



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

Facultad de Psicología

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA
PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA
Y LA ADQUISICIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA EN
ALUMNOS DE 5TO AÑO DE PRIMARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

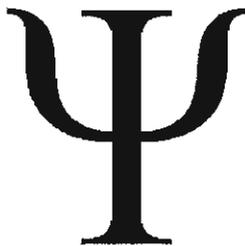
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N

RAMÍREZ RUIZ RIGEL

SILVA BRINGAS ALEJANDRA

Director de Tesis: Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo



MÉXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA, 2005.

m.342009

Agradecimientos

A Frida Díaz-Barriga, por ser nuestro gran apoyo para la realización de este trabajo.

A Marco Antonio Rigo, por sus valiosas aportaciones en la mejora continua de esta tesis.

A Fernando Fierro, por estar cerca siempre que lo necesitamos.

A Maru Martínez, por todos los buenos consejos y por su apoyo incondicional.

A Miguel Monroy, por compartir su experiencia con nosotras.

A Rocío Quesada, por su asesoría y guía.

A nuestros padres, por su ayuda, comprensión y apoyo a lo largo de toda nuestra vida... y en los momentos más importantes.

A nuestras familias por estar siempre a nuestro lado.

A Gil, por estar ahí siempre que lo necesitamos, su asesoría técnica y apoyo incondicional.

A Polo, por su paciencia y por todas las veces que nos apoyó. ¡Gracias!

A nuestros suegros por todo el apoyo que nos dieron y el interés que mostraron siempre en la realización de este trabajo.

A Mireya Santos Alonso, por toda su paciencia, comprensión e interés en nuestro desarrollo profesional.

A la directora, docentes y alumnos de la Escuela de Participación Social #5 por su participación y cooperación en la realización de este trabajo.

Y a TODOS los que fueron parte de este proyecto.

G R A C I A S

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO	19
CAPÍTULO II LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	25
2.1 ¿Qué es la Historia?	25
2.2 La Historia: Contenidos y Características	25
CIENCIAS EXPERIMENTALES	29
CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA	29
2.3 Objetivos en la enseñanza de la Historia	30
2.4 Dimensiones en el estudio de la Historia	32
2.5 Habilidades para aprender Historia	36
CAPÍTULO III APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISMO	43
3.1 Aprendizaje significativo	46
3.1.1 Características del aprendizaje significativo	47
3.1.2 Condiciones en que se da el aprendizaje significativo	49
3.1.3 Fases del aprendizaje significativo	50
3.2 Constructivismo	52
3.2.1 Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje	54
3.2.2 Papel del docente	57
3.2.3 Concepción del alumno	58
3.2.4 Evaluación	59
CAPÍTULO IV CONSTRUCTIVISMO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	64
4.1 Estrategias	65
4.2 Propuestas para la enseñanza de la Historia desde un enfoque constructivista	69

CAPÍTULO V MÉTODO	74
5.1 Problema de investigación	74
5.2 Objetivos	74
5.3 Preguntas de investigación	75
5.4 Tipo de estudio	75
5.5 Contexto educativo	75
5.6 Participantes	76
5.7 Procedimiento	76
5.8 Diseño de la unidad didáctica	79
CAPÍTULO VI RESULTADOS	84
6.1 Entrevista al docente	84
6.2 Evaluación inicial y final (mapas conceptuales)	90
6.3 Actividad focal introductoria	96
6.4 Localización en el mapa geográfico	97
6.5 Línea del tiempo	98
6.6 Cuadro CQA	99
6.7 Establecimiento de Causas	101
6.8 Diagrama de Venn	102
6.9 Juego de colonización	103
6.10 Lectura y cuadro sinóptico	108
6.11 Preguntas intercaladas como ejercicio de empatía	108
6.12 Carta a la Inquisición	109
6.13 Análisis iconográfico	111
6.15 Juego de simulación	114
6.16 Debate: consecuencias positivas y negativas	115
6.17 Ensayo	116

6.18 Evaluación del tema por parte de los alumnos	118
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES	127
REFERENCIAS	143

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Diferencias en el proceso de solución de problemas entre las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales e Historia (tomado de Carretero, 1995, p. 28)	29
Cuadro 2. Niveles de desarrollo de la empatía histórica.	39
Cuadro 3. Estadios sobre la noción de empatía propuestos por Ashby y Lee. (tomado de Carretero, 1995 p: 54).....	40
Cuadro 4. Dimensiones del aprendizaje escolar (Ausubel, 2002)	48
Cuadro 5. La empatía histórica: una serie de acciones ordenadas.....	73
Cuadro 6. Matriz para la Unidad Didáctica	83
Cuadro 7. Respuestas de los alumnos en el cuadro CQA.....	99
Cuadro 8. Causas de la Colonización expuestas por los alumnos.	101
Cuadro 9. Motivos para colonizar	104
Cuadro 10. Estrategias para colonizar	105
Cuadro 11. Actitudes por parte de los colonizadores	107
Cuadro 12. Respuestas de los equipos para la tabla piramidal.....	113
Cuadro 13. Desempeño de los alumnos en el juego de simulación.....	114
Cuadro 14. Ideas principales obtenidas del debate sobre consecuencias. .	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de mapa conceptual inicial (elaborado por Fernando)....	93
Figura 2. Ejemplo de mapa conceptual final (elaborado por Fernando).	94
Figura 3. Calificación de mapa conceptual	95
Figura 4. Artículo extraído del "Periódico Azteca"	97
Figura 5. Ejemplo del Diagrama de Venn.....	103
Figura 6. Ejemplo de ficha iconográfica realizada por Juan Pablo.....	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Medias de los puntajes obtenidos de la calificación de los mapas conceptuales inicial y final.....	90
Gráfico 2. Evaluación de los alumnos de las actividades que consideraron más gratas y menos gratas.....	119
Gráfico 3. Evaluación de las sesiones	120
Gráfico 4. Opinión de los alumnos respecto a la forma en la que se presentó el tema.	120
Gráfico 5. Opinión de los alumnos respecto a la forma en la que se llevó a cabo las actividades.....	121
Gráfico 6. Opinión de los alumnos respecto al apoyo ofrecido a lo largo de las sesiones de trabajo.....	121
Gráfico 7. Opinión de los alumnos respecto a la motivación de su grupo... ..	122
Gráfico 8. Opinión de los alumnos respecto a la participación de su grupo en las sesiones de trabajo	122
Gráfico 9. Opinión de los alumnos respecto al grado de cooperación que tuvieron en el trabajo de grupo	123
Gráfico 10. Opinión de los alumnos respecto al trabajo que su grupo realizó en las actividades.....	123
Gráfico 11. Opinión de los alumnos respecto a la relación docente/grupo	124
Gráfico 12. Actividades o aspectos que los alumnos consideraron que les ayudó a aprender más fácilmente el tema	124
Gráfico 13. Actividades o aspectos que los alumnos consideraron que NO les ayudaron en su aprendizaje del tema.....	125
Gráfico 14. Respuestas de los alumnos a si les gustaría que sus clases de Historia fueran similares a las sesiones de la intervención educativa.....	126

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Unidad didáctica para el tema “La colonización y la Nueva España” para alumnos de 5to grado de primaria	147
a. Enmarque y ubicación de la unidad.....	148
b. Matriz para la unidad didáctica “La Colonización y la Nueva España”.....	149
c. Desarrollo de la unidad didáctica	150
d. Recursos Didácticos	
Anexo 2	186
a. Entrevista semi-estructurada sobre el estilo de enseñanza de los docentes para la materia de Historia y la actitud que tienen los alumnos hacia dicha asignatura	187
b. Escalas para la evaluación de contenidos	188
1. Escala gráfica para evaluar procedimientos	188
2. Escala descriptiva para evaluar actitudes.....	191
c. Evaluación del tema por parte de los alumnos	194
d. Prueba objetivos para evaluar conocimientos previos	197
e. Mapa patrón para la evaluación y criterios de calificación	203
f. Criterios para la calificación del ensayo.....	205
Anexo 3	207
Anexo 4	214
Anexo 5	223
Anexo 6	225
Anexo 7	241
Anexo 8	246

RESUMEN

Debido a la dificultad existente para la comprensión y el uso funcional de contenidos históricos, este trabajo propone una unidad didáctica desde el enfoque constructivista para el tema "La Colonización y la Nueva España" donde el propósito es el aprendizaje significativo de los contenidos y la adquisición de la habilidad denominada "empatía histórica". La unidad didáctica se aplicó a un grupo de alumnos de 5to año de primaria pertenecientes a una escuela pública en el sur de la Ciudad de México. Esta se llevó a cabo por las investigadoras y la validación se hizo mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades y productos de aprendizaje, así como de la información obtenida de la observación hecha durante la aplicación. Los resultados de la aplicación mostraron que hubo aprendizaje significativo pero no en su totalidad y que los ejercicios planteados para el desarrollo de la habilidad de la empatía histórica fueron exitosos. Para lograr que la unidad didáctica sea plenamente exitosa se requiere de hacer ciertos ajustes en función del contexto educativo en el que se trabaja.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional ha sido sujeto a diversas reformas orientadas a elevar la calidad en la educación básica pero, aunque se observan avances, los niveles de logro alcanzados en la escuela primaria y secundaria no han sido suficientes para lograr el desarrollo integral de los alumnos y un mejor nivel educativo en México (Programa Nacional de Educación, SEP, 2001).

Muchos son los factores que influyen en estos resultados, desde problemáticas de orden social tales como la situación económica y de marginación, la escasa participación social, la preponderancia de intereses personales y políticos, una pobre cultura de la evaluación, la existencia de demandas y requerimientos administrativos, entre otros. Aunado a esto la escuela misma en ocasiones produce y reproduce prácticas de enseñanza y evaluación que no favorecen la calidad de la educación (op. cit).

Con el afán de dar solución a esta problemática, la reforma de 1993 en los planes y programas de estudio para la Educación Básica, estableció como orientación central la necesidad de concentrar el currículo y los materiales en la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos fundamentales, ya que estos constituyen todo aprendizaje posterior; asimismo se consideró la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula que favorecen el aprendizaje participativo y la comprensión de los contenidos. En este sentido, la visión de la educación básica nacional tanto en el aula, la escuela y la gestión nacional planeada al 2025, están dirigidas a que la relación docente-alumno propicie el desarrollo de las competencias fundamentales que le permitan al educando aprender de manera sistemática y autodirigida (Programa Nacional de Educación, SEP, 2001).

En 1993 la SEP reformuló los planes y programas de estudio (Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria) y se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- *Renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos*
- *Apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, proporcionándole cursos de actualización y estímulos para su desempeño y mejoramiento profesional*

- *Apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y carencias*
- *La federalización de las escuelas primarias bajo una normatividad nacional*

Desafortunadamente a pesar de las iniciativas que se han tomado por parte del gobierno para elevar el nivel educativo, es sabido que se mantienen prácticas docentes tradicionales en los niveles de primaria y secundaria en todas las áreas del conocimiento. Esta problemática ha sido atendida por la Secretaría de Educación Pública mediante la formación continua, variante, flexible y congruente con los propósitos educativos (Programa Nacional de Educación, SEP, 2001). Ésta alude a la capacitación profesional del docente pero poco se ha trabajado en su aspecto psicológico; siendo que para Coll y Miras (1993, citado en Monroy, 1998) el pensamiento del profesor tiene una influencia esencial en la planeación de la enseñanza y la toma de decisiones.

Asimismo la percepción que los sistemas educativos tienen sobre los alumnos influye en el diseño curricular. Se ha visto que en los primeros años escolares los sistemas educativos se preocupan más por obtener el interés de los alumnos diseñando actividades que les resulten motivadoras y que favorezcan su desarrollo psicológico. Sin embargo, los contenidos establecidos para los alumnos de diez años en adelante se van haciendo más académicos y formalistas, lo que resulta en un claro desinterés por parte de los mismos. Es decir, antes de los diez años se considera al alumno como aprendiz intuitivo y después de esta edad se pretende que el alumno se convierta en un aprendiz académico (Carretero, 1993), lo cual implica mayor acumulación de información y mayor capacidad de distinción entre las áreas del conocimiento pero una menor construcción del mismo.

El desaprovechamiento de las capacidades cognitivas e información que ha adquirido el alumno, propicia un retraso en su desarrollo como aprendiz autónomo y autodidacta, además de un decremento en su interés por aprender. De hecho el denominado fracaso escolar suele estar vinculado con la desconexión entre los contenidos académicos y las condiciones del alumno (op. cit).

Como ejemplo de lo anterior, en un estudio realizado con estudiantes de nivel bachillerato (Meráz, 1998) para evaluar la comprensión integral del aprendizaje

escolar, se ve cómo la desconexión entre los contenidos y las condiciones del alumno repercute en su desempeño académico. Dicho estudio se llevó a cabo evaluando la ejecución, por parte de los estudiantes, frente a tareas de química, matemáticas, comprensión de textos e Historia. Se observó una ejecución deficiente en todas las áreas, particularmente en las tareas de comprensión lectora e Historia. La posible explicación que se da a estos resultados es que las áreas de química y matemáticas les resultan más familiares a los alumnos y por ello les es más sencillo establecer puentes entre la información nueva que reciben de dichos contenidos y la que ya poseen, en contraste con los contenidos propios de comprensión de lectura y de Historia que, por lo general, se abordan de manera inconexa y aislada (Meráz, 1998). "Los bajos niveles de aprovechamiento observado en el estudio podrían estar indicando que la escuela no está dotando a los alumnos de los conocimientos y habilidades necesarias para participar de su realidad y que ejerzan sus capacidades de observación y juicio..." (Meráz, 1998, p: 189). Por otro lado, dicho estudio proporciona información para creer que la ejecución de un estudiante a nivel bachillerato, tanto en situaciones de prueba como en su trayectoria escolar, es un fenómeno que depende de diversos factores, entre ellos el rendimiento escolar en primaria (Meráz, 1998).

En esta etapa de enseñanza, la lecto-escritura y las matemáticas han recibido mayor atención por parte de las autoridades educativas, dejando en un segundo plano asignaturas como la Historia. De hecho, el plan 1992-1993 establece que (Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria, 1993, p:14):

- *la prioridad más alta se da al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, propiciando el desarrollo de las capacidades de comunicación en la lengua hablada y escrita.*
- *la enseñanza de las matemáticas está destinada a la cuarta parte del tiempo escolar, dando énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático.*
- *las ciencias naturales (integradas en los primeros dos años con Historia, Geografía y Civismo), se establece a 3 horas semanales. Se da importancia al estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y la reflexión sobre el uso y selección de la tecnología.*

- *En el aprendizaje de la Historia, Geografía y Civismo (en los dos primeros años integrado a "conocimiento del medio") se tratan temas referentes a la comunidad, el municipio, la entidad política (3er grado) y a la Historia de México y los procesos centrales de la Historia universal. En Geografía se abarcan el estudio del territorio nacional, el continente americano y la Geografía Universal. Finalmente, en educación cívica se estudian los derechos y garantías de los mexicanos y las responsabilidades cívicas, los principios de convivencia social y las bases de la organización política.*
- *la educación física y artística como parte de la formación integral de los alumnos.*

Es notable que en los mismos objetivos o fines planteados por la SEP respecto a la materia de Historia, no se le dedica el mismo tiempo que a las áreas de Lenguaje y Matemáticas, lo cual refleja que esta materia queda en segundo plano. Es sabido que la enseñanza de la Historia es predominantemente descriptiva y factual (Díaz-Barriga, 1998), ya que, en gran medida está basada en una didáctica de corte tradicional que ve al contenido histórico como una masa de información y afirmaciones absolutas que se deben memorizar (Salazar, 1999), tareas como la memorización de fechas, nombres de personajes importantes y acontecimientos históricos, fuera de contexto y sin que exista una relación temporal y/o causal. Esta manera de abordar la Historia no favorece al alumno para que encuentre sentido al aprendizaje de los contenidos y por tanto los considera irrelevantes y difíciles para su recuperación. Este fenómeno es descrito por Ausubel en 1976 (citado en Díaz-Barriga, 1998) como una situación de aprendizaje receptiva-repetitiva, carente de significatividad y poco motivante para el alumno. Paradójicamente es una forma "ahistórica" y "asocial" de enseñar la Historia y las ciencias sociales (Díaz Barriga, 1998). En términos generales la enseñanza de la Historia es deficiente y por ello muchos alumnos la encuentran aburrida y obsoleta.

A diferencia de lo que muchas veces se observa en la práctica, la construcción del conocimiento histórico implica un proceso de comprensión, es decir, el alumno debe considerar las tareas escolares como ocasiones de aprendizaje dirigido hacia la comprensión, elaboración e integración de la información de manera que sea recordada y aplicada oportunamente. Asimismo requiere de capacidad para la recuperación de

información, la cual exige habilidades complejas como: la identificación de ideas centrales y aspectos precisos; reconocimiento de una secuencia lógica y de términos empleados; capacidad para contrastar, inducir y deducir ideas y acontecimientos; y la habilidad para resumir información identificando causas y efectos. Dichas habilidades se consideran fundamentales para el desarrollo académico del estudiante (Meráz, 1998).

En consecuencia, la enseñanza de la Historia debería estar dirigida a la promoción de un aprendizaje significativo. Díaz-Barriga en 1998 (p:41), menciona que para el Constructivismo, "el abordaje de las Ciencias Histórico-Sociales en la escuela debería contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico del alumno, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo."; es decir, el objetivo sería la formación de sujetos libres, autónomos y críticos.

Retomando a algunos autores, la enseñanza de la Historia debe incluir:

- Atención a la formación de valores y actitudes (Coll, 1992 citado en Díaz Barriga, 1998).
- Uso de procedimientos propios de la materia como son: uso correcto de categorías y nociones temporales, uso de la cronología, instrumentos y códigos para la medida del tiempo, el tiempo histórico y su representación icónica, la empatía histórica, las relaciones causales en el tiempo y en el pasado, así como el uso de fuentes, documentos y testimonios históricos; además de la resolución de problemas históricos y la formulación de preguntas sobre la Historia, los cuales son procedimientos no exclusivos de dicha área (Hernández y Trepát, 1991).
- Fomento a la búsqueda de la formación y desarrollo de la sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio de los fenómenos humanos a través del tiempo (op cit).
- El desarrollo de una idea suficiente de causa (material, formal, eficiente e intencional) y proporcionar habilidades intelectuales como el uso de fuentes o evidencias primarias y secundarias y la construcción de juicios valorativos en la interpretación (op.cit.).
- La adquisición de un vocabulario operativo propio de la disciplina (op.cit.).

- El fomento de la acción colectiva (artículo publicado en LE MONDE DE L'EDUCATION traducido y publicado en Cuadernos de Pedagogía, 1975).
- Temas históricos presentados de forma atractiva dentro de un marco en el que el estudiante tenga claro el uso de conceptos, pueda adquirir información relevante y le sea accesible la formulación de hipótesis (Levita, 2001).
- Flexibilidad en la presentación de conceptos históricos, de manera que exista la posibilidad de introducirlos a partir de acontecimientos del presente (op.cit.).

De los puntos mencionados para el logro de una enseñanza adecuada y significativa de la Historia, algunos son tomados en cuenta tanto en la elaboración del currículo así como en la práctica docente, pero otros son dejados de lado o no abordados a profundidad; por ejemplo no se da suficiente énfasis en actividades que busquen evocar en los alumnos actitudes y valores en torno a los acontecimientos históricos, así como al interés por la participación social.

De acuerdo a la revisión expuesta al momento, las deficiencias en el aprendizaje de la Historia están derivadas de una inadecuada enseñanza de la misma en los niveles básicos. Por ello nuestro interés fue el de incidir en dicho nivel educativo ofreciendo una propuesta didáctica dirigida hacia el aprendizaje significativo de la Historia. El presente trabajo es una propuesta de intervención educativa en niños que se ubican en quinto año de primaria que tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de la Historia. Para lograrlo esta propuesta pone énfasis en el desarrollo del pensamiento empático¹ del alumno por medio de actividades que propicien la “emergencia de emociones que favorezcan los esfuerzos personales de los alumnos por aprender” (Boekharts, 1992 en Meráz, 1998). De esta manera suponemos que les será más sencillo comprender las relaciones causales de los fenómenos históricos, el papel de los agentes (motivación e intenciones), la noción temporal en cuanto a continuidad y sucesión de eventos, así como la formulación de juicios históricos (Díaz Barriga, 1998).

Por otro lado, esta propuesta puede resultar de gran utilidad al docente por ser un material instruccional accesible y práctico para el trabajo dentro del aula, que proporciona a los docentes una estrategia flexible para la enseñanza de la Historia y

¹ Término empleado por Trepal para hacer referencia a lo que usualmente se denomina “empático”

puede ser pauta para su aplicación en la enseñanza de otros contenidos. Asimismo puede resultar en una contribución para el cumplimiento de uno de los propósitos de la SEP manifestados en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, el cual habla sobre el fomento a la investigación e innovación educativas, promoviendo y aprovechando sus aportaciones para el diseño, evaluación y reorientación de programas y materiales educativos de manera que se favorezcan las prácticas educativas, en la búsqueda de la calidad educativa (Programa Nacional de Educación, SEP, 2001).

Esta propuesta educativa puede ofrecer una alternativa para la enseñanza de la Historia dentro del marco constructivista, el cual ha sido de gran influencia en el diseño curricular actualmente; asimismo señala la importancia de vincular la enseñanza en valores sociales como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, entre otros, con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Esta vinculación promueve la formación de personas autónomas, críticas del entorno social y capaces de tomar postura ante las problemáticas sociales (Díaz-Barriga, 1998). Esta propuesta busca relacionar el conocimiento histórico con actitudes y valores positivos, hacia el entorno social, de manera que se fomente su interés por la participación activa en los procesos de cambio inherentes a su realidad social.

Para llevar esto a la práctica, planteamos la elaboración y validación de una unidad didáctica para el tema de "La Colonización y la Nueva España" dirigido a alumnos que cursan 5to. año de primaria, planteada con el fin de lograr el aprendizaje significativo de los contenidos históricos y el desarrollo de la empatía histórica como habilidad de dominio. En este sentido hemos elegido el tema de "La Colonización y la Nueva España" por ser un tema nodal en el programa de 5to año de primaria ya que es un suceso histórico que ha tenido impacto en la sociedad actual en diversos aspectos: cultural, social, ideológico y psicológico. El objetivo de tratar este tema, en un primer momento, sería el de modificar la idea o constructo que se tiene en torno a la mentalidad del contexto y a las circunstancias de los conquistadores, así como el papel y la mentalidad de los conquistados. Esto con el fin de promover la identidad nacional, es decir, en la medida en que se llegue a una comprensión empática de la situación vivida al momento de la colonización y del análisis de las repercusiones en la realidad actual, se puede esperar que se genere un sentido de pertenencia a la cultura e Historia nacional. Al fomentar una identidad nacional creemos que paulatinamente se

pueden desarrollar actitudes específicas pro-sociales tales como el respeto a la diversidad, la participación social, la autonomía, la solidaridad y la búsqueda del bien común.

La estructura de la tesis es la siguiente:

En un primer capítulo se ofrece un panorama general de la problemática de la enseñanza de la Historia en México, a partir del cual surge el interés por realizar este trabajo de investigación.

En el segundo capítulo se describen brevemente los contenidos y características de la Historia, los objetivos que se persiguen en la enseñanza de contenidos históricos, las dimensiones en el estudio de la Historia y las habilidades implícitas en el aprendizaje de la Historia.

El tercer capítulo se retoman los elementos más importantes de la teoría del Aprendizaje Significativo y del Constructivismo, ya que constituyen el marco teórico sobre el cual se sustenta la metodología empleada en este trabajo de investigación. Se abordan las características del Aprendizaje Significativo, las condiciones en las que se da y las fases que sigue. En relación al Constructivismo se habla de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente, la concepción que se tiene del alumno y la perspectiva que se tiene de la evaluación.

El cuarto capítulo se avoca a la revisión diversas estrategias y propuestas para la enseñanza de la Historia desde el enfoque Constructivista.

El quinto capítulo se refiere al reporte de la investigación y en él se incluye el planteamiento del problema, se enuncian los objetivos, preguntas de investigación, tipo de estudio, el contexto educativo en el cual se llevó a cabo la propuesta didáctica, así como los participantes y el procedimiento que se siguió. En este capítulo se destina una sección para el enmarque y descripción de la Unidad Didáctica para el tema "La Colonización y la Nueva España".

En el capítulo sexto se ofrece un análisis de los principales resultados encontrados durante la aplicación de la propuesta didáctica, tales como: estilo de enseñanza y pensamiento del docente, Aprendizaje Significativo de los contenidos históricos del tema, adquisición de la empatía histórica, análisis de las observaciones hechas durante la aplicación de la Unidad Didáctica y la evaluación de la propuesta por parte de los alumnos.

Ramírez & Silva

El séptimo capítulo integra los resultados obtenidos con el objetivo de brindar información, sugerencias y propuestas relevantes y pertinentes tanto al trabajo de investigación como a la práctica educativa.

Finalmente se incluyen las referencias consultadas así como una sección destinada para los anexos que fueron empleados a lo largo de este trabajo.

CAPÍTULO I ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO

La enseñanza de la Historia ha sido objeto de modificaciones curriculares en países europeos como Inglaterra, España y Francia. En Inglaterra, por ejemplo, se ha desarrollado una propuesta que apunta a que al enseñar Historia se debe dar una mayor importancia a la formación de los alumnos, alejándose de la tendencia de enseñarla como un cúmulo de información. Este intento vanguardista de enseñar la Historia tiene ciertos objetivos pedagógicos: “enseñar al niño prácticamente qué es la Historia, cómo se hace y obligarlo a jugar un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Lerner, 1995, p: 19)

En el caso de México, la didáctica de la Historia ha tenido una evolución limitada en comparación con Estados Unidos y Europa, siendo contadas las investigaciones sobre lo que sucede en los salones de clase cuando se enseña Historia (cómo el docente imparte la clase, cómo califica, cómo responden los alumnos, por ejemplo).

Fue hasta la década de los 90 que surgió una mayor conciencia de la importancia en desarrollar una didáctica de la Historia y se intentaron incluir métodos desarrollados en Europa, sobre todo propuestas generadas en España, las cuales están orientadas a una Historia más explicativa que lineal.

Fue en esta misma década cuando el estado de conocimiento sobre Ciencias Sociales en la Educación Básica muestra ciertos cambios importantes en comparación con el estado de conocimiento anterior. La desaparición de los trabajos de investigación sobre la forma en la que los alumnos construyen el conocimiento social (tema que centró la atención en la década de 1982-1992) y el incremento de los trabajos sobre la enseñanza dentro del aula y espacios educativos caracterizan esta década (Taboada, 2003).

Para poder explicar estos cambios, se ofrecen dos posibles explicaciones. Por un lado, la influencia de los trabajos de investigadores españoles en nuestro país, tales como Carretero, Pozo, Asensio, entre otros; quienes han aportado visiones distintas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, los enfoques psicosociales que dan una mayor importancia a la construcción social del conocimiento en el aula (visión sociocultural) han desplazado a aquellos enfoques donde la atención estaba centrada en el aprendizaje y sus procesos (enfoques psicoconstructivos). A partir de

este movimiento, la investigación de procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula ha adquirido un mayor interés y fuerza.

Otra de las temáticas que continuó siendo de interés para los investigadores fueron los libros de texto y su uso en la enseñanza de la Historia. Anteriormente, los textos eran evidentemente textos especializados escritos por Historiadores que no servían para todo tipo de público, debido a su complejidad y contenido. Una de las fallas que presentaban los textos es que no eran puestos a prueba (con la población a la que están dirigidos) antes de ser publicados, aunque claro, esto no es una regla para todos los libros. Los libros de texto utilizados privilegiaban la enseñanza de la información y dejaban de lado ejercicios que permiten a los alumnos manejar fuentes históricas y ser "detectives-Historiadores" (Lerner, 1995, p: 20). Otro problema es que los libros no eran elaborados con base en las características de los usuarios; la elección del contenido y la forma de presentarlo solía ser poco adecuado, incluían los acontecimientos, fechas y datos dentro de un marco conceptual que resultaba complejo de comprender para alumnos en el nivel básico, por ejemplo, en los libros de texto de 1992 se buscaba que el alumno (Florescano, E. Et al., 1992. Historia de México. Guía didáctica, México, SEP, citado en Victoria Lerner, 1995):

- ♦ *Relacionara los hechos políticos y económicos con los cambios en la vida cotidiana.*
- ♦ *Consolidara su identidad nacional entendiendo que los valores cívicos nacionales son producto de la Historia.*
- ♦ *Reconociera que la situación económica, política y social es producto de la Historia.*
- ♦ *Se iniciara en el análisis de los hechos históricos tomando en cuenta los agentes, la Geografía y los recursos naturales así como algunos factores internacionales.*

Estos objetivos eran ambiciosos y por tanto poco factibles de ser alcanzados. Posteriormente en 1994, Garrido y colaboradores (en Lerner, 1995) replantearon los objetivos y elaboraron nuevamente los libros de texto. Hoy en día se sigue trabajando en los libros de texto para ofrecer a los alumnos un material de trabajo que favorezca su proceso de aprendizaje. Actualmente los libros de texto han mejorado en cuanto a formato y estrategias pero sigue predominando la narración de los hechos en forma

descriptiva, aunado al mal manejo por parte de los docentes que utilizan el libro como fuente única de información para elaborar cuestionarios y resúmenes. Como resultado, el libro de texto queda como un recurso "infalible" y deja poco espacio al aprendizaje autónomo por parte del alumno.

El estudio de los libros de texto sigue teniendo peso dentro del estado actual de conocimiento, y actualmente se le ha dado más importancia al análisis pedagógico de los mismos y a la forma en la que estos recursos son utilizados dentro del aula de primaria (específicamente en el caso de la materia de Historia).

Por otro lado, en la actualidad, el programa de Historia para el nivel primaria sigue un enfoque principal alrededor del cual se establecen los objetivos y metas particulares por grado. Este enfoque establece que "...con este plan de estudios se reintegra a la educación primaria el estudio sistemático de la Historia como disciplina específica" (Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria, 1993). La necesidad de abordar la Historia como una disciplina separada de las Ciencias Sociales radica en la necesidad de promover un conocimiento específico de los procesos sociales, sin dejar de lado las aportaciones que proveen otras disciplinas; además de mejorar la cultura histórica de los alumnos.

El objetivo de la enseñanza de la Historia en primaria en México, es formar a los alumnos no sólo en la organización de conocimientos, sino en la adquisición de valores personales y para la convivencia social, y para la construcción de la identidad nacional. Bajo esta perspectiva se adopta un enfoque que reúne los siguientes rasgos (op. cit, p:89):

"1o. Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general."

"2o. Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico."

"3o. Diversificar los objetos de conocimiento histórico."

"4o. Fortalecer la función del estudio de la Historia en la formación cívica."

"5o. Articular el estudio de la Historia con el de la Geografía."

A pesar de los lineamientos planteados en el programa de Historia, sigue dominando la educación tradicionalista, donde el alumno tiene un papel pasivo, y la información es presentada descriptivamente. Irónicamente los programas establecen metas y requisitos cada vez más complejos tanto para el docente como para el alumno, aún cuando no se encuentren preparados para ello.

Por otro lado, el discurso pretende ser explicativo por el sólo hecho de abandonar el relato de acontecimientos políticos y las estrategias de enseñanza pretenden fomentar la investigación (resúmenes, cuadros, esquemas, acopio de materiales, periódicos murales, escenificaciones) pero éstas pierden validez porque el docente sigue con la concepción de transmitir el conocimiento y valorarlo por medio de pruebas que recopilan información en vez de trabajar las problemáticas del contenido histórico (Salazar, 1999).

Es posible que el docente ponga en práctica los nuevos enfoques didácticos y proponga alternativas diferentes a la tradicional, pero esto implica que el profesor tenga una preparación que le permita saber qué se espera del aprendizaje de los contenidos y de las habilidades que es posible desarrollar en los alumnos. Por desgracia, el diseño instruccional de la materia de Historia se ha visto influenciado por la historiografía positivista, lo cual ha llevado a que se conciba la Historia como información del pasado que no tiene repercusiones en el presente. Asimismo, los contenidos son organizados cronológicamente, sin el énfasis necesario en los cambios que ha sufrido la sociedad mexicana o de la continuidad de algunos de los procesos; se ha trabajado la Historia como algo "muerto" y que no establece ninguna conexión con los intereses de los alumnos. Este diseño curricular ha determinado que la didáctica de la Historia no se preocupe en enseñar a pensar históricamente sino sólo a memorizar la información (op.cit.).

Lerner, en 1995, opina que en México las fallas en los libros de texto y los escasos recursos de tipo audiovisual y de divulgación, evidencian la falta de relación existente entre la teoría y la práctica en la didáctica de la Historia. Sugiere implementar un método que vincule estos dos aspectos, mejorando así el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas mexicanas.

Creemos que no sólo intervienen estos aspectos, sino también el factor docente, ya que se ha visto que a pesar de las propuestas innovadoras, éstas por si solas no

funcionan si la concepción del proceso de enseñanza de la Historia se mantiene en una línea positivista.

En un estudio realizado por Elizalde (2002) sobre el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia, se hace evidente que el profesor se concibe a sí mismo como un facilitador del aprendizaje, pero en su práctica le resulta difícil encontrar estrategias para guiar la construcción del conocimiento histórico por parte de los alumnos. Esto se deriva de la creencia que tienen los profesores respecto a la naturaleza del conocimiento histórico y la imposibilidad de que los alumnos tengan un contacto directo con los contenidos, como en otras asignaturas, donde se puede experimentar o manipular el objeto de estudio. Aunado a esto se presenta la desproporción entre la cantidad de temas y el tiempo que se le dedica en el plan curricular para esta asignatura (hora y media a la semana), resultando difícil para los profesores el uso de recursos o estrategias que requieren un mayor tiempo. Ante esto el docente se basa fundamentalmente en los contenidos del libro de texto. Es evidente la desvinculación existente entre los objetivos planteados para la asignatura de Historia por parte de las autoridades y las necesidades con las que los docentes se enfrentan en la práctica diaria. De ahí la importancia de tomar en cuenta a los docentes en la toma de decisiones en el currículo escolar.

A pesar de que los profesores entregan un avance programático semanal, la revisión de las actividades planeadas no ofrece una retroalimentación que contribuya a la mejora de la práctica educativa. Elizalde (op. cit.) sugiere que el avance programático vaya más allá del aspecto administrativo e incluya "las habilidades específicas de dominio necesarias para una comprensión significativa, como los formatos y tipos de evaluación más convenientes de acuerdo al tema y las características del grupo" (p: 197). Asimismo se considera pertinente que los profesores compartan las estrategias empleadas para desarrollar las habilidades que se reconocen como propias de la asignatura, las dificultades y logros, de manera que exista continuidad en la enseñanza de la Historia a lo largo de toda la educación primaria.

Ramírez & Silva

Dadas las dificultades y necesidades presentes en la enseñanza de la Historia en México y a la preocupación por elevar la calidad de la educación, resulta indispensable aportar nuevas formas de abordar los contenidos históricos de manera que el aprendizaje sea significativo.

CAPÍTULO II LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

2.1 ¿Qué es la Historia?

Frecuentemente se asume que la Historia es la ciencia o estudio del pasado, sin embargo no sólo atiende a los acontecimientos del pasado por formar parte de éste, sino por la repercusión que tienen en el presente y su proyección en el futuro. La Historia se interesa por el hombre en su totalidad, en sus dimensiones sociales y en su actuación a través del tiempo. El objeto de la Historia es, según Salazar (1999:17) “el hombre y las múltiples determinaciones que se establecen entre ellos al vivir en sociedad”.

El estudio de la Historia resulta en una relación dialéctica entre pasado y presente ya que el Historiador, desde su presente, trata de hacer entendible el papel del hombre en el tiempo. Por tanto, la Historia no debe concebirse como el simple estudio del pasado sino, desde la función que cumple al explicar el pasado para vincularlo al presente.

A diferencia de otras ciencias la Historia obtiene el conocimiento de forma indirecta ya que no puede experimentar con su objeto de estudio y está determinado por la interpretación que el Historiador da a los acontecimientos fácticos. Es decir, el conocimiento histórico no es sólo información de acontecimientos, sino que implica la perspectiva teórica del Historiador, lo que resulta en un hecho histórico, cuerpo del conocimiento histórico. Sin embargo, existen hechos históricos básicos que son universales y constituyen la espina dorsal del conocimiento histórico (op.cit.).

2.2 La Historia: Contenidos y Características

La diferencia existente entre las llamadas Ciencias Sociales y la Historia, reside en que la primera es el conjunto de disciplinas que tienen por objeto el estudio de la sociedad, tales como las disciplinas sociológicas, jurídicas, económicas, la ética y la pedagogía; mientras que la Historia se ocupa del estudio, análisis e interpretación de todos aquellos sucesos y acciones ocurridas en el pasado y que influyen de manera

relevante en el presente. Sin embargo, para efectos prácticos del currículo escolar, la Historia está incluida dentro de la rama de las Ciencias Sociales².

En la realidad, los alumnos de los primeros cursos de educación básica, se enfrentan con contenidos sociales y posteriormente con los de tipo histórico; sin embargo, dentro del currículo escolar, el conocimiento de estas dos áreas se está planteado para revisarse de manera simultánea, no estableciendo diferencias entre términos. Dewey (citado en Carretero, 1995), a principio del siglo XX, decía que las Ciencias Sociales sirven como introducción a la Historia, pero no se debe olvidar vincular ambas disciplinas.

Los contenidos de la Historia incluyen los de tipo declarativo, procedimental y actitudinal. De tipo declarativo están los conceptos, personajes, fechas y los hechos universalmente reconocidos. Dentro de los procedimentales, se encuentran los relacionados con la orientación, representación e interpretación del espacio, del entorno y del territorio, los relacionados con la construcción de la conciencia temporal y el tiempo histórico (percepción, análisis, interpretación y representación del tiempo), los relacionados con el tratamiento de la información, con la recogida, sistematización, interpretación y comunicación de la información; y los procedimientos relacionados con las formas particulares de acceder al conocimiento social y a sus dimensiones específicas (Valls, 1997). Hernández y Trepát (1991) especifican los contenidos procedimentales en Historia como: el uso correcto de categorías y nociones temporales, uso de la cronología, instrumentos y códigos para la medida del tiempo, el tiempo histórico y su representación icónica, la empatía histórica, las relaciones causales en el tiempo y en el pasado, así como el uso de fuentes, documentos y testimonios históricos; además de la resolución de problemas históricos y la formulación de preguntas sobre la Historia.

Los contenidos actitudinales, por otro lado, hacen referencia a la promoción de valores tales como la solidaridad, la universalidad, la comprensión, la cooperación (Rodríguez F., 1989), la participación democrática, la acción colectiva, la defensa de los derechos, el reconocimiento de la identidad cultural, la apertura, el respeto y la

² Otra diferencia es que la Historia es considerada diacrónica ya que contiene regularidades que indican el paso del tiempo necesario para que un estímulo A provoque una respuesta en un elemento o sistema B. En cambio, las Ciencias Sociales son consideradas sincrónicas porque contienen regularidades estructurales básicas. Si se quiere profundizar en este punto ver Topolsky (1973)

acepción de las diferencias (Soria L., 2001). Valls (1997), en este sentido hace alusión al "...reconocimiento de señales de identidad personal y colectiva, al desarrollo de la autonomía personal, al cultivo de la imagen propia, a la toma de conciencia del peso de las intenciones en los acontecimientos humanos, a la conservación y respeto del patrimonio heredado, y que nada humano le sea ajeno, etc." (p: 144).

A continuación se muestran las características fundamentales que, para Carretero (1995), posee el conocimiento socio-histórico (la Historia):

a) *La Historia en su definición más simple y utilizada en el ámbito educativo, es el estudio del pasado y supone un tipo diferente de conocimiento sociológico.*

Los alumnos de primaria normalmente hacen juicios y analizan a los personajes históricos célebres según los valores actuales, es decir, los que ellos viven y conocen, sin tomar en cuenta que éstos eran totalmente distintos en otras épocas (no establecen relaciones entre el pasado y el presente). Sin embargo, las características del desarrollo cognitivo de los alumnos les van a permitir más adelante, comprender las diferencias entre los conocimientos sociales y los históricos. Estos últimos deberán basarse en la comprensión previa de los conceptos sociales correspondientes o relacionados, ayudándolos a comprender situaciones sociales del pasado.

Es imprescindible señalar que las habilidades relacionadas con el tiempo histórico serán las que permitan diferenciar los contenidos de las Ciencias Sociales y de los de Historia, sin olvidar que esta diferencia va de la mano con la enseñanza y comprensión de los problemas históricos, los cuales tienen entidad propia y que no pueden reducirse a problemas sociales.

b) *Los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas.*

Un ejemplo muy claro de esto son las diferentes versiones de la colonización de América de acuerdo a dónde se estudia, si en España o en México. Sin embargo, en distintos países se encuentra esta distorsión de los acontecimientos históricos, y estas diferencias dependen de las versiones históricas ofrecidas por la mayoría de la población o por aquellos grupos que controlan el poder político de una nación (llamada Historia oficial).

Wertsch en 1994 (citado en Carretero, 1995) estudió las representaciones históricas que tienen los ciudadanos, de situaciones muy conflictivas (como la caída de la Unión Soviética). Las versiones que obtiene son lo que se llama la Historia no oficial, aquella que la mayoría de la gente de un grupo social maneja. Sin embargo, esta Historia no está exenta de convertirse en Historia oficial y en cuanto lo hace regresamos al problema de las versiones por conveniencia.

Dado que la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia se encuentra íntimamente ligada a los valores de tipo político e ideológico, estos deberían ser explicados por el profesor y asimismo, el docente debería proporcionar al alumno medios para reflexionar sobre ellos. Sería recomendable que los programas escolares y los libros de texto incluyeran versiones alternativas de algunos de los temas fundamentales del curso o al menos dar oportunidad para que los alumnos cuestionen las versiones recibidas.

c) Los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual.

Es bien sabido que el cambio conceptual no se logra con la mera exposición a la información que se quiere asimilar. El conocimiento social e histórico presenta una resistencia al cambio debido a los valores, por ello es más difícil lograr en los alumnos una visión diferente de un fenómeno, para el cual ya habían establecido ciertos juicios. Por ejemplo, en México muchas personas tienen la visión de que los españoles fueron "malos" y los indígenas las "víctimas" durante la Conquista y la Colonización. Mucho podría deberse a que las personas elaboramos una opinión respecto a un hecho histórico, dependiendo de los beneficios o perjuicios que éste nos trajo. Esta visión simplista es errónea y deja fuera el análisis y la valoración de todos los factores que intervinieron para que se dieran ambos eventos.

d) En las disciplinas histórico-sociales los hechos se seleccionan según las teorías que sustenta el Historiador o científico social.

Shelmilt en 1987 (citado en Carretero, 1995) realizó un estudio con adolescentes ingleses y encontró que éstos piensan que los datos históricos son objetivos y que existen independientemente del Historiador, lo cual no es así. Aunque los Historiadores pretenden ser objetivos al recabar información para encontrar

causalidad de los hechos históricos, no se puede negar que su participación en la explicación histórica aporta un factor subjetivo.

e) La Historia y las ciencias sociales como una actividad de razonamiento.

Normalmente se consideran a las Ciencias Sociales y la Historia como disciplinas cuya actividad es meramente repetitiva y que el razonamiento es infrecuente (este último más aplicado a las matemáticas o Ciencias Naturales). Para lograr el razonamiento en las Ciencias Sociales y la Historia es preciso tener en cuenta las habilidades que se esperan del alumno. Algunas de estas capacidades³ son:

- Capacidad para formular y comprobar hipótesis
- Capacidad de aplicar estrategias complejas tanto de tipo deductivo como inductivo (control de variables)
- Capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas.

En la opinión de Carretero (1995) estas capacidades son tomadas, en mayor medida, de las Ciencias Experimentales, pero para las Ciencias Sociales e Historia se necesita una mayor flexibilidad de razonamiento y una mayor comprensión de los conceptos sociales e históricos (ver cuadro 1). Por ejemplo, Collingwood (1946, citado en Carretero, 1995) compara el conocimiento histórico con la actividad de un detective. El Historiador verifica, indaga y critica los documentos históricos, no sólo los acepta,

Ciencias Experimentales	Ciencias Sociales e Historia
Realización de Experimentos	No se realizan experimentos
Control de variables como estrategia cognitiva	No se puede aplicar el control de variables, se utilizan estrategias alternativas.
Manipulación de variables	No se manipulan las variables
Escasa influencia ideológica	Intensa influencia ideológica
Escaso relativismo	Intenso relativismo
Acuerdo acerca de los enfoques dominantes	Fuertes diferencias entre enfoques
Escasa influencia afectiva y motivacional de los contenidos	Fuerte influencia afectiva y motivacional de los contenidos
Efecto inmediato del resultado de la solución. Tecnología	Efecto demorado del resultado de la solución. Tecnología social

Cuadro 1. Diferencias en el proceso de solución de problemas entre las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales e Historia (tomado de Carretero, 1995, p. 28)

³ Estas capacidades corresponden con la etapa de pensamiento formal de Piaget, la cual está presente, en teoría, en adolescentes de 11 años en adelante.

f) La Historia no permite experimentos, pero ¿tiene leyes generales?

Se ha discutido mucho sobre si la Historia es una ciencia o no, es verdad que sigue un método científico para obtener el conocimiento, pero no genera leyes generales o universales, se puede hablar de modelos generales o regularidades presentes en distintos acontecimientos a través del tiempo. Por ejemplo, ¿son semejantes los procesos de colonización cultural a lo largo de la Historia? En la medida en la cual los alumnos enfrenten cuestiones como éstas, habrán podido aprender que *la Historia es algo más que una simple colección de nombres y fechas* (Carretero, 1995, p:28).

g) La Historia como relato

La visión anecdótica de la Historia ha sido criticada porque olvida la influencia de las estructuras económicas y sociales, así como las sociales y políticas. En la Historia contada como relato, los personajes cobran una especial relevancia. Por tanto, cualquier situación histórica tienen sus agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace.

h) La Historia y las Ciencias Sociales no sólo usan explicaciones causales, sino intencionales.

Además, las explicaciones en la Historia y en las Ciencias Sociales incluyen los motivos e intenciones de sus agentes. Las intenciones de los agentes particulares de la Historia deben tomarse en cuenta en las interpretaciones, más o menos completas, que hagan los alumnos de los acontecimientos históricos.

2. 3 Objetivos en la enseñanza de la Historia

Una vez abordadas las características propias de los conocimientos sociales e históricos, es conveniente hablar de los objetivos que ha perseguido la enseñanza de la Historia. Para esto, Monroy en 1998 realizó un estudio acerca del pensamiento del docente y concluyó que los objetivos de la enseñanza de la Historia han cambiado a lo largo de los años.

Los objetivos son las metas que en un cierto lapso de tiempo se alcanzarán mediante la práctica educativa. Los profesores plantean objetivos de acuerdo a las posturas teóricas adquiridas. Por ejemplo, Gojman (1994, citado en Monroy, 1998) afirma que durante muchos siglos los acontecimientos históricos se dedicaron al relato de la vida política de grandes hombres, de guerras e instituciones. Sin embargo, después del periodo de la Ilustración, se intentó comprender el sentido de la evolución de la humanidad y los cambios que ésta había sufrido a lo largo de la Historia.

Posteriormente, con el positivismo se comenzó a reflexionar acerca de las causas que provocan los hechos históricos, cuándo, dónde y cómo ocurrieron. Desafortunadamente, no se incorporaron aspectos técnicos, interpretativos o valorativos.

Ya con Marx, la Historia se dedicó a analizar las contradicciones de la Historia, de la lucha de clases sociales, teniendo como eje la economía; y en la Propuesta de Annales, desde 1929, la enseñanza de la Historia se preocupó por los hombres de sociedad. Por ejemplo, Febvre en 1979 (citado en Monroy, 1998), uno de los representantes más importantes de la Escuela de los Annales, define "la ciencia histórica como el resultado científicamente elaborado de las diversas actividades y creaciones de los hombres en otros tiempos, captados en su fecha, en el marco de las sociedades extremadamente variadas y sin embargo, comparables unas con otras". (Monroy, 1998, p: 87).

La enseñanza de la Historia tiene el objetivo de construir una forma de pensar de la Historia y por ello, los profesores llevan a cabo procesos de selección y explicación del conocimiento histórico según sus expectativas y representaciones. "La Historia como objeto de enseñanza debe apuntar precisamente a que el alumno aprenda los principios y actitudes científicas de la Historia como un objeto de conocimiento" (Salazar, 1999 p: 81) esto es, que el alumno logre comprender las relaciones entre sus partes y las relaciones con otros temas. Las percepciones obtenidas de los profesores apuntan a la idea de que la Historia es un proceso donde el pasado, presente y futuro están conectados, y se presentan diversas interpretaciones, es decir, es relativista.

Objetivos formativos de la enseñanza de la Historia:

- a. Exigir actividades de razonamiento de acuerdo al nivel cognitivo del alumno, que lo ayuden a comprender la complejidad de la Historia y a madurar "habilidades de razonamiento crítico, inferencia, juicios de valor, entre otras" (Salazar, 1999 p:82).
- b. Introducir al alumno a la metodología de la investigación y a la lógica del pensamiento histórico.
- c. Formar el pensamiento hipotético-deductivo
- d. Lograr que el alumno piense históricamente.

Por tanto, enseñar y aprender Historia implica enfrentarse a "acontecimientos, sucesos, hechos históricos, procesos de corta o larga duración, narrativas históricas o discursos explicativos, hazañas militares, biografías, etc.; en pocas palabras enfrentarse a la materia de la Historia" (Salazar, 1999, p: 67).

2.4 Dimensiones en el estudio de la Historia

Para la adecuada enseñanza de la Historia, entre otros aspectos se sugiere plantear, además de los objetivos, ciertos parámetros o puntos principales: el tiempo, el espacio, los sujetos y los tipos de hechos (Lerner, 1995).

a. El tiempo

Bajo la perspectiva teórica de Piaget, la noción de tiempo es demasiado compleja, especialmente para los niños, es decir, no pueden comprender fácilmente conceptos cronológicos, ubicar eventos en el tiempo, entender su sucesión y su asociación con una época determinada. En términos generales, existe un tiempo formal y el tiempo histórico, el primero se refiere a la sucesión de periodos determinados por fenómenos físicos y es medido de manera relativa. El tiempo histórico implica no sólo la sucesión de eventos sino la influencia de la actuación de los sujetos en los diferentes procesos históricos, tiene ritmos de cambio propios e intervienen relaciones de causa-efecto, esenciales para explicar las transformaciones que se dan a lo largo de un periodo de tiempo. Cada hecho histórico está delimitado de acuerdo a una duración relativa: estructurales, coyunturales y factuales. Los fenómenos de carácter *estructural*, se desarrollan a lo largo de grandes lapsos de tiempo e implican cambios de

importancia, los procesos de tipo *coyuntural* tienen menor duración y su impacto es más limitado y por último, los fenómenos *factuales*, constituyen un proceso más corto y pueden ser de gran importancia. La comprensión de la dimensión temporal es compleja, ya que está comprendida por nociones de continuidad, cambio y simultaneidad, las cuales deben ser consideradas con cierta relatividad y pueden llevar a la reflexión de las normas, valores y actitudes de una sociedad.

La adquisición de la noción de tiempo es una clara dificultad que tienen los alumnos en el aprendizaje de la Historia, aunado al lenguaje empleado para referirse a momentos históricos (eras, siglos, épocas, etc.) que al usarse simultáneamente parecen aumentar la confusión. Además la comprensión del tiempo histórico exige que el alumno pueda representarse dentro de un mismo escenario histórico, diversas situaciones simultáneas que no corresponden al mismo tiempo histórico y que además pueden tener consecuencias y significados diferentes (Carretero, 1995).

