

**PROPUESTA PEDAGOGICA TENDIENTE A ENRIQUECER LOS PROCESOS  
DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES CON ENFASIS EN LA  
HISTORIA, EN LAS ADOLESCENTES DEL NIVEL IV DEL COLEGIO NUESTRA  
SEÑORA DEL CARMEN**

**MARIA EVENY CARDONA HENAO cm.**

**OLGA PATRICIA USCATEGUI ERASO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE EDUCACION  
ESPECIALIZACION EN EDUCACION  
ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO HUMANO  
SAN JUAN DE PASTO**

**2001**

**PROPUESTA PEDAGOGICA TENDIENTE A ENRIQUECER LOS PROCESOS  
DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES CON ENFASIS EN LA  
HISTORIA, EN LAS ADOLESCENTES DEL NIVEL IV DEL COLEGIO NUESTRA  
SEÑORA DEL CARMEN**

**MARIA EVENY CARDONA HENAO cm.**

**OLGA PATRICIA USCATEGUI ERASO**

**Trabajo presentado como requisito parcial para Optar el Título de  
Especialista en Educación: Orientación educativa y Desarrollo humano.**

**Asesora: LUCIA AMPARO MARTINEZ SIERRA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE EDUCACION  
ESPECIALIZACION EN EDUCACION  
ORIENTACION EDUCATIVA Y DESARROLLO HUMANO  
SAN JUAN DE PASTO**

**2001**

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
<b>1. BUSCANDO CAMINOS</b>	<b>13</b>
1.1 PROBLEMA	13
1.1.1 Descripción del problema	13
1.1.2 Formulación del problema	14
1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	15
1.3 JUSTIFICACION	16
1.4 MARCO TEORICO	19
1.4.1 Antecedentes	19
1.4.2 Marco referencia contextual	19
1.4.3 Propuesta pedagógica del Colegio Nuestra Señora del Carmen	19
1.5 MARCO CONCEPTUAL	26
1.5.1 Epistemología de las ciencias sociales	26
1.5.1.1 Contextos disciplinares	28
1.5.2 Competencias en las ciencias sociales	33
1.5.3 Construcción del conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales y la historia	35
1.5.3.1 El conocimiento previo:	37

¿Qué es lo que el alumno ya sabe?	
1.5.3.2 Aprendizaje de conceptos sociales e históricos	38
1.5.3.3 El concepto de tiempo histórico	41
1.5.3.4 La visión de los alumnos de la historia como materia escolar	42
1.5.3.5 Visión de los alumnos del conocimiento histórico	43
1.5.3.6 ¿Qué es la historia para los estudiantes?	43
1.5.4 Tendencias contemporáneas de la historia en Colombia	44
1.5.5 La enseñanza de la historia en Colombia	51
1.5.6 Enfoque de la historia en el Colegio Nuestra Señora del Carmen	55
1.5.7 Principios centrados en los saberes útiles esenciales	57
1.5.8 Que es una situación de aprendizaje	61
1.5.8.1 Situaciones de aprendizaje de la historia	61
1.5.9 Competencias en historia	64
1.5.10 Valoración	68
1.6 METODOLOGIA	69
1.6.1 Tipo de Investigación	69
1.6.2 Unidad de análisis	70
1.6.3 Unidad de Trabajo	70
1.7 TECNICAS E INSTRUMENTOS	71
2. <b>HALLAZGOS, HUELLAS Y VIVENCIAS</b>	74
2.1 <b>IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA HISTORIA EN LA VIDA COTIDIANA</b>	74
2.1.1 Encontrando significado a la historia	75

2.1.2	La historia es muy importante	76
2.1.3	La Historia para la vida	78
2.1.4	Aplico estos conocimientos	78
2.1.5	Saberes que se han desarrollado	80
2.1.6	Relaciono lo que ya sé con los nuevos saberes útiles esenciales	83
2.1.7	Utilidad de las situaciones de aprendizaje de historia	85
2.1.8	Estudiar la historia paga	87
2.2	EXPERIENCIA DE CLASE	89
2.2.1	El juego del ajedrez aplicado a la historia	89
2.2.2	El reto es desarrollar competencias	96
2.2.2.1	Aprendiendo interpretar	97
2.2.2.2	Si argumento sé que aprendí	98
2.2.2.3	Podemos proponer y ser parte de la solución	100
2.2.2.4	Descubriendo lo nuevo por la investigación	103
2.2.2.5	Revisando la metodología	106
2.3	SIGNOS VITALES DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE	110
2.3.1	Nos sentimos muy a gusto	110
2.3.2	El comprender me apasiona	114
2.3.3	Motivaciones e inquietudes	117
2.3.4	Crezco en valores y actitudes	119
2.3.5	Valoro comunicarme	122
2.4	RECOMENDACIONES DE LAS EDUCANDAS	124

<b>3. CREAR E INNOVAR ES LA PROPUESTA</b>	<b>126</b>
3.1 BASES COGNITIVAS DE LA PROPUESTA	127
3.1.1 El aprendizaje significativo	127
3.1.2 El aprendizaje significativo y las estrategias	144
3.1.3 Concepción del aprendizaje significativo en el proyecto	150
3.1.4 Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica	157
3.1.5 La aportación de Ausubel a la teoría del Aprendizaje Significativo	159
3.1.5.1 Historia del origen de la perspectiva significativa	161
3.1.5.2 Características del aprendizaje significativo	162
3.1.5.3 Ventajas del aprendizaje significativo	163
3.1.6 El aprendizaje significativo de la historia: Los fundamentos pedagógicos.	164
<b>4. EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVES DE REDES INTERACTIVAS DE SABERES EN LA HISTORIA</b>	<b>164</b>
4.1 OBJETIVOS	169
4.2 JUSTIFICACION	170
4.3 FUNDAMENTACION TEORICA	172
4.3.1 Interactividad de saberes de las ciencias sociales en red a través de la historia	172
4.3.1.1 Concepto de red	173
4.3.1.2 La red como un laberinto de posibilidades que maravillan y tejen la historia	179
4.3.1.3 La red en la visión holística y evolutiva de la historia a través del tiempo y del espacio.	180

4.3.1.4	El entramado de la red a partir de conceptos estructurales de la ciencia histórica	182
4.3.1.5	Comprensión en red de las explicaciones que construye la historia	184
4.4	PROYECTOS DE INVESTIGACION EN RED	185
4.5	LOS MAPAS CONCEPTUALES: UNA RED INTERACTIVA DE CONCEPTOS PARA DESARROLLAR UN PENSAMIENTO DIVERGENTE Y ADQUIRIR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	190
4.6	<b>DISPOSITIVOS DE LA PROPUESTA</b>	197
4.6.1	Ambientes afectivos y lúdicos	197
4.6.2	Valor operativo de la propuesta	199
4.6.3	Currículo y aprendizaje interdisciplinario	200
4.6.3.1	Categorías de análisis que fundamentan los saberes esenciales del currículo de las ciencias sociales	207
4.6.4	Articulación en red	211
4.6.4.1	Ámbitos dinamizadores de la red	211
4.6.5	Las competencias un saber hacer en contexto	220
4.6.6	Estrategias metodológicas	228
4.6.7	Evaluación	234
5.	<b>CONCLUSIONES</b>	235
6.	<b>RECOMENCIONES</b>	243
	BIBLIOGRAFÍA	246
	ANEXO	251

## **DEDICATORIA**

*Mi trabajo de investigación se inscribe en las palabras, en los saberes y en las raíces, generando en mi un gran sentido de trascendencia. Quiero expresar mi gratitud:*

***A Dios:** por permitirme crecer y vivir a plenitud a partir de mis fracasos, obstáculos y éxitos y ser cómplice de mis sueños y metas.*

***A mi Familia:** Quienes me han apoyado incondicionalmente con su afecto, con su cariño, su amor y su entrega.*

***A mis estudiantes:** quienes son la razón de ser de mi Misión educativa.*

***A la Hna Martha Gómez Ocampo:** que con su sabiduría enriqueció mi vida, logrando en mi un cambio de estructuras y mentalidades que hoy me permiten tener un horizonte lleno de posibilidades de creación y ensoñación en mi labor educativa.*

***A María Eveny Cárdena:** por permitirme compartir esta experiencia pedagógica sopesando muchas veces nuestras debilidades y fortalezas.*

***A Lucía Martínez:** Por ser nuestra luz en algunos momentos de oscuridad.*

**A mis amigos:** Quienes dieron un poco de sí mismos

## GLOSARIO

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:** Es aquel que permite relacionar un nuevo conocimiento a una estructura cognitiva ya establecida, estableciendo relación a partir de su asimilación y comprensión.

**ARTICULACIÓN TEÓRICA:** Consiste en los planteamientos de problemas que articulan los elementos centrales de una teoría, una corriente, un pensamiento.

**COMPETENCIA:** Término que hace referencia a “saber hacer en contexto”, esta relacionado con la comprensión y dominio de conceptos propios de un campo disciplinar específico y a la capacidad de aplicar ese saber en situaciones y problemas cotidianos.

**EJE INTERDISCIPLINAR:** Es la columna vertebral de una disciplina en el que articula, conocimientos, saberes y principios.

**ENTRAMADO CONCEPTUAL:** Se entiende por éste, la comprensión, la relación y aplicabilidad de las categorías, principios y saberes de una disciplina.

**ESPACIOS PEDAGÓGICOS:** Son los que permiten un afecto por el saber, en una atmósfera de diálogo, comunicación, motivación, interés y curiosidad.

**INTERDISCIPLINARIEDAD:** Relación y correlación de diferentes saberes.

**MAPAS CONCEPTUALES:** Son una herramienta de aprendizaje que permite bajo relaciones lógicas y preposicionales conectar diferentes conceptos, estableciendo redes de significados.

**METODOLOGIA PROCESUAL:** Hace referencia al desarrollo del aprendizaje de una manera procesual, integral y dinámica.

**OPERACIONES MENTALES:** Son aquellas que permiten el desarrollo del pensamiento como son: observar, reflexionar, analizar, relacionar, clasificar, sustentar, deducir, razonar, fundamentar, argumentar, interpretar, proponer.

**RED:** Sistema que integra, enlaza y conecta saberes, posibilitando explorar en la investigación por el saber, propiciando una cultura del conocimiento en donde se va construyendo y resignificando.

**SABER ÚTIL ESENCIAL:** Son contenidos referidos al saber y saber hacer, se fundamentan a partir de conceptos básicos, útiles, y principios.

**SITUACIÓN PROBLÉMICA:** Es el eslabón central de la enseñanza problémica, ya que refleja la contradicción dialéctica entre lo conocido y lo desconocido. Utiliza no sólo conocimientos del saber que es objeto de estudio, sino de otros saberes de otras áreas.

## RESUMEN

La mayor preocupación sobre la cual se centra la atención de la educación actual, consiste en garantizar el éxito en los procesos de aprendizaje y sobre todo que estos tengan sentido para el individuo en el contexto específico en que desarrolla su existencia. Acceder al conocimiento de una forma significativa y de manera que desarrolle competencias, constituye un reto para la educación, en una época en que las viejas prácticas de enseñanza cargadas de contenidos, carentes de sentido y significación comienzan a mostrar las inconsistencias del sistema educativo y su creciente divorcio con las necesidades del mundo actual.

Esta investigación profundiza en la manera como se pueden enriquecer los procesos de aprendizaje de la historia, dentro de las Ciencias Sociales. La inadecuada comprensión de los hechos y protagonistas de la historia a lo largo del tiempo, impide que ésta sea interpretada a partir de una visión dialéctica que permita que se comprendan acertadamente los diferentes procesos históricos en sus respectivos contextos.

Este tipo de investigación es cualitativa, etnográfica y propositiva porque gracias a ella se podrá conocer mejor la manera como piensan, sienten y se comportan las educandas, la concepción que tienen del mundo, los preconceptos que poseen de él y la forma como captan los fenómenos sociales. Además dará pie para construir una propuesta pedagógica que tienda a enriquecer los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales. La población y muestra están ubicadas

dentro del proceso pedagógico del Colegio Nuestra Señora del Carmen de Pasto, y particularmente pertenecen al Nivel IV que lo conforman 80 educandas de los grados 7° y 8° de Bachillerato.

El argumento central que orienta el estudio es que la historia debe ser vista y estudiada por los jóvenes de hoy como un entramado inherente a su mismo ser; que da sentido y visión a lo que es, hace y debe hacer en su futuro. Entramado de hechos y personajes que debe tomarse de manera integral e integradora de los procesos sociales y humanísticos.

