazarse con bastante libertad.

*Salones.* Los salones donde se realizaron las observaciones son espacios rectangulares amplios, con ventanas en las paredes laterales que proporcionan luz y ventilación. El mobiliario consiste en un pizarrón colocado en la pared del frente, un escritorio y silla para el maestro y mesabancos dispuestos en filas para los estudiante. Los salones no cuentan con proyectores o equipo de cómputo propio, pero los maestros y estudiantes los solicitan a la dirección cada vez que los necesitan.

Salvo para los talleres y laboratorios, los estudiantes usan el mismo salón para todas sus clases y, aunque no tienen lugares asignados, en general, siempre se sientan en los mismos lugares. Por otra parte, aunque hay pequeños grupos que concentran únicamente hombres o mujeres, no parece haber una división tajante entre géneros. El ambiente de trabajo es ordenado. No hay ruido dentro del salón y, salvo en contadas ocasiones, tampoco hay ruido proveniente del exterior, por lo que los estudiantes pueden trabajar y escuchar al maestro y a sus compañeros de clase cuando éstos toman la palabra.

*Diferencias entre escenarios.* Una diferencia significativa fue el número de estudiantes que conforma cada grupo, ya que el grupo A, del Bachillerato General, tiene 30 estudiantes; el grupo B, también de la modalidad general, tiene 48; y el grupo C, del Bachillerato Internacional tiene 20. Como puede apreciarse, la diferencia en cantidad

de alumnos es muy marcada. La diferencia entre modalidades se explica porque el programa del Bachillerato Internacional especifica la cantidad de alumnos por maestro. En cambio, la diferencia entre los grupos A (BG) y B (BG) puede deberse a que en esta modalidad, a partir del 4º semestre, los grupos se conforman de acuerdo con su especialidad. En este caso, el grupo B (BG), de la especialidad en laboratorista químico, tiene 18 estudiantes más que el grupo A (BG), de la especialidad es informática (ver Tabla 4.8).

Tabla 4.8. Población estudiantil en los grupos observados

	Grupo A (BG)	Grupo B (BG)	Grupo C (BI)
Número de estudiantes	30	48	20

Otra diferencia es que a pesar de que en los tres salones de clase la disposición de los mesabancos es la misma, es decir, se encuentran acomodados en filas, los estudiantes suelen acomodarse en ellos de maneras distintas. Por ejemplo, mientras que los estudiantes de los grupos A y B, del bachillerato general, se sientan viendo hacia el frente, los estudiantes del programa internacional suelen girar ligeramente los mesabancos o bien, sentarse de lado, para tener mayor contacto visual con el resto de sus compañeros, lo cual da cuenta de que existe una mayor interacción entre pares. En este sentido, si bien estos tres escenarios físicos son típicos de la escolarización formal tradicional –espacios rectangulares, pizarrón al frente, mesabancos en fila, etcétera- el grupo C (BI) la forma en que se acomodan los estudiantes da un indicio de que nos encontramos ante un modelo más abierto, es decir, que alienta la interacción y el diálogo entre pares.

Cabe mencionar que durante las observaciones hubo ocasiones en las que se cambió esta disposición. Por ejemplo, en la cuarta sesión del grupo B (BG), los estudiantes acomodaron los mesabancos en círculos para formar equipos y participar en discusiones en pequeños grupos, y en la tercera sesión del grupo C (BI) se formó un semicírculo con todos los mesabancos, para llevar a cabo una discusión grupal. Sin embargo, salvo en el caso del grupo C (BI), el patrón general fue el de los estudiantes sentados en fila, dirigiendo la vista hacia el maestro.

### 4.3 LOS PARTICIPANTES

**4.3.1 Los maestros.** Los maestros que participaron en este estudio tienen amplia experiencia como docentes. Al momento de realizar la investigación, su experiencia oscilaba entre 13 y 23 años. En cuanto a su formación, el maestro 1, del grupo A (BG), es maestro normalista y tiene licenciatura en Historia y en Filosofía. Este maestro imparte clases de Historia y Filosofía en el Bachillerato General. Cuando se llevó a cabo el estudio, el maestro tenía 10 grupos a su cargo, con un promedio de 40 alumnos por grupo, lo cual da un total de alrededor de 400 estudiantes. La maestra 2, del grupo B (BG), tiene licenciatura en Derecho. Además de "Historia de nuestro tiempo", imparte la asignatura "Estructura Socioeconómica de México" y materias relacionadas con el Derecho en la modalidad General. En la modalidad Internacional ha impartido las asignaturas "Legislación laboral" y "Seguridad social". Al momento de realizar este estudio, tenía aproximadamente 200 alumnos distribuidos en cinco grupos. La maestra 3, del grupo C (BI), es licenciada en Ciencias Sociales y tiene experiencia de trabajo en las dos modalidades, donde ha impartido Historia y otras asignaturas del área de Ciencias Sociales. Cuando se llevó a cabo esta entrevista, tenía a su cargo los dos grupos del Bachillerato Internacional, cada uno de los cuales tiene 20 estudiantes, lo que equivale a un total a de 40 estudiantes (ver Tabla 4.9).

Tabla 4.9 Características de los maestros

	Formación	Experiencia	No. de grupos	No. de alumnos	Asignaturas/ modalidad
Maestro 1	Maestro normalista Lic. en Historia Lic. en Filosofía	24 años	10	400	Historia de nuestro tiempo (BG)
Maestro 2	Lic. en Derecho	13 años	5	240	Historia de nuestro tiempo (BG) Legislación laboral (BG)
Maestro 3	Lic. en Sociología	19 años	2	40	Historia (BI)

Un dato de especial interés es que las diferencias significativas en relación al perfil de los maestros no parecen estar asociadas al tipo de programa, ya que la diferencia más marcada es entre los dos maestros de la modalidad General. Es decir, mientras que el maestro del grupo A (BG) es historiador de formación, y la maestra del grupo C

(BI) se formó en el área de Ciencias Sociales, la maestra del grupo B (BG) proviene de otra área de estudio. Por otra parte, hay una diferencia muy importante en relación con el número de grupos y la cantidad de alumnos a cargo de cada maestro. Como puede observarse en la Tabla 4.9, el número de alumnos de la maestra de la modalidad Internacional es 6 veces menor que el de la maestra del grupo B (BG), y 10 veces menor que el del maestro del grupo A (BG).

Dada la importancia de los maestros como agentes mediadores de la lectura, una fase del estudio consistió en entrevistar a cada uno de ellos. El interés de las entrevistas fue conocer sus experiencias e ideas acerca de la enseñanza de la Historia y la lectura para identificar, a través de éstas, algunas de las concepciones, las creencias y los valores subyacentes a las prácticas de literacidad que tienen lugar en su clase. Así mismo, importaba identificar, a través de las voces de los maestros, la presencia de otros participantes, tales como los programas de estudio, las autoridades de la escuela, la academia de maestros, etcétera. Los resultados fueron los siguientes.

**Maestro 1. Grupo "A" Bachillerato General.** La entrevista con el maestro del grupo A (BG) se realizó en el salón de clases al terminar la jornada del turno matutino. En ella el maestro expuso sus ideas y comentó algunas de sus experiencias como docente. Dado que existe una estrecha relación entre la visión de la Historia y la forma en que se enseña (Topolsky, 2004; Evans, 1994), las preguntas introductorias tocaron temas relacionados con el valor y la naturaleza del conocimiento histórico, los cuales fueron retomados o se hicieron presentes de alguna manera en distintos momentos de la entrevista. Respecto a tales ideas, se encontró que para el maestro del grupo A (BG), el Discurso histórico tiene una dimensión política e ideológica, por lo que una de sus tareas es hacerla explícita a los estudiantes. Para los fines de este estudio la importancia de estos fragmentos radica en la concepción del conocimiento que encierran.

Sin dejar de considerar que ese discurso político, histórico, está impregnado de factores tendenciosos [...]. Corresponde a nosotros hacer que [los estudiantes] tomen conciencia de ello. [...] En ningún momento la posición del maestro tiene por qué influir en la posición del alumno. En ese sentido, yo soy muy claro, el muchacho debe llegar a su propia conclusión y asumir su propia posición. Cuando logramos ese objetivo, de que el muchacho asuma una posición ante el mundo y la realidad, me doy por bien servido. No

importa que sea una posición de derecha, de centro, de izquierda, de qué tipo, pero que asuma esa posición.

Un rasgo muy significativo es que en estas expresiones subyace una concepción interpretativa de la Historia que admite la posibilidad de posicionarse ante este tipo de conocimiento. De ahí el interés del maestro en que los estudiantes tomen conciencia de la naturaleza ideológica de los discursos históricos y asuman una postura ante los mismos. En la siguiente Tabla 4.10 se recogen aquellas expresiones del maestro que dan cuenta de sus ideas en torno a la enseñanza de la Historia.

Tabla 4.10. Ideas/creencias acerca de la enseñanza de la Historia del Maestro 1 grupo A (BG)

TEMA	EXPRESIONES DEL MAESTRO
Respecto a su papel como maestro	<b>En realidad uno no transmite nada, uno lo que logra con los estudiantes es.....que en ellos despierte la conciencia, la reflexión, el pensamiento crítico</b> , esa capacidad extraordinaria que todo ser humano debe tener para armonizar su propia dinámica, el entorno que lo rodea...
Objetivos que se plantea como maestro de Historia	<b>Involucrarlos en el conocimiento del pasado</b> , pero no ser simplemente, pues fíjense que tal fecha, tal personaje y tal guerra...  <b>Lo que interesa fundamentalmente</b> es... ¿Cuáles son las circunstancias bajo las cuales sucedieron? ¿Cuáles son los elementos, tanto internos como externos, que se involucraron para generar el suceso que tuvo lugar en un momento dado e impactó a la sociedad mexicana o al gobierno mexicano, por citar un ejemplo?
Objetivos específicos para la asignatura Historia mundial contemporánea	<b>Conectar con el pasado, pasado reciente hasta donde es posible, con el presente que a los muchachos les está moviendo el tapete</b> , porque la dinámica del presente es tan abundante que muchas de las veces no hay el tiempo suficiente en el muchacho para poder analizarlo, para ver por qué las cosas están sucediendo hoy en día. El asunto de la guerra contra Irak reciente, bueno pues ahí hay un asunto actual, oportuno. Está empatado con el asunto del petróleo; con la política norteamericana; con la primera guerra del Golfo pérsico, con la caída de comunismo internacional.
Percepción que tiene sobre los estudiantes	En relación con sus actitudes respecto al pasado: <b>El muchacho como que ve la Guerra del Golfo...la guerra contra Irak de una manera abnegada, separada del pasado</b> , bueno a quien se le ocurrió ir a invadir a Irak y punto, pero no lo comentan.
	Sobre su actitud ante las clases de Historia: <b>El muchacho viene harto del discurso histórico descriptivo</b> . Viene harto. De lo único que tiene conciencia es que no quiere más clases aburridas de Historia
	Sobre su respuesta en clase: Hay grupos en que no puedo avanzar, que son sumamente <b>receptivos</b> , en los que no hay mucho interés, no hay participación. En otros, no hallo qué hacer.

Como puede observarse, el maestro se define como facilitador del conocimiento ("En realidad uno no transmite nada"), y concibe la clase de Historia como un espacio propicio para la reflexión. Esto se expresa en el tipo de problemas que plantea en torno a los fenómenos históricos, y el énfasis en la participación. Por ejemplo, los comentarios relacionados con los objetivos de la enseñanza ponen de manifiesto el rechazo a la enseñanza tradicional ("No ser simplemente, pues fíjense que tal fecha, tal personaje y tal guerra") y muestran su interés por cimentar el aprendizaje en el análisis de los fenómenos históricos en términos de las causas que los originan, de su impacto en las sociedades que ocurrieron, y de sus efectos en la larga duración.

Respecto a los estudiantes, la percepción que se manifiesta es un distanciamiento con el pasado, producto en parte, del tipo de enseñanza de la Historia que han recibido en otros niveles educativos. Por otro lado, es significativo que el maestro se abstiene de hacer generalizaciones sobre la actitud de los estudiantes en clase, subrayando que existen diferencias entre grupos.

Al abordar el tema de la lectura, se preguntó al maestro en qué forma se llevan a cabo la asignación, selección y realización de las lecturas para la clase. Al respecto, dijo que los maestros seleccionan materiales de diversas publicaciones y elaboran una guía temática y un guión de lecturas que entregan a los estudiantes al principio del semestre. Estos materiales se pueden adquirir en la papelería de la escuela, pero los estudiantes no necesariamente tienen que basarse en ellos para su clase. Por otra parte, también comentó que no acostumbra proporcionar guías para lectura a los estudiantes:

La dinámica de la clase es: "¿Sabe qué? Éste es el tema", "mire tal fuente, tal...baje la información de acá, consígase, ya que este es el libro recomendado". "Participe, que sea su interés, que sea su actividad ir a la lectura, ir al libro", "recorte periódico"; "vea televisión, analice, traiga esa información, aquí la comentamos". El trabajo lo hacemos en clase. [...] No, no me gustan las guías, no me gusta encasillar a los muchachos, ni una guía, ni un cuestionario...

Para explorar las creencias que subyacen en estas prácticas, se identificaron las expresiones del maestro que dan cuenta de sus ideas en torno a cuatro aspectos del tema de la lectura en clase de Historia (ver Tabla 4.11).

Tabla 4.11. Ideas/creencias acerca de la lectura en la clase de Historia del Maestro 1 grupo A (BG)

TEMA	EXPRESIONES DEL MAESTRO
Asignación de lecturas	[...] que sea su interés, <b>que sea su actividad ir a la lectura</b> , ir al libro, recorte periódico; vea televisión, analice, traiga esa información, aquí la comentamos. El trabajo lo hacemos en clase.
Uso de guías para orientar la lectura	No, no, <b>me gustan las guías, no me gusta encasillar a los muchachos</b> , ni una guía, ni un cuestionario.
Prácticas de los estudiantes	Debo decir y debo reconocer que dada la naturaleza de nuestros muchachos, este... <b>la principal fuente de información llega a ser el Internet</b> , bajan mucha información del Internet
Textos electrónicos	La información que bajan del Internet esta tan mediatizada y tan cerrada, que...que a los muchachos no les permite ese...alentar el espíritu crítico [...] y a lo mejor, nosotros mismos <b>no hemos encontrado la manera para revisar o lo que sea esa mínima información bajada de Internet, de manera que podamos que el muchacho haga conciencia de la información que ellos tienen.</b>  Hay muy buena información en Internet, otra es basura no, entonces este... prefiero los libros...!sí! prefiero los libros.

Lo expresado por el maestro pone de manifiesto que su función en la asignación de lecturas es la de orientar a los estudiantes: señalar el tema que se va a tratar, y dar indicaciones sobre los materiales que pueden consultar. En este sentido, el maestro delega en los estudiantes parte del control. Por otro lado, en el momento en que los alumnos abordan la lectura, el traspaso de control es total. Es decir, no hay intervención por parte del maestro, en tanto que no se involucra directamente con los textos, ni interviene en las estrategias que utilizan los estudiantes para abordar la lectura.

A partir de estas consideraciones, podría decirse que, si bien el maestro se asume como mediador del conocimiento histórico, hasta cierto punto no se percibe a sí mismo como formador de lectores, es decir, no considera la lectura como parte de su objeto de enseñanza. Por ejemplo, del comentario: "que sea su interés, que sea su actividad ir a la lectura, ir al libro, recorte periódico", se puede inferir que de alguna manera considera que los estudiantes ya poseen las habilidades necesarias para seleccionar los textos y abordar los discursos acerca del pasado sin intervención del maestro y, con base en ellos, sostener una discusión. Esta idea se refuerza cuando el maestro asevera que

darles una guía para orientar la lectura es "encasillar" a los estudiantes. Cabe añadir que el maestro es consciente de los problemas derivados del uso indiscriminado de Internet.

Al tocar cuestiones relacionados con la evaluación, se pudieron identificar algunas expresiones que dan cuenta de las ideas del maestro en torno a este tema (ver Tabla 4.12).

Tabla 4.12. Ideas/creencias sobre evaluación del Maestro 1 grupo A (BG)

TEMA	EXPRESIONES DEL MAESTRO
Elementos que evalúa en su clase	<p>Conmigo, el muchacho exenta por <b>participación</b>.</p> <p>Conmigo el muchacho, puede llegar hasta exentar con un trabajo presentado aquí en clase, <b>el examen, no es un elemento estricto de rigor que el muchacho me va a presentar.</b></p>
Ideas acerca del examen escrito	<p><b>Mi idea en los exámenes es que sea un elemento más de aprendizaje y de conocimiento para el muchacho</b>, que en ese momento se tome él tiempo y analice una serie de elementos para que finalmente el elija una respuesta.</p> <p><b>No es un examen tipo tradicional</b>, en donde...haya especie de callejones y salidas en <b>donde la respuesta nada más tiene que ser única</b> y, como ya la vimos antes en clase: ¡ah pues ésta es, y ahí la pongo.</p>
Restricciones que encuentra para aplicar un examen tipo ensayo.	<p>En 4º semestre cuando impartimos filosofía, ahí sí, podemos este...trabajar con el ensayo, porque son menos grupos, por la carga horaria. Aquí <b>tengo diez grupos. Tengo aproximadamente unos...aproximadamente unos 450 alumnos, decir... pedirles un ensayo, yo no me meto en esa bronca.</b></p>

De las afirmaciones del maestro resulta significativa la congruencia entre los fines que se plantea como maestro y los objetivos que le asigna a los exámenes. Ahora bien, dado que las ideas acerca de los exámenes traen aparejadas cuestiones relacionadas con los programas de estudio, en la Tabla 4.13 se presentan algunos de los comentarios del maestro que dan cuenta de la presencia de los programas en su práctica cotidiana.

Tabla 4.13. Ideas/creencias respecto a los programas de estudio del Maestro 1 grupo A (BG)

TEMAS	EXPRESIONES DEL MAESTRO
Extensión y saturación de los contenidos	Sobre los contenidos de lo que llamamos programas, el punto que nos ha tenido desde hace 10 años que llegaron estos programas, que yo recuerde, <b>ningún año, lo subrayo, ningún año terminamos el programa, por las demasiadas exigencias, con la demasiada carga.</b>
Tipo de contenidos	<b>Yo veo más que nada un discurso descriptivo.</b>
Evaluación	El programa, es rígido, y no podemos cambiar... es decir, nosotros no podemos quitarle nada al programa, tenemos que cumplir el programa, en tiempo y forma. Y, <b>en todo caso el enfoque, la orientación, y el sentido cada uno de nosotros se lo podemos dar, pero a la hora de evaluar semestralmente o extraordinariamente, lo que se evalúa es el programa enviado por la Dirección General del Bachillerato, para todos, y nada más.</b>
Efectos en los estudiantes	El muchacho tiene la mentalidad de que el programa Historia es un programa de guerras [...] Y que hay aprender todo aquello, porque en el examen, esa es la mentalidad con que vienen, <b>en el examen el profesor me va a poner fecha, me va a poner cuándo, dónde, que personaje.</b>

Como podrá observarse, la extensión de los programas de estudio y la imposición de exámenes centrados en contenidos descriptivos son algunas de las limitantes que encuentra el maestro para llevar a cabo los objetivos de su enseñanza. Así mismo, considera que estos programas de estudio promueven en los estudiantes la idea de que el aprendizaje de la Historia se reduce a personajes y fechas. Un aspecto de especial interés en estos comentarios, es la manera en que ilustran la visión del maestro respecto a la forma en que el Discurso de las instituciones atraviesa todo el sistema y se instala en el contexto local. Bajo esta visión, no sólo el examen, sino también los estudiantes se ciñen al Discurso contenido en el programa, lo cual se expresa en sus actitudes y creencias acerca de lo que cuenta como conocimiento.