En la adolescencia el alumno tiene mayores posibilidades de lograr un dominio de la noción del tiempo histórico, por tanto en la instrucción primaria deben introducirse ciertos instrumentos de medida de tiempo (op.cit.), favorecer la comprensión del tiempo físico y personal del alumno y echar mano de recursos como la comparación de objetos a lo largo del tiempo, los modos de convivencia y en general, lo que pasó y lo que es ahora (presente vs. pasado). En este sentido, docentes e investigadores han desarrollado recursos como "las líneas del tiempo, murales de Historia, biografías y genealogías de la familia del alumno" (Lerner, 1995, p:21) como apoyo para la formación en nociones y categorías temporales (tipos de duraciones, continuidad, cambio, simultaneidad, cronología) que favorecen la comprensión de contenidos históricos.

Desafortunadamente, los libros de texto utilizan estos recursos de tal forma que en ocasiones la línea del tiempo y el contenido de la unidad no coinciden y esto resulta en información que no significa nada para el niño. Todo ello representa una de las principales dificultades en la comprensión de contenidos históricos.

b. El espacio

El espacio histórico es aquel en donde se desarrolla la acción humana; puede ser espacio temporal y espacio geográfico. En el estudio de la Historia el espacio

temporal, en primer lugar, es aquél en el que se desarrollan los procesos sociales; éste para conveniencia del Historiador se ha dividido tradicionalmente en cuatro etapas; prehistoria, Historia antigua, edad media y edad moderna. Últimamente se ha añadido la etapa contemporánea. Estas comprenden grandes periodos de tiempo; el Historiador, para facilitar el manejo del material a estudiar, las divide a su vez en periodos internos más cortos. Por ejemplo, en el caso de edad media tenemos: antigüedad tardía, alta edad media y baja edad media. A su vez estas subdivisiones se fraccionan en siglos o en años.

En tanto el espacio geográfico se refiere al entorno físico donde el sujeto histórico ejerce su acción. Asimismo se divide en espacio rural y urbano, diferenciándose estos por la organización sistémica que el hombre desarrolla en ellos. Por ejemplo, en el espacio rural las acciones del hombre se rigen por el tiempo de cosechas, el clima, por la duración del día, entre otros. Mientras que en el ámbito urbano la organización sistémica se gobierna por factores laborales, escolares, domésticos y legales, entre otros.

Existen también otros tipos de espacios históricos como son el público y el privado; estos responden a distintas necesidades sociales. Cabe aclarar que estos dos difieren si el sujeto se maneja dentro de un espacio rural o urbano. En este sentido, el actor histórico puede desempeñarse de manera distinta en una misma situación de acuerdo a las normas sociales en el campo o en la ciudad. Por ejemplo, las costumbres en el vestir y la asistencia a festividades públicas que pertenecen, la primera al ámbito privado y la segunda al público, tienen diferencias manifiestas en el mundo rural y en particular si se trata de comunidades aisladas.

A pesar de las diversas significaciones del concepto de espacio histórico, en la enseñanza de la Historia en primaria, se ha abordado la noción del espacio en forma simplificada, dividiéndola en Historia Nacional, Local y Universal. Esta forma de organizarlo deja de lado la importancia de relacionar los temas independientemente del espacio al que pertenecen (geográfico y temporal) y ofrecen al alumno una visión fragmentada de los procesos históricos.

c. Los sujetos

La enseñanza de la Historia se ha enfocado fundamentalmente en el papel de algunos personajes o grupos sociales claves (Historia de Bronce), en general, se desconoce la participación de grupos sociales o colectividades anónimas (Historia Social, Historia de las Mentalidades, Historia Cultural); incluso la intervención de quien Michel Foucault (1996) denomina “los hombres infames”, es decir aquellos cuya Historia se limita a unas pocas líneas en los documentos. Siguiendo la idea de que “la Historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos... en el marco de sociedades extremadamente variadas... con las que cubrieron la superficies de la tierra y la sucesión de las edades.” (Febvre, L., 1941 citado por Cardoso, 1977) podemos concluir que sujeto histórico es todo ser humano en acción en un tiempo dado, aún en prácticas comunes como “leer, conversar, habitar, cocinar...” (De Certeau, 1996). De lo anterior, se desprende la importancia de trabajar la Historia incluyendo aspectos de la vida cotidiana de los sujetos que se relacionen con situaciones cercanas a los alumnos.

El alumno no podrá comprender significativamente el papel del sujeto histórico ni identificarse como tal mientras en el aula de primaria predominen los nombres propios, las fechas y los hechos; mientras se ignore al sujeto histórico por excelencia que es todo ser humano.

d. Los hechos

Un hecho histórico es considerado como un elemento de la Historia como materia y se puede interpretar de dos maneras, la interpretación **ontológica** que se refiere al suceso en sí mismo como “realmente fue” y que es reconstruido por el Historiador. La interpretación **epistemológica** se refiere a un hecho histórico como la interpretación del Historiador sobre un suceso y se le denomina ‘hecho historiográfico’. Este último es considerado como “un reflejo más o menos aproximado de un hecho considerado como una materia de conocimiento” (Topolsky, 1973, p:176). La primera tendencia es característica de los positivistas, ya que se remitían a la *construcción científica* del hecho histórico; la segunda surge como reacción estructural antipositivista que subraya el papel activo de la materia de conocimiento. Principalmente la tendencia

que predomina entre los Historiadores es la positivista porque a primera vista es la que nos brinda mayor veracidad. Sin embargo, cabe señalar que los Historiadores reconstruyen los hechos empleando datos basados y no basados en fuentes, lo cual implica que entre Historiadores existan diferencias derivadas de los datos no basados en fuentes.

El hecho histórico entendido como una reconstrucción del pasado, hecha por el Historiador, es el que se maneja dentro de la enseñanza de la Historia, dándole más importancia a los hechos políticos y militares. En los últimos años, se ha destacado la importancia de estudiar los hechos cotidianos, sociales, culturales y económicos, estableciendo relaciones e influencias y tomando en cuenta que cada nivel escolar tendrá un conjunto de hechos a estudiar, adecuándolos a la edad y necesidades de los alumnos.

2.5 Habilidades para aprender Historia

A pesar de que poco se sabe sobre las habilidades o capacidades que los alumnos deben desarrollar para construir el conocimiento histórico (Carretero y Limón, 1994 en Díaz-Barriga, 1998), se han identificado algunas habilidades básicas que se van desarrollando por medio de la interacción del desarrollo del niño y el modelo de enseñanza-aprendizaje. A continuación se definen.

1. Tiempo histórico. Esta habilidad implica que el alumno establezca una secuencia cronológica espacio-temporal, la cual incluye nociones de cambio, continuidad y duración de los sucesos y acciones históricas. La noción de tiempo histórico requiere de la construcción de categorías y nociones temporales, la adquisición de instrumentos y códigos que le permitan estimar el tiempo histórico, la comprensión y utilización del sistema de representación icónica del tiempo histórico y el uso correcto de indicadores básicos de tiempo (Díaz-Barriga, 1998).
2. Pensamiento crítico. Es una habilidad compleja que consiste en reconocer, comprender, analizar y evaluar los argumentos del contenido histórico con base en juicios de valor. Los argumentos deberán ser analizados en función de las propiedades del objeto de conocimiento y/o la relación entre dos o más objetos, la explicación

teórica en la que se sustenta y la capacidad de proporcionar y juzgar la evidencia que apoya o refuta los aseveraciones y en consecuencia realizar un juicio que de pie a decidir si se acepta o no el argumento. Esta habilidad involucra otras habilidades como la deducción, categorización y emisión de juicios, así como de tipo valoral-afectivas y de interacción social. Se reconocen dos niveles en el desarrollo del pensamiento crítico, el primero compuesto de habilidades analíticas y el segundo que supone una capacidad de comprender y usar la perspectiva de otros para generar un razonamiento integral. Es deseable, como plantea Coll en 1994 (citado en Díaz-Barriga, 1998), que el pensamiento crítico no sólo se promueva para comprender un problema o situación, sino también que esté dirigido a ofrecer soluciones o contrapropuestas que impulsen un proceso de cambio.

3. Causalidad histórica. Se relaciona con la habilidad de establecer derivaciones causa-efecto tanto intencionales (basadas en los agentes históricos) como estructurales, estas últimas siendo de carácter multifactorial (Carretero y Limón, 1994 en Díaz-Barriga, 1998). Se ha visto en diversos estudios que la tendencia de los adolescentes es personalista, es decir le dan más peso a las causas derivadas de los agentes históricos que a causas estructurales.

4. Razonamiento relativista. Que el alumno sea capaz de comprender que la Historia no contiene verdades absolutas y pueda contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo hecho. Existen tres niveles en el desarrollo de esta capacidad:

- a. Primer nivel (absolutista) – en este se ubican los alumnos entre 12 y 13 años y no son capaces de distinguir entre los hechos como tal y la interpretación que se les da.
- b. Segundo nivel (relativismo radical) – en este se ubican alumnos entre 17 y 18 años, un gran número de alumnos universitarios y adultos no universitarios y se caracteriza por creer que cada quien tiene su versión de los hechos y todas son aceptables.
- c. Tercer nivel (epistemología evaluadora) - el alumno comprende que los contenidos históricos nacen de la interpretación de los Historiadores sobre los

sucesos históricos e implican la emisión de juicios; y adquieren la capacidad de evaluar la evidencia y construir argumentos.

5. Empatía histórica. Existen varias definiciones sobre lo que es la empatía histórica. Trepát en 1995 define la empatía histórica como “la habilidad de meterse dentro de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones” (p: 301). Para Shelmit (en Trepát, 1995) la empatía histórica se refiere a “una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por otro lado, en concebir cómo esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo” (p: 301).

Por otro lado, el trabajo de Serrano en 1993 (op.cit.) define la empatía histórica como “la capacidad o la disposición para comprender –que no implica compartir– las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo” (p: 302).

Retomando las definiciones anteriores y para fines de este trabajo, definimos la empatía histórica como *la habilidad del alumno para situarse en el momento-espacio donde ocurren los sucesos históricos y así entender las acciones de los agentes históricos desde la perspectiva del pasado, lo cual implica la capacidad de generar modelos mentales distintos al propio*.

Como podemos ver la idea fundamental de la empatía histórica es sentir y comprender al sujeto histórico tomando en cuenta su sistema de valores, costumbres e ideología; esto nos lleva a la idea de un conocimiento histórico integral y no aislado, de fechas, nombres y personajes, como normalmente se ha manejado, ya que permite relacionar los conocimientos aprendidos y motiva a la adquisición de nuevos conocimientos (Hernández, 2002).

Al contrario de lo que normalmente se supone, la habilidad empática puede ser construida desde la educación básica; sin embargo el nivel que se pueda alcanzar estará relacionado al estadio cognoscitivo de los alumnos. Entre los 6 y los 8 años se puede esperar que los niños expliquen las sensaciones que creen que tienen las personas, animales, plantas u objetos en determinadas situaciones. Esto lo pueden hacer por medio de dibujos, oralmente o escrito. Ya a los 8 y 10 años se puede echar mano de la reconstrucción imaginativa de los niños para explicar la empatía histórica.

De esta forma los alumnos podrán representar de cierta manera a los personajes del pasado dentro de un hecho histórico. A partir de los diez años los niños ya pueden entender que los agentes del pasado actuaban en relación a motivos similares a los actuales, pueden realizar reconstrucciones históricas, identificar móviles de las acciones de sujetos del pasado a partir de fuentes orales (papás, abuelos, etc.) y explicar de manera sencilla el punto de vista de un personaje del pasado independientemente de la antipatía y simpatía que pueda sentir por éste (Trepát, 1995).

A partir de los resultados del proyecto *History 13-16*, Shemilt identifica cinco niveles en la construcción de la empatía histórica (Díaz-Barriga, 1998:50; Trepát, 1995: 308, 309).

Nivel 1. Los alumnos creen que sus predecesores son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy. No toman en cuenta los motivos de los agentes históricos para explicar sus acciones. La simple narración sucesiva de los hechos equivale a su explicación. No hay comprensión del pasado.
Nivel 2. Se identifican cualidades humanas comunes (sentimientos y capacidades) entre los hombres del pasado y del presente. Comienzan a preguntarse por los motivos de las acciones, pero estos son simplistas, estereotipados y ahistóricos.
Nivel 3. Los motivos comienzan a explicarse "desde dentro", es decir, el alumno se pone en el lugar del agente y sus circunstancias particulares, aunque se afronte el problema desde el punto de vista personal del alumno en el presente. Es una empatía cotidiana, que refleja un resultado adecuado de la enseñanza de la Historia en alumnos de 16 años de edad promedio.
Nivel 4. Se manifiesta una real empatía histórica, puesto que se considera tanto la situación como el punto de vista propio o probable de los agentes históricos; los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente, ya que buscan explicaciones desde las fuentes primarias y secundarias. Este nivel sólo se suele alcanzar entre los 16 y 18 años de edad promedio.
Nivel 5. Los alumnos contemplan aspectos metodológicos de la Historia y muestran la dificultad de situarse empáticamente con los agentes históricos por falta de fuentes. Se distingue la Historia como acción y la Historia como acontecimiento. Se espera que lo alcancen los estudiantes universitarios de Historia.

Cuadro 2. Niveles de desarrollo de la empatía histórica.

Por otro lado, Ashby y Lee en 1987 (citados en Carretero, 1995) a partir de un estudio realizado en estudiantes ingleses de 11 a 18 años de edad, proponen los siguientes estadios con relación a la construcción de la noción de empatía histórica.

Estadio	Características
<p>Estadio 1 Ausencia total de empatía, se juzga el pasado con criterios del presente</p>	<p>Consideran que cuanto más lejano sea el pasado más primitivo eran los seres humanos. Los hombres de hoy son mucho más inteligentes que los del pasado. Los del pasado no tenían televisión, microondas, video, por ejemplo. El pasado se convierte en un catálogo de comportamientos absurdos.</p>
<p>Estadio 2 Estereotipos generalizados</p>	<p>A veces son capaces de establecer diferencias muy generales entre la gente del pasado y la actual pero lo hacen con intención de poner de manifiesto lo absurdo del comportamiento de los hombres del pasado. En general no se distingue entre lo que la gente sabe y piensa en la actualidad y lo que sabía y pensaba en el pasado.</p>
<p>Estadio 3 Empatía basada en su experiencia cotidiana</p>	<p>Las acciones, las instituciones, por ejemplo, son entendidas dentro de una situación específica, que es vista en términos modernos, de acuerdo con su experiencia cotidiana sin establecer diferencias entre como la veríamos hoy y cómo la verían los contemporáneos. A menudo se preguntan por lo que ellos hubieran hecho en tal situación.</p>
<p>Estadio 4 Empatía histórica restringida</p>	<p>Las acciones, instituciones, entre otras, son entendidas con relación a las situaciones específicas en que la gente se encuentra. Son capaces de reconocer que la gente del pasado podía no tener los mismos conocimientos que los hombre de hoy día, en parte porque sus creencias, metas y valores son diferentes a los actuales. Sin embargo aunque aceptan que la gente del pasado podía tener una visión diferente a la del presente, son incapaces de relacionar éstas diferencias con las creencias, los valores o las condiciones materiales presentes en la situación específica del pasado. En definitiva encuentran dificultad para contextualizar las diferencias.</p>
<p>Estadio 5 Empatía histórica contextual</p>	<p>Tratan de encajar lo que debe ser entendido o explicado dentro de un contexto más amplio. Hay una diferenciación clara entre la posición y punto de vista del Historiador y los de los individuos del pasado; entre lo que saben unos y otros y entre las creencias, metas, valores y hábitos de cada uno de ellos.</p>

Cuadro 3. Estadios sobre la noción de empatía propuestos por Ashby y Lee. (tomado de Carretero, 1995 p: 54)

Trepát en 1995 (p: 310) propone cinco pasos para comprender la empatía histórica:

1. Identificación y/o descripción del fenómeno propuesto.
2. Concreción de las anomalías del comportamiento.
3. Identificación de la mentalidad de la época y/o de los mecanismos actitudinales y psicológicos a través de las fuentes propuestas o indagadas.
4. Establecimiento de la relación entre el fenómeno descrito, las anomalías, diferencias o contrastes, y las actitudes mentales que puedan formular una explicación.
5. Identificación, en su caso, de las fuentes que serían necesarias para poder explicar la conducta propuesta y el enunciado de las dificultades que se presentan para explicar "desde adentro" la actuación de los personajes propuestos.

Construir la empatía histórica en los alumnos juega un papel fundamental en la creación de ciudadanos tolerantes con la capacidad de situarse en el lugar del otro, valorando el cambio de mentalidad y del sistema de valores. Es por esto que surge la necesidad por parte de los docentes de formarse en el aprendizaje didáctico de la empatía histórica (Trepát, 1995).

Enfrentarse al contenido histórico con sus dimensiones, habilidades y características acarrea varias dificultades para el alumno, como son las propias que se derivan de la naturaleza compleja de la Historia, las derivadas del desarrollo cognitivo (concebir los acontecimientos en las diferentes dimensiones temporal y espacial, ya que los conceptos son cambiantes a través del tiempo), aquellas derivadas de las ideas previas (saberes vulgares, anacronismos y prejuicios) y de los conocimientos previos, que en ocasiones suelen ser escasos o erróneos y por último las dificultades derivadas del tipo de enseñanza empleado.

Aludiendo a las dificultades derivadas del tipo de enseñanza, se han llevado a cabo investigaciones cuya información, ha permitido la generación de nuevas propuestas para enseñar Historia. Según Benejam (1998), existen tres métodos o estrategias principales para la enseñanza de las Ciencias Sociales: los métodos expositivos (exposición, preguntas/respuestas, entre otros), métodos interactivos

(estudio de casos, trabajo por proyectos, resolución de problemas, simulaciones) y métodos de aprendizaje individual (enseñanza programada, contratos de aprendizaje).

Las estrategias de enseñanza interactivas son las que mejor responden a los presupuestos de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje y a las finalidades que plantean las Ciencias Sociales, aunque otras estrategias didácticas pueden servir para ayudar a los estudiantes a construir sus aprendizajes, especialmente desde la perspectiva comunicativa. Se debe facilitar a los estudiantes la construcción del conocimiento y se han de contemplar las diversas etapas que involucra este proceso.

El enfoque constructivista surgió con las aportaciones de la psicología genética cognitiva (Piaget, Ausubel, Bruner) simultáneo a las demandas de la población intelectual por una educación que fomentara el libre pensamiento, la crítica, el análisis y la participación activa del alumno en vez de una enseñanza basada en la memorización de información previamente elaborada y sin concesión a cambios (Salazar, 1999).

Desde esta perspectiva surgieron diversas propuestas para la enseñanza de la Historia como el uso de nuevas técnicas de aprendizaje, la utilización de materiales audiovisuales, aquellas que proponían el uso de fuentes históricas primarias y juegos de simulación o el empleo de la empatía histórica.

Alrededor de la problemática de la enseñanza de la Historia, han surgido varios proyectos que van desde una visión educativa hasta una más psicológica; lo más reciente al diseñar una propuesta para la enseñanza de la Historia tiende a reconocer la importancia de los siguientes aspectos: el contenido que se va a enseñar, los métodos didácticos que constituyen el "cómo" y el reconocimiento de las características del desarrollo cognitivo del alumno a quien va dirigida.

En el siguiente apartado abordaremos la postura constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, ya que a nuestro parecer, esta aproximación ha aportado elementos que pueden ser útiles para el desarrollo de propuestas que buscan promover el aprendizaje significativo.

CAPÍTULO III APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISMO

A través del tiempo tanto psicólogos como pedagogos y otros profesionales de la educación han creado modelos y presentado distintos postulados con el afán de explicar el aprendizaje y la función que la enseñanza cumple. Las teorías que se han desarrollado en torno a este tema han influido en las concepciones que tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje docentes, alumnos, padres de familia, instituciones educativas y sociedad en general. Algunas concepciones (que se tienen comúnmente) son principalmente las que explicamos a continuación:

1. *"El aprendizaje escolar consiste en conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado. La enseñanza le facilita al alumnado el refuerzo que precisa para que logre dar esas respuestas."* (Mauri, 2002, p: 66).

Esta práctica se basa principalmente en la emisión de respuestas correctas por parte del alumno a preguntas que el profesor formula a partir de una lección. Se ve el aprendizaje como la adquisición de respuestas correctas reforzadas por el docente con el fin de obtener una calificación aprobatoria. Siendo el objetivo ir aumentando el número de respuestas correctas en el repertorio individual del alumno, sin tomar en cuenta la relevancia del contenido escolar o de las preguntas del profesor. Las respuestas correctas son las que reproducen fielmente el texto correspondiente a la lección. En este sentido el profesor se considera un experto que utiliza su autoridad para controlar la conducta de sus alumnos sin preocuparse de los procesos internos que generan la emisión de respuestas correctas o incorrectas.

La actitud del profesor ante los alumnos que no logran las respuestas esperadas es indicarles que estudien más sin explicarles cómo hacerlo. La forma en que el profesor intenta que el alumno mejore es por medio de la aplicación de sanciones, aumentándolas con la esperanza de que el alumno reaccione, se insiste en incrementar el esfuerzo al estudiar e incluso que consideren la posibilidad de abandonar sus estudios.

2. *"El aprendizaje escolar consiste en adquirir los conocimientos relevantes de una cultura. En este caso, la enseñanza le procura al alumnado la información que necesita."* (Mauri, 2002, p: 66)

Esta concepción considera al alumno un procesador de información y el docente es el que facilita "situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimiento". El currículo organiza los conocimientos que se consideran relevantes.

A diferencia de la concepción anterior los docentes sí toman en cuenta los procesos internos de los alumnos para aprender y le otorgan importancia al conocimiento de dichos procesos, es decir, les preocupan ideas tales como *¿qué hacen los alumnos cuando aprenden? ¿qué de esto debo tomar en cuenta para conseguir enseñarles mejor?*

A estas interrogantes los profesores responden de distinta forma, unos creen que la adquisición del conocimiento es un proceso de copia, mientras que otros lo consideran un proceso de construcción.

Entendido como proceso de copia el profesor piensa "que aprender consiste en reproducir sin cambios la información que le llega al alumno y a la alumna por diferentes medios" (op. cit p: 69). Su preocupación es seleccionar lo que se quiere que el alumno aprenda (copia) y las condiciones favorables para que se dé esta copia (aprendizaje). Para elegir los contenidos curriculares, por lo general se toman en cuenta dos criterios:

- a. Considerar al alumno como procesador de información supone la necesidad servirse de disciplinas formales constituidas por "lógica, objetividad, coherencia interna y método" para desarrollar su pensamiento formal.
- b. Será más fácil aprender aquellas disciplinas que representen el saber cultural.

La importancia de enseñar contenidos derivados de las disciplinas formales es que los principios lógicos que éstas ofrecen sirven para aprender cualquier disciplina (incluyendo las que no se rigen por dichos principios).

En esta concepción el profesor utiliza dos procesos de aprendizaje: repetición y ejercicio; éste último consiste en "ajustar adecuadamente la acción al modelo y seguir repitiendo la actividad hasta que uno consigue realizarla con un alto grado de automatismo" (Mauri, 2002, p: 70).

La desventaja que representa esta concepción de enseñanza-aprendizaje es que aunque los alumnos aprenden *conceptos, métodos científicos y formas de razonamiento lógico*, se ha visto que no logran integrar estos principios a su comportamiento y les es difícil generalizarlos a situaciones diferentes a aquellas en las que los aprendieron. El error fundamental está en creer que los procesos que llevan a cabo los alumnos no van más allá del razonamiento lógico, es decir no se considera que también sean capaces de conocer sus procesos internos y autorregular su aprendizaje. Esta concepción tampoco reflexiona sobre las características del aprendiz y la complejidad de sus procesos.

3. *"El aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos. Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos."* (Mauri, 2000, p: 66)

En esta concepción el alumno elabora representaciones personales del contenido que se elaboran a partir de la conexión entre los nuevos contenidos y los que ya posee, atribuyéndole un significado.

El alumno reorganiza la información mediante un proceso activo que requiere de habilidades metacognitivas⁴, las cuales le ayudarán a regular el aprendizaje. El profesor juega un papel activo centrándose menos en el contenido y más en el alumno. Los alumnos son considerados constructores activos y el profesor les ayuda a construir el conocimiento.

A diferencia de la primera concepción, el docente no sólo se interesa en que el alumno aprenda ciertos contenidos, sino en que **aprenda a aprender**; así mismo pone especial interés en enseñarle a interpretar, relacionar, deducir, etc. y no está de acuerdo con darle las respuestas que por sí mismo debiera descubrir.

⁴ Se refiere a la conciencia que tiene una persona, en este caso el niño, de los propios procesos cognitivos (procesos por medio de los cuales le da sentido a las experiencias: atención, memoria, comprensión y solución de problemas), y de las estrategias disponibles que pueden ayudarle a aprender (Mercer, 1991, p: 293). Básicamente consiste en dos factores: Conciencia de las habilidades (persona), estrategias (procedimientos o secuencias de acciones que persiguen un propósito determinado) y recursos que se necesitan para desarrollar una tarea efectivamente, Habilidad para utilizar mecanismos autorreguladores "CONTROL EJECUTIVO" (movimientos planificados, evaluación de las actividades en proceso, control del resultado del esfuerzo y solución de dificultades) para asegurar la conclusión de una tarea exitosamente (Baker, 1982 en Mercer, 1991, p: 57).

La construcción del conocimiento debe ser entendida como proceso y como producto. El proceso es la forma en que el alumno logra el aprendizaje, es decir, la manera o el camino que toma para generar ciertos productos de aprendizaje. El producto se refiere a la cantidad de información y habilidades adquiridas.

El aprendizaje escolar es un proceso de elaboración donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Es decir, le atribuye significado al contenido que se le presenta y ésta atribución de significado implica un cambio en los esquemas de conocimiento que el alumno posee previamente. Estos son elementos que corresponderían a la teoría de aprendizaje significativo que se explicará a continuación.

3.1 Aprendizaje significativo

Actualmente se sabe que el ser humano aprende independientemente de que reciba o no una instrucción, es decir, el niño al llegar a la escuela ya posee una serie de conocimientos y experiencias que ha integrado en esquemas susceptibles a modificarse mediante la interacción con su medio. Para enfrentarse a un nuevo contenido, el alumno echa mano de lo que ha adquirido a lo largo de su desarrollo, Coll en 1990 señala que "... lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas." Para Ausubel (2002) la esencia del proceso que implica aprender significativamente se refiere a la interacción no arbitraria y no literal entre la información nueva y el conocimiento previo que tiene el alumno, lo cual resulta en la construcción de nuevos significados por parte del alumno. "El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas [conocimientos previos] de los estudiantes" (Ausubel citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002:39).

Un aprendizaje significativo se logrará en función del número y calidad de relaciones que el alumno pueda establecer entre los conocimientos previos que posee y la nueva información que enfrenta. No obstante la naturaleza de los contenidos siempre existirán conocimientos previos que puedan relacionarse significativamente con éstos.

Es decir, el alumno no podría aproximarse a los nuevos contenidos sin un esquema previo al cual integrarlos. Lo óptimo sería que el docente identificara los conocimientos previos que poseen sus alumnos, en realidad lo importante es determinar el estado de estos conocimientos, en cuanto a su organización, pertinencia, elaboración y coherencia. Sin embargo ello constituye una tarea difícil ya que se requiere definir qué conocimientos previos son necesarios y adecuados para iniciar la enseñanza. El primer criterio para seleccionar los conocimientos del alumno sería determinar el contenido básico alrededor del cual girará el proceso de enseñanza-aprendizaje y el segundo sería en función de los objetivos que se plantean en torno al contenido (Miras, 2000).

3.1.1 Características del aprendizaje significativo

Ausubel (2002) plantea la existencia de dos dimensiones del aprendizaje escolar, en la primera se responde a la forma de adquirir los contenidos escolares, que puede ser por recepción o por descubrimiento. La segunda dimensión hace referencia a la manera en que el alumno aprende, la cual puede ser significativa o memorística (ver cuadro 4). Por lo general en la escuela los alumnos adquieren el conocimiento por recepción y el material de aprendizaje se presenta de manera verbal. Esto no implica que el aprendizaje sea necesariamente memorístico ni que para lograr un aprendizaje significativo sea obligatorio que el aprendizaje sea por descubrimiento. Tanto el aprendizaje basado en la recepción como el basado en el descubrimiento, pueden generar aprendizaje significativo siempre y cuando se consideren los objetivos de la enseñanza, los contenidos, los conocimientos previos y los estilos de aprendizaje del alumno. Se puede considerar que ambos tipos de aprendizaje escolar son complementarios y ambos pueden ser útiles si se emplean para el contenido pertinente.

	Responde a	Tipo	Significa
Primera Dimensión	¿Cómo el alumno adquiere el conocimiento de los contenidos escolares?	POR RECEPCIÓN	El contenido se presenta en su forma final; por ejemplo, se le pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro.
		POR DESCUBRIMIENTO	El contenido principal no se da, el alumno debe descubrirlo; por ejemplo, a partir de actividades experimentales se inducen los principios de la combustión.
Segunda dimensión	¿Cómo elabora o reconstruye la información? ¿De qué forma el conocimiento es incorporado a la estructura cognitiva?	SIGNIFICATIVO	La información nueva se relaciona con la existente de forma sustantiva, no arbitraria; por ejemplo, el uso de mapas conceptuales u organizadores previos.
		MEMORÍSTICA	Consta de asociaciones arbitrarias; por ejemplo, aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones.

Cuadro 4. Dimensiones del aprendizaje escolar (Ausubel, 2002)

Cabe recordar que la Historia contiene mucho material factual, de los cuales algunos se pueden aprender de manera significativa, siendo en éste donde se deben enfocar los esfuerzos didácticos para realmente lograr la apropiación significativa de los conocimientos. Por otro lado, no podemos negar que existen otros contenidos que “no se pueden relacionar con la estructura cognitiva de una manera no arbitraria y no literal y, en consecuencia, se deben aprender de una forma memorista si es que se llegan a aprender” (Ausubel, 2002:186). El contenido factual potencialmente significativo no siempre es aprendido de manera significativa sino que es aprendido de manera memorista ya que es más difícil relacionar el material factual con la estructura cognitiva que el material abstracto. Por ejemplo, es más sencillo que el alumno aprenda significativamente las causas de un hecho histórico que el nombre completo del agente histórico que participó de dicho hecho.

Para lograr un aprendizaje significativo, se debe considerar lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, ya que la nueva información se asentará sobre lo viejo, es decir sobre lo que el alumno ya posee. De ahí la importancia de considerar los conocimientos previos que tiene el alumno al organizar y secuencia los contenidos. Ausubel y su aportación al constructivismo radica en la importancia de que el aprendizaje tenga significado para el alumno, es decir, que exista relación entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno; ya que sólo de ésta forma el alumno comprenderá y por tanto aprenderá.

El aprendizaje significativo posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimientos que tengan sentido y relación e implica un procesamiento activo de la información por aprender ya que el alumno realiza lo siguiente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:40):

- Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas.
- Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
- Con base en el procesamiento anterior, la información nueva se reformula para poder ser asimilada en la estructura cognitiva del sujeto.
- Si una reconciliación entre ideas nuevas y previas no es posible, se reorganizan los conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

3.1.2 Condiciones en que se da el aprendizaje significativo

Para que realmente sea significativo el aprendizaje se deben cubrir ciertas condiciones respecto al material de aprendizaje y relacionado al alumno:

- a. El material que constituye la nueva información debe relacionarse de modo **no arbitrario** ya que con eso se asegura que el aprendiz será capaz de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que el humano es capaz de aprender. Así mismo, dicho material debe ser **sustancial** con lo que el alumno ya sabe, o sea que al no ser material arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado guardando una

estructura y organización lógica. “El significado es **potencial o lógico** cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un sujeto particular.” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p: 41).

b. Respecto al alumno, se debe considerar su **disposición y actitud** por aprender, tener conocimiento y comprender la **naturaleza de estructura cognitiva** y tener claros los **conocimientos y experiencias previas** que posea.

Es imprescindible que el alumno tenga conocimientos e ideas previas que sirvan de anclaje para integrar la nueva información (Ausubel, 2002). Si esto no se toma en cuenta, el alumno no logrará un aprendizaje real respecto a los contenidos aun cuando el material de aprendizaje pueda estar bien diseñado en el sentido técnico.

3.1.3 Fases del aprendizaje significativo

Con el fin de esclarecer y explicar cómo es que se da el aprendizaje significativo en el alumno, Díaz Barriga y Hernández (2002) enlistan las fases que conducen al aprendizaje significativo y que Shuell en 1990 definió de la siguiente manera:

Fase inicial de aprendizaje

- El aprendiz percibe la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual, tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas y para ello usa su conocimiento esquemático.
- El procesamiento de la información es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).
- La información aprendida es concreta (más que abstracta) y vinculada al contexto específico. Existe uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.
- Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático,

establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc.

Fase intermedia de aprendizaje

- El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos, sobre el material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, el aprendiz no se conduce de forma automática o autónoma.
- Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos y hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, el material y el dominio.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido; es posible el empleo de estrategias elaborativas de organización tales como mapas conceptuales y redes semánticas, además puede emplear la información en la solución de tareas y problemas.

Fase terminal del aprendizaje

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía. Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.
- Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, el sujeto emplea estrategias específicas del dominio que está aprendiendo para la realización de tareas, solución de problemas, respuestas a preguntas, entre otras. Los cambios en la ejecución se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en *la acumulación de información a los esquemas preexistentes y la aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.*
- En realidad el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados

momentos durante una tarea de aprendizaje, podrán ocurrir sobreposiciones entre ellas.

3.2 Constructivismo

La teoría del Aprendizaje Significativo así como otras teorías psicológicas del aprendizaje, incluso desde las disciplinas sociales y filosóficas, contribuyeron en el desarrollo de una concepción más amplia y flexible del proceso enseñanza-aprendizaje, dieron lugar a lo que hoy se denomina constructivismo. El constructivismo nace como una corriente epistemológica ante la preocupación por comprender la formación del conocimiento en la persona, no es una teoría o término unívoco sino que se alimenta de aportaciones de la teoría de Piaget, Vigotsky, Ausubel y la Psicología cognitiva. Autores como Kant o Marx evidencian algunos elementos constructivistas en su postura, ya que comparten con los exponentes del constructivismo la idea de que el individuo posee la capacidad de adquirir conocimientos y de reflexionar sobre los mismos, construyendo el conocimiento como un sujeto cognoscente y no como un simple receptor de la información (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En términos generales el constructivismo es laxo y flexible, esto es que no consiste en una metodología rígida que se pueda tomar como receta de cocina para su aplicación homogénea, sino que se adapta a las necesidades del contexto y momento de enseñanza-aprendizaje y sus participantes (Carretero, 1993).

Las aportaciones que principalmente retoma de Piaget son las relacionadas con el desarrollo cognitivo del individuo y su consideración sobre la inteligencia que se desarrolla a través de fases cualitativamente distintas. De Vigotsky toma uno de sus principales postulados: el conocimiento es un producto social y de la cultura. La contribución de Vigotsky al constructivismo es la posición de que el aprendizaje no es una actividad individual sino social.

Mientras que Piaget sostiene que lo que un niño aprende está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo, Vigotsky piensa que su desarrollo cognitivo está condicionado por el aprendizaje. "Por tanto un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, no sólo adquirirá más información sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo" (Carretero, 1993).

Además del desarrollo cognitivo y la interacción social, el constructivismo incluye las aportaciones de Ausubel. David Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva; considera al aprendiz como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado. Aunque considera importante el aprendizaje por descubrimiento, cree que en el aula no todo puede darse de ésta manera. Para este autor no es necesaria una actividad física o que el alumno siempre viva actividades donde autoaprenda ciertos principios teóricos, sino que la transmisión de conocimientos por parte del profesor puede ser adecuado para provocar aprendizaje siempre y cuando se tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión. De hecho afirma que "en los niveles anteriores a la pubertad, los alumnos pueden necesitar muchos más referentes concretos de las nociones que estudian, presentados sobre todo mediante actividad física."

El principio con el cual comulgan la mayoría de los autores, es la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de aprendizajes escolares, a lo cual Coll (1990; 1996 citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002) denomina IDEA-FUERZA CONSTRUCTIVISTA.

Carretero en 1993 define el constructivismo como "la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de las disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos factores; por ello se entiende que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano." (p: 21).

La construcción del conocimiento que se lleva a cabo todos los días y en todos los contextos se realiza con los esquemas que ya se poseen. Nos referimos a esquema como "una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad". Estos esquemas se irán modificando conforme el individuo interactúa con la realidad. La construcción que se hace a diario depende de al menos dos aspectos: la

representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad, y la actividad externa o interna que se realice al respecto.

3.2.1 Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje

La forma de aprender en la escuela contrasta con la manera en que aprendemos fuera de ella, en la escuela se fomenta el aprendizaje individual cuando afuera es compartido, en la escuela es simbólico-mental cuando afuera es físico-instrumental y en la escuela se trabaja con contenidos y materiales fuera de contexto mientras que en el mundo cotidiano se razona sobre contextos concretos.

Las formulaciones basadas en el constructivismo intentan dar solución a algunas problemáticas propias de la enseñanza tradicional; algunas cuestiones son:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen sus esquemas de conocimiento.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

El conjunto de formulaciones que propone el constructivismo supone que el alumno no sólo adquiera conocimientos declarativos sino que se formen como ciudadanos con capacidad crítica y de solucionar problemas. Asimismo pretende dar respuesta a problemáticas y cuestiones psicológicas como (Díaz Barriga y Hernández, 2002:26):

- El desarrollo psicológico del individuo en el plano intelectual y en el proceso del aprendizaje.
- Identificación y atención a los diferentes intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.
- Replanteamiento de contenidos curriculares orientado a aprender contenidos significativos.
- Reconocimiento de diferentes tipos y modalidades de aprendizaje escolar dando una atención integrada de los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

Ramírez & Silva

- Búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento asociado al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción.
- Importancia de promover la interacción entre el docente y alumnos mediante el aprendizaje cooperativo.
- Revalorización del papel docente, visto como mediador del aprendizaje enfatizando su papel de proporcionar ayuda pedagógica.

En general, la visión del constructivismo sobre el aprendizaje es que éste está basado en los procesos internos del alumno y no sólo en las respuestas externas, como los conductistas lo habían planteado. Según Coll (op.cit.) la enseñanza desde el enfoque constructivista se organiza en torno a la responsabilidad que tiene el alumno de su propio proceso de aprendizaje, la actividad mental constructiva que el alumno aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración y a la función del docente que consiste en enlazar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo que está culturalmente organizado.

En todo el currículo escolar y en todos los niveles educativos podemos encontrar diversos tipos de contenido los cuales Coll, Pozo, Sarabia y Valls en 1992 (citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) se pueden agrupar en los siguientes:

Conocimiento declarativo: Es el que puede manifestarse en palabras y supone "el saber qué" de algo, se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Existen dos tipos de conocimiento declarativo: El *conocimiento factual* el cual consiste en una memorización literal donde se busca la adquisición de información mediante el almacenamiento a manera de listados o datos aislados con la ayuda de la repetición o el repaso; y el *conocimiento conceptual*, el cual consiste en la asimilación y relación con los conocimientos previos, se adquiere progresivamente por medio de almacenar la información como redes conceptuales por medio de la búsqueda de significado, la elaboración y construcción personal.

Conocimiento procedimental: Consiste en saber "cómo hacer" algo y requiere de la actuación para demostrar que se sabe. Incluye la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, entre otros.

Durante este tipo de conocimiento es importante aclararle al aprendiz la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar y la evolución temporal de las mismas. Los contenidos de este tipo incluye la repetición y ejercitación reflexiva, la observación crítica, imitación de modelos apropiados, establecimiento de sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, verbalización mientras se aprende, actividad intensa del alumno centrada en condiciones auténticas y fomento de la metacognición.

Conocimiento actitudinal-valoral: Consiste en “saber ser” y consiste en actitudes, valores, ética personal y profesional, por ejemplo. Este proceso es lento y gradual, existen diversos enfoques para trabajar este tipo de conocimiento, que buscan la clarificación de valores, la formación de juicio crítico así como el aprendizaje cooperativo situado, orientado a la comunidad. Algunas técnicas pueden ser el juego de roles, sociodramas, discusiones, técnicas de estudio activo, exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo, entre otros, donde los alumnos participen y tomen decisiones en torno a problemáticas significativas para su contexto personal y sociocultural.

Finalmente, de manera general mencionaremos algunos puntos centrales sobre el aprendizaje desde el enfoque constructivista (Díaz Barriga y Hernández, 2002):

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante (una reorganización de los esquemas) y en ese aspecto es subjetivo y personal y se da cuando entra en conflicto lo que el alumno sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de acumulación de conocimientos de acuerdo a una determinada cultura.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, además de la naturaleza de las estructuras del conocimiento.
- El punto de partida del aprendizaje son los conocimientos previos que se tengan.
- El aprendizaje tiene un componente afectivo por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, establecimiento de motivos y metas personales, disposición por aprender, atribuciones de éxito y fracaso, expectativas y representaciones mutuas.

- El aprendizaje requiere contextualización ya que los alumnos forman parte de una comunidad, la práctica educativa debe orientarse a prácticas auténticas, cotidianas, significativas y relevantes en su cultura.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que construyan puentes entre lo familiar y lo nuevo mediante estrategias y el profesor será el experto que provea de andamiaje al alumno novato.

3.2.2 Papel del docente

Este enfoque concibe la actividad mental auto-estructurante del alumno pero ello no implica una actividad secundaria del profesorado. La comprensión del conocimiento por parte del alumno está determinada en gran parte a la actuación del profesor, depende de cómo éste le presenta el contenido, cómo lo motiva y el valor que da a sus aportaciones dentro de su proceso de aprendizaje. El papel del docente es favorecer la construcción de significados buscando la autonomía de los alumnos por ello es considerado un mediador entre los alumnos y la cultura.

En síntesis las funciones del docente son (Zabala, 2000:94):

- a. Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b. Contar con las aportaciones y los conocimientos de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante su realización.
- c. Ayudarlo a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan lo que pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
- d. Establecer retos y desafíos a su alcance que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
- e. Ofrecer ayudas adecuadas, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.
- f. Promover la actividad mental auto-estructurante que permite establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y propios procesos durante el aprendizaje.

- g. Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, que promuevan la autoestima y el autoconcepto.
- h. Promover canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.
- i. Potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les conducirán a ellos y en su realización y control, posibilitando que aprendan a aprender.
- j. Valorar a los alumnos según sus capacidades y su esfuerzo, teniendo en cuenta el punto personal de partida y el proceso a través del cual adquieren conocimientos, e incentivando la autoevaluación de las competencias como medio para favorecer las estrategias de control y regulación de la propia actividad.

La interacción entre alumno y profesor será fundamental para que éste de seguimiento al proceso de aprendizaje de sus alumnos.

3.2.3 Concepción del alumno

El constructivismo considera al alumno como una persona curiosa por naturaleza y por ende capaz de extraer información del entorno e integrar esquemas de conocimiento a partir de la constante evaluación que hace del medio. Sin embargo esta construcción de conocimientos no es aislada sino dentro de un contexto social significativo que le permite crear relaciones entre la información nueva y los conocimientos que ya posee. A diferencia de otras teorías que conciben al alumno como un ser pasivo y receptivo, éste enfoque lo considera como un ser activo, con iniciativa y suficiente autonomía para participar, distinguir los elementos relevantes, reflexionar y decidir sobre su proceso de aprendizaje.

Dentro de la aproximación constructivista y sus aplicaciones educativas, se considera al alumno como elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje, por ello se toman en cuenta, de manera integral, sus diferencias individuales, intereses, actitudes, creencias, estilos de aprendizaje y contexto particular.

A partir de ésta concepción sobre el alumno y la relevancia que tiene la interacción social, se le otorgan oportunidades donde pueda compartir y participar del proceso de aprendizaje de sus pares.

3.2.4 Evaluación

Evaluar desde la perspectiva constructivista genera muchas dudas ya que surgen interrogantes. “¿Cómo compaginar una enseñanza escrupulosamente respetuosa hacia el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos con la exigencia de que todos aquellos superen un conjunto de criterios de evaluación previamente establecidos con carácter general?” (Coll y Martín, 2000:164).

La evaluación puede ser de distintos tipos (inicial, sumativa y formativa) y cada una tiene su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el constructivismo se ha reconocido la importancia de evaluar no sólo al alumno y sus aprendizajes, sino también la actuación del docente y las actividades propuestas. En principio debe partirse de la revisión y análisis cuidadoso de las prácticas evaluativas que ya existen, con el fin no de exterminarlas o sustituirlas sino de modificarlas y enriquecerlas para lograr una perspectiva más amplia.

Al planificar la evaluación hemos de ser conscientes del sentido o significado que los alumnos atribuyen a la evaluación, el cual va a estar en función de cómo presentemos la actividad y de nuestra actuación durante el desarrollo de la evaluación. Evidentemente los resultados de la evaluación van a depender de los significados que construyen los alumnos, pero también del sentido que hayan dado (y el docente propiciado) a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación como tal.

Con respecto a la evaluación para determinar si el aprendizaje alcanzado por los alumnos es o no significativo se debe tomar en cuenta que “el aprendizaje significativo no es una cuestión de todo o nada, sino de grado” (op. cit., p: 173). Lo que habremos de evaluar es por tanto, el grado en que los contenidos se han aprendido significativamente; para ello han de planearse tareas o actividades que permitan ser resueltas a partir de los distintos grados de significatividad. Esto implica la cantidad y calidad de relaciones que se han formado entre los contenidos nuevos y la estructura cognoscitiva ya existente. Los mapas conceptuales como forma de evaluación⁵, nos ofrecen una visión esquemática del grado de aprendizaje significativo logrado el alumno (Novak y Gowin, 1998).

⁵ Si se quiere profundizar más en el tema de mapas conceptuales como forma de evaluación, puede consultar a Novak y Gowin (1990) u Ontaria P., A; Molina R., A y de Luque S.,A (1996)

A pesar de los esfuerzos por diseñar instrumentos o actividades de evaluación que reflejen fielmente lo que el alumno ha aprendido, siempre habrá algo que se nos escape, es muy probable que los alumnos aprendan más de lo que somos capaces de evaluar.

Ya que la construcción de conocimientos es un proceso dinámico, no es deseable emitir un juicio a partir de una evaluación realizada en un momento determinado, eso sería como obtener una "fotografía" y no la visión del proceso en su totalidad. Se sugiere buscar actividades que respeten dos aspectos fundamentales: el carácter dinámico del aprendizaje y la dimensión temporal, esto es, muchas veces el aprendizaje (en toda su potencialidad) no se manifiesta sino hasta tiempo después.

Con el fin de comprobar si el aprendizaje realmente se ha dado y es generalizable, las evaluaciones tradicionales tienden a ser totalmente diferentes de lo que fueron las actividades de enseñanza; desde la perspectiva constructivista esto no es correcto ya que la construcción de significados se da dentro de un contexto que necesariamente influye. En cambio, el constructivismo propone que las actividades de aprendizaje sean lo más ricas posibles de manera que los significados adquiridos no se adhieran a un solo contexto y por el contrario, el aprendizaje pueda vincularse a una amplia gama de contextos. En lo concerniente a la evaluación, el contexto debe ser tomando como un factor influyente, como un ingrediente que interviene al momento de la evaluación; además, al evaluar un determinado contenido es conveniente planear una amplia gama de actividades que permitan evaluar el aprendizaje en distintos contextos particulares (op. cit).

Quizá la mejor manera de evaluar el aprendizaje (la calidad y cantidad de relaciones significativas que se han adquirido en la estructura cognoscitiva) sea diseñando actividades que nos permitan ver que el alumno sabe utilizarlo, por ello el carácter instrumental de los aprendizajes adquiridos es el criterio fundamental a tener en cuenta al diseñar actividades de evaluación.

La enseñanza tiene como finalidad prioritaria fomentar que los alumnos sean autónomos, por ello un indicador importante para evaluar su aprendizaje es el progreso que han tenido en cuanto al manejo de los contenidos y a la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, mediante la observación podemos evaluar la

actuación de los alumnos en torno a su nivel de autonomía (menor dirección del docente y mayor control por parte del alumno) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si consideramos el aprendizaje como un proceso donde el profesor ayuda a que el alumno construya significados, hemos de considerar a la evaluación no en términos de calificaciones que promueven o acreditan al alumno, sino como una actividad que necesariamente está evaluando tanto a la enseñanza como al aprendizaje como proceso. La evaluación, entonces, no sólo provee de información útil al docente sobre como ha llevado a cabo su papel de facilitador en la construcción de significados por parte del alumno, sino también brinda información o retroalimentación al alumno sobre su propia actuación durante el proceso. Por ello la importancia de la evaluación como herramienta de autorregulación del proceso que el alumno está llevando a cabo al aprender; esto implica que la evaluación no sea un hecho aislado y comprometa al docente en explicar precisa y claramente los objetivos de la evaluación, el contenido a evaluar y el análisis posterior que se hará sobre los resultados.

Es deseable que la evaluación dentro del aula parta de las intenciones inmediatas que se tienen respecto a los contenidos, las cuales se derivan de las finalidades educativas que tiene el sistema educativo nacional, sus objetivos generales, los objetivos del área y los objetivos generales del grado escolar.

Dentro de la concepción constructivista de la evaluación, se han generado formas de alternativas a las tradicionalmente utilizadas (como lo son las pruebas objetivas y estandarizadas, que están fundamentadas en proporcionar información cuantitativa numérica, percentiles, normas). Este tipo de información proporciona resultados sobre un momento específico y poco ofrecen sobre el progreso, alcances y necesidades individuales del alumno. Una de estas formas de evaluación alternativa, que actualmente se utiliza mucho en el enfoque constructivista, es el portafolios. *"El portafolios es una colección de los trabajos que un estudiante ha realizado en un periodo de su vida académica"*. (Quintana, 1996)

El uso del portafolios⁶ es muy útil por la flexibilidad que implica su manejo dentro del aula y por la retroalimentación que ofrece tanto a alumnos como a profesores; así como por involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje. Algunos de los principales beneficios que su uso implica son:

- Conduce a los estudiantes a desarrollar la capacidad de auto-evaluarse y a que adquieran la habilidad de establecer ciertos criterios para elegir el material que se incluirá en su portafolios.
- Promueve la creatividad y la autorreflexión.
- Se fomenta la escritura.
- Ayuda a conocer las competencias adquiridas por los alumnos en una o más áreas de conocimiento.
- Permite que el profesor se de cuenta de los puntos fuertes y débiles del evaluado, así como de su progreso.
- Asimismo, permite al profesor conocer como piensa y como se comunica el alumno, así como su proceso de razonamiento.

La evaluación por medio del portafolios no tiene una definición, ya que esta es diferente dependiendo de cada usuario y aunque podría parecer desventaja, no lo es ya que es flexible a una gran variedad de necesidades.

Los portafolios son una compilación sistemática, con un propósito y constituyen una colección significativa de los trabajos de los estudiantes en una o más áreas. Durante este proceso el estudiante va tomando decisiones que lo van involucrando en su proceso de aprendizaje. El contenido del portafolios está en función del propósito a evaluar y puede incluir tanto ensayos, reportes y evidencias, que reflejen el dominio de los contenidos; trabajos que reflejen habilidades cognitivas, tales como entrevistas, material gráfico y artístico; trabajos en equipo que pueden ser de discusión, proyectos, tareas, prácticas, páginas representativas del cuaderno de trabajo, exámenes, cuestionarios; registros actitudinales, controles de lectura, listas de cotejo tanto auto-evaluativas como del profesor, comentarios del profesor, comentarios entre

⁶ Si se desea profundizar en el tema de portafolios como forma de evaluación, puede consultar De Fina, A. (1992); Hewitt, G. (1994); Quintana, H. (1996)

compañeros y observaciones de los padres. No sólo deben ser incluidos trabajos completos y revisados, sino también los bosquejos previos.