Por esta razón, se plantea una Propuesta pedagógica tendiente a enriquecer los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales con énfasis en la historia, en las adolescentes del nivel IV del Colegio Nuestra Señora Del Carmen.

Al indagar sobre los antecedentes de esta investigación se encontró que no existen trabajos al respecto. Parece que la inquietud de mejorar los procesos de aprendizaje de la historia no ha sido de mucho interés; es precisamente esto lo que impulsa al grupo investigador a realizar este trabajo para brindar un aporte en este sentido.

Es necesario centrar la atención en el fortalecimiento de la calidad de los procesos de aprendizaje de la historia ya que esta forma parte esencial de la vida del ser humano.

Este trabajo se ha organizado en seis capítulos que presentan una visión de conjunto y de unidad.

El primero de ellos lleva por nombre **Buscando Caminos**, como el nombre lo indica, en este capítulo se presenta el Proyecto que abre la puerta para la presente investigación. Presenta él lo que se quiere investigar y lo contextualiza en el Colegio Nuestra Señora Del Carmen, al que pertenece el grupo de adolescentes que han participado activamente en este trabajo.

El Capítulo dos se ha denominado: **Hallazgos, huellas y vivencias...** en éste se realiza un acercamiento a la manera de sentir, pensar y actuar de las estudiantes en la experiencia que han vivido en la clase de Historia. Se parte de las aportaciones individuales y del grupo, para descubrir cuáles son las recurrencias en los diferentes tópicos que toca la investigación. Se recoge, analiza e interpreta la información y se continúa el trabajo basadas en la experiencia de las estudiantes.

Al tercer Capítulo se le ha llamado: **Crear e innovar es la propuesta**, en él se presentan las bases cognitivas en las que se fundamenta la Propuesta que se quiere construir. Se presentan conceptos que se consideran de gran importancia, relacionados con el aprendizaje significativo, que sirven para dar piso a la Propuesta.

El Cuarto Capítulo presenta la propuesta: **El Aprendizaje de las Ciencias Sociales a través de redes interactivas de saberes en la historia**. Muestra el camino a desarrollar en la construcción de la propuesta y ofrece una rica fundamentación teórica que desarrolla el concepto de la red en la interactividad de

saberes de las Ciencias Sociales. Permite además conocer cuáles son los dispositivos que entrarán a dinamizar toda la Propuesta.

En el Capítulo quinto se presentan las conclusiones generales a las que ha llevado este trabajo después de realizar una reflexión seria del mismo, y se finaliza con un sexto y último capítulo que presenta algunas recomendaciones que si son tenidas en cuenta pueden ser un aporte significativo para cualquier docente en su respectiva área.

La comunidad educativa del Colegio Nuestra Señora del Carmen, especialmente los docentes del área de sociales, serán beneficiarios directos de los resultados de este proceso investigativo, en tanto transformen progresivamente su estilo de docencia; en consecuencia se observará el impacto positivo en la formación de las educandas, permitirá construir desde el Colegio una sociedad más crítica, justa, reflexiva y comprometida, frente a los problemas de la época.

Se espera que los resultados mejoren las relaciones interpersonales docentes – educandas favoreciendo la creatividad, la libertad y la construcción significativa del conocimiento.

La información obtenida en el proceso, permite determinar fallas en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y especialmente de la historia, y por qué no, de otras asignaturas, algunas generadas en las estudiantes y otras en los

docentes, afectando notablemente la formación integral de quienes se preparan para el desarrollo de su proyecto vital.

Como deducción final de la investigación se formula una propuesta centrada en los procesos de aprendizaje de la historia desde la noción de Sujeto, que se fundamenta en las esferas que ofrecen de manera interdisciplinaria las Ciencias Sociales.

Finalmente es necesario enfatizar en que esta investigación no es un proceso terminado, sino que es un aporte para la consolidación de un nuevo enfoque de formación de nuevas generaciones, que se caracteriza por ser un proceso en construcción permanente, contextualizado y flexible, que implica la participación activa de estudiantes y docentes.

## SUMMARY

The biggest concern on which the attention of the current education is centered, consists on guaranteeing the success in the learning processes and mainly that these they make sense for the individual in the specific context in that it develops their existence. To consent to the knowledge in a significant way and so that it develops competitions, it constitutes a challenge for the education, in a time in that the old teaching practices loaded with contents, lacking of sense and significance they begin to show the inconsistencies of the educational system and their growing divorce with the necessities of the current world.

This investigation deepens in the way like they can get rich the processes of learning of the history, inside the Social Sciences. The inadequate understanding of the facts and main characters of the history along the time, it prevents that this is interpreted starting from a dialectical vision that allows them to be understood the different historical processes wisely in their respective contexts.

This investigation type is qualitative, etnográfica and propositiva because thanks to her one will be able to know the way better like they think, they feel and the educandas behaves, the conception that you/they have of the world, the preconceptions that possess in him and the way like they capture the social phenomenon's. She/he will also give cause to build a pedagogic proposal that spreads to enrich the processes of learning of the social sciences. The population and sample are located inside the pedagogic process of Our School Mrs. of the Carmen of Grass, and particularly they belong at the Level IV that you/they conform it 80 educandas of the degrees 7° and 8° of High school.

The central argument that guides the study is that the history should be seen and studied by today's youths like an inherent lattice to its same being; that gives sense and vision to what is, she/he makes and she/he should make in its future. Lattice of facts and characters that she/he should take in integral and integrative way of the social and humanistic processes.

For this reason, she/he thinks about a Proposal pedagogic tendiente to enrich the processes of learning of the social sciences with emphasis in the history, in the adolescents of the level IV of Our School Mrs. Of the Carmen.

When investigating on the antecedents of this investigation it was found that works don't exist in this respect. It seems that the restlessness of improving the processes of learning of the history has not been of a lot of interest; it is in fact this

what impels to the investigating group to carry out this work to offer a contribution in this sense.

It is necessary to center the attention since in the invigoration of the quality of the processes of learning of the history this it is essential part of the human being life. This work has been organized in six chapters that present a group vision and of unit.

The first of them takes for name Looking for Roads, as the name it indicates it, in this chapter the Project is presented that opens the door for the present investigation. It presents the what is wanted to investigate and the contextualiza in Our School Mrs. Of the Carmen, to which belongs the group of adolescents that you/they have participated actively in this work.

The Chapter two has been denominated: Discoveries, prints and vivencias... in this she/he is carried out an approach to the way of feeling, to think and to act of the students in the experience that you/they have lived in the class of History. She/he leaves of the individual contributions and of the group, to discover which the recurrences is in the different topics that she/he plays the investigation. It is picked up, it analyzes and she/he interprets the information and you continues the work based on the experience of the students.

To the third Chapter she/he has been called: to Create and to innovate is the proposal, in him the bases cognitive is presented in those that the Proposal is based that one wants to build. Concepts are presented that are considered of great importance, related with the significant learning that you/they are good to give floor to the Proposal.

The Fourth Chapter presents the proposal: The Learning of the Social Sciences through interactive nets of knowledge in the history. It shows the one in route to developing in the construction of the proposal and she/he offers a rich theoretical foundation that develops the concept of the net in the interactividad of knowledge of the Social Sciences. She/he also allows to know which they are the devices that you/they will enter to energize the whole Proposal.

In the Chapter fifth the general conclusions are presented to those that has taken this work after carrying out a serious reflection of the same one, and you concludes with a sixth and last chapter that it presents some recommendations that if they are had in all they can be a significant contribution for any educational one in their respective area.

The educational community of Our School Mrs. of the Carmen, especially the educational of the area of social, will be direct beneficiaries of the results of this investigative process, as long as they transform their decency style progressively; in consequence the positive impact will be observed in the formation of the educandas, it will allow to build from the School a more critical, fair, reflexive and committed society, in front of the problems of the time.

It is expected that the results improve the educational interpersonal relationships—educandas—educandas, favoring the creativity, the freedom and the significant construction of the knowledge.

The information obtained in the process, allows to determine flaws in the processes of learning of the social sciences and especially of the history, and why not, of other subjects, some generated in the students and others in the educational ones, affecting the integral formation notably of those who get ready for the development of its vital project.

As final deduction of the investigation a proposal is formulated centered in the processes of learning of the history from Fellow's notion that is based in the spheres that you/they offer in an interdisciplinary way the Social Sciences.

Finally it is necessary to emphasize in that this investigation is not a finished process, but rather it is a contribution for the consolidation of a new focus of formation of new generations that is characterized to be a process in permanent construction, contextualizado and flexible that implies the active participation of students and educational.

## INTRODUCCION

Es necesario una nueva pedagogía que posibilite al estudiante ser el protagonista de su propio proceso formativo y pueda acceder al conocimiento de una forma significativa y cada vez más compleja , pero a la vez más integral, esto constituye un reto para la educación en una época en que las viejas prácticas de enseñanza cargadas de contenidos y carentes de significado comienzan a mostrar inconsistencias con las necesidades del mundo actual.

La memorización de los contenidos pierden su relevancia y adquiere importancia el desarrollo de estructuras de pensamiento, referidas a las principales operaciones mentales y la toma de conciencia sobre los procesos y estrategias que tienen lugar en el acto de pensar.

Por esta razón se plantea una Propuesta Pedagógica tendiente a enriquecer los procesos de aprendizaje de las Ciencias sociales con énfasis en la historia a partir del aprendizaje interdisciplinario en Red, permitiendo al estudiante que sea un "Epistemonauta " , es decir un viajero que busca , explora y se recrea en el conocimiento involucrando elementos de imaginación, sensibilidad, creatividad, deseo y goce. El conocimiento debe hacer parte de su vida, como algo placentero, como un elemento de realización humana. A partir de la Red interdisciplinar se requiere aprender a leer el mundo de otras maneras, con nuevos símbolos

Y nuevas formas de representación cultural. Es posibilitar la creación de mentes más abiertas, donde predomina la comprensión de las diferencias, la multiplicidad cultural y el conocimiento que otro a construido.

Estructurar las ciencias sociales en Red de una forma significativa , posibilita la argumentación y comprensión de un mundo incierto y complejo. Cada una de las disciplinas de las ciencias sociales conforman un tejido conceptual que permite acceder al discurso epistemológico de otras disciplinas que se ven resignificadas por ellas.

La Red interdisciplinaria permite acceder a estructuras cognitivas complejas que permiten acceder a un conocimiento de mayor profundidad. La interactividad de conceptos y categorías de las ciencias sociales permiten comprender la visión dinámica, dialéctica y procesual de cada una de las disciplinas.

La Red como estrategia pedagógica permite rediseñar en que consiste aprender las ciencias sociales, en el aprender a aprender y aprender a desaprender generando una conciencia crítica y pensamiento social a partir de sus relaciones y contextos.

Hay que seguir insistiendo en generar “ Mentes abiertas”, al asombro, a la crítica, a la construcción de significado en los diversos escenarios en los que hacemos parte desde un pensamiento social y prospectivo, desde el mismo ser y desde la misma historia.

## **1. BUSCANDO CAMINOS**

### **1.1 PROBLEMA**

#### **1.1.1 Descripción del problema**

Este problema se ubica en el ámbito social en el que encontramos que los hombres y mujeres de las nuevas generaciones, viven en ambientes egoístas, escasos de valores auténticamente humanos; y en consecuencia poco solidarios.

El hombre por naturaleza es un ser histórico. El mismo es el protagonista de la historia y es la historia la que va marcando pautas concretas a la manera como éste ve, conoce y se compromete con el mundo.

Con frecuencia este mismo hombre desconoce y mira con cierta indiferencia los procesos históricos sin lograr la formación que ellos mismos le ofrecen.

Cada día se hace mayor la urgencia de generar procesos significativos de comprensión en el aprendizaje de la historia como un entramado inherente al mismo ser; que da sentido y visión a lo que se es, se hace y se debería hacer en un futuro.

La historia no puede continuar siendo vista y estudiada por los jóvenes de hoy, como algo suelto, sino que debe tomarse de manera integral e integradora de los procesos sociales y humanísticos.

El vacío formativo que ha tenido durante mucho tiempo la manera de enseñar y aprender la historia, reclama la construcción de propuestas pedagógicas que enriquezcan y entusiasmen a los adolescentes y jóvenes en su estudio y asimilación a nivel personal y social, desarrollen las competencias de argumentación, interpretación, proposición, participación, investigación, continuidad y conexión con la realidad social, generándose una formación integral, democrática, libre, consciente, activa, crítica y respetuosa de los derechos humanos.

### **1.1.2 Formulación del problema**

¿Cómo construir una propuesta pedagógica que permita enriquecer los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales, con énfasis en la historia, en las adolescentes del nivel 4 del Colegio Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Pasto?.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Qué Significado, importancia y aplicabilidad le conceden las educandas a esta materia?

