

Comprendiendo y razonando en contextos de alta vulnerabilidad: La construcción del aprendizaje de la HGCS¹ desde la significación de la lectura de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Crítico en el aula

Katherine Riquelme

Profesora tutora: Antonia Aramayo

RESUMEN

El presente artículo aborda el proyecto de intervención didáctica realizado durante la práctica profesional en el contexto particular del primero medio E del Liceo Politécnico San Joaquín. Nuestra investigación/acción se basó en diagnosticar un foco problemático correspondiente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la HGCS, para luego aplicar una solución. Durante el tiempo de estudio se detectó que una de las dificultades más preponderantes de los estudiantes es el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de textos. Se indagó en las habilidades cognitivas que precisaban ser trabajadas para el mejoramiento del problema, creando una propuesta de andamiaje de planificación/acción de habilidades de análisis de fuentes primarias y secundarias que permitiese el tránsito hacia el desarrollo del pensamiento crítico y otorgarles, así a los/las estudiantes herramientas cognitivas importantes para el desenvolvimiento en el medio social. Finalmente se entregan algunas reflexiones sobre la implementación de la propuesta y las evaluaciones de los resultados de la experiencia didáctica.

Palabras clave: Pensamiento crítico- Análisis de Fuentes - Habilidades Cognitivas - Conocimiento histórico - Aprendizaje significativo.

Understanding and reasoning in contexts of the highest vulnerability: the construction of the HGCS learning from the significance of reading sources for the discovery of Critical Thinking in the classroom

ABSTRACT

This article discusses the project of didactic intervention made during professional practice in the particular context of the first Polytechnic School middle E of San Joaquin. Our research / action was based on diagnosing a focus problematic corresponding to the process of teaching and learning of the HGCS, then apply a solution. During the study period it was found that one of the most prevalent problems of students is the development of critical thinking from reading texts. Research was conducted on the cognitive skills that needed to be worked for the betterment of the problem, creating a guide proposal planning / analysis skills of analysis of primary and secondary sources that would allow transit was the development of thinking critical and grant the students the cognitive tools important to enable them to unwrap in the social

¹ Encargada de Convivencia Escolar, Educación Media. Colegio de niñas Santa Elena. Correo electrónico: katriquelme@gmail.com

Katherine Riquelme | págs. 92 - 122

environment. Finally, some thoughts are given on the implementation of the proposal and the evaluation of the results of the learning experience.

Keywords: Critical Thinking-Analysis of Sources - Cognitive Skills - Understanding historical - Significant learning.

Fecha de recepción: 20 de junio de 2014

Fecha de aceptación: 18 de agosto de 2014

INTRODUCCIÓN

Frente a las nuevas realidades y condiciones en que vive el mundo actual, donde el conocimiento fluye a gran escala y el acceso a la información es democrático, multiplicándose día a día, la educación constituye un instrumento indispensable en la enseñanza y aprendizaje de nuevos valores y conocimientos sociales, donde los y las estudiantes deben ser capaces de seleccionar la información que les resulte significativa para crear conocimiento y desarrollar un espíritu crítico. Es por ello que como docentes hemos acudido a diversas propuestas y métodos educativos que nos aporten estrategias didácticas para implementar en el aula con el objetivo de que nuestros/tras estudiantes desarrollen un modo de aprendizaje autónomo que les permita enfrentarse a los requerimientos educativos actuales. En relación a este pensamiento crítico Paulo Freire (2006) nos dice *“El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión”*. Este fundamento educativo establece que los docentes deben ser facilitadores y mediadores en el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a los estudiantes desenvolverse y comprender su medio social que

en palabras de mismo autor *“enseñar no se agota en el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente”* (2006). Esta sociedad de la información donde están inmersos los y las estudiantes es una realidad que no escapa a la asignatura de la HGCS, que tiene como fin enseñar a pensar sobre la realidad social y, de ese modo ayudar al estudiantado a *“comprender los problemas sociales más relevantes de nuestro mundo”* (Tribó, 2005, pág. 20). Esta necesidad se vislumbra en la realidad educativa a investigar, donde intentamos implementar una propuesta de intervención didáctica en el aula, que se fundamentó en favorecer entre los/las estudiantes el desarrollo de pensamiento crítico por medio del trabajo con fuentes históricas escritas para transitar gradualmente desde la mera comprensión de lectura al desarrollo de habilidades análisis e interpretación propias del pensamiento crítico.

Nuestro plan de intervención surge de diagnóstico de observación y registro del comportamiento particular del grupo 1ro medio E del Liceo Politécnico San Joaquín, (Institución educacional que acoge a jóvenes de sectores sociales de bajos recursos económicos en Santiago de Chile). El

principal objetivo de este estudio de campo fue dilucidar una problemática presente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la HGCS a partir de la observación/registro, por lo que en el transcurso de la investigación la principal dificultad se presentó en la ausencia de una intención pedagógica en el aula que permitiese el desarrollo del pensamiento crítico.

Una vez identificado el foco problemático de la investigación se procedió explicar las causas de este fenómeno, donde se pudo constatar la dificultad del estudiantado para extraer e interpretar información desde fuentes de información histórica, por lo que los y las estudiantes no lograban entregarle valor significativo a los aprendizajes propios de la asignatura, no comprendiendo los textos que se trabajan en clases. En cuanto al pensamiento crítico se ejercita cuando las fuentes se usan para contrastar diversas visiones sobre un mismo tema y la información se emplea para construir una respuesta propia ante un problema histórico. Este nivel de complejidad no se alcanza en las actividades, puesto que las fuentes tienden a usarse como complemento de la información o contenidos de la clase, sin explicitar en su función en la disciplina de la historia como fuente de información, ni en la interpretación implícita que conlleva la utilización por parte del historiador.

De este modo, nuestro principal objetivo es trabajar en la superación de la dificultad presentada en el curso del 1ro medio E, mediante la interpretación de fuentes históricas en el aula.

Específicamente, se seleccionaron una serie de habilidades propias de la metodología del historiador, principalmente el análisis y la interpretación de fuentes primarias y secundarias, que se trabajaron a lo largo de la intervención, de forma paulatina y progresiva durante las clases a través de estrategias de trabajo con guías y discusión grupal con la intención de fomentar la comprensión y significación del contexto sociocultural desde un pensamiento crítico. La utilización de guías de trabajo, nos permitió hacer un seguimiento de los avances de los y las estudiantes en cuanto a la obtención de las habilidades propuestas. Asimismo fue una oportunidad de autoevaluación para los estudiantes con ritmos más pausados, con apoyo de la retroalimentación de la profesora guía a guía.

Los retos de la enseñanza de la historia, según la autora Tribó (2005) es enseñar a los estudiantes a acercarse al conocimiento por medio de una metodología crítica que les permita tanto interpretar el flujo de información, como producir conocimiento y, de ese modo comprender el contexto desde donde interactúan, esto en palabras de la propia autora significa; *“Uno de los principales retos que nos plantea la sociedad del conocimiento es incentivar mecanismos de aprendizaje creativos y autónomos que ayuden a los alumnos a transformar la información en conocimiento”*.

DETECCIÓN Y ANÁLISIS DEL FOCO DEL APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA DE LA HGCS:

En el marco de la investigación-acción el principal problema que emerge de la realidad observada del 1° medio E del LPSJ, se presenta en el momento de construir conocimiento crítico a través de la lectura de fuentes escritas primarias y/o secundarias, donde se puede observar la dificultad de los/las estudiantes para identificar y extraer información relevante o lograr un nivel cognitivo de mayor complejidad. Por tanto, el foco problemático se define, en términos concretos, de la siguiente manera; **Los estudiantes del 1° medio E presentan la dificultad para desarrollar un pensamiento crítico para el análisis de fuentes primarias y secundarias.**

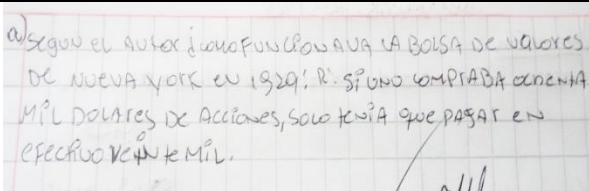
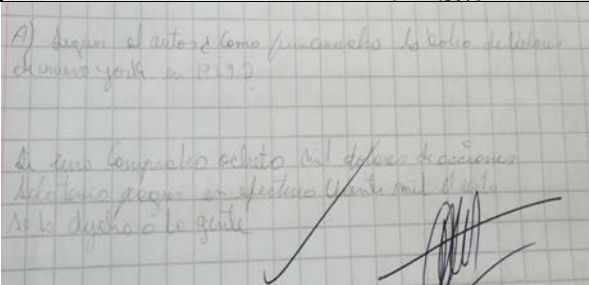
DESARROLLO DEL FOCO: LO QUE OCURRE EN EL AULA

El foco problema emerge en la última fase del ritual de clase de la profesora titular, donde la actividad de cierre está centrada en la lectura de fuentes escritas primarias y secundarias del texto escolar de primero medio del MINEDUC. Es en esta

fase se puede observar la dificultad de los y las estudiantes para identificar y extraer información relevante de fuentes históricas sean estas primarias o secundarias.

Teniendo en cuenta esta realidad de aula, resultan interesantes las siguientes evidencias extraídas de los cuadernos de los estudiantes en torno al foco problema particular del 1° medio E. De la intervención pedagógica de la profesora titular, durante la fase de cierre de la clase, donde se realiza una actividad de cuestionario basado en una fuente histórica de información que aparece en el texto escolar 1ro medio del MINEDUC, los estudiantes realizan una actividad de comprensión lectora y extracción de información, lo cual dio cuenta de los siguientes resultados (Cuadro 1.1):

A modo de ejemplificar esta afirmación el cuadro 1.1 contiene la respuesta de dos estudiantes, que

CUADRO 1.1.	
DOC. 2. LA ESPECULACIÓN (Pág. 63 del texto escolar) <i>"Muy pronto, un negocio mucho más atractivo que el teatral atrajo mi atención y la de mi país. Era un asunto llamado mercado de valores (...). Sí uno compraba ochenta mil dólares de acciones, solo tenía que pagar en efectivo veinte mil, el resto se le dejaba a deber al agente (...). El mercado seguía subiendo y subiendo (...). Lo más sorprendente del mercado en 1929 era que nadie vendía una sola acción. La gente compraba sin cesar (...). El fontanero, el carnicero, el hombre del hielo, todos anhelando hacerse ricos arrojaban sus mezquinos salarios-y en muchos casos los ahorros de toda la vida- en Wall Street".</i>	
	a) Según el autor, ¿cómo funcionaba la bolsa de valores de Nueva York en 1929? R: Sí uno compraba ochenta mil dólares de acciones, solo tenía que pagar en efectivo veinte mil (copia textual).
	a) Según el autor, ¿cómo funcionaba la bolsa de valores de Nueva York en 1929? R: Sí uno compraba ochenta mil dólares de acciones, solo tenía que pagar en efectivo veinte mil el resto se lo dejaba a la gente. (Copia textual, error de copia en el la última línea de la respuesta).

se le pidió extraer la idea principal del texto. Si lo observamos con detención, el primer caso evidencia la copia literal del párrafo, mientras que el segundo caso ocurre lo mismo, pero con error en el ejercicio mismo de duplicar.