El papel del profesor es ayudarle a identificar los criterios tanto para la selección como para la evaluación del portafolios; proporcionarle modelos, alentándolo a refinar sus criterios. Siempre el portafolios debe reflejar el trabajo diario de las actividades de aprendizaje. Su función no es la de proporcionar una medida respecto a los conocimientos del estudiante, sino reflejar el progreso del alumno.

Finalmente hemos de dejar en claro que la evaluación en el aula, desde la perspectiva constructivista, es parte de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje por lo que ambos procesos llegan a fundirse con las actividades de evaluación, volviéndose indisociables.

CAPÍTULO IV CONSTRUCTIVISMO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Una de las características del constructivismo es la importancia que se le otorga a la exploración de conocimientos previos que poseen los alumnos en torno a las diferentes temáticas de estudio; en el caso de las ciencias sociales no existe tanta investigación como en las ciencias naturales o las matemáticas. Pero ello no implica que los alumnos no posean dichos conocimientos e ideas previas, por tanto el constructivismo propone profundizar en el tema para estructurar la enseñanza en aras de lograr la comprensión de los contenidos históricos.

El constructivismo reconoce la naturaleza abstracta y poco familiar de los contenidos históricos, por ello le da gran peso a tomar los conocimientos previos de los alumnos como punto de partida, éstos tendrían que ser los pertinentes al conocimiento nuevo que se le va a presentar. Por ejemplo, en Historia se manejan conocimientos complejos como el término "monarquía" el cual para ser entendido no basta con los conocimientos que el alumno tenga de manera cotidiana, sino que es necesario domine conceptos previos como "reyes, riqueza, poder, absolutismo, autoridad", por ejemplo. Es clara la diferencia que existe entre expertos y novatos en relación al dominio que poseen de los conceptos básicos. Se supone que la instrucción tiene la finalidad de ampliar dichos conceptos de manera que cada vez le sea más sencillo al alumno integrar la nueva información (Carretero, 1995).

Ya se ha hablado de la dificultad del alumno en el manejo del tiempo histórico, en relación a este factor el constructivismo sugiere introducir términos temporales de manera que por medio de la instrucción el alumno vaya desarrollando esa habilidad.

Dentro de las ideas previas que han de considerarse, está la visión que tienen los alumnos respecto a la Historia como materia escolar. En general en diversos estudios hechos en Estados Unidos, Gran Bretaña y España (Carretero, 1995) se ha visto que los alumnos consideran a la materia de Historia relativamente útil e interesante. Las investigaciones de Levstik, McDonald, Brophy, Van Sledright y Bredin (op. cit.) muestran que la visión de la Historia que tienen los alumnos es un factor importante en la dificultad para construir el conocimiento histórico y por ende en el

gusto por la asignatura, ya que la conciben como un estudio inequívoco de hechos pasados sin tomar en cuenta la interpretación que dan los Historiadores.

A modo general, el constructivismo retoma la importancia de los conocimientos previos que poseen los alumnos con relación en la temática que se va a enseñar, su concepción hacia la materia de Historia como asignatura, cómo entienden las explicaciones históricas, la forma en que pueden ser comprendidas y las dificultades que tienen para entender el tiempo histórico, con el objetivo de desarrollar estrategias de enseñanza adecuadas para la comprensión del contenido histórico.

4.1 Estrategias

En el enfoque constructivista se cree que la enseñanza de la Historia no ha de limitarse al conocimiento de los hechos históricos sino que se propicie el entendimiento de las relaciones causales implicadas. Para ello Lloyd en 1986 (op.cit) plantea que las explicaciones causales históricas tienen tres elementos:

1. El conocimiento de las intenciones de los actores.
2. Conocimiento de las condiciones particulares donde ocurren las acciones, eventos y procesos sociales.
3. La existencia de modelos generales y teorías acerca de individuos, sociedades, procesos sociales, así como de la interacción de la sociedad y la acción.

Estos tres elementos implican una visión integral de los hechos históricos donde se toma en cuenta la relación entre acción y el determinado contexto social, sobre las cuales se forman hipótesis explicativas (op. cit).

Este modelo llamado integral, supone un mejor entendimiento causal por parte de los alumnos, buscando que éstos no adjudiquen las causas del evento histórico únicamente a los agentes históricos sino a la interacción de los distintos factores sociales, políticos y económicos con las acciones humanas. Asimismo proporciona pautas o principios generales sobre los cuales se propone se desarrolle la enseñanza del conocimiento histórico. Sin embargo, se requieren estrategias para el trabajo dentro del aula, con el fin de que los alumnos se desarrollen como personas reflexivas, que piensan, que planifican y regulan sus actividades.

Las estrategias deben estar en función del tipo de contenido que se aborda. Para los contenidos declarativos de tipo factual (fechas, nombres, hechos, lugares, nombres de documentos históricos) se puede echar mano de estrategias de repetición, repaso y relectura tratando de propiciar una memorización significativa y relacionándola con la información conceptual⁷ y con otros tipos de contenidos (procedimental y actitudinal), mediante actividades que pueden ser de tipo expositivo (por ejemplo, narración de hechos históricos) y por descubrimiento (por ejemplo, consulta de fuentes históricas) (op.cit.).

Para la enseñanza de contenidos históricos, se utilizan estrategias empleadas en diversas áreas de conocimiento, tales como: actividades para activar los conocimientos previos (actividad focal introductoria, discusiones guiadas, lluvia de ideas), organizadores previos, preguntas insertadas de tipo abierto, elaboración de resúmenes, integración de los conceptos por medio de mapas conceptuales, establecimiento de objetivos que determinan las condiciones, tipos de actividades y forma de evaluación (compartido entre docente y alumno), ilustraciones (especialmente del tipo descriptiva, expresiva), diagramas, analogías, cuadros C-Q-A (donde se plantea lo que se conoce, lo que se quiere aprender y lo que se ha aprendido) y cuadros sinópticos. Se sugiere que estas estrategias no sean utilizadas indistintamente ni se abuse de ellas, sino que se elijan considerando las características generales de los aprendices, el tipo de contenido curricular particular, la meta que se desea alcanzar y tener en cuenta una vigilancia constante en el uso de las estrategias para que éstas sean efectivas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Para el caso de la Historia, Díaz-Barriga (1998), en un estudio realizado con profesores y estudiantes de CCH, menciona que las estrategias consideradas por los alumnos como las que mejor facilitan la comprensión de los contenidos históricos son: el uso de ejemplos reales y actuales, la proyección de películas, las visitas a distintos escenarios, el uso de mapas conceptuales e ilustraciones, las dramatizaciones, la elaboración de proyectos, carteles, guiones o exposiciones.

⁷ Para el conocimiento conceptual, se requiere que los alumnos lo construyan a partir de conceptos, principios y explicaciones identificando sus características y significado particular (feudalismo, democracia, sistemas de producción, las causas de la Primera Guerra Mundial, consecuencias de la Revolución Industrial).

La enseñanza de contenido procedimental en la Historia, según Valls (en Pérez, 1997:144), tiene como objetivo que los alumnos adquieran una serie de destrezas cognitivas tales como:

- Aquéllas que se requieren en el reconocimiento de términos, comprensión, traducción, interferencia, verificación y generalización de hipótesis, elaboración de conclusiones, entre otros. Para el manejo de la terminología y del vocabulario propio del conocimiento histórico.
- Las relacionadas con el uso de la metodología científica, desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo, localización y reconstrucción de la información, su selección, descripción e interpretación de manera crítica, explicación de los hechos y solución de problemas.
- Las que se requieren para tratar la causalidad, el cambio o transformación, el relativismo, la interdependencia y conceptos particulares propios de la disciplina (feudalismo, monarquía, sistemas de producción).

Las condiciones de aplicación de estrategias en las ciencias sociales son de diferentes tipos de acuerdo a su origen:

1. Según los propios objetos de conocimiento sobre los que se aplica el procedimiento (la naturaleza de los documentos y textos, acontecimientos y problemas sociales, entornos).
2. Según los materiales con los que se trabaja (textos, documentos, objetos, aparatos, imágenes, mapas, testimonios, por ejemplo) que tienen sus formas particulares de uso.
3. Según el propio contexto escolar (exigencias, posibilidades y restricciones).

La elección de las estrategias estará en función del contenido procedimental que se tiene como objetivo. Ya que el uso estratégico de procedimientos tiene como característica principal que el alumno conozca los objetivos que tiene el aprender dichos procedimientos, el docente será quien destaque la pertinencia de la estrategia elegida de acuerdo a los objetivos a alcanzar, los beneficios que se obtienen, la eficacia de su aplicación y la situación que resuelven. Asimismo será de vital importancia entablar un diálogo entre el profesor y el alumno, de manera que el primero guíe al

alumno sin perder de vista que lo que se busca es su autonomía en el uso de procedimientos.

Las estrategias procedimentales en la Historia se basan en las actividades propias del Historiador y Valls (op.cit.) sugiere las siguientes:

- Emplear diversas fuentes donde el alumno pueda reconocer, encontrar y extraer información sobre hechos y fenómenos del pasado y del presente, del entorno tanto cercano como lejano, mediante la observación, entrevistas, consultas, etc.
- Encontrar evidencia para que el alumno pueda hacer una interpretación de la realidad social
- Apropiarse de experiencias socio-históricas por medio de la empatía, la simulación, la dramatización y la imaginación como procedimientos
- Abordar como problemas los hechos históricos, tratando de encontrar regularidades, vínculos con otros hechos por medio de relaciones, explicaciones, generalizaciones.

El conocimiento declarativo y el procedimental están estrechamente ligados al cambio de actitudes y la adquisición de valores, sin embargo es el docente quien debe ofrecer actividades que promuevan actitudes positivas y él mismo ser un modelo persuasivo para los alumnos. Al desarrollar la habilidad de la empatía histórica se pretende generar en el alumno actitudes en torno a determinados hechos históricos. Por ejemplo, al estudiar el nacimiento del Psicoanálisis, hemos de promover la habilidad de la empatía histórica para situar al alumno en el contexto sociocultural, económico y personal de Sigmund Freud y así entender los motivos que lo llevaron a desarrollar sus teorías. Al ser capaces "de ponerse en el lugar" de Sigmund Freud, se está generando una actitud empática que le permitirá al alumno comprender mejor el hecho histórico.

Algunas de las estrategias que han demostrado ser eficaces son el juego de roles, los sociodramas, las discusiones, los debates, exposiciones de carácter persuasivo, análisis del comportamiento de los agentes históricos, escritos que promuevan el análisis crítico de la realidad social, participación en proyectos comunitarios de servicio o prosociales y comprometiendo a los alumnos en la toma de decisiones.

En este orden de ideas y retomando lo sugerido por Valls (1997) en torno a las estrategias procedimentales en la Historia, el presente trabajo tiene como uno de sus objetivos la adquisición de la empatía histórica como habilidad de dominio para la apropiación de experiencias socio-históricas que promuevan el aprendizaje significativo de los contenidos históricos. A continuación se abordarán algunas propuestas para desarrollar la habilidad de dominio denominada empatía histórica.

4.2 Propuestas para la enseñanza de la Historia desde un enfoque constructivista

Primeramente es necesario que los docentes que piensan poner en práctica actividades empáticas hayan ejercitado y adquirido esta habilidad. Previo a trabajar actividades empáticas con sus alumnos, se sugiere que se sigan los siguientes pasos para la explicación de los sucesos históricos (Trepát, 1995 p. 296):

- a. Identificación y/o delimitación de los acontecimientos, coyunturas o estructuras que se quieren explicar. *¿qué pasó o pasaba, cuándo, cómo, dónde?*
- b. Explicación de las condiciones previas: geográfico-físicas, las demográficas, económicas, sociales, tecnológicas, mentalidades y cultura. *¿en qué condiciones se produjo (límites del medio, economía, tecnología)? ¿por qué había esa cantidad de personas y por qué se distribuían así? ¿por qué dichas personas pensaban, actuaban y creían de cierta manera? Así mismo, se da explicación a las intenciones de los personajes de acuerdo a las condiciones previas. ¿qué intención tuvieron las personas o grupos?*
- c. Valoración de causas según su importancia y según el tiempo (inmediatas, medias o lejanas) *¿cuáles fueron las causas más importantes y por qué? ¿cuáles fueron las causas inmediatas, medias y lejanas?*
- d. Explicación de las consecuencias geográfico-físicas, demográficas, económicas, sociales, tecnológicas y mentalidades. *¿qué consecuencias geográficas y físicas hubo (fronteras, extensión territorial, modificaciones en el ecosistema)? ¿Hubo consecuencias en la salud, índices de natalidad y mortandad? ¿qué cambios positivos o negativos hubo en la economía? ¿se vio modificada la tecnología y sus avances? ¿cambiaron las actitudes y mentalidades hacia la vida?*

- e. Valoración de consecuencias según su importancia y según el tiempo. *¿Cuáles fueron las consecuencias más importantes? ¿cuáles fueron inmediatas, medias o lejanas?*
- f. Identificación de continuidades y cambios. *¿Qué cambió, qué permaneció y/o qué modificaciones se dieron en lo que permaneció?*

Los dos tipos de actividades de carácter empático más utilizadas para enseñar la Historia, normalmente se clasifican en: explicativas y descriptivas. Las de tipo **descriptivo** son actividades en las que se le pide al alumno que se *proyecte en el pasado*, por ejemplo, "Imagínate que eres un traductor náhuatl, elabora un discurso donde describas la cultura indígena a los españoles." O bien que *reconstruya imaginativamente una situación personal en el pasado*, por ejemplo, "¿Cómo se sintieron los indios Xioux al ser despojados de sus tierras? Otra modalidad dentro de las actividades descriptivas sería *situar al alumno en un entorno histórico*, por ejemplo, "Describe la vida del hijo de un esclavo americano" Estas actividades pueden requerir más tiempo dentro del programa y un mayor esfuerzo por parte del docente y de los alumnos y, es posible que los resultados que se obtengan de las primeras aplicaciones no sean tan notables.

Por otro lado las actividades de tipo **explicativas** suponen promover una mayor comprensión por parte del alumno a través de actividades como los *juegos de simulación*, donde se les pide a los alumnos que representen y escenifiquen un suceso, por ejemplo "La organización de los indígenas mesoamericanos tras la conquista de los españoles". Además de promover la comprensión de los contenidos históricos, en un estudio realizado con profesores y estudiantes de nivel secundaria⁸ se encontró que éste tipo de actividades fomenta la motivación por parte de los alumnos. Por otro lado están los *ejercicios de toma de decisión* de uno o varios agentes históricos, por ejemplo, "Imagina que eres el Papa Clemente VII y ofrece argumentos por los cuales decides otorgarle el divorcio a Enrique VIII".

Dentro de estas actividades se proponen ejercicios de contrariedad, dilemas empáticos, de contraste presente-pasado y de relaciones entre cultura y economía.

⁸ Hoostcin (1995), citado por Brophy, 1998 en Díaz-Barriga y Hernández (2002:92)

Ejercicios de contrariedad. En éstos se revisa una fuente primaria de tipo escrito y al momento de dar lectura a la reacción de un agente histórico, se hace una pausa para que los alumnos discutan cuál creen que debió haber sido, a su punto de vista, la reacción más adecuada. Posteriormente se continúa con la lectura. Por ejemplo, tras leer el juicio hacia Galileo donde se le declara culpable de enseñar doctrinas consideradas "absurdas, falsas en filosofía y formalmente heréticas...determinadas contrarias a las escrituras divinas" (Sentencia de Galileo en Fahie, 1903, p: 315 en Hothersall, 1997:40) y donde se le muestran instrumentos de tortura a Galileo, hacer una pausa para que los alumnos comenten la reacción que ellos creen que Galileo tuvo. Otra forma de trabajarlo es a través de fuentes secundarias donde el profesor pronuncia una afirmación, y los alumnos son cuestionados propiciando una discusión en torno a sus creencias y lo que realmente sucedió.

Dilemas empáticos. Consiste en analizar conductas personales que ocurrieron en el pasado y que actualmente podrían parecer absurdas; la finalidad es que a partir de la comprensión del contexto los alumnos vean que, de acuerdo al momento histórico, dichas conductas no eran tan descabelladas. Por ejemplo, analizar el por qué Moctezuma recibió a los españoles con grandes tributos, siendo que venían a conquistarlos.

Actividad de contraste entre el presente y el pasado. Son una variante de la anterior y consiste en comparar la explicación que se da a un hecho en el pasado con la interpretación actual. Por ejemplo, "en el pasado se creía que algunos barcos se perdían de vista porque habían caído a la nada, ya que se tenía la concepción de que la Tierra era plana; ¿actualmente qué explicación darían ustedes a ese hecho?"

Relación entre cultura y economía. Esta consiste en que el alumno haga conexiones lógicas entre la dimensión cultural que incluye un conjunto de ideas, creencias, valores y prácticas sociales, y una dimensión económica (medios de producción, recursos materiales, recuperación económica). Por ejemplo, cuestionar a los alumnos sobre el movimiento de las Cruzadas en relación a las causas que lo originaron: recuperación de lugares sagrados, adquisición de bienes para aumentar la riqueza, dominio político y defensa de las creencias del pueblo.

Serrano en 1993 (citado en Trepát, 1995) propone un tercer tipo de actividades además de las descriptivas y las explicativas, denominadas **implicativas** que se caracterizan por su grado de dramatización y "por su alta virtualidad educativa". Esta actividad consiste en que los alumnos elaboren guiones, escenario y disfraces para dramatizar o representar hechos realizados por agentes históricos relevantes; lo fundamental no es la representación teatral en sí, sino que los alumnos comprendan por la vía emocional o afectiva las reacciones de los personajes históricos, lo cual favorece la consolidación de hechos y conceptos históricos de manera significativa. Además, al preparar la dramatización los alumnos investigan sobre el vestuario de la época, el escenario y datos particulares de los personajes que van a interpretar. Esta práctica no sólo tiene repercusiones cognitivas sino también en el aspecto social de los alumnos, ya que el actuar implica una relación con sus compañeros y la expresión oral. Sin embargo, existe la posibilidad de que algunos alumnos no alcancen los objetivos que persigue este tipo de actividad, por lo que no se debe considerar como la única estrategia válida para la enseñanza de la Historia (Trepát, 1995).

Además, como ya se mencionó, la empatía histórica se va construyendo conforme el desarrollo cognoscitivo del alumno, esto no implica que no se deba implementar este tipo de actividad pero sí considerar que el máximo nivel de empatía no se alcanzará sino hasta que el alumno posea un desarrollo cognoscitivo que le permita llegar al que Serrano (op.cit.) llama "quinto nivel de empatía histórica", en el cual los alumnos pueden distinguir entre las razones que mueven a los sujetos y las causas de los acontecimientos históricos.

Trepát en (1995:117), propuso una técnica de trabajo que incluye una serie de pasos:

Pasos	Preguntas
1. Identificación y/o descripción del fenómeno histórico propuesto.	1. ¿En qué consiste el fenómeno histórico propuesto al análisis? (resumen)
2. Concreción de las anomalías de comportamiento (o, en su caso, de las toma de decisión, o de las diferencias observadas respecto del presente o de lo esperado según la tipología de la actividad)	2. ¿Cuáles son las anomalías que se desprenden del análisis de las fuentes? ¿Qué comportamientos me parecen o serían hoy absurdos? ¿Qué cambios se han operado en la valoración de estos hechos desde el punto de vista de hoy?
3. Identificación de la mentalidad de la época y/o de los mecanismos actitudinales y psicológicos (valores, cosmovisiones, creencias...) a través de las fuentes propuestas o indagadas.	3. ¿En qué consistían las creencias de la época? ¿Cómo veían el mundo? ¿En qué basaban sus actos para juzgarlos correctos? ¿Qué principios morales tenían? ¿Qué pensaban que les ocurría tras la muerte?
4. Establecimiento de la relación entre el fenómeno descrito, las anomalías, diferencias o contrastes, etc. y las actitudes mentales que puedan formular una explicación.	4. ¿Qué aspectos del punto anterior se pueden relacionar con lo establecido en el punto dos para explicar el problema planteado?
5. Identificación, en su caso, de las fuentes que serían necesarias para poder explicar la conducta propuesta y el enunciado de las dificultades que se presentan para explicar "desde dentro" la actuación de los personajes propuestos.	5. ¿Es posible, realmente, que a través de las fuentes presentadas nos podamos poner en la piel de este(os) personaje(s) históricos? ¿Qué deberíamos saber para poderlo explicar? ¿A qué información deberíamos tener acceso? ¿Existe esta información?

Cuadro 5. La empatía histórica: una serie de acciones ordenadas.

Las dimensiones del conocimiento histórico derivan en habilidades que el alumno ha de desarrollar para comprender los contenidos históricos. En México, la didáctica de la Historia se ha enfocado principalmente a propiciar en los alumnos las habilidades para ubicar en el tiempo y espacio los hechos históricos. Sin embargo, por las características cognitivas que tienen los niños en edad escolar, la adquisición exclusiva de dichas habilidades no les facilita la comprensión de contenidos históricos. Consideramos que se deben planear actividades que busquen desarrollar todas las habilidades de manera conjunta tomando en cuenta las características psicológicas de los alumnos. Dicho lo anterior, la unidad didáctica que se propone pretende promover la habilidad de la empatía histórica ya que puede facilitar el aprendizaje significativo de contenidos históricos.

CAPÍTULO V MÉTODO

5.1 Problema de investigación

La enseñanza de la Historia en la escuela primaria presenta dificultades debido a diversos factores. Por un lado se encuentra la naturaleza compleja de los contenidos históricos y por otro, el desarrollo cognitivo en el que se encuentran los alumnos, los conocimientos e ideas previas que éstos tengan y el tipo de enseñanza. Respecto a la naturaleza compleja de la Historia, podemos decir que es difícil para el profesor transmitir de forma significativa hechos y procesos históricos que resultan intangibles para el alumno. Por ello es necesario no sólo brindar al docente los contenidos curriculares sino estrategias de enseñanza, adecuadas al nivel cognitivo del alumno y en función de sus conocimientos y experiencias previas, que favorezcan el aprendizaje significativo de los contenidos históricos.

Con la intención de favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos históricos, la presente investigación ofrece una alternativa de enseñanza constructivista enfocada al aprendizaje significativo del tema "La Colonización y la Nueva España" haciendo énfasis en la adquisición de la habilidad denominada empatía histórica. Para ello se diseñó, aplicó y evaluó una unidad didáctica para dicho tema en alumnos que cursan quinto año de primaria.

5.2 Objetivos

- Diseñar una unidad didáctica con base en el currículum de 5to año de Primaria para el aprendizaje significativo de contenidos históricos.
- Validar de manera empírica la unidad didáctica para la promoción del aprendizaje significativo y la empatía histórica como habilidad de dominio en niños de 5to año de primaria.
- Replantear la unidad didáctica haciendo los ajustes y modificaciones derivados del análisis de los resultados.
- Ofrecer una propuesta didáctica desde el enfoque constructivista para la enseñanza de la Historia que promueva el aprendizaje significativo y la adquisición de la empatía histórica como habilidad de dominio.

5.3 Preguntas de investigación

1. ¿La unidad didáctica elaborada desde el enfoque constructivista para el tema “La Colonización y la Nueva España” propicia el aprendizaje significativo de contenidos históricos en alumnos de 5to año de primaria?
2. ¿La unidad didáctica resulta efectiva para la adquisición de la empatía histórica como habilidad de dominio en alumnos de 5to año de primaria?

5.4 Tipo de estudio

Esta investigación fue un estudio piloto de tipo exploratorio donde se buscó someter la unidad didáctica propuesta a una valoración para determinar su eficacia, haciendo los ajustes y modificaciones pertinentes para la promoción de un aprendizaje significativo y la adquisición de la empatía histórica como habilidad de dominio.

5.5 Contexto educativo

El estudio se llevó a cabo en la escuela pública de Participación Social No. 5 que se encuentra ubicada en la zona sur de la ciudad de México (San Fernando, delegación Tlalpan). Es una escuela que funciona como medio internado ya que además de las clases regulares que se imparten por la mañana, se ofrece servicio de comedor y por la tarde brindan talleres. Dicha institución educativa se caracteriza por ser escenario de proyectos de investigación y prácticas profesionales, lo cual es favorable ya que permite la entrada a propuestas que pueden aportar mejoras a la labor educativa. Otra característica de esta escuela es que existen actividades extraescolares que alteran la secuencia de las clases (conciertos, visitas de médicos, venta de material, promoción de productos, entre otros) y por ende el orden dentro de las clases así como en los patios de la institución. Cabe mencionar que por parte de la directora siempre hubo gran disposición y apoyo para la realización del estudio.

La aplicación de la propuesta didáctica se realizó dentro del aula y en el horario regular. Las variantes fueron la sustitución o eliminación de algunos materiales incluidos en la propuesta y que la unidad didáctica fue impartida por las investigadoras.

Las características físicas del aula no fueron favorables ya que el espacio fue insuficiente, las bancas no propiciaban el trabajo en equipo, los recursos no estaban en óptimas condiciones y la ubicación del salón permitía la entrada de mucho ruido.

5.6 Participantes

La muestra fue no probabilística, intencional, y seleccionada por conveniencia, constituida por un grupo intacto de alumnos de 5to de primaria integrados por 16 varones y 12 mujeres con un rango de entre los 10 y los 12 años de edad. Dicho grupo pertenece a una escuela pública ubicada en el Distrito Federal y pertenecen a un nivel socioeconómico bajo. La maestra Martha, responsable del grupo de alumnos participantes, tiene treinta años de experiencia, está jubilada y tomó este trabajo ya que se lo solicitaron porque el grupo había quedado sin maestra a los dos meses de haber comenzado el curso. Por otro lado, cabe mencionar que la maestra no tenía experiencia en impartir clases a quinto grado de primaria.

Se entrevistó a las docentes que imparten 5to año de primaria (grupo A y B) para obtener datos acerca de su metodología de enseñanza y características sobre el desempeño y actitud de los alumnos ante la materia de Historia. Sin embargo, en este reporte sólo se presentará la información obtenida de la entrevista con la maestra Martha, responsable del grupo donde se llevó a cabo la aplicación (5to B).

5.7 Procedimiento

Etapa 1

Se definieron las características de la unidad didáctica con base en los fundamentos revisados y explicados en el marco teórico tales como el enfoque constructivista, el aprendizaje significativo y diversas propuestas para la enseñanza de la Historia.

Se diseñó la unidad didáctica desde un marco constructivista para la enseñanza de contenidos históricos en el tema "La Colonización y la Nueva España" (ver anexo 1, p. 145).

Se preparó el material requerido para la aplicación de la unidad didáctica así como los instrumentos necesarios.

Se solicitó un permiso a los directivos de la escuela Participación Social no. 5, explicándoles el estudio que se llevó a cabo y las ventajas que éste les puede ofrecer en las actividades curriculares de la materia de Historia, ya que se les proporcionarán los resultados y las sugerencias que se deriven de éstos. Una vez obtenida la

autorización, se explicó el procedimiento a seguir a los docentes que imparten la materia de Historia.

Etapa 2

Con el fin de obtener información sobre el estilo de enseñanza de los docentes que imparten la materia, las estrategias que emplean para enseñar el tema de “La Colonización y la Nueva España” y la actitud que tienen los alumnos ante la materia de Historia, así como conocer el pensamiento docente que es de fundamental importancia para la planeación de la enseñanza (Monroy, 1998), se realizó una entrevista semi-estructurada a los docentes de ambos grupos de 5to año⁹ (ver anexo 2a, p.185).

Se reunió a los docentes para brindarles los fundamentos teóricos (ver anexo 6, p. 223) en los que sustenta la unidad didáctica. Se les presentó la unidad didáctica y los instrumentos de evaluación previamente construidos por las investigadoras (ver anexo 2, p. 184).

Etapa 3

Previo a la aplicación de la unidad didáctica se impartió una sesión sobre la elaboración de mapas conceptuales (ver anexo 7, p. 235) a los alumnos del grupo 5B, esto para evitar que la destreza de los alumnos en el empleo de mapas conceptuales fuese una variable extraña que falseara los resultados de su evaluación. Una vez dada dicha sesión y antes de impartir el tema, se aplicó el mapa conceptual para evaluar los conocimientos declarativos que poseían los alumnos en relación al tema “La Colonización y la Nueva España”. Los mapas fueron evaluados por las investigadoras con el fin de obtener los conocimientos previos que los alumnos poseían antes de iniciar la aplicación de la propuesta didáctica.

Se llevó a cabo la unidad didáctica a lo largo de cuatro sesiones, donde la profesora tuvo la oportunidad de observar y hacer anotaciones que considerara relevantes.

Los alumnos elaboraron el mapa conceptual final empleando los mismos conceptos que se requirieron al inicio de la intervención.

⁹ La participación de ambas maestras en la entrevista y en la presentación del material de la propuesta se hizo a petición de la directora de la escuela.

Etapa 4

Para realizar la validación de la unidad didáctica se tomaron en cuenta los componentes de la misma: materiales, papel del docente, actuación de los alumnos y estrategias de enseñanza. Se realizó un análisis de las actividades, los productos de aprendizaje y los registros observacionales hechos durante las sesiones.

Para evaluar la adquisición de conocimientos declarativos se utilizó una prueba t para medias independientes con el fin de comparar las medias de los mapas conceptuales realizados al inicio y al final de la intervención educativa, con el fin de determinar si existieron diferencias significativas entre ellos. Los mapas conceptuales fueron calificados con base en los criterios de Novak y Gowin (1998) (ver anexo 2e, p. 203).

Para evaluar la adquisición de habilidades propias del conocimiento histórico y la participación de los alumnos a lo largo de las sesiones, se analizaron las escalas para contenidos procedimentales y actitudinales diseñadas para la unidad (ver anexo 2b, p. 186-189).

Para evaluar la adquisición de la habilidad de la empatía histórica se tomó en cuenta la participación de los alumnos en las actividades destinadas a promover esta habilidad y el análisis de contenido de las respuestas ofrecidas. Las actividades analizadas fueron: la carta a la Inquisición, juego de colonización y la representación de la vida en la Nueva España. Para la evaluación del ensayo final se utilizó una tabla de especificaciones diseñada para dicha tarea (ver anexo 2f, p. 205).

Etapa 5

Una vez hecho el análisis cuantitativo y cualitativo de la información obtenida se plantearon los posibles ajustes y modificaciones necesarias para que la Unidad Didáctica se adaptara a la realidad educativa y a las condiciones que tienen los contextos educativos de nuestro país.

Finalmente se ofreció retroalimentación a la Institución y docentes que imparten la materia de Historia.

5.8 Diseño de la unidad didáctica

Una unidad didáctica es considerada por del Carmen (1990:103), como “una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo...[donde] deben precisarse los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación. En su elaboración es importante contemplar los diferentes niveles del grupo en clase y desarrollar en función de ellos las necesidades y adaptaciones curriculares.”

Para construir una unidad didáctica, se requiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

¿Qué enseñar?

En este aspecto se toma en cuenta el propósito educativo y los objetivos de aprendizaje; el contexto y ubicación del tema a enseñar dentro del programa y los contenidos curriculares (conceptual, procedimental y actitudinal).

¿Cuándo enseñar?

En este se atiende al contexto y circunstancias del grupo, la secuencia y distribución que tienen los contenidos y la forma en que se va a organizar el espacio y el tiempo.

¿Cómo enseñar?

Asimismo se deben considerar las actividades de enseñanza-aprendizaje, las estrategias que promuevan el aprendizaje significativo, materiales y recursos didácticos; y la metodología que se va a emplear para trabajar los contenidos.

¿Qué y cómo evaluar?

La evaluación es un aspecto de suma importancia dentro del diseño de una unidad didáctica ya que de nada sirve tener una buena planeación si no se tiene claro desde un principio la manera en la que podremos darnos cuenta si se alcanzaron los objetivos. Se debe tomar en cuenta el marco educativo en el que está suscrito el proceso de evaluación, los criterios de evaluación, la autoevaluación y los instrumentos y recursos necesarios para este proceso.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Enmarque y ubicación de la unidad didáctica

La unidad didáctica para el tema "La Colonización y La Nueva España" está diseñada con base en los propósitos planteados por la Secretaría de Educación Pública para el curso de Historia de quinto año de primaria. Estos propósitos son¹⁰:

Que los alumnos:

- Identifiquen las principales épocas de la Historia de la humanidad, sus características más importantes y su herencia para el mundo actual.
- Establezcan relaciones entre la Historia de México y la de otros pueblos del mundo; en particular que identifiquen procesos de conflicto, dominación e influencia mutua.
- Comprendan nociones y desarrollen habilidades para identificar hechos y procesos históricos, tales como causalidad, continuidad, cambio y herencia cultural.
- Reconozcan la influencia del medio geográfico sobre el desarrollo humano, la capacidad del hombre para aprovechar y transformar el medio natural, así como las consecuencias que tiene una relación irreflexiva y destructiva del hombre con el medio que lo rodea.
- Reconozcan y aprecien la diversidad cultural de la humanidad al comprenderla como producto de la Historia.

En atención a dichos propósitos, decidimos elaborar una unidad didáctica para la lección 13 titulada "*La Colonización y la Nueva España*" que se ubica en el módulo 5 del libro de texto gratuito de Historia para 5to año de primaria.

El esquema de contenidos para dicho tema es el siguiente:

1. La colonización y la nueva España
 - 1.1. El nacimiento de las colonias en América
 - 1.2. La colonización española y portuguesa
 - 1.3. La colonización inglesa y francesa
 - 1.4. El Virreinato de la Nueva España
 - 1.5. El territorio
 - 1.6. La conquista espiritual y la religión
 - 1.7. La población
 - 1.8. La agricultura y la ganadería
 - 1.9. La minería

¹⁰ Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. (1995) Libro para el maestro. Historia. Quinto grado. México: SEP

Ramírez & Silva

- 1.10. El comercio y la industria
- 1.11. Las artes y las ciencias

A partir de dicho esquema nosotras desglosamos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que consideramos pertinentes para el aprendizaje significativo del tema (ver cuadro 6). Para el planteamiento de los objetivos de la unidad didáctica empleamos los niveles de concreción de la taxonomía de Bloom (Escudero, 1980 citado en Román y Díez, 1994)

Objetivos Generales

Al término de la lección, los alumnos:

- Identificarán el suceso histórico de La Colonización en América y sus características más relevantes, así como las causas y consecuencias que tuvo este hecho histórico (nivel de comprensión).
- Reconocerán y utilizarán algunos de los procedimientos que se emplean para el estudio de la Historia (nivel de conocimiento y aplicación).
- Reconocerán y valorarán las implicaciones que tiene un hecho histórico en la formación de nuestra nación (nivel de evaluación).

Objetivos didácticos

1. Identificar y exponer el contexto temporal, espacial y sociocultural en el que se da La Colonización de América (nivel de conocimiento).
2. Definir los conceptos básicos requeridos para la comprensión del tema (nivel de conocimiento).
3. Identificar y contrastar las causas y consecuencias de la Colonización en México (nivel de conocimiento y comprensión).
4. Conocer y aplicar algunos de los procedimientos empleados en el estudio de la Historia tales como lectura y elaboración de líneas de tiempo y mapas cartográficos, uso de fuentes y manejo del vocabulario de la disciplina (nivel de aplicación).
5. Desarrollar habilidades para la adquisición de nociones temporales, de continuidad y de cambio (nivel de aplicación).

6. Reconocer las diferencias que existen entre las personas en función de su situación socio-histórica (nivel de conocimiento/comprensión).
7. Cuestionar sobre los motivos que llevan a los sujetos históricos a actuar de la manera en que lo hicieron (nivel de análisis).
8. Debatir y valorar las consecuencias inmediatas y lejanas de la Colonización (nivel de síntesis).
9. Adoptar una actitud hacia la colonización como hecho histórico relevante de la Historia de México (nivel de evaluación).

Para dar un panorama general de la planeación de la unidad didáctica, a continuación se presenta un cuadro que sintetiza los elementos más relevantes que la componen. La unidad didáctica desarrollada se puede consultar en el anexo 1 (p. 145).

Modalidad de organización de los contenidos: Disciplinaridad		Disciplina: Historia
TÍTULO: La colonización y la Nueva España		
CONTENIDOS: ¿Qué aprender?		
<p>DECLARATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Países colonizadores -Geografía del territorio colonizado por los españoles, portugueses, franceses e ingleses -Etapas de la colonización en América -Alimentos originarios de Europa, África y América -Tipo de gobierno en la Nueva España -Geografía de la Nueva España -Características de la población en la Nueva España -Proceso de la evangelización Organización social: <ul style="list-style-type: none"> -Características de la agricultura y la ganadería -Productos comercializados e industrializados -Desarrollo de las artes y las ciencias -Importancia de la minería 	<p>PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura e interpretación de mapas -Elaboración de línea de tiempo -Noción de cambio y de causalidad -Manejo de vocabulario -Uso de fuentes primarias y secundarias -Encontrar regularidades, relaciones, explicaciones y generalizaciones -Localización geográfica de la Nueva España -Empatía con agentes y sujetos históricos -Categorías y nociones temporales -Representación icónica -Formulación de preguntas -Encontrar relaciones, explicaciones y regularidades -Construcción de juicios valorativos 	<p>ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interés por el tema -Valoración de las causas. -Interés por los motivos de los colonizadores -Interés por el proceso de colonización -Interés por cuestionar y comprender las acciones y reacciones de los sujetos históricos. -Trabajo cooperativo -Interés por comprender las consecuencias de la Colonización Valorar la relevancia de la Colonización en nuestro país -Valoración del respeto a las opiniones de otras personas - Interés por comprender el impacto que ha tenido La Colonización en la sociedad actual. -Interés por comprender la mentalidad de las personas de otra época. -Sentido de pertenencia e identidad nacional.

ACTIVIDADES	RECURSOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición frontal de algunos subtemas por parte de las investigadoras. • Conformación del laboratorio de ciencias sociales. • Discusión a partir de un documental relacionado al tema. • Elaboración grupal de una línea del tiempo. • Lectura del libro de texto empleando estrategias para la comprensión lectora. • Tareas de investigación mediante uso de fuentes primarias y/o secundarias. • Ejercicios descriptivos y explicativos (contrariedad y de toma de decisión) para desarrollar la empatía histórica. • Elaboración grupal de cuadros sinópticos para los subtemas. • Juego de simulación sobre la vida colonial. • Debate en relación a los beneficios y perjuicios inmediatos y lejanos a los que dio lugar la colonia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material del laboratorio de ciencias sociales: globo terráqueo, cartoteca con mapas topográficos de la zona y foto planos, archivo de documentos, iconoteca: fotos, videos reportajes, etc; juegos de distintos tipos y soportes y portafolios de los alumnos • Seis hojas de papel rotafolio, gises, plumones, papel craft, hojas blancas tamaño carta • Documental • Planisferio • Mapa de América • Fotografías de sujetos de la época de la colonia • Juego de Colonización (tarjetas y sobres) • Copias del material • Hojas de papel • Juego de simulación (papel craft (10 m), 10 cajas de gises de colores, material de re-uso (cajas de todos tamaños, botes, bolsas de papel, canastas), tela, piedras, palos de madera, guacal, papelería. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Actividad focal introductoria • Ilustraciones • Discusión guiada. • Línea del tiempo • Lluvia de ideas • Cuadro CQA • Exposición de contenidos declarativos • Analogía • Palabras clave • Preguntas intercaladas • Resumen • Juego • Mapa Conceptual • Preguntas • Ejercicios de contrariedad y toma de decisiones • Tabla piramidal • Juego de simulación • Síntesis • Reflexión
<p>TEMPORALIZACIÓN: una sesión para la capacitación en la elaboración de mapas conceptuales; tres sesiones de una hora y media para abordar los contenidos de la unidad y una sesión de hora y media para la recapitulación y evaluación.</p>		
<p>EVALUACIÓN INICIAL: Elaboración de un mapa conceptual a partir de conceptos dados. DURANTE: Registro observacional para contenidos procedimentales y actitudinales (escala descriptiva y gráfica) FINAL: Evaluación del tema, Portafolios, Ensayo sobre "La Colonización y La Nueva España" y elaboración de un mapa conceptual.</p>		

Cuadro 6. Matriz para la Unidad Didáctica

Validación de la unidad didáctica

Nuestra investigación implica no solo el diseño sino la validación de la unidad didáctica, la cual consistió en la aplicación de la misma en un contexto educativo real. De esta manera pudimos identificar los aciertos y obstáculos que representa la implementación de nuestra propuesta educativa dentro del aula. Sin embargo sugerimos que se lleven a cabo otras formas de validación tales como la validación de expertos (ver anexo 3, p. 207) y el piloteo de las actividades nodales de la unidad (ver anexo 4, p. 214).

CAPÍTULO VI RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de la Unidad Didáctica. Como primer apartado se reportan la información obtenida de la entrevista al docente y posteriormente se desglosan los resultados de las actividades llevadas a cabo en las sesiones.

6.1 Entrevista al docente

La entrevista se llevó a cabo con las dos maestras del quinto grado a petición de la Directora de la escuela. Sin embargo, en esta sección sólo se reporta los datos aportados por la maestra del 5to B, grupo con el cual se llevó a cabo la intervención educativa. La entrevista con la docente se audiógrabó y transcribió. De los datos obtenidos se rescataron los más relevantes que a continuación se presentan:

EN RELACIÓN AL ESTILO DE ENSEÑANZA

- No ha recibido ningún curso específico para la enseñanza de la Historia
- No tiene mucha experiencia trabajando 5to año de primaria, aunque sí en la docencia.
- La relación que encuentra entre la Historia y entre las materias de matemáticas y ciencias naturales es simplista, habla de fechas en relación con operaciones fundamentales y de etapas en la Historia con eras geológicas. En realidad no tiene claro cómo vincularlas.

... *"En Historia siempre te marcan sobre todo fechas, entonces aplicado a las matemáticas por ejemplo en operaciones fundamentales tu puedes aplicar esto para que ellos encuentren la diferencia y el tiempo que tiene ese hecho histórico"...*

... *"Si vamos a ver eras geológicas en ciencias naturales, cuando sucedió eso y nuevamente vuelves a relacionarlas con matemáticas como un hecho, como fenómeno también físico natural y también como un hecho social".*

Ramírez & Silva

- Considera más sencillo la enseñanza de las matemáticas porque lo pueden relacionar con su vida cotidiana y consideran que la enseñanza de las matemáticas es más dinámica. Le es difícil enseñar Historia y no sabe cómo enseñarla de una manera “dinámica”.

"A lo mejor a mi me falta experiencia para explicar Historia porque igual en la Historia yo tengo que aplicar esto [escenificar los hechos históricos para que no sea repetir datos] ... en matemáticas no, lo estás aplicando en cada momento y entonces la siento más dinámica."

- Considera que los objetivos de enseñar Historia son:
 - Que los alumnos conozcan su pasado
 - Que los alumnos ubiquen en una línea del tiempo cuando ocurrieron los hechos históricos
 - Que los alumnos reconozcan los hechos históricos
- No conoce los tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y actitudinal, no supo definir cuáles son los conceptos, las habilidades y los valores que se pretende que los alumnos adquieran en la clase de Historia.
- No existe una planeación real de las clases de Historia. Sí le da importancia a los conocimientos previos que tienen los alumnos, pero no tiene una estrategia definida para conocerlos y tampoco para esclarecerlos. Hace énfasis en la línea del tiempo, menciona el uso de la escenificación y predomina el uso del libro y de cuestionarios.
- Al pedirle que describa una clase de Historia, ella narra la secuencia pero no es clara la lógica que ésta tiene. En síntesis se puede decir que primero pide láminas y monografías del tema, se hace la lectura y se da un comentario general. Después se elabora un cuestionario, se abordan los hechos históricos mediante un cuadro sinóptico. Comienza su clase con la localización en el mapa del lugar donde ocurre el evento histórico y hace énfasis en que los niños participen con información que obtienen de otras fuentes (televisión, periódico, revistas, por ejemplo).

"...comenzamos con Geografía y de repente pues tú ubicas un país y eso porque ellos lo ven con el Atlas y con el globo terráqueo y entonces tengo un Atlas donde trae varias actividades para cada uno de los países... comienzas a ver que tanto sabe el niño de esa cultura [Egiptia], y entonces ahí se empieza a desglosar, a hacer toda una pregunta o una lluvia de ideas para ver si el niño lo sabe... y comienzas a ver todo lo que estos habitantes en esta época realizaron y cómo estaban organizados... entonces yo les traje muchas fotos, yo les traje recortes que lo vieran y posteriormente ya que hemos platicado, bueno ahora si vamos a tratar de sacar ideas principales que vienen en el libro... Entonces pues trato de hacerla lo más amena posible, lo más corta posible porque cuando caen a la lectura (bis) del libro y se vuelve monótono y ya comienzan los niños, que vieron un programa en el Discovery Channel y que sacaron a Egipto y entonces comienzan los niños "pero dónde está Egipto?" y entonces ahora si, tienes que relacionarlo con Geografía, y empiezan a darle vueltitas al globo terráqueo y resulta que no saben a dónde está, entonces eso les motiva también para ubicarse geográficamente, o sea más o menos así se lleva."

- Básicamente menciona el uso del cuadro sinóptico, la localización en el mapa, la investigación, aunque esta última considera que es complejo llevarla a cabo ya que los niños no tienen los recursos o el tiempo. Además utiliza la línea del tiempo y la participación oral. Cabe resaltar que la maestra no explica ni especifica el objetivo ni la manera de llevar a cabo dichas estrategias.
- La evaluación es mediante la participación oral y el uso de cuestionarios. Se toma en cuenta la limpieza del trabajo, tareas, trabajo en equipo y trabajo en clase.

"Bueno, mira yo evalúo con participación en cuanto a participación oral, porque los niños... les gusta mucho el debate... veo mediante este interrogatorio, veo que el niño sabe pero si les aplico unas preguntitas por ahí... les hago que ilustren sus notas... y te digo, a veces si termino con el cuestionario escrito. Esa es la manera."

- No tiene claro en qué consiste la motivación y no cuenta con estrategias para lograrlo. Menciona que la plática y el interrogatorio en sí mismos motivan a los niños. La intención de la maestra es relacionar los intereses de los niños con los temas de Historia pero no tiene claro cómo conectar significativamente los intereses con el contenido temático de manera que se de un aprendizaje. Utiliza las calificaciones (puntuaciones) como una forma de motivarlos. En este

sentido, la maestra utiliza una estrategia que favorece la motivación extrínseca de los alumnos a través de recompensas (subir puntos) o consecuencias (quitar puntos de sus calificaciones).

"Yo les hago preguntas... y eso hace que yo me vaya adentrando más para decirle qué fue lo que sucedió en ese país hace tanto años"

- No ha enseñado antes el tema de "La Colonización y La Nueva España", cabe mencionar que desconoce que este tema sea parte del programa de 5to año de primaria. Por tanto, no ha pensado en cómo enseñar este tema, pero cree que los alumnos deben conocerlo ya que es un tema del programa de 4to año de primaria.

"...realmente este tema yo no lo he visto con los niños, no lo he visto, la verdad voy a ser sincera, no se si lo trae el programa de 5to año... ¿si lo trae el programa de 5to año?... porque siento que este tema más que nada viene a tocarse con un poquito más de profundidad en 4to año... ellos deben de tener el antecedente de lo que es la Colonia definitivamente porque sí, ya vienen de 4to"

- Menciona que para apoyar las clases de Historia cuentan con salidas a museos y que se desarrollan actividades antes, durante y después de la visita. Sin embargo no tienen claro el objetivo, las actividades y la evaluación para dichas salidas.

"... sabes una cosa, nosotros tenemos una salida el martes y era lo que estábamos comentando Laura (maestra de 5to B) y yo que es muy posible que mañana nos vayamos al museo porque yo honestamente no sé, no recuerdo que hay en el museo de Las Culturas. Entonces nos mandan.

No sabemos tampoco si van a tener una guía de todas las salas. Entonces suena interesante, porque incluso nosotros marcamos unas, ¿cómo se llaman? Salas de época prehispánica y después del virreinato, ¿si? Entonces pues creo que sería una manera, un antecedente de motivar a los niños, bueno "¿se acuerdan de cuando platicamos qué vieron en el museo?"

EN RELACIÓN AL ALUMNO

- La característica predominante que menciona es que los niños son inquietos. No saben participar respetando turnos y les es difícil mantener el interés en una actividad.

"... o sea características así generales del grupo, pues el grupo es inquieto... porque todos quieren hablar al mismo tiempo, porque sinceramente me ha costado muchísimo trabajo que ellos respeten su turno de participación."

- Considera que la disciplina de la escuela es "relajada".

"... desde que llegué a la escuela y bueno, serán como veinte días de estar con el grupo. Entonces es más fácil que ellos me bailen a mí a que yo me los baile a ellos... las mismas condiciones de la escuela... y la misma problemática que viven en su entorno los hace ser muy inquietos... porque tú puedes a lo mejor estar ahí en frente de la clase y de repente están ahí tirados en el piso jugando ahí debajo de las bancas."

- Al pedirle que nos mencionara las habilidades con las que cuentan los alumnos para el aprendizaje de la Historia se remitió a la deficiente comprensión lectora que tienen los niños, la falta de tiempo y la carencia de recursos para la investigación. En realidad la maestra no contestó lo que se le preguntó, aún cuando se le explicó la pregunta varias veces y contestó que la "cuestión expositiva" ayuda a los alumnos a adquirir el conocimiento.

"Que tienen que tener más motivación por la lectura... no la tienen. ... pero pues en sí el mexicano no tenemos el hábito de la lectura, o sea no hay un libro extra en la casa, no hay una buena conducción de cómo ver la televisión. Pues si la mamá se sienta a ver una telenovela pues el niño está junto de ella, entonces más que nada es eso."

"Falta gusto por la lectura, por la investigación, tiempo para que ellos investiguen, ¿a qué hora? Si cuando salen ya están cerradas las bibliotecas. Tiempo a lo mejor para que, aunque los papás dicen que los apoyan pero no es cierto."

"Yo creo que más que nada ha sido, no sé, la cuestión expositiva de los maestros, el manejarlo en clase. Yo creo que para ellos es un poquito difícil la investigación. Yo creo que los

conocimientos que ellos han adquirido es a través de su estancia en la escuela y de la manera como ellos, el conocimiento que ellos traen es expositivo."

- Cree que los conocimientos previos son de utilidad ya que año tras año se va profundizando en los temas. Sin embargo admite que los niños tienen confusión en los hechos históricos, las fechas y su ubicación en la línea del tiempo.

"Yo creo que sí todos los conocimientos que vienen de años anteriores les ayudan pues, para seguir con la continuidad de los hechos históricos, de irlos viendo un poquito más de fondo."

- La principal dificultad que detecta es que los niños no comprenden las lecturas y no saben extraer ideas principales. La maestra cree que lo fundamental es la enseñanza de español y matemáticas para que los niños comprendan y razonen el conocimiento histórico.

"Yo siento que hay dos cosas importantes en nuestra enseñanza de primaria: español y matemáticas, no porque, todas las materias son importantes pero cuando el alumno sabe español sabe Geografía, Historia, Civismo y todo. ¿Por qué? porque saca conceptos, porque entiende lo que lee, comprende lo que lee. Y en matemáticas igual, o sea matemáticas lo va a hacer razonar y va a razonar un hecho histórico. Y entonces son dos cositas, comprendes lo que lees y razones lo que lees y de ahí se deriva todo, de la comprensión y del razonamiento."

- Al preguntarle qué conocimientos históricos cree que poseen sus alumnos, considera que sobre Historia de México no tienen conocimiento y de Historia Universal sólo cuentan con los temas vistos en lo que va del ciclo escolar.

"... de Historia de México sinceramente yo no creo que sepan tanto, e Historia universal los tres o cuatro temitas que se han dado... Entonces yo, sinceramente yo siento que el alumno no tiene así como que un panorama muy general pues de conocimientos de Historia."

- La maestra piensa que en general a los niños no les gusta ir a la escuela, y particularmente la materia de Historia no les es atractiva. Debido a esta actitud, la maestra deciden enseñar lo mínimo indispensable para que aprueben el año escolar.