**Maestra 2. Grupo "B" Bachillerato General.** Esta entrevista se llevó a cabo en la biblioteca de la escuela al terminar las clases. Como se mencionó anteriormente, uno de objetivos de la entrevista era conocer la concepción del conocimiento histórico de los maestros. Al respecto, la maestra del grupo B (BG), expresó lo siguiente:

Aquí como, como en la mayoría de las ramas de las Ciencias Sociales, aquí lo que se pone en juego siempre es la subjetividad. Definitivamente, y no es gratis, tampoco. Normalmente la Historia, y esto ya es bien conocido por todos, la escriben los triunfadores. Yo creo que aquí el reto del historiador es tratar, en la medida de lo posible, ver, analizar el hecho desde el punto de vista de todos los protagonistas y

presentárselo al mundo así, con todas las aristas: este hecho sucedió, éstos fueron los protagonistas, éstos fueron los que tuvieron que ver en este hecho y cada uno tenía su ideología y cada uno tenía su interés. Se dio, no fue gratuito, en un contexto social, económico y político específico. Se dio en un territorio determinado, se dio bajo una cultura determinada. Es decir, exponer al mundo todo, todos los aspectos que se puedan abordar. Yo creo, pienso que ése es el reto para el historiador.

Estos fragmentos son de especial interés, porque expresan con claridad la visión del conocimiento que encierran. Como puede observarse, en estos comentarios subyace la idea de que el conocimiento es algo objetivo, separado de los sujetos, y no algo que se construye a través del intercambio comunicativo. Por ejemplo, la expresión "el reto del historiador es abordar todas las perspectivas posibles" supone una realidad –que si bien tiene varios ángulos- es independiente, y aprehensible por el historiador o el sujeto. Por ello, al aseverar que el deber del historiador es presentar los hechos al mundo y decir "esto es lo que ocurrió", la maestra lo convierte en autoridad y cierra las posibilidades de interpretación y contrargumentación.

Por otra parte, las expresiones de la maestra respecto la enseñanza de la Historia muestran su rechazo a la enseñanza centrada en el maestro, y ponen de manifiesto su interés por propiciar la discusión y el análisis (ver Tabla 4.14).

Tabla 4.14. Ideas/creencias acerca de la enseñanza de la Historia de la Maestra 2, grupo B (BG)

TEMAS	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Objetivo que se plantea como maestra de Historia	Contribuir a la conciencia social de los jóvenes. Que con base en el análisis y en la discusión <b>ellos se den cuenta de que entre más información tengan, entre más lectura tengan, entre más fuentes investiguen, más van a poder hablar sobre un tema, y no quedarse limitados.</b>
Objetivo como maestra de la asignatura Historia de nuestro Tiempo	<b>La parte memorística juega un papel importante</b> en el conocimiento, <b>pero me interesa no quedarnos en el mero dato</b> , la fecha, el personaje, sino <b>plantearles situaciones hipotéticas</b> . Por ejemplo: ¿Qué pasaría si Alemania hubiese ganado la segunda guerra mundial?
Percepción sobre los estudiantes	La generación que tenemos ahora es generación del impacto, es la generación del control remoto, ellos están en constante cambio, si puedes tener su atención 15, 20 minutos es muy bueno, y la puedes seguir teniendo pero tienes que estar <b>cambiando de métodos</b> , de forma de enseñar, de material que estás trayendo, etcétera.
	Respecto con la clase Historia de nuestro tiempo. Por ser temas que ellos están viendo al día, pues bueno, <b>hay más interés</b>

En estas afirmaciones se expresa un rechazo a la enseñanza tradicional (“No quedarnos en el mero dato”). Así mismo, ponen de manifiesto el interés por introducir nuevos métodos de enseñanza –como el planteamiento de problemas- para promover la discusión. Un aspecto significativo es que la maestra toma en cuenta el potencial de la clase de Historia para promover el interés por la lectura (“que se den cuenta de que entre más información tengan, entre más lectura tengan, entre más fuentes investiguen, más van a poder hablar sobre un tema, y no quedarse limitados”). En la Tabla 4.15 se muestran algunos de los comentarios de la maestra 2, que dan cuenta de sus ideas respecto a la lectura.

Tabla 4.15. Ideas/creencias acerca de la lectura en la clase de Historia de la Maestra 2, grupo B (BG)

TEMA	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Selección de lecturas	En eso, en <u>la academia</u> sí hemos coincidido que <b>encajonarlo en un libro es encajonarlo a un autor o una versión.</b>
Asignación de lecturas	Hay un control en cuanto que yo les digo dónde podemos conseguir este tema, pero <b>que yo les diga “éste es el libro”,</b> no. [...] Ni tampoco ponerle limitaciones a la hora de su exposición. Sí me da sus fuentes, pero no le digo “tu fuente está mal”.
Guías para orientar la lectura	<b>Les doy preguntas o les dejo hacer un mapa conceptual, o...</b>
Respecto a las prácticas de los estudiantes	<b>Hay la tendencia de decir, “pues si el libro decía, está bien”.</b> Entonces ahí siempre hay que estar pendiente de decir, “A ver, no quiere decir que porque está en el libro, es correcto. Hay que ver la nacionalidad del autor, hay que ver el momento histórico”.

La práctica de dejar en libertad a los estudiantes para seleccionar los textos para la clase es una práctica compartida por los maestros de la academia de Historia y se sustenta en la idea de que asignar una lectura para todo el grupo es una imposición, y limita a los estudiantes, lo cual da cuenta del rechazo de los maestros a la enseñanza tradicional. Por otra parte, esta práctica limita las posibilidades de los maestros para conocer la forma en que los estudiantes abordan los relatos sobre el pasado.

Dado que evaluar fuentes es una de las habilidades necesarias para la literacidad crítica, se preguntó a la maestra cómo enfrentaba el problema. Al respecto, comentó que cuando debe revisar trabajos individuales, les pregunta acerca de las fuentes que

utilizaron, y les subraya la necesidad de tomar en cuenta algunos aspectos como la nacionalidad del autor y el momento en que se escribió el texto utilizado. Sin embargo esta práctica la lleva a cabo de manera individualizada, no con todo el grupo "porque no hay una lectura en común".

La Tabla 4.16 contiene las expresiones de la maestra que reflejan algunas de sus creencias con relación a las prácticas de evaluación.

Tabla 4.16. Ideas/creencias sobre evaluación de la Maestra 2, grupo B (BG)

TEMAS	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Formas de evaluación	Yo trato de <b>no dejarle tanto peso a la prueba objetiva</b> . [...]La retroalimentación que se dio, por ejemplo el día de ayer, tiene un porcentaje; recortes de periódicos y análisis de la noticias es otro porcentaje; los reportes de los videos que vemos es otro porcentaje; la participación en clase es otro.
Problemas en los estudiantes en los trabajos escritos	Se les va cierta flexibilidad al principio en cuanto a decirles, que les quede bien claro cuáles son los criterios que se piden. Ya después es una copia, es una <b>trascrición, no hay aportación, no hay análisis</b> .
Restricciones que encuentra para aplicar exámenes escritos.	<b>Los primeros periodos son exámenes abiertos</b> así, como las preguntas que hicimos el día de ayer, así son los exámenes, normalmente yo les dicto las preguntas, o ya las traigo escritas y ellos las desarrollan. Esos exámenes serían las puras preguntas. Los que voy a hacer ahora, <b>para este último periodo, sí los voy a hacer así de A. B. C., a causa del tiempo</b>
	Pero estoy hablando de... ¿cuántos?... 200 alumnos. Entonces, <b>200 alumnos no me permite hacerlos tan seguido como yo quisiera</b> .

La información proporcionada por la maestra, en torno a los criterios que emplea para evaluar a los estudiantes, puso de relieve lo que espera de ellos; por ejemplo, la participación en clase y las aportaciones de los estudiantes en sus trabajos escritos. Por otra parte, resulta significativo que tanto en el caso de la maestra 2, como en el del maestro 1, el tema de la evaluación se vincula a las dificultades y restricciones que encuentran en su práctica docente, las cuales se desprenden de las condiciones de trabajo (número de estudiantes), la saturación de contenidos y las imposiciones del programa (ver Tabla 4.17).

Tabla 4.17. Ideas/creencias respecto a los programas de estudio de la Maestra 2, grupo B (BG)

TEMA	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Extensión y saturación de los contenidos	<p>Tenemos tres horas a la semana. Tenemos un programa que cada vez está enriqueciendo más el tema, y menos tiempo. Antes llegábamos hasta la Perestroika. Ahora llegamos a globalización y todos estos temas están actualmente de la orden del día. Todo esto, en menos tiempo. Nos redujeron dos semanas de clases.</p> <p>Para la Segunda Guerra Mundial, se supone que en el programa, esto es contradictorio, en el programa tenemos asignado 3 clases.</p>
Evaluación	<p>Las limitaciones son que por una parte al redactarse los objetivos la mayoría son objetivos cognitivos, pero en la manera de evaluar son conductistas. <b>Esto es lo que queremos y así lo vamos a lograr.</b></p> <p><b>Nosotros [Academia de maestros]</b> lo diseñamos, pero finalmente terminamos con un examen de A, B, C, D, de opción múltiple que difícilmente da mucha opción al análisis y a la reflexión. Nos ha costado mucho ponernos de acuerdo en ese sentido...</p>

Un dato interesante es que, en la visión de la Maestra 2, la falta de acuerdos en la Academia de maestros es uno de los factores que contribuyen a reproducir la práctica de aplicar exámenes de opción múltiple:

Nos ha costado mucho ponernos de acuerdo en ese sentido... Por ejemplo, cuando estuve dando clases de ciencias sociales, les puse una lectura, y de esa lectura les preguntaba algunos conceptos como demografía, como democracia, como libertad, o sea esa lectura me daba la posibilidad de que yo preguntara eso, otra maestra estuvo de acuerdo, pero la mayoría dijeron, "No, es que yo en el salón de clases enseñé que la democracia es esto y pues ellos tienen que saber que democracia es esto... el concepto literal, entonces tenemos esa limitante

**Maestra 3. Grupo "C" Bachillerato Internacional.** Esta entrevista se llevó a cabo en la biblioteca de la escuela al terminar la clase de Historia. Como en los casos anteriores, en la primera parte se introdujeron preguntas relacionadas con la naturaleza del conocimiento histórico. Si bien la maestra no ofreció una respuesta directa, sus expresiones dan cuenta de una concepción interpretativa del conocimiento:

La Historia brinda la oportunidad de tener como una visión más amplia de los fenómenos de la sociedad. Queriéndolo o no, a mí por ejemplo, la Sociología no me satisface, me deja muchos huecos, me deja explicaciones a medias. Entonces, no sé si es por inclinación propia, siempre he recurrido a la Historia para contrastar *las diferentes*

*interpretaciones de los autores, o sea, cómo es que este autor afirma esto, este otro eso, y en qué se basa, en fin...*

Respecto a sus creencias e ideas sobre la enseñanza de la Historia, se recogieron las expresiones que se muestran en la Tabla 4.18).

Tabla 4.18. Ideas/creencias sobre la enseñanza de la Historia de la Maestra 3, grupo C (BI)

TEMA	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Propósito que se plantea como maestra de Historia en general	<b>Que tengan una visión amplia</b> , una visión amplia de los acontecimientos de la Historia propiamente y su relación con la actualidad  Que vayan estableciendo esa relación; entre lo que a ellos les interese, que es la actualidad, lo que está ocurriendo en la actualidad, y lo vayan analizando desde su perspectiva histórica.
Objetivos como maestra de esta asignatura	<b>Inducir</b> a los jóvenes a estudiar lo más que se pueda del tema; a <b>conocer el tema y aprender cómo se evalúa una fuente</b> . Ver qué aspectos son a los que hay que tomar en cuenta al evaluar una fuente
Percepción sobre los estudiantes	<i>(Actitud respecto al pasado)</i> Los jóvenes son muy dados a tener el interés por lo que está pasando y nada más. <b>Son pocos realmente los que de origen tienen el interés por el pasado</b> , ni siquiera el pasado reciente, sería por lo que está ocurriendo ahora.
	<i>(En clase)</i> Han hecho análisis, han hecho críticas, juicio crítico de la Historia, identifican las relaciones de causa-efecto en los acontecimientos. <b>Son ordenados en su discurso...y muy claros en sus ideas ...</b>

Si a este discurso se aplica la pregunta bajtiniana: *¿Quién habla?* sale a luz la presencia del programa de estudios. Por ejemplo, después de expresar sus propósitos como maestra de Historia, y asumirse como facilitadora del conocimiento, la maestra del grupo C (BI) plantea sus objetivos específicos en función de los objetivos del programa ("inducir a los jóvenes a estudiar lo más que se pueda del tema; a conocer el tema y aprender cómo se evalúa una fuente"). Así mismo, las expresiones respecto a las competencias comunicativas de los estudiantes aparecen entrelazadas con las actividades y los efectos del programa. Por otra parte, la percepción de la maestra sobre la falta de interés de los jóvenes por el pasado coincide con las de los otros maestros. Sin embargo, al subrayar que "son pocos los que *de origen* tienen interés por el pasado", proporciona indicios de que a lo largo del curso, esta actitud ha ido cambiando.

Como en los casos anteriores, al abordar el tema de la lectura interesaba conocer los criterios empleados en la selección y asignación de lecturas. La maestra comentó que hace una selección a partir de la lista de fuentes y documentos que proporciona el programa, e induce a los estudiantes a conseguir documentos de sitios especializados para evaluarlos en clase. En cuanto a la asignación de lecturas, mencionó: "se les da una lectura para que la trabajemos en clase". Para explorar las creencias que subyacen en estas prácticas, en la Tabla 4.19 se reproducen algunas de las expresiones de la maestra en torno a este tema.

Tabla 4.19. Ideas /creencias sobre la lectura en la clase de Historia de la Maestra 3, grupo C (BI)

TEMAS	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Selección de materiales de lectura	<p>Una de las tareas de clase es traer de Internet, de sitios especializados, que el mismo programa sugiere.</p> <p><b>El programa propone</b> tres temas, de los cuales el alumno va a escoger uno, el tema que ellos quieran contesta. Para cada uno de los temas presentan una lista de fuentes o documentos, que bien pueden ser extractos de libros, pueden ser citas de autores, fuentes directas pueden ser fuentes primarias, pueden ser artículos de los de periódicos, de revistas, pueden ser imágenes</p>
Uso de guías para orientar la lectura	<p>Se recurre por ejemplo a algún cuestionario que de alguna manera los vaya orientando, y se les deja, por ejemplo, mapas conceptuales. O se buscan estrategias, pues... al revés: Se les plantea, "bueno tú, de esta lectura, plantea tres preguntas". "¿Qué te gustaría detallar?" Entonces <b>busca uno estrategias para irlos involucrando. Y sí lo logra uno.</b></p> <p>Trabajamos por períodos, por decir...<b>una lectura, para trabajarla muy bien... e ir desarrollando este tipo de habilidades.</b> Aunque sea con una lectura, dice uno, "ya la hicimos".</p>
Respecto a las actitudes de los estudiantes	<p>Los jóvenes <b>al principio no están acostumbrados.</b> Dicen que es como leer en chino...</p> <p>Al principio, llega uno con otro tipo de bibliografía que no sea la de los libros de texto, de preparatoria, y los jóvenes protestan: "No, pues es que no le entiendo". Pero <b>a medida que va uno fomentando la lectura, va viendo logros.</b></p>

En los fragmentos que aparecen en la Tabla 4.19 se puede apreciar que el examen es el elemento rector de las prácticas de selección de los textos. Por otra parte, ponen de manifiesto la importancia asignada a la lectura. Teniendo en cuenta el grado

en el que la maestra se involucra en las actividades de lectura de los estudiantes, es posible afirmar que considera la lectura como parte de su objeto de enseñanza. Por otra parte, es de destacar que en las expresiones acerca de las actitudes de los estudiantes hacen alusión al tiempo pasado. Por ejemplo, en el caso de las actitudes frente a la Historia, menciona lo siguiente: "Son pocos realmente los que *de origen* tienen el interés por el pasado"; en el caso de las actitudes frente a la lectura, comenta: "Los jóvenes *al principio* no están acostumbrados".

Respecto a las ideas de la maestra en torno a evaluación y al examen, se recogieron los comentarios que se muestran en la Tabla 4.20.

Tabla 4.20. Ideas/creencias sobre evaluación de la Maestra 3, grupo C (BI)

TEMAS	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Aspectos que evalúa	<p>La participación en clase... en las discusiones; los trabajos escritos.</p> <p>En el mini ensayo, lo que hacen aquí los jóvenes, tienen que afirmar o negar alguna proposición que marca la pregunta. <b>Se toma en cuenta las referencias que hagan a los documentos y cómo lo manejan para argumentar, y sus conocimientos propios.</b></p> <p>Tienen que <b>conocer el tema y luego saber como se evalúa una fuente.</b> El joven tiene que determinar el valor y las limitaciones de cada uno de sus documentos, también esto lo trabajamos en clase, con diferentes temas, para que ellos adquieran esa práctica.</p>
Respecto a los exámenes escritos que aplica el programa	<p>Yo <b>nunca había tenido oportunidad de trabajar ese tipo de exámenes</b>, porque en el programa nacional jamás habíamos trabajado ese tipo de exámenes. Cuando ingresé al programa internacional fue una de las novedades con las que me enfrenté...</p> <p>Previamente el programa nos marca cuáles son los temas que se van a evaluar con examen de documentos. <b>La evaluación es muy rigurosa</b> hasta en eso: el tiempo.</p>

En estos comentarios acerca de la evaluación hay un equilibrio entre contenidos informativos y contenidos procedimentales. También es notoria la presencia del programa y el papel del lenguaje escrito en sus prácticas de evaluación.

En cuanto a las ideas de la maestra con relación con el programa de estudios, se identificaron las que se presentan en la Tabla 4.21.

Tabla 4.21. Ideas/creencias respecto a los programas de estudios de la Maestra 3, grupo C (BI)

TEMAS	EXPRESIONES DE LA MAESTRA
Ventajas del programa	<p><b>Son cuatro semestres, y eso ayuda mucho.</b> Es la gran ventaja en relación a los otros programas. Cinco horas a la semana. <b>Entonces eso da oportunidad de ampliar,</b> y aún así estamos un poco limitados para todas las exigencias del programa.</p> <p><b>Una parte que ayuda mucho en la materia es el trabajo de investigación,</b> es un requisito también para acreditar la materia. Ahí es un muy buen ejercicio, porque precisamente tienen que entrarle a eso. Si logran desarrollar los elementos, si logran distinguir cuando nada más es una cronología, donde realmente ya están haciendo Historia ellos.</p>
Desventajas	<p>El programa tiene una fuerte dosis de la historia de Estados Unidos y Europa. Yo veo esa limitante, en el sentido de que <b>no nos permite ahondar mucho en la historia de México. Trato de promover el apego por la cultura propia.</b> Se aborda el contexto latinoamericano, pero la limitante va a ser siempre el examen. Los exámenes. Por decir, en los exámenes de América, es un 70% Estados Unidos y Canadá; y un 30% América latina.</p>
	<p>Por eso <b>aparentemente hay mucha flexibilidad,</b> aparentemente, porque al último pues sabemos que <b>la meta es el examen verdad,</b> entonces querámoslo o no, pues al último tenemos que centrarnos en eso</p>
Efectos en los estudiantes	<p>Como estamos estudiando mucho historia de Estados Unidos, <b>aprenden mucho y su visión es muy crítica, pero también es el ejemplo a seguir, es el modelo.</b> Muchos jóvenes, sus padres son emigrados y van a estudiar a universidades de EEUU. Otros no, pero es como su meta, es como su meta ir al extranjero; entonces uno de los propósitos de los valores es eso, el apego por la cultura nacional, y además por la sociedad mexicana.</p>

Estos comentarios reflejan las relaciones que se establecen entre la maestra y los diseñadores de los programas. Por ejemplo, en las expresiones contenidas en las dos primeras filas de la Tabla 4.21, que corresponden a *ventajas del programa* hay armonía de voces, en el sentido de que la maestra acepta y valora las actividades propuestas por el programa. Por otro lado, las expresiones incluidas en las tres filas restantes, dan cuenta de un conflicto que surge a partir de las diferencias entre los valores de la maestra y los que el programa trata de imponer. Como en el caso del Bachillerato General, el mecanismo a través del cual el programa logra imponer sus valores es el examen de acreditación.