En términos cuantitativos que respalden la definición del foco como problemático relevante para ser investigado, nos dice que el 100% de un total de 19 cuadernos revisados, las/los estudiantes al responder ante una pregunta que incentive un proceso cognitivo de selección o síntesis de información relevante, solo se limita a copiar un trozo o frase que se considera correcta o suficiente para contestar la pregunta inicial, sin que ello involucre un proceso cognitivo de mayor complejidad.

Ahora bien, en situaciones en donde se trabaja con la oralidad dentro del ritual de clases de la profesora titular, podemos dar cuenta de un proceso cognitivo de mayor complejidad. Esta situación se presenta al momento de opinar libremente durante la fase de introducción de la clase, en el rescate de las ideas previas y en la fase de desarrollo de la clase como podemos ilustrar a continuación; “Profesora: ¿Qué es el capitalismo chicos?: Iván: oiga profe, estamos pa la caga con el sistema capitalista que siempre afecta a los sectores más pobres de Chile” (Bitácora personal, 01/04/2013) una opinión similar queda ilustrada a continuación; Cristian: es un sistema de desigualdad en donde se benefician los privados por sobre nosotros, los pobres”. (Bitácora personal, 23/05/2013) estas opiniones o comentarios que realizan muchos de los

estudiantes de dicho curso es una potencialidad donde logran establecer relaciones entre los contenidos, ideas previas y situaciones de su contexto barrial y cotidiano. Logrando incluso realizar diversos cuestionamientos en torno a los contenidos, realizando diferentes preguntas de acuerdo a situaciones particulares que demuestran distintos niveles cognitivos que son complejos en comparación a las evidencias del cuadro 1.1.

Sin embargo, ¿por qué esa situación no se presenta cuando los estudiantes leen una fuente primaria o secundaria para responder un cuestionario? A pesar de que muchas veces se retoman los mismos contenidos e ideas discutidas en clases, lo cual son enriquecidos con las fuentes que se leen. En relación a esto último, en una conversación que entable con 8 estudiantes del 1° medio E con preguntas dirigidas en la sala del CRA, el día lunes 22 de abril del presente año, los estudiantes discutieron en torno a la utilización de textos en las clases y las respuestas fueron las siguientes (Cuadro 1.2):

Cuadro 1.2

¿Para qué sirve leer los documentos que aparecen en el texto escolar en la clase de historia?:

-Respuesta 1: “para saber fechas o cosas que pasaron antes”,

-Respuesta 2: “para nada, sólo para saber lo que hicieron nuestros antepasados”

-Respuesta 3: “sirve para tener más cultura de lo que paso antes”

En síntesis, aquellas respuestas demuestran que las fuentes son de utilización de complemento al

contenido, que cuentan algo incuestionable “una verdad” sobre el pasado que no se cuestiona. Sin embargo el presente sí se cuestiona. Aquella situación la podemos ver ilustrada en la comparación entre las opiniones/ comentarios que se generan durante el desarrollo de la clase y entre las actividades de lectura de texto/cuestionario que se realizan al cierre de la clase. De aquella situación se obtienen las siguientes evidencias extraídas de los cuadernos de los estudiantes y la bitácora personal del practicante.

En la clase del 04/04/2013 Juan dice: “¿Profesora porque tanta gente está en contra del sistema

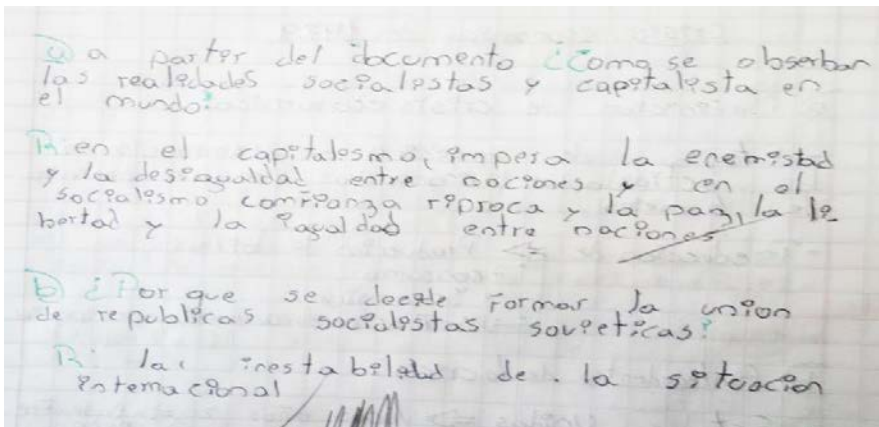
socialista de Cuba, sí allá la gente es igual y no es como el sistema de Chile, por ejemplo los problemas de la educación?” Luego Cristian responde: “Es que el sistema capitalista hace a los ricos bien ricos y a los pobres bien pobres”. Finalmente Brandon dice: “a algunas personas no les conviene un sistema socialista, porque sí fuera así no podrían gobernar los de la derecha y enriquecerse a partir de sus gobiernos”.

Las opiniones verbales de estos estudiantes son de un nivel cognitivo elevado correspondientes a la habilidad de analizar/cuestionar, según la revisión de la Taxonomía de Bloom, sin embargo no ocurre lo mismo cuando estos mismos estudiantes se

Cuadro 1.3

DOC. 1. Declaración sobre la formación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, 1922

“Desde la formación de las repúblicas soviéticas, los Estados del mundo se han dividido en dos campos: el campo del capitalismo y el campo del socialismo. Allí, en el campo del capitalismo, impera la enemistad y la desigualdad entre las naciones, la esclavitud colonial y el chovinismo, la opresión nacional y los pogromos, las ferocidades imperialistas y las guerras. Aquí, en el campo del socialismo, tenemos la confianza recíproca y la paz, la libertad y la igualdad de las naciones, la convivencia pacífica y la colaboración fraternal de los pueblos. (...) La inestabilidad de la situación internacional y el peligro de nuevas agresiones hacen inevitable la formación de un frente único de las repúblicas soviéticas ante el cerco capitalista. (...) La estructura misma del Poder Soviético, internacional por su naturaleza de clase, lleva a las masas trabajadoras de las repúblicas soviéticas al camino de la unión en la una sola familia socialista”.



a) A partir del documento, ¿Cómo se observan las realidades socialista y capitalista en el mundo?

R: Bien, el capitalismo impera la enemistad y la desigualdad entre las naciones y en el socialismo confianza recíproca y la paz, la libertad y la igualdad de las naciones.

b) ¿Por qué se decide formar la Unión de las Repúblicas socialistas soviéticas?

R: La inestabilidad de la situación internacional

enfrentan a un texto escrito y deben responder un

Ambos estudiantes obtienen la mayoría de

<p>Cuadro 1.4 4- <i>"El paso del a los soviets significa hoy, en la práctica, la insurrección (revuelta) armada: renunciar a la insurrección armada equivaldría a renunciar a la consigna más importante del bolchevismo: todo el poder para los soviets"</i> (carta de Lenin al comité central. 8 de octubre de 1917)</p>	<p>¿Cómo debía hacerse la revolución según Lenin? Renunciando a las armas (0%) A través de la insurrección armada (10%) <u>Pasando el poder a los soviets de manera pacífica (70%)</u> Dejando todo el poder a los bolcheviques (20%)</p>
---	--

cuestionario a partir de la fuente escrita como se puede observar en el cuadro 1.1 y en el cuadro 1.3.

I-ITEM DE SELECCIÓN ÚNICA Y MÚLTIPLE

En este ítem de selección múltiple, la habilidad que se espera que demuestren es la capacidad de interpretar información explícita del documento, específicamente los/las estudiantes debían Inferir una información implícita (la pregunta) desde la información explícita (contenido texto). Los resultados son que la mayoría de los estudiantes en este ítem responde entre la alternativa c) y d), sin embargo el 70% responde a la c) mientras que sólo dos estudiante, responden de forma correcta.

calificación en las pruebas que hasta el momento se les ha aplicado, de este modo, el resto de los estudiantes no refleja el apropiación de la habilidad que se está exigiendo.

En relación a trabajo con fuentes e ítem de opinión el resultado es aún más demostrativo, donde opinar connota una situación de evaluación de un pensamiento crítico, en donde los estudiantes deben producir juicios valorativos con relación al texto expuesto. Sin embargo observemos los resultados en la siguiente evidencia ilustrativa, donde sólo un estudiante logró el puntaje máximo.

Es este Ítem también se dieron respuestas

<p>Cuadro 1.5 Documento Las uvas de la ira, 1939. <i>"y entonces los desposeídos fueron empujados hacía el oeste (...), carretadas, caravanas, sin hogar y hambrientos, veinte mil, cincuenta mil y doscientos mil (...). Corriendo a encontrar algún trabajo para levantar, empujar, tirar, recoger, cortar- cualquier cosa, cualquier carga con tal de comer. Los críos tienen hambre. No tenemos dónde vivir. Como hormigas corriendo en busca de trabajo y, sobre todo, de tierra (...). Los hombres, que han creado nuevas frutas en el mundo, son incapaces de crear un sistema gracias al cual se pueda comer. Y este fracaso cae sobre el Estado como una gran catástrofe (...). Y en los ojos de la gente hay una expresión de fracaso, y en los ojos de los hambrientos hay una ira que va creciendo. En sus almas las uvas de la ira van desarrollándose y creciendo y algún día llegara la vendimia"</i></p>	<p>Pregunta 1: ¿cuál es tu opinión que sean los trabajadores y sus familias los más afectados con la crisis? Respuesta: <i>no me parece, porque es estricto rigor ellos no tuvieron la culpa, sino el Estado y bueno, como ley de vida si se puede decir así, siempre lo más débiles salen más afectados.</i></p> <p>Pregunta 2: Ante esta situación ¿reaccionarias con ira? Respuesta: <i>totalmente, si veo que mi familia no come y sufre por al que ellos no ocasionaron, reaccionaria mal y con violencia.</i></p>
---	---

Otras respuestas que obtuvieron menos puntaje de dos estudiantes:

Ejemplo a) : 1- *Que siempre son los más afectados en todos lados*

2- *Sí, porque es injusto que algunos tengan más y otros menos*

Ejemplo 2: 1- *Es injusto, porque mis padres se esfuerzan por trabajar y a la hora de los quío salen mal parados.*

2- *Depende, porque quizás las personas son flojas y no quieren trabajar. Pero sí es por culpa de que lo echen de la pega, sí.*

incompletas y espacios en blancos. De ello se puede deducir que algunos no alcanzaron a leer el texto y menos a responder dichas preguntas. Otras respuestas eran confusas como el ejemplo dos. Si bien hubo opinión propia, también podemos ver la falta de asignación del contenido en la opinión, pues los estudiantes opinan, pero desde el presente, descontextualizando la fuente. En este ítem sólo un estudiante demuestra una opinión más avanzada.