2. ¿Qué metodología se emplea en esta materia y cómo se desarrolla?
3. ¿Cuáles son las características de las situaciones de aprendizaje y cómo se vivencian?
4. ¿Cómo se integran las competencias en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje?
5. ¿Qué logros y dificultades se han dado en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje?

## **1.2 OBJETIVO GENERAL Y ESPECIFICOS**

### **Objetivo General**

- Construir una propuesta pedagógica que permita enriquecer los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales con énfasis en la historia, en las adolescentes del nivel IV del Colegio Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Pasto.

### **Objetivos Específicos**

- Establecer el significado, importancia y aplicabilidad que le conceden las adolescentes a esta materia.

- Indagar cómo se desarrollan los elementos relevantes de la metodología en esta materia.
- Analizar las manifestaciones que caracterizan el desarrollo de las situaciones de aprendizaje en esta materia.
- Descubrir cómo se integran las competencias en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje.
- Constatar qué logros y dificultades se presentan en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, con el fin de plantear una propuesta.

### **1.3 JUSTIFICACIÓN**

El porque construir una propuesta pedagógica que pueda enriquecer los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales teniendo como eje central la historia, parte de la preocupación en el ámbito social, ya que los valores imperantes hoy están más relacionados con la dinámica tecnológica orientados por la competitividad, por lo que se fomenta el individualismo, el materialismo y el consumismo, mientras que los valores humanísticos de los procesos de la historia del hombre, han pasado a un segundo plano. A todo esto se suma el hecho de que el contenido que hasta ahora se ha estado impartiendo en historia ha tenido un carácter más erudito que formativo, por lo que no ha logrado conectarse con las inquietudes y problemas de la sociedad y sobre todo de una juventud, cada día más extraña en su propio medio. Por eso, es necesario que las situaciones de aprendizaje

transformen en todo su conjunto la visión social que vive la educanda desarrollando unos procesos interdisciplinarios con conceptos epistemológicos que engloben el proceso educativo, es decir, la necesidad de relacionar las situaciones de aprendizaje con las experiencias de las educandas y con todo el contexto educativo.

Es necesario entonces, romper con los contenidos académicos y culturalistas presentados de manera didáctica y disciplinar que han primado hasta ahora en la asignatura de historia y hacer mucho más énfasis en el carácter formativo de las mismas, en un carácter que integre y relacione la comprensión y explicación de las competencias que propician en las educandas el saber actuar y desenvolverse en los contextos.

Cada vez se hace más urgente brindar a las educandas una formación integral, en la cual mediante la reflexión de los hechos de la vida cotidiana vaya descubriendo los elementos significativos en una articulación interdisciplinaria, que le permita un conocimiento más amplio y profundo de la realidad en la que vive; para lograr esto el presente proyecto quiere descubrir la manera como las adolescentes del nivel IV del Colegio Nuestra Señora del Carmen de Pasto, comprenden y desarrollan las situaciones de aprendizaje de la asignatura de historia, constatar cuales son sus logros y dificultades e indagar cómo se están desarrollando las competencias en dicha asignatura.

El presente estudio busca plantear una propuesta pedagógica que permita enriquecer los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales, con énfasis en historia en las adolescentes del nivel IV del Colegio Nuestra Señora del Carmen; profundizando en la manera como se generan los procesos de aprendizaje y en el cómo se desarrollan las competencias en la asignatura de historia..

Se puede afirmar que cada experiencia de aprendizaje exige desaprender para aprender y que esto se manifiesta cuando la educanda es capaz de expresar el nuevo conocimiento que ha adquirido, desde su realidad y con sus propias palabras, de dar ejemplos y de responder de manera acertada a las problemáticas, en los diferentes contextos.

Se debe tener en cuenta que las actividades que se puedan desarrollar en la asignatura de historia deben ser acciones prácticas y significativas que formen para la vida; esto implica el conocimiento de las expectativas individuales de las educandas para poder establecer un diálogo de procesos cognitivos tanto del educador como de la educanda, que le permitan a ella llegar a crear sus propias elaboraciones conceptuales desde las cuales potencie su capacidad para aprender por sí misma y generar sus propios constructos teóricos.

Además se mira la necesidad de educar para la solución del conflicto, filosofar sobre la historia y los interrogantes sobre las cosas que ocurren a diario; esto induce a recurrir con más frecuencia al estudio detallado de los fenómenos sociales, a superar las opiniones formales y a incursionar en lecturas históricas

que se decodifiquen a partir de las necesidades que nuestros problemas demanden.

## **1.4 MARCO TEORICO**

### **1.4.1 Antecedentes**

Al indagar acerca de las posibles investigaciones que se han realizado sobre la temática a investigar, se ha constatado que no existen trabajos al respecto. Parece ser que se ha tenido poco interés e inquietud por mejorar los procesos del aprendizaje de la historia en el marco de las ciencias sociales, manteniéndose una actitud pasiva frente a una asignatura que posee gran trascendencia en la vida de las nuevas generaciones, que necesitan interpretar los fenómenos sociales que ocurren a diario para adquirir mayor seguridad hacia su futuro.

### **1.4.2 Marco Referencial Contextual**

Esta investigación se realizara en el Colegio Nuestra Señora del Carmen, por tanto es importante dar a conocer la propuesta educativa que se desarrolla en la institución.

### **1.4.3 Propuesta pedagógica del Colegio Nuestra Señora del Carmen**

La propuesta que se desarrolla en la Institución de las Carmelitas Misioneras, se origina en la creatividad de su Rectora Hna. Martha Gómez Ocampo, quien

inquieta por ofrecer una educación acorde al cambio de milenio se atrevió a innovar y a crear una pedagógica propia.

Es en el contexto de esta nueva pedagogía donde se lleva a cabo esta investigación, y es importante hablar de los dispositivos de este proceso que se viene generando hace cuatro años en esta institución.

- **Visión y misión institucional**

El proceso educativo escolar del Colegio Nuestra Señora del Carmen tiene como **visión**: formar en la optimización del desarrollo humano integral trascendente a través de la **Misión**: Aprender a pensar, aprender a aprehender, aprender a vivir juntos, aprender a ser y hacer, aprender a vivir como persona ético moral, fundamentados en los valores del evangelio que tienen como finalidad capacitar para vivir en sociedad.

- **Proceso Holístico Sinérgico**

Las palabras Holística Sinérgica son palabras griegas que significan:

Holística: Integrado, integral, simultáneo y sinérgico: cooperación, trabajo, fuerza; entonces se quiere una educación que satisfaga, simultáneamente, el mayor número de necesidades educativas de la educanda, que en cada acto educativo, formativo que se realice en la institución, se estimule a la educanda para que se

desarrolle simultáneamente sus dinamismos: amor, servicio, inteligencia, pensamiento, cognición, valores, competencias y conocimientos.

- **Principio Pedagógico: Pedagogía de acompañamiento**

La pedagogía de acompañamiento Holística sinérgica es la actitud y el acto por el cual la comunidad educativa, acompaña, apoya y asiste a la educanda en su proceso de hacerse persona, de forjar una personalidad, en un clima y ambiente de fe, ético, de seguridad y afecto, participativo, lúdico y de relaciones interpersonales gratificantes, buscando siempre como meta la excelencia humana.

Un desarrollo armónico de la educanda como ser integral trascendente sólo se logra con una formación holística sinérgica, es decir total, integradora y simultánea, con la colaboración activa y dinámica de la misma educada.

- **Principio de autoridad: Positiva – inteligente**

Es pasar de mensajes psicolingüísticos negativos, agresivos, deprimentes, que sólo forman personalidades con autoestima baja o erguida, a mensajes psicolingüísticos que formen personas con autoestima positiva, que genere a su alrededor seguridad, satisfacción, y que haga del error un trampolín para el aprendizaje.

- **Criterios pedagógicos de trabajo escolar**

En cada nivel se integran los grados y se agrupan por células de reflexión de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, es la mejor manera de lograr que la educanda asuma ser la protagonista de su propio aprendizaje y proceso formativo.

**Niveles de Desarrollo: En estos niveles los grados están organizados así:**

Nivel I: Transición - Preescolar. Nivel II: Grados 1, 2 y 3. Nivel III: Grados 4, 5 y 6.

Nivel IV: Grados 7 y 8. Nivel V: Grados 9 y 10. Nivel VI: Grado once.

- **Células de reflexión**

Quiere decir grupos de trabajo, pero grupos de trabajo con las características de la célula y la reflexión, esto las distingue fundamentalmente.

Por lo tanto las células de reflexión son generadoras de aprendizaje autogestionado, en donde todos responden y logran el beneficio del trabajo de los otros. Cada educando se enfrenta solo con su responsabilidad y desde su propia autonomía y libertad, se crea la conciencia de que si se pertenece a la célula se debe aportar.

Es una estrategia de trabajo que forma y actúa la autonomía, dependencia – interdependencia. La reflexión hace que el educando, al interactuar con sus compañeros, no se limite a aportar un concepto, a dar una opinión sobre lo que

están hablando, va más allá incluyendo las observaciones, el análisis y la controversia, logrando que se aprenda y aprehenda más fácilmente.

Las células se conforman a partir de que las educandas reconozcan que base de datos tienen y acepten su ritmo de aprendizaje. Se conforman células de trabajo: avanzadas, intermedias y de dificultad.

**Células de avanzadas:** Ritmo de aprendizaje alto y una excelente base de datos

**Células de intermedias:** Ritmo de aprendizaje medio y una buena base de datos

**Células de dificultad:** Ritmo de aprendizaje lento y muy poca base de datos

El manejo metodológico que el educador debe tener es el siguiente: manejar los tres grupos desde diferentes situaciones de aprendizaje de cada nivel, y cada uno de estos debe manejar los datos de acuerdo con lo que sabe.

- **Metodología Procesual en Espiral**

Es una metodología en la que interactúan educanda - educador, educanda - educanda, educanda - comunidad educativa y contexto institucional, para lograr desarrollar en la educanda la capacidad de ser capaz, que la lleva a pensar, actuar, decidir, conceptualizar y asimilar los contenidos de las disciplinas del saber, iluminados por los principios y valores éticos morales.

Tiene en cuenta las tres dimensiones de la persona: dimensión cognitiva, intelectual, dimensión actitudinal valorativa, y dimensión psicomotriz.

Usa una dialéctica que se mueve con cinco ejes: Uso del tiempo libre, ecología y educación ambiental, constitución política y democracia participativa y sexualidad. y parte de una base en un clima de seguridad y afecto, ambiente de fe, ético de relaciones personales gratificantes, lúdico y estético.

- **Esquema de la Propuesta: Metodología Orgánica Sinérgica**

Este esquema de la propuesta lo trabajan todas las áreas en la institución y establece los principios, propósitos y acciones pedagógicas que llevan a promover en la educanda un proceso permanente de comprensión y construcción de conceptos que conducen al conocimiento de las ciencias y a la formación de actitudes que le hacen crecer como persona.

Esta propuesta metodológica se desarrolla por procesos:

1. Clima y ambiente de fe, ético de seguridad y afecto, participativo de relaciones personales gratificantes, lúdico y estético.
2. Enunciar la situación problémica: De la cual se parte, para iniciar el aprendizaje.
3. Iniciar los procesos de observación, descripción, reflexión, análisis, comparación. etc. Escribir las consignas con las que el educador inicia estos procesos con el educando.

4. Formular hipótesis, hacer conjeturas, suponer, predecir e incluso experimentar las formulaciones con relación a la situación problémica presentada.
5. Confrontación de documentación, el mayor número de fuentes para afirmar, consolidar, confrontar las formulaciones hechas anteriormente.
6. Relación, correlación con otras áreas del saber, mediante la investigación, talleres, foros, conversatorios. etc.
7. Elaboración de ensayos donde se presente la sistematización de lo que cada educanda ha introyectado o aprendido del concepto propuesto en la situación problémica.
8. Apreciación de la eficacia lograda por la educanda como persona. ¿Qué crecimiento en el desarrollo humano integral trascendente, se aprecia en ella con la situación de aprendizaje desarrollada, apreciada por sí misma, por sus padres, compañeras y educador?.
9. Puesta en común y estímulo al desarrollo humano integral trascendente logrado por la educanda, con la situación de aprendizaje, y evidenciando en su desempeño como persona.

Se empieza nuevamente el proceso partiendo de estas vivencias para un nuevo aprendizaje. (Ver anexo).