"...yo no los siento así como que "¡ahhh, vamos a ver Historia!"...intentó de que el poquito conocimiento, porque además los programas son extensísimos, entonces lo poquito que sepan de la cultura Griega, que sepan nada más la cuestión, pues que sepan lo más importante. No les voy a meter ahonta tantos hechos históricos porque ni los van a alcanzar a comprender y no por el hecho de decir, bueno, pues tienen una vida para aprender ¿no? realmente pues el hecho histórico con mayor profundidad. Los programas son muy extensos, ¡el de quinto está! Pero, intentamos que les sea atractiva mediante interrogatorio oral, a ver qué tanto saben y qué tanto pueden aprovechar."

Cabe mencionar que para la maestra mostró gran disposición al compartir su experiencia como docente e interés por conocer nuestra propuesta. Sin embargo, en algunos momentos le fue difícil entender los términos y conceptos incluidos en las preguntas de la entrevista y en varias ocasiones no contestó lo que se le preguntó.

6.2 Evaluación inicial y final (mapas conceptuales)

Se calificaron los mapas conceptuales utilizando los criterios de Novak y Gowin (1998). El puntaje total del mapa conceptual es de 23 puntos: 4 puntos por el nivel jerárquico y 1 punto por cada proposición válida (19).

Se llevó a cabo la prueba t para medias independientes con el fin de determinar si la intervención didáctica provocaba cambios significativos en los puntajes de la evaluación final. Se compararon las medias siendo para la prueba inicial de 5.289 y para la final 5.289, lo cual deja ver que no existen cambios significativos derivados de la intervención educativa.

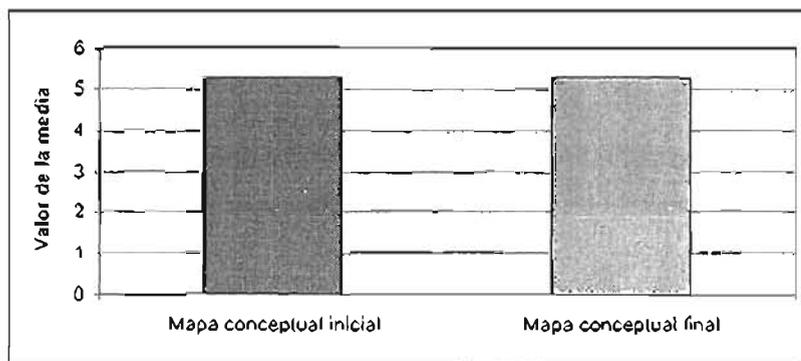


Gráfico 1. Medias de los puntajes obtenidos de la calificación de los mapas conceptuales inicial y final.

Estos resultados poco alentadores pueden ser atribuidos a que los alumnos no son expertos en la elaboración de mapas conceptuales y aunque se les dio una capacitación previa, no fue suficiente ya que los niños no están acostumbrados a trabajar con estrategias que impliquen la construcción del conocimiento. Debido a esto se les tuvo que ayudar a elaborar la evaluación inicial, convirtiéndose en un mapa conceptual con un alto grado de directividad lo cual pudo haber influido para que la diferencia entre la evaluación inicial y final no fuera significativa. Otro factor que influyó en el desempeño de los mapas conceptuales fue la falta de manejo de lenguaje, es decir, los niños no tienen un amplio vocabulario y no tienen claros conceptos tanto básicos como propios de la materia de Historia.

Después del análisis realizado sobre la información expuesta en los mapas conceptuales (tanto inicial y final) se encontró lo siguiente:

Algunos niños cambiaron su definición de Colonización por una más acertada después de la intervención educativa, pero en general los niños no adquirieron una definición precisa y satisfactoria de lo que es la Colonización y la confunden con la definición de la Conquista, lo cual repercute en que exista una comprensión de las implicaciones y consecuencias del proceso de Colonización.

Pedro

Antes de la intervención la definición de Colonización fue "*Los españoles invadieron a los mexicanos y hubo falta de alimento y disminuyó la población por las enfermedades y guerra*"

Después de la intervención educativa la definición de Colonización fue "*Es cuando los españoles querían gobernar nuestras culturas y nuestros territorios*"

Bernardo

Antes de la intervención la definición de Colonización fue "*Es cuando los españoles llegaron y nos quisieron conquistar y nos querían quitar nuestra riqueza*"

Ramírez & Silva

Después de la intervención educativa la definición de Colonización fue *"Es cuando quieren gobernar otro pueblo"*

A pesar de que las definiciones no sean lo más preciso se puede ver que los alumnos adquirieron el conocimiento de manera parcial sin llegar a consolidarse del todo en su estructura cognitiva. Por otro lado hubo alumnos que conservaron ideas erróneas aun después de la intervención educativa.

Ivonne

Antes de la intervención la definición de Colonización fue *"cuando los españoles trataron de conquistar América"*

Después de la intervención educativa la definición de Colonización fue *"cuando los españoles quisieron conquistar a México"*

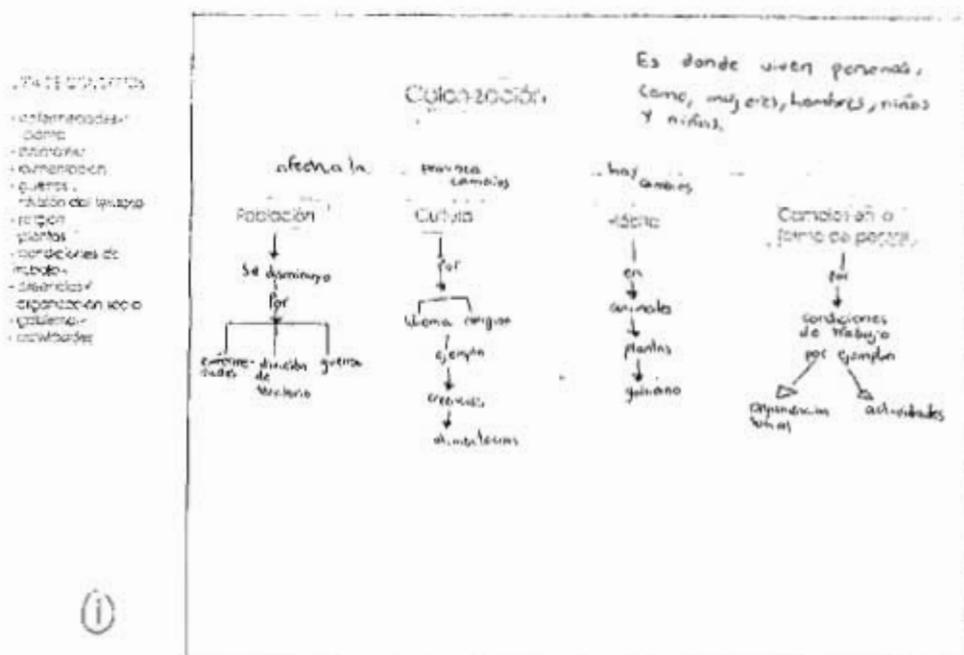
Dannae

Antes de la intervención la definición de Colonización fue *"Significa un concepto de palabras"*

Después de la intervención educativa la definición de Colonización fue *"Es un concepto de palabras muy interesantes y antepasados, es algo de Historia"*

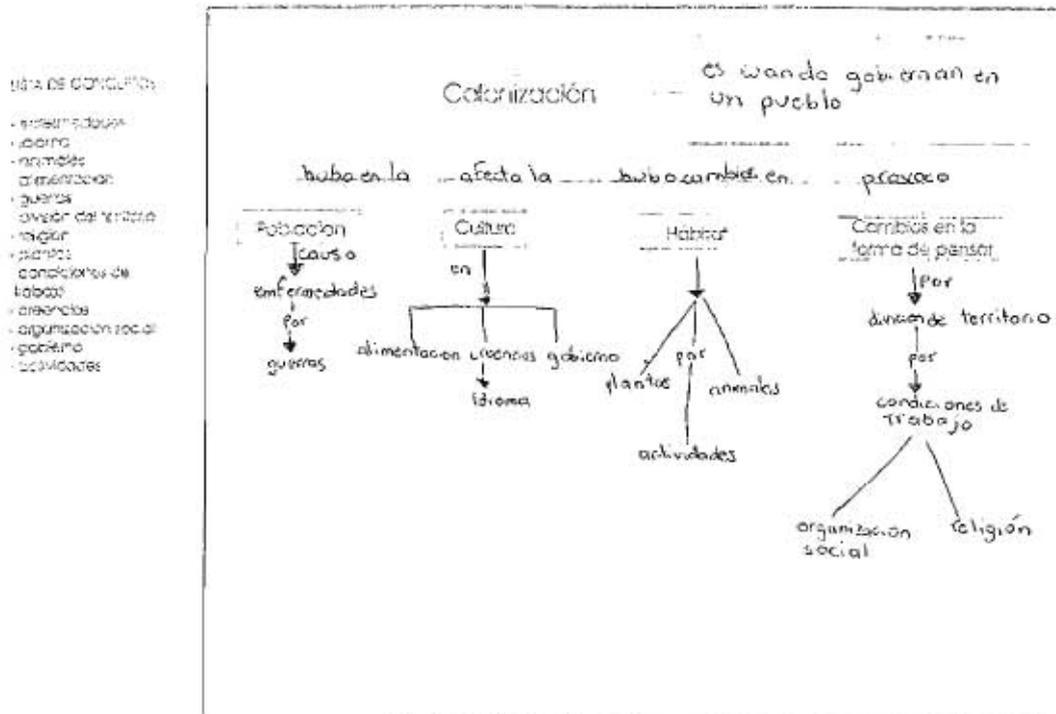
En relación a la construcción del mapa, se les dieron los conceptos de población, cultura, hábitat y cambios en la forma de pensar en el primer nivel de jerarquía, además se les proporcionó una lista de conceptos para facilitarles la construcción de dicho mapa. Se encontró que les fue difícil el uso de estos conceptos debido a que no los manejan de manera habitual o lo hacen de manera errónea. Esto provoca que al construir el mapa los alumnos no hacen conexiones cruzadas, no ejemplifican y van colocando los conceptos conforme lo van requiriendo para llenar el mapa, dejando al último todos aquellos conceptos que no entendieron. Tal es el caso de "cambios en la forma de pensar".

Figura 1. Ejemplo de mapa conceptual inicial (elaborado por Fernando).



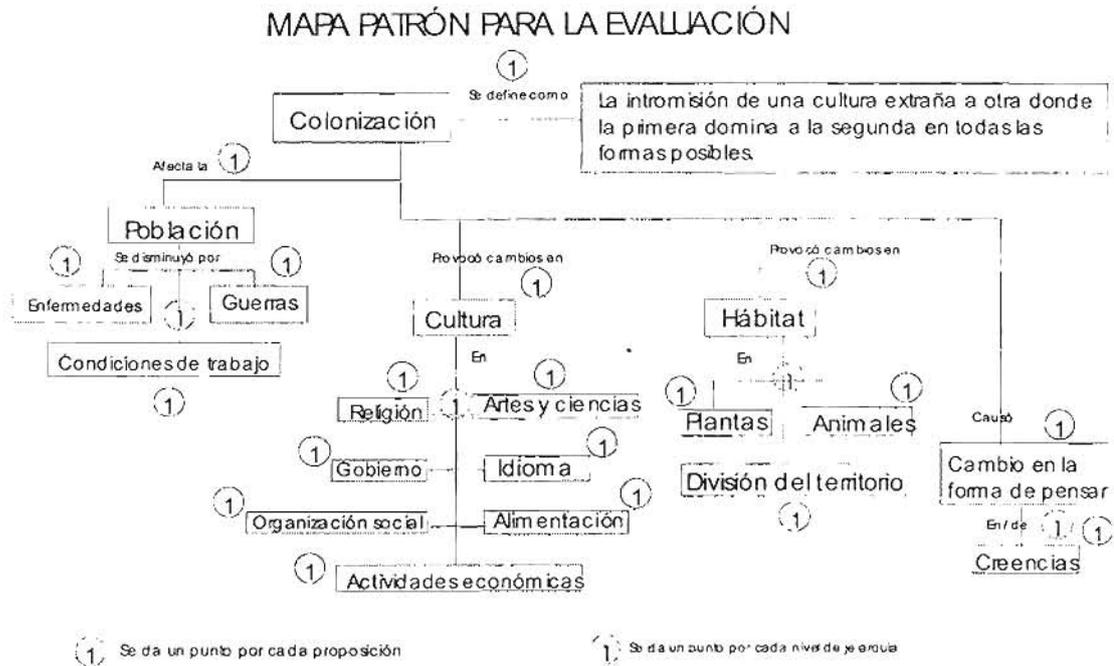
En este primer mapa conceptual (inicial) se puede ver que el alumno hace buen uso de las palabras de enlace pero no así para jerarquizar los conceptos. Es usual que empleen una organización lineal y no ramificada, como es el caso de los ejemplos incluidos en CULTURA y los conceptos incluidos en HABITAT. En este primer mapa se ofreció gran apoyo a los alumnos, ya que en ocasiones no sabían cómo organizar algunos de los conceptos dados.

Figura 2. Ejemplo de mapa conceptual final (elaborado por Fernando).



Para el mapa conceptual final la ayuda por parte de las investigadoras fue casi nula, esto es, que los alumnos emplearon las palabras de enlace y los conceptos de forma autónoma. En este sentido, podemos observar que el alumno hace uso incorrecto de algunas palabras de enlace y se conserva la jerarquización lineal, no ramificada. En este segundo mapa se acomodaron algunos conceptos en forma distinta tales como: GOBIERNO que al principio se colocó relacionado con HABITAT y en el segundo mapa está relacionado con CULTURA. En ambos mapas conceptuales fue notoria la dificultad para completar el concepto de CAMBIOS EN LA FORMA DE PENSAR, lo cual indica que los alumnos todavía no tienen claro a qué se refieren los cambios de mentalidad y la forma en la cual estos se manifiestan. En este sentido, para ellos es más sencillo manejar información relacionada a situaciones más concretas de la vida cotidiana (enfermedades, alimentación, plantas, animales).

Figura 3. Calificación de mapa conceptual



Con lo anterior, podemos decir que no creemos que evaluar mediante mapas conceptuales haya sido la manera más confiable y acertada, ya que la población con la que se trabajó no está habituada, por un lado, a esta forma de evaluación y por otro se encuentra poco desarrollo de habilidades necesarias para la construcción de un mapa conceptual; tales como, capacidad de síntesis y análisis, manejo del lenguaje, vocabulario adecuado y suficiente para su edad y estrategias metacognitivas. Los niños de esta edad ya son capaces de desarrollar dichas habilidades y el hecho de que los alumnos participantes no las empleen sugiere que el entorno educativo no ha favorecido el desarrollo de estas habilidades. La educación que han recibido es tradicional en donde las estrategias de memorización predominan sobre aquellas que fomentan el desarrollo de pensamiento creativo. A partir de los resultados obtenidos, se sugiere que al pensar en el uso de mapa conceptual como forma de evaluación se tome en cuenta que la población tenga o se procure una capacitación que asegure la adquisición de las habilidades cognitivas antes descritas.

6.3 Actividad focal introductoria

VIDEO SOBRE LA CONQUISTA Y LA COLONIA

("El siglo de las conquistas" de la colección El Alma de México. CONACULTA. Televisa. México)

LECTURA DE "PERIÓDICO AZTECA"

El objetivo de presentar el video fue dar inicio al tema y activar conocimientos previos. Para llevar a cabo esta actividad se solicitaron a la escuela los recursos necesarios, televisión y videocasetera, siendo esta última un recurso con el cual no cuenta, por lo que fue necesario llevar la videocasetera. Se perdió tiempo para iniciar esta actividad ya que hubo dificultades en la instalación del equipo. Una vez que se pudo dar comienzo a la actividad, se tuvo que volver a organizar al grupo para que atendieran al video. Se presentó el video haciendo pausas para realizar preguntas intercaladas con el fin de mantener su atención y brindar continua retroalimentación. Los alumnos se mostraron atentos mientras veían el video y parecían interesados, la participación fue buena en cuanto a evidencia presentada en el video pero la calidad de las intervenciones no reflejó un dominio del tema o conocimientos previos pertinentes. Posteriormente se les repartió diversos artículos extraídos de un "periódico azteca"¹¹ para que realizaran lectura individual. Al término se llevó a cabo una discusión guiada en torno a diversos aspectos de la cultura azteca, relacionándolo con lo presentado en el video, estableciendo los cambios que se fueron dando en esta cultura como producto del proceso de Colonización.

Se observó que la actividad del "periódico azteca" resultó de gran interés para los alumnos y les fue fácil tanto leerlo como comprenderlo. El material en sí está diseñado de una manera atractiva ya que tiene un lenguaje sencillo, está organizado en artículos que narran en tiempo presente la vida cotidiana de la cultura Azteca. Hace uso de diversas estrategias que favorecen la comprensión lectora tales como ilustraciones, negrillas, resúmenes, preguntas intercaladas, subtítulos, mapas, índice y comics. La participación fue buena ya que pudieron mostrar que comprendieron lo leído y que les fue significativo. Esto creemos que fue debido a que los artículos utilizados manejan aspectos de la vida cotidiana de los sujetos históricos y ello facilita la atención y

¹¹ Steele, Bateman & Rosso. (1998) El Periódico Azteca. El diario más importante de la civilización. Barcelona, España: ediciones B

comprensión de los alumnos. Incluso, al final de la aplicación los alumnos podían recordar lo que habían leído en el periódico azteca e hicieron comparaciones con lo que pasaba en aquella época y lo que sucedió durante la Colonización.

El uso de recursos sencillos y dinámicos para elicitación de los conocimientos previos fue de gran utilidad al llevar a cabo la unidad didáctica. Sería recomendable emplear éstos y otros recursos dentro de las aulas para que el manejo del contenido histórico no resulte árido ni aburrido para los alumnos.

Figura 4. Artículo extraído del "Periódico Azteca"



6.4 Localización en el mapa geográfico

Previo a esta actividad se dio una explicación expositiva introductoria al tema "El nacimiento de las colonias en América", posteriormente se les pidió localizar los países colonizadores (España, Portugal, Inglaterra y Francia) y el territorio de América que fue colonizado, para lo cual se pidieron voluntarios ya que se realizó de manera grupal. La

ejecución de esta actividad se registró en la escala descriptiva para contenidos procedimentales de la sesión 1, observándose que los alumnos localizaron con precisión los países colonizadores pero les fue más difícil ubicar en el mapa el territorio que constituyó la Nueva España, sin embargo lograron la localización. Asumimos que la ejecución fue buena ya que es un procedimiento que se utiliza regularmente en la enseñanza de la Historia.

6.5 Línea del tiempo

Ya que el propósito de esta propuesta didáctica es que sea aplicable por los docentes dentro del aula, se solicitó a la profesora que guiara esta actividad. La maestra elaboró la línea del tiempo en el pizarrón mientras los alumnos la copiaban en el cuaderno. En relación a la conducción de dicha actividad, se observó que la maestra dedicó más atención a la copia en el cuaderno que a la construcción de la línea del tiempo ya que no fomentó la participación de los alumnos salvo en preguntas cerradas y de tipo aritméticas.

Maestra: "... si cada cuadrado [el cuaderno es cuadriculado] representa 100 años, ¿cuántos años representan 5 cuadrados?"

Alumnos: quinientos

Además, se enfocó más en el formato de la línea del tiempo que en la comprensión por parte de los alumnos tanto del contenido como de la secuencia temporal de los hechos históricos. Respecto a la secuencia de los hechos históricos se observó que la información temporal proporcionada por la maestra no fue precisa al ubicar época de las culturas prehispánicas ya que ubicó a estas culturas "800 años a.C."

Este procedimiento es difícil para los alumnos y por ello debe cuidarse que su enseñanza sea clara, que involucre a los alumnos de manera que les sea más sencillo y que exista un monitoreo constante por parte de la maestra para cuidar que los alumnos realmente estén comprendiendo. La información que se brinda y la escala que se usa para su elaboración debe ser precisa para evitar que los alumnos aprendan errores que les dificulte la adquisición de nuevos conocimientos. Es fundamental tener cuidado en la medición del tiempo, ya que es una de las habilidades fundamentales en la enseñanza de la Historia.

6.6 Cuadro CQA

Se realizó el cuadro CQA con el fin de explorar lo que los alumnos sabían sobre el tema y lo que querían conocer; además de estar planeada como estrategia autorregulatoria de manera que los mismos alumnos vieran de manera gráfica su aprendizaje. La realización de esta actividad fue de manera grupal ya que los alumnos no están familiarizados a la realización individual de esa estrategia. En la primera sesión se resolvieron las primeras dos columnas y en la última sesión se contestó la tercera columna. La información obtenida fue la siguiente:

LO QUE CONOZCO	LO QUE QUIERO CONOCER O APRENDER	LO QUE HE APRENDIDO
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Españoles</i> • <i>(la colonia es) "conjunto de personas que se apoyan"</i> • <i>La Conquista</i> • <i>Guerras</i> • <i>Indígenas</i> • <i>Mestizos</i> • <i>Enfermedades</i> • <i>Invasiones de territorios</i> • <i>Pérdida de la agricultura</i> • <i>Sacerdotes</i> • <i>Trabajo</i> • <i>Diferentes religiones</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué es la Colonización?</i> • <i>¿Cómo se celebraba?</i> • <i>¿Por qué se ocasionó?</i> • <i>¿Cómo se vestían los guerreros?</i> • <i>¿Por qué es tan importante en nuestra Historia?</i> • <i>¿Por qué nos invadieron?</i> • <i>¿Qué son los mestizos?</i> • <i>¿Por qué se casaron indígenas y españoles?</i> • <i>¿Por qué hubo guerras?</i> • <i>¿Qué querían los españoles?</i> • <i>¿Cuáles eran sus actividades?</i> • <i>¿Quién la empezó?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que vinieron los españoles y los misioneros y nos impusieron su religión</i> • <i>Colonización es querer gobernar un pueblo</i> • <i>No se celebra la Colonización</i> • <i>Se ocasionó porque los españoles querían más territorios, riquezas, sirvientes y trabajadores a bajo costo</i> • <i>Guerreros españoles (soldados) vestidos con armaduras</i> • <i>Conocer nuestra Historia nos sirve para conocer cosas que no vivimos</i> • <i>Los mestizos son la fusión (combinación) de indígenas con españoles</i> • <i>Se dieron uniones entre indígenas y españoles porque se gustaban</i> • <i>Hubo guerras porque no se dejaron conquistar</i> • <i>En la Nueva España había ganadería, minería, agricultura, madera, escritura, construcciones y comercio</i>

Cuadro 7. Respuestas de los alumnos en el cuadro CQA

En la primera columna se puede apreciar que la información que los alumnos brindan está limitada a agentes históricos (no personajes), conceptos y términos aislados, y no a ideas organizadas o hechos específicos. La definición que dan de Colonia la confunden con la forma de organización que tienen las delegaciones políticas (Colonia del Valle, Colonia Sta. Ursula Xitla, por ejemplo): "... *conjunto de personas que se apoyan*" o bien, se remiten a la función social que ésta tiene. Esta concepción errónea no debe pasar desapercibida y el docente debe emplear mecanismos de ajuste tales como el lenguaje para corregir esta idea y poder anclar los nuevos conocimientos.

En relación con lo que quieren aprender, es claro que lo predominante es el interés de los alumnos por conocer las causas y así mismo se refleja que no tienen aprendido lo que es la Colonización.

Finalmente al contestar la columna relacionada a lo que aprendieron después de la intervención educativa, se puede ver que en vez de dar palabras aisladas, ya dan ideas completas; la religión es el tema que se destaca en comparación con el de las actividades económicas o el de la forma de organización. En el caso de las actividades económicas, los alumnos sólo mencionan las actividades que existían en la Nueva España pero no las explican y en relación a la forma de organización ni siquiera la mencionan.

Un punto a destacar es que la definición de Colonización cambió de "*un grupo de personas que se apoyan*" a "*la colonización es querer gobernar un pueblo*", la cual no es la más precisa pero se acerca más a la definición esperada. La noción de causa es limitada ya que sólo toman en cuenta el deseo de expansión territorial y económica, así como el poder sobre los pueblos colonizados; dejando de lado otros factores tales como el momento histórico que vivía Europa en cuanto a expansionismo y la situación política y demográfica del territorio conquistado. Por otro lado, los alumnos fueron capaces de responder a la pregunta: "¿qué son los mestizos?", con la afirmación "los mestizos son la combinación de españoles e indígenas". Vemos que la definición no es precisa ya que utiliza la palabra "combinación" pero sí se refleja un avance en el conocimiento de los alumnos.

6.7 Establecimiento de Causas

Para esta actividad se empleó una lluvia de ideas con el propósito de que los alumnos nos dieran a conocer las causas que iniciaron, según ellos, el proceso de Colonización. Posteriormente se les pidió que las jerarquizaran en orden de importancia.

Las ideas que los alumnos expusieron fueron (en orden de aparición):

CAUSA	FRECUENCIA	JERARQUIZACIÓN
Poder	14	3
Riqueza	18	1
Violar a las mujeres	4	6
Tener más territorio	9	2
Tener más dinero	4	4
Conocer otro país	5	5

Cuadro 8. Causas de la Colonización expuestas por los alumnos.

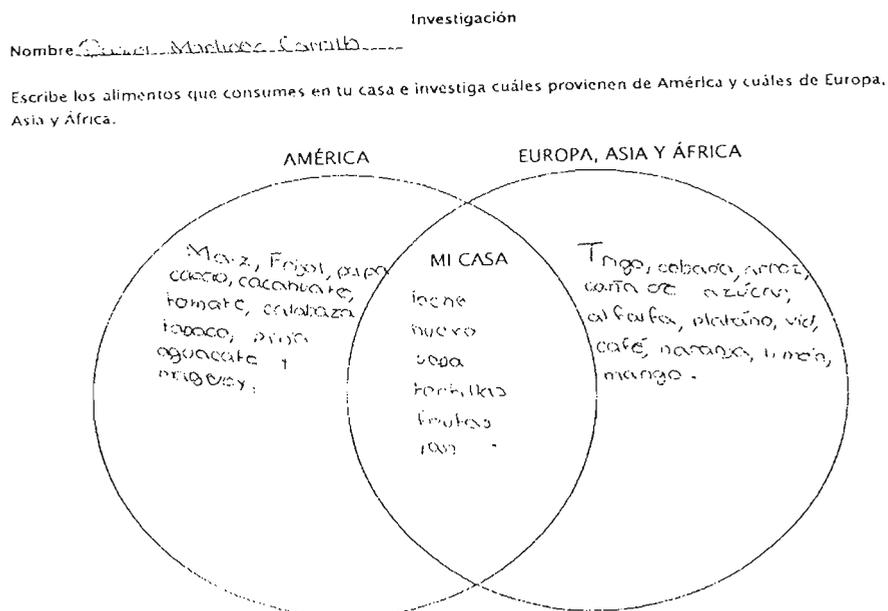
Como señala Trepát (1995) los niños de esta edad (a partir de los diez años de edad) son capaces de identificar que los agentes históricos actuaron con motivos similares a los actuales (riqueza, poder, territorialidad). Le dan mayor importancia a la riqueza como causa de la Colonización pero entendiéndose ésta como la obtención de oro y joyas haciendo uso de la fuerza. En este sentido los alumnos no consideran la riqueza en términos de los recursos naturales que puedan proveer al país colonizador de riquezas a largo plazo, como lo es la explotación constante de minerales y metales, la exportación e importación de alimentos y textiles y el acceso a contar con mano de obra barata. Así mismo los alumnos ven la obtención de territorio sin visualizar lo que este proporciona al país colonizador de manera permanente y ven el poder como el dominio de un pueblo sobre otro mediante el uso de la fuerza. En conclusión, los alumnos delimitan las causas en términos de los efectos concretos y a corto plazo que tiene la Colonización y podría sintetizarse en la siguiente frase: "Al colonizar tengo más riqueza, tengo más territorios y tengo más poder".

6.8 Diagrama de Venn

Esta actividad la realizaron los alumnos en casa con ayuda de su libro de texto. La participación no fue la esperada ya que de los veintisiete alumnos que asistieron a clase, sólo once (40.74%) entregaron este ejercicio. El objetivo de dicha actividad fue el de identificar el origen de los alimentos que consumen en casa diariamente. De los once que lo entregaron, nueve (81.81%) lo lograron satisfactoriamente y dos (18.18%) de manera no satisfactoria. No obstante, el uso de esta estrategia resultó más conveniente en alumnos que no están familiarizados con el uso de estrategias más complejas como lo es el mapa conceptual. Además, es una estrategia que se puede utilizar en casa sin necesidad de muchos apoyos y los aproxima al uso de una estrategia distinta a las que usualmente emplean, tales como dictados, resúmenes o resolución de cuestionarios. (ver figura 5)

En la segunda sesión se discutió la tarea de *Diagrama de Venn para el origen de los alimentos*. Esta actividad se evaluó mediante una escala gráfica para los rubros de *uso de fuentes, comprensión y participación*. En cuanto al uso de fuentes se observó que los alumnos se limitaron a la información contenida en el libro de texto y a la proporcionada por sus padres. La comprensión fue adecuada y se vio favorecida por el uso de un diagrama de Venn ya que para los alumnos fue más fácil aprender teniendo como apoyo un referente gráfico que les permitió organizar la información. Aunado a esto, el hablar sobre los alimentos que consumen en su casa es un tema cotidiano para ellos, lo que les permite sentirse confiados de lo que saben y motivados a compartirlo en clase. Como resultado, la discusión se enriqueció con las participaciones de todos.

Figura 5. Ejemplo del Diagrama de Venn



6.9 Juego de colonización

Esta actividad se realizó por equipos (cinco) como un ejercicio de empatía donde el objetivo fue situarlos en un momento histórico, brindándoles recursos que les permitieran ubicarse en el contexto temporal y geográfico; con el propósito de aproximarlos a la adquisición de la habilidad de la empatía histórica. Es decir, que se “pongan en el lugar de los sujetos históricos” al momento de tomar decisiones. Esta actividad resultó de gran interés para todos los alumnos debido a que sale de la rutina a la que están acostumbrados y porque se les dio material distinto al usual (libro de texto, cuaderno y monografía) el cual propició un aprendizaje *autónomo*. Sin embargo se observó la dificultad que tienen para trabajar en equipo ya que a algunos alumnos les fue difícil discutir para llegar a conclusiones comunes y optaron por dividirse las tareas. En otros equipos sí tuvo lugar la discusión, guiada y propiciada por uno de los elementos del equipo. Uno de los obstáculos que se presentó en la realización de esta actividad fue la dificultad que tuvieron la mayoría de los equipos para leer comprensivamente el material proporcionado.

Se observó que les fue difícil imaginar las condiciones geográficas y temporales en las que se desarrolló el suceso histórico por lo que sería necesario agregar, al

material escrito, un recurso gráfico que les permita ver de manera más concreta las condiciones. A continuación se presentan las respuestas que los alumnos dieron al inferir los motivos que tuvieron los sujetos históricos para colonizar:

	Equipo1	Equipo2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
GENERAL	<i>Por el oro, por las tierras, por el dinero y poder quedarse con las riquezas</i>	<i>Para gobernar a los niñitos y sacar todo el oro del país</i>	<i>Para gobernar y hacer esclavos</i>	<i>Para nada</i>	<i>Para mandar a todos y tener dinero</i>
CIENTÍFICO	<i>Para tener poder, riquezas y territorios</i>	<i>Para hacer fórmulas científicas</i>	<i>Porque hay muchas plantas para investigar</i>	<i>Para hacerme famoso y ayudar al pueblo, para que me tengan confianza</i>	<i>Para darle poder a mis amigos socios</i>
EVANGELIZADOR	<i>Por tener poder y riquezas y mucho territorio</i>	<i>Para darles la Palabra de Dios y la paz</i>	<i>Para que crean en Dios y para que todos hablen español</i>	<i>Para ver las religiones de otros países y continentes</i>	<i>Para hacerles creer que somos buenos</i>
EX PRESIDARIO	<i>Porque puedo invadir territorio y tener riquezas para poder salir de la cárcel</i>	<i>Para robar mucho oro y seguir haciendo daño</i>	<i>Porque así no me pueden molestar porque nadie me conoce</i>	<i>Para ganarle la misión al otro equipo</i>	<i>Para ser libre y disfrutar a las muchachas</i>
COMERCIANTE	<i>Por las riquezas y los territorios</i>	<i>Para vender y sacar oro</i>	<i>Porque hay mucho territorio y puedo vender o yo puedo comprar</i>	<i>Espero tratarlo bien para atacarlos</i>	<i>Para tener dinero y vender a los esclavos</i>

Cuadro 9. Motivos para colonizar

Esta actividad fue especialmente diseñada para promover la empatía histórica y de manera general se observó que los alumnos que tomaron el papel de general, ex presidiario y comerciante se inclinaron por inferir que los motivos para haber colonizado el territorio fueron de índole Económica en relación con la obtención de poder, territorio y riquezas. En contraste, en los alumnos que asumieron el papel de evangelizador y de científico, predominaron como motivos los deseos de investigación y de ayuda a los indígenas.

Otra de las tareas de esta actividad fue la elaboración de estrategias para colonizar el territorio y se reporta lo siguiente:

EQUIPO	ESTRATEGIA
1	<i>Hacer una emboscada por la noche y atacarlos cuando ellos duerman y quitarle sus riquezas.</i>
2	<i>Entramos en acción e invadimos a las casas, matamos a su gobernante, tomamos su lugar, los esclavizamos y tomamos sus pertenencias y después haremos que nos adoren. También para que los niños nos vayan a traer todo, me besen los pies y también las manos, para que les demos droga y se mueran de la tristeza. Tengamos el territorio.</i>
3	<i>Primero mandamos muchos soldados con cañones y pistolas, después matamos a los guerreros más fuertes y después esclavizamos a los aztecas.</i>
4	<i>Entramos por el lago Cuitzeo, montamos a caballo hasta la ciudad, llegamos como turistas y los ayudamos. Luego agarramos fama y los convencemos y los colonizamos. Luego les quitamos. Nos vamos por las montañas hasta llegar a la ciudad, compramos provisiones, nos hacemos famosos por turistas y lo buena onda que somos. Los indígenas hay que tratarlos mal para que se separen y matarlos solos. Luego nos vamos contra la gente, nos portamos buena gente y nos hacemos famosos, los agarramos por descuido, los colonizamos y luego los que no quieran que los colonicemos, los matamos.</i>
5	<i>Es hacer creer con el evangelizador que somos buenos y que los demás capturamos, los hacemos presos y después los esclavizamos para tener todo el poder, para que sea nuestro territorio y tomar todo lo que estaba ahí y gobernar a la gente para que seamos gobernantes de ellos,</i>

Cuadro 10. Estrategias para colonizar

Se observó que al plantear estrategias para colonizar los pueblos, no les fue fácil elaborar estrategias con base en las condiciones geográficas y las características de los pueblos, en cambio, predominó la propuesta de acciones específicas de índole agresivas, tales como matar, esclavizar, golpear, drogar, someter, robar. También se puede ver que las "estrategias" planteadas están dirigidas hacia una conquista territorial y no a la colonización como tal; lo cual nos indica que el concepto de colonización no está claro y sigue siendo confundido con el de conquista. (ver cuadro 11)

En esta tarea se observó que los alumnos conservan una actitud de agresividad hacia los pueblos colonizados y sólo en algunos casos se observa una actitud benevolente o positiva. Predomina la idea de conquista ya que persisten acciones de violencia tales como matar y robar. Por otro lado, las ideas de esclavizar y dominar son más pertinentes a lo que implica el proceso de colonización, pero esto no significa que cuestionen dichas acciones, simplemente lo dan por sentado.

En conclusión, la actividad fue de su interés y los acercó al uso de la habilidad de la empatía histórica. Sin embargo, la confusión entre el concepto de conquista y el de colonización, se hace evidente porque tanto las estrategias como las actitudes se orientan hacia acciones de violencia y despojo y no del establecimiento de los españoles en territorio indígena como pueblo gobernante. Las ideas son repetitivas y se refieren a acciones concretas; esto nos habla de un desempeño por debajo de lo esperado en cuanto a las habilidades de pensamiento de análisis, síntesis y aplicación de los conocimientos para resolver un problema dado.

Por otro lado, en las respuestas de los alumnos existe un componente de tipo moral que refleja su contexto personal ya que atribuyen ciertas características a los sujetos históricos en función de las experiencias que han tenido y de la información que han obtenido a lo largo de su vida. Por ejemplo, el evangelizador es percibido como alguien que ayuda, que es bueno con las personas y que únicamente busca el bienestar de los indígenas, en contraste con el general, entre otros, el cual es percibido como un personaje violento que busca el poder y la riqueza.

	Equipo1	Equipo2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
GENERAL	<i>Los voy a golpear</i>	<i>Mala, porque no me gusta que no me obedezcan</i>	<i>Yo esclavizaré a todos los aztecas y mandaré a todos los soldados</i>	<i>Predecimos el futuro y luego los atacamos</i>	<i>Quitarles sus riquezas, sus casas y su ropa</i>
CIENTÍFICO	<i>Los mato y quito riquezas, con algunos hago experimentos.</i>	<i>Buena para hacerles medicinas a los niños enfermos</i>	<i>Mandarlos matar</i>	<i>Los voy a ayudar y voy a hacer que entre ellos se enojen y así se separen para matarlos solos</i>	<i>Quitarles todo lo que tengan de armas</i>
EVANGELIZADOR	<i>Buena onda, para convertirlos a católicos</i>	<i>Buena, darles la bendición para que no se enfermen tanto</i>	<i>Matarlos a todos para que no nos hagan daño</i>	<i>Predicar La Palabra y ayudarlos para que se vayan a otro país para que conozcan la Palabra de Dios</i>	<i>Le voy a pedir sus cosas y sus riquezas</i>
EX PRESIDARIO	<i>Les voy a dar con un mazo en la cabeza y los pongo a mi servicio</i>	<i>Muy mala para seguirles haciendo daño y tener oro</i>	<i>Voy a ser muy buena con la gente y los voy a querer mucho</i>	<i>Predecimos el futuro y vi que perdimos y me esclavizaron</i>	<i>Gobernarlos y luego matarlos</i>
COMERCIANTE	<i>Torturar para que me den sus riquezas</i>	<i>Mala porque no pagan bien</i>	<i>Voy a ser muy buena y voy a dar bien el cambio si vendo</i>	<i>No creo que deba de atacar por el río Lerma</i>	<i>Pedirles todos sus cañones y ponerlos de esclavos en las minas</i>

Cuadro 11. Actitudes por parte de los colonizadores

6.10 Lectura y cuadro sinóptico

Se realizó la lectura sobre “tipo de gobierno, población y territorio”; por equipos y posteriormente se realizó el cuadro sinóptico de manera grupal ya que el tiempo no nos permitió hacerlo de forma individual como estaba planeado. Durante la elaboración del cuadro, la participación de los alumnos fue buena y en general emplearon la información que les brindó el libro para completar el cuadro sinóptico y sí hubo comprensión. Los alumnos tuvieron facilidad para manejar información concreta (libro de texto) y el recurso del cuadro sinóptico sirvió de apoyo para sintetizar e integrar la información.

Se pudo observar que esta estrategia fue un recurso útil para los alumnos ya que les permitió comprender el contenido y obtener las ideas más importantes, lo cual no se promueve al copiar de forma textual la información del libro de texto.

6.11 Preguntas intercaladas como ejercicio de empatía

El tema de “La Conquista Espiritual y La Religión” se presentó de manera expositiva e incluyó dos ejercicios de empatía de tipo explicativo: de contrariedad y de toma de decisión, haciendo uso de la estrategia de preguntas intercaladas con el fin de propiciar la adquisición de la habilidad de la empatía histórica.

¿Cuál creen que fue la reacción de los indígenas ante la eliminación de sus creencias religiosas?

Alumno Se enojaron.

¿Qué significa ser idólatra? ¿Por qué les llamaban infieles o idólatras?

Alumno Porque no creían en Dios

¿Cómo creen que los misioneros lograron cambiar las ideas religiosas de los indígenas?

Alumno Amenazándolos con matarlos, golpeándolos, matándolos.

Imagínense que son misioneros de los que quieren convencer a los indígenas para que sean católicos, ¿por qué actúan así?

Alumno Porque eran buenos y querían que creyeran en Dios.

Ahora imaginen que son misioneros que destruyen los templos y prohíben los rituales de los indígenas, ¿por qué actúan de esta forma?

Alumno Porque los que no creían en Dios tenían que creer y por eso los golpeaban y mataban.

Imaginen que mientras ven las noticias sale un comunicado de prensa donde se advierte que a partir de las 24 hrs. Queda estrictamente prohibido practicar cualquier religión ya que existe amenaza de bomba a los templos religiosos y que queda estrictamente prohibido el uso de cualquier icono religioso (dijes, santos, crucifijos, entre otros) ¿Cómo se sentirían?

Alumno No es justo porque tienen que respetar nuestra religión. Escondemos nuestros crucifijos y medallas para que no me cachén y me metan a la cárcel.

Se observó una dificultad (nivel 1 de empatía histórica) para ponerse en el lugar de los sujetos históricos ya que las respuestas dadas son impulsivas y no hay una reflexión que contemple las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla un hecho histórico. Los alumnos basan sus respuestas en su experiencia, contexto personal y en la realidad en la que viven. Se esperaba que los alumnos logaran identificar tanto los sentimientos como pensamientos de los sujetos históricos; sin embargo los alumnos identificaron sentimientos cuando se les pedía que se pusieran en el lugar de los indígenas y pensamientos al ponerse en el lugar de los españoles.

El uso de preguntas intercaladas como ejercicio de empatía histórica permite que los alumnos comiencen a cuestionarse sobre el por qué del comportamiento de los sujetos del pasado. En este sentido, los alumnos ofrecieron respuestas que reflejan un intento incipiente, pero significativo, para poder identificar lo que ellos creen que los sujetos históricos pensaban o sentían.

6.12 Carta a la Inquisición

Este ejercicio de empatía de tipo descriptivo se realizó de forma individual y tuvo como objetivo que los alumnos se proyectaran en el pasado, de tal manera que pudieran brindar argumentos para que la Inquisición no castigara a los indígenas no creyentes. En contraste con lo esperado los alumnos no ofrecieron una descripción del contexto de los indígenas sino que se limitaron a expresar su rechazo a dicha acción. Algunas ideas de los alumnos se muestran a continuación:

No a fuerza nos van decir qué creamos.

Ellos [indgenas] tienen otras creencias o religiones, no pueden ser maltratados por una cosa que no quieran creer.

No es justo que no puedan creer en su religión.

Cada quien tiene su religión y la religión es respetada.

Si tú fueras de muchas religiones y te maltrataran se sentiría feo.

No los puedes obligar a que crean en otros dioses que ellos no conocen sin explicarles por qué.

Castigándolos nadie va a creer en Dios.

No debes castigar, creo que les debes decir o convencer; decirles "si crees en Dios, te compro el dulce o el juguete y te doy mucho dinero"

Si no quieren creer en Dios pues no es para tanto.

Qué tal que los indígenas no se acercan a Dios porque de hacerlo, alguien los va a matar.

No a fuerza deben creer en un Dios que no conocen porque a lo mejor están más a gusto con sus dioses.

Si estuvieran en su lugar no les gustaría [ser maltratados], si no quieren ser maltratados, no maltraten, si quieren que los quieran entonces quieran.

Déjalos que crean en su dioses y si quieres que crean hazlo con tranquilidad y verás que ahora si creerán en Dios.

Piensen [los indígenas] que Dios no existe, va a ser muy difícil cambiar su religión.

Primero debes convencerlos de que crean, si no quieren déjenlos en paz.

Las ideas principales que se obtuvieron son:

- No se debe castigar a los indígenas
- Se debe respetar la religión de los indígenas; existe una idea incipiente de lo que significa el derecho a la libertad de creencia
- "No hagas lo que no quieras que te hagan a ti"
- Será más sencillo que crean en Dios mediante el convencimiento que mediante la fuerza; esta es una idea moral que vacila entre el sometimiento a la autoridad y la convicción propia

En este ejercicio de empatía los alumnos dieron argumentos de tipo moral donde defendieron el derecho de los indígenas a creer en sus dioses y rechazan a la Inquisición (españoles) por obligarlos a cambiar su religión. Lo anterior refleja una actitud empática hacia los indígenas lo cual, puede considerarse como un acercamiento a la adquisición de la empatía histórica como habilidad de dominio. No obstante en algunos comentarios hubo no solamente el rechazo al sometimiento sino que se sugirió una propuesta de acción que contrarrestara la conducta de la Inquisición: *Primero debes convencerlos de que crean, si no quieren déjenlos en paz.*

En este sentido, los alumnos no consideran los aspectos culturales y sociales del pueblo indígena ni del pueblo español; ni la importancia de la conquista espiritual en el proceso de colonización. Por otro lado, se observó interés por parte de los alumnos al realizar esta actividad y fue de utilidad para aproximarlos al uso de este tipo de estrategias en la adquisición de la habilidad de la empatía histórica.

6.13 Análisis iconográfico

Esta actividad la realizaron los alumnos en casa y sólo cinco de los veintisiete alumnos (18.51%) la entregaron. La tarea consistió en analizar una imagen referente a la colonización utilizando como apoyo una ficha iconográfica. Los aspectos a analizar fueron: técnica, escenario, personajes, situación, actividad, piezas de vestir o accesorios y observaciones.

El objetivo de realizar esta actividad fue acercar a los alumnos a los aspectos cotidianos de la Época Colonial, mediante el uso de imágenes. Para ello los alumnos tuvieron que identificar en la imagen cada uno de los aspectos de análisis de la ficha iconográfica. En este sentido, los alumnos se remitieron a copiar la referencia escrita de la imagen o bien a describir de forma concreta lo que veían para completar la ficha iconográfica. Los alumnos pudieron identificar cada uno de los rubros de la ficha, tratando de obtener todos los detalles que la imagen ofrece, con mayor o menor detalle. Incluso uno de los alumnos incluyó en su ficha iconográfica (ver figura 5) su propia interpretación acerca de la actividad que se representaba en la imagen (maltrato a los indígenas), siendo esto una muestra tanto del valor de la ficha iconográfica como recurso didáctico, como de la capacidad del alumno para ofrecer una interpretación a partir de la información extraída.

Esta actividad es una forma diferente de acercar a los alumnos a otro tipo de fuentes primarias o secundarias de información para estudiar Historia y para que los alumnos puedan dar cuenta de ciertos aspectos de la vida de los sujetos históricos tales como la vida cotidiana, forma de trabajo, fiestas, vestimenta, por ejemplo. La calidad de las imágenes no fue la óptima (fotocopias¹²) y probablemente ello influyó en el análisis (ver anexo 1d, p. 170-183).

Figura 6. Ejemplo de ficha Iconográfica realizada por Juan Pablo

FICHA ICONOGRÁFICA

1. Técnica (dibujo, pintura, fotografía, ilustración, etc.)	Pintura
2. Escenario	un pacho
3. Personajes	un español e indios
4. Situación (trabajo, fiesta, vida cotidiana, etc.)	trabajo
5. Actividad	maltrato a los indígenas
6. Piezas de vestir o accesorios	traje de noble español e indios con tapacabras
6. Observaciones	el español maltrata al indio con un garrote

¹² El objetivo de hacerlo en fotocopias se debió a que éste es un recurso de fácil acceso para la escuela. No existen, en las escuelas públicas, recursos suficientes para ofrecer imágenes a color a cada alumno (impresiones)

6.14 Tabla piramidal

Posterior a la lectura del tema "Forma de vida en la Nueva España", por equipos los alumnos completaron una tabla piramidal con el tema, la idea principal y los detalles que la sustentan. Completaron las tablas piramidales de manera no acertada ya que al escribir tema, copiaron el subtítulo del libro o el nombre que se les dio para el juego de simulación. Al tratar de identificar la idea principal y los detalles se encontró lo siguiente.

Equipos	Tema	Idea principal	Detalles que la sustentan
1	La Evangelización	Convencer a los indígenas de tener una nueva religión	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas creencias • Diferente religión • Cambios de lenguaje • Cambio de escritura • Diferente cultura • Nuevo desarrollo colonial
2	La agricultura y la ganadería	La encomienda	<ul style="list-style-type: none"> • La ganadería: toros, vacas • La agricultura • Cosecha • Caña de azúcar
3	El virrey y la audiencia	El gobierno era el virreinato y lo ayudaban cinco personas que era la Audiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Mandaban • Cobraban impuestos • Esclavizaban
4	Un día en la mina	Minería	<ul style="list-style-type: none"> • Plata • Metales • Monedas • Armas • Trabajos forzados • Negros • Los españoles dirigían
5	Los comerciantes	La principal vía comercial era el camino que iba a Veracruz, a México y de ahí a Acapulco. En aquella época en la región que rodeaba a esos puertos era insalubre.	<ul style="list-style-type: none"> • Vendían plata • Vendían maderas finas • Vendían pieles de ganado • Vendían azúcar

Cuadro 12. Respuestas de los equipos para la tabla piramidal.

Se puede ver que el equipo 1 y 3 lograron extraer la idea principal en contraste con el equipo 2 y 4 que mencionaron conceptos y el equipo 5 que no entendió la idea principal y en su lugar, copió un párrafo al azar. Esto nos hace creer que si hubo comprensión de la información pero no así la capacidad de síntesis requerida para identificar ideas principales. Por otro lado, los detalles que aportaron fueron pertinentes al tema pero es notable que los equipos 1, 3 y 4 expusieron detalles que reflejan la comprensión de la lectura, así como la habilidad para sintetizar la información. En cambio los equipos 2 y 5 se limitaron a exponer palabras que encontraron en el texto en vez de conceptos, por lo tanto no se ven plasmadas en el organizador gráfico las ideas principales del texto. La participación de los alumnos se vio favorecida, ya que el contar con el organizador gráfico se les facilitó estructurar y expresar la información obtenida de la lectura.

6.15 Juego de simulación

Esta actividad la realizaron los alumnos agrupados en cinco equipos y uno de los objetivos fue el de situar a los alumnos en el contexto socio-cultural de la época colonial. Ello se hizo a partir de las principales actividades económicas, el tipo de gobierno y el escenario religioso, ya que están relacionados con aspectos de la vida cotidiana. Los temas que se representaron fueron evaluados según los siguientes criterios y con una escala descriptiva de *bueno, suficiente y deficiente*.

Criterios	EQUIPO 1	EQUIPO 2	EQUIPO 3	EQUIPO 4	EQUIPO 5
1 Aplicación de los contenidos	suficiente	Deficiente	suficiente	bueno	deficiente
2 Capacidad de representar lo más relevante.	deficiente	deficiente	bueno	bueno	deficiente
3 Fidelidad en la representación.	bueno	deficiente	bueno	bueno	deficiente
4 Caracterización de los sujetos históricos.	suficiente	deficiente	bueno	suficiente	deficiente
5 Participación	bueno	suficiente	bueno	suficiente	suficiente
6 Calidad en los diálogos; que incluyan información verídica, lógica y coherente.	deficiente	deficiente	suficiente	bueno	deficiente

Cuadro 13. Desempeño de los alumnos en el juego de simulación.

Como podemos ver, aunque la actividad fue de gran interés para ellos, no se alcanzaron en su totalidad los objetivos planteados, ya que los alumnos tuvieron gran dificultad en poder integrar la información requerida para representar lo más relevante de la vida en la Nueva España. Hubo una comprensión parcial de las actividades y características de la época Colonial, ya que en las representaciones mostraron conocimientos sobre ciertos elementos, importantes, pero no suficientes para brindar a los alumnos una concepción objetiva y completa (de acuerdo al grado escolar y a los requerimientos del programa escolar) del hecho histórico. Cabe mencionar, que el equipo 4 tuvo, en general, una buena ejecución.

6.16 Debate: consecuencias positivas y negativas

En esta actividad se dividió al grupo en dos equipos, uno debía defender las consecuencias que tuvo la Colonización y el otro equipo identificar algunos puntos en contra. De acuerdo a lo registrado en la escala gráfica, los alumnos mostraron interés por conocer las consecuencias que tuvo la colonización, pero no por comprenderlas y/o discutirlos. Pudieron identificar aspectos de cambio pero sin clasificarlos en cambios a corto y largo plazo. En relación con la noción de continuidad, los alumnos no lograron identificar fácilmente elementos o aspectos que permanecieran a través del tiempo.