**4.3.2 Los estudiantes.** Para conocer las características de los estudiantes, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas (López Bonilla y Rodríguez, 2006). Este instrumento permitió obtener información sobre los hábitos y experiencias de lectura de los estudiantes, así como formarnos una idea general sobre su visión acerca de la Historia como materia escolar. La encuesta se aplicó en el salón de clases a todos los estudiantes presentes. De esta manera, se encuestaron 28 de los 30 estudiantes que conforman el grupo A (BG); 44 estudiantes, de un total de 48, del grupo B (BG); y 18 estudiantes de los 20 que componen el grupo C (BI). La información se organizó bajo cuatro rubros: perfil socioeconómico, hábitos de lectura en casa, hábitos y experiencias de lectura de los estudiantes, y actitudes hacia el estudio de la Historia.

*Perfil socioeconómico.* Los estudiantes encuestados fueron 17 hombres y 11 mujeres del grupo A; 20 hombres y 24 mujeres del grupo B; y 10 hombres y 8 mujeres del grupo C. Al momento de realizar la encuesta, la edad de todos los estudiantes oscilaba entre 17 y 18 años. Así mismo, la totalidad de los estudiantes vivía con uno o ambos padres, si bien el porcentaje de estudiantes que vivía solamente con su madre fue más alto en los grupos del Programa General (ver Tabla 4.22).

Tabla 4.22. Características de los estudiantes por grupo

Grupo:	Edad		Sexo		Con quién vives			
	17	18	M	F	Padres	Padre	Madre	Otros
"A" (BG)	61%	39%	61%	39%	68%		32%	
"B" (BG)	57%	43%	45%	55%	73%		27%	
"C" (BI)	61%	39%	56%	44%	94%		6%	

En relación con la escolaridad de los padres de los estudiantes, se encontraron diferencias entre programas, ya que en la Programa General el porcentaje de padres que cursaron estudios profesionales es de 57% en el grupo A y 59% en el grupo B; mientras que en grupo del Programa Internacional es de 72%; y el porcentaje de madres con estudios universitarios es de 29% en el grupo A, 34% en el grupo B y 78% en grupo C. Como puede observarse, la diferencia más significativa se encuentra en el grado de escolaridad de las madres. (Ver Tabla 4.23).

Tabla 4.23. Escolaridad de los padres

Grupo:	Escolaridad del padre					Escolaridad de la madre				
	Prim	Sec	Prep	Tec	Prof	Prim	Sec	Prep	Tec	Prof
"A" (BG)	14%	21%	25%	11%	29%	11%	11%	7%	7%	64%
"B" (BG)	9%	11%	23%	16%	40%	4%	11%	9%	9%	59%
"C" (BI)	6%	6%	11%	6%	72%	6%	6%	6%	6%	78%

Para tener indicadores del ingreso económico de las familias de los estudiantes, se les preguntó si habían asistido a escuelas privadas, qué tipo de transporte utilizaban para ir a la escuela, y si tenían alguna actividad extraescolar. Los resultados fueron los siguientes: en los grupos A (BG) y C (BI), los cuales pertenecen a modales distintas, el porcentaje de asistencia previa a escuelas privadas fue el mismo, es decir 61%; y en el grupo B (BG), 45%. Como puede observarse, en todos los casos el porcentaje es relativamente elevado, si bien es necesario aclarar que, en muchos casos, la permanencia en instituciones privadas es de dos o tres años. También es importante resaltar que la diferencia entre los grupos no parece estar asociada al tipo de programa.

Respecto al tipo de transporte que utilizan para desplazarse a la escuela, se encontró diferencia entre las modalidades de estudio, ya que en los grupos del Bachillerato General el porcentaje de estudiantes que usa transporte público (39% en el grupo A, 41% en el grupo B) fue más alto que en los del Bachillerato Internacional (17% en grupo C).

Por otra parte, alrededor de la mitad de los estudiantes de cada uno de los tres grupos realiza alguna actividad extraescolar. En general, el tipo de actividades mencionadas fueron deporte o actividad artística. Sólo 14% de los estudiantes tanto del grupo A como del B, del Programa General, y 6% del grupo C, del Programa Internacional, comentó que tenía algún tipo de trabajo (ver Tabla 4.24).

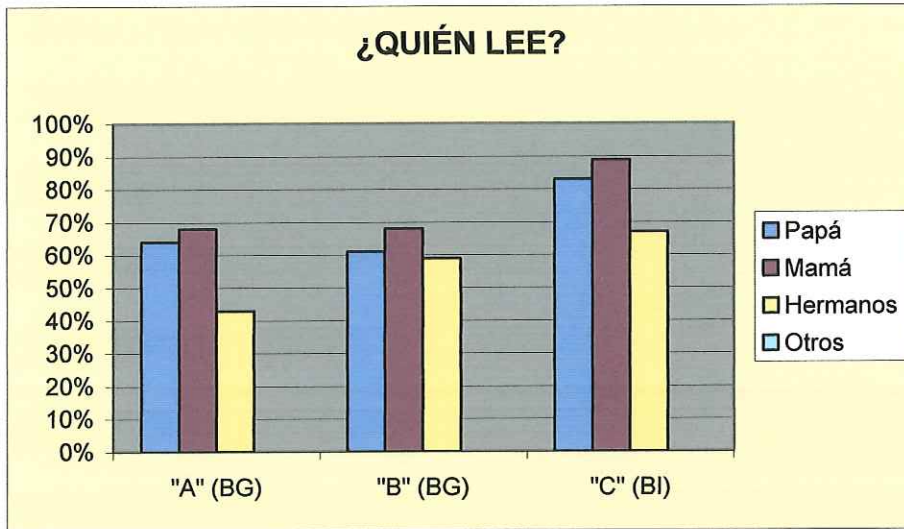
Tabla 4.24. Datos de los estudiantes por grupo

Grupo:	Escuelas privadas		Actividades fuera de casa			Transporte	
	SI	NO	No	Estudio	Trabajo	Público	Privado
"A" (BG)	61%	39%	39%	46%	14%	39%	61%
"B" (BG)	45%	55%	45%	41%	14%	41%	59%
"C" (BI)	61%	39%	50%	44%	6%	17%	83%

*Hábitos de lectura en casa.* En este rubro, más de 90% de los estudiantes señalaron que se lee en su casa (ver Gráfica 4.1). Acerca de los miembros de la familia que acostumbran leer, 68% de los estudiantes de los grupos A y B del Programa General, y 89% de los estudiantes del grupo C del Programa Internacional, mencionaron a la madre. Los padres fueron mencionados por alrededor de 60% de los estudiantes de la modalidad General y 83% de los estudiantes de la modalidad Internacional. Los hermanos fueron mencionados por 43% de los estudiantes del grupo A; 52%, del grupo B; y 67%, del grupo C. Como puede observarse, en todos los casos la madre recibió el mayor número de respuestas, el padre ocupó el segundo lugar y los hermanos, el tercero. Sin embargo, en el grupo del Bachillerato Internacional el porcentaje de estudiantes que mencionó a cada uno de estos miembros de la familia fue más elevado que en el resto de los grupos (ver Gráfica 4.1).

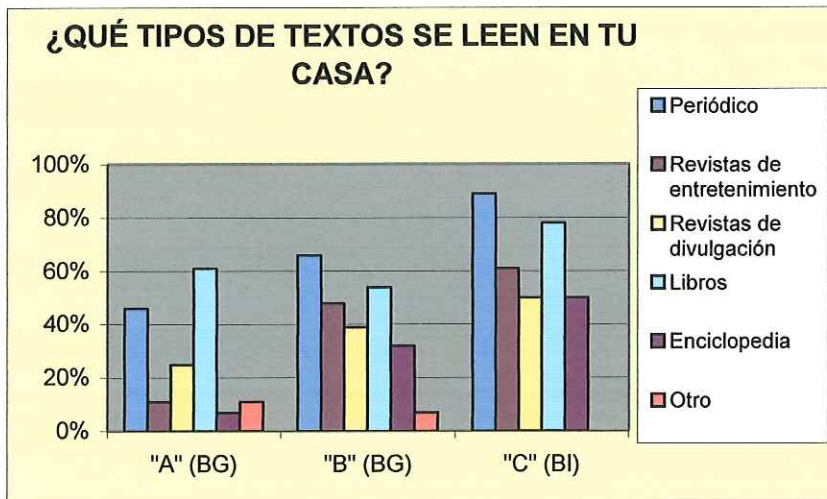


Gráfica 4.1. ¿Se lee en tu casa?



Gráfica 4.2. Lectura en casa. Quién lee.

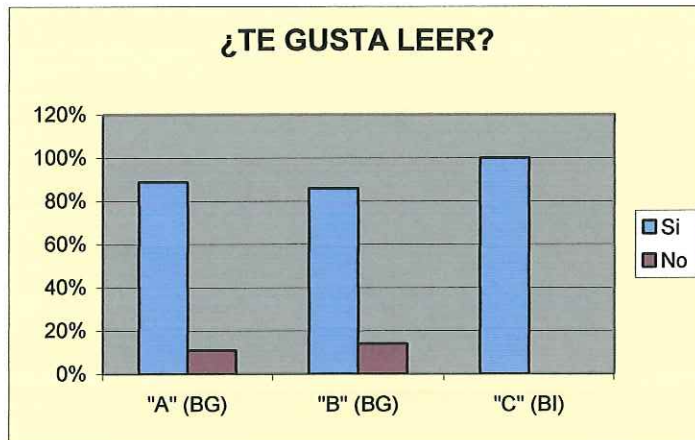
Las categorías establecidas en la encuesta para conocer el tipo de materiales que se leen en casa fueron: periódicos, libros, revistas de divulgación, revistas de entretenimiento, enciclopedias y otros. La categoría "libros" incluyó novela, cuento, poesía, temas especializados, y libros de superación personal. Como ejemplo de revistas de divulgación se mencionaron como *Muy interesante*, *Proceso* y *México desconocido*. En la categoría "revistas de entretenimiento" los ejemplos incluyeron revistas como *Vanidades*, *TV guide* y *Eres*. Los estudiantes eligieron más de una opción. Los resultados fueron los siguientes: en el grupo A (BG), los materiales de lectura que más respuestas obtuvieron fueron libros (61%), periódicos (46%) y revistas de divulgación (25%). En el grupo B (BG) se mencionaron periódicos (64%), libros (54%), y revistas de entretenimiento (43%). En el grupo C (BI) el primer lugar correspondió a periódicos (89%), el segundo a libros (78%) y el tercero a revistas de entretenimiento (61%). Como puede observarse, en los grupos B (BG) y C (BI), coincide el orden en que fueron mencionados los materiales de lectura en casa. Sin embargo, en el grupo del Programa Internacional el porcentaje de respuestas en todas las categorías es más elevado (ver Gráfica 4.3).



Gráfica 4.3. Lectura en casa. Qué leen.

Los datos anteriores ofrecen un panorama general del contexto familiar y social de los estudiantes, ya que los hábitos y experiencias de la lectura no pueden ser explicados únicamente en función del ambiente escolar. A modo de resumen, puede decirse que los grupos del Bachillerato General son bastante homogéneos. El grupo del Bachillerato Internacional se distingue principalmente por el alto grado de escolaridad de los padres, especialmente el de las madres, y porque se lee más en casa. Por otra parte, cabe tener en cuenta que en los grupos del Bachillerato General el porcentaje de padres que alcanzaron niveles superiores a la secundaria, es bastante alto: en el grupo A (BG) 78% de los padres y 65% de las madres; y en el grupo B (BG), 77% de los padres y 72% de las madres. En los siguientes apartados se abordan aspectos relacionados con los hábitos y experiencias de lectura de los estudiantes, así como su concepción acerca de la Historia como materia escolar.

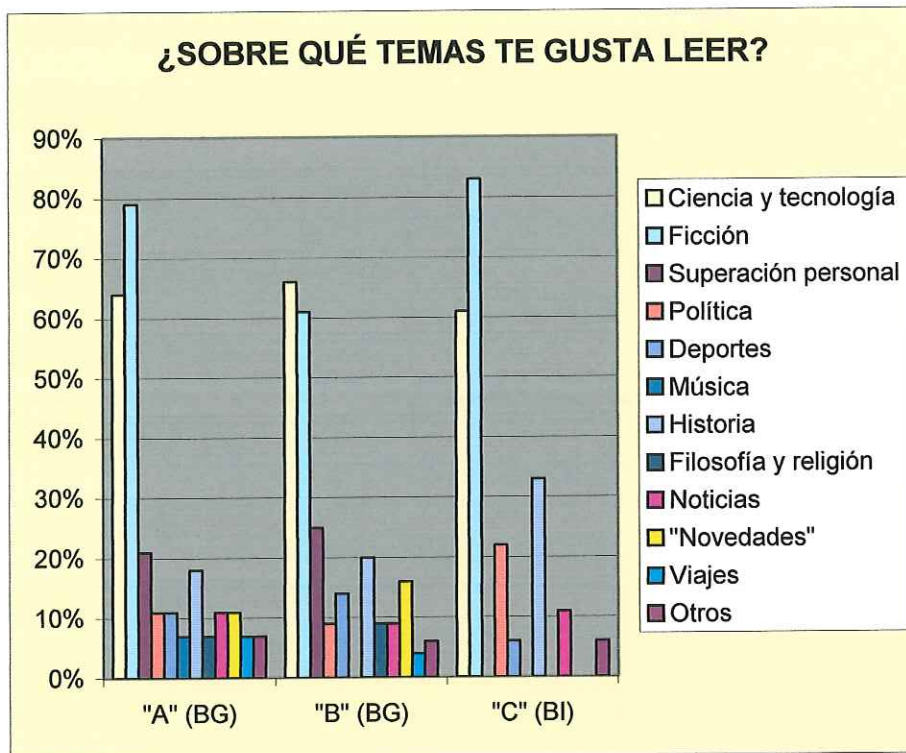
*Hábitos y experiencias de lectura personales.* Como punto de partida, se les preguntó a los estudiantes si les gustaba leer. Las respuestas mostraron una disposición favorable hacia la lectura en el sentido de que en todos los casos las respuestas afirmativas se ubicaron por encima de 86%.(ver Gráfica 4.4).



Gráfica 4.4. Disposición hacia la lectura.

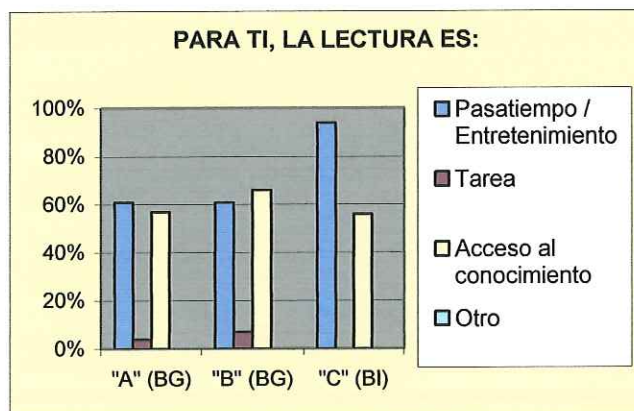
Después se les pidió a los estudiantes, en forma de pregunta abierta, que anotaran los temas que más les gusta leer<sup>1</sup>. Las respuestas incluyeron una gran variedad de temas y/o géneros que se agruparon en 12 categorías. En los tres casos, el porcentaje de estudiantes cuyas respuestas se ubicaron dentro de la categoría *Literatura* (ficción) fue el más alto: 79% en el grupo A, 70% en el grupo B y 83% en el grupo C. Otra coincidencia entre los grupos fue que el segundo lugar en las preferencias fue *Ciencia y tecnología*. El porcentaje de estudiantes que mencionó temas científicos y tecnológicos fue alrededor de 60% en los tres casos (64% en el grupo A, 60% en el B y 61% en el C). En el tercer lugar hubo diferencias entre programas, ya que en el Programa General, después de *Literatura* y *Ciencia y tecnología*, el tema que más estudiantes mencionaron fue *superación personal* (21% del grupo A y 23% del grupo B), mientras que en el grupo C(BI) fue *Historia* (33%). En los grupos A y B del Bachillerato General, el cuarto lugar correspondió a *Historia* (con 18% y 20% respectivamente), mientras que en el grupo C(BI) fue *temas políticos* (22%) (ver Gráfica 4.5).

<sup>1</sup> Las preguntas de las tablas 7, 14, 15, 18 fueron de respuesta abierta.



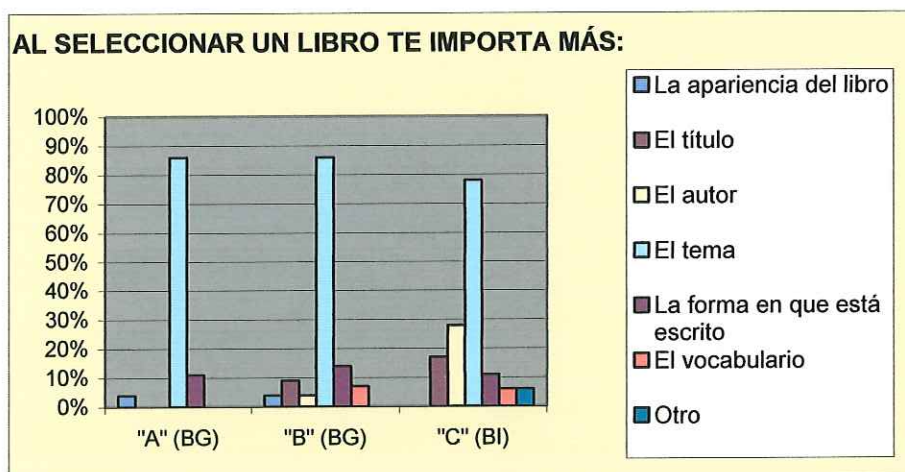
Gráfica 4.5. Preferencias de lectura.

La pregunta "¿Para ti, la lectura es?" resultó de especial interés, ya que las repuestas dan cuenta de algunas de las percepciones de los estudiantes asociadas a las prácticas de lectura. En esta pregunta los estudiantes pudieron seleccionar más de una opción. Como puede observarse en la Gráfica 4.6, alrededor de 60% de los estudiantes considera que la lectura es un *acceso al conocimiento* (57% en el grupo A, 61% en el B y 56% en el C). Por otra parte, en los grupos del Programa General 61% de los estudiantes señaló que la lectura es un *pasatiempo*, mientras que en el grupo del Programa Internacional el porcentaje de estudiantes que optó marcar esta respuesta fue 94%. Dado que esta diferencia es muy significativa, cabría pensar que de alguna manera dicha percepción esté asociada a las experiencias de lectura en clase. Por otra parte, es notorio que en ninguno de los casos la opción *tarea* obtuvo porcentajes significativos: 4% en A (BG), 7% en B (BG) y 0% en C (BI).