Las preguntas que se realizaron en esta prueba, más lo que podemos observar en las evidencias anteriores, según Anderson, corresponden a los niveles más bajos del desarrollo cognitivo, lo cual no supera el de conocer, memorizar y comprender como se ha podido evidenciar.

Hasta el momento podemos ver una clara dificultad en la habilidad de comprensión en las/los estudiantes, pues frente a diversas fuentes de información sólo se desarrollan en los primeros niveles cognitivos, "reconocer" según la Taxonomía de Bloom, pero sobre lo que leen no demuestra comprensión como queda demostrado en el cuadro 1.4 y 1.5. A ello le sumamos que los estudiantes no presentan conocimientos de lo que es una fuente, ni como se diferencian en tipologías como queda ilustrado en la siguiente cita extraída de la bitácora del practicante; *"profesora: ¿saben lo que es un fuente en la historia?/Estudiantes en conjunto dicen que no/Ronald: es un pote de comida (se ríe)/profesora: muy bien Ronald, es algo similar a un pote de comida, pero es un pote de comida del historiador, es decir, son los potes de información*

que tiene el historiador para investigar el pasado..." (Bitácora personal, 05/05/2013). La profesora titular tampoco atiende esa carencia, por lo que los estudiantes leen fuentes sin saber su utilidad en la disciplina de la histórica más que como complemento al contenido. Este desconocimiento y falta de comprensión por parte del estudiantado, nos emplaza a actuar en torno a la pregunta ¿qué habilidades debemos trabajar para la obtención de un pensamiento crítico? Con ello debemos generar herramientas que permitan la comprensión del medio de flujo de información al que están expuestos e interactúan los/las estudiantes.

Asimismo, las evidencias anteriores nos demuestran una situación que se vive a nivel nacional, la mayoría de los jóvenes se encuentran alejados del hábito de leer, por lo que la particularidad del 1ro medio E, ello se confirma en la baja motivación que genera la lectura, una preocupación que no sólo la hemos planteado aquí, sino que también la generalidad de los profesores de la escuela como podemos verificar en palabras de la profesora de historia titular; *"Chicos ninguno leyó de corrido, tampoco leen en voz alta...es bueno que comencemos a leer, ya que con la profesora de lenguaje hemos planteado la necesidad de mejorar sus hábitos de lectura, por lo tanto lo vamos a trabajar en ambas asignaturas"*. (Bitácora personal, 22/04/2013). Entonces, desde esta problemática nos preguntamos ¿cuáles son las habilidades cognitivas que precisan ser trabajadas para el mejoramiento

del problema de comprensión y de ese modo avanzar hacia un pensamiento crítico?

MARCO TEÓRICO: ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR Y FORTALECER LA INVESTIGACIÓN/ACCIÓN.

Pensar en nuestra intervención para entregar una posible solución nos remite a investigar a aquellos autores que han trabajado con lo que aquí identificamos como problema de aprendizaje de la HCCS, específicamente, aprender a leer las fuentes históricas para lograr un pensamiento crítico.

De este modo el primer concepto a considerar en esta intervención pedagógica es el de pensamiento crítico. Para abordar este concepto reflexionaremos sobre su significado y su relación con la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Para ello, recurriremos diversos autores que nos permitan comprender cómo se estructura este concepto, cómo se aplica y cómo se evalúa en el aula.

El pensamiento crítico, en el marco de la presente investigación, será abordado bajo un discurso didáctico que le da dinamismo y lo eleva como uno de los ejes más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Este discurso es el que P. Benejam denomina como argumentativo, el que se caracteriza por generar un conocimiento crítico que busca ser práctico y acorde a las necesidades de los alumnos. (Benejam, 1999). En otras palabras, el discurso que rodea el pensamiento crítico debe tender a generar un conocimiento que potencie el diálogo entre los estudiantes, el

conocimiento y/o sus docentes, fomente el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan comprender y relacionarse de mejor forma con el medio en el cual están insertos.

La bibliografía en torno a la definición conceptual del pensamiento crítico tanto en su dimensión teórica como práctica, se caracteriza por abarcar una gran cantidad de autores, propuestas y problemáticas. Se discute desde sus fundamentos cognitivos hasta su aplicación como metodología de enseñanza y aprendizaje.

Como podemos observar, el pensamiento crítico es un concepto que se estudia desde distintas disciplinas como la psicología o la didáctica, por tanto nos encontramos con un variado espectro de definiciones que varían en su complejidad y especificidad. Comenzando con la concepción más amplia de dicho concepto, R. Hervás y P. Miralles entienden el pensamiento crítico desde la psicología cognitiva como *“la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos mentales”* el cual a su vez es un *“elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos”* (R. Hervás y P. Miralles, 2006; 36). Los autores al enunciar que el pensamiento crítico es una actividad cognitiva asociada a la evaluación de productos mentales están afirmando que este tipo de pensamiento implica un proceso meta-cognitivo que permite a los individuos evaluar sus propios procesos mentales.

Esta interpretación proveniente de la psicología cognitiva nos permite comprender la profundidad

de los procesos mentales implicados en el pensamiento crítico. Ahora bien, debido a que existe una gran discusión sobre el concepto en cuestión, se intentara acotar nuestra definición a la especificidad de las necesidades de la didáctica de la Historia y la Ciencias Sociales. Para ello nos instalamos en la propuesta de B. Presseisen (1986) citado por Hervás y Miralles quien *“define el pensamiento crítico como un pensamiento racional centrado en el análisis y la evaluación para facilitar la comprensión de significados e interpretaciones”* (R. Hervás y P. Miralles, 2006, 36). Acogemos esta definición debido a su claridad y estrecha relación con aquellas habilidades que buscamos desarrollar en nuestros y nuestras estudiantes.

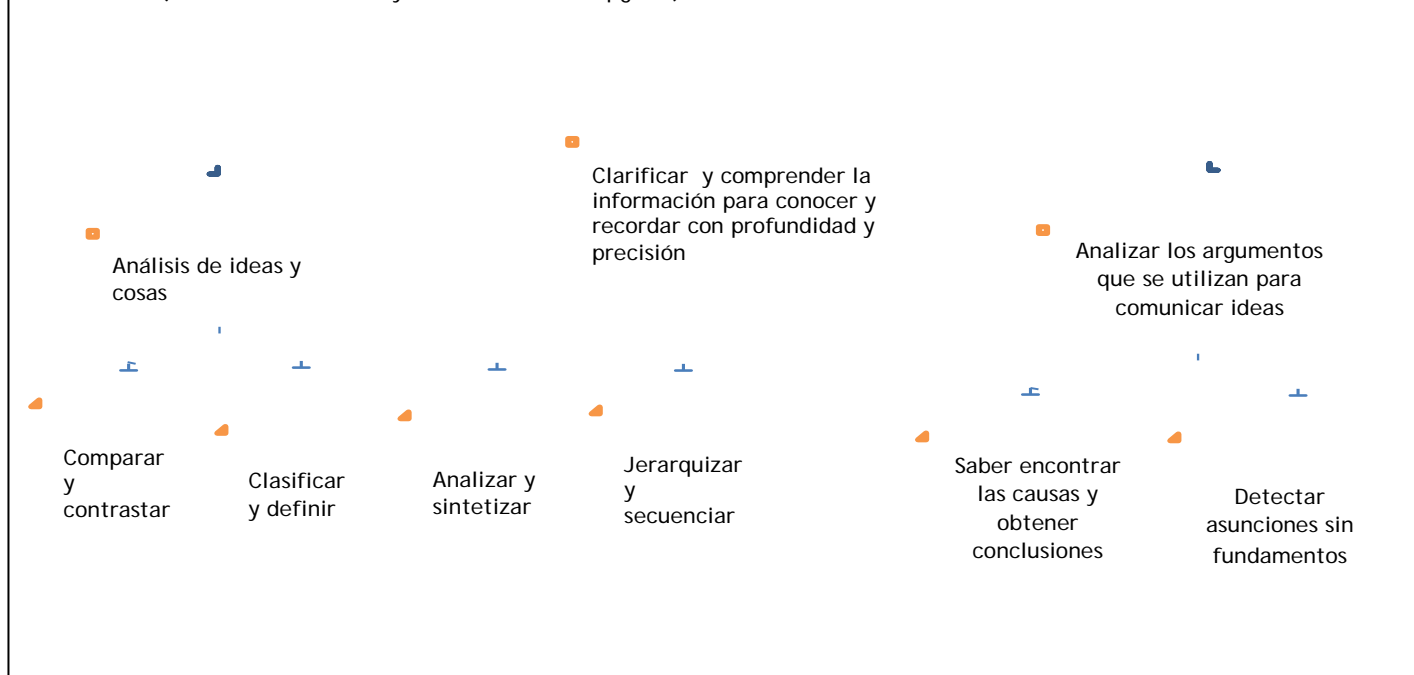
Las razones por las cuales utilizaremos aquella propuesta para nuestra investigación son las siguientes; primeramente, por las destrezas integradas en esta concepción que son en términos generales, similares a aquellas que pretendemos fomentar en nuestros estudiantes, las cuales son el análisis y la evaluación a través del trabajo con fuentes. Y en segundo lugar, la propuesta está centrada en el análisis y la evaluación como medios por los cuales facilitaremos la comprensión de significados e interpretaciones. Lo que intentamos decir es que el pensamiento crítico, según los autores recién descritos, se presenta en la etapa de la adolescencia, donde el pensamiento racional es en sí más abstracto, lo cual permite centrar el conocimiento en niveles del conocimiento

analítico, complejo y propicio para el fomento del pensamiento crítico.

Estas habilidades son fundamentales en el aprendizaje de la historia puesto que potencian una comprensión profunda de la información, por lo que debemos ser capaces de trabajar habilidades relacionadas con el pensamiento analítico. Los autores, por lo general difieren principalmente en la relevancia y el sentido de las habilidades desde donde el pensamiento crítico se desarrolla. Claro ejemplo de esto es que la comprensión lectora se sostiene sobre la base de distintas habilidades que el desarrollo de la creatividad, pero ambas incentivan el desarrollo del pensamiento crítico. Encontrando un punto de encuentro entre los autores, la Taxonomía de Bloom, con sus revisiones y correcciones logra categorizar en un orden jerárquico las principales habilidades según su dificultad, realizando un cruce entre los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de estas habilidades y los tipos de conocimientos asociados a estas.

Específicamente en esta investigación/intervención nos concentraremos en el desarrollo de habilidades relacionadas con la clarificación y la comprensión de la información. Estas se sintetizan en el esquema (cuadro 1.6) basado en R. Hervás y P. Miralles, (2006, pg. 37).

Cuadro 1.6 (basado en R. Hervás y P. Miralles, 2006, pg. 37)



Nuestra intervención buscó favorecer en los y las estudiantes aquellas habilidades que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico, y a su vez, desarrollar los materiales didácticos que permitan su comprensión del constante flujo de información al cual están expuestos en su vida cotidiana. En esta lógica, nos apoyamos en la didáctica de la Historia y sus estrategias de enseñanza para ayudar a los y las estudiantes en el proceso mediante el cual extraen y comprenden la información obtenida de las fuentes. Lo anterior, a través de estrategias dirigidas a desarrollar el análisis e interpretación de diferentes tipos de fuentes históricas.