Las ideas principales extraídas del debate fueron. (ver cuadro 11)

Pregunta	Equipo a favor	Equipo en contra
¿Cuáles fueron las consecuencias a corto plazo?	Somos [españoles] más avanzados que ustedes [indígenas] Trajimos las armas de fuego	Hubo enfermedades Nos defendimos con valor Los españoles no se bañaban Les enseñamos [indígenas] a pelear
¿Cuáles fueron las consecuencias a largo plazo?	Las armas, el dinero, algunos animales, las joyas, la cultura, el idioma	Enfermedades, falta de alimentación, diferentes religiones, destrucción de la cultura
¿Qué cambió después de la colonización?	En vez de pirámides, se construyeron encima iglesias; cambiaron las personas de indígenas a mestizos; la religión cambió a la religión católica; antes para la menstruación se usaba tela y ahora toallas; antes cocinaban puro frijol, y luego arroz, espagueti, etc.; cambió al gobierno y antes no había herramientas para hacer la comida	Cambiaron las actitudes porque obedecíamos más; cambió la forma de pensar, de cosechar, los animales y hubo nuevas especies en la ganadería;
¿Qué permaneció igual después de la colonización?	La comida como el frijol, el maíz, la tortilla, el pescado, el guajolote, la leche de cabra, algunas cosechas y la ganadería	Personas y animales

Cuadro 14. Ideas principales obtenidas del debate sobre consecuencias.

Los alumnos al principio no entendían la dinámica del debate aunque la maestra había dicho que los alumnos estaban familiarizados con esta actividad; por ello se les tuvo que explicar y constantemente encaminar sus respuestas de tal manera que cada equipo contestara según su postura. Los alumnos se remitieron a describir lo que pasó en términos de bueno-malo, mejor-peor, y ello da como consecuencia que se les dificulte establecer las consecuencias de manera objetiva. Los alumnos estuvieron interesados en realizar la actividad, pero no respetan las reglas que se deben seguir en un debate y querían gritar todo el tiempo; más que una discusión, para ellos la idea era agredirse mutuamente. Al preguntarles si estaban de acuerdo o no con la Colonización, algunas de las respuestas más significativas fueron las siguientes:

Nos enseñaron cosas nuevas

Si no nos hubieran colonizado los españoles, seríamos indígenas o nos habría colonizado otro país

Estoy en contra porque se perdió la cultura

En general les es difícil sintetizar las ideas, poner atención a las participaciones de los compañeros y aunque hubo niños que emitieron participaciones claras, coherentes y lógicas, no fue el caso de la mayoría, por apatía o por dificultad para estructurar sus ideas o por afán de ser “el gracioso” de la clase.

6.17 Ensayo

Esta actividad se llevó a cabo de forma individual y sólo seis de los veintisiete (22.22%) alumnos del grupo entregaron su ensayo. El objetivo de llevar a cabo dicho escrito fue que los alumnos pudieran plasmar los conocimientos adquiridos a lo largo de la intervención, emplear conceptos propios del tema, argumentar con información obtenida de una fuente secundaria como lo es su libro de texto y hacer evidente el grado de comprensión que tuvieron del tema. Para evaluar esta actividad se utilizaron ciertos criterios de acuerdo a las características de los ensayos y a lo que se esperaba de ellos. Los criterios empleados fueron (ver anexo 2f, p. 205):

- ¿El alumno conoce y entiende el contenido histórico?
- Número de hechos reales y válidos empleados en el ensayo.
- Número de conceptos empleados en el ensayo.
- Grado de argumentación coherente.

Ramírez & Silva

- Citas del texto(s) empleado(s)
- Ideas erróneas

La evaluación de los ensayos se hizo primero individualmente y posteriormente de manera conjunta, de tal forma que se pudieran rescatar estos cinco aspectos en todos los ensayos. Lo que se pudo observar fue que los alumnos no comprendieron en su totalidad el tema, tienen ideas correctas pero no relacionadas sobre el hecho histórico y confunden la colonización con la conquista. Por otro lado, sólo hicieron mención a nueve de los dieciocho hechos contemplados (ver anexo 2f, p. 205) entre los que se encontraron:

Los españoles enseñaron la religión católica.

Los españoles enseñaron la lengua española

Hubo mestizaje.

Hubo un cambio en las costumbres

España colonizó el territorio Azteca

Los españoles trajeron enfermedades

Se construyeron templos católicos en sustitución de los templos de los indígenas

Los españoles trajeron alimentos y animales

Lo que ahora es México, en la época Colonial era llamado la Nueva España

Con relación al número de conceptos utilizados, se tomó como referencia los conceptos necesarios para cada una de los subtemas abordados en las sesiones (ver unidad didáctica). Los alumnos hicieron uso de diecisiete conceptos de los cuarenta y seis contemplados y lo hicieron de manera implícita, es decir no utilizaron el término de forma literal pero en el ensayo hacen referencia al significado de los mismos.

En ninguno de los ensayos se encontraron argumentos que sustentaran lo escrito por los alumnos y, por tanto, referencias sobre el texto del cual obtuvieron información (libro de texto). Finalmente, al evaluar las ideas erróneas empleadas por los alumnos en sus ensayos, se encontró que cometieron uno o más errores serios. A continuación se mencionan algunos de ellos:

Los españoles e indígenas peleaban por ver quién se quedaba con Tenochtitlán

Colón llega a territorio Azteca y así se hace la Colonización

Colón conquistó el territorio Azteca

Francia, Inglaterra y Portugal (países con colonias en América) hablan el mismo idioma

Las personas de esa época ya sabían lo que era la colonización

En general los alumnos pudieron emplear algunos de los conocimientos vistos a lo largo de las sesiones de forma pertinente tales como “*colonizar es querer gobernar a un pueblo*” aunque aún se ve reflejada su confusión para distinguir entre la Conquista y la Colonización. Por otro lado, los alumnos presentan una dificultad por expresar de manera escrita sus ideas y ello también influyó en la calidad y claridad de sus ensayos. Esta actividad fue una herramienta útil para indagar en las dificultades que los alumnos aún presentan para comprender el tema y permite rescatar aquellas ideas que han quedado más claras para ellos.

6.18 Evaluación del tema por parte de los alumnos

Como parte de la evaluación de la unidad didáctica se elaboró un cuestionario para que los alumnos pudieran dar su opinión respecto al trabajo realizado en las sesiones. La evaluación estuvo dirigida hacia las actividades, materiales, trabajo docente, trabajo del grupo y sugerencias de los alumnos.

El primer aspecto que se evaluó fueron las actividades en relación a agrado y desagrado (ver gráfico 2). Las actividades que más gustaron a los alumnos fueron ver el video sobre la conquista y la colonia (15 alumnos), realizar la representación sobre la Vida en la Nueva España (15 alumnos) y el juego de colonización (12 alumnos). Cabe aclarar que dos de los alumnos votaron a favor y al mismo tiempo en contra del juego de colonización, por ello sus respuestas fueron anuladas.

Al hablar de las actividades que fueron de menor agrado para los alumnos, hubo algunas respuestas que hacían referencia a la relación con los demás alumnos (me molestaban en dicha actividad, no me dejaban trabajar, no me gusta trabajar en equipo) o bien a la situación de trabajo (estar hincada, trabajar fuera del salón, entre otros). En este sentido sólo se reportan las respuestas que tuvieron relación con una actividad en específico. A pesar de que la mayoría del grupo se inclinó por el video, el juego de colonización y el juego de simulación, como las actividades que más les gustaron, la cuarta parte de los alumnos las consideraron como las actividades de menos agrado. Esta paradoja puede deberse no a la naturaleza de las actividades sino a la variedad de estilos de aprendizaje que se encuentran en el aula. Por otro lado, las actividades que en general los alumnos consideraron como menos gratas fueron el

mapa conceptual (5 alumnos), el periódico azteca (4 alumnos) y el cuadro de las causas del proceso de Colonización (2 alumnos).

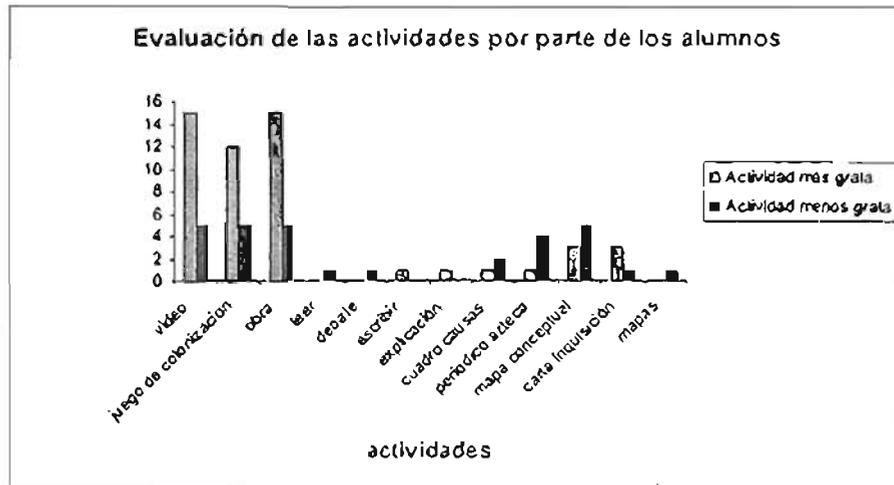


Gráfico 2. Evaluación de los alumnos de las actividades que consideraron más gratas y menos gratas.

En la pregunta tres de la evaluación del tema que contestaron los alumnos, cada uno de ellos enumeró del 1 al 3 las sesiones, asignando el número 1 a la que más les gustó y el número 3 a la que menos les gustó (ver gráfico 3). Los resultados muestran que 8 de los 20 alumnos tuvieron preferencia por la tercera sesión de trabajo donde se llevó a cabo la explicación y representación de la Vida en la Nueva España y el debate como actividades principales. En el caso de la sesión que a los alumnos no les pareció atractiva, 7 alumnos votaron por la primera sesión, donde básicamente se abordaron los antecedentes, la evaluación inicial y el cuadro de las causas. Es posible que los alumnos hayan seleccionado la tercera sesión como la más atractiva debido a que no recordaban lo trabajado en las sesiones previas.

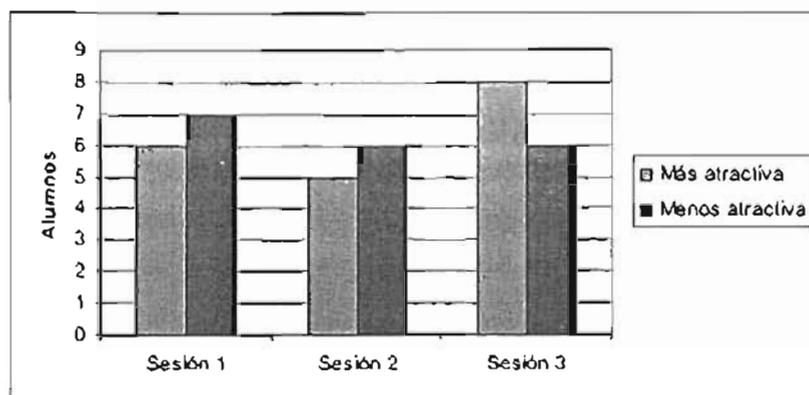


Gráfico 3. Evaluación de las sesiones

En otra pregunta dentro de la evaluación del tema, se pidió a los alumnos que respondieran qué les había parecido el material utilizado en las actividades. La mayoría de los alumnos consideran que el material fue bueno, divertido, suficiente, que les permitió utilizar su imaginación y que les fue útil en el desarrollo de las actividades (ver gráfico 4).

En las preguntas para evaluar el desempeño del docente, la mayoría de los alumnos dieron una buena opinión respecto al trabajo realizado por las investigadoras. Considerando que fueron claras al presentar el tema y lo hicieron de forma atractiva para los alumnos, además de mostrarse con interés por el trabajo de los alumnos, sus opiniones y dudas (ver gráfico 5).

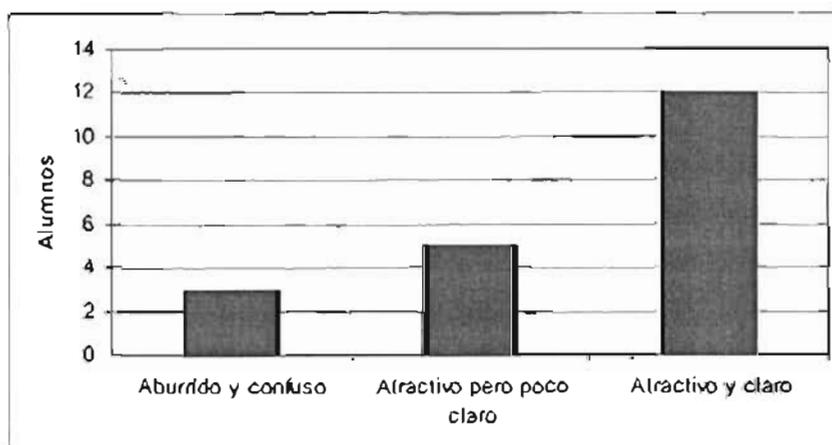


Gráfico 4. Opinión de los alumnos respecto a la forma en la que se presentó el tema.

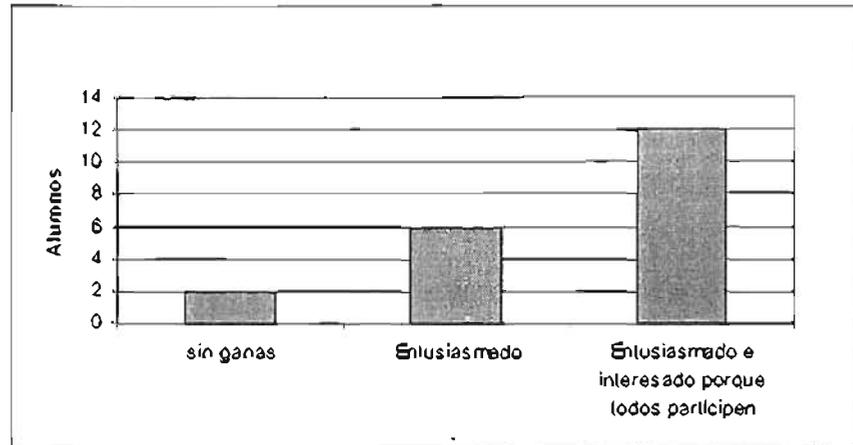


Gráfico 5. Opinión de los alumnos respecto a la forma en la que se llevó a cabo las actividades.

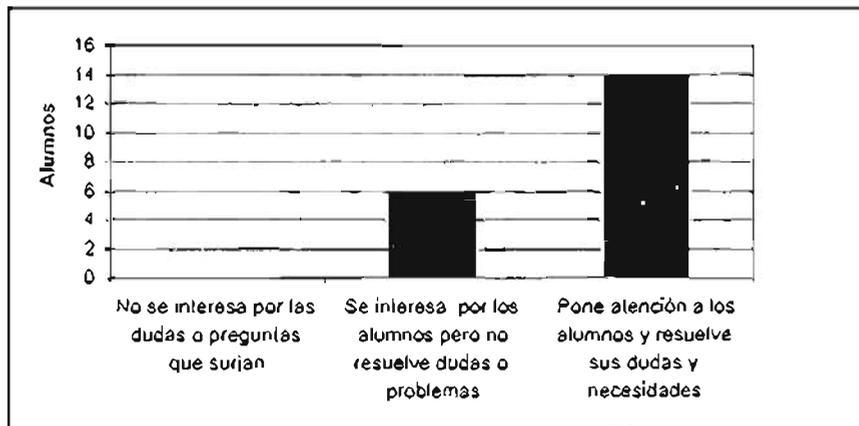


Gráfico 6. Opinión de los alumnos respecto al apoyo ofrecido a lo largo de las sesiones de trabajo.

Respecto a la opinión que tienen los alumnos sobre la motivación de su grupo a lo largo de las sesiones (ver gráfico 7), diecisiete de los veinte alumnos que contestaron la evaluación consideraron que su grupo no había estado muy motivado (regular). Por otro lado, los alumnos consideraron su participación a lo largo de la unidad didáctica (ver gráfico 8) como buena y el grado de cooperación (ver gráfico 9) para realizar las actividades fue considerado en su mayoría como regular (9 alumnos), aunque un buen número de alumnos también consideraron este aspecto como bueno (8 alumnos). Finalmente quince alumnos calificaron el trabajo del grupo como bueno (ver gráfico 10). Estos resultados nos hacen pensar que los alumnos han desarrollado

un cierto grado de conciencia respecto a su propio desempeño, sin embargo haría falta trabajar más en este aspecto.

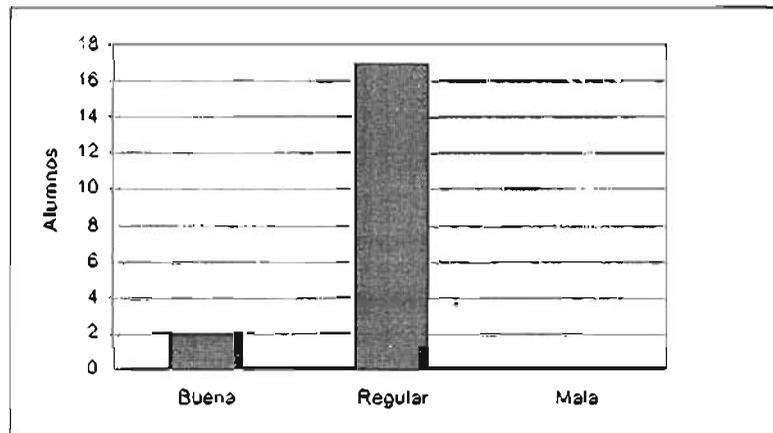


Gráfico 7. Opinión de los alumnos respecto a la motivación de su grupo

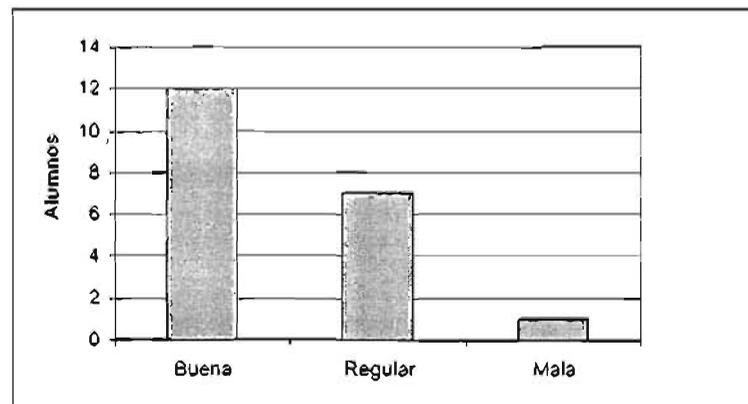


Gráfico 8. Opinión de los alumnos respecto a la participación de su grupo en las sesiones de trabajo

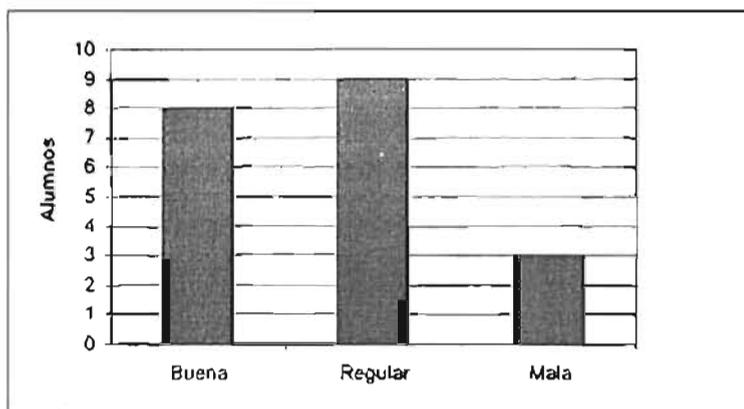


Gráfico 9. Opinión de los alumnos respecto al grado de cooperación que tuvieron en el trabajo de grupo

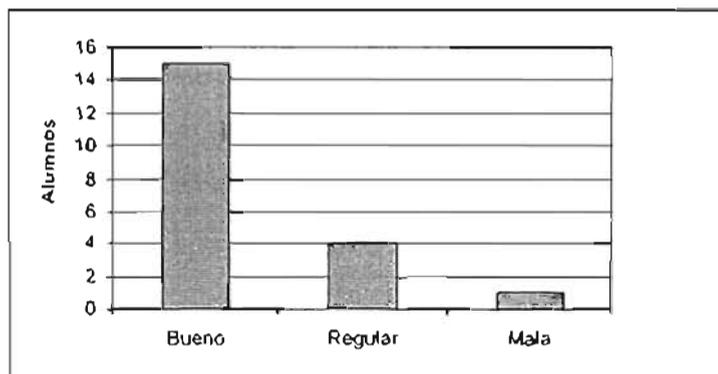


Gráfico 10. Opinión de los alumnos respecto al trabajo que su grupo realizó en las actividades

En la evaluación del tema también se consideraron aspectos como la relación entre el docente y los alumnos (ver gráfico 11). Dieciséis de los veinte alumnos consideraron este aspecto como positivo, manifestando que la relación con los docentes fue buena. Cuatro alumnos calificaron esta relación como mala, aburrida o medio buena.

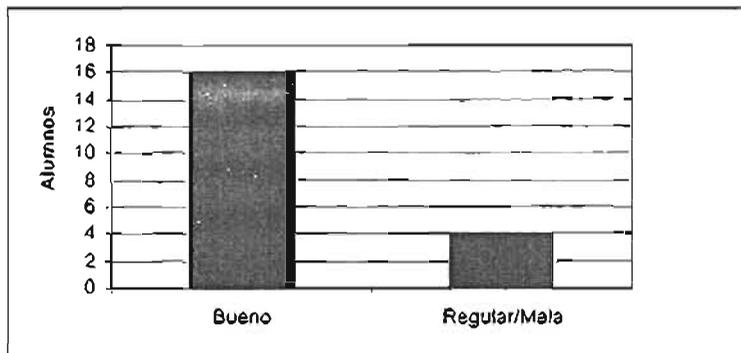


Gráfico 11. Opinión de los alumnos respecto a la relación docente/grupo

Cuando se les preguntó a los alumnos qué les ayudó a aprender y que no les había ayudado a aprender, cinco de los alumnos consideraron que los mapas (localización geográfica) fue lo que les ayudó a aprender más fácilmente el tema; cuatro alumnos consideraron que fue la explicación de las investigadoras lo que les ayudó y tres alumnos dijeron que su participación había facilitado su aprendizaje. El resto de los alumnos variaron en sus respuestas. En el gráfico 12 se pueden observar las respuestas de los alumnos.

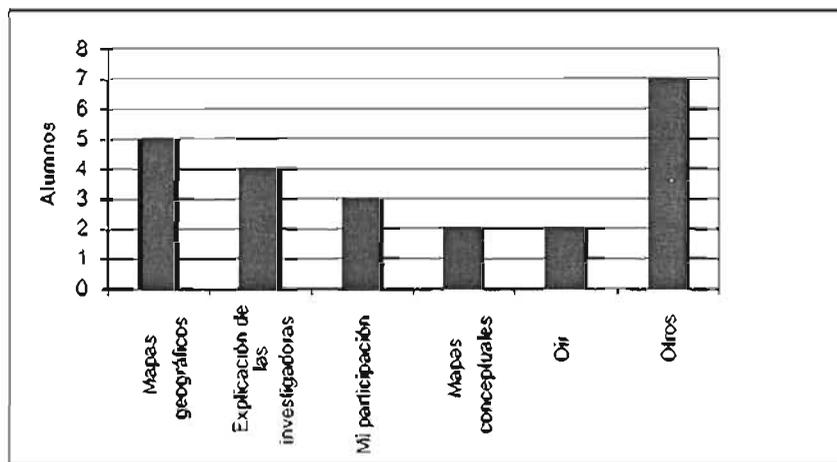


Gráfico 12. Actividades o aspectos que los alumnos consideraron que les ayudó a aprender más fácilmente el tema

En el caso de las actividades o aspectos que los alumnos consideraron que no les ayudaron a aprender el tema, ocho de ellos dijeron que el ruido dentro del salón y fuera de él (las ventanas del salón daban a la calle); tres alumnos hicieron referencia a aspectos personales como “no traer ganas”, “tener sueño” o “estar hable y hable”; tres alumnos dijeron que nada; dos alumnos consideraron que lo escrito en el pizarrón no les había ayudado y el resto de los alumnos consideraron distintos aspectos tales como no actuar, los mapas conceptuales, dibujar y estar sentado escuchando la clase (ver gráfico 13).

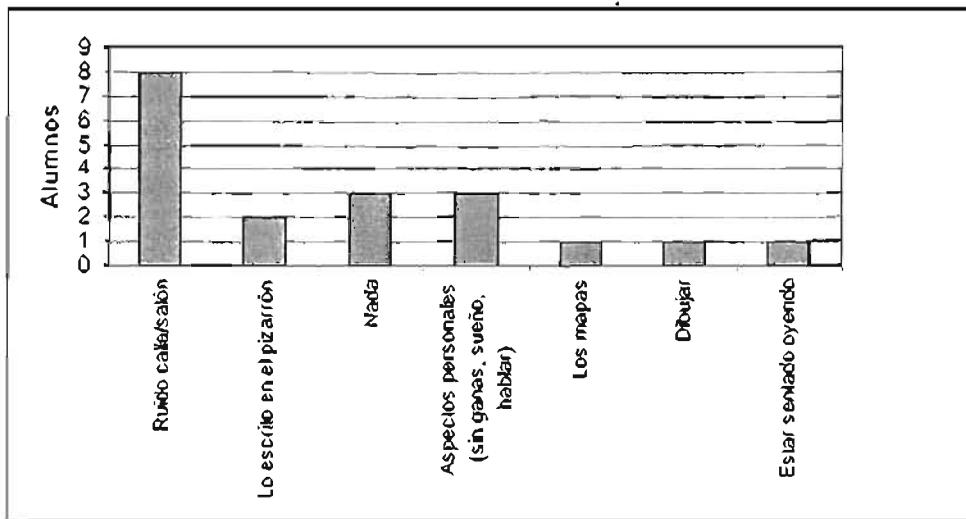


Gráfico 13. Actividades o aspectos que los alumnos consideraron que NO les ayudaron en su aprendizaje del tema.

Finalmente se les preguntó a los alumnos si tenían alguna actividad que les hubiera gustado realizar a lo largo de las sesiones y si les gustaría que sus clases de Historia se desarrollaran de manera similar a las que habían tenido durante la implementación de la unidad didáctica (ver gráfico 14).

ACTIVIDADES SUGERIDAS POR LOS ALUMNOS

- ✓ Abordar cuáles eran los deportes de la época y los nombres de las personas que estaban en el gobierno.
- ✓ Salir a jugar al patio (fútbol, juegos en grupo)
- ✓ Hacer dibujos sobre los temas
- ✓ Jugar a que somos españoles
- ✓ Ser más divertidos y alegres
- ✓ Leer más
- ✓ Actuar más
- ✓ Jugar pero para aprender
- ✓ Cantar
- ✓ Conquistar realmente
- ✓ Ver más películas
- ✓ Jugar con preguntas
- ✓ Hacer más cosas con las manos, con plastilina
- ✓ Platicar más, escribir más

En respuesta a la pregunta de si les gustaría que sus clases de Historia fueran similares a las sesiones de la intervención educativa, diecisiete alumnos (85%) dijeron que sí y sólo tres alumnos (15%) dijeron que no les gustaría que sus clases fueran de esta forma (ver gráfico 14).

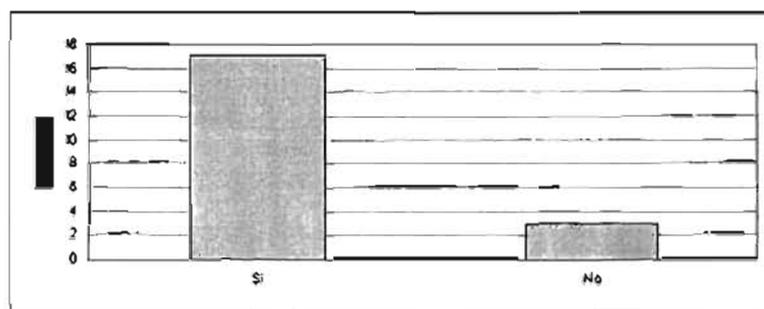


Gráfico 14. Respuestas de los alumnos a si les gustaría que sus clases de Historia fueran similares a las sesiones de la intervención educativa.

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

EL COMIENZO...

Realizar investigación en el ámbito de la educación no es una tarea sencilla, ya que a pesar del entusiasmo que se pueda tener en un principio, uno se topa con diversos obstáculos que finalmente hemos considerado como parte de nuestra investigación. Desde un principio el proyecto fue ambicioso y aunque los objetivos no fueron cubiertos en su totalidad, obtuvimos información relevante tanto para futuras investigaciones como para propuestas de trabajo en el aula.

Al buscar información referente a la enseñanza de la Historia, nos encontramos con que existe poco material teórico y metodológico, el primero está centrado en lo que se espera que sea la enseñanza de la Historia y en cuanto a la metodología, existen propuestas aisladas que no contemplan las necesidades reales de nuestra población; ya que exigen ciertas características en el sistema educativo, en los docentes y en los alumnos que por desgracia no se reúnen. Algunas de las propuestas requieren de recursos tales como material audiovisual, el acceso a documentos o simplemente condiciones dentro del aula que nuestras escuelas públicas no tienen. También existe la gran problemática de cubrir un programa planteado por la SEP que es sumamente ambicioso y al cual no se le destina el tiempo necesario para trabajarlo a profundidad. Esto genera en el docente una ambivalencia ya que aunque quiera trabajar de un modo más atractivo y profundo la asignatura de Historia, se enfrenta a que en la práctica tiene que darle prioridad a las asignaturas de Español y Matemáticas. Lo cual le deja poco tiempo para poder planear y llevar a cabo actividades que realmente promuevan el aprendizaje significativo de la Historia. Por otro lado, al docente se le deja solo en esta tarea ya que no recibe cursos específicos que le proveen de estrategias para la enseñanza de contenidos históricos y esto aunado a que no se ha tomado en cuenta el pensamiento docente.

Algunos profesores no gustan de impartir la materia de Historia ya que les resulta aburrida, árida y poco útil. Entonces, además de brindar estrategias docentes, sería importante sensibilizarlos sobre la importancia del conocimiento histórico-social y el alcance que éste puede tener en la formación de los alumnos. Era nuestra intención brindar una capacitación al docente pero nos encontramos con un problema que se

tiene a diario, esto es, la falta de tiempo, la escasa remuneración económica o los pocos incentivos que reciben los profesores.

En ese sentido, tuvimos que realizar un ajuste y llevar a cabo nosotros la aplicación de la unidad didáctica y dedicarle tres sesiones al trabajo con la profesora, en donde se realizó una entrevista, se habló sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo, y se le presentó la propuesta didáctica. Ello con la intención de que la profesora participara durante la misma en el momento que lo deseara. Desafortunadamente, el interés por parte de la docente fue fluctuante ya que en ocasiones estaba muy interesada y tenía disposición de llevar a cabo el proyecto, en otras se dejaba ver una indiferencia al trabajo realizado. Uno de los mayores obstáculos con el que nos enfrentamos fue la distancia que hay entre lo que se espera del docente como profesional de la educación y lo que es en la práctica.

En el caso particular de la maestra a la que entrevistamos, pudimos ver que no tiene un pleno dominio de la currícula escolar, lo que le dificulta poder integrar diversas áreas de conocimiento y en el caso de la Historia, los únicos objetivos que persigue al enseñarla son *Que conozcan su pasado*, *Que ubiquen en una línea del tiempo cuándo ocurrieron los hechos históricos* y *Que reconozcan los hechos históricos*. Sin embargo le resta importancia a la adquisición de valores personales y sociales, así como a la construcción de la identidad nacional, siendo que este es un objetivo fundamental de la enseñanza de la Historia en México (Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria, 1993). Por otro lado, la maestra al planear su clase no toma en cuenta todos los lineamientos o rasgos que reúne el enfoque de la enseñanza de la Historia en México (op cit), aunque sí considera importante vincular el conocimiento histórico con la Geografía y partir de lo más cercano y concreto para los alumnos hacia los más lejano y general.

De la entrevista pudimos obtener información de cómo planea sus clases: básicamente reproducen métodos de enseñanza tradicional que consideran al alumno como un sujeto pasivo, ya que las actividades giran en torno a cuestionarios, copia del pizarrón, resúmenes, mapas geográficos, líneas de tiempo, lectura y exámenes. Este estilo de enseñanza podría ser una combinación de lo que Mauri (2002), describe como una práctica docente que privilegia las respuestas correctas y una enfocada a brindar únicamente la información que el profesor considera relevante para el alumno. La

profesora considera la importancia de la motivación para que los niños aprendan; sin embargo no cuenta con estrategias motivacionales efectivas y emplea el interrogatorio, las salidas a museos, los puntos extras o la repercusión en las calificaciones para motivarlos.

Hemos expuesto ya la problemática que existe respecto a la metodología de enseñanza de la Historia en el contexto educativo en el que se llevó a cabo la investigación. No obstante existe otra problemática que es la del conocimiento que tienen los docentes de sus alumnos; esto es de sus características y capacidades. La profesora se limita a definir a sus alumnos en términos de sus conductas observables, tales como rebeldía, inatención, falta de control-de impulsos, poco respeto hacia sus compañeros y apatía. Cabe mencionar que la disciplina en esta institución educativa es inadecuada, es decir no hay normas y límites establecidos y coherencia en el cumplimiento de las reglas y horarios, tanto fuera como dentro del salón; lo cual la maestra considera como un factor importante que dificulta llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera óptima.

Asimismo, la docente hace énfasis en la falta de recursos materiales y de tiempo que los alumnos tienen para llevar a cabo las actividades escolares (acceso a bibliotecas, Internet, libros, apoyo de los padres, entre otros). Lo que considera como un problema mayor y que afecta a todas las áreas de conocimiento, es la falta del hábito de la lectura y de habilidades para la comprensión lectora, lo cual pudimos corroborar a lo largo de la aplicación de la unidad didáctica. Es paradójico que siendo la expresión oral y escrita una de las áreas a las que la SEP da mayor peso e importancia, tanto en tiempo como en recursos, en la realidad se refleje lo contrario.

LA APLICACIÓN...

Poner en práctica la unidad didáctica en un contexto real, nos dio la oportunidad de valorar la pertinencia y eficacia de las estrategias y actividades, así como poder plantear los ajustes necesarios para mejorarla. Además, nos dimos cuenta que en ocasiones se dan por sentadas algunas condiciones del aula tales como: espacios suficientes, poco ruido, control de grupo, organización de las actividades, entre otras. En el caso del grupo con el que trabajamos, asumimos que estas condiciones estaban dadas y al darnos cuenta que no era así tuvimos que trabajar y adaptarnos con las

condiciones que se tenían; no estaban estipuladas las reglas de trabajo dentro del aula y nosotras no le dedicamos el tiempo suficiente a este aspecto. Asimismo no destinamos el tiempo adecuado al *rapport*, tan necesario para crear un clima de confianza que nos permitiera conocer a los participantes y contribuyera a la interacción. Por otro lado, no contemplamos que además de los horarios establecidos, la escuela tiene actividades extracurriculares que interrumpen el trabajo de clase. Además tuvimos que aplicar la unidad didáctica fuera del tiempo que le correspondía según el programa, entonces la intervención se hizo cuando los niños estaban viendo el tema respectivo a las primeras civilizaciones y la revolución mexicana como efeméride correspondiente al mes de noviembre. Esta no es la manera óptima de trabajar los contenidos históricos, ya que para su comprensión y ubicación en el tiempo lo deseable sería trabajarla en la secuencia programada.

En un primer momento, se llevó a cabo una sesión en la que se explicó como se elaboran los mapas conceptuales. El objetivo de esta sesión fue el asegurar que los niños supieran elaborar un mapa conceptual, ya que la evaluación inicial y final se hizo empleando dicha estrategia. El resultado no fue el esperado y creemos que hubiera sido necesario destinar más tiempo a la capacitación para lograr que los niños adquirieran dicha habilidad. Por tanto, al emplearla, su alcance fue más el de una estrategia de enseñanza que el de una herramienta de evaluación. Los niños no están acostumbrados al uso de estrategias que impliquen el análisis y la síntesis de información, así como al manejo de conceptos generales de un tema y la jerarquización de los mismos. A pesar de esta dificultad, se pudo ver que los alumnos pudieron elaborar el mapa final sin ayuda, manteniendo y mejorando el contenido del mismo. Esto nos indica que, a pesar de que el mapa inicial fue con un alto grado de directividad, después de la intervención educativa los alumnos lograron consolidar los conocimientos pertinentes al tema y en algunos casos se reflejó la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido, el ensayo también reflejó algunos de los conocimientos que permanecieron en los alumnos, tales como:

Los españoles enseñaron la religión católica.

Los españoles enseñaron la lengua española

Hubo mestizaje.

Hubo un cambio en las costumbres

Ramírez & Silva

España colonizó el territorio Azteca

Los españoles trajeron enfermedades

Se construyeron templos católicos en sustitución de los templos de los indígenas

Los españoles trajeron alimentos y animales

Lo que ahora es México, en la época Colonial era llamado la Nueva España

En este sentido, sería necesario trabajar previamente con las estrategias conocidas por los alumnos, enfocándose en el desarrollo de las habilidades necesarias para la elaboración de mapas conceptuales. Por ejemplo, utilizar el resumen, que es un recurso muy recurrido en la enseñanza de la Historia, pero cuidando que los alumnos realmente hagan un trabajo de síntesis. Esto implica dotarlos de estrategias de comprensión lectora y de redacción que les facilite la realización de un resumen que realmente refleje la comprensión del tema y el manejo de conceptos.

Respecto a los conocimientos previos se llevaron a cabo actividades para elicitarlos (video y lectura del periódico azteca) y no se llevó a cabo la evaluación escrita que se tenía preparada (ver anexo 2d, p. 196) por falta de tiempo. En ese momento creímos que era preferible seguir adelante con lo planeado y olvidar dicha prueba, pero al final nos dimos cuenta que hubiese sido pertinente hacer la prueba aunque eso repercutiera en el tiempo y secuencia de la unidad. Esta situación definitivamente fue determinante para el desempeño de los alumnos, ya que los conocimientos e ideas aprendidas en años escolares pasados que no eran correctas se hicieron notar en todas las sesiones y dificultó en gran medida la comprensión del tema. Es necesario entonces, tomar un tiempo considerable previo y durante la intervención educativa para evaluar, corregir ideas previas erróneas, y recuperar los conocimientos pertinentes para el tema que se va a abordar. Dicha información habrá de dirigir la planeación, donde se determinen las actividades necesarias para lograr aprendizaje significativo.

Durante la intervención educativa nos dimos cuenta que a los alumnos les fue difícil entrar a la dinámica de la clase, esto atribuido a la forma de trabajo que comúnmente se maneja en la enseñanza de la Historia y de las materias en general. Conforme se presentaban las sesiones, los alumnos fueron adaptándose a esta forma de trabajo y, al mismo tiempo, nosotras llevamos a cabo los ajustes que consideramos necesarios a partir de cómo se iba desarrollando la sesión, aludiendo a la perspectiva constructivista que da una gran importancia a los ajustes que el docente (como

facilitador) ofrece a los alumnos para generar un aprendizaje significativo. Por ejemplo, hubo actividades que estaban planeadas para ser realizadas de manera individual y dada la complejidad, decidimos hacerlas de manera grupal donde expertos ayudaran a novatos a construir el aprendizaje. Al exponer el contenido, lo clarificamos proporcionando ejemplos y analogías o haciendo que los alumnos parafrasearan de manera que los conceptos se explicaran de acuerdo a su nivel de comprensión.

En este sentido, nos dimos cuenta que algunas de las actividades propuestas en la unidad didáctica resultan complejas para los alumnos y necesitaríamos trabajarlas a lo largo de todo el año escolar para que aportaran de forma significativa a su aprendizaje. Por otro lado, hubo ciertas actividades que a pesar de ser ajenas a ellos les fueron sencillas de trabajar y ofrecieron resultados positivos en el trabajo dentro del aula. Dichas actividades se exponen a continuación.

Preguntas intercaladas, esta estrategia les permite mantener su atención en la lectura, comprender el contenido y es útil para aproximarlos a sentir lo que otras personas sienten en una situación dada. El pretender pensar como lo hacían los sujetos del pasado, implica un proceso más complejo ya que en comparación con los sentimientos que son más constantes en el tiempo, el pensamiento involucra el contexto socio-cultural y la mentalidad de la época influye en gran medida en la forma de pensar de los sujetos. Esto resulta en una dificultad que tienen los alumnos para ejercer la empatía histórica en términos de la forma de pensar.

La carta a la Inquisición, porque en este ejercicio los alumnos se sintieron interesados ya que se les asignó una tarea donde tuvieron la libertad de expresar lo que pensaban o sentían respecto a la conquista espiritual. Además pudieron ponerse en el lugar de los agentes históricos ya que la situación fue planteada desde su propia experiencia. En realidad lo que hicieron fue trasladar sus sentimientos actuales a lo que pudieron haber sentido y pensado los indígenas ante la prohibición de tener su religión.

El juego de colonización, fue atractivo por su naturaleza y permitió que los alumnos ejercieran la empatía histórica desde un momento de juego. En esta actividad se les brindaron más elementos que les permitieran crear un perfil de los agentes históricos de modo que se les facilitara saber que pensaban y sentían. Se observó que a pesar de los recursos, les fue difícil imaginar, es decir, hoy en día tanto en la escuela como en casa los niños no reciben oportunidades para ejercitar el uso de la

imaginación, no se les ofrecen actividades de representación o juego de roles, diálogos, por ejemplo. Dada esta dificultad, sería conveniente pensar en realizar esta actividad al aire libre en un parque donde se puedan simular las condiciones geográficas y los alumnos puedan disfrazarse y representar el proceso de colonización.

Juego de Simulación, al igual que el juego de colonización resultó una actividad atractiva y al crear su escenografía trataron de realizarla lo más apegada a la realidad de la época. El recurso del disfraz los acercó a realizar la representación de un modo más fidedigno y la dificultad que tuvieron fue la de crear sus diálogos. Nos encontramos con que el uso del lenguaje está limitado y por ello se sugeriría realizar esta actividad más a menudo y con mayor dirección por parte del docente, de modo que vayan adquiriendo la habilidad de expresarse con mayor vocabulario y estructura. Sería importante integrar la asignatura de español a este tipo de actividades de manera que hagan pequeños diálogos donde se cuide la gramática, y posteriormente que puedan ser utilizados en otras materias, por ejemplo en Historia.

Asimismo hubo otras actividades de menos peso que funcionaron bien para lo que estaban diseñadas, por ejemplo el **Diagrama de Venn**, que se empleó como tarea, fue una buena estrategia ya que fue diferente a lo que están acostumbrados y facilitó la discusión de aspectos cotidianos que se relacionan con las consecuencias de la Colonización. El **cuadro sinóptico**, también, fue útil para representar gráficamente información concreta y les facilitó a los niños sintetizar el tema.

Por otro lado, los materiales con los que se trabajó en todas y cada una de las sesiones fueron distintos a los que los niños trabajan regularmente en la clase de Historia y esto, creemos que hizo una diferencia en el interés y motivación de los alumnos hacia las actividades, ya que de esta forma el manejo de los contenidos se volvió más práctico y dinámico. Cabe mencionar que algunos de los materiales planteados originalmente en la unidad didáctica fueron adaptados a las necesidades y recursos de las investigadoras y de la escuela en donde se realizó el estudio; sería conveniente el uso de materiales de reciclado, de manera que no sean costosos o difíciles de conseguir. La facilidad de adaptar materiales, actividades, recursos y espacios a las necesidades de los alumnos, permite una clase de Historia más activa donde la atención no está centrada en la elaboración de resúmenes, la lectura

individual y los cuestionarios; sino que estos se emplean como un recurso más para el aprendizaje.

La evaluación continua fue un factor importante en la aplicación de la unidad didáctica y se emplearon instrumentos sencillos de utilizar que pueden ser propuestos para el trabajo diario del docente. Estos instrumentos ofrecieron información valiosa sobre el trabajo de los alumnos y los problemas a los que nos enfrentamos al trabajar habilidades y valores, principalmente. Esta evaluación del trabajo realizado nos permitió rescatar información valiosa sobre el desempeño de los alumnos, tales como su habilidad para el uso de mapas, el nivel de comprensión lectora, el uso de fuentes, el manejo de conceptos y de vocabulario propio de la disciplina. Asimismo, los instrumentos nos permitieron ver más allá de la adquisición de habilidades; pudimos darnos cuenta de las ideas, las actitudes y los valores que este tema en particular genera en los alumnos. En el sistema actual se emplea una evaluación de tipo sumativa, la cual da gran peso a exámenes que por lo general son pruebas objetivas, y se apoya de la evaluación continua, la cual toma en cuenta trabajos con alto nivel de directividad y tareas. Sería utópico pensar que se puede eliminar esa práctica de manera súbita, por ello creemos que la opción más viable es añadir, al tipo de evaluación que están acostumbrados, una evaluación de tipo formativa. El uso de portafolios que incluya la colección por unidad temática y el uso de escalas gráficas, podría ser un buen comienzo para obtener una visión mucho más completa del proceso de aprendizaje que los alumnos llevan a lo largo del ciclo escolar; además de permitirles identificar los huecos de conocimiento existentes para así saber donde y de qué manera incidir. A partir de los resultados de la aplicación, también nos dimos cuenta de la necesidad de no sólo explicar como funcionan las estrategias, sino de practicarlas cotidianamente (como estrategias de enseñanza) para que puedan ser utilizadas como instrumento de evaluación.

La secuencia de actividades permitió poner de manifiesto las actitudes y juicios de valor, así como los prejuicios que tienen los alumnos en torno a hechos y personajes, así como en relación a su propia situación socio-cultural. Los alumnos otorgan un valor positivo a lo que los españoles representan: poder, tanto económico como de fuerza que les otorga el contar con armamento, caballos y armas. Esto conlleva a que piensen en los indígenas de una manera devaluada, porque les

atribuyen características de debilidad tanto intelectual como de recursos. Sin embargo, en el aspecto moral, ven de una manera negativa a los colonizadores, es decir los ven como los malos de la Historia y a los indígenas como las pobres víctimas de la colonización. Los alumnos asumieron una postura de espectadores donde ven las acciones a distancia y emitieron lo que a su juicio debería de haber sido o ellos hubieran hecho, donde nunca predomina el diálogo o la negociación sino la agresión física.

Con relación al desarrollo moral, predomina en los estudiantes una actitud que corresponde al nivel de desarrollo moral definido por (Huerta y Escurra, 1997) como Estadio de la *heteronomía* y se encuentran entre el estadio de *heteronomía egocéntrica* y el de *heteronomía instrumental* (ver anexo 5, p. 222). Lo anterior es más evidente al leer las cartas a la Inquisición que redactaron como parte de las actividades de la unidad.

a. Heteronomía egocéntrica

Los alumnos se dejan llevar por lo que ellos consideran justo e injusto (*No es justo que no puedan creer en su religión, Si tú fueras de muchas religiones y te maltrataran se sentiría feo.*)

Toman como base las consecuencias de las acciones o bien de acuerdo al poder físico de quien dicta las reglas. Consideran que las reglas son establecidas por una autoridad y que deben ser acatadas sin existir una real comprensión de la función que cumplen éstas. Asimismo, predomina la idea de “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan” y se justifica cualquier acción siempre y cuando se dé como reacción a la conducta de otro.

Qué tal que los indígenas no se acercan a Dios porque de hacerlo, alguien los va a matar.

b. Heteronomía instrumental

No debes castigar, creo que les debes decir o convencer; decirles "si crees en Dios, te compro el dulce o el juguete y te doy mucho dinero"

Si estuvieran en su lugar no les gustaría [ser maltratados], si no quieren ser maltratados, no maltraten, si quieren que los quieran entonces quieran.

Ramírez & Silva

Déjalos que crean en su dioses y si quieres que crean hazlo con tranquilidad y verás que ahora si creerán en Dios.

c. Heteronomía interpersonal

Si estuvieran en su lugar no les gustaría [ser maltratados], si no quieren ser maltratados, no maltraten, si quieren que los quieran entonces quieran.

Ellos [indígenas] tienen otras creencias o religiones, no pueden ser maltratados por una cosa que no quieran creer.

Cada quien tiene su religión y la religión es respetada.

No los puedes obligar a que crean en otros dioses que ellos no conocen sin explicarles por qué.

Castigándolos nadie va a creer en Dios.

No a fuerza deben creer en un Dios que no conocen porque a lo mejor están más a gusto con sus dioses.

Primero debes convencerlos de que crean, si no quieren déjenlos en paz.

A partir de lo anterior queremos hacer hincapié en la importancia de tomar en cuenta el desarrollo moral que se da constantemente en los alumnos y que es inherente a su formación. Consecuentemente este aspecto ha de tomarse en cuenta al momento de planear la currícula y de manera específica al diseñar las actividades destinadas a promover el aprendizaje de los contenidos académicos. En el caso de la enseñanza de la Historia es muy evidente esta necesidad para que realmente se dé un aprendizaje significativo ya que ha de partirse no únicamente de los conocimientos previos que los alumnos tienen sino del sistema de valores, principios y prejuicios que los alumnos poseen como producto de la interacción con el medio socio-cultural en el que están inmersos. Esta reflexión nos hace darnos cuenta de que en la tarea de desarrollar la habilidad de la empatía histórica se puede identificar el sistema de valores que poseen los alumnos y asimismo aprovechar los contenidos históricos para la promoción de valores.

Es observable la dificultad que presentaron los alumnos para pensar en las causas o motivos de los agentes históricos, así como en el contexto geográfico y socio-cultural que favoreció el proceso de colonización. Sin embargo, el hecho de que los alumnos hayan experimentado el “ponerse en el lugar de otro” o bien el intentar “pensar como lo haría la gente del pasado”, los acerca al desarrollo de la habilidad de la empatía histórica y nos permite observar que las actividades propuestas sí fueron pertinentes para trabajar dicha habilidad.

De acuerdo a los niveles de adquisición de la empatía histórica planteados por Trepát (1995) y retomado por Díaz-Barriga (1998), los alumnos se encuentran en el primer nivel de construcción de la empatía histórica. En este nivel los alumnos creen que sus antecesores son inferiores tanto intelectual como moralmente. Consideran que para explicar un hecho histórico basta con narrar la secuencia de los hechos, sin considerar los motivos que tuvieron los agentes históricos para actuar de la manera en que lo hicieron. Por tanto no existe una comprensión del pasado. Lo anterior también concuerda con el estadio 1 que proponen Ashby y Lee en 1987 (Carretero 1995), donde existe una ausencia total de empatía ya que los alumnos juzgan el pasado con criterios del presente. Al hablar de consecuencias del hecho histórico los alumnos detectan diferencias generales entre el pasado y el presente en términos de los avances tecnológicos.

Para el fortalecimiento de las adquisiciones de nociones temporales, de continuidad y cambio, así como el uso de fuentes y del vocabulario, sería necesario trabajar actividades que sean pertinentes para el nivel cognitivo de los alumnos y sus habilidades como aprendices. Dichas actividades deberán ayudar a los alumnos a comprender la Historia y a desarrollar habilidades como el razonamiento crítico, la síntesis, el análisis y la inferencia. Por otro lado, sería deseable que se introdujera al alumno en la metodología y la lógica que sigue la Historia, de tal forma que el alumno pueda comenzar a pensar “históricamente”. En palabras de Salazar (1999, p:67) “...en pocas palabras enfrentarse a la materia de Historia”.

FINALMENTE...