- **Valoración**

La interacción como medio e instrumento óptimo para evaluar, debe partir del reconocimiento tanto del educador como de la educanda, del concepto de persona que interactúa de tú a tú, de sujeto a sujeto, como miembros de una sociedad participativa.

Por lo tanto la interacción educador - educanda debe desarrollar actitudes dialógicas para sustentar, argumentar, concertar y tomar decisiones que la lleven al mejoramiento permanente de su desarrollo humano integral trascendente, a la excelencia.

Lo importante no es qué dice el educador de la educanda, es lo que la educanda dice de sí misma: ¿Qué sé yo de mí misma?, debe ser la pregunta clave. La libertad responsable, la autonomía y la consecuencia de sus actos, son los principios básicos antropológicos, éticos y morales de la evaluación.

## **1.5 MARCO CONCEPTUAL**

### **1.5.1 Epistemología de las ciencias sociales**

Se parte de la concepción de las ciencias sociales como ciencias de la comprensión, cuyo carácter hermenéutico se constituye en la base de toda construcción de sentido y, al mismo tiempo como posibilidad de dar razones de las

construcciones teóricas y de los procesos llevados a cabo por el hombre en las relaciones establecidas por él en cada época y en cada contexto. Se trata de acceder a la interpretación de los acontecimientos que constituyen la vida en sociedad, dentro de contextos culturales específicos, pues sólo en ellos se dan los problemas sociales en su auténtico significado.

En esta concepción de las ciencias sociales, la realidad social está constituida por las interacciones que el hombre realiza con el contexto.

Estas interacciones van configurando sentidos acerca del ser y del quehacer humano y hacen que el hombre, a partir de su participación social, establezca relaciones intersubjetivas que expresan el modo particular de asumirse en su contexto. Por este motivo, las ciencias sociales centran su reflexión teórica, en los modos como se desarrolla la contextualización de los saberes y, por otro lado, en la explicitación de las distintas formas como el hombre se aproxima al mundo y a los demás en su proceso de configuración de sentidos.

El énfasis otorgado por las ciencias sociales a la comprensión y a la comunicación permite que se definan como ciencias de la discusión, ya que la interpretación que realizan de los contextos sociales, a partir de la interacción, se desarrolla mediante el diálogo entre los saberes, los contextos específicos y, en general, entre los diversos sentidos que circulan en la vida social. Este diálogo supone un proceso argumentativo que permita al hombre participar en la construcción de la sociedad.

Las acciones de interpretar, argumentar y proponer en ciencias sociales significa establecer interacciones con los problemas y concepciones fundamentales de la geografía, la historia, la filosofía, la economía, la política, la antropología, sociología entre otras, mediado por contextos sociales y culturales específicos.

Los estudios sobre los acontecimientos históricos, sobre la tierra, el medio ambiente, el espacio urbano, las teorías sociales y culturales, etc., no poseen formulaciones definitivas y por ello no se trata de repetir sus verdades sino de interactuar con ellas en un ejercicio de reflexión y reconstrucción.

#### **1.5.1.1 Contextos disciplinares**

Los contextos disciplinares hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, ámbitos, procesos epistemológicos, teorías y confrontaciones entre estas. Los contextos disciplinares se establecen porque las distintas áreas del conocimiento se construyen sobre principios básicos que determinan la naturaleza del campo que trabajan y de la descripción que realizan: interpretar, argumentar, relacionar, inferir, proponer, etc.

Sin embargo, es necesario reconocer que este proceso implica la comprensión de la realidad como compleja, en la medida que está formada por varias “partes” o procesos que tienen relaciones directas o indirectas con el todo, que no es simplemente la sumatoria de estas partes. Para poder acercarse a los problemas se requiere un enfoque que dé cuenta de las “partes”, de sus interacciones y de

las transformaciones que se producen con el todo. Este enfoque tiene en cuenta que los distintos campos del saber poseen una importancia peculiar y pretende superar un enfoque reduccionista que pueda darse a partir de la comprensión de las distintas disciplinas como campos aislados. De este modo, se pretende integrar las partes hasta alcanzar la totalidad lógica y orgánica, y definir la autonomía relativa de sus funciones parciales dentro de la totalidad.

La “disciplinariedad” aparece como una condensación necesaria del avance científico y tecnológico, pero a medida que se reconoce la realidad como compleja, tanto en sus componentes como en sus interacciones.

La explicación de los fenómenos, de las situaciones y de los problemas requiere de una reflexión que no se agota en una disciplina, sino que recurre a varias de ellas y a la consideración del todo, puesto que no es sólo una comprensión disciplinar segmentada, sino que implica comprender que las disciplinas deben estar relacionadas e integradas entre sí con reciprocidad igualitaria de intercambios, pues ninguna es más importante que otra y todas son necesarias.

En este sentido, las ciencias sociales se centran no sólo en considerar los procesos epistemológicos e indagar por la naturaleza en el cambio conceptual de dichas ciencias, sino también en observar la problemática sociocultural en una situación histórica particular. Así, se abordan tres contextos disciplinares:

Contexto histórico, contexto geográfico y contexto filosófico.

En cada uno de los contextos disciplinares se asumen ámbitos propios, lo cuales, en primer lugar, no son propiamente un simple instrumento o mediación para explicar la realidad social, sino que en tanto productos de experiencias históricas y culturales determinadas, son parte esencial de esta misma realidad.

El sentido de los ámbitos: cultural, político, económico y social está en que se constituyen en enfoques o ejes teóricos, en función de los cuales se abordan los fenómenos de la historia.

- **Ámbito cultural**

Es el ámbito más global, en tanto hace referencia a los modos fundamentales en que las comunidades se apropian de su realidad. Incluye, en este sentido, los demás ámbitos, es decir las formas de producción y de hacer política, así como la formación de las instituciones sociales y del Estado. Sin embargo, se trata de privilegiar el énfasis cultural en la consolidación y el desarrollo histórico de estos fenómenos.

El ámbito cultural circunscribe la problemática de la identidad de sociedades y del enfoque histórico de las distintas cosmovisiones. La cultura también hace referencia a todo aquello que el sujeto ha logrado o está en condición de adquirir su capacidad de interactuar con los diferentes contextos sociales, en donde pone en juego los saberes que definen su modo particular de ser: En este campo se agrupa un conjunto de los comportamientos propios de una determinada sociedad.

Por lo tanto, se trata de un darse cuenta de que la caracterización cultural constituye la especificidad de un grupo, su razón de vivir, y por este hecho su razón de ser.

Lo cultural también es entendido, en una significación más amplia, como el sistema de signos en el que los miembros de una sociedad se reconocen mutuamente y se diferencian al mismo tiempo de otras culturas. Entender el sentido histórico de estos signos significa acercarse al ser de una colectividad, a su mentalidad y a su estilo de vida.

- **Ámbito político**

Los fenómenos políticos son un aspecto importante en el desarrollo histórico de una sociedad. La esencia de la naturaleza política de una organización social la constituyen los fenómenos de poder y autoridad. Hoy en día todo este ordenamiento está regido formalmente por la constitución y el conjunto jurídico – normativo que regula las relaciones sociales; grupos sociales, las mismas instituciones y, en un nivel mayor, los estados en el plano internacional.

- **Ambito económico**

Básicamente lo integran todas aquellas relaciones que definen los diferentes modos de producción y abastecimiento de la sociedad. Los modos de producción y de distribución de las riquezas, al ser distintos en cada época y en cada cultura,

exigen enfatizar, desde el ámbito económico, su sentido cultural, teniendo en cuenta de cómo los seres humanos han dado respuesta a los problemas de supervivencia y satisfacción de sus necesidades básicas.

La inclusión de los problemas económicos como ámbito fundamental de las ciencias sociales apunta a que la educanda muestre el manejo de ciertos principios y fundamentos básicos de economía en la interpretación de su situación social y en la comprensión histórica de problemas sociales de mayor cobertura.

- **Ambito social**

Debido a que las formas de organización social están circunscritas y determinadas por las dimensiones cultural, política y económica, se trata de comprender las relaciones sostenidas entre estos contextos y la convivencia social.

En este sentido, el ámbito social incluye el análisis histórico de las diversas estructuras e instituciones sociales y el desarrollo de las distintas manifestaciones, de las organizaciones y de las estratificaciones. Se analizan, además, las relaciones que se establecen en el interior de cada uno de los estamentos que agrupan a los sujetos y la forma histórica de su evolución, teniendo en cuenta la dinámica propia de cada estamento, las relaciones que se establecen entre ellos y la determinación de influencias de unos sobre otros.

A través de la historia los hombres han transformado la naturaleza y, con ello se han transformado a sí mismos. Las relaciones entre el hombre y la naturaleza,

parten del hecho de que el hombre, no es un elemento del paisaje sino un transformador del mismo.

El resultado de los procesos de la interacción del hombre con la naturaleza y con la sociedad es la formación de la conciencia de identidad individual y social. La identidad debe ser entendida como un proceso abierto, en donde el ser humano posea una capacidad reflexiva y crítica para determinar, comprender y crear su modo de ser y actuar en el mundo.

### **1.5.2 Competencias en las ciencias sociales**

El cambio en la concepción y el sentido de las ciencias sociales implica una visión distinta que tienda a privilegiar la formación de ciudadanos que posean una competencia comunicativa que les permita interactuar con los diferentes contextos sociales y comprender los nuevos discursos.

Esto permite que las educandas interactúen con sus procesos mentales de: observar, describir, conjeturar, sustentar, analizar, criticar etc., en donde aprendan a abordar y sugerir problemas, a formular hipótesis y a someterlas a prueba a través de la argumentación con los conocimientos que han y van adquiriendo, a buscar y aprender nuevos conocimientos.

De esta forma, en el área de ciencias sociales, las competencias se asumen desde las perspectivas interpretativa, argumentativa y propositiva, en donde se

dan de manera simultánea y dinámica en las diversas experiencias de interacción con la realidad. Así, el acto de interpretar, en tanto fundado en el fenómeno de la comprensión, lleva implícito el establecimiento un diálogo de razones con los sentidos que circulan en la cotidianidad.

La competencia interpretativa hace referencia a la comprensión y explicación de los fenómenos sociales, en donde los estudiantes puedan conjeturar, suponer, y formular hipótesis, comprobar y crear.

La competencia argumentativa busca que el estudiante sustente y fundamente su conocimiento a partir de la resignificación de la realidad. En tal caso, el estudiante no argumenta desde un discurso “personal” previamente definido que desconozca la dinámica de la interacción con los contextos en donde tal argumentación adquiere sentido.

En la competencia propositiva, las acciones se caracterizan por plantear una opción o alternativa frente a los problemas sociales, políticos, económicos y culturales que se le planteen.

Las acciones propositivas se caracterizan por ser acciones de confrontación y refutación frente a las concepciones que las ciencias sociales y humanas han elaborado de las distintas expresiones y problemas de la cultura que hacen parte de la historia de la humanidad.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Documento oficial del ICFES. Nuevo examen del Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá. MEN. 1994.

### **1.5.3 Construcción del conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales y la historia**

Si bien tradicionalmente uno de los objetivos principales de las ciencias sociales y la historia era conseguir que el alumno memorizara capitales del mundo, fechas, lugares y nombres de personajes famosos, en los últimos años parece haberse producido un cambio importante en los objetivos perseguidos en diferentes países. Frente a unas disciplinas de tipo descriptivo como corresponde a lo que puede llamarse la enseñanza tradicional en este ámbito, en la actualidad se incide en la importancia de lograr que el alumno comprenda los contenidos sociales e históricos de manera cercana a toda su complejidad explicativa.

Sin embargo, éste no parece en ningún caso un objetivo fácil de lograr. Por ejemplo, varias investigaciones basadas en la teoría de Piaget han puesto de manifiesto la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos.

En el caso de la historia, estas investigaciones intentaban identificar los clásicos estadios piagetanos en el desarrollo de la comprensión histórica. Los resultados obtenidos señalaban que dichos estadios se alcanzaban más tarde en el caso de los contenidos históricos en comparación con lo que ocurría en matemáticas o ciencias. Este “retraso” en la adquisición del razonamiento hipotético - deductivo en historia parecía indicar que razonar sobre este contenido resultaba considerablemente más difícil que razonar sobre otros, como los físico matemáticos, estudiados por Piaget. Así mismo la adquisición tardía de los estadios piagetanos sugería la conveniencia de retrasar la introducción de la

historia en la escuela, con el fin de adaptar el currículo al proceso de desarrollo del alumno, y facilitar, de esta manera, su comprensión. Sin embargo Downey y Levstik (1988) concluyen:

“No hay evidencia de que retrasar la enseñanza de la historia sea evolutivamente apropiado. Incluso si la comprensión histórica más madura requiere las operaciones formales en el sentido piagetano, no hay evidencia de que el desarrollo de la comprensión histórica comience en ese estadio”.