Para contribuir al aprendizaje de habilidades tales como seleccionar e interpretar mediante el uso de fuentes, recurrimos al concepto de procedimientos en Historia de Cristòfol Trepàt. Este autor nos presenta un interesante lineamiento teórico de cómo trabajar los

procedimientos en la historia de forma acotada y ordenada, resumiéndolo en la siguiente cita del autor; *“sistema de acciones ordenadas en vistas de la obtención de un objetivo”* (Trepàt, 2006:29). Trepàt nos entrega un sistema de acciones explícitas pertinentes para el área de la enseñanza y aprendizaje de la historia, ya que nos entrega estrategias didácticas de habilidades que son características de la metodología del historiador, como por ejemplo la observación, el análisis y la interpretación de fuentes históricas (Trepàt, 2006:29).

Ahora bien, para tener una mayor sistematización de lo que aquí se busca generar, la autora Gemma Tribó propone un modelo de intervención didáctica dividida en tres fases progresivas en donde el estudiante implementará una investigación sobre la base de fuentes. Cada una de las fases del modelo didáctico implica el

Cuadro 1.7 (Basado en Tribó, 2005; 164)	
Investigación con fuentes primarias y habilidades cognitivas	
1.Contacto directo con las fuentes	Observación directa- Registro de la información- Sistematización y ordenación de la información- Análisis y procesamiento de la información.
2.interpretación de las fuentes	Interpretación de la información- comparación y relación de resultados- Comprobación de la hipótesis provisional- inferencia/deducción- Generalización.
3.Construcción del conocimiento	Formulación de hipótesis válida- Jerarquizar y contextualizar- sintetizar, aplicar y defender los resultados- resolver conflictos y tomar decisiones.

desarrollo de habilidades específicas en el estudiante.

El siguiente cuadro resume la propuesta de la autora, relacionando las 3 fases y las habilidades asociadas a cada una de ellas.

Debido a que el tiempo de nuestra intervención/investigación fue acotado, debimos limitarnos a trabajar solamente con las dos primeras fases de la metodología propuesta por Tribó. Asimismo, nuestra selección de habilidades fue mucho más acotada, ya que tuvimos que concentrarnos en aquellas que nos permitieran fomentar la generación de un pensamiento crítico en los estudiantes. De este modo, las habilidades que específicamente trabajaremos son dos: En primer lugar, la sistematización y ordenación de la información, las que entendemos como una habilidad que implica la extracción de ideas principales. Y en segundo lugar, la Interpretación de la información, que implica la capacidad de dar significados a la información obtenida de la fuente.

¿CUÁL ES EL MODELO PROPUESTO?: EXPECTATIVAS SOBRE LOS ALUMNOS

La generalidad de los autores que se han acercado al trabajo de fuentes como metodología didáctica dentro del aula coinciden en que los aportes de esta metodología son significativos para el desarrollo de habilidades investigativas que permiten al estudiante a generar y construir conocimiento de forma autónoma a partir del análisis y razonamientos en torno a fuentes, donde cada fase del proceso de investigación y análisis de fuentes *“favorecen la adquisición de habilidades investigativas (planteamiento de preguntas, formulación de hipótesis, selección de fuentes, análisis de documentos, sistematización de información, difusión de información, etc.) potenciando así su aprendizaje autónomo y permanente.”* (Ayasta, 2008).

Los aportes desde la didáctica para la generación de un pensamiento crítico por medio de las fuentes son importantes, considerando el planteamiento de plan de acción de la investigadora ya citada anteriormente. Gemma Tribó a partir de la práctica y la investigación ha logrado dar tres grandes pasos al sistematizar las habilidades cognitivas incluidas en este modelo de aprendizaje, entregándole valor al uso de fuentes

para el trabajo en aula y entregarnos una secuencia metodológica de trabajo en torno a las fuentes, para lograr el pensamiento histórico. (Tribó, 2005). De este modo, la autora sistematiza las habilidades necesarias para trabajar con fuentes, categorizándolas según su grado de dificultad, otorgando una base para que los estudiantes investiguen en Historia a partir de las fuentes.

En este modelo de intervención las habilidades necesarias para lograr que los estudiantes se acerquen a las fuentes desde la historia son la observación, el registro, la sistematización y orden, el análisis e interpretación de la información. Estas habilidades específicas son según la autora la base para generar un pensamiento cognitivo crítico desde la historia, según la misma autora en su libro "Enseñar a pensar Históricamente" se relacionan con las habilidades cognitivas de la didáctica de las Ciencias Sociales, considerando que *"el trabajo didáctico con fuentes primarias desarrolla unas determinadas habilidades cognitivas o capacidades intelectuales que ayudan a la aparición de un pensamiento histórico y a la reflexión crítica sobre la realidad social"* (Tribó, 2005 pág 162). A partir de esto, la autora define que los objetivos que persigue la utilización de fuentes en el aula son principalmente:

- • "Estimular el nacimiento del pensamiento crítico adquiriendo una visión dinámica y perfectible de la realidad.
- •Facilitar la aparición del pensamiento creativo y alternativo, al crear conocimiento y adquirir conciencia de que

los problemas sociales tienen soluciones diversas,

- • Aprender a tomar decisiones y a defenderlas públicamente, compartiendo los resultados de la investigación con toda la clase.
- •Practicar habilidades sociales y participativas, tanto por el hecho de salir del aula como por la implicación en la resolución de los problemas sociales detectados.
- •Enseñar a pensar históricamente, es decir, a situar el conocimiento construido en el tiempo y el espacio sociales." (Tribó, 2005 pág 163).

Por otro lado, según la misma autora, la selección de las fuentes dependen de dos grandes variables; 1)de los criterios didácticos y las posibilidades de motivar la clase en torno al tema que se presenta en la fuente y,2) las capacidades de esta de adecuarse a la secuencia instructiva propuesta por la docente y de las variables psicopedagógicas del educando- medio sociocultural o nivel de aprendizaje en donde van a ser trabajadas las fuentes- Estas variables deben estar equilibradas al seleccionar y aplicar una fuente para trabajar en el aula.

Esta pauta de selección nos permite tener referencias acertadas en cuanto a las fuentes que se pueden utilizar en el aula y en cuanto a las respuestas que tendrán los alumnos al enfrentarse a una fuente desde el contexto en el cual estos viven.

En relación a la secuenciación instructiva, la autora se refiere al lugar, dentro de la dinámica de la clase en que será utilizada la fuente. Motivación, inicio o cierre. En cada momento la fuente cumple una función específica sea motivar

el aprendizaje, mediar entre los contenidos ya trabajados y los nuevos o cerrar la clase mediante el resumen contextual de los contenidos.

PLANIFICAR EN FUNCIÓN DEL FOCO DE APRENDIZAJE DE LA HCCS: DESAFÍOS Y METAS

Para comenzar es importante la utilización de las estrategias que utiliza la profesora en sus clases expositivas, pues es desde ahí que surge la mayoría de los aportes de los estudiantes. Pero también, es necesario insertar una nueva manera de pensar el conocimiento histórico, mediante la lectura y discusión con las fuentes históricas. De este modo, nuestro principal objetivo que sustenta nuestra intervención consiste en el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, entregándoles herramientas que les permitan aproximarse a comprender y actuar frente a problemáticas de su medio social cotidiano, es decir, estudiantes críticos y sensibles a los problemas de la sociedad y las personas, a partir de competencias o habilidades de la interpretación de fuentes primarias o secundarias en la sociedad del conocimiento.

De otro lado, nuestros objetivos específicos se definen a partir de las habilidades de análisis que pretendemos lograr desarrollar por medio del trabajo con fuentes históricas para el estudio del pasado y sus repercusiones en el presente.

En base a estos objetivos definimos una serie de acciones que ha de realizar el estudiante. En primer lugar será lo que Cristófol-A Trepát denomina como *“técnica de identificación de*

patrones”- fuentes primarias y secundarias- y *“clasificación de tipologías de fuentes”*- escritas, orales, visuales, y materiales y/o arqueológicas. Considerando que estas acciones son de categoría básica como introducción a una fuente, se trabajara de forma paralela el desarrollo de la habilidad de extracción de ideas principales y categorización para luego pasar a una segunda fase de habilidades de interpretación de la información.

Para lograr estos objetivos se diseñó e implementó una propuesta de acción didáctica que buscó potenciar el desarrollo de las habilidades de forma progresiva en nuestros estudiantes.

PLAN DE ACCIÓN

La intervención didáctica durante el proceso de práctica ELAB III se planteó a partir de los objetivos señalados anteriormente. Cada etapa temática se diseñó con metas determinadas para el desarrollo de una habilidad específica por medio del trabajo con fuentes. Estas etapas se fundamentan en la propuesta didáctica de investigación en base a fuentes que plantea Gemma Tribó (Tribó, 2005).

En función del tiempo se trabajó sobre las primeras etapas que plantea la autora. En primer lugar está el contacto directo con las fuentes y en segundo lugar la interpretación de estas. Cada fase implicó facilitar el desarrollo específico de una serie de habilidades cognitivas mediante el trabajo de análisis de fuentes históricas. A partir de esta progresión de habilidades cognitivas,

fueron seleccionadas aquellas que permitan transitar al desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, las fases de aplicación de la intervención, la primera etapa de planificaciones se caracterizó por tener dos momentos claves para el proceso de adquisición de las destrezas cognitivas. En una primera instancia, la profesora en conjuntos a los estudiantes analiza una fuente, extraen los elementos importantes y categorizan dependiendo la relevancia de la información, en base al objetivo de la clase. La docente juega un

los estudiantes dejando que sean ellos quienes apliquen el mismo proceso anterior pero sin el apoyo directo de la profesora. Las actividades posteriormente fueron evaluadas según la precisión y la pertinencia de las respuestas con respecto a la fuente de origen.

De forma sintética nuestra intervención se implementó desde la siguiente secuencia de acciones y técnicas (Cuadro siguiente):

ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA Y ANÁLISIS:

<p>1- Técnica: identificación de patrones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificación de la fuente: primaria o secundaria -identificación de tipología de fuente: escrita, oral, visual, materiales o arqueológicas. -Estudiante generan aprendizaje a través de una ficha de identificación y argumentan de forma escrita la razón o criterio de clasificación anterior. <p>2- técnica: identificación contextual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quien es el autor, de qué trata el texto, fecha y lugar en que fue escrito - Naturaleza del texto: político (discurso, manifiesto), jurídico (leyes, tratados), económico (contratos estadísticas), testimonial (memorias, diarios). Por último, los textos también se pueden clasificar en públicos o privados. 	<p>Trabajo con la información indirecta de la fuente y contextualización histórica.</p>
<p>3- Técnica: analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subrayar las palabras claves y la idea principal de cada párrafo. - Relacionar las ideas principales con el contexto histórico. - Explicar lo que el autor quiere comunicar. <p>4- Técnica: Interpretar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar el contenido del texto, teniendo en cuenta las circunstancias históricas en que se escribe (aspectos sociales, económicos, etc. Con los que se relaciona, destacando las causas y consecuencias). - Emitir un juicio sobre el texto. <p>5- Técnica: Crear</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante supera la mera extracción-reproducción textual del documento, realizando aproximaciones e interpretaciones propias de la fuente. Esto es, acudiendo a sus experiencias personales, imaginación y/o intereses en la creación de su propia expresión juvenil. 	<p>Trabajo con información directa y análisis del contenido de la fuente.</p>

papel importante, ya que es quien guía el aprendizaje en torno al modelado del procedimiento, apoya y corrige intentando conducir los resultados al objetivo de la clase. En segunda instancia la profesora entrega la fuente a

¿CÓMO SE TRABAJARON LAS FUENTES EN EL AULA?