Antes de pasar a las conclusiones a las que llegamos después de realizar este trabajo de investigación, queremos brindar algunas sugerencias que pueden mejorar la propuesta dada.

Dentro de las actividades que se tenían contempladas en la Unidad Didáctica se encuentran algunas que por las condiciones de espacio, tiempo y recursos no se llevaron a cabo, pero creemos que aportarían aún más al aprendizaje de los contenidos históricos en este grado escolar. Una de ellas es la conformación de un laboratorio de Ciencias Sociales, el cual funcione como un espacio donde los alumnos puedan tener acceso a objetos, vestuario para caracterizarse y documentos que tengan relación con los hechos históricos que se trabajarán durante el ciclo escolar. En dicho laboratorio se pueden incluir los portafolios hechos por los niños de manera que los puedan consultar en cualquier momento. Ya que los productos de aprendizaje son elaborados por ellos mismos, la consulta les puede resultar menos compleja y más significativa.

Los productos de aprendizaje que se generan a lo largo de las sesiones, pueden ser destinados tanto al portafolios como al cuaderno de trabajo. Esto dependerá de la cantidad de productos y de los criterios establecidos ya sea por el profesor o de manera conjunta. El uso del cuaderno en nuestra Unidad Didáctica no fue contemplado como esencial, debido a que es un recurso que se usa de forma regular, en cambio se le dio más importancia a la participación oral y a la puesta en práctica de las habilidades tanto intelectuales como las propias en el manejo de contenidos históricos. Asimismo se dio espacio para el aprendizaje cooperativo, ya que se ha visto en algunos estudios (Sharan, 1980; Bossert, 1988; Quin, Johnson y Johnson, 1995, citados en Colomina y Onrubia, 2001) que las situaciones cooperativas tienen más efectos positivos que aquellas en las cuales se favorece la participación individual y/o competitiva de los alumnos. Esto debido a que los alumnos que trabajan cooperativamente pueden compartir diversos puntos de vista (favoreciendo el conflicto cognitivo); construir, mediante el lenguaje, el conocimiento; compartir objetivos, estrategias y formas de trabajo distintas, que los lleven a realizar una actividad en equipo exitosamente.

Otra actividad que resultaría pertinente es la lectura individual. Ésta actividad es utilizada regularmente en las aulas, sin embargo a veces resulta complejo para el docente monitorear el grado de comprensión que los alumnos tienen de la lectura. Por

ello, proponemos que la lectura individual sea acompañada de discusiones en grupos pequeños, de debates, del uso de organizadores gráficos o bien de alguna actividad lúdica que permita esclarecer dudas y permitir al maestro evaluar si la lectura fue entendida o no.

Finalmente, otra de las actividades que se proponen para la optimización del trabajo es la planeación de visitas a museos o a sitios históricos que permitan ya sea activar los conocimientos previos o consolidar los adquiridos. Sabemos que en el trabajo escolar está contemplado acompañar estas visitas con actividades ANTES, DURANTE Y DESPUÉS de la visita. Para ello creemos estrictamente necesario tener mucha claridad en los objetivos y metas que se quieren lograr, de tal forma que tengan un sentido para el tema y un significado para el alumno. Algunas de las actividades y estrategias que se proponen en la Unidad Didáctica podrían ser de utilidad cuando se realicen visitas a museos, por ejemplo, *ANTES* se puede emplear el Cuadro CQA, hacer una lluvia de ideas, explorar los conocimientos previos mediante un video o una lectura; *DURANTE* se puede completar un mapa conceptual sobre el tema o bien una tabla piramidal rescatando las ideas principales y secundarias del tema y *DESPUÉS* de la visita, completar el cuadro CQA, elaborar un cuadro sinóptico o bien un resumen de lo aprendido y un ejercicio de empatía, como un juego de roles.

Por supuesto estas son sólo algunas de las actividades y estrategias que pueden ser empleadas, pero al ser una propuesta flexible, el usuario puede incluir y crear las actividades que su práctica docente y experiencia profesional le lleven a pensar que son pertinentes.

Con el afán de no extender más este apartado, hemos decidido exponer nuestras conclusiones finales de una manera sintética:

- a. Nuestra propuesta realmente propicia el aprendizaje significativo sin embargo, se requiere hacer ajustes en términos de las habilidades y los conocimientos que poseen los alumnos, en vez de basarse en lo teóricamente esperado. Esto debido a que se tenían ciertas expectativas en los alumnos, es decir, esperábamos que a su edad (ver anexo 8) ya estuvieran desarrolladas ciertas habilidades necesarias para el aprendizaje de otras más complejas tales como el uso de argumentos o el establecimiento de relaciones entre conceptos, entre otras.

- b. La unidad didáctica proporciona estrategias efectivas para la enseñanza de contenidos históricos ya que promovieron la participación de todos los alumnos y esto favoreció al intercambio de ideas tan necesario para construir el conocimiento. Igualmente hubo estrategias que requirieron del trabajo individual en donde los alumnos tuvieron que integrar la información que estaban recibiendo a la que ya poseían. Las estrategias estuvieron encaminadas a la reflexión de la información que se les proporcionaba y constantemente se monitoreo y se hicieron los ajustes necesarios, principalmente mediante el lenguaje. Asimismo, las estrategias proporcionaron el desarrollo de la habilidad de la empatía histórica ya que la naturaleza de las actividades facilitó el que los alumnos se pusieran en el lugar de los sujetos históricos. Las preguntas intercaladas como ejercicio de empatía, resultaron sumamente efectivas al suscitar en los alumnos una disposición favorable para pensar como lo hacían los sujetos históricos.
- c. La unidad didáctica en sí misma no genera cambios drásticos en cuanto al nivel de empatía de los alumnos pero si contiene elementos que la promueven. Sería necesario, desde los primeros años de la educación básica, hacer uso tanto de las estrategias que se emplearon dentro de la unidad didáctica como de otras que se encuentran esbozadas dentro del marco teórico de este trabajo.
- d. Esta propuesta es una contribución a los esfuerzos de la SEP por innovar la educación en nuestro país. Este trabajo constituye material educativo, que con los ajustes que el usuario considere pertinentes, proporciona un recurso para facilitar la adquisición de contenidos históricos en el nivel de educación primaria.
- e. Asimismo, aunque esta propuesta de trabajo requiere mayor tiempo para su planeación y realización, creemos que puede ser una alternativa a la enseñanza tradicional, que no sólo ha de ser usada para la enseñanza de contenidos históricos, sino que se puede extrapolar a otras áreas de conocimiento.
- f. Al valorar la unidad didáctica en términos de los objetivos formativos para la enseñanza de la Historia nos dimos cuenta que se requiere de un trabajo continuo para lograr que los alumnos comiencen a pensar históricamente, comprendiendo y analizando todos los elementos que se encuentran inmersos en un suceso histórico. Sin embargo, esta unidad didáctica ofrece actividades que van de acuerdo al nivel cognitivo de los alumnos y que le permiten acercarse a la complejidad de los

contenidos históricos y al uso de las habilidades de dominio propias de la materia. Por otro lado, cabe mencionar que las actividades y estrategias planteadas están dirigidas al análisis y la reflexión, ambas habilidades intelectuales que requieren los alumnos para ser aprendices autónomos.

- g. Como lo planteamos en un principio, nuestra propuesta está dirigida principalmente al aprendizaje significativo de los contenidos y al desarrollo de la empatía histórica, pero también a la vinculación de dichos contenidos con la promoción de valores y actitudes prosociales. Una vez llevada a cabo la unidad didáctica nos dimos cuenta de que en sí la unidad no tiene un alcance observable de los cambios actitudinales, pero sí ayuda a detectar "en donde están parados los niños" en cuanto a su sistema de valores, ideas, prejuicios y preconcepciones sociales. Este resultado es de utilidad ya que nos da el punto de partida para que en la enseñanza de la Historia se tome en cuenta que es necesario tanto modificar las ideas erróneas como fortalecer el sistema de valores con el fin de contribuir al desarrollo moral de los niños.
- h. En un primer momento tuvimos la intención de trabajar el tema de la colonización y la Nueva España para modificar las ideas que normalmente se tienen en torno a los motivos de los colonizadores y al papel de los indígenas colonizados. Sin embargo, en la práctica nos dimos cuenta de que era un objetivo ambicioso debido a lo arraigado que se tienen esas preconcepciones. Aún así creemos que trabajar este tema de la manera en la que lo proponemos, abre una puerta en los alumnos para que comiencen a pensar de una manera más crítica y analítica sobre los sucesos históricos. La unidad didáctica fue un trabajo aislado, una isla dentro de un sistema de enseñanza tradicional, y por ello no se puede esperar que tenga alcances tan ambiciosos. Entonces, sería deseable darle continuidad al trabajo crítico y analítico de los contenidos históricos para generar un cambio en la forma en la que los alumnos entienden los sucesos históricos. Es decir, promover un aprendizaje de los contenidos históricos que no se limite a hechos, conceptos e ideas terminadas, sino que los alumnos tengan la oportunidad de cuestionar y hacer uso de otras fuentes para conocer y comprender las causas, motivos y consecuencias de los sucesos. El objetivo es formar personas capaces de entender que la Historia no es un producto infalible y que por ello ha de tomarse en cuenta la postura de quien la escribe

Ramírez & Silva

(aunque sabemos que esta habilidad se espera que esté más desarrollada en jóvenes y adultos).

Sabemos que esta propuesta no resuelve el problema de la enseñanza de la Historia en México pero, quienes estamos involucrados en la labor educativa debemos seguir creyendo que nuestro trabajo y creatividad puede contribuir al desarrollo de las personas, de manera que siempre estén guiadas hacia la búsqueda de la paz, la libertad y la justicia social.

REFERENCIAS

- Alonso, J. & Montero, I. (1990) Motivación y aprendizaje escolar en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid, España: Alianza *Psicología*
- Ausubel, David (2002) Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona, España: PAIDOS
- Benejam, P. & Pagés, J. (1998) Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, España: ICE-HORSORI
- Canales del Olmo, E.L. (1991) Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.
- Cardoso, C., Pérez B., H. (1977) Los métodos de la Historia. México: Grijalbo.
- Carretero, M (1993) Constructivismo y educación. España: Edelvives.
- Carretero, M. (1995) Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. et al. Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Argentina: Aique.
- Carretero, M. & Limón, M. (1995) Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. et al. Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Argentina: Aique.
- Coll, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza en Coll, Palacios y Marchesi. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. & Martín, E. La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. El constructivismo en el aula. 12ª edición. Barcelona, España: GRAO
- Colomina, R. y Onrubia, J. Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001) Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. 2ª edición. Madrid, España: Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (1996) La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- De Fina, Allan. (1992) Portfolio Assessment: Getting Started. USA: Scholastic Professional Books.

Ramírez & Silva

Díaz Barriga, (1998) El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en estudiantes y profesores del CCH – UNAM. Tesis de Doctorado. Pedagogía en Facultad de Filosofía: UNAM.

Díaz-Barriga, F & Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª edición. México: Mc Graw Hill-Interamericana.

Elizalde, L. (2002) El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.

Fierro, A. (1990) Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid, España: Alianza Psicología.

Foucault, M. (1996) La vida de los hombres infames. La Plata, Argentina: Editorial Altamira Colección Caronte Ensayos.

García M., J.A. & Lacasa, P. (1990) Desarrollo cognitivo en los años escolares en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología de la Educación. Madrid, España: Alianza Psicología.

Hernández, F.X. & Trepát, C. (1991) Procedimientos en Historia. Cuadernos de Pedagogía. 193, p. 60-64.

Hernández C., F.X (2002) Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona, España: GRAO.

Hernández Sampieri, R et al (1998) Metodología de la Investigación. 2da edición. México: Mc Graw Hill.

Hewitt, Geof. (1994) A Portfolio Primer. Teaching, Collecting and Assesing student writing. Portsmouth, NH: HEINEMANN.

Hothersall, D. (1997) Historia de la Psicología. 3ª edición. México: McGraw Hill Interamericana.

Huerta, J. & Ecurra, M. (1997) Desarrollo de Valores y Régimen de Verdad en el Niño Mexicano. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C.

Lerner, V. (1995) Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la Historia en México. Perfiles Educativos, 67, 18-24.

Levita, M. (2001) Apuntes para un aprendizaje crítico y estimulante de la Historia. Novedades educativas, 131, p. 16.

Ramírez & Silva

Mauri, T. (2002) ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. El constructivismo en el aula. Barcelona, España: GRAÓ.

Meráz, P. (1998) Interfase afectivo-cognitivo-motivacional: una aportación para la comprensión integral del aprendizaje escolar. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UNAM.

Mercer, C. (1991) Dificultades de aprendizaje I. España: CEAC.

Miras, M. (2000) Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala El constructivismo en el aula. 12ª edición. Barcelona, España: GRAO.

Monroy, M. (1998) El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico.sociales del colegio de Bachilleres y del Colegio de ciencias y humanidades. Tesis de maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología: UNAM.

Ontoria P., A; Molina R., A & de Luque S., A (1996) Los Mapas Conceptuales en el Aula. Buenos Aires, Argentina: Colección Respuestas Educativas de la Serie AULA EGB, Magisterio del Río de la Plata.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1976) Psicología del niño. 12ª edición. Madrid, España: Morata.

Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria. (1993). Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Primera edición, septiembre de 2001. México, DF: Secretaría de Educación Pública.

Quintana, Hilda. (1996) El portafolios como estrategia para la evaluación de la redacción. Puerto Rico: Universidad Interamericana.

Rodríguez, F., J. (1989) Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de Historia. En J. Rodríguez (Ed.), J. Arostegui, A. Campuzano, J. Pagés, J. Valdeón, A. Rodríguez de las Heras. Enseñar Historia. Nuevas propuestas. México: Fontamara.

Salazar Sotelo, J. (1999) Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia. ¿Y los maestros qué enseñamos por Historia? México: UPN.

Soria, L., G. (2001) La planificación por competencias: una opción para conferir sentido y utilidad al aprendizaje escolar. Entre maestr@s. 2 (3). p. 59-80.

Ramírez & Silva

Topolsky, J. (1973) Metodología de la Historia. 2ª edición. Madrid, España: CATEDRA, Historia. Serie Mayor.

Trepat, C. (1995) Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona, España: GRAO.

Valls, E. (1997) Enseñar y aprender estrategias en las ciencias sociales. En M. Pérez (coordinador) La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Barcelona, España: HORSORI.

Zabala A. (2000) La práctica educativa. Cómo enseñar. 7ª edición. Barcelona, España: GRAO.

Sitios web visitados

SEP (2003) <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=133> revisado el 4 de enero de 2003

SEP (2003) <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=112> revisado el 4 de enero de 2003

Anexo 1

Unidad didáctica para el tema “La colonización y la Nueva España” para alumnos de 5to grado de primaria

a. ENMARQUE Y UBICACIÓN DE LA UNIDAD¹³

TEMA “LA COLONIZACIÓN Y LA NUEVA ESPAÑA”

GRADO QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MODULO 5 del libro de texto de la SEP

TEMPORALIZACIÓN

- 1 sesión para capacitación en la elaboración de mapas conceptuales
- 3 sesiones de 1 hora y media cada una para abordar los contenidos de la unidad
- 1 sesión de hora y media para recapitulación y evaluación

ÁREA CIENCIAS SOCIALES

CENTRO Escuela de Participación Social no. 5

Directora Académica Ma. Alma Álvarez Liévano

DOCENTE Martha Paz Escobar

Grupo 5to B

Número de alumnos 27 alumnos

¹³ Basado en García González, Felicidad (s/a) Diseño y desarrollo de unidades didácticas. Educación primaria. España: Escuela Española.

b. MATRIZ PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA “LA COLONIZACIÓN Y LA NUEVA ESPAÑA”

Modalidad de organización de los contenidos: Disciplinaridad		Disciplina: Historia
TÍTULO: La colonización y la Nueva España		
CONTENIDOS: ¿Qué aprender?		
DECLARATIVOS -Países colonizadores -Geografía del territorio colonizado por los españoles, portugueses, franceses e ingleses -Etapas de la colonización en América -Alimentos originarios de Europa, África y América -Tipo de gobierno en la Nueva España -Geografía de la Nueva España -Características de la población en la Nueva España -Proceso de la evangelización Organización social: -Características de la agricultura y la ganadería -Productos comercializados e industrializados -Desarrollo de las artes y las ciencias -Importancia de la minería	PROCEDIMENTALES -Lectura e interpretación de mapas -Elaboración de línea de tiempo -Noción de cambio y de causalidad -Manejo de vocabulario -Uso de fuentes primarias y secundarias -Encontrar regularidades, relaciones, explicaciones y generalizaciones -Localización geográfica de la Nueva España -Empatía con agentes y sujetos históricos -Categorías y nociones temporales -Representación icónica -Formulación de preguntas -Encontrar relaciones, explicaciones y regularidades -Construcción de juicios valorativos	ACTITUDINALES -Interés por el tema -Valoración de las causas. -Interés por los motivos de los colonizadores -Interés por el proceso de colonización -Interés por cuestionar y comprender las acciones y reacciones de los sujetos históricos. -Trabajo cooperativo -Interés por comprender las consecuencias de la C. Valorar la relevancia de la Colonización en nuestro país -Valoración del respeto a las opiniones de otras personas - Interés por comprender el impacto que ha tenido La Colonización en la sociedad actual. -Interés por comprender la mentalidad de las personas de otra época. -Sentido de pertenencia e identidad nacional.
ACTIVIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Exposición frontal de algunos subtemas por parte de las investigadoras. • Conformación del laboratorio de ciencias sociales. • Discusión a partir de un documental relacionado al tema. • Elaboración grupal de una línea del tiempo. • Lectura del libro de texto empleando estrategias para la comprensión lectora. • Tareas de investigación mediante uso de fuentes primarias y/o secundarias. • Ejercicios descriptivos y explicativos (contrariedad y de toma de decisión) para desarrollar la empatía histórica. • Elaboración grupal de cuadros sinópticos para los subtemas. • Juego de simulación sobre la vida colonial. • Debate en relación a los beneficios y perjuicios inmediatos y lejanos a los que dio lugar la colonia. 	RECURSOS <ul style="list-style-type: none"> • Material del laboratorio de ciencias sociales: globo terráqueo, cartoteca con mapas topográficos de la zona y foto planos, archivo de documentos, iconoteca: fotos, videos reportajes, etc; juegos de distintos tipos y soportes y portafolios de los alumnos • Seis hojas de papel rotafolio, gises, plumones, papel craft, hojas blancas tamaño carta • Documental • Planisferio • Mapa de América • Fotografías de sujetos de la época de la colonia • Juego de Colonización (tarjetas y sobres) • Copias del material • Hojas de papel • Juego de simulación (papel craft (10 m), 10 cajas de gises de colores, material de re-uso (cajas de todos tamaños, botes, bolsas de papel, canastas), tela, piedras, palos de madera, guacal, papelería. 	ESTRATEGIAS <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Actividad focal introductoria • Ilustraciones • Discusión guiada. • Línea del tiempo • Lluvia de ideas • Cuadro CQA • Exposición de contenidos declarativos • Analogía • Palabras clave • Preguntas intercaladas • Resumen • Juego • Mapa Conceptual • Preguntas • Ejercicios de contrariedad y toma de decisiones • Tabla piramidal • Juego de simulación • Síntesis • Reflexión
TEMPORALIZACIÓN: una sesión para la capacitación en la elaboración de mapas conceptuales; tres sesiones de una hora y media para abordar los contenidos de la unidad y una sesión de hora y media para la recapitulación y evaluación.		
EVALUACIÓN INICIAL: Elaboración de un mapa conceptual a partir de conceptos dados. DURANTE: Registro observacional para contenidos procedimentales y actitudinales (escala descriptiva y gráfica) FINAL: Evaluación del tema, Portafolio, Ensayo sobre “La Colonización y La Nueva España” y elaboración de un mapa conceptual.		

c. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Objetivos Generales

Al término de éste módulo, los alumnos:

- Identificarán el suceso histórico de La Colonización en América y sus características más relevantes, así como las causas y consecuencias que tuvo este hecho histórico (nivel de comprensión).
- Reconocerán y utilizarán algunos de los procedimientos que se emplean para el estudio de la Historia (nivel de conocimiento y aplicación).
- Reconocerán y valorarán las implicaciones que tiene un hecho histórico en la formación de nuestra nación (nivel de evaluación).

Objetivos didácticos

10. Identificar y exponer el contexto temporal, espacial y sociocultural en el que se da La Colonización de América (nivel de conocimiento).
11. Definir los conceptos básicos requeridos para la comprensión del tema (nivel de conocimiento).
12. Identificar y contrastar las causas y consecuencias de la Colonización en México (nivel de conocimiento y comprensión).
13. Conocer y aplicar algunos de los procedimientos empleados en el estudio de la Historia tales como lectura y elaboración de líneas de tiempo y mapas cartográficos, uso de fuentes y manejo del vocabulario de la disciplina (nivel de aplicación).
14. Desarrollar habilidades para la adquisición de nociones temporales, de continuidad y de cambio (nivel de aplicación).
15. Reconocer las diferencias que existen entre las personas en función de su situación socio-histórica (nivel de conocimiento/comprensión).
16. Cuestionar sobre los motivos que llevan a los sujetos históricos a actuar de la manera en que lo hicieron (nivel de análisis).
17. Debatir y valorar las consecuencias inmediatas y lejanas de la Colonización (nivel de síntesis).
18. Adoptar una actitud hacia la colonización como hecho histórico relevante de la historia de México (nivel de evaluación).

Esquema de contenidos

2. La colonización y la nueva España.
 - 2.1. El nacimiento de las colonias en América.
 - 2.2. La colonización española y portuguesa.
 - 2.3. La colonización inglesa y francesa.
 - 2.4. El Virreinato de la Nueva España.
 - 2.5. El territorio.
 - 2.6. La conquista espiritual y la religión.
 - 2.7. La población.
 - 2.8. La agricultura y la ganadería.
 - 2.9. La minería.
 - 2.10. El comercio y la industria.
 - 2.11. Las artes y las ciencias.

Actividades

- Exposición frontal de algunos subtemas por parte de las investigadoras.
- Conformación del laboratorio de ciencias sociales.
- Discusión a partir de un documental relacionado al tema.
- Elaboración grupal de una línea del tiempo.
- Lectura del libro de texto empleando estrategias para la comprensión lectora.
- Tareas de investigación mediante uso de fuentes primarias y/o secundarias.
- Actividad lúdica para la ejemplificación de la extensión territorial.
- Ejercicios descriptivos y explicativos (contrariedad y de toma de decisión) para desarrollar la empatía histórica.
- Elaboración grupal de cuadros sinópticos para los subtemas.
- Juego de simulación sobre la vida colonial.
- Debate en relación a los beneficios y perjuicios inmediatos y lejanos a los que dio lugar la colonia.
- Propuesta de actividad extracurricular: visita al Museo Nacional del Virreinato

Estrategias motivacionales¹⁴

- Fomentar el atractivo intrínseco de la tarea de aprendizaje
 - Activar la curiosidad y el interés del alumno
 - Mostrar la relevancia de las actividades y tareas
 - Relacionar los contenidos de las tareas con sus experiencias, ideas, conocimientos previos y valores de los alumnos.
 - Mostrar a los alumnos la meta que se tiene para los contenidos de cada sesión.
- Fomentar la autonomía, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones
 - Dar opciones de actuación a los alumnos para que perciban su autonomía.
 - Solicitar la participación activa de los alumnos en las diversas actividades por medio de cuestionamientos.
 - Promover el aprendizaje por medio de actividades de discusión, debate, creativas y de toma de decisión.
- En relación al grupo
 - Promover el aprendizaje cooperativo atendiendo necesidades individuales
 - Actividades grupales y monitoreo del profesor durante todas las actividades.
 - Mensajes que favorezcan el diálogo, la argumentación, la participación, la tolerancia, la responsabilidad y que disminuyan la competencia destructiva y el individualismo.
- En relación a la evaluación
 - Disponer de instrumentos de evaluación que fomenten la autoevaluación, la metacognición y la autorregulación.
- En relación con las expectativas y mensajes que el docente transmite a los alumnos

¹⁴ Díaz-Barriga y Hernández (2002) Estrategias docentes para una aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2º edición México: Mc Graw Hill

- Asegurar que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de revisar y mejorar su trabajo.
- Reconocer los logros personales.
- Brindar mensajes que le indiquen al alumno sobre su proceso de aprendizaje.
- Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea.
- Mensajes que hagan sentir a los alumnos capaces de regular su proceso de aprendizaje: autoconocimiento, estrategias, motivación, atribución de éxito-fracaso.

Evaluación

- INICIAL
 - Elaboración de un mapa conceptual a partir de conceptos dados.
- DURANTE LAS SESIONES
 - Escala gráfica para contenidos procedimentales.
 - Escala descriptiva para contenidos actitudinales.
- FINAL
 - Evaluación del proceso (ver anexo 3d)
 - Portafolio que incluye como mínimo:
 - portada
 - línea de tiempo (en cuaderno)
 - cuadro de causas (grupál)
 - investigación sobre alimentos
 - mapa cartográfico de territorio colonizado
 - Carta a la inquisición
 - Cuadro CQA (grupál)
 - Fotografías de la representación
 - Evaluación del proceso
 - Redactar un ensayo sobre su opinión respecto a “La Colonización y La Nueva España”.
 - Elaboración de un mapa conceptual final a partir de conceptos dados.
- EVALUACIÓN DE LA UNIDAD

Recursos

- Material del laboratorio de ciencias sociales
 - globo terráqueo
 - cartoteca con mapas topográficos de la zona y foto planos
 - archivo de documentos
 - iconoteca: fotos, videos reportajes, etc.
 - juegos de distintos tipos y soportes
 - portafolios de los alumnos
- Seis hojas de papel rotafolio, gises, plumones, papel craft, hojas blancas tamaño carta
- Documental
- Planisferio
- Mapa de América
- Fotografías de sujetos de la época de la colonia
- Juego de Colonización
 - Tarjetas de la misión
 - Tarjeta de condiciones e información complementaria
 - Formato para la elaboración del informe: actitudes de los tripulantes y el plan de acción
- Copias del material
 - Diagrama de Venn
 - Cuadro CQA
 - Tabla piramidal
- Juego de simulación
 - Video del museo Nacional del Virreinato (opcional)
 - Papel craft (10 m), 10 cajas de gises de colores, material de re-uso (cajas de todos tamaños, botes, bolsas de papel, canastas), tela, piedras, palos de madera grandes, guacal, papelería.
 - Hojas de papel

Instrumentos

- Entrevista semi-estructurada (Elizalde, 2002) para determinar el estilo de enseñanza de las profesoras, el tipo de enseñanza del tema “La Colonización y la Nueva España” y la actitud y disposición que perciben por parte del alumno hacia la materia de historia.
- Mapa conceptual para la evaluación inicial y final de contenidos históricos declarativos sobre el tema “La Colonización y la Nueva España”.
- Registro observacional mediante una escala gráfica para evaluar las actividades procedimentales llevadas a cabo por los alumnos.
- Escala descriptiva para medir los contenidos actitudinales.
- Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica (contestada por los alumnos)

SESIÓN 1 EL NACIMIENTO DE LAS COLONIAS EN AMÉRICA

TEMAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos • El nacimiento de las colonias en América • La colonización española y portuguesa • La colonización inglesa y francesa 	<p>DECLARATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Países colonizadores -Geografía del territorio colonizado por los españoles, portugueses, franceses e ingleses -Etapas de la colonización en América -Alimentos originarios de Europa, África, Asia y América <p>PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura e interpretación de mapas -Elaboración de línea de tiempo -Noción de causalidad -Manejo de vocabulario -Uso de fuentes primarias y secundarias -Encontrar regularidades, relaciones, explicaciones y generalizaciones <p>ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interés por el tema -Valoración de las causas. -Interés por los motivos de los colonizadores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivos -Actividad focal introductoria -Ilustraciones -Discusión guiada. -Línea del tiempo -Lluvia de ideas -Cuadro CQA -Exposición de contenidos declarativos -Analogía -Palabras clave -Preguntas intercaladas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agenda del día. 2. Actividad focal introductoria: video sobre la Conquista y la Colonización; lectura del periódico Azteca 3. Establecer propósito, laboratorio de ciencias sociales y portafolio. 4. Elaboración de línea del tiempo. 5. Completar un cuadro CQA 6. Lluvia de ideas sobre las causas que originaron la colonización. 7. Narración del contenido por parte del profesor e identificación de conceptos básicos para armar un glosario 8. Cierre de sesión que incluye cuadro sinóptico de causas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mapa mundial sin nombres y con división política -Video documental video casetera -Ilustraciones, papel craft, plumones -Copias de diagrama de Venn 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2m 2. 10m 3. 3m. 4. 20m 5. 5m. 6. 5m. 7.20m 8.15m 9.10m

SESIÓN 1**Nacimiento de las colonias en América****Objetivos específicos****Declarativos**

- Los alumnos identificarán el contexto temporal, espacial y sociocultural en que se la colonización de América.
- Los alumnos identificarán y comprenderán las causas que originaron la colonización en América y sus etapas.
- Los alumnos identificarán y serán capaces de definir los conceptos centrales del tema.
- Los alumnos revisarán el origen de los alimentos que consumimos diariamente.

Procedimentales

- Los alumnos utilizarán un mapa para la ubicación geográfica de la colonización.
- Los alumnos elaborarán una línea de tiempo para ubicar los hechos circundantes a la colonización.
- Los alumnos trabajarán la noción de causalidad.
- Los alumnos emplearán fuentes primarias y secundarias.
- Los alumnos definirán conceptos básicos relacionados a la colonización.

Actitudinales

- Los alumnos mostrarán interés por el tema y por los motivos que tuvieron los colonizadores.
- Los alumnos valorarán las causas de la colonización en América.

META: Conocer el contexto en el que se da la colonización en América y las principales causas que lo originaron.

ACTIVIDAD 1. Dar la agenda de la sesión.

ACTIVIDAD 2. Como actividad focal introductoria, los alumnos verán un video sobre la Conquista y la Colonización, de tal forma que se puedan elicitarse los conocimientos previos sobre el tema. Para activar los conocimientos previos de los alumnos y contextualizar el tema, se presentará un documental que posteriormente se comentará.

- Introducción. Se invitará a los alumnos a ver el video tratando de identificar las características más importantes.
- Presentación del video.

- Discusión. Al terminar de ver el video el profesor comenzará una discusión guiada en torno a la identificación de los hechos, sujetos: sentimientos y pensamientos, el espacio, tiempo.

Posteriormente se repartirán de forma individual copias fotostáticas de artículos del "Periódico Azteca". Los alumnos leerán de forma individual la información y posteriormente se hará la discusión grupal.

ACTIVIDAD 3. Evaluación inicial con mapas conceptuales.

ACTIVIDAD 4.

- Exponer el propósito de estudiar el tema "La Colonización y la Nueva España".
- Explicar e invitar a los alumnos a conformar un laboratorio de Ciencias Sociales que estarán utilizando a lo largo de las sesiones.
- Explicar el uso de portafolio como una forma de monitorear lo que van aprendiendo y como evaluación final del tema.
- Conocer la meta del día.

ACTIVIDAD 5. Establecimiento de causas. La profesora introducirá el tema concerniente al nacimiento de las colonias en América: portugueses, ingleses, españoles y franceses, haciendo la siguiente pregunta:

¿Por qué creen que los españoles, ingleses, etc. quisieron quedarse en América? En base a las respuestas dadas por los alumnos al cuestionamiento anterior la maestra escribe en el cuadro sinóptico las causas de la colonización. Realizarán un cuadro comparativo¹⁵ donde identificarán las causas que originaron la colonización de América en contraste con algún otro suceso histórico (por ejemplo, las causas de E.U. para llevar a cabo la ocupación en Irak).

Al término se jerarquizarán en orden de importancia las causas y se discutirán las semejanzas y diferencias que encontraron.

ACTIVIDAD 6. Posteriormente mediante la narración, se dará una visión general a los alumnos del proceso de colonización en base al contenido del libro de texto. Con la ayuda del profesor identificarán, definirán y parafrasearán los conceptos principales. Esto le facilitará al alumno la comprensión del texto que leerán de tarea.

ACTIVIDAD 6. En un mapa mundial se localizarán los países colonizadores (Francia, Inglaterra, España y Portugal).

ACTIVIDAD 7. Elaboración de una línea de tiempo. De manera grupal y con el apoyo de ilustraciones se elaborará una línea de tiempo que abarque desde la época prehispánica hasta la independencia de México. Los alumnos construirán ésta línea de tiempo en un esquema dado por el profesor.

¹⁵ El cuadro comparativo no se llevó a cabo en el estudio, sin embargo, se puede llevar a cabo al aplicar la unidad didáctica.

ACTIVIDAD 8. Se les entregará un cuadro CQA¹⁶ para que anoten en los cuadros correspondientes a lo que saben sobre el tema y lo que quieren aprender. Este se completará al finalizar el tema.

CIERRE DE LA SESIÓN

- De manera grupal los alumnos harán una síntesis del tema usando un cuadro sinóptico que copiarán en su cuaderno.
- Se resolverán dudas y se revisará si la meta fue cumplida.
- Se explica la tarea: Una vez que hemos visto de manera general como es el nacimiento de las colonias en América, van ustedes a leer en sus casa las páginas 159-161 para recapitular lo visto. Para la siguiente sesión (tarea) vamos a ver cómo cambió la vida en nuestro territorio a raíz de la colonización y para ello van a usar un diagrama de Venn donde escribirán los alimentos que se consumen en tu casa e investigar cuáles son de América y cuáles son originarios de Europa, Asia y África.

COMENTARIOS DEL PROFESOR

¹⁶ El cuadro CQA se llevó a cabo de forma grupal.

SESIÓN 2 LA NUEVA ESPAÑA

TEMAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Virreinato de la Nueva España • Población y territorio • La conquista espiritual y la religión 	<p>DECLARATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipo de gobierno en la Nueva España -Geografía de la Nueva España -Características de la población en la Nueva España -Proceso de la evangelización <p>PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Localización geográfica de la Nueva España -Uso y análisis de fuentes primarias y secundarias -Manejo del vocabulario -Empatía con algunos sujetos históricos <p>ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interés por el proceso de colonización -Interés por cuestionar y comprender las acciones y reacciones de los sujetos históricos. -Trabajo cooperativo 	<p>Objetivos</p> <p>Resumen</p> <p>Ilustraciones</p> <p>Juego</p> <p>Exposición de contenidos declarativos</p> <p>Mapa Conceptual</p> <p>Preguntas intercaladas</p> <p>Ejercicios de contrariedad y toma de decisiones</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir las tareas 2. Juego de Colonización 3. Lectura de p. 162, 163 y 166. 4. Elaboración de un cuadro sinóptico "La nueva España" 5. Exposición frontal del subtema "la conquista espiritual y la religión" (pg. 164-165) y ejercicio de contrariedad y de toma de decisiones. 6. Escribir una carta a la inquisición 7. cierre de sesión. 	<p>Juego de Colonización:</p> <p>tarjetas de misiones,</p> <p>formato de informe,</p> <p>tarjetas con información de los pueblos,</p> <p>mapa.</p> <p>Fotografías de sujetos de la época de la colonia: virreyes, mestizos, criollos, indígenas, misioneros y negros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 5 m 2. 40 m 3. 5 m 4. 10 m 5. 15 m 6. 10 m 7. 5 m

SESIÓN 2**La Nueva España****Objetivos específicos****Declarativos**

- Los alumnos serán capaces de identificar el territorio colonizado y distinguir aquel que constituyó a la Nueva España.
- Los alumnos determinarán los cambios en cuanto a tipo de gobierno, población y creencias religiosas que tuvieron lugar en la Nueva España.
- Los alumnos podrán describir las implicaciones de la conquista espiritual y contrastar las formas en que se dio la evangelización.

Procedimental

- Los alumnos utilizarán un mapa para la ubicación geográfica de la Nueva España.
- Los alumnos trabajarán las nociones de cambio y continuidad.
- Los alumnos emplearán fuentes primarias y secundarias.
- Los alumnos definirán conceptos básicos relacionados a la colonización.
- Los alumnos se aproximarán hacia la comprensión de los sujetos históricos.

Actitudinal

- Los alumnos mostrarán interés por el proceso de colonización en nuestro país.
- Los alumnos mostrarán interés por cuestionar y comprender las acciones y reacciones de los sujetos históricos.

META: Identificar las características de la Nueva España y tratar de entender por qué los personajes históricos actuaron de la manera en que lo hicieron.

ACTIVIDAD 1. Dar la agenda de la sesión.

ACTIVIDAD 2. Compartir las tareas que realizaron sobre identificar el origen de los alimentos que actualmente consumimos y discutir sobre cómo en la comida podemos ver la fusión que existe entre ambas culturas: la europea (asiática-africana) y la mesoamericana.

ACTIVIDAD 3. La maestra retoma y sintetiza las causas de la colonización en el cuadro sinóptico grupal.

ACTIVIDAD 4. Juego de Colonización

Se forman equipos de 5 integrantes donde cada uno asumirá un papel distinto: el jefe militar, el comerciante, el científico, el misionero franciscano y el ex presidiario.

-Se les entregará un sobre con el siguiente material (5m):

- Tarjeta de misión.
- Formato de informe (ANEXO) que incluye las siguientes tareas:
 1. ¿Por qué te gustaría quedarte en la Nueva España? (individual)
 2. Elabora un plan de acción para colonizar el pueblo que te corresponde. Utiliza la información que se te da sobre ese pueblo (ANEXO).
 3. ¿Qué actitud van a tomar con indígenas una vez colonizado el pueblo? (individual escrito y grupal oral)
- Información adicional sobre el pueblo que les toca colonizar.
- Copia de mapa.

-Planeación (10m)

-Exposición (3 m por equipo - 18m) Pasará cada equipo a exponer su informe siguiendo el siguiente orden: Nuestra misión es...

Nos queremos quedar por...

Nuestro plan es... (haciendo referencia al mapa)

Nuestra actitud hacia el pueblo indígena sería...

-Discusión (7m) Se discute en torno a:

Diferencias y similitudes entre los planes de acción de los distintos equipos

Actitudes hacia los pueblos colonizados

Comparación entre sus actitudes y las de los colonizadores

ACTIVIDAD 5. Lectura de p. 162, 163 y 166. Se distribuirán los sub-temas individualmente y elaborarán una síntesis que posteriormente compartirán con el resto del grupo mientras el profesor completa el cuadro sinóptico "La nueva España" que contenga: el tipo de gobierno, territorio y población.

ACTIVIDAD 6. Exposición frontal por parte de la maestra del subtema "la conquista espiritual y la religión" (pg. 164-165). Mientras lleva a cabo la narración hará preguntas intercaladas de contrariedad y de toma de decisión.

Página	Párrafo	Pregunta
164	1 (final)	¿Cuál creen que fue la reacción de los indígenas ante la eliminación de sus creencias religiosas?
164	2 (final)	¿Qué significa ser idólatra? ¿Por qué les llamaban infieles o idólatras?
164	4(principio)	¿Cómo creen que los misioneros lograron cambiar las ideas religiosas de los indígenas?
164	4(final)	Imagínense que son misioneros de los que quieren convencer a los indígenas para que sean católicos. ¿Por qué actúan así?
		Ahora imaginen que son misioneros que destruyen los

		templos y prohíben los rituales de los indígenas ¿Por qué actúan de esta forma?
165	Al final	Se plantea al alumno la siguiente situación: Imaginen que mientras ven las noticias sale un comunicado de prensa donde se advierte que a partir de las 12 am queda estrictamente prohibido practicar cualquier religión ya que existe amenaza de bomba a los templos religiosos y que queda estrictamente prohibido el uso de cualquier ícono religioso (díjes, santos, crucifijos, etc.) ¿Cómo se sentirían?

ACTIVIDAD 7 Ahora a ustedes les corresponde defender los derechos de los indígenas para practicar su religión, para ello deben escribir una carta a la inquisición describiendo las razones por las cuales no se debe castigar a los indígenas por no convertirse al catolicismo. Discusión de lo que los niños opinan.

CIERRE DE SESIÓN.

- De manera grupal los alumnos harán una síntesis del tema usando un cuadro sinóptico que copiarán en su cuaderno¹⁷.
- Se resolverán dudas y se revisará si la meta fue cumplida.
- Se explica la tarea: La próxima sesión vamos a hablar de otros cambios que se dieron a partir de la colonización en la Nueva España y haremos una representación. Para ello necesitamos analizar como era el vestuario en esa época y elaborar el que nos toque. (Se les entregará una fotografía que muestre los diferentes tipos de vestido y una ficha fotográfica). Los alumnos son divididos de acuerdo a los temas de las representaciones y traerán la ficha y el vestuario como tarea.

COMENTARIOS DEL PROFESOR

¹⁷ Esta actividad no se realizó durante la aplicación por falta de tiempo, se rescató el tema de forma oral.

SESIÓN 3 LA VIDA EN LA NUEVA ESPAÑA

TEMAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • La agricultura y ganadería • La minería • El comercio y la industria • Las artes y las ciencias • Cierre del tema 	<p>DECLARATIVOS Organización social: -Características de la agricultura y la ganadería -Productos comercializados e industrializados -Desarrollo de las artes y las ciencias -Importancia de la minería</p> <p>PROCEDIMENTALES -Uso de fuentes -Categorías y nociones temporales -Representación icónica -Formulación de preguntas -Manejo del vocabulario -Noción de cambio y de causalidad -Empatía con los agentes históricos.</p> <p>ACTITUDINALES -Trabajo cooperativo -Interés por comprender las consecuencias de la C.</p>	<p>Resumen Mapa conceptual Tabla piramidal Juego de simulación Cuadro CQA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agenda del día 2. Recapitulación de la sesión anterior y colocar el vestuario en el laboratorio. 3. Lectura de los subtemas p. 167-173 empleando una tabla piramidal e identificando conceptos básicos. 4. Completar el cuadro sinóptico 5. Juego de simulación -preparación (se dividirán por equipos para representar distintas escenas y elaborarán su guión y escenografía) -representación -conclusión 6. cierre de la sesión y completar el cuadro CQA con lo que aprendieron del tema. 	<p>Copias de tabla piramidal Hojas blancas Papel craft Gises de colores Material de reciclado Cuadro CQA (incompleto) Folders Copia de autoevaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 5 m 2. 10 m 3. 10 m 4. 5 m 5. 50 m 6. 10 m

SESIÓN 3

LA VIDA EN LA NUEVA ESPAÑA

Objetivos específicos

Declarativos

- Los alumnos identificarán las características y el tipo de organización de las actividades económicas que se desarrollaron en la Nueva España: la agricultura y la ganadería, el comercio y la industria y la minería.
- Los alumnos reconocerán y comprenderán la importancia de dichas actividades económicas.
- Los alumnos conocerán la importancia de la minería.
- Los alumnos determinarán las implicaciones sociales que tuvieron las actividades económicas de la Nueva España.
- Los alumnos valorarán el desarrollo de las artes y las ciencias en la Nueva España.

Procedimentales

- Los alumnos emplearán fuentes primarias y secundarias.
- Los alumnos definirán conceptos básicos relacionados a la colonización.
- Los alumnos trabajarán las nociones de cambio, continuidad y causalidad.
- Los alumnos representarán la vida colonial en la Nueva España
- Los alumnos se formularán preguntas en torno a la vida colonial.
- Los alumnos se aproximarán hacia la comprensión de los sujetos históricos.

Actitudinales

- Los alumnos mostrarán interés por comprender las consecuencias de la vida colonial.
- Los alumnos se sensibilizarán hacia las diferencias que se dan en las organizaciones sociales.
- Los alumnos mostrarán interés por el trabajo cooperativo.

META: Conocer, representar y analizar la forma de vida en la Nueva España

ACTIVIDAD 1. Dar la agenda del día, entrega de ficha iconográfica y colocar el vestuario realizado por los alumnos en el laboratorio.

ACTIVIDAD 2. Recapitulación de la sesión anterior.

ACTIVIDAD 3. Se organizará al grupo en equipos de 4 y 3 personas. A cada equipo le corresponde leer un subtema (167-173) de manera individual y en equipo, completar la tabla piramidal e identificar los conceptos básicos.

ACTIVIDAD 4. Una vez terminada la lectura, se comparte de manera grupal las ideas obtenidas del texto mientras la maestra completa el cuadro sinóptico.

ACTIVIDAD 5. Juego de simulación

-Se dividirán por equipos de 6 personas para representar 5 escenas distintas y se les dará la indicación de preparar su escena en base a lo visto en las sesiones anteriores y teniendo acceso al diverso material del laboratorio de Ciencias Sociales¹⁸. Se les hará énfasis en el desarrollo de la ciencia y el arte que trajeron los españoles a la Nueva España para la escenificación y ambientación.

Los temas para cada escena son:

Un día en la mina...

Los comerciantes...

El Virrey y la audiencia...

Viejos Dioses vs un Nuevo Dios: La evangelización

La encomienda: ganadería y agricultura

Se les entrega el material a cada equipo: papel craft, gises de colores, cajas y sus vestuarios. (5m)

-Preparación (10m): Cada equipo preparará su escenografía y elaborarán su guión.

-Representación (25m): Esta será videograbada motivando a los alumnos para que posteriormente quede en el acervo de la biblioteca.

-Conclusión y discusión (10m): Al finalizar la representación se discutirá en torno a:

¿Les fue fácil o difícil representar las escenas que les tocaron?

¿Les ayudó a comprender mejor el tema? ¿Por qué?

¿Cómo se sintieron en el papel que representaron?

¿Qué opinión tienen respecto a la vida en la Nueva España?

¿Qué de lo que representaron se parece a lo que vivimos en la actualidad?

CIERRE DE SESIÓN.

- Se resolverán dudas y se revisará si la meta fue cumplida.
- Completar el cuadro CQA con lo que aprendieron del tema.

¹⁸ Aunque no se constituyó el laboratorio de Ciencias Sociales, los alumnos pudieron rescatar de su libro de texto información e imágenes para su representación. Sin embargo, sería necesario hacer uso del recurso del laboratorio por contener materiales diversos.

- Se explica la tarea: para la próxima sesión deben traer su portafolio con las actividades que estuvimos realizando, si quieren pueden agregar algo relevante al tema. Además completen la hoja de auto-evaluación que se les entregará.

COMENTARIOS DEL PROFESOR

SESIÓN 4 CIERRE Y EVALUACIÓN

TEMAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
Los de la unidad a modo de integración.	<p>DECLARATIVO</p> <p>-Lo revisado en las sesiones anteriores</p> <p>PROCEDIMENTALES</p> <p>-Noción de causalidad, cambio y continuidad</p> <p>-Noción temporal</p> <p>-Encontrar relaciones, explicaciones y regularidades</p> <p>-Construcción de juicios valorativos</p> <p>-Manejo de vocabulario</p> <p>ACTITUDINAL</p> <p>-Valorar la relevancia de la Colonización en nuestro país</p> <p>-Valoración del respeto a las opiniones de otras personas</p> <p>- Interés por comprender el impacto que ha tenido La Colonización en la sociedad actual.</p> <p>-Interés por comprender la mentalidad de las personas de otra época.</p> <p>-Sentido de pertenencia e identidad nacional.</p>	<p>Discusión guiada</p> <p>Preguntas intercaladas</p> <p>Síntesis</p> <p>Mapa Conceptual</p> <p>Reflexión</p>	<p>1 Entrega de Portafolio (procedimental)</p> <p>2. Debate (actitudinal) y videograbación del mismo.</p> <p>3. Elaboración de Mapa Conceptual (declarativo) y breve cuestionario sobre empatía histórica (procedimental y actitudinal)</p> <p>4. Evaluación de la unidad.</p>	<p>Tarjetas para los temas del debate</p> <p>Hojas</p> <p>Formato para el mapa conceptual y cuestionario</p> <p>Formato para la evaluación de la unidad</p>	<p>1. 5m</p> <p>2. 5m</p> <p>3. 20m</p> <p>4. 20m</p> <p>5. 10m</p>

SESIÓN 4

EVALUACIÓN

Objetivos específicos

Declarativos

- Los alumnos integrarán los conocimientos abordados en las sesiones anteriores.

Procedimentales

- Los alumnos reflejarán la adquisición de nociones tales como causalidad, cambio, continuidad y temporalidad.
- Los alumnos encontrarán relaciones, explicaciones y regularidades en el análisis de la colonización en la Nueva España.
- Los alumnos serán capaces de construir juicios valorativos en relación a las consecuencias inmediatas y lejanas de la colonización en la Nueva España.
- Los alumnos harán uso del vocabulario para el tema "La colonización y la Nueva España"

Actitudinales

- Los alumnos valorarán la relevancia de la colonización en nuestro país.
- Los alumnos pondrán en práctica la habilidad de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de otras personas.
- Los alumnos despertarán el interés por comprender el impacto que ha tenido La Colonización en la sociedad actual.
- Los alumnos se aproximarán a cuestionarse sobre su sentido de pertenencia e identidad nacional.

META: Discutir las consecuencias que la colonización tuvo en el desarrollo de nuestro país

ACTIVIDAD 1. Dar la agenda del día.

ACTIVIDAD 2. Los alumnos entregarán su portafolio y se les preguntará qué les pareció esta forma de evaluación¹⁹.

¹⁹ Los portafolios elaborados por los alumnos fueron recogidos por las investigadoras para fines de este trabajo de investigación. Los portafolios fueron devueltos a los alumnos cuando se llevó a cabo la retroalimentación a la escuela.

ACTIVIDAD 3. Debate. Se dividirá al grupo en dos, un equipo expondrá las ventajas de que se haya dado la colonización en nuestro país y el otro expondrá las desventajas. La maestra será la moderadora y guiará el debate alrededor de los siguientes aspectos:

1. ¿Cuáles fueron las consecuencias inmediatas más importantes?
2. ¿Cuáles fueron las consecuencias lejanas más importantes?
3. ¿Qué cambió?
4. ¿Qué permaneció igual?
5. ¿Qué modificaciones se dieron en lo que permaneció?

DISCUSIÓN GRUPAL. ¿Qué creen que haya cambiado a consecuencia de la colonización? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 4. Aplicación de evaluación sumativa
Elaboración de Mapa Conceptual

CIERRE DE LA SESIÓN

- Se revisará si la meta fue cumplida.
- Se explica la tarea: Escriban una hoja donde expresen su opinión (qué piensas y qué sientes) sobre la colonización de nuestro país (ensayo).
- Evaluación de la unidad.(ANEXO)

COMENTARIOS DEL PROFESOR

d. RECURSOS DIDÁCTICOS

CUADRO CQA

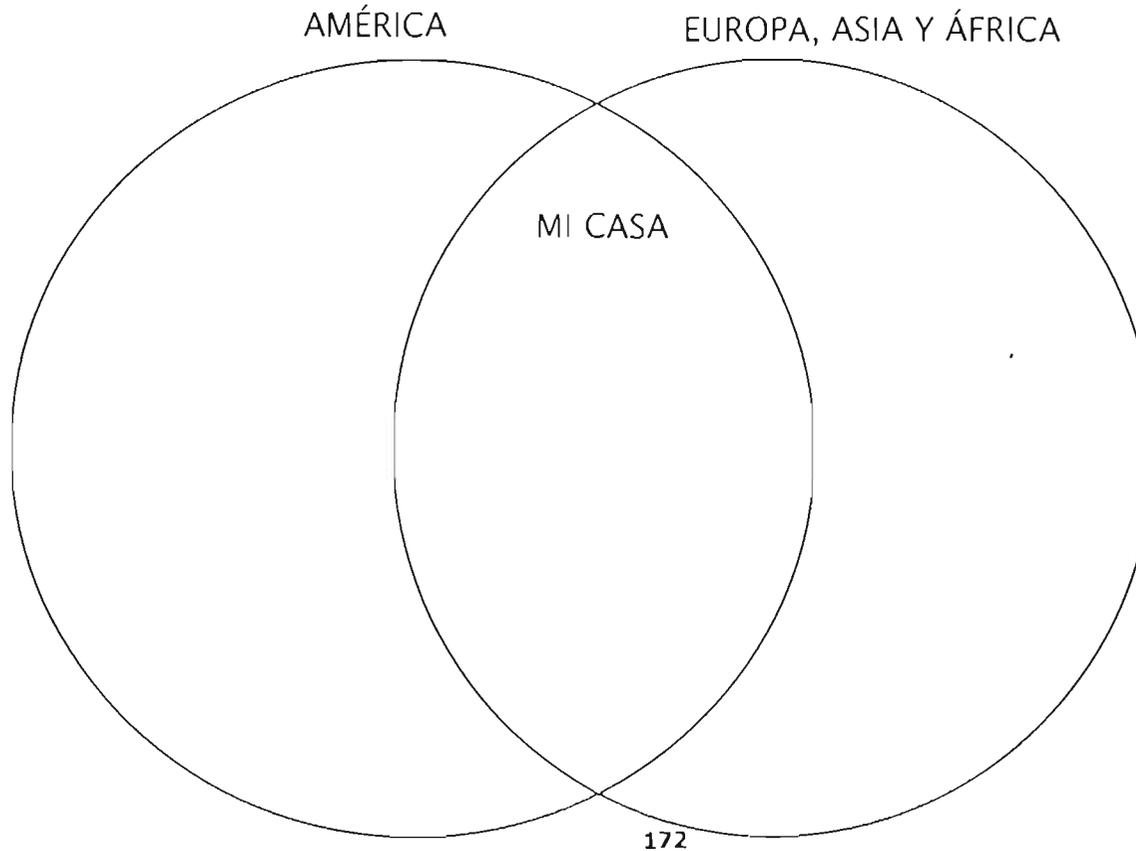
LO QUE CONOZCO	LO QUE QUIERO CONOCER/APRENDER	LO QUE HE APRENDIDO

Diagrama de Venn

Investigación

Nombre_____

Escribe los alimentos que consumes en tu casa e investiga cuáles provienen de América y cuáles de Europa, Asia y África.