Por otro lado, se ha argumentado (Booth, 1984 y 1987) que el pensamiento social e histórico no se ve representado de manera satisfactoria por el pensamiento hipotético-deductivo que se suele utilizar en el ámbito científico natural. En este caso, carecería de sentido evaluar la comprensión de la historia y las ciencias sociales por parte del alumno utilizando tareas diseñadas para evaluar el pensamiento hipotético - deductivo. Como señala Martorella (1991) “la naturaleza de la relación entre las etapas evolutivas de los niños y su comprensión histórica es todavía poco clara”. No obstante, y aunque es evidente que el tema está lejos de ser cerrado, los resultados obtenidos en estas investigaciones ponen de relieve la necesidad de tener en cuenta los contenidos del aprendizaje.

Esta misma conclusión puede extraerse de numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre todo, a partir de la década de los ochenta, sobre el conocimiento de expertos y novatos en diferentes dominios de contenido. Estos trabajos demuestran que hay importantes diferencias en el aprendizaje de estas dos

grandes categorías de sujetos. Así mismo destacan la importancia que tiene para el aprendizaje el conocimiento previo que posee el individuo y la forma en que éste se encuentra organizado.

### **1.5.3.1 El conocimiento previo: ¿Qué es lo que el alumno ya sabe?**

Una de las principales aportaciones de la adopción de una postura constructivista en la construcción del aprendizaje ha sido destacar la importancia que el conocimiento previo posee en la adquisición de nuevos conocimientos. Por ello, en los últimos años, especialmente a partir de la década de los ochenta, la investigación sobre este tema ha despertado un gran interés.

Los trabajos pioneros han centrado su interés en el área de las Ciencias Experimentales. De ahí que la mayoría de los estudios que se han realizado hasta la fecha investiguen el conocimiento que los alumnos tienen sobre conceptos científico - naturales.

¿Qué sucede con el conocimiento previo del alumno sobre las Ciencias Sociales y la Historia?

Desafortunadamente, esta línea de investigación es bastante reciente e incipiente en dichos ámbitos. Si bien es cierto que ese interés por el estudio de qué es lo que el alumno ya sabe es también patente y manifiesto en algunas investigaciones son muy escasos los trabajos que se han dedicado a investigar las concepciones

de los alumnos sobre conceptos históricos. Afortunadamente en el ámbito de las Ciencias Sociales poseemos una mayor cantidad de aportaciones empíricas, aunque en cualquier caso son bastante menores que las que podemos tener en cuenta en el caso de las Ciencias Naturales.

Por tanto, con los datos de que disponemos, es difícil poder extrapolar las características de dichas “concepciones alternativas” de los alumnos al terreno social e histórico, al menos en el mismo sentido en que son entendidas dentro del dominio científico natural. No obstante parece que los estudiantes tienen también ideas previas a cerca de muchos conceptos sociales e históricos que se enseñan en la escuela, como ponen de manifiesto los trabajos ya realizados.

### **1.5.3.2 Aprendizaje de conceptos sociales e históricos**

Los conceptos históricos presentan características que deben ser tenidas en cuenta, tanto como posible fuente de explicación de las dificultades que los alumnos tienen para su comprensión, como para diseñar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje del alumno. En primer lugar muchos de los conceptos que se presentan al alumno en la clase de historia poseen un nivel de abstracción muy elevado. A esto se une la complejidad de muchos de ellos que exige la comprensión de otros conceptos. Así, por ejemplo, para comprender conceptos como “feudalismo” o “absolutismo” (que se introducen en sexto o séptimo grado) es necesario tener un conocimiento previo de otros conceptos cuyo significado debe dominarse para poder comprender estos conceptos de “nivel “ “superior”.

En general, muy pocos de los que se presentan inicialmente al alumno le resultan familiares, y tampoco puede tener una experiencia directa ya que reflejan situaciones del pasado. Ello aumenta sus dificultades para integrar los nuevos conocimientos. Algunos de los trabajos que han estudiado las diferencias de expertos y novatos en diversos contenidos han puesto de manifiesto que los individuos con un escaso conocimiento sobre la materia tienden a aplicar su conocimiento general, de tal modo que “no existe una falta de conocimiento sino que los aprendices utilizan todo aquello que saben y consideran relevante” (Mc Keown y Beck, 1990) aunque en realidad no lo sea. En consecuencia los nuevos conceptos creados de esta manera son pobres, imprecisos y fragmentarios, resultando imposible o muy difícil establecer conexiones entre uno y otros. Por el contrario los “expertos” utilizan su conocimiento de la materia para restringir sus inferencias y construir los nuevos conceptos (Chi, Hutchinson y Robin, 1989)

Por tanto parece que lo más adecuado para evitar “misconceptions” y conceptos semicorrectos y fragmentarios, es “anclar” los nuevos conceptos en aquellos que el alumno ya conoce y domina. De ahí la importancia de conocer lo que el alumno ya sabe.

Otra característica de los conceptos históricos es que son conceptos “cambiantes”. La dimensión temporal afecta la comprensión de los conceptos históricos. Conceptos como “revolución”, “monarquía”, o “democracia”, por poner algunos ejemplos no tienen un único significado a lo largo de la historia. La democracia

ateniense, aunque se considera el origen de las actuales democracias, tiene diferencias muy considerables con ellas.

Por otro lado entender muchos conceptos históricos exige conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia. Por ejemplo, para comprender el alcance y los límites del conocido lema de la Revolución Francesa “Libertad, Igualdad y Fraternidad” hay que tener en cuenta el contexto en el que aparecen estos conceptos. Contexto muy complejo en el que hay que tener en cuenta múltiples factores y que es analizado de manera distinta de acuerdo con la perspectiva historiográfica que se asuma.

El concepto de revolución de un historiador Marxista varía considerablemente del que mantiene un historiador que pertenezca a la perspectiva de la historia de las mentalidades. Por tanto los conceptos históricos están muy lejos de ser “categorías bien definidas” (Rosch, 1978), y son más bien conceptos muy difusos.

En resumen, los conceptos históricos presentan como hemos visto, unas peculiaridades que los hacen especialmente difusos y por tanto, probablemente, más difíciles de aprender. Como señala Martorella (1991) cuando los conceptos son tan difusos, los individuos tienden a crear una representación global. Para ello, utilizan los que consideran los mejores ejemplos, crean prototipos o emplean parecidos “familiares”. Sin embargo la polisemia de los conceptos históricos – su significado depende del momento histórico, del contexto, de la perspectiva historiográfica que se utilice, etc. – podría dificultar la creación de esos prototipos.

### **1.5.3.3 El concepto de tiempo histórico**

Este concepto engloba diferentes aspectos que deben ser tenidos en cuenta de manera separada, pero que, indudablemente, se encuentran relacionados. Nos referimos al tiempo físico y al tiempo histórico propiamente dicho. Para que el alumno adolescente o preadolescente comprenda el significado de los diferentes períodos históricos, de las eras cronológicas, etc., obviamente debe haber desarrollado con anterioridad la comprensión del tiempo personal y del tiempo físico. Así mismo, la comprensión de los instrumentos de medida es un requisito que parece también necesario.

Existen además otras dificultades que no pueden ser olvidadas. En primer lugar, el lenguaje utilizado para referirse a diferentes momentos históricos es muy amplio y variado: desde las fechas tomando como punto de partida el nacimiento de Cristo, los números romanos para designar los siglos, hasta la clasificación de la historia en eras, tomando como criterio de clasificación acontecimientos de una gran relevancia o las denominaciones específicas de períodos muy concretos, pero no por ellos menos utilizadas, por ejemplo, la época de las Austrias, de los Borbones, muebles estilo “Luis XV”, etc. Este uso simultáneo de nomenclaturas parece aumentar la confusión.

Además, existen otros aspectos si cabe aún más complejos de esta noción. La comprensión del tiempo histórico exige del alumno una capacidad de

representarse dentro de un mismo escenario situaciones que, aunque se producen simultáneamente, no corresponden al mismo tiempo histórico.

Tampoco puede olvidarse la dificultad que entraña entender el pasado desde el presente, es decir, entender el contexto en que sitúan los acontecimientos históricos y los personajes que forman parte de ellos, descentrándose del presente.

#### **1.5.3.4 La visión de los alumnos de la historia como materia escolar**

Schik (1991) presenta los resultados de una encuesta realizada a estudiantes norteamericanos de los últimos cursos de primaria y de secundaria sobre la asignatura de Historia. Parte de la idea compartida por muchos profesores de que la Historia es una de las asignaturas menos preferidas por los alumnos. Sin embargo, los datos obtenidos en la encuesta indican que, si bien no es la favorita, es la que obtiene un mayor porcentaje a su favor cuando se restan los sujetos que la consideran su preferida de los que la consideran “la menos favorita”.

La historia es considerada la asignatura más interesante (frente a la Matemática, las Ciencias, la Geografía y las Lenguas Extranjeras) aunque, en cuanto a su utilidad, los alumnos consideran que la Matemática, las Ciencias o la Geografía son más útiles que la Historia. Un sorprendente 96% considera, sin embargo, que es una asignatura absolutamente necesaria en el currículo. El autor sospecha que este porcentaje tan elevado puede ser consecuencia de que muchos alumnos

responden lo que creen que deben responder y no lo que realmente piensan al respecto.

#### **1.5.3.5 Visión de los alumnos del conocimiento histórico**

¿Qué es realmente la historia? ¿ En qué consiste el trabajo del historiador?

Recientemente ha aumentado el interés de algunos investigadores por conocer cuáles son las ideas del alumno sobre estos aspectos del conocimiento histórico. Para Halldén (1986), aunque sólo hace referencia a la explicación histórica, este tipo de concepciones pertenecía a un “metanivel” conceptual y afectaría al aprendizaje de los contenidos históricos de la misma manera que influyen sus concepciones sobre otros conceptos históricos básicos (como el concepto de “monarquía”, “feudalismo” o “revolución”, por ejemplo.

En este mismo sentido, Maestro (1991) destaca también la importancia de las ideas previas de los alumnos sobre la Historia como forma de conocimiento, así como “sobre las características del trabajo investigador en relación con las fuentes y con las formas de explicación histórica”.

#### **1.5.3.6 ¿Qué es la historia para los estudiantes?**

En un estudio con estudiantes de cuarto (9-10 años) y sexto (11-12 años), Levstik (1986) obtiene que la Historia “son acontecimientos importantes” que no ocurren en los “días normales”. Según McDonald (1992), muchos de sus estudiantes

conciben la Historia como un “concurso de popularidad o importancia, o simplemente como una crónica de los acontecimientos del pasado”. Para ellos, la Historia está basada en hechos, puesto que “los hechos, los acontecimientos, constituyen el núcleo de lo que entienden los estudiantes”. Esta visión de la Historia podría explicar las dificultades que una gran mayoría de los estudiantes tiene para construir explicaciones históricas.

Brophy, Van Sledright y Bredin (1992) coinciden también en señalar que la mayoría de los sujetos de su muestra ven la Historia como una colección de hechos que tienen que ver con el pasado. Para muchos dicha disciplina es una ciencia exacta que establece hechos inequívocos. No perciben que, en gran medida, está sujeta a interpretación. Con la instrucción recibida, estas concepciones se modifican sólo ligeramente. En cuanto al trabajo del historiador, estos mismos autores señalan que los estudiantes no saben mucho acerca del mismo. Tienden a confundirlo con el trabajo de los arqueólogos. Es decir, los imaginan examinando restos del pasado.

#### **1.5.4 Tendencias contemporáneas de la historia en Colombia**

El desarrollo de la ciencia histórica en Colombia, como el de cualquier otro tipo de conocimiento, se encuentra directamente relacionado con las situaciones sociales y culturales que definen una época. Sin embargo, el interés no es mostrar esta influencia sino identificar las ideas centrales de las distintas escuelas históricas y de las experiencias en la enseñanza de la historia. En este sentido, no se hará un

recorrido por épocas que muestre el contexto social y cultural en el que surge determinada escuela histórica o concepción sobre la enseñanza de la historia sino una caracterización general de éstas que, en cierta medida, presente el panorama actual de investigación y enseñanza de la historia.

Dentro de las distintas tendencias históricas europeas que han influido en la consolidación y desarrollo de la ciencia histórica en Latinoamérica, se destacan la interpretación marxista, la escuela francesa de los Anales y la denominada Nueva Historia. La importancia de considerar estas tendencias se debe no sólo al hecho de su amplia recepción y proyección en el campo específico de la investigación histórica sino también a su gran influencia en la enseñanza de la historia.