El proceso de aplicación de la propuesta de intervención comenzó a principios de junio del

año 2013, donde las primeras clases fueron muy decisivas en la adaptación de la nueva dinámica de trabajo, basado en la interacción explícita con las potencialidades de las fuentes. Es así que la aplicación del diseño de intervención se desarrolló en una secuenciación de etapas planificadas pre-intervención y modificadas en la intervención misma, en la medida que el grupo curso del 1° medio E fuera presentando y demandando nuevas necesidades.

En el marco de la intervención, de un total de 22 horas pedagógicas el trabajo de los y las estudiantes fue significativo y productivo en términos de abordar el foco problemático, donde de un total de 8 guías implementadas en 5 semanas de clases, el 64% de los estudiantes (14 de 21) lograron completar las guías en el tiempo estimado para ello (en cada clase), mientras que al resto se le dio la oportunidad de extender un plazo de entrega, considerando que muchas veces las guías eran muy extensas para aquellos estudiantes con ritmos más pausados.

Cada guía de trabajo contenía principalmente fuentes primarias o secundarias correspondiente a la unidad temática de estudio, las que fueron trabajadas con un número determinado de ítems por habilidad ascendente en complejidad en un período de tiempo dividido en dos etapas.

PRIMERA ETAPA: EL CONTACTO DIRECTO CON LA FUENTE

Según la autora Tribó (2005) para la selección de fuentes es necesario tener presente las variables vinculadas al perfil psicopedagógico de los/las

estudiantes-contexto sociocultural, etapa educativa, dinámica de aula o ritual de clase, nivel de aprendizaje y la adecuación al currículum- por tanto, nuestra primera fase de intervención estuvo sujeta a las potencialidad motivadora de las fuentes, situada inicio de la clase. En esta fase, se abordó desde el ritual de clases de la profesora titular del curso, en la utilización de fuentes iconográficas y audiovisuales para generar motivación y trabajar desde el mejoramiento de lo que ya realizaba la profesora titular, manteniendo la participación activa en espacios de opinión, lo cual fue el principio de un camino progresivo hasta alcanzar las metas.

Sin embargo, el modelo didáctico utilizado durante las clases de la profesora titular era transmisivo, donde las fuentes son introducidas de forma complementaria al contenido y las/os estudiantes estaban acostumbrados a responder copiando textualmente frases o párrafos de una fuente escrita como se evidencio en la construcción del foco problemático, hábito que los estudiantes se resistieron a ceder, por lo que el segundo paso durante la primera etapa, fue explicitar y ejemplificar la utilización de fuentes escritas, enseñando y construyendo ejemplos de cómo abordar los patrones (tipología, datación, identificación del emisor y receptor) para que de ese modo los estudiantes aprendieran a situar las fuentes en su contexto histórico.

De estas actividades enmarcadas en la primera fase que determina Tribó (cuadro 1.7) las habilidades que debían demostrar las/los

estudiantes eran de primera complejidad enmarcadas en el ítem n° 1 de las 8 guías trabajadas, lo cual corresponde al primer nivel del conocimiento/reconocimiento de la Taxonomía de Bloom. Los y las estudiantes debían recoger información con el objetivo de situar la fuente en su contexto histórico, donde leyeron en forma global las fuentes que se les presentó, identificando las características generales de la información indirecta a través de una ficha de identificación con diversos apartados explicitados por la profesora como muestra en cuadro 1.8.

Cuadro 1.8.
Ficha de identificación de la fuente
Autor:
Título del documento
Identificación espacial y temporal del documento (cuándo y dónde se produjo):
Naturaleza del texto (carta, decreto, discurso, libro, etc.):
Expresiones o conceptos desconocidos:
Tipo de documento (primaria o secundaria):

El objetivo de la ficha, sencilla de realizar, fue explicitar el contexto de la fuente que se leía y, de ese modo lograr una mayor comprensión. De ello los resultados obtenidos en un período de 5 semanas fueron irregulares en un principio, equilibrándose en un nivel de logro alto durante las 3 últimas semanas. De este modo, las metas de

aprendizaje en relación al primer nivel de la habilidad del conocimiento, en una primera intervención de cumplieron sólo en ocasiones particulares y de forma irregular entre quienes completan las actividades, mientras que la situación cambia en la medida que se fue profundizando en la explicación de la contextualización de la fuentes, de donde surgieron respuestas muy positivas y asertivas al finalizar el periodo de intervención como se puede dimensionar en el cuadro 1.9.

Este estudiante, al igual que muchos de sus compañeros solía confundir la tipología de la fuente con la clasificación o naturaleza del texto, sin embargo en la medida que se iban apropiando de las características y definiciones de los patrones de análisis de información indirecta de la fuente, los resultados fueron avanzando positivamente, hasta lograr un 100% de éxito como lo muestra el cuadro 2.1. El ejemplo escogido, si bien representa sola una realidad y sólo un apartado de la ficha, se debe principalmente a que las respuestas del resto de sus compañeros respecto al criterio de tipología, era similar. En relación al único apartado, consideramos que fue el de mayor complejidad, pues es demostrativo si queremos averiguar si los estudiantes están

Cuadro 1.9

<p>Fuente 2: <i>"Es evidente que los movimientos estudiantiles tienen mucha fuerza en todo el mundo. No solo han logrado, en muchos casos, someter a las autoridades universitarias, sino que a menudo han influido en la política nacional y aun ocasionando la caída de más de un gobierno. No es exagerado atribuir a los estudiantes norteamericanos un papel importante en la exacerbada oposición a la guerra de Vietnam, que llevó al presidente Johnson a renunciar a la reelección y a tratar de entablar negociaciones con Hanoi".</i> <i>Revista LIFE "La explosión del poder estudiantil". 3 de junio de 1968. n° 11. vol. 31.</i></p>	<p>Tipo de fuente (justificar respuesta)</p> <p>Primario: Porque es un punto de vista de la época en sí misma. 2</p>
---	--

realmente contextualizando la fuente, mientras que el resto de los datos son secundarios para explicitar el contexto de la fuente.

En términos cuantitativos la ilustración del gráfico (cuadro 2.1) muestra la variación del porcentaje de estudiantes que sí lograron el primer reto hacia la comprensión de las características generales de lo que leían. Se observa que los resultados varían durante las primeras clases, mientras que en un segundo período se mantienen en ascenso, con un resultado exitoso desde la tercera experiencia. El gráfico, demuestra que hubo un real avance en esta habilidad, lo cual fue muy importante al momento de tener un soporte básico para lograr una mayor comprensión y complejidad de habilidades de las fuentes y lograr que los estudiantes lograsen identificar el contenido o información directa de las fuentes. La variación que se presenta en un principio, nos entrega otra información relevante, de aquellos estudiantes que no lograron los desempeños en la segunda guía, pues el éxito de la primera experiencia se debe al andamiaje de la profesora, mientras que en la segunda experiencia se presenta nuevamente la dificultad para contextualizar las fuentes, lo cual dificultó la realización del resto de los ítems de las guías, donde la falta de contextualización de la fuente influyó en las respuestas de mayor análisis.

El segundo paso durante la primera etapa de la intervención, enmarcado en un segundo ítems en la totalidad de las guías, responden al mismo primer nivel del conocimiento de la Taxonomía de Bloom, específicamente fue recoger información

Cuadro 2.1



Cuadro 2.2



de contenido o información directa de la fuente según Tribó (2005). En estos ítems los y las estudiantes debían sintetizar la fuente, párrafo a párrafo, extrayendo las ideas principales para luego, a partir de estos ejercicios, responder una serie de preguntas que evidenciaran la relación de la fuente con el contexto histórico estudiado. Los resultados de las respuestas de los/las estudiantes se evidencian irregulares como podemos verificar en la ilustración del gráfico cuadro 2.2. De los porcentajes de estudiantes que lograron la habilidad propuesta, se puede observar una variación significativa, donde en algunas experiencias los resultados obtenidos del trabajo de aula fueron de un amplio margen de éxito con

la excepción de estudiantes que se negaron a realizar la actividad.

Sin embargo, también podemos dar cuenta, indirectamente, de los desempeños no logrados como es en el caso de la guía 2 y 6, lo cual se debió probablemente a dos factores principalmente. El primer factor consideramos que fue, la irregularidad de la asistencia de algunos estudiantes, en donde los días jueves a las 8:00 am había una mayor inasistencia o los estudiantes llegaban atrasados a clases, perdiendo la concentración de la sistematización del trabajo en el aula. Ello anexó proporcionar un nuevo andamiaje para contribuir a la sistematización del aprendizaje entre aquellos estudiantes retrasados en la construcción del conocimiento, lo cual significó un trabajo personalizado por parte de la profesora para con muchos estudiantes o la repetición de la actividad. Muchas veces lo anterior conllevó a que algunas clases se retomaran como si fuera la primera sesión.

Un segundo factor, consideramos que fue la propia explicitación del trabajo con fuentes por parte de la profesora, donde al presentar las actividades, se puso mayor interés en el objetivo del contenido de la clase por sobre los objetivos del trabajo de investigación. Aquello lo podemos evidenciar en la siguiente meta de aprendizaje definida para trabajar Estado de Bienestar: “Los estudiantes evalúan los beneficios del Estado de Bienestar como alternativa a los sistemas económicos de planificación central y capitalista través de análisis de fuentes secundarias”. Como podemos observar, la meta enfatiza en la relación

documento histórico con proceso en estudio, dejando en un segundo lugar y de forma implícita el desarrollo de la capacidad de análisis de las fuentes escritas y el sentido de su realización. La poca claridad del objetivo de la investigación produjo que los/las estudiantes nuevamente repitieran el hábito de utilizar las fuente como medio de comprensión del contenido y no como fin en sí mismo. Incluso, se volvió a repetir el hábito de responder de forma textual por parte de en algunos estudiantes.

Por otro lado, el amplio margen de éxito que se obtuvo durante la primera guía se debe principalmente al apoyo del andamiaje de la profesora, situación que se contrapone o se vuelve irregular en las siguiente guía, habiendo una baja significativa en la segunda guía y luego en la sexta guía, pero repuntando en las dos últimas experiencias. Asimismo, durante las dos últimas guías podemos observar resultados positivos que permiten dar cuenta del acercamiento hacia el cumplimiento de los objetivos.