Ficha iconográfica

FICHA ICONOGRÁFICA

1. Técnica (dibujo, pintura, fotografía, ilustración, etc.)	
2. Escenario	
3. Personajes	
4. Situación (trabajo, fiesta, vida cotidiana, etc.)	
5. Actividad	
6. Piezas de vestir u accesorios.	
6. Observaciones	

Juego de Colonización

GUÍA PARA LA EXPOSICIÓN DE LOS INFORMES

Nuestra misión es...
Nos queremos quedar por...
Nuestro plan es... (Haciendo referencia al mapa)
Nuestra actitud hacia el pueblo indígena sería...

GUÍA PARA LA DISCUSIÓN

- ★ Diferencias y similitudes entre los planes de acción de los distintos equipos
- ★ Actitudes hacia los pueblos colonizados
- ★ Comparación entre sus actitudes y las de los colonizadores

MISIÓN

Hernán Cortés ha conquistado la capital del territorio que constituirá la Nueva España. Para llevar a cabo los planes que tiene la Corona Española para las tierras ya conquistadas, el Capitán General ha convocado a una junta con 5 capitanes del ejército español. Vosotros formáis parte de dicho ejército y su misión será colonizar dos pueblos. A vosotros les corresponde colonizar el pueblo de **Valladolid** y para ello han de elaborar un informe y un plan de acción.

El Capitán General tiene toda la fe puesta en vosotros y la Corona Española los recompensará con tierras y la posibilidad de aspirar a una posición política y económica que os beneficiará.

Su Majestad el rey Fernando de Castilla les desea suerte en vuestra empresa.

Pueblo 1 Valladolid

Este pueblo es el corazón del imperio Purépecha o Tarasco. Es una zona de altas cuencas, con un clima fresco y lluvioso. Rodeado por montañas y bosques de encinos y pinos, no tenía contacto con los pueblos del centro. En este pueblo se asienta el reino tarasco bajo el mando de recaudadores de tributo o gobernantes hereditarios, todos controlados por el *cazonci*. Este pueblo se caracteriza por ser guerrero, dedicado a la ganadería, el cultivo de trigo y a la producción de azúcar. Era un pueblo que repudiaba al imperio azteca y establecía alianzas con los españoles.

MISIÓN

Hernán Cortés ha conquistado la capital del territorio que constituirá la Nueva España. Para llevar a cabo los planes que tiene la Corona Española para las tierras ya conquistadas, el Capitán General ha convocado a una junta con 5 capitanes del ejército español. Vosotros formad parte de dicho ejército y su misión será colonizar dos pueblos. A vosotros les corresponde colonizar el pueblo de Guazacualco y para ello han de elaborar un informe y un plan de acción.

El Capitán General tiene toda la fe puesta en vosotros y la Corona Española los recompensará con tierras y la posibilidad de aspirar a una posición política y económica que os beneficiará.

Su Majestad el rey Fernando de Castilla les desea suerte en vuestra empresa.

Pueblo 2 Guazacualco

Este pueblo se encuentra ubicado en una llanura muy grande que se extiende desde la costa del Golfo, rodeada de lagunas y manglares. Durante todo el año se presentan lluvias abundantes que alimentan los ríos cercanos, que inundan las tierras bajas y alimentan a la densa selva de las tierras altas. Los indígenas olmecas que habitan en esta zona están organizados por señoríos independientes. Este pueblo estaba fuera del poder mexica y tenían enfrentamientos con ellos, por lo tanto no eran aliados de los conquistadores españoles.

INFORME

4. ¿Por qué te gustaría quedarte en la Nueva España? (individual)

GENERAL _____

CIENTÍFICO _____

EVANGELIZADOR _____

EXPRESIDIARIO _____

COMERCIANTE _____

5. Elabora un plan de acción para colonizar el pueblo que te corresponde. Utiliza la información que se te da sobre ese pueblo (geográfica, características de la población y organización. Así como los recursos de guerra con los que cuentas)

6. ¿Qué actitud van a tomar con indígenas una vez colonizado el pueblo? De manera individual escriban su comentario y después discútanlo de manera grupal para llegar a un acuerdo.

GENERAL _____

CIENTÍFICO _____

EVANGELIZADOR _____

EXPRESIDIARIO _____

COMERCIANTE _____

Tabla piramidal

ACTIVIDADES ECONÓMICAS

TEMA

--

IDEA
PRINCIPAL

--

DETALLES

--

--

--

--

--

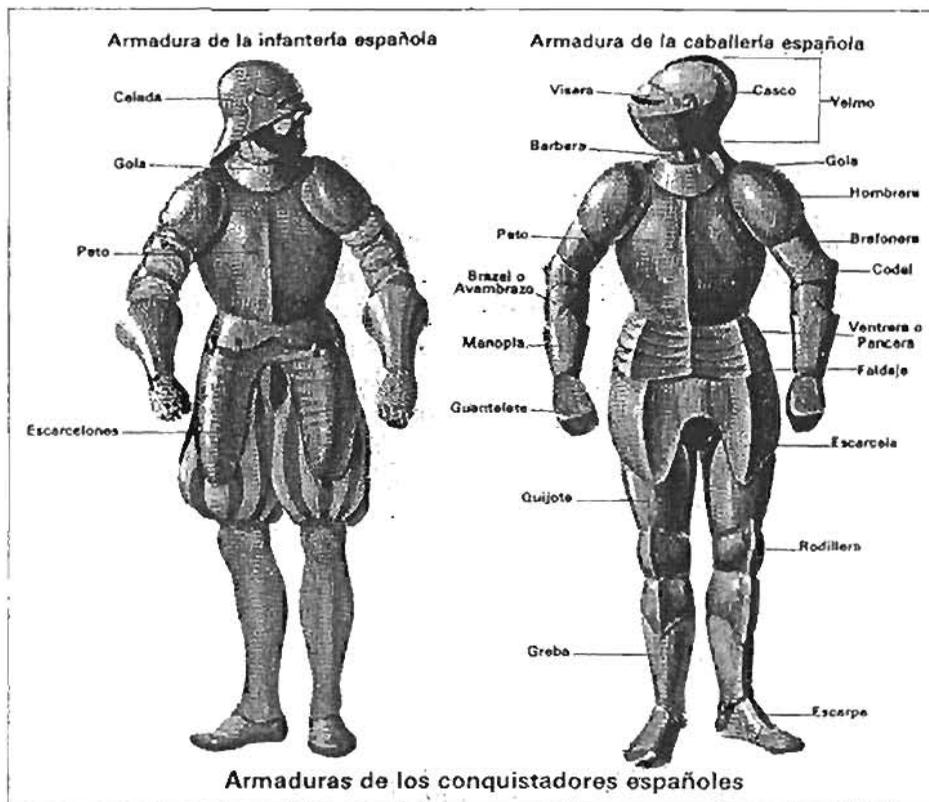
--

--

Imágenes utilizadas para el análisis iconográfico

Escena de Cálculo Escolar
Una representación
al aire libre de un grupo
de niños y algunos
adultos, algunos
sentados y otros
de pie, en un
contexto escolar.





Puesto de venta de frutas representado en un cuadro de las castas (Museo de América, Madrid), en que se aprecia la variedad de productos de la tierra a que dio lugar la mezcla de los autóctonos con los introducidos por los españoles.







en otras zonas al sur de Zacatecas y en Achuca, Real del Monte, Guanajuato, Noreste, Pinar del, y al norte en Santa María, a 700 km de Zacatecas.

Comenzó con estos hallazgos un nuevo sistema para el beneficio de los minerales: a amalgamación en frío, a base de azogue, para el hierro y sod, que desde 1552 fue utilizado con mucho éxito en las minas de Jahuaca y Real del Monte, y que después se fue

Detalle del Códice Osuna en el que se observa al doctor Puga haciendo un recuento de sus bienes, entre los que aparecen unos caballos. Fue esta clase de iconografía una de las primeras que los españoles introdujeron en México.



Detalle del Códice Osuna (arriba) en el que se representa una escena de la encomienda, forma de sujeción por la que los nativos estaban sometidos a los españoles y se les exigía el pago de los tributos. Aquí al lado, detalle de un mural, en el palacio de Gobierno de Tlaxcala, que hace alusión al mal trato indígena por los españoles.





Ainda emerso de una
zona de ocho siglos
acuñada en México en
el año 1750, Fabrice
Nunzio de Catalana,
Barcelona, marqués
de Real Cedula
dirige al virrey de
Nueva España para que
las ferias de
Nolas se celebren
en el pueblo
de Xalapa, en 1778
Elchecho General
de India, Sevilla.
A la derecha, folio 118
del manuscrito
de Martín Compañón
Representa una escena
minera en la que se
recorre la fundición
de la plata, mineral
empleado para la
acuñación de moneda.

Handwritten text in cursive script, likely a transcription or commentary related to the adjacent illustration.



El Conde de Sanagüen
describió el manuscrito
de Boscovich
[Andrés González de
Molina] Fuede
descubrirse cómo
sean hechos de
Jacoa subterránea a los
indígenas a los
caminos de los caminos
De una manera
muy gráfica se
representa el momento
en que se acaban de
de los tubos.

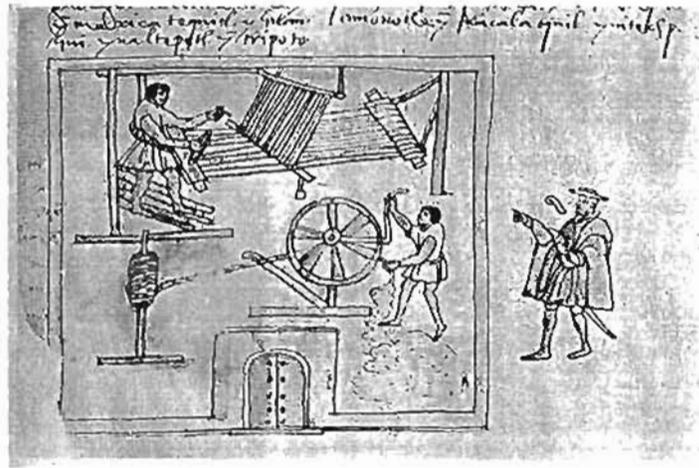
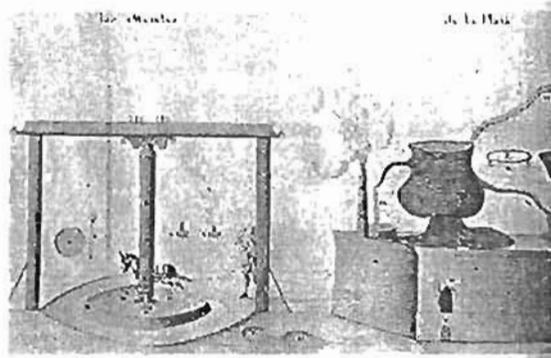


Lámina del Códice de Tenejuc, que se conserva en el Archivo General de Indias, Sevilla. Representa los malos tratos infligidos a los indígenas por parte de los españoles, aunque por la incertidumbre de la ordenación que se lee o está bien, de acuerdo con la política de la corona, la realidad fue otra puesto que los encomenderos alegaban que ellos habían liberado a los nativos de la sujeción de sus antiguos señores, que los aceptaban a cambio de tributos o sacrificios.



Representación de tarascos (tomado de "Atlas Pitoresco", de García Cubas). Constituyen una raza valiente y fuerte con la que tuvieron que enfrentarse los españoles. A comienzos del siglo XV formaron un estado muy poderoso gracias al valor de uno de sus principales reyes, Tzitzicuri. Nuño de Guzmán usó una política muy dura contra el pueblo tarasco, prendió al jefe Tzintzicha-Tongaxhuari para obtener de él riquezas y, al final, mandó que lo quemaron vivo.

Llamada un manuscrito que presenta el dibujo de una máquina para densificar y limpiar los metales y de un alambique para extraer el agua de la plata. Se conserva en la colección de planos y colecciones, dedicada al virrey Amat por Ambrosio Gómez, 1770 (Biblioteca de Cataluña, Barcelona).



Llamada un grabado en madera que ilustra la obra de Benito de Soto de 1527 y que representa la Ciudad de México. Al mostrar la construcción, la capital fue visitada antes la antigua Tenochtitlan y conforme a su plano, aunque transformada según la concepción de la ciudad nueva, introducción de las ideas españolas en la construcción. En algunas expresiones en los centros periféricos de una gran ciudad y se estableció una relación entre la parte habitada por los españoles y la de los indígenas.



Anexo 2

Instrumentos

a. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA SOBRE EL ESTILO DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES PARA LA MATERIA DE HISTORIA Y LA ACTITUD QUE TIENEN LOS ALUMNOS HACIA DICHA ASIGNATURA.²⁰

Estilo de enseñanza

1. ¿Has recibido algún curso de formación específico para la enseñanza de la historia a nivel primaria?
2. ¿Cuál ha sido tu experiencia en la enseñanza de la Historia en este grado en particular?
3. ¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales?
4. ¿Cuáles son los objetivos de enseñar historia en quinto de primaria?
5. ¿Cuáles son los conceptos, habilidades y valores que intentas que tus alumnos adquieran en clase de historia, y cuáles te parecen más importantes?
6. ¿Cómo planeas tus clases de historia?
7. ¿Cómo enseñas la materia de historia? Describe una clase.
8. ¿Qué estrategias de enseñanza empleas en historia que pueden ser utilizadas en otras materias? ¿Cuáles son específicas de la historia?
9. ¿Cómo evalúas el aprendizaje de tus alumnos en esta materia?
10. ¿Cómo motivas a tus alumnos en la clase de historia?
11. Específicamente ¿cómo enseñas el tema de la colonia?

En relación al alumno

1. ¿Cuáles son las características más importantes de los alumnos de quinto de primaria?
2. ¿Qué habilidades tienen para el estudio de la historia?
3. ¿Consideras que los conocimientos y experiencias previas de los alumnos facilitan u obstaculizan su aprendizaje?
4. ¿Qué dificultades crees que tienen los alumnos para aprender la historia?
5. ¿Qué conocimientos tienen tus alumnos sobre historia?
6. ¿Qué actitud tienen tus alumnos hacia el aprendizaje de la historia?

²⁰ Basado en Díaz-Barriga, F. (1998) El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH-UNAM. Tesis de doctorado en Pedagogía UNAM: Facultad de Filosofía y Letras

b. ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN DE CONTENIDOS

1. Escala gráfica para evaluar procedimientos

TEMA 1 EL NACIMIENTO DE LAS COLONIAS EN AMÉRICA

Marca con una X de acuerdo al desempeño del alumno para cada una de las tareas mencionadas.

1. Cuando localiza en un mapa los principales países colonizadores: Portugal, España, Inglaterra y Francia, su ejecución es:



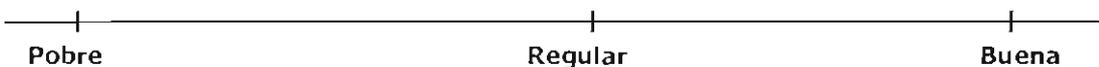
2. Al elaborar una línea del tiempo, ubica temporal y secuencialmente las principales etapas en la historia de México y Europa, siendo su ejecución:



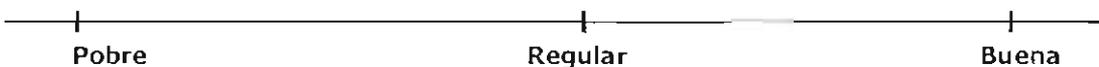
3. Al identificar las principales causas que dieron origen a la colonización en América, su ejecución es:



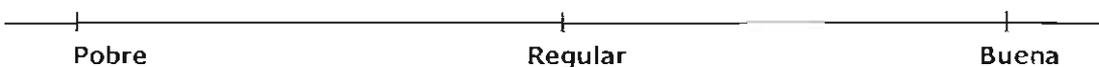
4. Cuando se le pide que parafrasee los conceptos más importantes para la comprensión del tema, su ejecución es:



5. Al realizar actividades de investigación, la forma en la que utiliza las fuentes primarias y/o secundarias es:



6. Al identificar regularidades y generalizaciones entre dos sucesos históricos, su ejecución es:



TEMA 2 LA NUEVA ESPAÑA

Marca con una X de acuerdo al desempeño del alumno para cada una de las tareas mencionadas.

1. Al localizar en un mapa el territorio de la Nueva España, su ejecución es:



2. Al realizar actividades de investigación, la forma en la que utiliza las fuentes primarias y/o secundarias es:



3. Cuando emplea el vocabulario relacionado al tema, su ejecución es:



4. Al pedirle que se ponga en el lugar de un determinado sujeto histórico, identifica la forma en la que éste siente y piensa de manera:



TEMA 3 LA VIDA EN LA NUEVA ESPAÑA

Marca con una X de acuerdo al desempeño del alumno para cada una de las tareas mencionadas.

1. Al realizar actividades de investigación, la forma en la que utiliza las fuentes primarias y/o secundarias es:

Pobre
 Regular
 Buena

2. Al pedirle que elabore categorías de los elementos y características de la vida en la Nueva España, su ejecución es:

Pobre
 Regular
 Buena

3. La representación que hace de las características arquitectónicas de la época de la Nueva España, su ejecución es:

Pobre
 Regular
 Buena

5. Cuando emplea el vocabulario relacionado al tema, su ejecución es:

Pobre
 Regular
 Buena

4. Al pedirle que se ponga en el lugar de un determinado sujeto histórico, identifica la forma en la que éste siente y piensa de manera:

Pobre
 Regular
 Buena

5. La calidad de las preguntas que formula para aclarar sus dudas es:

Pobre
 Regular
 Buena

6. Su ejecución al identificar aspectos de cambio y continuidad es:

Pobre
 Regular
 Buena

2. Escala descriptiva para evaluar actitudes

TEMA 1 EL NACIMIENTO DE LAS COLONIAS EN AMÉRICA

- o Los alumnos se mostraron:

Desinteresados en el tema, y no aportaron sus ideas o dudas durante la clase.	Su interés fue poco constante y sus participaciones fueron poco relevante al tema. Pocas veces expresaron sus dudas o cuestionaron lo expuesto.	Interesados en el tema, participaron con aportaciones relevantes y expresaron dudas y cuestionamientos
---	---	--

- o El interés de los alumnos en relación a los motivos de los colonizadores fue:

Mostraron un total desinterés por conocer y discutir los motivos de los colonizadores.	El interés de los alumnos sólo estuvo enfocado a lo expuesto por el profesor sin la intención de cuestionar o indagar sobre los motivos de los colonizadores.	Interesados por conocer e indagar las razones que tuvieron los colonizadores.
--	---	---

- o Al realizar una valoración de las causas que originaron la colonización en América, los alumnos:

Mostraron poco interés por expresar su opinión y aportar ideas pertinentes para la discusión.	Están interesados en atender únicamente a la información expuesta que resulta de la discusión, sin interés de participar en esta última.	Cuestionan la información que se les está dando haciendo uso de sus conocimientos y experiencias previas para poder valorar en orden de importancia las causas de la colonización.
---	--	--

TEMA 2 LA NUEVA ESPAÑA

1. Los alumnos se mostraron:

Desinteresados en el tema, y no aportaron sus ideas o dudas durante la clase.	Su interés fue poco constante y sus participaciones fueron poco relevantes al tema. Pocas veces expresaron sus dudas o cuestionaron lo expuesto.	Interesados en el tema, participaron con aportaciones relevantes y expresaron dudas y cuestionamientos
---	--	--

2. El interés de los alumnos por el proceso de colonización fue:

Completamente desinteresados en participar de la discusión y en comprender el proceso de colonización.	Su interés es parcial ya que solo participa cuando se le pide y sus aportaciones no son originales.	Interesados por conocer y discutir el proceso de la colonización, haciendo aportaciones relevantes y mostrando su interés por situarse en el proceso.
--	---	---

3. El interés de los alumnos por cuestionar y comprender las acciones y reacciones de los sujetos históricos fue:

No mostraron interés por ponerse en el lugar de los agentes históricos.	Muestran poco interés por ponerse en el lugar de los agentes históricos y no buscan argumentar la explicación que dan de las reacciones y acciones del agente histórico.	Interesados por ponerse en el lugar del agente histórico para poder comprenderlos, dando argumentos lógicos para explicar sus reacciones y acciones.
---	--	--

TEMA 3 LA VIDA EN LA NUEVA ESPAÑA

1. Los alumnos se mostraron:

Desinteresados en el tema, y no aportaron sus ideas o dudas durante la clase.	Su interés fue poco constante y sus participaciones fueron poco relevantes al tema. Pocas veces expresaron sus dudas o cuestionaron lo expuesto.	Interesados en el tema, participaron con aportaciones relevantes y expresaron dudas y cuestionamientos
---	--	--

2. Interés por comprender las consecuencias de la colonización

No mostraron interés por discutir las consecuencias de la colonización y se remitieron a reproducir lo que les fue enseñado	Mostraron interés por conocer las consecuencias de la C. pero no así por comprenderlas o discutir las.	Interesados por conocer, inferir y comprender las consecuencias que tuvo la colonización, aportando sus ideas y exponiendo sus dudas.
---	--	---

3. La actitud de los alumnos hacia las diferencias que se dieron en la organización social de la Nueva España fue:

Los alumnos se mostraron indiferentes ante las diferencias de las clases sociales y no se interesaron por platicarlo.	Emitieron su opinión sólo cuando se les pidió y no mostraron ser sensibles a las diferencias que se dieron entre las clases sociales de la N.E..	Los alumnos fueron sensibles a las diferencias entre las clases sociales de la Nueva España y se interesaron por discutirlo.
---	--	--

c. EVALUACIÓN DEL TEMA POR PARTE DE LOS ALUMNOS²¹

Durante estas últimas semanas has trabajado el tema de “La Colonización y la Nueva España” y has realizado las actividades propuestas. Contesta ahora las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actividad de cada sesión te ha gustado más y por qué?

SESIÓN 1 _____
 SESIÓN 2 _____
 SESIÓN 3 _____
 SESIÓN 4 _____

2. ¿Qué actividades te han gustado menos y por qué?

SESIÓN 1 _____
 SESIÓN 2 _____
 SESIÓN 3 _____
 SESIÓN 4 _____

3. Enumera los temas anotando el número 1 al tema que más te gustó y el 5 al que menos te gustó.

_____ El nacimiento de las colonias
 _____ La Nueva España
 _____ La Vida en la Nueva España

4. ¿Qué te pareció el material utilizado en las actividades?

5. Qué piensas del profesor:

a. Al presentar el tema

- () Aburrido y confuso
 () Atractivo pero poco claro
 () Atractivo y claro

b. Al llevar a cabo las actividades

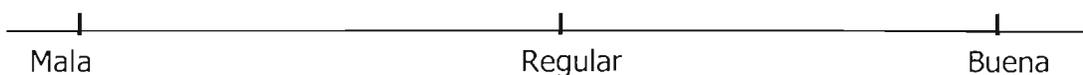
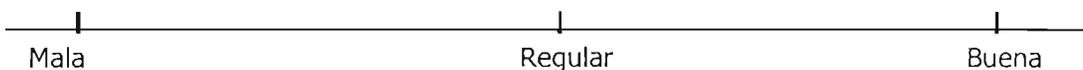
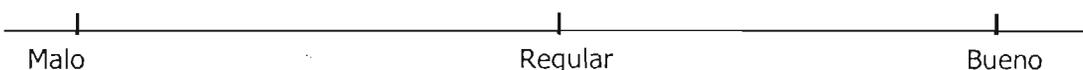
- () Sin ganas y poco entusiasmado
 () Entusiasmado
 () Entusiasmado e interesado porque todos participen

²¹ Basado en “El modelo de programación en el marco de reforma española” en Román Pérez, M. y Díez López, E. (1994) Currículum y Enseñanza. Una didáctica centrada en procesos. Madrid, España: EOS p. 414 y en el “Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a la sesión de trabajo en grupo” en Díaz-Barriga y Hernández (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2ª edición México: Mc Graw Hill p 130

c. Al ofrecer apoyo a los alumnos

- No se interesa por las dudas o problemas que surjan
 Se interesa por los alumnos pero no resuelve las dudas o problemas que se presentan
 Pone atención a los alumnos y resuelve sus dudas y necesidades

6. Qué piensas de tu grupo durante las actividades acerca de:

a. Motivación**b. Participación****c. Cooperación****d. Trabajo**

7. ¿Qué te parece tu relación con el profesor y con tu grupo?

8. ¿Qué crees que te ayudó a aprender más fácil el tema?

9. ¿Qué **no** te ayudó a aprender el tema?

10. ¿Qué otras actividades te hubiera gustado realizar? Descríbelas brevemente.

11. ¿Te gustaría que tus clases de historia fueran de esta manera?

¿Algo mas que quieras agregar?

d. PRUEBA OBJETIVA PARA EVALUAR CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. PLANEACIÓN DE PRUEBA

PROPÓSITO: Obtener una medida que refleje el aprendizaje de los contenidos declarativos para el tema "La Colonización y la Nueva España"

DEFINICIÓN DE CONTENIDOS

TEMARIO	DECLARATIVO	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
EL NACIMIENTO DE LAS COLONIAS EN AMÉRICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los países colonizadores 2. Geografía del territorio colonizado 3. Etapas de la colonización en América 4. Alimentos originarios de África, América, Europa y Asia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura e interpretación de mapas 2. Elaboración de líneas de tiempo 3. Noción de causalidad 4. Manejo del vocabulario 5. Uso de fuentes primarias y secundarias 6. Encontrar regularidades y generalizaciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés por el tema 2. Valoración de las causas 3. Interés por los motivos de los colonizadores
LA NUEVA ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> o Tipo de gobierno en la N.E. o Geografía de la N.E. o Características de la población o Proceso de evangelización 	<ul style="list-style-type: none"> o Localización geográfica de la N.E. o Uso y análisis de fuentes secundarias o Manejo del vocabulario o Empatía con algunos sujetos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> o Interés por el proceso de colonización o Interés por cuestionar y comprender las acciones y reacciones de los sujetos históricos o Trabajo cooperativo
LA VIDA EN LA NUEVA ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> o Organización social o Características de la agricultura y la ganadería o Productos comercializados e industrializados o Desarrollo de las artes y las ciencias o Importancia de la minería 	<ul style="list-style-type: none"> o Uso de fuentes o Categorías y nociones temporales o Representación icónica o Formulación de preguntas o Manejo de vocabulario o Noción de cambio y causalidad o Empatía con los agentes históricos 	<ul style="list-style-type: none"> o Trabajo cooperativo o Interés por comprender las consecuencias de la colonización

2. CUADRO DE ESPECIFICACIONES

P C	RECUPERACION						COMPRENSIÓN						APLICACIÓN						Ítems
																			%
1	Países colonizadores			Etapas de la colonización			Alimentos originarios de África, América, Europa y Asia						Línea de tiempo			Geografía de los territorios colonizados			5 i
	#2	RB	B	#4	V/F	B	#5			CM	M	#1	J	A	#3	MB	M	35.71 %	
2	Tipo de gobierno						Características de la población			Evangelización									3 i
	#6			OM	B		#7	AR	B	#8	MB	A							21.42 %
3	agricultura y ganadería			Comercio e industria			Artes y ciencias			Importancia de la minería			Manejo de vocabulario			Noción de causalidad			6 i
	#9	C	M	#10	OM	M	#11	RB	A	#12	OM	M	#13	EM	M	#14	VF	A	42.85 %
	Número de ítems: 5						Número de ítems: 5						Número de ítems: 4						14 i
	35.71 %						35.71 %						28.57 %						100 %

C: COMPLETAMIENTO, J: JERARQUIZACIÓN, RB: RESPUESTA BREVE, EM: EMPAREJAMIENTO, CM: COMPLEMENTACIÓN MÚLTIPLE, MB: MULTIITEM DE BASE COMUN, OM: OPCIÓN MÚLTIPLE, AR: ANÁLISIS DE RELACIONES, VF: VERDADERO/FALSO

3. CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

NOMBRE _____

1. Ordena los siguientes eventos en orden cronológico enumerándolos del 1 al 6.

- ___ El Renacimiento (2)
- ___ La Colonización en América (5)
- ___ La Edad Media (1)
- ___ Descubrimiento de América (3)
- ___ Virreinato en la Nueva España (6)
- ___ La conquista (4)

2. ¿Qué países vinieron con la intención de colonizar los territorios de América?
España, Portugal, Francia e Inglaterra

3. Analiza el siguiente mapa y contesta la pregunta que viene a continuación.



¿Qué territorio fue colonizado en América?

- 1. a, b, c, d, e
- 2. b, c, d
- 3. b, c, d, e
- 4. a, d, e
- 5. a, b, c, e

Ahora, colorea el territorio colonizado.

4. Encierra en un círculo la respuesta correcta.

España y Francia son los países representativos de la primera etapa de colonización en América.

Verdadero

falso

5. Lee la siguiente oración y circula la opción que mejor la complete.

La _____ del trigo, cebada y caña de azúcar por parte de los europeos en América dio lugar a una _____.

1. venta, mejora en la economía
2. introducción, mala alimentación
3. venta, mejoría en la agricultura
4. **introducción, modificación en la alimentación**

6. Encierra en un círculo la respuesta correcta.

El tipo de gobierno que se estableció en la Nueva España fue: .

- a) Monarquía b) República **c) Virreinato** d) Feudalismo

7. Analiza las siguientes proposiciones; subraya la opción correcta.

Primera oración		Segunda oración
Durante la colonización la población indígena aumentó.	Por que...	Hubo guerras, epidemias y explotación de los indígenas en las minas.

- a. La primera oración y la segunda oración son verdaderas y la segunda explica a la primera.
- b. La primera oración y la segunda oración son verdaderas pero la segunda **no** explica a la primera oración.
- c. La primera oración es verdadera y la segunda es falsa.
- d. **La primera oración es falsa y la segunda es verdadera.**
- e. La primera oración y la segunda son falsas.

8. Lee el siguiente párrafo y contesta la siguiente pregunta.

Tonatiu Ixtlixóchitl vivía en Axtlayapan con su familia, él era una buena persona que cuidaba a su esposa e hijos y siempre veneraba a los dioses para que nunca les faltara nada. Siempre iba a los templos a venerar las imágenes y estatuillas de los diferentes dioses, por ello era considerado un buen jefe de familia y miembro honorable de su comunidad. Un buen día llamaron a Tonatiu para ser sacrificado en una ceremonia religiosa, esto era un honor tanto para él como para la familia, por lo tanto, él decidió aceptar. Al llegar los españoles a evangelizar, decidieron terminar con muchas de estas prácticas indígenas y convertirlos al catolicismo.

¿Qué argumentos tienen los evangelizadores para predicar su religión en ese pueblo?

- a. Los indígenas son pobres y necesitan ayuda
- b. Los reyes católicos los premian a los evangelizadores que convierten a los indígenas.
- c. Las personas que **no** creen en un solo dios son malas y pecan
- d. No es correcto tener imágenes y estatuillas en los templos
- e. Para los españoles la religión católica es la única válida
- f. Dios rechaza a las personas que realizan sacrificios humanos

- 1. a, b, d
- 2. b, d, e
- 3. c, e, f**
- 4. a, b, f
- 5. c, d, e

9. Completa la siguiente oración.

La agricultura funcionaba por medio de la **encomienda**, la cual se instituyó para el reparto de tierras.

10. Encierra en un círculo la respuesta correcta.

Durante la Nueva España la industria que **más** se desarrolló fue la de:

- a) textiles b) metales c) alimentos d) armas

11. Responde brevemente la siguiente pregunta.

¿En qué favoreció a la Nueva España la introducción de la imprenta y el establecimiento de la universidad?

Al desarrollo cultural

12. La minería en la Nueva España fue importante por:

- a) el aumento de la riqueza en los indígenas
- b) ser una fuente de trabajo para los colonizadores
- c) la enorme cantidad de oro que podían extraer
- d) el valor económico que tenía para los españoles**
- e) las ganancias obtenidas del comercio informal

13. Relaciona ambas columnas

CONCEPTOS	DEFINICIÓN
<u>e</u> 1. hacienda	a. pago que hacían al gobierno colonial los comerciantes para vender sus productos
<u>d</u> 2. tributo	b. pedazo de tierra que pertenece a los vecinos que viven en un mismo pueblo donde se cultiva y se cuida ganado
<u>b</u> 3. propiedad comunal	c. personas a las que el rey ha otorgado un título con el cual gozan de privilegios
<u>c</u> 4. nobleza	d. pago que debían dar al patrón por trabajar sus tierras
<u>a</u> 5. impuestos	e. propiedad agrícola o ganadera que permitía acumular riquezas y bienes

14. Encierra en un círculo la respuesta correcta.

La colonización provocó el exterminio total de la cultura indígena.

Verdadero

falso

e. MAPA PATRÓN Y CRITERIOS PARA LA CALIFICACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL

MAPA PATRÓN PARA LA EVALUACIÓN



Criterios de puntuación para la calificación de los mapas conceptuales inicial y final (tomada del Novak y Gowin, 1998).

1. PROPOSICIONES	<p>¿Se indica la relación de significado entre dos conceptos mediante la línea que los une y mediante la palabra enlace correspondiente? ¿Es válida esta relación? Anótese un punto por cada proposición válida y significativa que aparezca.</p>
2. JERARQUÍA	<p>¿Presenta el mapa una estructura jerárquica? ¿Es cada uno de los conceptos subordinados más específico y menos general que el concepto que hay dibujado sobre el? Anótese 1 punto para cada nivel jerárquico válido.</p>

Estos criterios fueron adaptados de acuerdo al nivel de dominio de los alumnos. En este sentido las proposiciones válidas se puntuaron con 1 punto, al igual que cada nivel jerárquico. En el caso del mapa elaborado por los alumnos se les fue dado el primer nivel de jerarquización.

En los mapas conceptuales elaborados por los alumnos no se tomaron en cuenta las conexiones cruzadas y los ejemplos, ya que en casi ninguno de los mapas elaborados se encontraron dichas características. En el caso de aquellos mapas en los que sí se incluyeron ejemplos se da un punto extra por cada uno, mientras éste sea válido y pertinente.

El mapa patrón contiene cuatro puntos por nivel de jerarquía y 19 puntos por las proposiciones (1 punto por cada proposición válida), dando un total de 23 puntos por mapa.

f. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN PARA EL ENSAYO

1. ¿El alumno sabe y entiende el contenido histórico? (el contenido del ensayo debe ser coherente y pertinente al tema, el alumno debe hacer uso correcto de la información, proporcionando ideas completas sobre el tema)

No respuesta= 0 puntos

Refleja un nivel de comprensión adecuado= 5 puntos

2. Hechos esperados en el ensayo (1 punto por cada hecho real y válido = 18 puntos)

Rubro	Hechos
• Religión	- Evangelización - Inquisición - Cambio de creencias
• Cultura	- Idioma - Costumbres - Actividades económicas
• Gobierno	- Virrey - Audiencia - Impuestos y tributos
• Población	- Enfermedades - Mestizaje - Condiciones de trabajo
• Territorio	- Cambios en el hábitat - Territorio colonizado - Colonias en América
• Artes y Ciencias	- Universidad - Imprenta - Ciencia y artes

3. Conceptos propios del tema (empleado de manera explícita o implícita)

El número de conceptos considerados para cada sesión son:

Sesión 1 = 7 conceptos

Sesión 2 = 7 conceptos

Sesión 3 = 3 conceptos

Se otorgará 1 punto por cada concepto utilizado de manera explícita o implícita dentro del ensayo (total = 17 puntos)

4. Argumentación

El alumno no argumenta lo que dice en el ensayo, es decir no proporciona ningún sustento a lo que dice = 0 puntos

El alumno ofrece argumentos propios o bien con base en la información del libro de texto en forma coherente = 5 puntos

5. Citas del texto (libro de historia)

Las citas del texto se califican con una escala que va del 1 al 5 donde:

- 1 = El alumno no empleó información del texto
- 2 = Un cuarto del ensayo tiene material sacado del texto
- 3 = La mitad del ensayo tiene material sacado del texto
- 4 = Tres cuartos del ensayo tiene material sacado del texto
- 5 = El alumno empleó de forma correcta la información que obtuvo del texto

6. Ideas erróneas

En este apartado se califican errores tales como:

- hechos
- fechas
- nombres
- periodo histórico
- mala interpretación de lo leído

Se calificó con una escala del 1 al 5 donde:

- 1 = 1 o más errores serios o esenciales
- 2 = Al menos un error serio
- 3 = Varios errores menores y/o medios
- 4 = Errores menores
- 5 = No comete errores

Anexo 3

Propuesta de validación de expertos para la unidad didáctica

Validación de la Unidad Didáctica para el tema La Colonización y la Nueva España

Propósito: Valorar la unidad didáctica desde la perspectiva de los expertos de manera que se recabe información que permita realizar los ajustes necesarios para su aplicación.

Objetivo	Valoración	Método	Información	Toma de decisiones
Ofrecer una propuesta didáctica desde el enfoque constructivista para la enseñanza de la historia que promueva el aprendizaje significativo del tema y el desarrollo de la empatía histórica como habilidad de dominio.	Criterios de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos generales y específicos • Contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales • Estrategias de enseñanza • Actividades • Materiales • Evaluación • Funcionalidad en términos del alumno • Funcionalidad en términos del docente • Funcionalidad para la institución • Relación con contenidos de otras áreas de conocimiento • Posibilidad de generalización • Comparación con otras alternativas • Impacto en los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista con los docentes participantes • Piloteo de actividades y análisis de su aplicación • Observaciones de los participantes • Validación de expertos: historiador, docente y diseñador curricular, mediante un cuestionario tipo ensayo y una lista de cotejo. 		

Criterios de evaluación para la validación de la unidad didáctica

- Objetivos generales y específicos
 - Claros
 - Viables
 - Evaluables
- Contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales
 - Secuenciación
 - Presentación
 - Suficiencia
- Estrategias de enseñanza
 - Adecuadas a la edad de los niños
 - Adecuadas a los contenidos
 - En función de los objetivos que se persiguen
- Actividades
 - Temporalización
 - Secuenciación
 - Adecuadas a la edad de los niños
 - Adecuadas a los contenidos
 - En función de los objetivos que se persiguen
- Materiales
 - Calidad
 - Costos
 - Flexibilidad
- Evaluación
 - Adecuada a la edad de los niños
 - Adecuada a los contenidos
 - En función de los objetivos que se persiguen
 - Promueve la autorregulación del aprendizaje
- Funcionalidad en términos del alumno
 - Significatividad lógica
 - Significatividad psicológica
 - Generalización de los contenidos y habilidades adquiridas

- Funcionalidad en términos del docente
 - Viable
 - Flexible
 - Generalizable
 - Adaptable a las exigencias institucionales

- Funcionalidad para la institución
 - Costos
 - Viabilidad
 - Relación y coherencia con los objetivos de la institución
 - Adaptable a las exigencias del currículo formal

- Relación con contenidos de otras áreas de conocimiento
- Posibilidad de generalización
- Comparación con otras alternativas
- Impacto en los participantes

Cuestionario dirigido a expertos para estimar la validez de la Unidad Didáctica para el tema La Colonización y la Nueva España

Ficha de identificación

Nombre _____

Edad _____

Escolaridad _____

Ocupación _____

I. A continuación te presentamos una serie de preguntas que nos será de gran utilidad para la valoración de la unidad didáctica que hemos desarrollado como propuesta de intervención educativa. Te pedimos que contestes con toda honestidad y brindando argumentos que sustenten tu respuesta. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Consideras que los objetivos generales son claros, viables y se pueden evaluar?
2. ¿Consideras que los objetivos específicos para los contenidos declarativos son claros, viables y se pueden evaluar?
3. ¿Consideras que los objetivos específicos para los contenidos procedimentales son claros, viables y se pueden evaluar?
4. ¿Consideras que los objetivos específicos para los contenidos actitudinales son claros, viables y se pueden evaluar?
5. ¿A tu parecer, los contenidos declarativos son suficientes, tienen una secuencia lógica y son presentados adecuadamente?
6. ¿A tu parecer, los contenidos procedimentales son suficientes, tienen una secuencia lógica y son presentados adecuadamente?
7. ¿A tu parecer, los contenidos actitudinales son suficientes, tienen una secuencia lógica y son presentados adecuadamente?
8. Evalúa las estrategias de enseñanza en función de la edad de los alumnos, los contenidos que se abarcan y los objetivos que la unidad plantea.
9. Haz una valoración de las actividades en términos del tiempo destinado a su realización y de la secuencia que siguen.
10. Estima la funcionalidad de las actividades en función de la edad de los alumnos para los cuales están diseñadas.
11. Valora la pertinencia de las actividades en función de los contenidos y objetivos que se persiguen.
12. Califica en términos de calidad, flexibilidad y costos los materiales propuestos.

Propuesta de Validación de Expertos para la Unidad Didáctica

13. ¿Consideras que el tipo de evaluación propuesta es adecuada a la edad de los niños y refleja el aprendizaje de los contenidos?
14. ¿El tipo de evaluación propuesta es coherente con los objetivos que se persiguen?
15. ¿La organización de los contenidos y las actividades facilitan el aprendizaje del tema a los alumnos?
16. ¿El manejo de los contenidos y las actividades propuestas pueden resultar atractivas para los alumnos?
17. ¿Consideras adecuadas las estrategias motivacionales sugeridas para el desarrollo de la unidad didáctica?
18. En tu opinión, ¿la unidad didáctica resultaría viable y adaptable a las exigencias que las instituciones generalmente tienen para con los docentes?
19. ¿Consideras que la unidad didáctica es flexible de manera que puede adaptarse a las necesidades que el docente detecte en su grupo?
20. ¿Crees que la unidad didáctica ofrece estrategias que el docente pudiera emplear para la enseñanza de otros temas en historia?
21. Juzga la unidad didáctica en términos de costos y viabilidad para la institución.
22. ¿Existe relación y coherencia entre los objetivos de la institución y los planteados para la unidad didáctica?
23. ¿La unidad didáctica es coherente con los propósitos del programa de historia para quinto año de primaria?
24. ¿La unidad didáctica permite relacionar los contenidos del tema con otras áreas de conocimiento (civismo, español, geografía, etc.)?
25. Compara esta propuesta educativa para la enseñanza de la historia con otras que conozcas.
26. Estima el impacto que puede tener ésta propuesta en los alumnos, docentes e instituciones.

Propuesta de Validación de Expertos para la Unidad Didáctica

II. Lee las siguientes afirmaciones y con base en el análisis que realizaste de la unidad didáctica, marca con una "X" la columna que consideres adecuada.²²

	Si	No
1. Existen actividades que permiten conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje.		
2. Los contenidos se plantean de manera que sean significativos y funcionales para los alumnos.		
3. Las actividades son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos.		
4. Las actividades consideran las competencias actuales de los alumnos y permiten crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.		
5. Las actividades provocan un conflicto cognoscitivo y promueven la actividad mental del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos.		
6. Las actividades fomentan una actitud favorable, es decir, motivan al aprendizaje de los nuevos contenidos.		
7. Las actividades estimulan la autoestima y el auto-concepto en relación a los aprendizajes, es decir, el alumno puede experimentar ellas su progreso en el proceso de aprendizaje.		
8. Las actividades ayudan al alumno a adquirir destrezas relacionadas con el aprender a aprender y fomentan su autonomía en el proceso de aprendizaje.		

Observaciones.

²² Tomado de Zabala, A. (2000) Los enfoques didácticos en C. Coll, et al El constructivismo en el aula 12ª edición. Barcelona, España: GRAO p. 135

Anexo 4

Propuesta de piloteo para la Unidad Didáctica

CARTA DESCRIPTIVA

PILOTEO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

SESIÓN	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	TAREA	MATERIALES	TIEMPO
1	DECLARATIVOS		1. Exposición por parte de la profesora.	Resolver el cuestionario.	Copias del cuestionario	
2	PROCEDIMENTALES Y ACTITUDIANALES		1. Risk 40min 2. Preparación de la representación	Investigar y elaborar el vestuario que te corresponde para la representación. El material es libre y lo debes realizar tú.	1. 5 sobres que contengan: tarjeta de misión, formato de informe, información del pueblo, copia del mapa. 2. material iconográfico de cada escena, hojas de block, papel craft (10 m) 5 cajas de gises de colores. VIDEOGRABADORA	1. 40 min 2. 20 min
3	DECLARATIVOS, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES		1. Representación 2. Debate	Resolver el cuestionario.	1. material de re-uso: cajas, botes, huacales, palos, etc. 2. hoja de guión para el debate. Copias del cuestionario. VIDEOGRABADORA	1. 40 min 2. 20 min

SESIÓN 1
IMPARTIDA POR EL PROFESOR RESPONSABLE DEL GRUPO

Para el piloteo de las actividades se considera importante que en esta sesión los alumnos hayan adquirido los siguientes conocimientos, que en el caso de este piloteo, serían considerados como conocimientos previos para la aplicación de las actividades. Para evaluar estos conocimientos, se propone aplicar una prueba objetiva para conocimientos previos (ver anexo 2d, p. 196)

- Los alumnos identifican el contexto temporal, espacial y sociocultural en que se la colonización de América.
- Los alumnos identifican y comprenden las causas que originaron la colonización en América y sus etapas.
- Los alumnos identifican el territorio colonizado y distinguir aquel que constituyó a la Nueva España.
- Los alumnos determinan los cambios en cuanto a tipo de gobierno, población y creencias religiosas que tuvieron lugar en la Nueva España.
- Los alumnos identifican las características y el tipo de organización de las actividades económicas que se desarrollaron en la Nueva España: la agricultura y la ganadería, el comercio y la industria y la minería.
- Los alumnos conocen las implicaciones sociales que tuvieron las actividades económicas de la Nueva España.
- Los alumnos conocen el desarrollo de las artes y las ciencias en la Nueva España.

SESIÓN 2**La Colonización****Objetivos específicos****Procedimental**

- Los alumnos utilizarán un mapa para la ubicación geográfica de la Nueva España.
- Los alumnos trabajarán la noción de causalidad.
- Los alumnos emplearán fuentes secundarias.
- Los alumnos aplicarán los conocimientos previos relacionados a la colonización.
- Los alumnos trabajarán la habilidad de la empatía histórica.

Actitudinal

- Los alumnos mostrarán interés por el proceso de colonización.
- Los alumnos mostrarán interés por cuestionar y comprender las acciones y reacciones de los sujetos históricos.

META: Aplicar los conocimientos que tenemos sobre la colonización en América y tratar de entender por qué los personajes históricos actuaron de la manera en que lo hicieron

ACTIVIDAD 1. Dar la agenda de la sesión.

ACTIVIDAD 2. Recapitular la sesión sobre la colonización y la Nueva España.

ACTIVIDAD 3. Explicar el juego que se llevará a cabo y formar los equipos de trabajo.

Juego de Colonización

Se forman equipos de 5 integrantes donde cada uno asumirá un papel distinto: el jefe militar, el comerciante, el científico, el misionero franciscano y el ex presidiario.

-Se les entregará un sobre con el siguiente material (5m):

- Tarjeta de misión.
- Formato de informe (ANEXO) que incluye las siguientes tareas:

1. ¿Por qué te gustaría quedarte en la Nueva España? (individual)
2. Elabora un plan de acción para colonizar el pueblo que te corresponde. Utiliza la información que se te da sobre ese pueblo (ANEXO).
3. ¿Qué actitud van a tomar con indígenas una vez colonizado el pueblo? (individual escrito y grupal oral)
4. Información adicional sobre el pueblo que les toca colonizar.
5. Copia de mapa.

-Planeación (10m)

-Exposición (3 m por equipo - 18m) Pasará cada equipo a exponer su informe siguiendo el siguiente orden: Nuestra misión es...

Nos queremos quedar por...

Nuestro plan es... (haciendo referencia al mapa)

Nuestra actitud hacia el pueblo indígena sería...

-Discusión (7m) Se discute en torno a:

Diferencias y similitudes entre los planes de acción de los distintos equipos

Actitudes hacia los pueblos colonizados

Comparación entre sus actitudes y las de los colonizadores

ACTIVIDAD 5. Explicación de la representación que se llevará a cabo en dos momentos.

Juego de simulación

-Se trabajará con los mismos equipos con los cuales se realizó el juego de colonización para representar 5 escenas distintas sobre la vida en la Nueva España. Se les dará la indicación de preparar su escena en base a lo visto sobre la colonización y teniendo acceso al diverso material brindado por la profesora. Se les hará énfasis en el desarrollo de la ciencia y el arte que trajeron los españoles a la Nueva España para la escenificación y ambientación.

Los temas para cada escena son:

Un día en la mina...

Los comerciantes...

El Virrey y la audiencia...

Viejos Dioses vs un Nuevo Dios: La evangelización

La encomienda: ganadería y agricultura

Se les entrega el material a cada equipo: papel craft, gises de colores y hojas blancas para elaborar el guión.

-Preparación: Cada equipo preparará su escenografía y elaborarán su guión.

CIERRE DE SESIÓN.

- Se resolverán dudas y se revisará si la meta fue cumplida.
- Se explica la tarea: La próxima sesión vamos hacer la representación para lo cual de tarea deben investigar y elaborar el vestuario de esa época que les tocó para su escena. Practicar su guión para la representación.

COMENTARIOS DEL PROFESOR

SESIÓN 3

LA VIDA EN LA NUEVA ESPAÑA

Objetivos específicos

Procedimentales

- Los alumnos emplearán fuentes secundarias.
- Los alumnos aplicarán sus conocimientos previos sobre la colonización y la vida en la Nueva España.
- Los alumnos trabajarán y reflejarán las nociones de cambio, continuidad, causalidad y temporalidad.
- Los alumnos representarán la vida colonial en la Nueva España.
- Los alumnos se formularán preguntas en torno a la vida colonial.
- Los alumnos trabajarán la habilidad de la empatía histórica.
- Los alumnos serán capaces de construir juicios valorativos en relación a las consecuencias inmediatas y lejanas de la colonización en la Nueva España.

Actitudinales

- Los alumnos mostrarán interés por comprender las consecuencias de la vida colonial.
- Los alumnos se sensibilizarán hacia las diferencias que se dan en las organizaciones sociales.
- Los alumnos se aproximarán hacia la comprensión de los sujetos históricos.
- Los alumnos mostrarán interés por el trabajo cooperativo.
- Los alumnos valorarán la relevancia de la colonización en nuestro país.
- Los alumnos pondrán en práctica la habilidad de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de otras personas.
- Los alumnos despertarán el interés por comprender el impacto que ha tenido La Colonización en la sociedad actual.
- Los alumnos despertarán el interés por comprender la mentalidad de las personas de otra época.