La interpretación marxista de la historia, como es sabido, se opone a las concepciones clásicas que consideran que la historia tiene sentido porque está regida por un principio supremo, llámase absoluto, espíritu o razón, que justifica el aparente caos del mundo, provocado por los conflictos y las guerras, al plantear la realización del bien o del éxito final de la historia de la humanidad. Para esta concepción de la historia, los individuos, los grupos humanos y las sociedades participan a modo de simples instrumentos en el cumplimiento del plan preestablecido por una idea universal y absoluta, ya que tal idea se constituye en principio metafísico al afirmar un ser “en sí” de la historia, en la medida en que ella parece transcurrir por su propia lógica, frente a la cual los seres humanos son simples medios para la consecución de sus fines. Karel Kosik, refiriéndose a esta

concepción clásica de la historia difundida en Europa hasta la segunda mitad del siglo XIX, afirma:

“Para que la historia sea racional y tenga sentido, debe ajustarse al plan de providencia, en el que los individuos históricos (personalidades, pueblos y clases sociales) son ejecutores, conscientes o inconscientes, de una necesidad predeterminada. Los hombres actúan en la historia, pero sólo lo hacen aparentemente: en la historia se realiza la necesidad (el plan de la providencia, la armonía preestablecida) y las personalidades históricas son sus instrumentos u órganos ejecutivos”.<sup>2</sup>

La idea marxista de la historia, por el contrario, sostiene que son los hombres, los seres humanos concretos, los que hacen la historia, ya que ésta no se hace a sí misma a modo de un espíritu o naturaleza absoluta. Al no existir esta ley o fundamento metafísico, llamado para Kosik la providencia, el marxismo les otorga toda la responsabilidad a los seres humanos como constructores de su destino social e histórico<sup>3</sup>. La premisa fundamental del marxismo “el hombre hace la historia” significa ante todo que el hombre se realiza únicamente en la historia, entendiendo por ésta no una realidad que está fuera de él sino una de las dimensiones esenciales de su ser. Si la historia es lo que el hombre hace, si no es una realidad objetiva y ajena al hombre, la idea central del marxismo, según la cual la lucha de clases entre el proletariado y la burguesía es el motor de la

---

<sup>2</sup> KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México. Editorial Grijalbo. 1967. Pág. 251.

<sup>3</sup> Cfr. *Ibíd.* Pág. 252.

historia<sup>4</sup>, no debe ser tomada como un postulado definitivo que vaya en contra del carácter dinámico e indeterminado de la interpretación marxista de la historia.

El carácter dinámico y abierto de la historia, implícito en la tesis “el hombre hace la historia”, significa, en contra del determinismo histórico, la imposibilidad de definir a priori etapas en la historia que deben necesariamente sucederse unas a otras. De la teoría de la lucha de clases como camino, incluso necesario, hacia la construcción de una sociedad igualitaria no se desprende que esta lucha posea exactamente la misma lógica en los diferentes momentos de la historia y que la sociedad comunista, como etapa final, constituya un hecho histórico y cultural definitivo y abstracta sino en la apropiación de los modos de producción que, al ser esencialmente distintos en cada época, crean así mismo sociedades y concepciones históricas específicas<sup>5</sup>. El error de algunas concepciones marxistas de la historia, según Pierre Vilar, consiste en creer que, así como existen modos o estructuras universales de producción, existen épocas históricas definidas<sup>6</sup>.

La interpretación marxista de la historia tuvo mayor influencia en Colombia en los años sesenta, principalmente a través del pensamiento socialista de la Unión Soviética. En esta época se destacaron trabajos de Alvaro Tirado Mejía, Salomón Kalmanovitz, Jorge Child y Jesús Antonio Bejarano.

---

<sup>4</sup> La idea de la “lucha de clases” como motor de la historia es tomada es de la obra clásica de Carlos Marx y Federico Engels, Manifiesto del Partido Comunista. Moscú. Editorial Progreso. 1982.

<sup>5</sup> VILAR, Pierre. El modo de producción como concepto fundamental para la construcción histórica. Tunja. Ediciones Nuestra América. 1979. Pág. 5.

La escuela francesa de los Anales, encabezada por los historiadores influenciados por el marxismo, como Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel y George Duby, ha tomado gran fuerza desde la década de los sesenta por su amplia discusión sobre el nuevo rumbo que deben tomar la investigación y la interpretación de la historia.

En oposición a las concepciones de la historia hechas desde los propios presupuestos de la ciencia histórica, las cuales han incurrido en hacer una "historia historizante" que privilegia la interpretación objetivista de los hechos históricos, esta escuela se caracteriza por afirmar la importancia de la subjetividad del historiador y la influencia que ejerce en el contexto social y cultural en que se encuentra reivindicando incluso el derecho que tiene el historiador de soñar.

Este enfoque implicó asumir una concepción distinta del pasado, la de comprender el presente en función del juicio o perspectiva del historiador, y sobre todo el hecho de entender la historia como historia problema o historia conceptualizada. Se destaca también esta escuela por incorporar a los estudios de la historia los aportes de otras ciencias como la antropología, la sociología, la etnología y la economía, entre otras.

Este nuevo contexto de la investigación histórica, creado por la escuela de los Anales, sirvió de punto de partida a una tendencia igualmente importante: la Historia de las mentalidades. El trabajo iniciado por los franceses Febvre y Marc

---

<sup>6</sup> *Ibíd.* Pág. 11-12.

Bloch, el de elaborar una historia social y cultural en oposición a la historia tradicional, a la historia historizante, fue considerado pionero de esta nueva tendencia. La Historia de las Mentalidades se caracterizó por estudiar los aspectos económicos y demográficos de problemas como la sexualidad, el trabajo, la familia, la educación, al concebirlos como elementos importantes de la interpretación histórica. Estos problemas, antes considerados exclusivos de ciencias como la psicología, la biología, la sociología etc., son temas de preferencia de una historia que se interesa por los estudios regionales en términos de configuración de las mentalidades y su relación con contextos sociales y culturales específicos.

La mayoría de las veces, los temas que se acaban de enumerar han sido estudiados en un espacio geográfico bien delimitado, es decir, en el marco de una historia regional. La nueva historia de las mentalidades estuvo atenta con respecto tanto a las diferencias regionales como a las diferencias sociales<sup>7</sup>.

La llamada Nueva historia, considerada como otra generación de la escuela de los Anales, se caracterizó, en gran parte, por los enfoques estructuralistas y culturales en la interpretación de los hechos históricos. Aunque no se puede hablar de la existencia de una unidad de principios que definan la Nueva Historia, se destacan los estudios estructuralistas de Braudel, ya que conformaron una de las vertientes más representativas de esta nueva tendencia. Si bien Braudel tiene en cuenta los

---

<sup>7</sup> ARIES, P. La historia de las mentalidades, trad. María Luisa Jaramillo. París. 1976.

estudios económicos y demográficos, y se interesa por una historia regional, su presupuesto fundamental está en que todos los hechos se encuentran regidos por estructuras culturales que deben ser estudiadas si se quiere comprender el origen y la naturaleza de tales hechos. Este enfoque estructuralista de la historia se distancia en ocasiones de la interpretación marxista y de la crítica al objetivismo histórico hecha por los fundadores de la escuela de los Anales, ya que se desconoce al hombre como objeto y sujeto de la historia y, con ello, el carácter dinámico o transformador de la sociedad<sup>8</sup>.

La influencia de la escuela de los Anales en la orientación y el desarrollo de la investigación histórica en Colombia ha sido notoria. El dominio de la educación católica había generado, en buena parte, hasta principios del siglo XX, una historia centrada en los grandes acontecimientos que marcan una época. La historia se había reducido al estudio de los hechos políticos y sociales más relevantes, estigmatizada por los ideales del objetivismo, que hicieron del historiador un intérprete minucioso de archivos, capaz de narrar de manera ordenada los hechos<sup>9</sup>. Se habla, así, del surgimiento de un nuevo modelo historiográfico, caracterizado por el enfoque interdisciplinario que hace converger principalmente los estudios demográficos con el análisis histórico. En esta corriente se destaca el trabajo de Germán Colmenares y Jaime Jaramillo Uribe. El auge y fortalecimiento de la historia regional, en los últimos años obedece también, en gran medida, al

---

<sup>8</sup> FAZIO, H. “La nueva historia francesa: radiografía de una historia “, en: *Historia Crítica*. Bogotá. Universidad de los Andes. No. 5. Enero-julio. 1991. Pág. 48.

<sup>9</sup> AGUIRRE, M. Prácticas evaluativas utilizadas en el área de Ciencias Sociales por los docentes de educación básica secundaria del Municipio de Manizales. Manizales. Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias.

diálogo que han mantenido los historiadores colombianos con los principales avances de la historiografía europea, y especialmente con la escuela de los Anales. Entre los aportes más significativos se encuentran los trabajos de Otto Morales Benítez y Javier Ocampo López.

De otro lado, la historia local y la microhistoria se han convertido en preocupación de algunos historiadores colombianos, tanto en su proceso de análisis como en la relación de estos campos con el movimiento histórico global.

Así mismo, las relaciones de poder, los conflictos y el sentido del Estado moderno en un mundo globalizado adquieren particular relevancia, en la medida en que dichos fenómenos contribuyen a la comprensión del desarrollo de las unidades regionales, nacionales y mundiales.

### **1.5.5 La enseñanza de la historia en Colombia**

La crítica al objetivismo histórico por parte de los historiadores colombianos que encontraron en la interdisciplinariedad, la historia regional y la valoración de la subjetividad del investigador, entre otras razones, una nueva forma de hacer historia, suscitó una discusión entorno a la necesidad de replantear las formas de enseñar la historia. De hecho, hasta finales de los años sesenta se impartió en las asignaturas de historia y civismo una concepción positivista del conocimiento histórico que hacía énfasis en una interpretación lineal y anecdótica de la historia.

La enseñanza de este tipo de historia la han denominado algunos historiadores “ historia de bronce “, porque se centra en la narración de las hazañas de grandes personajes, preferiblemente militares y políticos, considerados los verdaderos motores o agentes de la historia. El marcado matiz ideológico de esta enseñanza se observa en que promovía el “honor nacional”, retomando especialmente los acontecimientos que se suelen celebrar en fiestas patrias y en el seno de las instituciones oficiales: “la historia de bronce se usa como una especie de predicación moral, fiel y segura acompañante del civismo, (apta al menos ésa es la alusión) para promover el espíritu patriótico de las jóvenes generaciones, con la secreta esperanza de una buena dosis de estatutaria es lo mejor para forjar los buenos ciudadanos”<sup>10</sup>

La enseñanza en Colombia, durante más de un siglo, de la historia como historia de bronce, dejó muy pocas opciones al educando para el ejercicio de la crítica, al ser la memoria y el recuerdo la principal exigencia en el aprendizaje del saber histórico. La historia fue vista como el estudio de un pasado glorioso, en donde éste raras veces era tenido en cuenta para comprender el presente: “el niño debe aprender una serie cuantiosa de fechas, batallas, hazañas de héroes militares, realizaciones de los presidentes de la república, en fin, un cortejo de datos que parecen no tener relación entre sí ni con el presente”.

La crítica al objetivismo reinante en esta “historia de bronce” motivó, en los años

---

<sup>10</sup> DE ROUX, Rodolfo. “Catecismos Patrios”, en Magazín Dominical de El Espectador. Bogotá. No. 321. Junio 1989. Pág. 6.

sesenta y setenta, nuevos enfoques en las formas de enseñar la historia que, dado su excesivo énfasis en los aspectos metodológicos ofrecidos por la tecnología educativa, no generaron verdaderos cambios en la concepción misma de la historia que exigieron la apropiación y comprensión del saber histórico por parte de los estudiantes: “como puede verse, la tecnología educativa, no cuestionaba el método tradicional de enseñanza sino que lo hacía más eficaz con el uso de dispositivos coactivos impuestos por el docente. Las finalidades políticas e ideológicas, así como la formación conceptual y valorativa de los estudiantes, se reducen al diseño de objetivos terminales que modifiquen conductas observables; al estudiante continúa viéndose como el sujeto pasivo de la enseñanza del profesor<sup>11</sup>”. Es sólo desde la década de los ochenta que, bajo la influencia de la epistemología genética de Piaget, la tradición francesa de los Anales y la interpretación marxista de la historia, se genera una discusión amplia en torno a la necesidad de replantear la enseñanza de la historia<sup>12</sup>.