Ello lo podemos constatar en las evidencias del cuadro 2.3 y 2.4 que provienen de algunas respuestas de los ítems de habilidad de recordar y comprender de la Taxonomía de Bloom. Donde los aspectos evaluados del trabajo del estudiantado consistieron en dos partes. En la primera el/la estudiante debía extraer las ideas principales de cada párrafo para que, en una segunda parte, respondieran una serie de preguntas relacionadas con la fuente, lo cual nos permitía corroborar la

<p>Cuadro 2.3 Fuente analizada guía n° 3</p>	<p>Aporte de la docente (ideas principales, mínimos dos ideas).</p>
<p>“El progreso económico era lo bastante importante para incitar al optimismo a las clases medias, cada vez más numerosas y que fueron en ascenso entre 1945 y finales de los sesenta. Después de todo, muchos recordaban los miedos de la Gran Depresión, cuando el desempleo afectó al veinticinco por ciento o más de la fuerza de trabajo (...) En contraste, muchos de los años cincuenta y sesenta presentaron un desempleo relativamente bajo (...), precios estables y un importante crecimiento económico. Los programas sociales gubernamentales, la mayoría de ellos iniciados en los años 30, crecieron lenta pero firmemente.</p> <p>Los indicadores sociales parecían especialmente prometedores durante los años cincuenta y comienzos de los sesenta. La tasa de divorcio permaneció inusualmente baja entre 1947 y 1963; la delincuencia no era una preocupación mayor; los jóvenes terminaban más años de escolaridad y tenían probabilidades de universidad”.</p> <p>Eric. J. Hobsbawm. “Historia del siglo XX”. Editorial Crítica, Buenos Aires, 2005.</p>	<p>Primera idea: -A mediados del siglo XX hubo un importante equilibrio económico gracias a la intervención del Estado en la economía.</p> <p>Segunda idea: -Un mayor equilibrio económico conlleva a un mejoramiento de la calidad de vida de las personas, en donde las personas tienen acceso a los servicios básico: empleo, salud y educación.</p>

comprensión real de la fuente. En este ejercicio se insistió a los estudiantes de no hacer copias textuales, donde para lograr un mayor efecto de la norma, la profesora entregó una serie de ejemplos de cómo lograrlo. De ese modo, para abordar la utilización de las fuentes utilice ejemplos, lo cual podemos 2 de ellos en el cuadro 2.3.

La implementación del ejemplo en la guía n° 3 marco una gran diferencia en relación a los resultados en el mismo ejercicio de la guía n°1 y n° 2, como se puede observar en el gráfico

ilustrativo n° 2. Donde 19 de 21 estudiantes logran la habilidad con apoyo de la profesora y 4 estudiantes. Ello produjo una rápida reacción en ellos, cambiando el modo de cómo respondían habitualmente por una respuesta más comprensiva como podemos evidenciar a continuación (Cuadro 2.4). Las respuestas que se presentan en el cuadro 2.4 son las respuestas de cuatro estudiantes, donde se evidencia el logro de la habilidad, asimismo como se evidencia en el gráfico (cuadro 2.2) con un 82% de éxito. El proceso cognitivo da cuenta de una selección de información e incluso

<p>Cuadro 2.4 Selección de respuestas</p>	<p>Extracción de ideas principales de la fuente de la guía n° 3 (dos ideas como mínimo).</p>	
	<p>Idea 1</p>	<p>Idea 2</p>
<p>Estudiante 1</p>	<p><i>“trata sobre el bienestar del sistema económico”</i></p>	<p><i>“las personas vivían con mayor estabilidad en el trabajo, la educación y la vida personas (menos divorcio)”.</i></p>
<p>Estudiante 2</p>	<p><i>“El ascenso del progreso económico y la importancia de estimular a las personas a consumir”</i></p>	<p><i>“El estado tiene más protagonismo en la economía”</i></p>
<p>Estudiante 2</p>	<p><i>“el progreso económico de las personas durante el Estado de bienestar”</i></p>	<p><i>“la diferencia entre la depresión económica y la nueva economía”</i></p>
<p>Estudiante 2</p>	<p><i>“la diferencia entre antes del Estado de bienestar y los logros del Estado de Bienestar”.</i></p>	<p><i>“la estabilidad económica en el tiempo de la guerra fría”</i></p>

algunos logran hacer una interpretación como es el caso del estudiante 2. Estas respuestas de los estudiantes dan cuenta del eje central de la fuente con palabras como estabilidad social y estabilidad económica durante los Estados de Bienestar de mediados del siglo XX. Los estudiantes a partir de la información que presenta el autor del relato histórico comprenden que en la medida que el Estado interviene más en la economía hay mayor estabilidad económica y social, donde los índices de desigualdad disminuyen. De este modo vemos que el objetivo de desarrollar la capacidad de extracción de ideas principales desde una concepción propia se cumple en cuanto a la habilidad de seleccionar información relevante.

Para entregar un mayor soporte de lo que se estamos afirmando, podemos analizar otros casos en cuanto a la selección de información relevante de la misma fuente de la guía recién analizada, donde incluso se pueden observar habilidades cognitivas de mayor complejidad.

Un caso similar encontramos en el cuadro 2.5, donde la realización de los ejercicios presentados demuestran que estamos frente a casos de comprensión de lecturas reales, donde los estudiantes captan el significado e incluso trasladan el conocimiento a nuevos contextos como podemos verificar en la respuesta del estudiante n° 2 en la pregunta 2, la cual menciona de forma explícita la necesidad de una educación sin fines de lucro.

Cuadro 2.5 pregunta	1- Mencione 3 indicadores en donde se refleje la estabilidad económica de las décadas de los 50' y 60'.	2-¿De qué forma incidió la prosperidad económica en la tranquilidad de la época?
Respuesta estudiante 1	-“precios bajos y estables” -“tasa baja de divorcio” -“estudiantes con grandes probabilidades de entrar a la universidad”	“Al haber más tranquilidad económica esté trae menos delincuencia, ya que hay más trabajo. La gente está relativamente en paz, por así decirlo”.
Respuesta estudiante 2	-“Los precios estables” -“baja tasa de divorcio” -“el desempleo bajo”	“que hubieron menos robos y que hubiera un aumento del trabajo y menos desempleo, que estuvieran mejor en la salud en donde todos y todas podríamos tener una educación sin fines de lucro y buena”

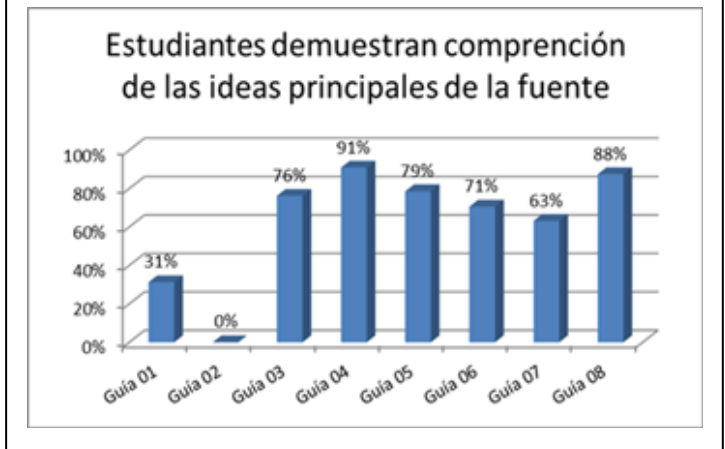
Aquella situación se repite con otros estudiantes que relacionan el contenido de la fuente con problemas asociados a su vida personal en la misma pregunta. Ello lo podemos ver evidenciado en el cuadro 2.6.

Cuadro 2.6 “que la gente se volvió muy consumista y gastaba mucho dinero y la publicidad incitaba el consumo”.	“La mayoría de la gente contaba con trabajo y eso les da tranquilidad porque no tenían tantas preocupaciones como hoy día”
--	--

Estas evidencias se inscriben en lo que consideramos como logro de los objetivos de desarrollo de habilidades, ya que se demuestra en la generalidad del grupo curso un proceso de selección de información que permite comprender y resignificar el contenido de la fuente en categorías propias, incluso trasladando el conocimiento a nuevos contextos, donde el estudiante no sólo extrae información central, sino que también demuestra comprensión y, en algunos casos, aplica el proceso aprendido a una situación nueva. Esta habilidad muestra un avance ascendente en el curso del resto de las guías como se puede verificar en la ilustración del gráfico (cuadro 2.7). Sí bien. En general los estudiantes demuestran comprensión de las ideas principales en la guía n° 3 (16 de 21 estudiantes), hay casos en la cual no se lograron los objetivos propuestos, donde algunos estudiantes repiten el hábito de copiar textualmente o simplemente realizan el proceso de selección de información sin apropiarse de la fuente en comparación a las evidencias mostradas anteriormente. Lo anterior queda ilustrado en el cuadro 2.8, donde en el ejemplo n° 1 el estudiante realiza el proceso de selección, pero mencionando ideas y conceptos claves de forma parcelada, sin crear un significado propio. En este sentido, la habilidad no se presenta de

forma completa al igual que en el ejemplo n° 2, donde la discriminación de la información no permite una correcta interpretación del texto. Una situación similar ocurre en el segundo caso, donde la estudiante opto por identificar un trozo del fragmento creando una copia muy cerca de ser textual.

Cuadro 2.7



Esta situación se trabajó en las clases subsiguientes, con la presentación de más ejemplos a nivel general y apoyo al trabajo individual. Incluso se ejemplificó con los mismos trabajos de los estudiantes en una puesta en común y, de ese modo dar paso al siguiente nivel, sin dejar a ningún estudiante atrás. Sin embargo, esta problemática muestra una tendencia similar en el avance de las guías, lo cual consideramos

Cuadro 2.8

¿De qué forma incidió la prosperidad económica en la tranquilidad de la época?

Más tranquilidad
 Más trabajos
 Menos delincuencia
 Crecimiento Económico
 Funcionamiento sin hacer falta
 Conducta

Tranquilidad y Comprensión

El ascenso del progreso económico y su importancia para incitar optimismo en la clase media!

"más tranquilidad, más trabajos, menos delincuencia, crecimiento económico".

"El ascenso del progreso económico y su importancia para incitar el optimismo de la clase media"

que se debe a los hábitos, ya establecidos, de trabajo de memorización. Claramente estos estudiantes demandan un mayor tiempo de ejercitación constante para poder transitar hacia formas de aprendizaje vinculados con el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

Asimismo, la distancia que se generó entre aquellos estudiantes que logran los objetivos de la clase, desarrollando la habilidad de selección, incluso por sobre las expectativas propuestas y aquellos estudiantes que se mantuvieron en un nivel más básico, nos llevó a tomar nuevas decisiones con la finalidad de que aquellos estudiantes con resultados positivos, pudiesen avanzar a la situación de aplicar el pensamiento crítico. Para el caso de los estudiantes que no lograron los objetivos definidos p

ara las actividades de la primera etapa de intervención, se decidió entregar la oportunidad

de corregir las respuestas que faltaban y aquellas incompletas con la retroalimentación de la profesora, para de ese modo mejorar la calificación, explicitando a los estudiantes aquellos elementos que se buscan que desarrollen en su trabajo, dirigiendo e intencionado así un tipo de respuestas y maneras de enfrentar los textos. A nivel general, se explicitaron los criterios y parámetros de lo que sería considerada una respuesta correcta. Esta decisión didáctica permitió que muchos estudiantes lograran mayores resultados, posibilitando que el/la estudiante tuviese la oportunidad de dar cuenta con el error.