META: Conocer, representar y analizar la forma de vida en la Nueva España y discutir las consecuencias que la colonización tuvo en nuestro país

ACTIVIDAD 1. Dar la agenda del día.

ACTIVIDAD 2. Recapitulación de la sesión anterior.

ACTIVIDAD 5. Juego de simulación

Se dará un tiempo breve (10min) para que los equipos se organicen: escenografía, utilería, vestuario y guiones.

-Representación (30min): Esta será video-grabada motivando a los alumnos para que posteriormente quede en el acervo de la biblioteca.

Los temas para cada escena son:

Un día en la mina...

Los comerciantes...

El Virrey y la audiencia...

Viejos Dioses vs un Nuevo Dios: La evangelización

La encomienda: ganadería y agricultura

-Conclusión y discusión (10m): Al finalizar la representación se discutirá en torno a:

¿Les fue fácil o difícil representar las escenas que les tocaron?

¿Les ayudó a comprender mejor el tema? ¿Por qué?

¿Cómo se sintieron en el papel que representaron?

¿Qué opinión tienen respecto a la vida en la Nueva España?

¿Qué de lo que representaron se parece a lo que vivimos en la actualidad?

ACTIVIDAD 3.

Debate. Se dividirá al grupo en dos, un equipo expondrá las ventajas de que se haya dado la colonización en nuestro país y el otro expondrá las desventajas. La maestra será la moderadora y guiará el debate alrededor de los siguientes aspectos:

6. ¿Cuáles fueron las consecuencias inmediatas más importantes?

7. ¿Cuáles fueron las consecuencias lejanas más importantes?

8. ¿Qué cambió (inmediato)?

9. ¿Qué permaneció igual (inmediato)?

10. ¿Qué modificaciones se dieron en lo que permaneció?

DISCUSIÓN GRUPAL. ¿La manera en la que nos comportamos los mexicanos es consecuencia de la colonización? ¿Por qué?

CIERRE DE SESIÓN.

- Se resolverán dudas y se revisará si la meta fue cumplida.
- Se explica la tarea que será la resolución del cuestionario sobre conocimientos y actitudes.

COMENTARIOS DEL PROFESOR

Anexo 5

Niveles de Desarrollo Moral

Desarrollo Moral según Huerta y Ecurra (1997)²³

A partir del análisis de las aportaciones hechas por Piaget, Kohlberg, Rest y Turiel, Huerta y Ecurra (1997) propusieron una taxonomía de los estadios de desarrollo moral adaptado para la cultura mexicana; en ella también asimilaron las ideas de Alfonso Reyes, Eduardo García Maynes y Luis Recasens Fiches.

Estadio	Explicación
0. Anomia egocéntrica	No existe conciencia de la existencia de las normas. La conducta está dirigida por lo que le conviene en forma inmediata. Confunde el bien con su provecho, el cumplimiento de su gusto y de sus deseos. Hay una carencia de moralidad.
I. Heteronomía egocéntrica	La regla se piensa como de origen adulto. Hay un respeto unilateral del subordinado a la autoridad. No hay una comprensión de la función que cumplen las reglas y se cumplen sólo por miedo a la autoridad. El principio "No hagas a los demás lo que no quieres que te hagan" es interpretado como "Lo que te hace el otro es igual a lo que debes hacerle; si te pega, tu debes pegarle"
II. Heteronomía instrumental	Existe preocupación por el control mutuo y el respeto a las reglas que aseguren reciprocidad. Se respetan las reglas de acuerdo al poder físico de quien las enuncia y por las consecuencias para el sujeto. Cuando el que enuncia las reglas es más fuerte, el sujeto se subordina y acepta; cuando el que enuncia las reglas es un par, se discute y conviene la aceptación de las reglas y cuando el que enuncia las reglas es más débil, se le descalifica y no se aceptan las reglas. Se conciben las relaciones humanas en forma mercantilista.
III. Heteronomía interpersonal	El principio "no hagas a los demás lo que no quieras que te hagan" es entendido como "no trates a los demás como te tratan, sino como quisieras ser tratado". Se considera una acción como buena si tiene una orientación prosocial. No incurre en acciones que causen la desaprobación, se procura mantener una imagen buena de sí mismo. La prudencia está dictada por las reglas derivadas de las costumbre de los grupos.
IV. Autonomía	Surge la cooperación, el consentimiento y el respeto mutuo. Se reconocen las reglas como resultado de la cooperación y el consentimiento. Se respeta a la autoridad que actúa en beneficio de la sociedad. Se reconoce en los otros hombres y en sí mismo, una dignidad que se tiene la obligación de salvaguardar".
V. Pantomía social	Se procurará establecer la justicia en todos los tratos y compromisos hechos entre los hombres. Las leyes sociales no se viven como imposiciones, sino en su sentido constitucional, penal, civil. Se buscan los procesos que reflejen la voluntad popular para salvaguardar el bienestar, la libertad y la seguridad.
VI. Pantomía ética	Se trata de regular el comportamiento por principios éticos universales. Se busca el respeto a la dignidad de la persona como individuo, existe tendencia a la justicia e igualdad de los derechos humanos y la solidaridad como valor principal de las relaciones humanas. Respeto a la naturaleza. Los conceptos más importantes de este estadio son los derechos humanos, la solidaridad y la ecología. Toda persona es concebida como fin y no como medio.

²³ Huerta, J. & Ecurra, M. (1997) *Desarrollo de Valores y Régimen de Verdad en el Niño Mexicano*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C.

Anexo 6

Capacitación Docente

TRABAJO CON EL DOCENTE

FASE 1 PROPÓSITO

En este primer momento se comenta con la profesora de grupo el propósito que tiene el estudio y la justificación para llevar a cabo la aplicación de la unidad didáctica. Se acuerdan los horarios de reunión.

FASE 2 ENTREVISTA (ver anexo 2a, p. 185)

FASE 3 SEMINARIO SOBRE CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En esta fase se abordarán los principales puntos sobre la aproximación constructivista y el aprendizaje significativo, así como su aplicación en la enseñanza de la historia, para ofrecer un contexto teórico y práctico que le sirva al docente para la aplicación de la unidad.

FASE 4 ENCUADRE DE LA UNIDAD Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En esta fase se comenta y explica con la profesora el propósito que tiene la unidad, sus objetivos declarativos, procedimentales y actitudinales, así como las actividades y forma de evaluación.

Se trabajan con la maestra las actividades. Para cada una de las actividades se explicará al docente su objetivo, materiales, desarrollo y evaluación. Se comentará con ella la posibilidad de videgrabar las sesiones.

FASE 5 PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

Se le presentará el material con el cual se trabajarán las sesiones y se resolverán dudas. Por otro lado, se trabajarán con ella puntos esenciales en su papel como facilitadora dentro de las actividades en cuanto a estrategias de enseñanza y motivacionales.

FASE 6 APLICACIÓN

La aplicación se llevará a cabo por las investigadoras, sin embargo, el docente del grupo tiene la libertad de intervenir.

FASE 7 RETROALIMENTACIÓN

SEMINARIO SOBRE CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

DURACIÓN: DOS SESIONES DE UNA HORA Y MEDIA CADA UNA

TEMAS

1. Aprendizaje Significativo y Constructivismo
 - 1.1. Aprendizaje Significativo
 - 1.1.1. Definición
 - 1.1.2. Conocimientos Previos
 - 1.1.3. Características
 - 1.1.4. Condiciones
 - 1.1.5. Fases
 - 1.2. El constructivismo
 - 1.2.1. Concepción de enseñanza-aprendizaje
 - 1.2.2. Papel del docente
 - 1.2.3. Concepción del alumno
 - 1.2.4. Evaluación
2. Constructivismo aplicado a la enseñanza de la historia
 - 2.1. Características
 - 2.2. Estrategias
 - 2.2.1.1. Empatía histórica

ACTIVIDADES

- Exposición y discusión de los temas
 - Estrategias: objetivos, organizadores gráficos (CQA), preguntas intercaladas.

CARTA DESCRIPTIVA DEL SEMINARIO PARA DOCENTES

SESIÓN	TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
1	El constructivismo y el aprendizaje significativo	-Conocer las principales características de la aproximación constructivista y del aprendizaje significativo. -Identificar y aplicar las principales características del C. y del A.S. -Lograr la disposición del docente hacia conocer y aplicar una postura constructivista.	Exposición y discusión del tema.	Objetivos CQA Preguntas intercaladas Mapa conceptual	Hojas blancas Fotocopias de CQA y de resúmenes	1. 50m 2. 40m
2	Constructivismo aplicado a la enseñanza de la historia	-Conocer las principales características y estrategias de la aproximación constructivista y del aprendizaje significativo aplicado a la enseñanza de la historia. -Aplicar las principales características y estrategias del C. y del A.S. -Brindar confianza y motivación al docente para participar en la unidad didáctica.	Exposición y discusión del tema.	Objetivos CQA Preguntas intercaladas	Hojas blancas Fotocopias de CQA y de resúmenes	1. 40m 2. 50m

MATERIAL BRINDADO A LOS DOCENTES DURANTE EL SEMINARIO

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISMO

A través del tiempo tanto psicólogos como pedagogos y otros profesionales de la educación han creado modelos y presentado distintos postulados con el afán de explicar el aprendizaje y la función que cumple la enseñanza. Las teorías que se han desarrollado en torno a éste tema han influido en las concepciones que, docentes, alumnos, padres de familia, instituciones educativas y sociedad en general, tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas concepciones que se tienen comúnmente son principalmente las que explicamos a continuación:

1. "El aprendizaje escolar consiste en conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado. La enseñanza le facilita al alumnado el refuerzo que precisa para que logre dar esas respuestas." (Mauri, 2000, pp. 66)

Esta práctica se basa principalmente en la emisión de respuestas correctas por parte del alumno a preguntas que el profesor formula a partir de una lección. Se ve al aprendizaje como la adquisición de respuestas correctas reforzadas por el docente con el fin de obtener una calificación aprobatoria. Siendo el objetivo ir aumentando el número de respuestas correctas en el repertorio individual del alumno, sin tomar en cuenta la relevancia del contenido escolar o de las preguntas del profesor. Las respuestas correctas son las que reproducen fielmente el texto correspondiente a la lección.

En este sentido el profesor se considera un experto que utiliza su autoridad para controlar la conducta de sus alumnos sin preocuparse de los procesos internos que genera la emisión de respuestas correctas o incorrectas.

La actitud del profesor ante los alumnos que no logran las respuestas esperadas es indicarles que estudien más sin explicarles cómo hacerlo. La forma en la que el profesor intenta que el alumno mejore es por medio de la aplicación de sanciones aumentándolas con la esperanza de que el alumno reaccione, se insiste en incrementar el esfuerzo al estudiar e incluso que consideren la posibilidad de abandonar sus estudios.

2. "El aprendizaje escolar consiste en adquirir los conocimientos relevantes de una cultura. En este caso, la enseñanza le procura al alumnado la información que necesita." (Mauri, 2002, pp. 66)
3. Esta concepción considera al alumno un procesador de información y el docente es el que facilita "situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimiento". El currículo organiza los conocimientos que se consideran relevantes.

A diferencia de la concepción anterior los docentes si toman en cuenta los procesos internos de los alumnos para aprender y le otorgan importancia al conocimiento de dichos procesos, es decir, les preocupan ideas tales como *¿qué hacen los alumnos cuando aprenden? ¿qué de esto debo tomar en cuenta para conseguir enseñarles mejor?*

A estas interrogantes los profesores responden de distinta forma, unos creen que la adquisición del conocimiento es un proceso de copia, mientras que otros lo consideran un proceso de construcción.

Entendido como proceso de copia el profesor piensa "que aprender consiste en reproducir sin cambios la información que le llega al alumno y a la alumna por diferentes medios" (op. cit p. 69) Su preocupación es seleccionar lo que se quiere que el alumno aprenda (copia) y las condiciones favorables para que se dé esta copia (aprendizaje). Para elegir los contenidos curriculares, por lo general se toman en cuenta dos criterios:

- a. Considerar al alumno como procesador de información supone la necesidad servirse de disciplinas formales constituidas por "lógica, objetividad, coherencia interna y método" para desarrollar su pensamiento formal.
- b. Será más fácil aprender aquellas disciplinas que representen el saber cultural.

La importancia de enseñar contenidos derivados de las disciplinas formales es que los principios lógicos que éstas ofrecen sirven para aprender cualquier disciplina (incluyendo las que no se rigen por dichos principios).

En esta concepción el profesor utiliza dos procesos de aprendizaje: repetición y ejercicio; éste último consiste en "ajustar adecuadamente la acción al modelo y seguir repitiendo la actividad hasta que uno consigue realizarla con un alto grado de automatismo" (Mauri, 2002, pp. 70)

La desventaja que representa esta concepción de enseñanza-aprendizaje es que aunque los alumnos aprenden *conceptos, métodos científicos y formas de razonamiento lógico*, se ha visto que no logran integrar estos principios a su comportamiento y les es difícil generalizarlos a situaciones diferentes a aquellas en las que los aprendieron. El error fundamental está en creer que los procesos que llevan a cabo los alumnos no van más allá del razonamiento lógico, es decir no se considera que también sean capaces de conocer sus procesos internos y autorregular su aprendizaje. Esta concepción tampoco reflexiona sobre las características del aprendiz y la complejidad de sus procesos.

4. "El aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos. Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos." (Mauri, 2000, pp. 66)

En esta concepción el alumno elabora representaciones personales del contenido que se elaboran a partir de la conexión entre los nuevos contenidos y los que ya posee, atribuyéndole un significado.

El alumno reorganiza la información mediante un proceso activo que requiere de habilidades metacognitivas²⁴, las cuales le ayudarán a regular el aprendizaje. El profesor juega un papel activo centrándose menos en el contenido y más en el alumno. Los alumnos son considerados constructores activos y el profesor el que les ayuda a construir el conocimiento.

A diferencia de la primera concepción, el docente no sólo se interesa en que el alumno aprenda ciertos contenidos, sino que **aprenda a aprender**; así mismo pone especial interés en enseñarle a interpretar, relacionar, deducir, etc. y no está de acuerdo con darle las respuestas que por sí mismo debiera descubrir.

La construcción del conocimiento debe ser entendida como producto y como proceso. El producto se refiere a la cantidad de información y habilidades adquiridas, el proceso es la

²⁴ Se refiere a la conciencia que tiene una persona, en este caso el niño, de los propios procesos cognitivos (procesos por medio de los cuales le da sentido a las experiencias: atención, memoria, comprensión, solución de problemas, etc.) y de las estrategias disponibles que pueden ayudarle a aprender (Mercer, 1991, pp. 293). Básicamente consiste en dos factores: Conciencia de las habilidades (persona), estrategias (procedimientos o secuencias de acciones que persiguen un propósito determinado) y recursos que se necesitan para desarrollar una tarea efectivamente, Habilidad para utilizar mecanismos autorreguladores "CONTROL EJECUTIVO" (movimientos planificados, evaluación de las actividades en proceso, control del resultado del esfuerzo y solución de dificultades) para asegurar la conclusión de una tarea exitosamente. (Baker, 1982 en Mercer, 1991, pp. 57):

forma en que el alumno logra el aprendizaje, es decir, la manera o el camino que toma para generar ciertos productos de aprendizaje.

El aprender escolar es un proceso de elaboración donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Es decir, le atribuye significado al contenido que se le presenta y ésta atribución de significado implica un cambio en los esquemas de conocimiento que el alumno posee previamente.

Por lo tanto, el aprendizaje significativo se definiría de la siguiente forma.

“El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas [conocimientos previos] de los estudiantes” (Ausubel citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 39)

Actualmente se sabe que el ser humano aprende independientemente de que reciba o no una instrucción, es decir, el niño al llegar a la escuela ya posee una serie de conocimientos y experiencias que ha integrado en esquemas susceptibles a modificarse mediante la interacción con su medio. Para enfrentarse a un nuevo contenido, el alumno echa mano de lo que ha adquirido a lo largo de su desarrollo, Coll en 1990 señala que “... lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte que informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas.” Un aprendizaje significativo se logrará en función del número y calidad de relaciones que el alumno pueda establecer entre los conocimientos previos que posee y la nueva información que enfrenta. No obstante la naturaleza de los contenidos siempre existirán conocimientos previos que puedan relacionarse significativamente con éstos. Es decir, el alumno no podría aproximarse a los nuevos contenidos sin un esquema previo al cual integrarlos. Lo óptimo sería que el docente identificara los conocimientos previos que poseen sus alumnos, en realidad lo importante es determinar el estado de estos conocimientos, en cuanto a su organización, pertinencia, elaboración y coherencia. Sin embargo ello constituye una tarea difícil ya que se requiere definir qué conocimientos previos son necesarios y adecuados para iniciar la enseñanza.

Referencias

- Carretero, M (1993) Constructivismo y educación. España: Edelvives
- Coll C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza en Coll, Palacios y Marchesi. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid, España: Alianza Editorial
- Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª edición. México: Mc Graw Hill-Interamericana
- Mauri, T. (2002) ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E.
- Mercer, C. (1991) Dificultades de aprendizaje I. España: CEAC.

EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Evaluar desde la perspectiva constructivista genera muchas dudas ya que surgen interrogantes. "¿Cómo compaginar una enseñanza escrupulosamente respetuosa de hacia el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos con la exigencia de que todos aquellos superen un conjunto de criterios de evaluación previamente establecidos con carácter general?" (Coll y Martín, 2000 p. 164)

La evaluación puede ser de distintos tipos (inicial, sumativa y formativa) y cada una tiene su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha reconocido la importancia de evaluar no sólo al alumno y sus aprendizajes, sino también la actuación del docente y las actividades propuestas. En principio debe partirse de la revisión y análisis cuidadoso de las prácticas evaluativas que ya existen, con el fin no de exterminarlas o sustituirlas sino de modificarlas y enriquecerlas para lograr una perspectiva más amplia.

Al planificar la evaluación hemos de ser conscientes del sentido o significado que los alumnos atribuyen a la evaluación, el cual va a estar en función de cómo presentemos la actividad y de nuestra actuación durante el desarrollo de la evaluación. Evidentemente los resultados de la evaluación van a depender de los significados que construyeron, pero también del sentido que hayan dado (y el docente propiciado) a la enseñanza, al aprendizaje y la evaluación como tal.

Con respecto a la evaluación para determinar si el aprendizaje alcanzado por los alumnos es o no significativo, no es posible, ya que "el aprendizaje significativo no es una cuestión de todo o nada, sino de grado". (op. cit p. 173) Lo que habremos de evaluar es por tanto, el grado en que los contenidos se han aprendido significativamente; para ello han de planearse tareas o actividades que permitan ser resueltas a partir de los distintos grados de significatividad (implica la cantidad y calidad de relaciones que se han formado entre los contenidos nuevos y la estructura cognoscitiva ya existente).

A pesar de los esfuerzos por diseñar instrumentos o actividades de evaluación que reflejen fielmente lo que el alumno ha aprendido, esto es difícil, si no imposible, ya que siempre habrá algo que se nos escape, es muy probable que los alumnos aprenden más de lo que somos capaces de evaluar.

Ya que la construcción de conocimientos es un proceso dinámico, no es deseable emitir un juicio a partir de una evaluación realizada en un momento determinado, eso

sería como obtener una "fotografía" y no la visión del proceso en su totalidad. En cambio se deben buscar actividades que respeten dos aspectos fundamentales: el carácter dinámico del aprendizaje y la dimensión temporal, esto es, muchas veces el aprendizaje (en toda su potencialidad) no se manifiesta sino hasta tiempo después.

Con el fin de comprobar si el aprendizaje realmente se dio y es generalizable, las evaluaciones tienden a ser totalmente diferentes de lo que fueron las actividades de enseñanza; desde la perspectiva constructivista esto no es correcto ya que la construcción de significados se da dentro de un contexto que necesariamente influye. En cambio propone que las actividades de aprendizaje sean lo más ricas posibles de manera que los significados adquiridos no se adhieran a un solo contexto y por el contrario, el aprendizaje pueda vincularse a una amplia gama de contextos. En lo concerniente a la evaluación, el contexto de la evaluación no debe ser tomado como un factor no influyente sino como un ingrediente que interviene al momento de la evaluación; además, es conveniente al evaluar un determinado contenido planear una amplia gama de actividades que permitan evaluar el aprendizaje en distintos contextos particulares. (op. cit)

La mejor manera de evaluar el aprendizaje (la calidad y cantidad de relaciones significativas que se han adquirido en la estructura cognoscitiva) es cuando podemos ver que el alumno sabe utilizarlo, por ello el carácter instrumental de los aprendizajes adquiridos es el criterio fundamental a tener en cuenta al diseñar actividades de evaluación.

La enseñanza tiene como finalidad fomentar que los alumnos sean autónomos, por ello un indicador importante para evaluar su aprendizaje es el progreso que han tenido en cuanto al manejo de los contenidos y a la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, mediante la observación podemos evaluar la actuación de los alumnos en torno a su nivel de autonomía (menor dirección del docente y mayor control por parte del alumno) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si consideramos el aprendizaje como un proceso donde el profesor ayuda a que el alumno construya significados, hemos de considerar a la evaluación no en términos de calificaciones que promueven o acreditan al alumno, sino como una actividad que necesariamente está evaluando tanto a la enseñanza como al aprendizaje como proceso.

La evaluación, entonces, no sólo provee de información útil al docente sobre como ha llevado a cabo su papel de facilitador en la construcción de significados por parte del alumno, sino también brinda información o retroalimentación al alumno sobre su propia actuación durante el proceso. Por ello la importancia de la evaluación como herramienta de autorregulación del proceso que el alumno está llevando a cabo al aprender; esto implica que la evaluación no sea un hecho aislado y comprometa al docente en explicar precia claramente los objetivos de la evaluación, el contenido a evaluar y el análisis posterior que se hará sobre los resultados.

Es evidente que la evaluación dentro del aula debe partir de las intenciones inmediatas que se tienen respecto a los contenidos las cuales se derivan de las finalidades educativas que tiene el sistema educativo nacional, sus objetivos generales, los objetivos del área y los objetivos generales del grado escolar.

Finalmente hemos de dejar en claro que la evaluación en el aula, desde la perspectiva constructivista, es parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que llegan a fundirse las actividades de enseñanza-aprendizaje con las actividades de evaluación, volviéndose indisociables.

Empatía Histórica como Habilidad de Dominio en el Conocimiento Histórico

Trepatt en 1995 define la empatía histórica como “la habilidad de meterse dentro de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones” (p. 301)

Para Shelmit (op. cit) se refiere a “una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por otro lado, en concebir cómo esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo” (p. 301)

Por otro lado, el trabajo de Serrano en 1993 (op cit) define la empatía histórica como “la capacidad o la disposición para comprender –que no implica compartir- las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo” (p. 302)

Como podemos ver la idea fundamental de la empatía histórica es sentir y comprender al sujeto histórico tomando en cuenta su sistema de valores, costumbres e ideología; esto nos lleva a la idea de un conocimiento histórico integral y no aislado como

normalmente se ha manejado (nombres, fechas y personajes aislados) ya que permite relacionar los conocimientos aprendidos y motiva a la adquisición de nuevos conocimientos. (Hernández, 2002)

Al contrario de lo que normalmente se supone, la habilidad empática puede ser construida desde la educación básica, independientemente del estadio cognoscitivo de los alumnos. Entre los 6 y los 8 años se puede esperar que los niños expliquen las sensaciones que creen que tienen las personas, animales, plantas u objetos en determinadas situaciones. Esto lo pueden hacer por medio de dibujos, oralmente o escrito. Ya a los 8 y 10 años se puede echar mano de la reconstrucción imaginativa de los niños para explicar la empatía histórica. De esta forma los alumnos podrán representar de cierta manera a los personajes del pasado dentro de un hecho histórico. A partir de los diez años los niños ya pueden entender que los agentes del pasado actuaban en relación a motivos similares a los actuales, pueden realizar reconstrucciones históricas, identificar móviles de las acciones de sujetos del pasado a partir de fuentes orales (papás, abuelos, etc.) y explicar de manera sencilla el punto de vista de un personaje del pasado independientemente de la antipatía y simpatía que pueda sentir por éste (Trepát, 1995)

A partir de los resultados del proyecto *History 13-16*, Shemilt identifica cinco niveles en la construcción de la empatía histórica (Díaz-Barriga, 1998, p.50; Trepát, 1995, p. 308, 309):

Tabla 1. Niveles de desarrollo de la empatía histórica.

Nivel 1. Los alumnos creen que sus predecesores son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy. No toman en cuenta los motivos de los agentes históricos para explicar sus acciones. La simple narración de los sucesos de los hechos equivale a su explicación. No hay comprensión del pasado.
Nivel 2. Se identifican cualidades humanas comunes (sentimientos y capacidades) entre los hombres del pasado y del presente. Comienzan a preguntarse por los motivos de las acciones, pero estos son simplistas, estereotipados y ahistóricos.
Nivel 3. Los motivos comienzan a explicarse "desde dentro", es decir, el alumno se pone en el lugar del agente y sus circunstancias particulares, aunque se afronte el problema desde el punto de vista personal del alumno en el presente. Es una empatía cotidiana, que refleja un resultado adecuado de la enseñanza de la historia en alumnos de 16 años de edad promedio.

Nivel 4. Se manifiesta una real empatía histórica, puesto que se considera tanto la situación como el punto de vista propio o probable de los agentes históricos; los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente, ya que buscan explicaciones desde las fuentes primarias y secundarias. Este nivel sólo se suele alcanzar entre los 16 y 18 años de edad promedio.

Nivel 5. Los alumnos contemplan aspectos metodológicos de la historia y muestran la dificultad de situarse empáticamente con los agentes históricos por falta de fuentes. Se distingue la historia como acción y la historia como acontecimiento. Se espera que lo alcancen los estudiantes universitarios de historia.

Por otro lado, Ashby y Lee en 1987 (Carretero, 1995) a partir de un estudio realizado en estudiantes ingleses de 11 a 18 años de edad, proponen los siguientes estadios en relación a la construcción de la noción de empatía histórica:

Tabla 2. Estadios sobre la noción de empatía propuestos por Ashby y Lee. (tomado de Carretero, 1995 p. 54)

Estadio	Características
Estadio 1 Ausencia total de empatía, se juzga el pasado con criterios del presente	<ul style="list-style-type: none"> • Consideran que cuanto más lejano sea el pasado más primitivo eran los seres humanos. • Los hombres de hoy son mucho más inteligentes que los del pasado. • Los del pasado no tenían televisión, microondas, video, etc. • El pasado se convierte en un catálogo de comportamientos absurdos.
Estadio 2 Estereotipos generalizados	<ul style="list-style-type: none"> • A veces son capaces de establecer diferencias muy generales entre la gente del pasado y la actual pero lo hacen con intención de poner de manifiesto lo absurdo del comportamiento de los hombres del pasado. • En general no se distingue entre lo que la gente sabe y piensa en la actualidad y lo que sabía y pensaba en el pasado.
Estadio 3 Empatía basada en su experiencia cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> • Las acciones, las instituciones, etc. son entendidas dentro de una situación específica, que es vista en términos modernos, de acuerdo con su experiencia cotidiana sin establecer diferencias entre como la veríamos hoy y cómo la verían los contemporáneos. • A menudo se preguntan por lo que ellos hubieran hecho en tal situación.

<p>Estadio 4</p> <p>Empatía histórica restringida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las acciones, instituciones, etc. son entendidas en relación con las situaciones específicas en que la gente se encuentra. Son capaces de reconocer que la gente del pasado podía no tener los mismos conocimientos que los hombre de hoy día, en parte por que sus creencias, metas y valores son diferentes a los actuales. • Sin embargo aunque aceptan que la gente del pasado podía tener una visión diferente a la del presente, son incapaces de relacionar éstas diferencias con las creencias, los valores o las condiciones materiales presentes en la situación específica del pasado. En definitiva encuentran dificultad para contextualizar las diferencias.
<p>Estadio 5</p> <p>Empatía histórica contextual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratan de encajar lo que debe ser entendido o explicado dentro de un contexto más amplio. • Hay una diferenciación clara entre la posición y punto de vista del historiador y los de los individuos del pasado; entre lo que saben unos y otros y entre las creencias, metas, valores y hábitos de cada uno de ellos.

El construir la empatía histórica en los alumnos juega un papel fundamental en la creación de ciudadanos tolerantes con la capacidad de situarse en el de otro, valorando el cambio de mentalidad y del sistema de valores. Es por esto que surge la necesidad por parte de los docentes de formarse en el aprendizaje didáctico de la empatía histórica (Trepát, 1995)

Referencias

- Trepal, C. (1995) Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona, España: GRAO
- Díaz Barriga, (1998) El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en estudiantes y profesores del CCH –UNAM. Tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía: UNAM
- Carretero, M., Limón, M. (1995) Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. et al. Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Argentina: Aique
- Hernández C., F.X (2002) Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia. Barcelona, España: GRAO
- Coll C y Martín E. La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala El constructivismo en el aula. 12ª edición. Barcelona, España: GRAO

Anexo 7

Capacitación en Mapas Conceptuales

DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN

1. Introducción
 - a. ¿Qué son los mapas conceptuales?
 - b. ¿De qué se componen?
 - c. ¿Para qué sirven?

2. Práctica
 - a. Completar un MC de los Seres Vivos(alto nivel de directividad)
 - b. Iniciar el MC de Las Primeras Civilizaciones Agrícolas, apoyado con una lista de conceptos (nivel de directividad medio)

3. Evaluación
 - a. Los alumnos terminarán de completar el MC de "Las primeras civilizaciones agrícolas en casa.

4. Evaluación inicial de la Unidad Didáctica

Introducción

a. ¿Qué son los mapas conceptuales?

Representación gráfica de una estructura que respeta una jerarquía dada por diferentes niveles de generalidad o inclusividad. Está formada por conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

Concepto idea general expresada con palabras. Hace referencia a regularidades correspondientes a objetos, eventos o situaciones.

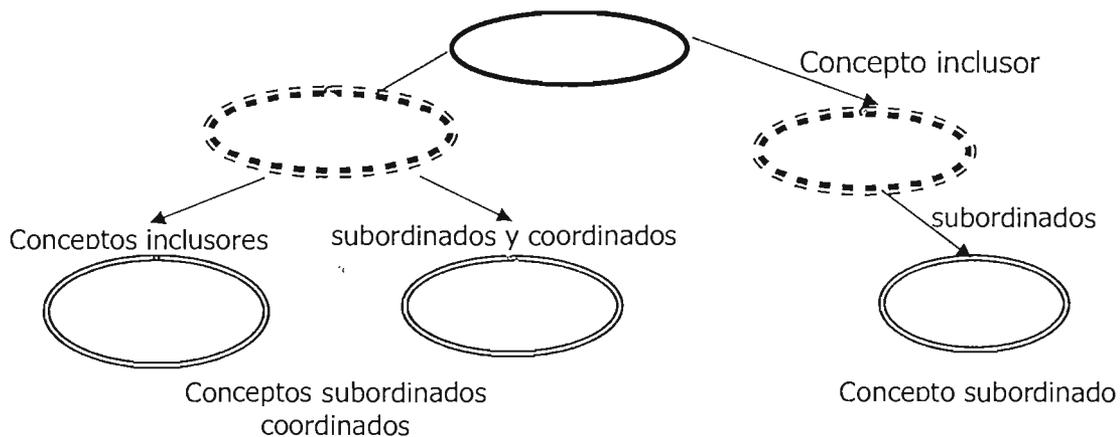
Idea representación mental de algo real o imaginario.

b. ¿De qué se componen?

Está formado por conceptos (supraordinados, coordinados o subordinados), proposiciones y palabras de enlace. Está constituido por nodos que contienen los conceptos importantes dentro de un tema, líneas o conectores que denotan la relación existente entre dichos conceptos y las etiquetas sobre las líneas indican cómo es dicha relación.



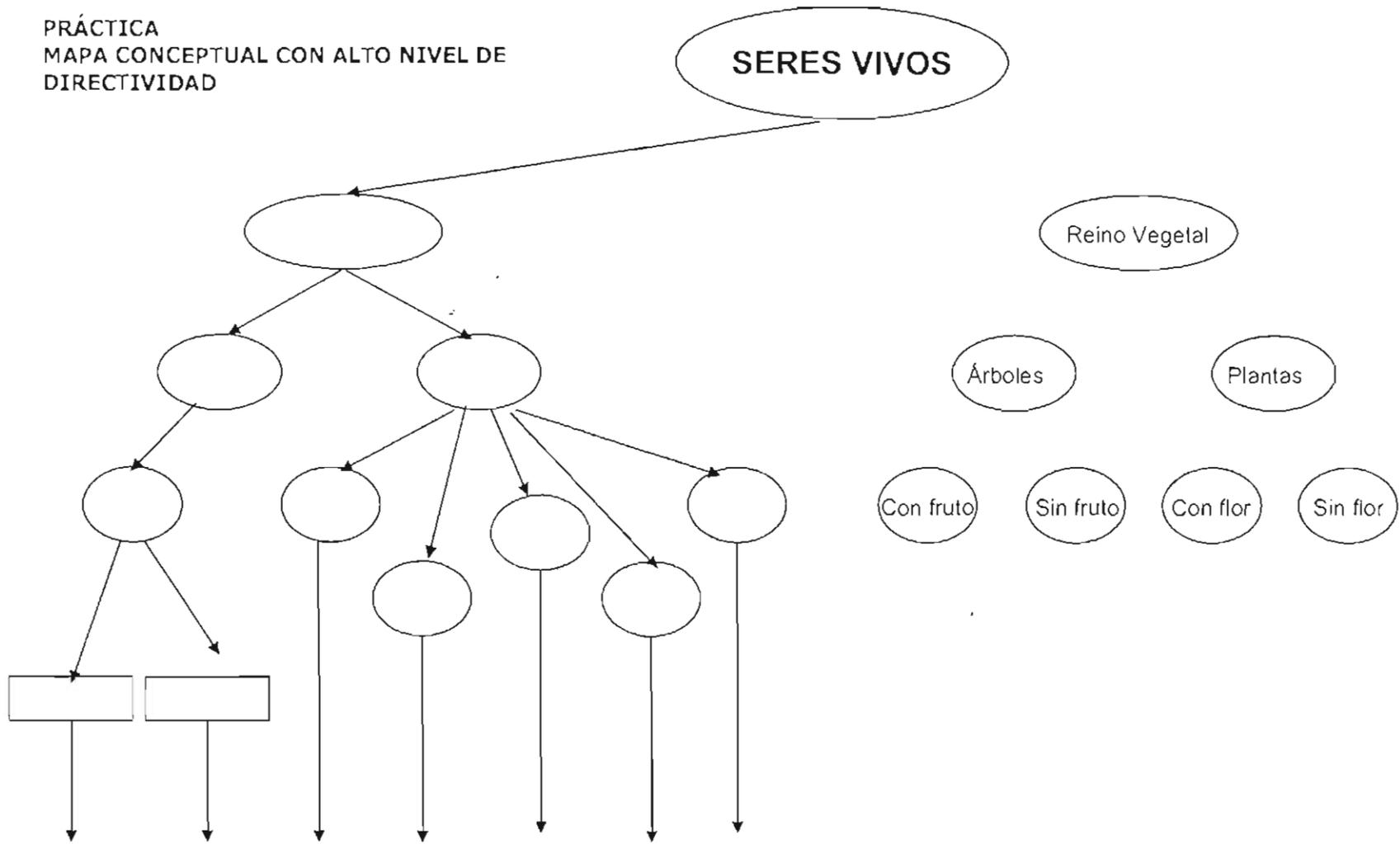
En el mapa conceptual los conceptos y proposiciones se organizan formando jerarquías.



c. ¿Para qué sirven?

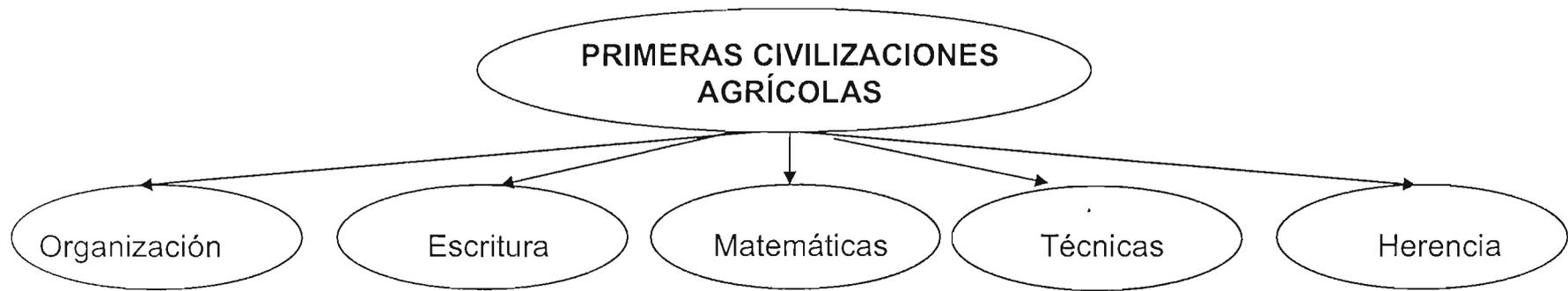
Los mapas conceptuales sirven para sintetizar la información de un tema o una unidad; es como un resumen práctico sin tantas palabras.

PRÁCTICA
MAPA CONCEPTUAL CON ALTO NIVEL DE
DIRECTIVIDAD



PRÁCTICA
MAPA CONCEPTUAL CON NIVEL DE DIRECTIVIDAD MEDIO

LISTA DE CONCEPTOS: ACTIVIDADES COLECTIVAS, GUERREROS, SACERDOTES; SISTEMAS DE ESCRITURA, REGLAS, SIGNOS; RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS; HERRAMIENTAS, TRANSPORTE, METAL, TERRESTRE, MARÍTIMO; CONOCIMIENTOS, AVANCES TÉCNICOS



Anexo 8

Desarrollo del Niño en la Infancia Media

Desarrollo Físico

Alrededor de los 9 y 10 años de edad, comienza el “estirón” de las niñas, aumenta su fuerza y pierden flexibilidad. En niños y niñas se consolidan la conciencia y desarrollo de todas las partes y sistemas corporales. Tienen mayor capacidad de combinar con fluidez las habilidades motoras y desarrollan un mayor balance.

A los 11 años, en general, las niñas son más altas y pesadas que los niños. Comienza el “estirón” de los niños. Se desarrollan juicios más precisos para interceptar objetos en movimiento y prosigue la combinación fluida de habilidades motoras. Es notable una mejoría en las habilidad motoras finas y sigue aumentando la variabilidad en el desempeño de habilidades motoras.

Debido al actual ritmo de vida y al peso que se le da en la escuela al aspecto académico, una gran parte de los niños no realiza formalmente actividades que favorezcan el acondicionamiento físico. Los niños pasan mucho tiempo haciendo tarea, viendo la televisión o jugando con video juegos, lo que afecta a su desarrollo físico. Por ello es importante que en las escuelas se promueva la educación física, la cual tiene como objetivo el planear y llevar a cabo actividades que conduzcan al estudiante a un desempeño más habilidoso, conveniente e informado (Nichols, 1990 citado en Craig, 1997).

Desarrollo Cognitivo

El pensamiento de un niño a los 10 o 12 años es muy distinto al del niño de 5 años, no sólo porque cuenta con mayor cantidad de conocimientos sino por la manera tan distinta en la que piensa, razona y procesa la información. Desde la teoría de Piaget, esos años marcan en buena parte la transición al pensamiento operacional concreto. A grandes rasgos podemos decir que el pensamiento es reversible, flexible y más complejo, adviertan diferentes aspectos de un mismo objeto y utilizan la lógica para reconciliar las diferencias. Pueden valorar las relaciones de causa y efecto; comienzan a desarrollar una forma distinta de razonar los cambios y las transformaciones ya que pueden reflexionar sobre el cambio e imaginar sin necesidad de tener el objeto concreto. Los niños de esta edad plantean hipótesis ya que predicen, anticipan y verifican lo esperado, hacia los 10 años esta habilidad estará reducida a objetos concretos y relaciones sociales que pueden ser

vistas y probadas, pero hacia los 11 y 12 años, esta habilidad se va ampliando hacia un pensamiento más abstracto.

Al hablar de un pensamiento reversible nos referimos a la habilidad de visualizar o conceptualizar con la capacidad de volver al principio de una cadena de razonamiento para recorrerla de nuevo y encontrar el error o alternativas (aunque todavía apegado a situaciones físicas). Los niños son capaces de razonar utilizando conceptos y ante tareas que implican las nociones de conservación y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas. Son capaces de clasificar, seriar y entienden la noción de número. La orientación que dan hacia la resolución de problemas es mayormente cuantitativa. Pueden establecer relaciones cooperativas y son capaces de tomar el punto de vista de los demás, ya que se han alejado del centro de sí mismos, toman diferentes perspectivas y son capaces de situarse fuera de sus pensamientos y sentimientos. En cuanto a su moral, esta deja de ser heterónoma para empezar a construir una moral autónoma. Los niños de esta edad utilizan inferencias lógicas para reconstruir un suceso antes de presentar una versión íntegra de la información, emplean imágenes mentales y desarrollan habilidades de metacognición, es decir, supervisan sus propios procesos intelectuales.

Juan Pascual-Leone en 1980 (citado en García y Lacasa, 1990) postula que los cambios en el desarrollo cognitivo de los niños está determinado por el incremento de la capacidad de procesamiento, a lo que denominó "espacio mental M". Entre mayor sea este espacio mental M, mayor será la velocidad de procesamiento de la información. Sin embargo, esto ni implica un fenómeno aislado sino que se acompaña de un conjunto de cambios funcionales (en la memoria operativa) que se componen a su vez de una serie de habilidades de procesamiento y de estrategias. Asimismo, la práctica y el dominio de una tarea, facilitan su automatización y esto conlleva un menor esfuerzo por parte del sujeto para activar sus procesos cognitivos. Por otro lado, Case en 1981 y 1985 (op cit) explica que las diferencias evolutivas encontradas entre niños y adultos se debe a la eficacia y mejora del uso de operaciones cognitivas (operaciones intelectuales básicas)

De modo general, los cambios que diferencian a los niños pequeños, los adolescentes y los adultos se refieren a modificaciones funcionales de procesamiento, un mejor manejo operacional y de estrategias y al conocimiento que se posee de una tarea.

Estrategias de memoria

El niño de 12 años puede hacer uso de estrategias específicas para recordar algo, tales como la repetición y la organización. Normalmente la primera de estas estrategias sirve para recordar información que no le es significativa; sin embargo también pueden ser empleadas para recordar contenidos o materiales significativamente (y que estén previamente organizados). La segunda estrategia es utilizada para relacionar entre sí la información que se va a aprender; es decir, al agrupar y elaborar categorías se facilita la permanencia de la información en la memoria a corto plazo y el almacenamiento significativo en la memoria de largo plazo. Las estrategias de repetición se adquieren poco a poco a lo largo del desarrollo del niño. En los niños pequeños (5 y 6 años) son muy poco utilizadas de manera espontánea, a diferencia de los niños de 7 años que la utilizan sistemáticamente. La estrategia de repetición o repaso puede ser entrenada, pero no se producen resultados permanentes.

En el caso de las estrategias de organización, su desarrollo se da de manera similar pero tarda un par de años más (entre los 10 y 11 años) en sistematizarse. Bjorklund y Zeeman en 1982 (García y Lacasa, 1990) encontraron que ni la estrategia de repetición ni la de organización presentan cambios notables con la edad si se está trabajando con material significativo, como los nombres de amigos. Ahora bien, se ha visto que la repetición y la organización pueden ser trabajadas y mejoradas dentro del ambiente escolar, favoreciéndose el desarrollo de conductas estratégicas en los niños.

Estrategias de estudio y escritura

La comprensión de material escrito, requiere de la acción de distintos procesos cognitivos para construir una representación mental de lo que se lee. Los alumnos construyen una macroestructura del texto a partir de la cual obtienen las ideas principales y esta estructura a su vez, les permite desarrollar estrategias de estudio. Se ha visto que la mayoría de los niños entre los 10 y 12 años optan por una estrategia de estudio pasiva (no subrayan o toman notas), aquellos que desarrollaban una estrategia activa incrementan su eficacia en el recuerdo. Otra estrategia de estudio importante es la elaboración de resúmenes, que los niños de 10 y 12 años logran a partir de una simple copia superficial de material.

En el caso de la escritura los niños entre 6 y 12 años, o incluso hasta la adolescencia, echan mano de un estrategia denominada "decir-lo que-se-sabe", la cual le permite contestar exámenes o hacer un escrito de forma pasiva (sólo utilizando lo que intelectualmente tiene a la mano) pero eficaz. Estas estrategias pasivas, provocan una mayor dificultad para la modificación de estrategias en los alumnos, ya que éstos han aprendido que son eficaces.

El desarrollo, adaptación y generalización de las estrategias mencionadas anteriormente es un proceso que depende de la apropiación de conocimientos dentro del aula y que las diferencias más significativas encontradas entre niños pequeños, adolescentes y adultos, dependen del grado de familiarización de éstos con los contenidos así como con la tarea en sí misma. En este punto podemos establecer una diferencia clara entre el conocimiento y las estrategias de las cuales hace uso el alumno. El conocimiento hace referencia directa a los contenidos declarativos y las estrategias al contenido procedimental.

Chi en 1985 (citado en García y Lacasa, 1990) lleva a cabo una investigación que le permitió establecer las diferencias entre los niños novatos y los expertos. En este trabajo se pedía a cuatro niños de 7 años de edad (dos expertos y dos novatos) que clasificaran un conjunto de dinosaurios. Los niños expertos, clasificaban a los dinosaurios de acuerdo a características abstractas (herbívoros o carnívoros, p.ej.); en cambio aquellos que no poseían conocimientos acerca de los animales (novatos) los clasificaban de acuerdo a características físicas como el número de patas o el tipo de pico u hocico que tenían.

Por otro lado Carey en 1985 (op cit) apunta al animismo infantil de los niños pequeños. Esta atribución de vida a seres inanimados evidencia la falta de conocimiento, de los niños pequeños, hacia un tema. Este animismo se verá superado en la medida que se reorganicen los conocimientos mediante el aprendizaje escolar y en consecuencia será de gran utilidad para explicar muchas de las transformaciones cognitivas presentes en la infancia, adolescencia y adultez. El conocimiento específico acerca de un tema, su organización y el uso de estrategias cognitivas le permitirán al niño, adolescente o adulto, la resolución de problemas y una reestructuración general de los conocimientos, soportadas o apoyadas en el aprendizaje que se de dentro del aula.

Metacognición

Si observamos a un niño resolver un problema, podemos obtener dos puntos de vista distintos: el externo, por parte del observador, y el interno que depende completamente del sujeto que realiza la tarea. A este último se le ha denominado metacognición, que por definición, hace referencia a dos fenómenos interesantes; el primero se refiere al conocimiento que la persona puede obtener de sus procesos mentales y el segundo al efecto que estos conocimientos tendrás sobre su conducta.

En relación al conocimiento de los propios procesos mentales, Flavell y colaboradores en 1970 (citado en García y Lacasa, 1990), realizaron un estudio para determinar si niños preescolares, de cinco, siete y nueve años (en promedio) podían predecir su rendimiento en una tarea de memoria. Los resultados obtenidos muestran que los niños mayores son capaces de juzgar de manera más precisa las limitaciones en cuanto a su proceso de memoria (metamemoria). Este trabajo, y muchos otros, nos permiten determinar la capacidad de los niños entre 3 y 9 años, de acceder al conocimiento del mundo mental, logrando identificar los estados mentales propios y los de los demás.

Por otro lado, la metacognición también está relacionada a la regulación del conocimiento. Esta función es de gran interés y utilidad en el ámbito educativo, ya que permite a los alumnos controlar su aprendizaje permitiéndole "aprender a aprender" La metacognición que permite regular y controlar el conocimiento en una situación de aprendizaje, se refiere a la participación activa del alumno antes, durante y después de la tarea. Este papel activo implica que el alumno tenga que planificar (análisis medios-fines), llevar a cabo metaprocesos y autorregularse.

La transición de un tipo de pensamiento a otro no surge de un día a otro sino que implica un desarrollo que requiere experiencias de manipulación y aprendizaje acerca de los objetos, materiales del medio y relaciones del mundo. Si bien existen ciertos estadios que tratan de explicar como se da el desarrollo cognoscitivo, éstos no son estáticos ni rígidos, sino por el contrario, la investigación nos ha demostrado que un ambiente que no ofrece muchos estímulos y que no precise de adaptaciones favorables hará que la secuencia sea más lenta comparada con la secuencia en ambientes ricos en experiencias novedosas de aprendizaje. Ello favorece el desarrollo cognoscitivo e influye en la manera en que los niños van pasando de una etapa a otra volviéndose un pensamiento más complejo en la manera de ver y entender el mundo, lo que lo compone y sus relaciones.

Desarrollo Socioafectivo

Entre los 10 y 12 años de edad existen particularidades que marcan esta etapa del desarrollo. Por ejemplo, existe la necesidad de establecer una relación estrecha con un compañero del mismo sexo "el mejor amigo", empieza a existir un interés por el sexo opuesto, no sólo deja de ser egocéntrico en el aspecto cognoscitivo sino que brinda a los sentimientos y necesidades de otras personas tanta importancia como a las propias, tiene un código moral muy fuerte y la justicia cobra gran importancia dentro de éste. Se presentan repentinos estados de ánimo desproporcionados a los estímulos que los provocan, propiciados por los cambios fisiológicos de la pubertad, existe gran curiosidad y necesidad de información respecto a sus cambios físicos y emocionales, le interesa conseguir información sobre cuestiones sexuales y en relación al nacimiento de los bebés. Algunos niños desarrollan aversión al baño y al aseo corporal, tienen gustos muy definidos en cuanto a su ropa y atavío. Sus inclinaciones en relación a proyectos futuros, estudios, estilos de vida, formación de una familia, elección vocacional, están muy influidos por su familia ya que siguen los valores y normas inculcados por ésta.

Sus juegos y actividades preferidas suelen ser los juegos de mesa, colecciones, dramatización de obras, disfrazarse; juegos de construcción, dibujos, maquetas y planos de aviones, máquinas y cohetes.

Usualmente les gusta la escuela, aunque el maestro ya no es el centro de interés como en años anteriores. No les gustan los maestros parciales, exige justicia y equidad. Le gusta el trabajo oral y la captación visual de material gráfico, es la edad ideal para trabajar con material audiovisual.

Hacia los doce años, los niños desarrollan mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente, se aíslan del adulto al darse cuenta de que pueden pensar y actuar independientemente de él. Discrimina las contradicciones entre la teoría y la práctica del mundo que le rodea. Es la edad de la amistad y es consciente de que el grupo es más poderoso que una persona aislada. Muestra sentimientos contradictorios hacia su propio desarrollo fisiológico. Destaca su capacidad de discernir que lo llevará a preferir por unos valores y otros. Se identifica con las personas de referencia que le son más significativas, aunque la sociedad actual le presenta variadas alternativas por lo que se le dificulta el proceso de elección y valoración de las mismas. En esta etapa, los niños empiezan a

establecer valores propios, los cuales representan el cambio radical entre el niño de operaciones concretas y el sujeto del periodo formal, ya que estos últimos son capaces de construir teorías, entender la idea de justicia social, pensar acerca de lo que quieren elegir como carrera y sobre todo adoptar posiciones a favor o en contra de lo que piensa el adulto (Piaget, 1976).

Referencias

- Bee, H. (1978) El Desarrollo del Niño. México: HARLA
- Craig, G. (1997) Desarrollo Psicológico. 7ª edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana
- Hernández, G. (1998) Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós Educador
- Piaget, J., Inhelder, B. (1976) Psicología del niño. 12ª edición. Madrid, España: Morata