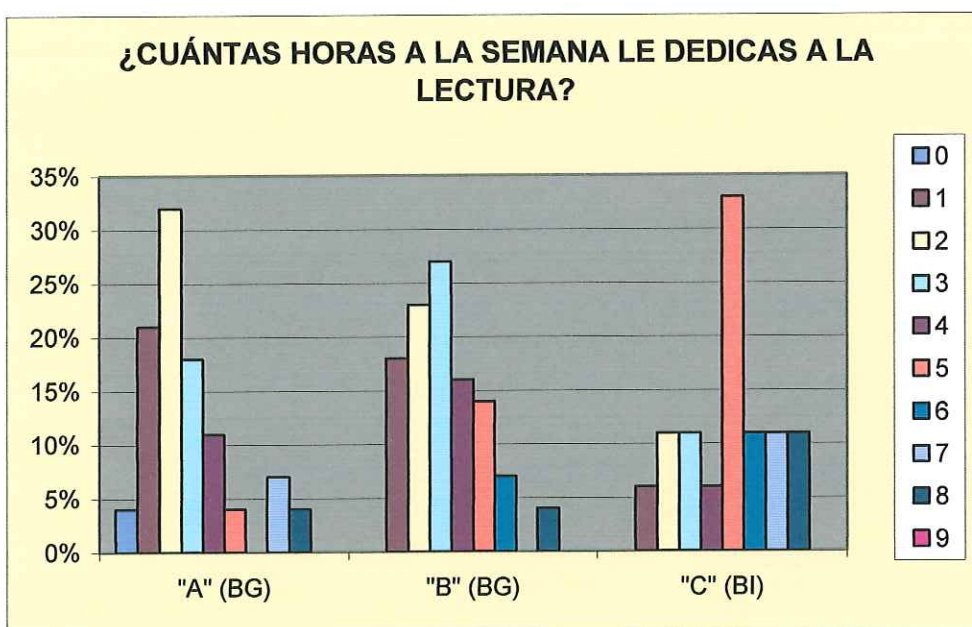
Gráfica 4.6. Concepciones de lectura

Otro dato relevante es el criterio con el que los estudiantes seleccionan los libros que leen. A través de la pregunta "Al seleccionar un libro, te importa más:", que también admitió más de una respuesta, se encontró que los estudiantes dan más importancia al *tema* (86% en A, 81% en B y 78% en C). En cuanto a los demás aspectos que toman en cuenta, en el grupo A (BG), 11% de los estudiantes marcó *la forma como está escrito* y 4% *la apariencia del libro*; en el grupo B (BG), 14% marcó *la forma como está escrito*; 9%, *el título*; y 2%, *el autor*. En el grupo C (BI), 28% de los estudiantes eligió *el autor*, 17% marcó *el título*, 11%, *la forma en que está escrito*; y 6%, *el vocabulario*. Como puede observarse en la Gráfica 4.7, el grupo C (BI), fue el que tiene más en cuenta al autor al momento de seleccionar el texto.



Gráfica 4.7. Criterios de selección de lecturas

Respecto al tiempo que dedican a la lectura, se encontró que el porcentaje de estudiantes que lee cuatro o más horas a la semana en los grupos del Bachillerato General se ubicó abajo de 32% (26% en el grupo A y 31% en el grupo B); mientras que en el grupo C (BI) el porcentaje de estudiantes que dijeron leer más de cuatro horas a la semana es 72%. Como puede observarse en la Gráfica 4.8, en el grupo A (BG) la moda es dos horas (33%); en el grupo B (BG) es tres horas (27%); y en el grupo C (BI), cinco horas (33%).



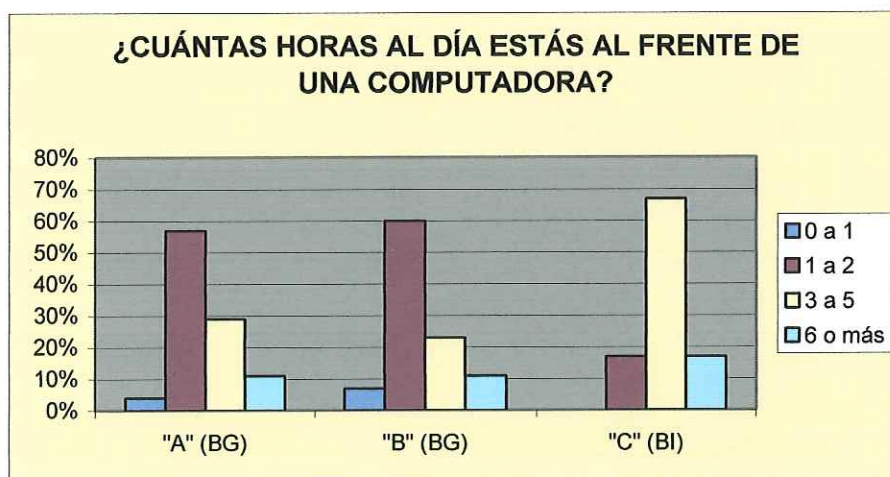
Gráfica 4.8. Tiempo que dedican a la lectura

La pregunta "¿A qué fuentes te diriges para realizar los trabajos de investigación que te dejan en la escuela?" permitió relacionar la lectura con los hábitos de estudio y conocer el tipo de textos con que interactúan los estudiantes. Las respuestas revelaron que los medios electrónicos son la principal fuente de consulta. En todos los casos, el porcentaje de estudiantes que mencionaron que recurren a Internet se ubicó por encima de 83%. Por otra parte, en el grupo C (BI), 80% de los estudiantes mencionó, además, *libros especializados*, mientras que en los otros grupos el segundo lugar fue *libros escolares* (ver Gráfica 4.9).



Gráfica 4.9. Fuentes que utilizan.

En relación con el tiempo que pasan frente a la computadora, la opción que obtuvo mayor número de respuestas en el Bachillerato General fue *de una a dos horas al día* (57% en A y 60% en B). En el grupo del Bachillerato Internacional, la moda se ubicó en la opción *de tres a cinco horas al día*, con 72% de las respuestas (ver Gráfica 4.10). Cabe mencionar que en los tres grupos, 90% de los estudiantes tienen computadora en casa.



Gráfica 4.10. Tiempo frente a la computadora

*Percepciones de los estudiantes sobre la Historia como materia escolar.* Dados los propósitos de esta investigación es importante conocer las experiencias, actitudes y los intereses de los estudiantes respecto a la Historia. En esta encuesta el punto de partida fue preguntar a los estudiantes qué materias escolares consideran importantes. La pregunta fue abierta y se les pidió que escribieran los nombres de las asignaturas más importantes, acomodándolas en orden de importancia, de mayor a menor. Dado que los grupos que participaron en este estudio están conformados por especialidad, no es de extrañar que las asignaturas que más estudiantes mencionaron estuvieran relacionadas con dicha especialidad. Sin embargo, llama la atención que, en todos los casos hay alguna mención a la Historia. Por ejemplo, en el grupo A (BG), con especialidad en Informática, el porcentaje de estudiantes que situó Historia entre las tres materias más importantes fue 21% (4% en primer lugar, 11%, en segundo y 11%, en tercero) (ver Tabla 4.25).

Tabla 4.25. Grupo A (BG). Materias importantes.

<b>¿PARA TI, CUÁLES SON LAS MATERIAS MÁS IMPORTANTES DEL BACHILLERATO?</b>				
<b>Grupo A (BG)</b>				
<b>Opciones</b>	<b>% alumnos</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Total</b>
Matemáticas	46%	7%	14%	67%
Informática	25%	14%	18%	57%
Historia	4%	11%	11%	26%
Inglés	4%	11%	11%	26%
Lectura	4%	11%	7%	22%
Química	4%	4%	4%	12%
Física	0%	7%	0%	7%
Ciencias Sociales	0%	0%	7%	7%
Filosofía	0%	4%	0%	4%
Legislación laboral	7%	7%	11%	25%
Sin respuesta	7%	25%	18%	50%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

En el grupo B (BG), de la especialidad "Laboratorista químico", 23% de los estudiantes incluyó Historia en alguno de los tres primeros lugares de importancia. En este caso, el orden fue: 2% como la primera más importante, 7% como la segunda y 14% como la tercera (ver Tabla 4.26).

Tabla 4.26. Grupo B (BG). Materias importantes.

¿PARA TI, CUÁLES SON LAS MATERIAS MÁS IMPORTANTES DEL BACHILLERATO?				
Grupo B (BG)				
Opciones	% alumnos			
	1	2	3	Total
Matemáticas	41%	39%	9%	89%
Química	41%	34%	7%	82%
Biología	4%	7%	18%	29%
Historia	2%	7%	14%	23%
Informática	4%	4%	9%	17%
Literatura	2%	2%	11%	15%
Inglés	2%	4%	9%	15%
Ciencias Sociales	0%	0%	4%	4%
Filosofía	0%	0%	4%	4%
Especialidad	4%	0%	2%	6%
Sin respuesta	0%	2%	14%	16%
Total	100%	100%	100%	

En el grupo C (BI), con especialidad en Biología, los resultados son bastante sorprendentes, ya que el porcentaje de estudiantes que la tomó en cuenta como una de las tres asignaturas más importantes fue 78%. En este grupo, 17% la ubicó en primer lugar, 33%, la situó en segundo y 28%, en tercero (ver tabla 4.27).

Tabla 4.27. Grupo C (BI). Materias importantes.

¿PARA TI, CUÁLES SON LAS MATERIAS MÁS IMPORTANTES DEL BACHILLERATO?				
Grupo C (BI)				
Opciones	% alumnos			
	1	2	3	Total
Biología	50%	11%	0%	61%
Matemáticas	22%	33%	17%	72%
Historia	17%	33%	28%	78%
Literatura	11%	11%	28%	50%
Informática	0%	6%	6%	12%
Química	0%	6%	0%	6%
Inglés	0%	0%	11%	11%
Español	0%	0%	6%	6%
Filosofía	0%	0%	6%	6%
Total	100%	100%	100%	

Para conocer la dificultad que representan esta asignatura para los estudiantes, se les pidió que siguieran el mismo procedimiento que en la pregunta anterior. Esta vez, debían anotar los nombres de las tres materias que consideraban como las más

difíciles, en orden descendente. La Tabla 4.28 muestra que en el grupo A (BG), 21% consideró Historia como una de las tres asignaturas más difíciles. Este porcentaje se distribuye de la siguiente forma: 7%, primer lugar; 7%, segundo; y 7%, tercero.

Tabla 4.28. Grupo A (BG). Materias difíciles.

¿PARA TI, CUÁLES SON LAS MATERIAS MÁS DIFÍCILES DEL BACHILLERATO?				
Grupo A (BG)				
Opciones	% alumnos			
	1	2	3	Total
Matemáticas	68%	4%	4%	76%
Contabilidad	21%	28%	7%	56%
Historia	7%	7%	7%	21%
Física	0%	14%	14%	28%
Informática	0%	4%	11%	15%
Química	0%	7%	4%	11%
Legislación laboral	0%	4%	0%	4%
Literatura	0%	4%	4%	8%
Filosofía	0%	0%	4%	4%
Sin respuesta	4%	28%	46%	78%
Total	100%	100%	100%	

En el grupo B (BG), 18% de los estudiantes la incluyó entre las tres más difíciles. Para 4%, es la más difícil; para 9%, la segunda más difícil; y para 7%, la tercera.

Tabla 4.29. Grupo B (BG). Materias difíciles.

¿PARA TI, CUÁLES SON LAS MATERIAS MÁS DIFÍCILES DEL BACHILLERATO?				
Grupo B (BG)				
Opciones	% alumnos			
	1	2	3	Total
Matemáticas	34%	27%	14%	75%
Química	32%	25%	14%	71%
Inglés	11%	9%	7%	27%
Historia	4%	7%	7%	18%
Física	2%	4%	9%	15%
Literatura	4%	4%	7%	15%
Informática	4%	2%	7%	13%
Filosofía	2%	2%	2%	6%
Legislación laboral	2%	4%	4%	10%
Biología	2%	7%	9%	18%
Sin respuesta	2%	9%	18%	29%
Total	100%	100%	100%	

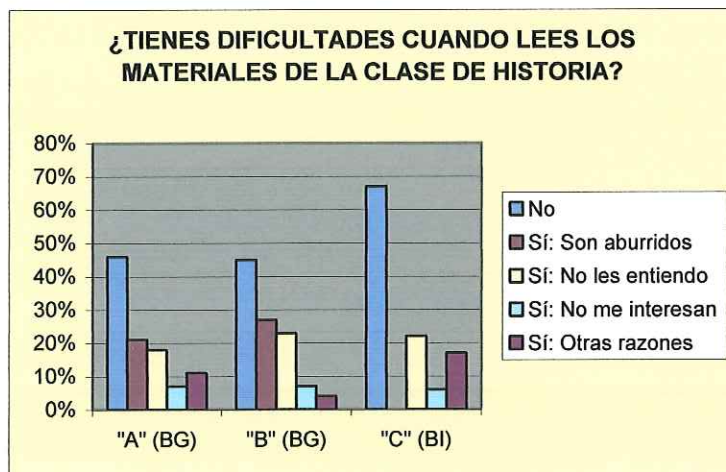
En el grupo C (BI), el porcentaje de estudiantes que considera que Historia se encuentra entre las tres asignaturas más difíciles es 17%. El 6% la colocó en segundo lugar de dificultad y 11%, en tercero (ver Tabla 4.30).

Tabla 4.30. Grupo C (BI). Materias difíciles

¿PARA TI, CUÁLES SON LAS MATERIAS MÁS DIFÍCILES DEL BACHILLERATO?				
Grupo C (BI)				
Opciones	% alumnos			
	1	2	3	Total
Matemáticas	28%	17%	17%	62%
Biología	39%	22%	6%	67%
Literatura	22%	28%	11%	61%
Física	6%	0%	6%	12%
Informática	6%	0%	0%	6%
Historia	0%	6%	11%	17%
Inglés	0%	0%	11%	11%
Sin respuesta	0%	0%	39%	39%
Total	100%	100%	100%	

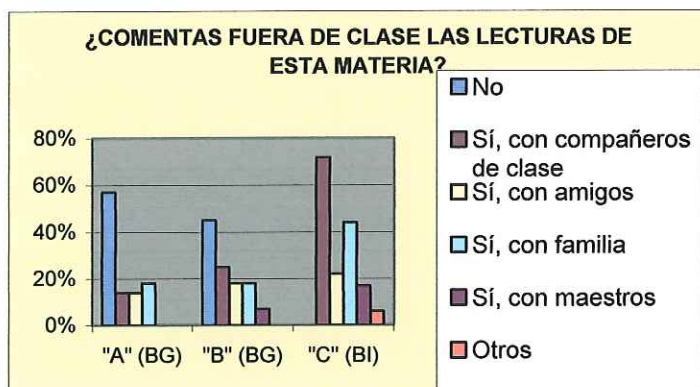
Como puede observarse, el porcentaje de estudiantes que anotó Historia como una de las tres materias difíciles es entre 17 y 21% en los tres grupos.

Ahora bien, con la intención de conocer las experiencias de los estudiantes con el uso de materiales de lectura, se les preguntó si tenían alguna dificultad con los textos de la clase de Historia. Al respecto, 46% de los estudiantes del grupo A (BG), 45% del grupo B (BG) y 67% del grupo C (BI) indicaron que no tienen problemas. El resto de las respuestas se distribuyó de la siguiente manera: en el grupo A (BG) 18% de los estudiantes señaló que no les entienden y 21% que los encuentra aburridos. En el grupo B (BG), 23% mencionó que no les entiende y 27% que los encuentra aburridos. En el grupo C, 22% señaló que no les entiende. En este caso, ningún estudiante indicó que los encuentra aburridos. Cabe mencionar que además de estas razones, hubo algunos estudiantes que marcaron la opción *no me interesan*. Sin embargo, en los tres casos, fueron una minoría: 7% en el grupo A (BG), 7% en el grupo B (BG) y 6%, en el grupo C (BI) (ver Gráfica 4.11).



Gráfica 4.11: Dificultades con los materiales de lectura en la clase de Historia

Un indicador de interés por las lecturas de la clase de Historia es el grado en que los estudiantes acostumbran comentarlas con otras personas fuera de las horas de clase. Los resultados de esta encuesta mostraron diferencias entre las modalidades, ya que mientras que en el Bachillerato General 57% de los estudiantes del grupo A y 60% del B marcaron la opción *no*, en el grupo del Bachillerato Internacional ningún alumno tomó en cuenta esa opción. Respecto a las personas con quienes comentan las lecturas, en la modalidad del Programa General los estudiantes mencionaron a sus compañeros de clase (14% en A y 11% en B), amigos (14% en A y 11% en B), familia (18% en A y 14%) y maestros (4% en B). Estos resultados contrastan con los del Programa Internacional, en el que el porcentaje de estudiantes que marcó cada una de estas opciones es considerablemente más elevado: 72% con compañeros; 44% con familia; 22% con amigos; y 17% con maestros (ver Gráfica 4.12).



Gráfica 4.12. Con quién comentan las lecturas de la clase de Historia

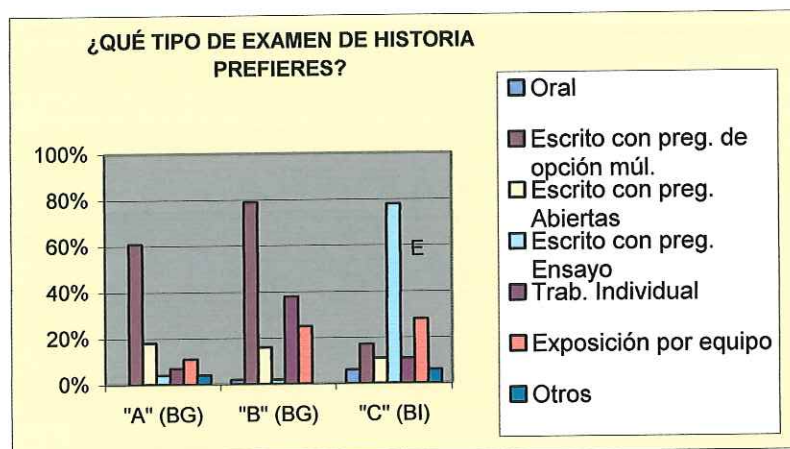
En cuanto al tiempo que los estudiantes dedican a esta asignatura fuera de clase, el grupo A es el que le asigna menos tiempo, ya que 50% de los estudiantes indicó que le dedica una hora a la semana y 40% entre dos y tres horas. En el grupo B, 32% dedica una hora a la semana, y 66% entre dos y tres horas. En el grupo C, que es el que le asigna más horas de su tiempo a esta clase, las respuestas se distribuyeron de la manera siguiente: 22% de los estudiantes dedican una hora; 39% entre dos y tres horas, y 17% de cuatro a cinco horas semanales (ver Gráfica 4.13).



Gráfica 4.13. Horas que dedican a la materia fuera de clase

Al preguntar a los estudiantes qué tipo de examen de Historia prefieren, los resultados evidenciaron una fuerte diferencia entre las modalidades respecto a hábitos de lectura y escritura, ya que mientras que en los dos grupos del Bachillerato General la respuesta que más estudiantes eligieron fue *examen de opción múltiple* (61% en A y 66% en B); en el grupo del Bachillerato Internacional fue *examen con preguntas de ensayo* (76%). En segundo lugar, los estudiantes de la modalidad General seleccionaron *exposición por equipo* (25% en A y 27% en B). En la tercera opción hubo diferencias entre estos dos grupos, ya que la opción que obtuvo el tercer lugar en el grupo A fue *exámenes escritos con preguntas abiertas* (18%), mientras que en el grupo B fue *trabajo individual* (25%). En los dos casos, las opciones que menos respuestas obtuvieron fueron *examen oral*, que quedó sin respuestas, y *examen escrito con preguntas de ensayo*, seleccionada por 4% de los estudiantes del grupo A, y 2% del

grupo B. En el grupo de la modalidad Internacional, el segundo lugar fue *exposición por equipo* (28%) y el tercero, *examen escrito con preguntas de opción múltiple* (17%). El cuarto lugar correspondió a *trabajo individual* (11%) y *examen escrito con preguntas abiertas* (11%). La opción que menos respuestas obtuvo fue *examen oral* (6%) (ver Gráfica 4.14).