SEGUNDA ETAPA: EL CONTACTO CON LA INFORMACIÓN DIRECTA DE LA FUENTE

En la tercera semana de intervención se decidió avanzar hacia una fase más exigente para los estudiantes y para la profesora practicante, que según nuestra propuesta de investigación, fue

"(...) Los artículos que en otro tiempo habían sido un lujo como las lavarropas y teléfonos, ahora estaban al alcance de casi toda la población. Además gracias a las innovaciones tecnológicas, nuevos productos invadieron el mercado: televisores, discos de vinilo, casetes, relojes digitales, calculadoras de bolsillo y muchísimos más. Una de las grandes novedades fue la miniaturización y la portabilidad de los productos como la radio a pilas. La población fue bombardeada por masivas campañas publicitarias que incitaban a consumirlo. Las nuevas políticas económicas implementadas por el Estado favorecieron el gran crecimiento económico de la posguerra. Quedaron atrás las ideas del liberalismo que sostenían que el Estado no debía intervenir en la economía. Las experiencias del New Deal y la planificación económica, iniciadas en la década de 1930, mostraron que el Estado debía jugar un importante papel para asegurar empleos a todos los habitantes, garantizar el bienestar de la población, impulsar el desarrollo económico y evitar crisis como la que se había producido en 1929. El Estado que cumplía estas funciones fue denominado Estado de Bienestar y se difundió en muchos de los países del bloque occidental (...) Fue muy importante, también, la política social. Gracias a ella, la población pudo gozar de atención médica y educación gratuita, pensiones a la vejez, subsidios de desempleo y muchos otros beneficios y servicios. Estas medidas junto a la disminución de las horas de trabajo y a la desaparición del desempleo, permitieron un importante aumento del nivel de vida de la población."

(Tobío, Pipkin y Scaltritti, Siglo XX: la Argentina América y el mundo)

Cuadro 2.9

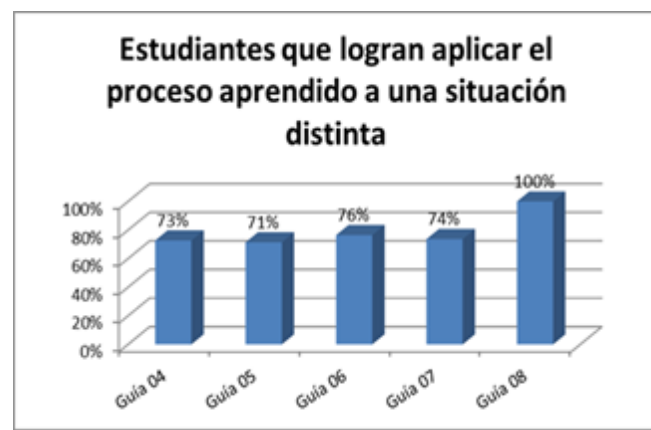
Pregunta sobre el texto: ¿Por qué el Estado de bienestar conllevó al surgimiento de una sociedad de consumo?	
	Imagen 1: "porque había crecido una gran rivalidad con la unión soviética"
	Imagen 2: "que todos los productos tuvieron un gran aumento del aparato tóxico; la publicidad da a que las personas se concentren en comprar y sólo consumir en gran variedad de productos"

trabajar con la habilidad de interpretación de fuentes a partir de la relación y comparación de información, pero no solo desde fuentes escritas, sino que también desde fuentes, iconográficas, mapas y fuentes fílmicas. Lo que permitió un mayor dinamismo en el proceso de aprendizaje durante la clase, generando, a la vez mayor motivación en el desarrollo de las guías. Esta situación demandó una inversión de tiempo adicional de parte de la profesora practicante, modificando el diseño de planificación así como las guías de trabajo. Cabe destacar, que se mantuvieron los ítems de identificación de aspectos generales/indirectos de las fuentes, a los que se le sumo nuevos ítems con habilidades más complejas, correspondientes al nivel del conocimiento de interpretar según la Taxonomía de Bloom.

En términos globales durante esta etapa los resultados fueron bastantes regulares entre los estudiantes que fueron constantes en el trabajo personal como se puede observar en el gráfico del cuadro 3.1 y 3.2. Específicamente se agregaron dos nuevos ítems de habilidad, i) la capacidad de aplicar el contenido de la fuente a una situación distinta y, ii) la capacidad de generar un análisis más global de la fuente, donde el estudiante debía demostrar una mayor autonomía al responder preguntas relacionadas con la información directa de la fuente, mediante una opinión propia.

En el caso de la habilidad de aplicación del conocimiento según la Taxonomía de Bloom, vemos resultados regulares, lo cual responde a la capacidad de los estudiantes de relacionar

Cuadro 3.1



Cuadro 3.2



contenido con situaciones de su realidad actual. Aquella potencialidad de los estudiantes se trabajó con el fin de que lo llevaran a la lectura de la fuente, en que sí lograban relacionar el contenido de la fuente con una situación distinta, era porque habían comprendido la fuente. En este sentido, nuestro principal objetivo, fue facilitar espacios de opinión, pero siempre velando porque las respuestas de los estudiantes se fueran sustentando desde contenidos disciplinares que enriquezcan los análisis realizados de las fuentes, ampliando los conocimientos y enfoques de interpretación de la realidad. Por tanto, fue necesario vigilar el desarrollo de cada experiencia, ya que tuvimos que estar atentos a la

simple opinión personal, no fundamentada adecuadamente, frente a la opinión personal fundada en la formulación de juicios razonados en la interpretación y resignificación de la lectura.

No creemos que aquel pensamiento reflexivo haya sido logrado como pensamiento meta cognitivo, es decir, que el estudiante haya sido protagonista de su autoevaluación del proceso cognitivo (conocimientos, estrategias, motivaciones y sentimientos y evaluación de su actividad. La razón, fue principalmente la falta de experiencia por parte de la profesora en práctica y el acotado tiempo de planificación, intervención y modificación de ambas.

Sin embargo, podemos dar cuenta de algunos atisbos de que los estudiantes **han avanzado de prejuicios a juicios fundamentados de forma parcial** y es interesante observar cómo algunos estudiantes de a poco fueron transitando hacia un pensamiento crítico desde vinculaciones que establecieron con los conocimientos entregadas por las fuentes. El avance lo podemos observar en el gráfico del cuadro 3.2, donde se puede apreciar el logro de aquellos estudiantes que generaron opiniones en relación al contenido de la clase, reflejando que las lecturas de fuentes fueron, de

Lo anterior podemos evidenciarlo en algunas respuestas de los estudiantes que muestra el cuadro 3.4 y en los criterios utilizados en la pauta de cotejo para evaluar las habilidades de análisis e interpretación. En este sentido observemos los criterios del fragmento de la pauta de cotejo (cuadro 3.3) con los datos del gráfico (cuadro 3.1 y 3.2). Estas evidencias nos dan cuenta, de que los estudiantes del 1° medio E ya no son lectores pasivos, donde vemos un avance en la apropiación del conocimiento que entregan las fuentes, en tanto van surgiendo lectores activos que comprenden lo que leen.

A modo de ejemplificar lo que estamos afirmando, en la guía 6 se trabajó con los estudiantes la capacidad de empatía con los actores del conflicto histórico del Medio Oriente. Una vez expuestos los contenidos los estudiantes debían leer una noticia titulada “Más del 80% de niños en Gaza viven con miedo, UNICEF”² y luego en conjunto analizaron algunas imágenes-dibujos que realizan los niños de Gaza sobre su cotidianidad- como la que muestra el cuadro 3.4. En esta guía, en el ítem de análisis, respecto a la pregunta “*En relación a la noticia ¿cómo se violan los derechos de los niños? ¿Cuál es tu opinión al respecto?*”, surgieron respuestas

N° de guía	Aspecto a evaluar según n° de guía	Si	No	Asistencia	%si	%no
6	Aplica el proceso aprendido a una situación distinta	13	4	17	76%	24%
	Analiza: empatía histórica	14	3	17	82%	18%
7	Aplica el proceso aprendido a una situación distinta	14	5	19	74%	26%
	Analiza: relaciona concepto con su estructura global	14	5	19	74%	26%
8	Aplica el proceso aprendido a una situación distinta	14	0	14	100%	0%
	Analiza: relaciona concepto con su estructura global a través de una expresión juvenil.	14	0	14	100%	0%


algún modo, comprendidas en un nivel más global.

² Noticia del 30 de Noviembre de 2012 a la(s) 2:8 - Ginebra, 30 nov (EFE).

como la representada en el mismo cuadro 3.4, que dice; “Los derechos de los niños fueron vulnerados porque no vivían en un ambiente tranquilo. No podían jugar, dormir tranquilamente, compartir con su familia tranquilamente. Mi opinión: es que si no existiera la ansia de poder detenerlo todo no existirían las guerras, no sufrirían familias enteras, los niños serían más felices, podrían estudiar, jugar, dormir tranquilos como todos los niños alejados de tanta maldad”.

una graduación de los diferentes momentos en que los conceptos son válidos, y cuando uno debe prevalecer sobre otro. Claramente nos encontramos con una respuesta compleja, pues esta estudiante es capaz de “analizar” al relacionar diferentes situaciones, y muestra una actitud empática con los actores del proceso estudiado. Finalmente podemos ver un atisbo de evaluación cuando apoya su reflexión desde la predicción de lo que cree pasaría si no existiera la guerra, valorando la libertad como un derecho en

Cuadro 3.4

	<p>5. En relación a la noticia ¿Cómo se violan los derechos de los niños? y ¿Cuál es tu opinión al respecto? (5 puntos).</p> <p>Los derechos de los niños fueron vulnerados porque no vivían en un ambiente tranquilo no podían jugar, estudiar, dormir tranquilamente compartir con su familia tranquilamente. Mi opinión es: que si no existiera la ansia de poder detenerlo todo no existirían las guerras no sufrirían familias enteras los niños serían más felices podrían estudiar, jugar, dormir tranquilos como todos los niños alejados de tanta maldad.</p>
---	--

En esta respuesta podemos ver que el estudiante realiza diversas relaciones al enfrentarse a la pregunta, analizando lo que ve en las noticias con su opinión sobre los tópicos preguntados, estableciendo diferentes valoraciones en determinados momentos tanto sobre los derechos del niño como de la libertad. Emite una opinión y la contrasta con lo que ve, para luego establecer

la niñez. Un caso similar podemos constatar en la representación del cuadro 3.5.