La presencia de estas teorías en el campo educativo, si bien no produjo experiencias pedagógicas con amplia incidencia en la enseñanza de la historia en Colombia, puso en evidencia la importancia de un enfoque dinámico y constructivo del saber social.

Se han destacado sin embargo, las experiencias pedagógicas orientadas a observar el cambio conceptual en el saber social de los estudiantes, cambio que

---

<sup>11</sup> *Ibíd.* Pág. 6-7

obedece en gran parte a la influencia que aún tienen los enfoques constructivistas en la educación, así como las investigaciones que hacen énfasis en un enfoque emancipatorio de la enseñanza de la historia. Del primer enfoque sobresale el trabajo adelantado por Jairo Hernando Gómez en la Universidad Distrital, con títulos como El cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales y El papel de la representación en la enseñanza de las ciencias sociales. Para el segundo caso, se encuentra el trabajo adelantado por el equipo de Dimensión educativa, con publicaciones como la recuperación colectiva de la historia como tarea de la educación popular de Lola Cendales y Alfonso Torres.

No obstante las críticas al enfoque constructivista de la enseñanza de la historia, en las que se concibe en señalar que su excesivo énfasis psicológica lleva a privilegiar las estructuras de pensamiento en detrimento de los aspectos sociales y culturales, aún se valora en él el hecho de contribuir a una concepción dinámica del saber social e histórico que propicia la participación del estudiante en la reflexión y recreación de éste.

El enfoque emancipatorio de la historia, por su parte, se ha renovado en los últimos años con los aportes de la llamada “historia popular“, interesada en la construcción de identidades colectivas, en la importancia del sentido de pertenencia social y comunitaria.

---

<sup>12</sup> TORRES, Alfonso. “La enseñanza de la historia en Colombia”. 1995. Pág. 2.

La historia hoy por hoy debe ser interpretada a partir de su visión dialéctica, permitiendo que se comprenda los diferentes procesos históricos en los contextos: social, político, económico y cultural, y que además permita que los estudiantes tomen conciencia histórica del momento que se vive y de la historia que se escribe, y que como seres históricos opten frente a las problemáticas y estén en condición de comprender y transformar su contexto social y cultural.

#### **1.5.6 Enfoque de la historia en el Colegio Nuestra Señora del Carmen**

Se da a partir de la integralidad de las ciencias sociales; esto significa que se busca que estas tengan una visión integral y totalizante de los fenómenos sociales y de la realidad que nos rodea. Por esta razón no se justifica separar las ciencias sociales como disciplinas independientes unas de otras, sino que se hace necesario extraer los conceptos que son comunes y fundamentales a las distintas disciplinas explicativas de los fenómenos sociales, para conformar una estructura del área orientada hacia la formación integral del alumno. No se debe perder de vista que no sólo se trata de estudiar una ciencia por lo que ella representa en sí misma, sino por lo que significa para el proceso educativo y de optimización y crecimiento humano.

En el colegio Nuestra Señora del Carmen se ha trabajado el área de Ciencias Sociales (historia y geografía), aparentemente independientes, se ha logrado integridad e interdisciplinariedad en ellas a partir de su relación y correlación de saberes útiles esenciales, ámbitos y contexto. Por lo tanto la historia como parte

integral de las ciencias sociales se fundamenta en su epistemología, principios, y principios de la ley general de educación.

**VISIÓN:** Optimización del desarrollo humano integral trascendente.

**Misión:** Aprender a pensar, aprender a aprehender, aprender a desaprender, aprender a ser y hacer en contexto, estos aprendizajes constituyen el soporte necesario para desarrollar procesos cognitivos dirigidos hacia un aprendizaje significativo del saber humano y social de la historia.

La historia se fundamenta en:

1. Entramado conceptual: se entiende por éste, la comprensión, la relación, y aplicabilidad de las categorías del saber histórico, las corrientes del pensamiento histórico y los principios de la historia que se desarrollan en un tiempo y espacio, en los diferentes contextos: social, económico, político y cultural.
2. Articulación teórica: consiste en los planteamientos de problemas que articulan los elementos centrales de una teoría, una corriente, un pensamiento. Las conexiones que se establecen en este tipo de contextos se caracterizan por ofrecer una visión más completa de los problemas planteados, evitando una presentación parcial o fragmentada de los mismos. Es decir en la importancia que tienen los fundamentos teóricos de la historia con la contextualidad.

3. **Articulación de Saberes:** Los saberes de la historia se fundamentan a partir de la interrelación de los ejes: político, económico, cultural y social, los cuales establecen relaciones e Interrelaciones con otros saberes de otras ciencias en los diferentes contextos.
4. **Interdisciplinariedad:** La historia se relaciona y se interrelaciona con: La geografía, antropología, la sociología, la etnología, la economía, la política, la ética, la literatura, el arte, la religión, entre otras, estableciendo vínculos e hipervínculos en la profundización del conocimiento y construcción del saber histórico.
5. **Valores operativos:** son aquellos valores que se asumen y se vivencian como son: Sentido de pertenencia, identidad, equidad, respeto, responsabilidad, compromiso, aceptación, igualdad, cooperación, entre otros, que generan espacios de convivencia e interacción en la construcción de un pensamiento histórico y social que permiten a las educandas tener una apertura hermenéutica hacia los otros, hacia las diversas posiciones y opiniones, y a la vez reconozca el valor pluricultural y pluriétnico de las diferentes sociedades.

#### **1.5.7 Principios, centrados en los saberes útiles esenciales.**

En el proceso educativo se plantea la adquisición de múltiples saberes, procedimientos que permiten aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser y hacer aprender a vivir como persona ético - moral.

Es decir aquellas competencias básicas que permiten acceder a cualquier área del conocimiento, y a vivir en sociedad.

### **¿Que es lo básico dentro del currículo de la historia?**

Lo básico en un currículo escolar es todo aquello que constituye y proporciona lo fundamental, aquello que sirve de apoyo o punto de partida esencial donde descansan o se ordenan otras experiencias de aprendizaje.

Lo básico ha venido significando, frecuentemente en lo que se refiere a saberes, aquello que todo el mundo debería saber, consideramos lo básico como lo necesario, lo indispensable, lo global, para diferenciarlo de otros aspectos del currículo que podrían considerarse como más específicos, menos prioritarios, menos obligatorios, más particulares y concretos.

Por lo tanto, los saberes básicos, útiles, esenciales serían de entrada aquellos contenidos referidos al saber y saber hacer, considerados como esenciales para alcanzar los fines de la educación escolar, por eso, no puede decirse que son exclusivos de un área. Son responsabilidad de todas las disciplinas del saber.

En historia estos saberes útiles esenciales se fundamentan a partir de conceptos, fundamentos teóricos, y la reflexión de la cotidianidad, que permiten articular las categorías de análisis de la historia (tiempo, espacio, protagonistas, hechos o

acontecimientos) con los diferentes contextos: social, económico, político y cultural.

De esta manera se interpreta la historia desde: sus diferentes procesos históricos, de una manera dinámica, procesual, interdisciplinaria, y articulada a diferentes saberes que permiten la integralidad y la comprensión del saber histórico.

Los aprenderes básicos, útiles y esenciales apuntan a una formación integral trascendente que considera en un todo orgánico a la persona que es: consciente de la historia que se vive, y que se hace desde preguntas del presente, de la multicausalidad, de la cotidianidad, y de su entorno inmediato,

**Los saberes útiles de la historia son:**

1. Los principios, los conceptos y los fundamentos teóricos que generan la dinámica procesual de la historia.
2. La forma como se articulan y se relacionan entre sí. Esto permite comprender la lógica, y la dinámica de los procesos históricos.

Esto requiere dos grupos de procedimientos:

1. Procedimientos Pedagógicos Metodológicos: o lo que es lo mismo, cómo acompañar en la comprensión de dichos saberes útiles esenciales, en donde

participan: educador, educanda y el saber, se parte de cómo se relacionan y la importancia que cada uno de ellos cumple dentro del proceso.

2. Procedimientos para aprender a aprender, aprender a pensar, para acompañar el proceso en la elaboración mental de esos principios y contenidos, que requieren procesos de observación, descripción, suposición, interpretación, argumentación, proposición e investigación.

A partir de los saberes útiles esenciales se derivan las redes conceptuales, es decir los conceptos que permiten la integridad e interdisciplinariedad del conocimiento histórico.

**Los ejes conceptuales** sobre los cuales se trabajan en historia son: el socio – político, y socio - cultural, estos como columna vertebral, giran en torno a aspectos generales de la vida humana y se traducen en problemáticas que permiten a las educandas desarrollar e interactuar con las competencias: comunicativa, interpretativa, argumentativa, propositiva e investigativa en los diferentes contextos.

La relación e interrelación de los saberes útiles esenciales, los ejes conceptuales, y los contextos: social, económico, político, y cultural se articulan a partir de situaciones de aprendizaje, que permiten comprender e interpretar los diferentes procesos que se han generado en la historia.

### 1.5.8 ¿Qué es una situación de aprendizaje?

En el proceso pedagógico del Colegio Nuestra Señora del Carmen se considera que una situación de aprendizaje es aquella situación pedagógica que se caracteriza por tener unos signos vitales como son: el interés, la motivación, curiosidad, búsqueda y participación por aprender a aprender y aprender a desaprender.

Dinamiza la optimización integral de los educandos, aprovechando el potencial de aprendizaje, llegando a un aprendizaje metacognitivo es decir tener conciencia de lo que aprendo y sé para que aprendo.

La situación de aprendizaje como un organismo vivo, se desarrolla a partir de las siguientes fases:

**Nace:** del procedimiento motivador con que el educador inicia el proceso de aprendizaje. **Crece:** Al transformar lo cotidiano en lo académico. **Se desarrolla:** involucrando nuevos aprendizajes. **Se reproduce:** reproduciendo nuevos problemas de aprendizaje en interdisciplinariedad. **Se transforma:** asumiendo el conocimiento como objeto de reflexión.

#### 1.5.8.1 Situaciones de aprendizaje de la historia

Las situaciones de aprendizaje parten de la situación problémica, eje de reflexión hermenéutica de la historia en torno a la cual se articulan diferentes saberes y

conocimientos que permiten a la educanda interactuar con sus operaciones mentales (observación, análisis, reflexión, descripción, comparación, crítica, suposición, etc.) e instrumentos de pensamiento (ideas, teorías y conceptos), permitiéndole dar respuesta y formular nuevos interrogantes al problema que se ha planteado incursionando así en la búsqueda de nuevos conocimientos.

La característica fundamental que tiene la situación problémica es la de utilizar no sólo conocimientos del saber que es objeto de estudio, sino de otros saberes de otras áreas que le posibilitan a las educandas el conocimiento en un espacio de mayor complejidad.

La situación problémica debe permitir la participación de las educandas en el conocimiento de su entorno y la problemática que le es propia. Al dar respuestas a las diferentes problemáticas que se planteen en la situación problémica permite que se desarrolle en las educandas su capacidad intelectual, su creatividad e interés por la búsqueda de nuevos conocimientos, y aprenda a sortear dificultades y problemas propios de su cotidianidad desde diferentes perspectivas.

**Se considera que la comprensión de los fenómenos sociales requieren de un proceso de problematización**, en el cual las educandas se puedan plantear alternativas de solución, desarrollando a la vez su capacidad para deducir e inducir, formular hipótesis, hacer conjeturas, suponer, interpretar, argumentar, proponer e investigar.

La situación problémica requiere ser considerada en varios aspectos:

*Primero:* El resultado de una necesidad de conocimiento no impuesta, esto significa que debe surgir de: una reflexión de la cotidianidad, partiendo de una vivencia, consigna, periódico, lecturas, noticias, videos, foros, debates, conversatorios, y de las motivaciones, inquietudes e intereses de las educandas.

*Segundo:* Debe ser interesante como para que motive un proceso de búsqueda de conocimiento que se relacione con otras áreas, es decir que haya interdisciplinariedad de saberes y conocimientos.

*Tercero:* Debe agotar el conocimiento formal de los alumnos para iniciar la búsqueda del conocimiento académico en la solución de un problema.

*Cuarto:* Adoptar y construir sus propias categorías de análisis.

Las situaciones problémicas que se plantean en historia permiten comprender, entender y explicar los diferentes hechos y procesos históricos a partir de la relación de temporalidad (pasado – presente – futuro), espacio y grupos humanos, teniendo en cuenta que estos se articulan, interactúan, y se interrelacionan en forma dinámica y coherente a partir de las categorías del saber histórico.