Gráfica 4.14. Tipo de examen que prefieren

#### 4.4 EVENTOS DE LITERACIDAD

Los eventos de literacidad observados pueden clasificarse en tres grupos, según su función dentro del proceso de enseñanza. El primero corresponde a los eventos que no tienen relación con los contenidos de la enseñanza, por ejemplo, actividades de lectura y escritura que se llevan a cabo con propósitos administrativos y de control, tales como llevar un registro de asistencia o de los trabajos entregados, dictar fechas de exámenes, etcétera. El segundo grupo de eventos son aquéllos en los que el uso del lenguaje escrito guarda alguna relación con la enseñanza, pero más bien sirve de *apoyo* y no desempeña un papel central dentro de ésta, por ejemplo, dictar o anotar las instrucciones para realizar las tareas, tomar y consultar notas de lo que se dice en clase, etcétera. En el tercer grupo se ubican los eventos de literacidad que forman parte de la cadena de actividades o acciones programadas para *alcanzar los objetivos de la enseñanza*. Estos últimos, que aparecen en la tercera columna de la tabla 4.31, son de especial interés para esta investigación y serán examinados con detalle más adelante.

Tabla 4.31. Relación de eventos de lectura de acuerdo a las funciones del lenguaje escrito

	ADMINIISTRATIVOS	APOYO	ENSEÑANZA
Grupo A (BG)		Tomar y consultar notas personales	Exponer un tema con apoyo en un texto multimedia. Exponer el tema con apoyo en dos caricaturas políticas.
Grupo B (BG)	Registrar asistencia Tomar nota de la fecha de examen	Tomar nota de las tareas a realizar en casa	Elaborar un cuadro sinóptico. Elaborar una tabla resumen. Discutir un tema en equipo y hacer un reporte de los resultados de la discusión. Leer y comentar los resultados de la discusión ante el grupo.
Grupo C (BI)	Registrar asistencia Tomar nota de la fechas de entrega	Consultar notas personales	Comentar un texto en grupo. Interpretar un documento. Participar en una discusión grupal con base en las lecturas realizadas

En los siguientes apartados se describen analíticamente los eventos de literacidad que aparecen en la tercera columna de la Tabla 4.32, es decir, aquéllos en los que el uso del lenguaje escrito forma parte de las estrategias empleadas por los maestros para alcanzar los objetivos de la unidad. Para tal efecto, se emplea un formato que, como se mencionó anteriormente, permite describir cada evento a partir de los elementos que los conforman y explorar las prácticas de literacidad que los sostienen

(López Bonilla, 2006; López Bonilla, Tinajero y Pérez Frago, 2006a; López Bonilla, Tinajero y Pérez Frago, 2006b).

### **GRUPO A (BACHILLERATO GENERAL)**

El tema abordado en el grupo A (BG) fue la Revolución cubana, el cual se desarrolló en tres sesiones de clase, de 50 minutos cada una. En la primera sesión el maestro pidió a los estudiantes que externaran sus conocimientos, dudas y opiniones en torno a este acontecimiento. Esta clase tomó la forma de preguntas y respuestas en forma oral, y el uso del lenguaje escrito se redujo a las notas personales de los estudiantes. La segunda sesión de clases consistió en una exposición del maestro con el uso de un texto electrónico. La última sesión se dividió en tres partes: la primera consistió en un pequeño repaso sobre los temas abordados en las clases anteriores; la segunda fue una exposición del maestro apoyada en material visual –dos caricaturas políticas proyectadas en acetatos- y la tercera parte se destinó a intercambiar comentarios respecto al régimen cubano. Los eventos de literacidad presenciados se muestran en la Tabla 4.32.

Tabla 4.32. Relación de eventos de literacidad del grupo A (BG)

<b>EVENTO</b>	<b>ESCENARIO FÍSICO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
(1) Tomar notas sobre lo que se dice en clase	Salón de clase. 30 mesabancos distribuidos en cinco filas. Los estudiantes, sentados en los mesabancos, sobre los cuales hay un juego de fotocopias, libretas, plumas y lápices. El maestro, al frente del grupo, y en ocasiones caminando entre las filas de los estudiantes.	Maestro y 30 estudiantes	Cuadernos de notas. Plumas, lápices	Los estudiantes hacen preguntas al maestro sobre el tema El maestro atiende a las preguntas. En algunas ocasiones (muy pocas) hay réplicas por parte de los estudiantes. Algunos estudiantes toman notas personales.
(2) <b>Leer un texto multimedia</b>	Hay un cañón sobre uno de los mesabancos. Uno de los estudiantes maneja el cañón, mientras el maestro, caminando entre las filas de los estudiantes, lee y comenta el texto. Los estudiantes atienden al maestro.	Maestro y 30 estudiantes	Texto electrónico proyectado en Power Point. Proyector (cañón) Cuadernos de notas. Plumas, lápices	El maestro lee el texto en voz alta, comenta, interpreta y explica. Los estudiantes leen el texto en silencio siguiendo al maestro. Algunos toman notas. Solamente hay una intervención verbal por parte de los estudiantes

(3) Consultar notas para contestar lo que dice el maestro				El maestro pide "¿Alguno que nos recuerde lo que vimos la clase anterior?" Un estudiante, interpelado por el maestro, provee una respuesta apoyado en sus notas. Otro, de manera espontánea completa la información solicitada. El maestro retoma lo que dijo el segundo estudiante, comenta y elabora.
<b>(4)</b> <b>Interpretar una caricatura</b>	Mismo escenario que el evento anterior. En un mesabanco hay un proyector de acetatos. El maestro camina entre las filas mientras habla, señala la caricatura, lee los textos contenidos en la misma y explica. Los estudiantes escuchan y algunos toman notas.	Maestro y 30 estudiantes	Cuadernos de notas. Plumas, lápices Dos caricaturas políticas Proyector de acetatos	Mientras expone un tema ante el grupo, el maestro señala las caricaturas, lee, los textos que contienen, interpreta y explica. Los estudiantes leen los textos en silencio, siguiendo al maestro. Algunos toman notas personales sobre lo que dice el maestro.

Para complementar estos datos a continuación se presenta un fragmento del discurso generado en clase durante uno de los eventos de literacidad descritos en la Tabla 4.32. Si bien el análisis que se presenta al final de esta sección abarca todos los eventos de literacidad presenciados, el ejemplo seleccionado es representativo del tipo de discurso que se produjo en clase y del tipo de interacción que se estableció entre los participantes, así como entre éstos y los materiales de lectura disponibles.

El evento de literacidad donde se generó este discurso es una exposición del maestro apoyada en caricaturas políticas. El evento se llevó a cabo en la tercera clase de la unidad temática y tuvo una duración de aproximadamente 20 minutos. La actividad previa a su realización fue un breve repaso en forma de preguntas y respuestas sobre los temas abordados en las clases anteriores. El evento inicia cuando el maestro, que se encuentra de pie entre las filas de los estudiantes, introduce un acetato (Anexo 3) en un proyector colocado sobre uno de los mesabancos y, dirigiéndose a los estudiantes comenta:

Maestro Bueno, respecto al intervencionismo norteamericano en Cuba después del triunfo de la Revolución déjenme decirles...  
(Muestra el acetato) Tras la crisis de los misiles, en las negociaciones con la Unión Soviética, ¿Qué promesas había hecho Kennedy?  
(Leyendo) "Número uno, no invadir a Cuba jamás, y número dos, el cese del bloqueo".

En el acetato ustedes pueden observar que... (leyendo) "como era de esperarse, nada de lo prometido por los Estados Unidos se cumplió, el bloqueo sigue hasta la fecha, y las ganas de

invadir a Cuba siguen de moda en la Casa Blanca y el Pentágono que precisamente no han cesado también en su interés”.

La caricatura es muy elocuente. (Señala la caricatura y lee) “¿Y cuándo invadimos Cuba, mi general?” “Otro día. Ahora tengo que pronunciar un discurso sobre la paz”.

Aparte de no cumplir lo prometido, Estados Unidos ha seguido con su política de espionaje, saboteando el campo, la economía cubana, y con campañas de prensa a nivel mundial por los grandes monopolios internacionales... Dígame el nombre de algunos de los grandes monopolios de información que hoy en día están muy de moda.

Alumnos CNN.

Maestro CNN, exactamente, el monopolio que ha controlado en las tres últimas guerras: la primera del Golfo Pérsico de 1991, la de Afganistán y la reciente de Irak. La CNN, un monopolio cuya sede, cuya matriz está en Estados Unidos, ha manejado a la prensa internacional sólo con las noticias que el Pentágono obviamente señala. Así mismo, bueno, pues *los grandes monopolios de información han manejado la información en torno a Cuba y los sucesos de la isla de una manera acorde, o enfocada a sus intereses*. Por ejemplo, a principio de la década de los noventa el asunto de los exiliados cubanos en la embajada peruana ...fue manejado de tal manera que hizo aparecer a la isla, a Fidel, al gobierno, como contrarios al espíritu de libertad y democracia... Bueno, no ha cesado todo eso. Cualquier asunto en la isla que sea susceptible de ser utilizado y tergiversado de sentido se lo da.

Según Nystrand (1997), en toda transacción verbal el primer participante introduce el marco de referencia común, con lo cual no sólo busca establecer el tema, sino también definir su relación con los otros participantes. Desde esta perspectiva, en la frase introductoria de este evento de literacidad se puede apreciar que después de la expresión “Bueno”, que sirve de marcador para dar por terminada la actividad anterior, el maestro introduce el tema del intervencionismo norteamericano como objeto de la discusión y al mismo tiempo establece el patrón maestro-alumno que se mantendrá a lo largo de todo el episodio.

Otra de los rasgos que llaman la atención de esta secuencia es que el maestro hace alusión a uno de los aspectos inherentes al discurso histórico, es decir, la dimensión ideológica y política que subyace en la selección de los hechos que se incluyen en las narraciones acerca del pasado. Así mismo, emplea una caricatura política que incluye información no manejada en los medios televisivos (las promesas hechas por el gobierno de Estados Unidos de no invadir Cuba y poner un cese al bloqueo) para apoyar su exposición en torno a las políticas intervencionistas de los Estados Unidos y dar validez a su interpretación.

Lo anterior proporciona evidencias de que el maestro emplea estrategias de lectura típicas de un experto, como buscar la información que hace falta para reflexionar acerca de los acontecimientos del pasado, tomar una postura y construir un argumento. Sin embargo, es muy llamativo el hecho de que el maestro no involucre a los estudiantes en

este proceso, lo cual parece dar cuenta de que el maestro se percibe a sí mismo como maestro de contenido y no de literacidad.

### **Resultados del análisis**

- *Materiales de lectura.* Los materiales disponibles en los eventos de literacidad aquí descritos fueron un texto electrónico proyectado en power point y dos caricaturas políticas (Anexo 3). Dichos materiales se asemejan en que combinan imágenes con lenguaje escrito y ninguno de ellos es un texto especializado. Sin embargo, mientras que el texto electrónico fue elaborado con fines de enseñanza, las caricaturas políticas son textos "auténticos", es decir, textos que pertenecen a otro ámbito y están dirigidos a un público mucho más extenso. La presencia de este tipo de textos resulta de especial interés, ya que estos materiales proporcionan a los estudiantes oportunidades de enfrentarse a situaciones de lectura que posiblemente enfrentan o enfrentarán fuera de la escuela. Sin embargo, es necesario tener presente que las oportunidades de apropiación de la lectura no dependen exclusivamente de la disponibilidad de materiales escritos, sino de la posibilidad de interactuar con los mismos y del uso que se haga de ellos.
- *Papel de la lectura.* La función asignada al lenguaje escrito fue servir de apoyo a las exposiciones del maestro. Esta últimas fueron el punto de partida y la principal fuente de conocimiento, por lo que la lectura desempeñó un papel secundario.
- *Nivel de análisis.* Hay evidencias de que las estrategias de lectura que empleó el maestro en los eventos de literacidad presenciados corresponden al nivel retórico o argumentativo y teórico-ideológico. Sin embargo, debido a que su atención se centró en el contenido disciplinario, no utilizó ningún mecanismo de mediación para que los estudiantes pudieran acceder a dichas estrategias.
- *Rol de los participantes.* A pesar de que en ambos eventos los textos fueron presentados a los estudiantes a través de un proyector (de modo que todos pudieran leerlos), tanto la lectura en voz alta, como la interpretación y elaboración de las ideas contenidas en los textos recayeron exclusivamente en el maestro. En consecuencia, el rol de los estudiantes fue escuchar al maestro, y

no tuvieron oportunidad de interactuar con los textos y participar en la construcción de sentido.

Un rasgo muy significativo de los eventos de literacidad que aquí se analizan, es que el foco de atención del maestro fueron los contenidos disciplinarios. Aunque hay evidencias del interés del maestro por trascender el nivel informativo y propiciar la reflexión en torno a los fenómenos históricos abordados, no pareció interesado en analizar los aspectos discursivos de la disciplina. Es significativo que a pesar de que el maestro empleó estrategias de literacidad y razonamiento propias de los expertos, no las pusiera al alcance de los estudiantes. Otro aspecto significativo es la marcada diferencia de poder entre las voces de los estudiantes y la del maestro. Esto se expresó en rutinas y normas de participación asociadas a los modelos tradicionales "en los cuales los maestros tienden a apoyarse en el lenguaje verbal y en sus propios conocimientos -a través de conferencias, exposiciones, etcétera- para entregar el contenido del currículo" (Moje, 2001:5).

### ***GRUPO B (BACHILLERATO GENERAL)***

En este grupo el tema de la unidad fue la Segunda Guerra Mundial y se desarrolló en cuatro sesiones de clase, de 50 minutos cada una. En cada sesión, la fase instruccional tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente, ya que los primeros 10 se destinaron a actividades de tipo administrativo y de control. En la primera sesión, en la que se abordaron las causas de la guerra con base en las lecturas realizadas por los estudiantes, la clase se organizó en forma de preguntas y respuestas. En la segunda sesión los estudiantes observaron un documental sobre la guerra. La tercera clase se destinó a las consecuencias de este conflicto y se llevó a cabo bajo un esquema de preguntas y respuestas. En la última sesión se organizaron grupos de discusión. Los eventos de literacidad observados en este grupo se presentan en la Tabla 4.33.

Tabla 4.33. Relación de eventos de literacidad del grupo B (BG)

EVENTO	PARTICIPANTES	ESCENARIO FÍSICO	MATERIALES	ACTIVIDADES
<b>(1) Extraer información de un texto a partir de las preguntas elaboradas por la maestra y elaborar un cuadro sinóptico.</b>	Maestra y 48 estudiantes	Salón de clases. 48 mesabancos distribuidos en seis filas. Sobre los mesabancos hay libretas, plumas, lápices, y un juego de fotocopias. La maestra, de pie frente al grupo, con la hoja de notas en una mano y un marcador en la otra, hace preguntas a los estudiantes y escribe en el pizarrón. Los estudiantes, sentados, consultan las fotocopias y sus cuadernos de notas. Algunos levantan la mano y responden a las preguntas de la maestra. Todos copian en sus libretas lo que la maestra escribe en el pizarrón.	Texto fuente: : Gómez Navarro, José L., <i>Historia Universal Contemporánea</i> , Mc. Graw Hill, México.  Texto producto: Cuadro sinóptico elaborado en clase por la maestra con la ayuda de los estudiantes.  Cuadernos de notas. Plumas, lápices. Pizarrón, marcadores.	La maestra hace preguntas a los estudiantes. Los estudiantes consultan sus notas y las fotocopias (con subrayados de ellos mismos) para contestar las preguntas. Algunos levantan la mano, esperando ser apelados por la maestra, otros contestan sin levantar la mano. Cuando no hay respuesta, la maestra reelabora la pregunta. La maestra selecciona, comenta y extiende las respuestas de los estudiantes, anotando algunas de éstas en el pizarrón hasta tener un cuadro que resume la información que considera importante. Los estudiantes copian el cuadro en sus libretas.
<b>(2) Extraer información de un texto a partir de las preguntas elaboradas por la maestra y hacer una tabla resumen</b>	Maestra y 48 estudiantes	Mismo escenario que el evento anterior.	Texto fuente: : LGómez Navarro, José L., <i>Historia Universal Contemporánea</i> , Mc. Graw Hill, México.  Texto producto: Tabla elaborada en clase por la maestra con la ayuda de los estudiantes.  Cuadernos de notas. Plumas, lápices. Pizarrón, marcadores.	La maestra anota en la parte superior del pizarrón: Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Divide el pizarrón en tres columnas y en la parte superior escribe: "económicas, políticas, sociales". Después hace preguntas a los estudiantes. Hay algunos voluntarios. La maestra les da palabra, evalúa las respuestas –seleccionando y ampliando algunas y descartando otras-. Anota las que considera correctas o relevantes en la columna. Pregunta al estudiante que proporciona la respuesta en cuál columna considera que se debe incluir. Los estudiantes copian la tabla en sus libretas.
<b>(3) Discutir un tema en equipo y escribir las conclusiones</b>	Maestra y. 48 estudiantes	Salón de clases. La maestra de pie frente al grupo. Los estudiantes sentados en los mesabancos dispuestos en círculos.	Hojas con preguntas elaboradas por la maestra para discutir y comentar en clase, por equipos.	La maestra pide que formen equipos de seis estudiantes cada uno y acomoden sus mesabancos en círculos. Mientras se acomodan, la maestra reparte hojas con los temas e instrucciones para la discusión. Hay un tema o una pregunta distinta para cada uno de los equipos. (Por equipos) Uno de los miembros del equipo lee el tema y las instrucciones para la discusión ante sus compañeros. Todos sacan sus notas y/o sus libretas y aportan ideas para contestar la pregunta o resolver la tarea a realizar. Uno de ellos va anotando lo que dicen o dictan sus compañeros. Una vez que han terminado éste lo lee ante el grupo

				y en ocasiones hacen correcciones. Mientras discuten en equipo, la maestra se pasea por el salón, acercándose a cada equipo para aclarar dudas.
<b>(4) Leer y extender los resultados de la discusión ante el grupo.</b>	Maestra y 48 estudiantes	Salón de clases. La maestra de pie frente al grupo. Los estudiantes sentados en los mesabancos dispuestos en círculos.	Hojas sueltas con las conclusiones de los estudiantes	Un estudiante de cada equipo pasa al frente del salón y lee dándolas conclusiones del equipo. La maestra cierra con un comentario o pregunta.

El fragmento de discurso que se presenta a continuación pertenece al evento de literacidad que aparece en la Tabla 4.33 con el número 1 y proporciona un ejemplo de la forma en la que se llevó a cabo la interpretación de los textos. Este evento tuvo lugar en la primera clase de la unidad temática, y consistió en una sesión de preguntas y respuestas en torno a una lectura realizada por los estudiantes en casa. El evento inicia cuando la maestra, después de pasar lista y dar algunos avisos a los estudiantes, escribe en la parte superior del pizarrón: Segunda Guerra Mundial y, dirigiéndose a los estudiantes, pregunta:

Maestra ¿Alguien me puede decir en qué año termina la Primera Guerra Mundial? ¿Si se acuerdan?

Alumnos 1918.

M 1918. Estamos hablando de una confrontación que, como ustedes saben, tuvo consecuencias de repercusión mundial. [...]

¿Por qué decimos que para entender un poquito las causas de la Segunda Guerra Mundial habría que irnos a la misma firma del Tratado de Versalles?

A 1 Porque los alemanes eran los perdedores...

M Ahí se origina el resentimiento de Alemania.

A 2 Los alemanes redujeron el ejército

M Redujeron su ejército, a 100,000 hombres.

A 3 Fue firmado sin su presencia, o sea que no había nadie de parte de Alemania.

M Ese aspecto es bien importante. [...] ¿Recuerdan ustedes cómo empiezan ellos a trabajar por lo que ellos conocen como? *(pausa)* ¿No se acuerdan?

A 1 *(inaudible)*

M Por ahí va...

A 4 Espacio vital.

M Espacio vital. Exactamente. Por recuperar el espacio vital. También empiezan a invertir en armamento, empiezan a arreglar nuevamente la industria del acero, y empiezan a aumentar ...