Respecto a la fuente se realizó la siguiente pregunta: sí los jóvenes de los 60' tuvieron un papel importante en el ámbito social y político a nivel mundial, en la actualidad, principalmente en Chile ¿los jóvenes son considerados agentes de cambios? ¿Por qué? La exigencia principal era

Cuadro 3.5

<p>Fuente:</p> <p>“Es evidente que los movimientos estudiantiles tienen mucha fuerza en todo el mundo. No solo han logrado, en muchos casos, someter a las autoridades universitarias, sino que a menudo han influido en la política nacional y aun ocasionando la caída de más de un gobierno. No es exagerado atribuir a los estudiantes norteamericanos un papel importante en la exacerbada oposición y a tratar de entablar negociaciones con Hanoi”.</p> <p>Revista LIFE “La explosión del poder estudiantil”, 3 de junio de 1968, n° 11, vol. 31</p>	<p>c) Si los jóvenes de los 60' tuvieron un papel importante en el ámbito social y político a nivel mundial, en la actualidad, principalmente en Chile ¿los jóvenes son considerados agentes de cambios? ¿Por qué? (5 PUNTOS).</p> <p>Si pero no de la manera adecuada debido a los disturbios que se provocaron los "excursionistas" es los que llamamos "excursionistas" etc. No demando en cuanto todo lo bueno que se hace.</p>
---	---

abordar la habilidad de análisis relacionando el contenido de la clase y de la fuente a una situación actual cercana a los estudiantes. La respuesta que se escogió como representativa de la realidad de aquel momento dice; *“Si, pero no de la manera adecuada debido a los disturbios que se producían los “encapuchados” estos son llamados delincuentes, corruptos, etc. No tomamos en cuenta de todo lo bueno que se hace”*. Esta respuesta representa el nivel cognitivo de “evaluar”, pues el estudiante juzga el resultado de los movimientos sociales actuales, estableciendo una gradación que da cuenta de las diferentes perspectivas que puede tener el problema, además de explicar el porqué de su opinión. Este estudiante emite su opinión, de acuerdo a cómo él ve las cosas, manifestando claramente un “nivel cognitivo superior”, pues “evalúa” la situación. Para analizar esta conjetura, el estudiante en cuestión valora los movimientos sociales de los jóvenes y lo justifica argumentando desde la importancia que se le entrega a lo negativo más que a lo positivo de aquellos movimientos.

Lo que se pretende demostrar con estos ejemplos, es que las/los estudiantes logran alcanzar complejidades de orden superior en sus reflexiones textuales luego de analizar fuentes históricas.

Entendemos que el pensamiento crítico es una habilidad a trabajar en un mayor tiempo de intervención, trabajo en equipo con el resto de las asignaturas e implementación de nuevos andamiajes para lograr el tránsito hacia

habilidades más complejas de un aprendizaje significativo. Como hemos señalado, no podemos afirmar la concreción de ello, pues por nuestra falta de experiencia en aula, nuestra intervención no fue completamente proporcional a las capacidades del estudiante, habiendo todavía grandes dificultades para ajustar la teoría con la práctica real. Es por ello, que la construcción de estructuras de conocimiento más elaboradas, requiere de más tiempo y capacitación de los docentes. A pesar de ello, también podemos decir que se alcanzaron algunas metas de manera parcial, donde los estudiantes del primero medio E lograron valorar y entregar significados a las fuentes escritas primarias y secundarias que se leyeron, lo cual permitió entregar una mayor resignificación de los saberes previos y opiniones de los y las estudiantes.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Culminando nuestro proceso de intervención y análisis de los resultados de nuestra investigación pueden ser evaluados desde el cumplimiento de nuestro objetivo general, donde, como pudimos observar, gran parte de los estudiantes adquirieron una base de habilidades sólida que les permitirá en un futuro próximo potenciar su pensamiento de forma más crítica y fundamentada. Ahora bien, ello no significa que el objetivo fue logrado en su totalidad, pero la intervención sí nos permitió establecer, aunque de forma preliminar, habilidades que trabajadas en el futuro permitiría ir desarrollando poco a poco razonamientos para la adquisición del pensamiento crítico.

De este modo, nuestro diagnóstico inicial dio cuenta de la dificultad de los estudiantes para comprender o analizar fuentes primarias y secundarias, lo cual no logró ser revertido por completo, pues su consecución se requiere de más tiempo y experiencia por parte de la profesora practicante. Sin embargo, sí logramos crear un camino hacia las metas trazadas. Es así que nuestra intervención buscó favorecer en los y las estudiantes aquellas habilidades que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico, y a su vez, desarrollar los materiales didácticos que permitan su comprensión del constante flujo de información al cual están expuestos en su vida cotidiana. En esta lógica, nos apoyamos en la didáctica de la Historia y sus estrategias de enseñanza para ayudar a los y las estudiantes en el proceso mediante el cual extraen y comprenden la información obtenida de las fuentes. Lo anterior, a través de estrategias dirigidas a desarrollar el análisis e interpretación de diferentes tipos de fuentes históricas.

Fue así, que en una primera instancia, se trabajó con estudiantes la comprensión de fuentes, a partir de la extracción de los elementos importantes, correspondientes a la relevancia de la información y en base al objetivo de la clase. Como docente en práctica a cargo del andamiaje, jugué un papel importante, ya que propuse un camino para el logro de aprendizajes en torno al modelado del procedimiento y, también corregí bajo decisiones didácticas acordes a los aciertos/desaciertos de la planificación /intervención, intentando conducir los resultados

al objetivo de la clase. En una segunda instancia y, en la medida que los estudiantes fueron avanzando en la habilidad de comprensión de la fuente, propuse un andamiaje indirecto, donde los estudiantes por sí solos tuvieron que aplicar el mismo proceso anterior pero sin el apoyo directo de la profesora. Las actividades posteriormente fueron evaluadas según la precisión y la pertinencia de las respuestas con respecto a la fuente de origen.

Con aquello, se obtuvieron resultados más clarificadores, donde pudimos dar cuenta de la distancia que se generó entre aquellos estudiantes que lograron los objetivos de la clase, desarrollando la habilidad de selección, incluso por sobre las expectativas propuestas y aquellos estudiantes que se mantuvieron en un nivel más básico. Ello nos llevó a tomar nuevas decisiones didácticas con la finalidad de que aquellos estudiantes con resultados positivos, pudiesen avanzar a la situación de aplicar el pensamiento crítico. Para el caso de los estudiantes que no lograron los objetivos definidos para las actividades de la primera etapa de intervención, se decidió entregar la oportunidad de corregir las respuestas que faltaban y aquellas incompletas con la retroalimentación de la profesora, para de ese modo mejorar la calificación, explicitando a los estudiantes aquellos elementos que se buscan que desarrollen en su trabajo, dirigiendo e intencionado así un tipo de respuestas y maneras de enfrentar los textos. A nivel general, se explicitaron los criterios y parámetros de lo que sería considerada una respuesta correcta. Esta

decisión pedagógica permitió que muchos estudiantes lograran mayores resultados, posibilitando que el/la estudiante tuviese la oportunidad de dar cuenta con el error.

En relación a los aciertos durante la aplicación de nuestra propuesta de intervención, podemos dar cuenta de algunos atisbos de que los estudiantes avanzaron de prejuicios a juicios fundamentados de forma parcial y, fue interesante observar cómo algunos estudiantes de a poco fueron transitando hacia un pensamiento crítico desde vinculaciones que establecieron con los conocimientos entregadas por las fuentes. De este modo, las habilidades que consideramos que influyeron de forma positiva en el estudiantado dicen relación con la capacidad de extraer ideas principales y con aspectos actitudinales de valoración a la lectura, donde las opiniones, tanto orales como escritas, de los estudiantes comenzaron a ser más fundamentadas desde las fuentes y los contenidos trabajados, visualizando lectores activos, constructores de información, lo cual fue resultado de la interacción entre los textos, los contenidos y los saberes previos de los estudiantes. Es importante mencionar que estos logros se deben en parte a las habilidades naturales del estudiantado y al potencial de estas con nuestra propuesta de intervención didáctica.

Sobre los desaciertos, hay múltiples factores, pero el principal está en relación con nuestra falta experiencia en el aula, donde pudimos dar cuenta de las dificultades que se genera al transitar de la teoría a la práctica. Lo que intentamos decir, es que se pretendió aplicar y reproducir los modelos

teóricos ideales que se enseñan durante la formación universitaria, sin embargo comprender que aquello que se teoriza puede ser llevado a la práctica por medio de un proceso de adaptación y reorganización que pueda satisfacer las necesidades particulares de nuestros estudiantes fue una tarea difícil de plasmar. La teoría didáctica es aplicable a la realidad en la medida que sea esta la que guíe los objetivos de aprendizaje, es decir que como docentes debemos bajar esta estructura conceptual, repensarla, descomponerla y replantearla para volverla aplicable en los contextos más diversos.

De este modo, una de nuestras principales reflexiones en torno a nuestra práctica profesional con sus aciertos y desaciertos, es el poder investigativo de la docencia en el aula, lo cual nos da señales de qué decisiones y acciones debemos tomar para mejorar nuestra labor futura para con los jóvenes de este país. De este modo, creemos necesario potenciar estrategias para el trabajo docente en el aula, implementando metodologías de estrategias específicas que permitan a los y las estudiantes avanzar paulatinamente hacia la adquisición de habilidades que les permitan comprender y actuar en su medio, que en palabras de Tribó, ello significa *“convertir el método de investigación del historiador en estrategia de didáctica de la historia es osar educar en la duda y en la libertad, entender que el mundo en que vivimos es una construcción humana y que es lo que nosotros, con nuestras decisiones y actuaciones, queremos que sea. Nosotros viviendo en comunidad con los demás, podemos llegar a ser*

dueños de nuestro destino" (2005, pág. 211). Este trabajo cognitivo implicado en la resolución de problemas ayuda al estudiante, tanto en el plano social como en el personal/individual, aprender una conducta activa y comprometida con su entorno, siendo parte de su construcción.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Trepat, Cristófol, Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial Grao, 2006.

Freire, Paulo, (2006). Pedagogía del oprimido 2ª ed. 1ª reimp. Siglo XXI Ediciones Argentina.

Tribó Traveria, Gemma. Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Editorial Horsori Universidad de Barcelona 2005 Barcelona, España.

ARTÍCULOS DE REVISTAS:

Agostini, Claudio A. "Pobreza, desigualdad y segregación en la región metropolitana" Estudios Públicos, Nro: 117, 2010.

Benejam, Pilar (coordinadora) "Psicopedagogia de les ciències socials y de les humanitats". Universitat Oberta de Catalunya. Edició experimental. Traducción de Liliana Bravo para uso exclusivo del curso.

Hervás y P. Miralles. "La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia". En Educar en el 2000: revista de formación del profesorado Murcia 2006, n. 9, marzo; p. 34-40

Valle, Augusta "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria" Educación Vol. XX, N° 38, marzo 2011, pp. 81-106

PÁGINAS WEB:

Ayasta, David "Método Investigativo y Enseñanza de la Historia"

Link: <http://www.librosperuanos.com/articulos/david-ayasta-vallejo5.html> 09.07.2011 Informes o Documentos

DOCUMENTOS PERSONALES

Riquelme, Katherine. Bitácora personal, 2013.