*(Anota en el pizarrón) "carrera armamentista" y vuelve hacia el grupo:*

¿Alguna duda?

Bien, por otra parte encontramos otro elemento importante, empiezan nuevamente al igual que en la Primera Guerra Mundial a formarse bloques o alianzas [...] ¿Esta alianza como se llama?

A 4 ¿Entre quiénes?

M Entre Italia y Alemania Se identificaban por un régimen fascista, se identificaban, por sus planes expansionistas..... ¿Quién se acuerda cómo se llama?

*(Hay silencio)*

- ¿Qué no han estado leyendo?
- A 3 El Pacto de Acero.
- M El Pacto de Acero. El Pacto de Acero para ayuda y para planes expansionistas. Posteriormente, como sabemos, se les une Japón que también se caracteriza por un régimen totalitario y encontramos ahora sí al (*Anotando en el pizarrón*) *Eje Berlín-Roma-Tokio*. Por otro lado encontramos a Francia, a Bélgica e Inglaterra. A estos países más tarde se les conocerá con el nombre de ... ?
- Alumnos Aliados
- M Los aliados, exactamente (*lo anota en el pizarrón*).

En este evento la lectura ocupa un papel central, ya que las preguntas giran alrededor del texto y el ejercicio de escritura tiene como propósito escribir sobre lo que se lee. Sin embargo, en la distribución de responsabilidades la maestra es quien mantiene el control sobre la interpretación, ya que la interacción que se produce en clase se organiza en torno a las preguntas que ella plantea, las respuestas que proporcionan los estudiantes y la evaluación que de estas respuestas hace la maestra. Este patrón se mantiene en todo el fragmento presentado y a lo largo de toda la sesión. Esto puede explicarse porque las preguntas formuladas por la maestra demandan información factual, que puede valorarse como acertada o errónea y subdividirse en unidades cortas (Cazden, 1991; Mehan, 1979). Como puede observarse, el tipo de contenidos que se destacan son exclusivamente informativos, lo cual da cuenta de una práctica asociada al modelo de transmisión del conocimiento.

### **Resultados del análisis**

- *Materiales de lectura.* En los eventos de literacidad observados encontramos un texto dirigido principalmente a estudiantes y maestros del nivel medio superior (ver Tabla 4.33). Por otro lado, es importante tener en cuenta que si bien este texto fue sugerido por la maestra, los estudiantes tuvieron la libertad de seleccionar otros textos. También se encontraron textos elaborados por el maestro y/o los estudiantes: un cuadro sinóptico (Anexo 4), una tabla resumen (Anexo 5), una lista con preguntas para orientar una discusión en equipo (Anexo 6) y los resúmenes con las conclusiones de cada equipo. Respecto a la lista de preguntas elaborada por la maestra para guiar las discusiones, cabe mencionar que algunas de ellas destacan los contenidos declarativos de la asignatura, en el sentido que demandan información y reflexiones sobre los acontecimientos relacionados con la Segunda Guerra Mundial, mientras que otras destacan

valores y actitudes, tal como se muestra en los siguientes ejemplos, tomados de la guía que aparece en el Anexo 6.

(1) ¿Por qué el Plan Marshall, marca que el de papel Estados Unidos es para ayudar a los europeos? ¿Por qué los soviéticos lo consideraban una manifestación del imperialismo estadounidense y una actitud intervencionista en la política interna de los estados europeos? ¿Cuáles acciones emprendió el gobierno soviético como respuesta al Plan Marshall?

(2) ¿A qué crees que se refiere cuando se señala que los actos que se cometieron durante la Segunda Guerra Mundial provocaron un verdadero trauma moral para la conciencia humana ante el hecho inexplicable e injustificable de que una barbarie se hubiera podido desarrollar en el mundo civilizado del siglo XX?

En el primer conjunto de preguntas hay un propósito muy claro de orientar y guiar las reflexiones de los estudiantes sobre estos acontecimientos. Por otra parte, al centrar la atención en la forma en que se plantean las preguntas, llama la atención que no hay referencia al punto de vista (por ejemplo *según el autor; de acuerdo a los textos revisados, etc.*), lo cual da cuenta de la autoridad asignada al texto, y parece indicar que se espera una sola respuesta. Esto contrasta con la pregunta 2, referida a valores y actitudes, ya que, como puede observarse, hay alusión al punto de vista del estudiante y, aunque de manera no muy clara, también al autor *A qué crees [tú] que se refiere [el autor] cuando se señala ...* Otro aspecto significativo en torno al primer conjunto de preguntas es que al orientar a los estudiantes para reflexionar acerca de los acontecimientos, no hay ninguna alusión a la manera en que deben argumentar y sustentar sus respuestas, lo cual forma parte de los contenidos procedimentales y es un aspecto esencial de la literacidad crítica en el ámbito de la Historia.

- *Papel del lenguaje escrito.* La lectura del texto impreso -realizada por los estudiantes en casa, de forma individual- desempeñó un papel importante en el proceso de enseñanza, debido a que sirvió de punto de partida para las reflexiones en clase sobre el tema de estudio. La escritura de textos también formó parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya que se utilizaron para destacar la información importante -cuadro sinóptico y tabla resumen-

para reflexionar acerca del contenido de la unidad temática y demostrar lo aprendido –resumen de la discusión.

- *Nivel de análisis.* Por otra parte, la reflexión en torno al texto impreso se ubicó en el nivel informativo, ya que, como se pudo apreciar en el ejemplo de discurso en clase, el interés estuvo centrado exclusivamente en los acontecimientos descritos en el texto, sin prestar atención a la voz del autor y la forma en que dichos acontecimientos fueron seleccionados y organizados en un relato para convertirse en explicación.

La observación anterior se refuerza al analizar el tipo de textos que se produjeron a propósito de las lecturas –el cuadro sinóptico y la tabla resumen-, cuya función, como puede apreciarse en los Anexos 4 y 5, fue resaltar la información contenida en el texto impreso.

- *Rol de los participantes.* En relación con el texto impreso, el rol de la maestra fue asignar significado a la lectura a través de preguntas y de la evaluación de sus respuestas. Consecuentemente, el papel de los estudiantes se redujo a proporcionar la información solicitada por la maestra y comprobar si sus respuestas eran “correctas”.

Respecto a la producción de textos escritos, el papel de los participantes varió en función del tipo de texto. Por ejemplo, durante la elaboración del cuadro sinóptico y la tabla resumen, los estudiantes se limitaron a contestar las preguntas realizadas por la maestra, las cuales, como se vio en el ejemplo de discurso, fueron preguntas cerradas que demandaban información precisa sobre los acontecimientos descritos en los textos. Así mismo, la organización de esta información en un cuadro sinóptico o tabla resumen recayó totalmente en la maestra, por lo que el rol de los estudiantes se redujo a copiar el cuadro en sus libretas.

Por otra parte, el papel de los estudiantes en la elaboración de los resúmenes con las conclusiones de la discusión fue más activo, ya que este tipo de actividad implicó la interacción entre pares y la construcción conjunta de significados. Sin embargo, debido a la presión de tiempo, los estudiantes recibieron muy poca orientación y retroalimentación de la maestra mientras llevaron a cabo la discusión. Así mismo, al leer los resultados de la discusión

ante el grupo, los alumnos se dirigieron siempre a la maestra, quien cerró la exposición de los estudiantes con un comentario personal.

A modo de conclusión se puede decir que los eventos observados en este escenario dan cuenta de algunas prácticas de literacidad asociadas al modelo de enseñanza tradicional, por ejemplo: la asimetría de poder entre la voz de la maestra y las de los estudiantes, el énfasis en los contenidos declarativos, la autoridad asignada al texto (que se expresa en la falta de referencia al autor) y el tratamiento otorgado al texto, el cual fue empleado como un transmisor de conocimientos y no como un dispositivo para pensar.

Dado que la literacidad crítica en el ámbito de la Historia no se reduce a la capacidad de extraer información del texto, sino que implica aprender a interrogar las fuentes y reflexionar sobre la información que hace falta para poder extraer una conclusión y construir un argumento, resulta claro que las prácticas de literacidad en este escenario son muy poco propicias para acceder a este tipo de literacidad.

### ***GRUPO C (BACHILLERATO INTERNACIONAL)***

Como se mencionó anteriormente, el tema abordado en el grupo C (BI) fue la colectivización de las tierras en la Unión Soviética durante el régimen de Stalin. El tema se desarrolló en tres sesiones de clase, las dos primeras tuvieron una duración de 100 minutos cada una y la tercera de 50 minutos.

La primera sesión de clases consistió en dos etapas. Primero, se destinaron alrededor de 70 minutos a revisar y comentar una tarea de lectura realizada en casa. La tarea consistió en leer un artículo sobre las políticas agrícolas impulsadas durante el régimen estalinista y contestar una serie de preguntas abiertas elaboradas por la maestra con la finalidad de orientar la lectura. Durante este evento de literacidad se abordaron 8 de un total de 11 preguntas. Cabe señalar que para cada pregunta se leyeron y comentaron al menos tres respuestas. La segunda etapa de la primera sesión consistió en interpretar un cartel de la época abordada, siguiendo la misma dinámica que la fase anterior.

La segunda sesión de clases también se dividió en dos partes. La primera consistió en terminar de contestar las preguntas relacionadas con el texto impreso sobre el proceso de colectivización de la tierra. La segunda parte se destinó a revisar una tarea, realizada en casa, que consistió en seleccionar un documento del período abordado y contestar una guía de preguntas. Tales documentos se obtuvieron de una página educativa de Internet<sup>2</sup>.

En la tercera sesión se organizó una discusión grupal con los 20 estudiantes de este grupo para reflexionar en torno a los costos y beneficios del régimen estalinista. Dicha discusión proporcionó a los estudiantes la oportunidad de participar en la construcción del discurso histórico, al tener que reflexionar sobre la información proporcionada en los diversos textos, asumir una postura frente al tema estudiado y apoyar sus argumentos en las evidencias proporcionadas en los textos. Los eventos de literacidad observados se presentan en la Tabla 4.34.

Tabla 4.34. Relación de eventos de literacidad del grupo C (BI)

EVENTO	PARTICIPANTES	ESCENARIO	ARTAFACTOS	ACTIVIDADES
<b>(1) Comentar un texto en grupo con base en una lista de preguntas elaborada por la maestra.</b>	Maestra y 20 estudiantes.	Salón de clases Los estudiantes están sentados en los mesabancos dispuestos en filas. Sin embargo, no todos están mirando hacia el frente. Algunos giran los mesabancos o se acomodan de tal modo que puedan tener contacto visual con sus compañeros. La maestra se encuentra de pie frente al grupo, con una hoja en la mano, que contiene una lista de preguntas.	Texto fuente: Scheibert, P. (1989) "El estalinismo", en Hellmann, M., Goherke, C., Scheibert, P. y Lorenz, R. <i>Rusia, Historia Universal Siglo XXI</i> . Vol. 31, pp. 310-340.  Lista con 11 preguntas sobre la lectura  Respuestas por escrito de los estudiantes.  Cuadernos de notas. Plumas, lápices.	Uno de los estudiantes lee una pregunta de la guía proporcionada por la maestra. Lee la respuesta que trae por escrito en su libreta. Extiende y explica la respuesta. Generalmente hay réplicas de otros compañeros, lo que da lugar a que se establezca una discusión. La maestra orienta la discusión sobre la lectura, evaluando y ampliando las respuestas e introduciendo nuevas preguntas.
<b>(2) Interpretar fuentes.</b>	Maestra y 19 estudiantes.	Salón de clases Los estudiantes están sentados en los mesabancos dispuestos en filas. Sin embargo, no todos están mirando hacia el frente. Algunos de los estudiantes giran los mesabancos o se acomodan de tal modo que puedan tener contacto visual con sus	Tres documentos tomados de Internet.  Lista con preguntas sobre los documentos.  Comentarios escritos de los estudiantes sobre los documentos.	Los estudiantes leen en voz alta una de las preguntas de la guía de la maestra. Leen y amplían sus respuestas. Generalmente hay réplicas de otros compañeros, lo que da lugar a que se establezca una discusión. La maestra orienta la

<sup>2</sup> <http://www.learningcurve.gov.uk/heroesvillains/g4/>

		compañeros. La maestra se encuentra de pie frente al grupo.		discusión, evaluando y ampliando las respuestas e introduciendo nuevas preguntas
<b>(3)</b> <b>Discutir un tema en equipo con base en las lecturas realizadas.</b>	Maestra y 20 estudiantes.	Salón de clases. Los 20 mesabancos están dispuestos en un semicírculo. Los estudiantes, sentados, participan en una discusión grupal. La maestra interviene pocas veces.	Texto fuente: Scheibert, P. (1989) "El estalinismo", en Hellmann, M., Goherke, C., Scheibert, P. y Lorenz, R. <i>Rusia, Historia Universal Siglo XXI</i> . Vol. 31, pp. 310-340 Anotaciones personales de los estudiantes.	La maestra pide a los estudiantes que se acomoden en círculo para participar en una discusión grupal. Los estudiantes comentan sus reflexiones acerca de los acontecimientos. En varias ocasiones consultan sus notas y los textos abordados en clases anteriores. La maestra interviene para moderar y orientar la discusión.

La secuencia que se presenta a continuación ilustra el tipo de experiencias lectoras que se promovieron en este espacio. Dicha secuencia forma parte del primero de los eventos de literacidad descritos en la Tabla 4.34, el cual tuvo lugar al inicio de la primera sesión de la unidad temática y gira en torno a una tarea realizada en casa.

Maestra ¿Alguien quiere comenzar? Comentarios sobre la lectura.

Alumno 1 Habla mas que nada, así de... de cómo Stalin quería solucionar algunos problemas que había con la economía, mediante la colectivización y todo eso que ya hemos visto de qué manera llegó a afectar. O sea, en lugar de que subiera la producción había algunos casos de corrupción y los precios bajaban porque había muchos productos del mismo, o los precios de la industria subían mucho porque ya había muy pocas personas que (...), además de las diferentes leyes que ponía Stalin. Por ejemplo, que decía: "bueno pues ahora va a haber comercio libre para todos aquellos que ya hayan pagado su..." (dirigiéndose a sus compañeros) ¿Cómo le llamaba ....?

A2 Cuotas

A1 Sí pero algo así, como ... especie. Sí, la compensación en especie. Una vez que ya hayan pagado todos lo de la compensación en especie y eso, entonces ya se puede comerciar libremente. Entonces las personas que podían hacerlo, que tenían este... no capacidad sino... Me refiero a que eran buenos con los negocios, que eran buenos administradores. Los buenos administradores comenzaban ellos a crecer; y el resto de las personas que estaban en la comuna comenzaban hacer nuevamente (inaudible). Regresaban a lo que habían revolucionado en un principio.

M De alguna forma es un regreso. ¿No? Un regreso a la política económica inicial del régimen socialista. ¿Alguien más quiere comentar? (hay un espacio)

Nos enfocamos a la pregunta no. 1. Carla.

A3 (*Leyendo la guía*) "Explica cuáles son las condiciones favorables para el paso de la gran empresa colectiva en la Unión Soviética". En el texto dice:

(*Leyendo*) "En la Unión Soviética existían una serie de condiciones favorables para el paso a la gran empresa agrícola colectiva; condiciones dadas, por una parte, por la vieja estructura de la economía rural rusa y, por otra, por las condiciones geográficas del país. La forma de vida y de trabajo de los campesinos rusos la determinaban generalmente sus vínculos tradicionales con la comunidad rural, que se basaba en el principio de distribución periódica de las tierras. La exploración privada del suelo estaba mucho menos arraigada que en la Europa occidental, y la masa campesina, por lo tanto, no se sentía tan ligada a la propiedad del suelo."

O sea que, simplemente, los mismos campesinos no estaban acostumbrados a lo que se llamaba, como que la propiedad privada. Al no estar acostumbrados a eso, están más familiarizados para trabajar con otra gente. Y trabajar la tierra aunque saben que no era de ellos. Esto favorece lo que es la empresa colectiva, porque ya tienen una mentalidad de trabajar así, de trabajar con gente y hasta a veces con lo que no es suyo. O sea todo lo que era la unión de campesinos (...) más o menos ya estaban acostumbrados a trabajar así. De otra manera si ellos hubieran tenido la ideología o conocieron lo que traía el trabajar en lo que es la propiedad privada, hubieran sabido de los beneficios y todo eso. Es muy probable que la misma gente no hubiera dejado que esto pasara.

- M -Estefanía  
 A4 -Yo tengo que (leyendo el texto) "las formas de la economía individual resultaban fácilmente superables [...]"  
 O sea lo que el autor está diciendo es que ellos veían que podían unir más extensiones para lograr un aumento en la producción, porque aquí menciona que (leyendo) "las vastas estepas del Sur y del Sureste favorecían, en donde el clima continental favorecía un cultivo extenso de cereales".  
 Y luego menciona algo como que la gente creía que al sustituir las granjas minúsculas por las granjas colectivizadas y mecanizadas se daría un aumento extraordinario en la producción agrícola.  
 M De hecho el autor plantea que hay como una tradición entre los campesinos rusos. ¿Desde cuando, plantea el autor que hay esa tendencia a trabajar en forma colectiva y esa relación con el medio ambiente en las áreas de las planicies? O sea, de acuerdo con lo que plantea el autor, ¿esa forma de trabajo colectivo por parte de los trabajadores es obra del Socialismo o desde cuándo existe esa tendencia? ¿Es a partir del establecimiento del régimen?  
 A5 Dice que es abolido con la Revolución.  
 M O sea, a partir de la nueva política económica?  
 A1 No creo, porque dice que ya existían formas de explotación.  
 M ¿Desde cuándo entonces?  
 A1 y 6 Desde la época del zarismo.  
 M Sí. Como mencionaba Alejandra, eso va a facilitar el futuro proceso de colectivización, ya que hay una tradición. Obvio que sin el enfoque socialista, sin la abolición de la propiedad privada. Pero entonces ¿Por qué sí, como dice el autor, había una tendencia de la población a trabajar en forma colectiva recurren en un momento dado a métodos forzosos?  
 A2 Pues creo que más que nada se dedicaron al principio a producir y producir, y yo pienso que al producir más, comenzaron a obsesionarse sin preocuparse por la organización de qué es lo que van a producir o en qué proporción  
 M A ver, alguien que no haya participado  
 A 7 Bueno, el programa tenía como objetivo primero que todo el país se desarrollara y realmente no se estaba desarrollando el país, porque se estaba acumulado sobreproducción de lo que eran los productos agrícolas.

Uno de los rasgos distintivos de este evento de literacidad es que se toma en cuenta la mediación del texto en el conocimiento del pasado. Como puede apreciarse en la frase introductoria: "¿Alguien quiere comenzar? Comentarios sobre la lectura", la maestra pide comentarios, no sobre el proceso de colectivización en sí, sino sobre el texto que refiere a dicho acontecimiento. Esto se refleja en la constante referencia al autor a lo largo del evento de literacidad, tanto en el discurso de la maestra como en el de los estudiantes. Por otra parte, es muy significativo que el punto de partida para la construcción del discurso en clase es la interpretación de los estudiantes.

Otro de los rasgos que llaman la atención es que, aunque la maestra mantiene el control del discurso en clase –orienta la discusión sobre la lectura, evalúa y amplía las respuestas, e introduce nuevas preguntas-, hay una mayor participación de los estudiantes. Esto último se explica, en parte, porque las preguntas de la maestra, si bien demandan información -punto de partida para la construcción del conocimiento histórico-, son preguntas abiertas que exigen elaboración y reflexión de los estudiantes. Así mismo se debe a que la maestra retoma las respuestas de los estudiantes para elaborar nuevas preguntas. Por ejemplo “Como mencionaba Alejandra, eso va a facilitar el futuro proceso de colectivización, ya que hay una tradición [...] Pero entonces ¿por qué si había una tendencia de la población a trabajar en forma colectiva como afirma el autor recurren en un momento dado a métodos forzosos?”

Respecto al discurso de los estudiantes sobresale el hecho de no se limitaran a leer las respuestas que llevaban por escrito o la parte del texto en la que se encontraba la información solicitada, sino que parafrasearan lo dicho por el autor, ampliaran dicha información e introdujeran sus comentarios personales.

### ***Resultados del análisis***

- *Materiales de lectura.* Uno de los rasgos distintivos de los eventos de literacidad aquí descritos es la presencia de una gran variedad de textos auténticos. Éstos incluyen una nota periodística publicada en el diario *Pravda* durante el período de Stalin y un texto sobre las políticas agrícolas impulsadas durante el régimen estalinista (ver Tabla 4.34). Respecto a este último es importante destacar que proviene de una enciclopedia especializada, por lo que es más extenso y contiene mayor densidad léxica que los libros de texto, y ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar en el lenguaje de los expertos.

Entre los textos generados por los participantes observados se encuentran una lista con preguntas elaboradas por la maestra para orientar la lectura del texto impreso (Anexo 7), una guía para interpretar los documentos (Anexo 8), y las respuestas y comentarios de los estudiantes sobre los textos. Respecto a la guía, su importancia radica en que menciona los elementos que deben tenerse en cuenta al abordar y utilizar todo tipo de fuentes históricas (origen, propósito,

valor, limitaciones), lo cual da cuenta de la relevancia otorgada a los contenidos procedimentales.

- *Papel del lenguaje escrito.* Mientras que en los otros casos los materiales disponibles sirvieron como telón de fondo para la exposición del maestro -grupo A (BG)-, o bien, como punto de partida para apropiarse de los contenidos informativos –grupo B (BG)-, en el caso del grupo C (BI) el abordaje de los textos históricos constituyó uno de los objetivos centrales de la enseñanza.
- *Nivel de análisis.* El análisis en torno a los textos se ubicó en lo que Topolsky denomina *nivel teórico e ideológico*. Esto fue evidente en la atención prestada al carácter interpretativo del Discurso histórico, así como a las estrategias para examinar las fuentes, comparar versiones y apoyarse en evidencias para tomar una postura y construir un argumento. Lo anterior se ilustra en el siguiente ejemplo:

- M ¿Pero se puede afirmar así categóricamente que no hubo ningún resultado o beneficio?
- A 1 No.
- M ¿Cuál es la postura del autor?
- A 2 Crítica al régimen
- A 3 Plantea puras consecuencias negativas.
- A 4 Bueno, sí dice que hubo efectos positivos en la economía y la producción, mas no en el nivel de vida...
- M Y por períodos cortitos. Cíclicamente resurgen los problemas igualmente problemas de hambre, etcétera. Vamos a tener que revisar algunas otras cosas sobre la colectivización, alguna versión distinta del panorama que nos ofrece el autor.
- A 4 En la página que revisamos viene que antes de la Revolución la producción estaba prácticamente en los suelos, tras las dos revoluciones y la guerra civil, incluso el autor que estábamos leyendo marca que los niveles de producción estaban sumamente bajos.

La secuencia anterior proporciona un ejemplo de intertextualidad, y pone de manifiesto que en este evento de literacidad hay una polifonía de voces.

- *Rol de los participantes.* Los estudiantes asumieron un rol activo en la interpretación de textos mediante su participación en la discusión grupal sobre las lecturas asignadas, mientras que el rol de la maestra consistió en orientar la discusión y ayudarlos a explicitar, ampliar y elaborar sus ideas en torno a los textos.

Como puede apreciarse, el escenario aquí descrito proporcionó una amplia gama de experiencias lectoras a los estudiantes. Dichas experiencias permitieron que los

alumnos se involucraran en una serie de prácticas asociadas con la producción e interpretación del Discurso histórico. En particular, la discusión grupal sobre textos especializados brindó oportunidades de experimentar esta variedad de lenguaje, de negociar significados con la maestra y con los pares; así como de desarrollar estrategias para evaluar las fuentes de información, adquirir conciencia del carácter interpretativo del Discurso histórico y experimentar algunas de las prácticas de representación, análisis e interpretación de los expertos.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En esta tesis se abordaron las prácticas de literacidad en el bachillerato desde una perspectiva social y disciplinaria. Esta orientación permitió acceder a los usos de la lectura en la clase de Historia en tres contextos naturales de aprendizaje. Se estudiaron tres grupos intactos: dos del Programa General y uno del Programa Internacional. La aportación consiste en ofrecer una visión detallada del tipo de experiencias de lectura a las que acceden los estudiantes, así como de las condiciones y formas culturales que modelan dichas experiencias. Esta visión puede ayudar a reflexionar sobre el tipo de formación lectora que se promueve en el aula, a identificar los factores que inciden positivamente en el desarrollo de la literacidad crítica en Historia y, eventualmente, a diseñar estrategias para ampliar las oportunidades de acceso a la literacidad crítica de los estudiantes de bachillerato.

La investigación se organizó en torno a los conceptos de *evento* y *práctica de literacidad* provenientes de la teoría social de los Nuevos Estudios sobre Lectura. El primero alude a los episodios observables que involucran la interpretación y producción de textos escritos (Heath, 1983). El segundo abarca los modelos culturales y las concepciones ideológicas y epistemológicas que subyacen en los eventos (Street, 1995). Los eventos de literacidad se registraron a través de observaciones en clase con base en la propuesta de Hamilton (2000), la cual permitió tener en cuenta los elementos que los conforman y explorar las prácticas que los sostienen. Por otra parte, se revisaron los programas de estudio, se entrevistó a los maestros y se aplicó una encuesta a los estudiantes. Esta información permitió ampliar los datos adquiridos a través de las observaciones y tener en cuenta algunos factores no visibles que inciden en las experiencias de lectura en clase y condicionan la producción de sentido. Los resultados fueron los siguientes:

**Programas de estudio.** El análisis de los programas de estudio se centró en los siguientes aspectos: tiempo destinado a la clase de Historia, contenidos, función que se le asigna a la lectura, prácticas de evaluación, y tipo de experiencias lectoras que promueven:

### *Modalidad general*

- El tiempo asignado a la clase de Historia es tres horas semanales.
- El programa está organizado en torno a los contenidos. Estos últimos determinan las actividades y los objetivos de la enseñanza.
- Los contenidos son de tipo informativo: hechos, conceptos y principios.
- No hay referencia a competencias lectoras.
- Los contenidos de la evaluación son exclusivamente de tipo informativo. Aunque propone el uso de ensayos para llevar a cabo la evaluación, no hace referencia a las competencias que requiere la elaboración de los mismos.
- La propuesta tiene un carácter rígido; no hay margen de libertad para la selección de los contenidos.
- No hay referencia explícita a competencias de dominio.

### *Modalidad Internacional*

- El tiempo asignado a la clase de Historia son 5 horas por semana.
- Emplea una vía de acceso mixta para concretar las intenciones del currículo: las actividades del aprendizaje están determinadas tanto por los objetivos que se persiguen como por los contenidos de la enseñanza.
- Hay un equilibrio entre los contenidos informativos y los procedimentales. Estos últimos se describen en términos de destrezas relacionadas con la literacidad crítica en Historia (evaluación e interpretación de fuentes de información y capacidad de ofrecer argumentos apoyados en las evidencias proporcionadas por las fuentes).
- Evalúa los contenidos informativos y procedimentales a través de exámenes de desempeño.
- Ofrece un margen de libertad a los maestros en la selección de los contenidos informativos.

Como puede apreciarse, las diferencias entre los programas de estudio son muy marcadas. Entre éstas, destaca la ausencia de contenidos procedimentales en el programa del Bachillerato General, y el peso asignado a los mismos en el Programa Internacional ya que en este último hay una constante referencia al tipo de destrezas que se requieren para acceder a la literacidad crítica en Historia con independencia de los contenidos informativos. Estos resultados parecen indicar que mientras que el programa del Bachillerato General deja poco espacio para analizar las bases discursivas de la disciplina y promueve un acervo muy limitado de experiencias lectoras, el programa del Bachillerato Internacional favorece el uso de una diversidad de textos,

propicia una amplia gama de experiencias de lectura y ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el valor funcional del lenguaje escrito.

**Los maestros.** Los maestros que participaron en este estudio presentan diferencias respecto a formación y experiencia docente. Sin embargo, estas diferencias no están asociadas al tipo de modalidad en que ejercen la docencia, ya que las diferencias más marcadas en ambos aspectos se encuentran entre los maestros del Bachillerato General.

Respecto a las creencias y percepciones de los maestros sobre la enseñanza de la Historia, la información recabada en las entrevistas permitió identificar algunas semejanzas entre los maestros. Por ejemplo, los tres maestros se definieron a sí mismos como facilitadores del conocimiento y se mostraron interesados en propiciar el análisis informado y crítico de la realidad social. Además, describieron el examen como un elemento más del aprendizaje y expresaron un fuerte rechazo a los exámenes centrados en el conocimiento factual, cuyas respuestas pueden clasificarse como correctas o incorrectas. Por otra parte, se identificaron diferencias significativas entre las creencias de los maestros de la modalidad general y las de la maestra de la modalidad internacional, especialmente en relación con su papel en la mediación de la lectura y respecto a la función de la lectura en la clase de Historia:

- Los dos maestros de modalidad general subrayaron la importancia de promover la reflexión crítica sobre los acontecimientos históricos. Sin embargo, ninguno de ellos hizo alusión a la necesidad de propiciar la reflexión crítica en torno a los textos que abordan dichos acontecimientos. Por otro lado, a pesar de que se mostraron preocupados por la aceptación acrítica de los estudiantes de la información obtenida a través de internet, no hicieron alusión a la forma en que la lectura en clase puede contribuir a abordar este problema.
- Por su parte, la maestra del Bachillerato Internacional hizo referencia explícita al papel de la lectura en la enseñanza de la Historia y a las estrategias que emplea para ayudar a los estudiantes a realizar una lectura crítica de los textos que utilizan para la clase.

Estos resultados parecen indicar que si bien los maestros del Bachillerato General se asumen como mediadores del conocimiento histórico, no se perciben a sí mismos como formadores de lectores. En contraste, la maestra del Bachillerato Internacional tiene en cuenta la lectura de textos históricos como parte de los contenidos a enseñar.

Ahora bien, al comparar las ideas de los maestros y las ideas subyacentes a los programas de estudio, se pudo encontrar lo siguiente:

- En el caso de los maestros del Bachillerato General, hay un fuerte contraste entre los objetivos que se plantean como maestros y los que marca el programa. Así mismo, hay contraste entre su forma de concebir la evaluación y los procedimientos y contenidos de la evaluación que marca el programa. Por otra parte, hay tensión entre sus ideas sobre lo que consideran que debe enseñarse y la extensión y la saturación de los contenidos. Estos maestros encuentran una fuerte limitante en el tipo y extensión de los contenidos, número de estudiantes y el tiempo que se le asigna a la clase.
- En el caso de la maestra 3, del Bachillerato Internacional, hay tensión entre el valor que le asigna la maestra a la formación de una conciencia nacional y los valores que fomenta el programa. Por otra parte, hay armonía de ideas en cuanto a los contenidos de la enseñanza, las prácticas de evaluación, y las condiciones de trabajo (tiempo asignado a la clase y número de estudiantes).

**Los estudiantes.** La información proporcionada en las encuestas permitió conocer algunas de las características de los estudiantes, así como identificar diferencias entre los grupos.

- Los estudiantes de las dos modalidades pertenecen a la clase media urbana. No parece haber diferencias significativas entre los grupos con relación al ingreso familiar. Sin embargo, en el grupo de la modalidad internacional el nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes —especialmente el de las madres— es mucho más alto que en el de los de modalidad general. Además, se encontró que en la modalidad Internacional se lee más en casa.
- Hay diferencias entre modalidades en cuanto a los hábitos de lectura de los estudiantes, especialmente en el tiempo dedicado a la lectura, ya que en los grupos del Bachillerato General la media se ubicó en 2 y 2.5 horas semanales, mientras que en el grupo del Bachillerato Internacional la media fue de 6.5 horas por semana.
- Las diferencias en hábitos y experiencias de lectura relacionados con la clase de Historia, son más notorias. Por una parte, se encontró que para la realización de los trabajos escolares los estudiantes de los tres grupos suelen recurrir, en primer lugar, a los textos que encuentran en Internet. Sin embargo, mientras que en la modalidad Internacional el segundo tipo de fuentes que utilizan son textos especializados, en la modalidad General los estudiantes suelen recurrir a los libros de texto y a sus propios apuntes. Con relación a la lectura de textos históricos, la diferencia más significativa entre modalidades fue que en la modalidad Internacional todos los estudiantes mencionaron que acostumbran comentar estas lecturas fuera de clase con amigos, compañeros, maestros y familiares, lo cual puede ser un indicador de interés. Finalmente, se encontraron diferencias muy marcadas entre las modalidades respecto al tipo de examen de Historia que prefieren: mientras que en la modalidad General el examen de opción múltiple ocupó el primer lugar en las

preferencias de los estudiantes, en la modalidad Internacional los estudiantes mencionaron que prefieren el examen con preguntas de ensayo.

Como puede apreciarse, existen diferencias entre los grupos, algunas de las cuales están asociadas al contexto familiar y no al tipo de experiencias de lectura en clase. Sin embargo, estas diferencias no explican, por sí mismas, el trato diferenciado que reciben los estudiantes en términos de oportunidades de apropiación de la literacidad crítica.

**Eventos de literacidad.** El análisis de los eventos de literacidad tomó en cuenta los usos del lenguaje escrito, el tipo de materiales de lectura y las interacciones que se establecieron entre los participantes y entre éstos y los recursos disponibles. Los resultados muestran que, en cada contexto, la lectura cumple funciones diferentes:

*Grupo A (modalidad General)*

- La lectura desempeñó un papel secundario como fuente del conocimiento. En este escenario, el maestro mostró una marcada tendencia a apoyarse en sus propios conocimientos y en el lenguaje oral para desarrollar los contenidos de la unidad.
- Se utilizó un texto auténtico y un texto electrónico de carácter didáctico.
- La función asignada a estos materiales fue servir de apoyo a las exposiciones del maestro.
- El rol del maestro en los eventos de literacidad observados consistió en leer los textos en voz alta, y en interpretar y extender la información y las ideas contenidas en los mismos.
- El rol de los estudiantes se limitó a seguir la lectura en silencio y responder preguntas planteadas por el maestro.

*Grupo B (modalidad General)*

- La lectura sirvió como punto de partida para desarrollar los contenidos de la unidad.
- Los materiales de lectura fueron libros de texto.
- Los textos fueron utilizados como transmisores de información.
- El papel de la maestra en relación a la lectura fue hacer preguntas en clase para extraer y resaltar la información importante, a través de preguntas a los estudiantes sobre los contenidos informativos de los textos y la selección de las respuestas esperadas.
- El rol de los estudiantes fue leer los textos en casa, contestar las preguntas hechas por la maestra en clase, y copiar del pizarrón las anotaciones de la maestra.

*Grupo C (modalidad Internacional)*

- La lectura desempeñó un papel central, ya que el desarrollo de estrategias de lectura propias de la disciplina forma parte de los contenidos a enseñar.
- Se utilizaron una gran variedad de textos especializados.
- Los textos fueron utilizados como dispositivos para reflexionar sobre las bases discursivas de la disciplina.
- La interpretación de los estudiantes fue el punto de partida para la construcción del conocimiento en el aula.
- El papel de la maestra fue mediar la interpretación a través de preguntas auténticas.
- El papel de los estudiantes fue leer los textos en casa y participar en una discusión grupal sobre lecturas compartidas.

Como puede apreciarse, en cada uno de los grupos estudiados los eventos de literacidad adquirieron características propias. Sin embargo, hay notables diferencias entre los eventos de la modalidad del Programa General respecto con los de la modalidad del Programa Internacional. Éstas se pueden resumir como sigue:

- Mientras que en los grupos del Programa General el uso asignado al lenguaje escrito fue de tipo instrumental (servir de apoyo para la exposición del maestro, o bien para extraer información), en el grupo del Programa Internacional el desarrollo de estrategias de lectura propias de la disciplina constituyó, en sí mismo uno de los contenidos a enseñar.
- El tipo de materiales de lectura del Bachillerato General fueron textos elaborados con fines de enseñanza. En el Bachillerato Internacional se utilizaron textos especializados que ofrecen oportunidad de experimentar con el lenguaje de los expertos.
- En la modalidad General los maestros mantuvieron el control sobre la interpretación de las lecturas y lo que cuenta como conocimiento, a través de preguntas con respuestas preelaboradas. Por contraste, en la modalidad Internacional la participación de la maestra consistió en ayudar a los estudiantes a explicitar, ampliar y elaborar sus ideas en torno a los textos, así como en propiciar y orientar la discusión entre pares.
- En la modalidad General los estudiantes asumieron un rol pasivo en la interpretación de los textos que consistió en buscar información y contestar las preguntas de los maestros. En la modalidad Internacional el rol de los estudiantes fue discutir sus interpretaciones unos con otros, negociar significados y participar en la construcción del conocimiento.

En estos resultados se pueden identificar dos formas generalizadas de abordar los textos: 1) como una secuencia de discurso desligada de su socialización y 2) como un fenómeno sociocultural inserto en una lógica discursiva mucho más amplia (Lankshear, 2002). La primera está asociada a los modelos de enseñanza de la Historia enfocados en los contenidos informativos de la disciplina, sin prestar atención a las bases discursivas y al tipo de argumentación que emplean los historiadores para dar validez los productos de su investigación. Esta práctica se manifestó en los eventos de literacidad de los grupos del Programa General. Cabe mencionar que en uno de los dos casos – grupo A (BG)- hay suficientes evidencias del conocimiento del maestro sobre las convenciones de producción y comunicación del conocimiento histórico, sin embargo, no utilizó ningún mecanismo de mediación para que los estudiantes pudieran acceder a éstas.

La segunda forma de abordar los textos atiende a la forma en que la información contenida en el texto es procesada por el autor. Esta práctica se manifestó en los eventos del grupo de la modalidad Internacional y está relacionada con los modelos de enseñanza que consideran que el aprendizaje de dominio implica acceder a las formas de conocer, hacer, creer y comunicar que se privilegian en un campo disciplinario (Gee, 2003; Moje, 2006).

A partir de estas consideraciones se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- 1) Hay diferencias entre maestros con relación a su formación y respecto a sus ideas sobre la enseñanza de la Historia. Sin embargo, estas diferencias no están asociadas al tipo de modalidad en que ejercen la docencia.
- 2) Hay diferencias entre modalidades respecto a las creencias de los maestros sobre lectura, ya que mientras que los maestros de la modalidad General se asumen como maestros de contenidos y no de literacidad, la maestra de la modalidad Internacional considera la lectura como parte integral de los contenidos a enseñar.
- 3) Hay diferencias notables entre los dos programas en términos de: contenidos, peso asignado a la lectura y prácticas de evaluación.
- 4) Las diferencias entre los supuestos del programa y las creencias de los maestros crean tensión entre lo que consideran deben enseñar y las demandas del programa.

- 5) Hay diferencias notables entre los eventos de lectura observados en cada modalidad. Estas diferencias se traducen en menores oportunidades de apropiación a la literacidad crítica en el Bachillerato General.
- 6) Las diferencias entre los eventos de literacidad parecen ser producto de los programas (contenidos y visión de la Historia que encierran), así como de las condiciones de enseñanza (número de alumnos por grupo, número de horas asignadas a la asignatura dentro del programa, número de horas de clase frente a grupo de los maestros).

A la luz de los resultados encontrados cabe tomar en cuenta las limitantes de los programas del Bachillerato General, ya que es al que accede un gran número de estudiantes en nuestro país.

## 6. REFERENCIAS

- Barton, D. (2000). Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading & writing in context* (pp. 167-179). Londres: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies. Reading & writing in context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Beck, I. L. y McKeown, M.G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 237-256). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (49-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Consultado el 8 de octubre, 2004 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, P. (1993). Historia de acontecimientos y renacimiento de la narración. En P. Burke (Comp.), *Formas de hacer historia* (pp. 287-305). Madrid: Alianza.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23 (1), 6-14.
- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López Manjón, A. y León, J. A. (1994). Historical knowledge: Cognitive and instructional implications. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 357-376). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M. (2000). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 15-30). Madrid: Visor.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Madrid: Amorrortu Editores.
- Cassany, D. (2006). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Consultado el 9 de octubre, 2006 en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>.
- Castrejón, J. (1998). El bachillerato. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México (Vol 2)* (pp.276-297). México: FCE.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. México: Paidós.

- Coll, C. (2002). *Psicología y currículum* (2a edición). México: Paidós.
- Chartier, R. (1994). La historia. Entre relato y conocimiento. Consultado en agosto, 2004, en: [socioeconomia.univalle.edu.co/pregrado/sociologia-paginaweb/documentos-prof/chartier-ilva.PDF](http://socioeconomia.univalle.edu.co/pregrado/sociologia-paginaweb/documentos-prof/chartier-ilva.PDF).
- Chartier, R. (1998). La historia. Entre representación y construcción. *Prismas: Revista de historia intelectual*, 2, 197-214. Consultado el 18 de agosto, 2004 en: <http://www.argiropolis.com.ar/documentos/investigación/publicaciones/prismas/2/chartier.htm>
- Chartier, R. (1999). La cultura escrita en la perspectiva de la larga duración. En Cué (Ed.), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldín y Antonio Saborit* (pp. 19-74). México: FCE.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (1998a). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato. Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes CCH/UNAM*, tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Díaz Barriga, F. (1998b). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XX (22), 40-66.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 525-554.
- Dirección General del Bachillerato (2000). Caracterización de la Educación Media Superior. Consultado el 8 de octubre, 2000 en: <http://www.sep.gob.mx/dgb/subsist.htm>.
- Dirección General del Bachillerato (1997). *Historia de nuestro tiempo. Serie: programas de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Evans, R.W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. En G. Leinhardt, I. L. Beck y C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 171-201). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to Discourse analysis. Theory and method*. Nueva York: Routledge.
- Gee, J.P. (2000). The New Literacy Studies. From "socially situated" to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading & writing in context* (180-196). Londres: Routledge.
- Gee, J.P. (2003). Opportunity to learn: A language-based perspective on assessment. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 10 (1), 25-44.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies* (pp. 16-34). Londres: Routledge.
- Halldén, O., (1994). On the paradox of understanding history. En G. Leinhardt, I. Beck y C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp.27-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico: FCE.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Jacott, L. y Carretero, M. (2000). Historia y relato. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 99-104). Madrid: Visor.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Lamonedá Huerta, M. (1998). ¿Cómo enseñamos Historia en el nivel medio superior? *Revista de Investigación Educativa*, 3 (5), 101-112. Consultado el 24 de abril, 2004 en: <http://www.comie.org.mx/rmie/num5/5invest5.pdf>
- Langer, J. (2001). Beating the odds: Teaching Middle and High School students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 3 (4), 837-880.
- Lankshear, C., Gee, J. P., Knobel, M. y Searle, C. (2002). *Changing Literacies* (2a ed.). Buckingham: Open University Press.
- Leinhardt, G. (1994). History: A time to be mindful. En G. Leinhardt, I. Beck y C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 209-255). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, V. (1998). Los adolescentes y la enseñanza de la historia. *Revista La Tarea*, Vol. 10. Consultado el 16 de marzo, 2004 en: [revista\\_la\\_tarea@megared.net.mx](mailto:revista_la_tarea@megared.net.mx)
- Limón, M. y Carretero, M. (2004). Evaluación de evidencias y razonamiento histórico. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 249-293). Madrid: Amorrortu Editores.
- Linaza, J. (1994). Discussion of chapters 2-5: Cognitive development and representation processes in the understanding of social and historical concepts. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 123-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, en prensa.
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. y Pérez Fragoso, C. (2006a). Cultura escolar y competencia literaria en el bachillerato, ponencia presentada en el 9º Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires, abril, 2006.
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. y Pérez Fragoso, C. (2006b). Jóvenes, currículo y competencia lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en prensa.
- López Bonilla, G. y Rodríguez, M. (2006). La enseñanza de la literatura en la educación media superior; una mirada al bachillerato internacional. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 43, 87-96.

- Maybin, J. (2000). The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies. Reading & writing in context* (pp.197-209). Londres: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- McKeown, M. y Beck, I. L. (1994). Making sense of accounts of history: why young students don't and how they might. En G. Leinhardt, I. L. Beck y C. Stainton (Eds.), *Teaching and Learning in History* (pp. 1-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moje, E. B. & Lewis, C. (en prensa). Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research. En Lewis, C. J., Enciso, P. y Moje, E. B. (Eds.), *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Consultado el 10 de diciembre, 2006 en: [www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Journal/ExaminingOpportunitiesToLearnLiteracy.pdf](http://www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Journal/ExaminingOpportunitiesToLearnLiteracy.pdf) -
- Moje, E.B. (2006). *Integrating Literacy into the Secondary School Content Areas: An Enduring Problem in Enduring Institutions*. Consultado el 10 de diciembre, 2006 en: [www.soe.umich.edu/events/als/downloads/mojep.html](http://www.soe.umich.edu/events/als/downloads/mojep.html)
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. y Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Oakes, J., Gamoran, A. y Page, R. (1996). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.
- Organización del Bachillerato Internacional (1996). *Declaración de principios de IBO*. Consultado el 2 de mayo, 2004 en: [www.ibo.org/ibo/index.cfm?page=/ibo/about&language=ES](http://www.ibo.org/ibo/index.cfm?page=/ibo/about&language=ES)
- Organización del Bachillerato Internacional (2001). *Programa del diploma de Historia*. Ginebra: OBI.
- Pearson, D. y Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. En R. Rudell, M. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 22-42). Estados Unidos: International Reading Association.
- Peredo Merlo, M. A. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós Educador.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., Rouet, J. F., Georgi, M. C. y Mason, R. A. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 257-283). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A. y Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning. Studies in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rivière, A. (1994). Discussion of chapters 13-17: the cognitive construction of history. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 431-443). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rodrigo, M. J. (1994). Discussion of chapters 10-12: promoting narrative literacy and historical literacy. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 309-320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosa, A. (1994). Discussion of chapters 6-9: what do people consume history for? (If they do). Learning history as a process of knowledge consumption. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 201-233). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Madrid: Amorrortu Editores.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serna, J. y Pons, A. (2000). *Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg*. Madrid: Cátedra.
- Siegel, M. y Fernández, S. L. (2000). Critical Approaches. En M. Kamil, R. Barr, P. D. Pearson y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 3)* (pp. 141-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman Publishing.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-109). Madrid: Amorrortu editores.
- Tusting, K., Ivanič, R. y Wilson, A. (2000). New Literacy Studies at the interchange. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič, R. (Eds.), *Situated Literacies. Reading & Writing in Context* (pp. 210-218). Londres: Routledge.
- VanSledright, B.A. (1997). On the Importance of Historical Positionality to Thinking About and Teaching History. *International Journal of Social Education, Special Issue on Historical Thinking*, 12 (2), 1-18.
- Vidal Jiménez, R. (1999). La Historia y la postmodernidad. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 13. Madrid: Universidad Complutense. Consultado el 6 de julio, 2003: en <http://www.ucm.es/info/especulo/no13/finhist12html>.
- Voss, J. F., Wiley, J. y Kennet, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 295-329). Madrid: Amorrortu Editores.
- Wade, S. E. y Moje, E. B. (2001). The Role of Text in Classroom Learning: Beginning an online dialogue, *Reading Online*, 5 (4). Consultado el 20 de agosto, 2006 en: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/wade/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/wade/index.html)
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1994). Struggling with the past: some dynamics of historical representation. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 323-338). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice & theory of education*. Nueva York: Teachers College Press.

Wineburg, S. y Fournier, J. (1994). Contextualized thinking in history. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 285-308). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wineburg, S. (1994). The cognitive representation of historical texts. En G. Leinhardt, I. L. Beck y C. Stainton (Eds), *Teaching and learning in history* (pp. 85-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## ANEXO 1

### ENCUESTA

Esta encuesta forma parte de una investigación sobre experiencias de lectura. Te pedimos que contestes el siguiente cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas. Las respuestas serán confidenciales. La información tendrá un tratamiento estadístico. No se reportan como datos individuales.

1. **Nombre:** \_\_\_\_\_

2. **Sexo:** F ( ) M ( )

3. **Grupo y especialidad** \_\_\_\_\_

4. **Edad** \_\_\_\_\_

6. **Grado de escolaridad del padre:**

a) primaria b) secundaria c) preparatoria d) profesional e) técnico otro: \_\_\_\_\_

7. **Grado de escolaridad de la madre:**

a) primaria b) secundaria c) preparatoria d) profesional e) técnico f) otro: \_\_\_\_\_

8. **¿Qué tipo de transporte utilizas para llegar a la escuela?**

a) carro b) camión c) pesero d) a pie

9. **¿Tienes alguna actividad además de la escuela?**

a) no b) sí: trabajo ( ) deporte ( ) actividad artística ( ) otro: \_\_\_\_\_

10. **¿Con quién vives?** \_\_\_\_\_

11. **¿Has estado en escuelas privadas?**

Sí ( ) No ( )

12. **¿Cuántos años?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9

13. **¿Se lee en tu casa?**

Sí ( ) No ( )

**14. ¿Quién lee?**

- a) papá b) mamá c) hermanos d) otros \_\_\_\_\_

**15. ¿Qué tipo de textos se leen en tu casa?**

- a) periódicos  
b) revistas de entretenimiento (ejemplos: Vanidades, "TV guide", Eres, etc.)  
c) revistas de divulgación (ejemplos: Proceso, Muy interesante, México desconocido, etc.)  
d) libros. Especificar: novelas ( ) cuentos ( ) poesía ( ) superación personal ( ) temas selectos ( )  
e) enciclopedias  
f) otros \_\_\_\_\_

**16. Para ti, la lectura es:**

- a) un entretenimiento/pasatiempo b) una tarea c) un acceso al conocimiento/información  
d) otro \_\_\_\_\_

**17. Al seleccionar un libro, te importa más:**

- a) la apariencia del libro b) el título c) el autor d) el tema e) la forma en que está escrito  
f) el vocabulario f) otro \_\_\_\_\_

**18. ¿Tienes acceso a una computadora en casa?**

- Sí ( ) No ( )

**19. ¿Cuántas horas al día estás frente a una computadora?**

- ( ) 0 ( ) de 1 a 2 ( ) de 3 a 5 ( ) 6 horas o más

**20. ¿A qué fuentes te diriges cuando te dejan un trabajo de investigación para la escuela?**

- (a) libros escolares (b) libros especializados (c) enciclopedias (d) internet  
(e) apuntes propios (f) apuntes de compañeros (g) otros \_\_\_\_\_

**21. Para ti ¿cuáles son las materias más importantes del bachillerato?**

(el número 1 es para la más importante)

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**22. ¿Cuáles son las más difíciles? (el número 1 es para la más difícil)**

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**23. ¿Te gusta leer?**

- Sí ( ) No ( )

**24. ¿Cuántas horas a la semana le dedicas a la lectura?**

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**25. ¿Sobre qué temas te gusta leer?**

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**26. ¿Tienes dificultades cuando lees los materiales de la clase de Historia?**

- a) No
- b) Sí: son aburridos
- c) Sí: no les entiendo
- d) Sí: no me interesan
- e) Si: otras razones: \_\_\_\_\_

**27. ¿Comentas fuera de clase las lecturas que realizas para esta materia?**

- a) No
- b) Sí, con compañeros de clase
- c) Sí, con amigos
- d) Sí con mi familia
- e) Sí con maestros
- f) Otros \_\_\_\_\_

**28. ¿Qué tipo de examen de Historia prefieres?**

- a) Oral:
- b) Escrito con preguntas de opción múltiple
- c) Escrito con preguntas abiertas de respuesta breve
- d) Escrito con preguntas de ensayo
- c) Trabajo individual para realizar en casa
- d) Exposición por equipo
- e) Otro \_\_\_\_\_

**29. ¿Cuánto horas a la semana le dedicas a esta materia fuera de clase?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**GRACIAS**

## ANEXO 2

### PROTOCOLO DE ENTREVISTAS A MAESTROS

#### 1. DATOS GENERALES

Nombre

Tipo de estudios realizados

Años de trabajar en la enseñanza

Años de trabajar en la institución

#### 2. CONCEPCIONES SOBRE LA HISTORIA

¿Cómo define la Historia?

¿Cuál sería el papel del historiador?

#### 3. CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

¿Por qué es importante estudiar Historia en el bachillerato?

¿Qué objetivos se plantea Ud. Como profesor de Historia?

¿Cómo lo logra?

¿Cómo son los estudiantes?

¿Cómo evalúa a los estudiantes?

#### 4. CONCEPCIONES SOBRE LECTURA.

¿Qué tipo de materiales de lectura utilizan los estudiantes?

¿Cómo selecciona estos materiales?

¿Cómo se lleva a cabo la asignación de lecturas?

¿Lleva algún control de lectura?

#### 4. IDEAS SOBRE EL PROGRAMA DE ESTUDIOS

¿Qué piensa Ud. Sobre el programa?

¿Cómo podría mejorar?

¿Qué obstáculos encuentra Ud. En su práctica como maestro de Historia?

### ANEXO 3

#### MATERIALES DE LECTURA. GRUPO A (BG).

INTERVIENE LA ONU COMO DE RAYO Y LOGRA QUE LOS AMERICANOS Y SOVIÉTICOS ENTREN EN PLÁTICAS...



NIKITA SE LLEVA SUS COHETES DE CUBA Y KENNEDY LOS SUYOS DE TURQUÍA... Y PROMETE ADEMÁS:

- 1 NO INVADIR JAMÁS A CUBA
- 2 CESAR EL BLOQUEO



## ANEXO 4

**MATERIALES DE LECTURA. GRUPO B (BG): CUADRO SINÓPTICO  
ELABORADO EN EL PIZARRÓN POR LA MAESTRA.**

Segunda Guerra Mundial

- Carrera armamentista

- Bloques: { Eje Berlín - Roma - Tokio  
Vs  
Francia - Bélgica - Inglaterra (aliados)

- Alemania { Austria  
Sudetes Pacto de Munich  
Polonia (URSS) Inglaterra, Francia, Alemania, Italia  
(Política de apaciguamiento)  
Pacto de no agresión

Inglaterra 1938  
Dinamarca  
Holanda  
Finlandia

- Italia { Albania  
Etiopía

- Japón { Guam  
Filipinas  
Hong Kong

## ANEXO 5

**MATERIALES DE LECTURA. GRUPO B (BG): TABLA RESUMEN  
ELABORADA EN EL PIZARRÓN POR LA MAESTRA.**

*Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial*

<i>Económicas</i>	<i>Políticas</i>	<i>Sociales</i>
<i><u>E.U.A.</u> líder</i>	<i>Ocupación de Alemania</i> <i>Desarme total "</i> <i>Disolución partido Nazi</i> <i>Polonia – Danzig</i>  <i><u>E.U.A.</u> vs. U.R.S.S.</i>  <i><u>ONU</u> Consejo Económico</i> <i>Consejo de Seguridad</i>  <i>Democracias populares</i>	<i>Migración</i>  <i>Más de 50 millones de muertos</i>

*Tarea:*

*Tribunal de Nuremberg*

*OTAN*

*Pacto de Varsovia*

*¿Qué dejó al mundo la Segunda Guerra Mundial?*

## ANEXO 6

### MATERIALES DE LECTURA. GRUPO B (BG).

#### PREGUNTAS PARA DISCUSIÓN EN EQUIPOS ELABORADA POR LA MAESTRA.

1. ¿A qué crees que se refiere cuando se señala que los actos que se cometieron durante la Segunda Guerra Mundial provocaron un verdadero trauma moral para la conciencia humana ante el hecho inexplicable e injustificable de que una barbarie se hubiera podido desarrollar en el mundo civilizado del siglo XX?
  2. Comenta con tus compañeros las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Ya sabes que fueron muchas -políticas, económicas y sociales-.
  3. Escoge alguna película que hayas visto sobre la Segunda Guerra Mundial y comenta a todo el grupo qué aspectos trata este hecho.
  4. ¿Por qué el Plan Marshall marca que el papel Estados Unidos es para ayudar a los europeos? ¿Por qué los soviéticos lo consideraban una manifestación del imperialismo estadounidense y una actitud intervencionista en la política interna de los estados europeos? ¿Cuáles acciones emprendió el gobierno soviético como respuesta al Plan Marshall?
  5. ¿De qué manera la creación de la OTAN fue una respuesta de las potencias occidentales a la fuerza que estaba adquiriendo la URSS?
  6. Después de la Segunda Guerra Mundial, los países no quedaron en buenas relaciones. Explica en qué consistió la Guerra Fría.
-

## ANEXO 7

### **MATERIALES DE LECTURA. GRUPO C (BI): PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA PARA DISCUTIR EN CLASE ELABORADAS POR LA MAESTRA**

Texto:

Scheibert, P. (1989). "El estalinismo", en Hellman, M., Goehrke, C., Scheibert, P., y Lorenz, R., Rusia. Historia Universal Siglo XXI, vol 31. México, Siglo XXI, pp. 310-340.

a) La colectivización.

1. Explica cuáles eran las condiciones favorables para el paso de la gran empresa colectiva en la Unión Soviética.
2. ¿En qué consistió la colectivización masiva establecida por el régimen soviético a partir de 1928?
3. ¿Por qué el autor afirma que el colectivismo "adquirió un carácter de movimiento de masas campesinas completamente desorganizado"?
4. Según el autor, ¿a qué obedeció la declaración de Stalin en marzo de 1930 en la que criticaba haber forzado la creación de granjas colectivas?
5. ¿Cuáles eran las características de los tres tipos de empresas colectivas existentes hasta entonces en la URSS?
6. Según el autor, ¿cuál era la empresa que "conjugaba el interés individual de los campesinos con el interés común estatal" y por qué?
7. ¿Cuál fue el resultado del proceso de colectivización agrícola en la URSS en 1932?
8. ¿Cuáles son las razones por las cuales el autor califica como fracaso la colectivización agrícola?
9. ¿Cómo perjudicó este proceso a la ganadería?
10. ¿En qué consistió la "catástrofe alimenticia del invierno de 1931-1932"?

b) El sistema de empresa agrícola colectiva.

11. ¿Por qué razones aplicó el Estado soviético "el sistema de registro" y "las normas de cesión de productos agrícolas" y cuál fue su resultado?
12. ¿En qué consistieron: a) la compensación en especie, b) el mercado libre que se implantó en 1932 y c) el sistema de cuotas introducido en 1933?
13. De acuerdo con el autor, ¿a qué se debió el crecimiento de la producción de cereales alcanzado en el período 1940-1941?

## ANEXO 8

### **MATERIALES DE LECTURA. GRUPO C (BI): GUÍA PARA INTERPRETAR LOS DOCUMENTOS.**

1. Selecciona un documento y contesta las preguntas que se presentan en esta sección. Además contesta:
2. ¿Cuál es el mensaje político de ese documento?
3. Con referencia a su origen y propósito, juzga el valor y limitaciones de este documento para los historiadores que estudian la política de Stalin.
4. Selecciona otros tres documentos y evalúalos conforme a su: a) origen, b) propósito, c) valor, d) limitaciones.
5. Utilizando las fuentes y tu propio conocimiento, explica en qué medida estás de acuerdo con que “este proceso podría haberse dado con métodos menos drásticos” (fuente D).