El hacer objeto de reflexión las categorías del saber histórico, le permite a la educanda **hacer parte de la historia, construir su historia y dejar trascendencia en ella.**

## • **METODOLOGIA**

Esta metodología es parte integral en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la historia y de otras disciplinas, porque permite la interacción de educadores, educandas, padres de familia y comunidad educativa, además permite que las educandas logren conceptualizar, asimilar y contextualizar su aprendizaje en las dimensiones: cognitiva y actitudinal valorativa.

Esta metodología permite que se vayan desarrollando unos procesos dinámicos, consecutivos, flexibles, valorativos y significativos generando competencias: de interpretación, argumentación, proposición, e investigación.

### **1.5.9 Competencias en historia**

El constante progreso en la cualificación de la actividad educativa, ha permitido cambios en el quehacer pedagógico, logrando una reestructuración de las actividades que se realizan en el proceso de enseñanza aprendizaje. El concepto de objetivos terminales desaparece dando paso al concepto de logros e indicadores de logros, la evaluación tradicional es transformada y comienza a practicarse la autovaloración y covaloración; el profesor y su clase tradicional es cuestionado y se transforma en un orientador de los procesos de aprendizaje; el aula se modifica y se hace más dinámica; el educando deja de ser un sujeto pasivo y se convierte en un sujeto que manifiesta todas sus dimensiones: autonomía, comunicación, responsabilidad, etc., la memorización de contenidos

pierde su relevancia y adquiere importancia el desarrollo de estructuras de pensamiento, referidas a las principales operaciones mentales y la toma de conciencia sobre los procesos y estrategias que tienen lugar en el acto de pensar.

Dentro de este contexto incursiona en el proceso educativo colombiano el concepto de competencias básicas en el cual es planteado en la Ley General de la Educación, concretado en los lineamientos curriculares, cuyo eje central ya no lo constituyen los contenidos sino el desarrollo de competencias y es evaluado en la Nueva Prueba de Estado.

El grupo de investigación del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES, encabezado por Leonardo Verano y Alfredo Rocha de la Torre, asumieron el proyecto de reconceptualización del Nuevo Examen de Estado. Este grupo asume la definición de competencia como un “saber hacer en contexto” y por lo tanto este contexto debía estar determinado desde lo socio - lingüístico y estrechamente relacionado con ámbitos específicos en el cual se enmarcan las gramáticas de cada uno de los discursos disciplinares, ejes centrales del proceso de formación que el individuo realiza como estudiante. La competencia a evaluar por lo tanto, es la competencia comunicativa y su evaluación debe realizarse a través de tres tipos de acciones: La interpretativa, la argumentativa y la propositiva.

En el documento titulado Examen de Estado, cambio para el siglo XXI, este grupo define la competencia de la siguiente forma:

*“Competencia es un **“saber hacer en contexto”**, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo. En el Examen de Estado de las competencias se circunscribirán a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares, que hacen referencia, por su parte, al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada”.*

El desarrollo de competencias en historia esta relacionada con la posibilidad que tienen las educandas de “ leer “ e interpretar su realidad, y a la vez que permita la posibilidad de proponer y crear nuevas formas de abordar y acceder al conocimiento.

Es necesario abrir espacios para el debate y para la formación de pensamiento divergente, base del pensamiento creativo.

**La formación en competencias también se sustenta en la formación de un pensamiento crítico como elemento vital de una sociedad en desarrollo.** Las competencias permiten al estudiante contextualizar lo que sabe; **es decir qué hacer con lo que sé**, en una situación concreta de cualquier disciplina.

El desarrollo de las competencias tiene una estrecha relación con la estructura mental y el entramado conceptual básico que posee el estudiante para poner en práctica dichas competencias en historia:

- **Competencia interpretativa**

Significa fundamentalmente comprender el sentido cultural, social, político y económico de los hechos históricos, y entender las razones de su aparición y transformación. Las acciones de carácter interpretativo se caracterizan por establecer relaciones y vínculos entre acontecimientos y procesos generales, lo que significa la búsqueda de principios de integración del proceso histórico en su conjunto.

- **Competencia argumentativa**

Hace referencia a las acciones que realiza el estudiante, encaminadas a sustentar, explicar o fundamentar la comprensión de los fenómenos históricos. El énfasis de la competencia argumentativa consiste en que el estudiante de cuenta de las afirmaciones o razones que explican un acontecimiento histórico, determinada concepción de la historia o la presencia del pasado en la comprensión del presente y del futuro de las sociedades. En este sentido, lo que está en juego en la competencia argumentativa es la coherencia que posee el estudiante al explicar los planteamientos de orden cultural, científico, social, etc., hechos por la ciencia histórica.

- **Competencia propositiva**

Son las opciones o alternativas de solución que el estudiante plantea frente a los principales hechos de la historia. Permite que el estudiante pueda confrontar,

conjeturar, establecer hipótesis y desarrolle su creatividad para “**crear nuevas propuestas**”.

- **Competencia investigativa**

Significa fundamentalmente que la educanda indague y busque en los contextos el porque de los acontecimientos y los procesos en el tiempo y el espacio y sobre todo el actuar del hombre, para que de respuesta al momento histórico que se vive y se escribe.

#### **1.5.10 Evaluación**

Dentro de los procesos de aprendizaje la evaluación es uno de los dispositivos que permite tanto al docente como a la educando interactúen en un ambiente de diálogo para sustentar, argumentar, concertar y tomar decisiones de lo que llevan al mejoramiento permanente de su desarrollo humano integral. Lo importante no es lo que dice el educador del educando sino lo que dice el educando ¿qué se yo de mi mismo? Y ¿ qué me falta por aprender?. (Tomado del libro: Educar sin Hacer daño. Pág. 212.). Este postulado es el que permite que la educanda se valore en un ambiente de libertad y responsabilidad.

La evaluación en historia es: continua, procesual, constante, y fundamenta en tres verdades:

- **Verdades éticas**

Es decir pasar del discurso a la práctica, lo teórico hacerlo vida, y manifestarlo en las relaciones y acciones que establezco con los otros y con el mundo.

- **Verdades estéticas**

Es decir reconocer la sensibilidad y el valor que se tiene por el otro y por los otros, al asumir mi papel como actor social y “colocarme en el lugar del otro”, para poder ver y sentir desde diferente ópticas nuestra realidad.

- **Verdades científicas**

Es decir la curiosidad y la capacidad para sorprenderse ante lo nuevo; la búsqueda de respuestas a los interrogantes que se plantean a diario, el deseo de conocer y socializar el conocimiento, que son cualidades humanas, constituyen el soporte necesario para desarrollar procesos cognitivos que estén dirigidos hacia la construcción y profundización del saber.

## **1.6 METODOLOGÍA**

### **1.6.1 Tipo de investigación**

Esta investigación es de tipo cualitativa, etnográfica y propositiva porque a través de ella es posible conocer mejor como piensan las educandas, la influencia de sus sentimientos en la manera como se comportan, sus imágenes del mundo, sus

vivencias, sus valores, sus contradicciones. Todo esto permite que la educanda tenga preconcepciones y vaya aumentando el conocimiento sobre el comportamiento humano y los fenómenos sociales. Propositiva porque gracias a la información obtenida, a su análisis y las conclusiones se puede realizar una propuesta que tienda a mejorar dichos procesos.

En esta investigación etnográfica cualitativa se utilizarán herramientas y formas particulares de trabajar con la información obtenida. Es muy importante en esta actividad aprender a observar, a tomar notas en los diarios de campo, a dejarse sorprender por pequeños detalles de lo cotidiano, a trabajar en equipo, para confrontar puntos de vista, datos recogidos y posibles maneras de interpretar los hechos observados, también será muy importante sistematizar y evaluar los datos y las experiencias que se han recogido y realizado para que procesualmente se vaya corrigiendo y enriqueciendo nuestro proceso de investigación.

### **1.6.2 Unidad de análisis**

El nivel IV se encuentra conformado por 80 educandas de los grados 7° y 8°, las cuales integran células de reflexión catalogadas como: Avanzadas, Intermedias y de dificultades, con diferentes ritmos de aprendizajes.

### **1.6.3 Unidad de trabajo**

Se trabajará con tres grupos focales así:

10 educandas de la célula de avanzadas, 10 educandas de la célula de intermedias y 10 de las educandas con dificultades.

Para la organización de estas células se tiene claridad en que las educandas de avanzadas son las que tienen un ritmo de aprendizaje excelente y que no presentan mayor dificultad en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, las células de intermedia la conforman las educandas que presentan un ritmo de aprendizaje medio y las células de dificultad son aquellas educandas que presentan un ritmo de aprendizaje bajo y mayores dificultades.

## **1.7 TECNICAS E INSTRUMENTOS**

La información reflejará el intercambio entre el maestro y la estudiante producto de las interacciones sociales ocurridas durante la investigación, ya sea por información directa de los estudiantes o por fuentes documentales.

Las técnicas que se van a emplear en esta investigación para la recolección de la información son:

- La observación participante
  
- La entrevista semiestructurada
  
- Ensayo

- **LA OBSERVACION PARTICIPANTE**

Es una técnica que consiste en una aproximación a la realidad de la educanda desde el propio actuar cotidiano y a las relaciones que establece con sus mismas compañeras, permitiéndole conocer las apreciaciones de su historia personal, concepciones, y valores de su propio mundo.

El objeto de esta técnica es la descripción de los procesos de clase, a partir de las acciones y comportamientos del estudiante en su entorno.

- **LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Ayudará a conocer que percepciones, pensamientos e intereses tiene la educanda en los procesos de clase y sobre todo a saber qué clase de aprendizaje le permite construir conocimiento.

Se trabajará con dos clases de entrevistas:

- Entrevista personal: Consiste en una conversación detallada sobre los intereses, inquietudes y motivaciones que tiene el estudiante en el acto de aprender y sobre lo que piensa en particular sobre los procesos curriculares y comunicativos de la clase.
- Entrevista grupal: (grupos focales) Estas entrevistas permiten obtener información a partir de conversatorios dirigidos por las investigadoras a un

grupo de 10 estudiantes pertenecientes al nivel IV del Colegio Nuestra Señora del Carmen, cuya edad promedio es de 12 a 14 años, en los que podrán exponer sus ideas y conocimientos respecto a que clase de aprendizaje están asimilando y contextualizando en la vida.

- **ENSAYO**

Permitirá valorar la manera como las educandas van aprendiendo y asimilando los procesos de aprendizaje en la asignatura de historia.

Estos ensayos son a manera de “texto libre”, en donde las educandas expresan de manera espontánea lo que han aprendido, lo que les falta por aprehender y de qué manera están asumiendo ese aprendizaje para su vida.

## 2. HALLAZGOS, HUELLAS Y VIVENCIAS

### 2.1 IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA HISTORIA EN LA VIDA COTIDIANA

Para la realización del presente trabajo es de importancia conocer la experiencia de las educandas con respecto al aprendizaje de la historia realizado en el año 2000-2001 y el avance que van teniendo sobre las competencias argumentativa, propositiva e investigativa, en el desarrollo de saberes útiles esenciales propios de la historia a través de las situaciones de aprendizaje.

Es de interés recordar que en el grupo de educandas seleccionado para la aplicación de los instrumentos de recolección de la información se han considerado estudiantes que integran las células de: **avanzadas, intermedias y de dificultad**, que se manejan en la organización del trabajo pedagógico en la metodología que se adelanta en el Colegio Nuestra Señora del Carmen.

En los testimonios o respuestas de las adolescentes se puede ver con claridad, de acuerdo a la pertenencia a determinada célula y al ritmo personal que lleva en el aprendizaje, que existe más o menos riqueza y fluidez en el lenguaje, mayor o menor profundidad en los análisis y el más adecuado o inadecuado uso de la terminología propia del proceso.

### 2.1.1 Encontrando el significado a la historia

Al analizar las respuestas de este grupo de adolescentes se puede ver que al dar el significado de la historia no se ubican directamente en la clase de historia sino que toman la historia de manera global, ubicándola en el contexto de las ciencias sociales que abarcan toda la existencia humana, esto se puede ver en las siguientes afirmaciones:

**“La historia es la esencia fundamental del ser humano. En la historia es muy importante manejar unas competencias que desarrollen la capacidad cognitiva de éste”.**

**“La historia la hace el tiempo con los hechos. La historia va cambiando y se han dado muchas transformaciones en el progreso y desarrollo de los pueblos”.**

**“Es la oportunidad de analizar y comprender las diferentes situaciones que se van presentando en nuestro país a través del tiempo, dando la importancia que se merecen las diferentes culturas existentes”.**

**“Es importante para comprender cada proceso histórico y así poder comprender nuestro presente y futuro”.**

En la expresión que aparece a continuación se puede ver que para una minoría la historia es comprendida como una crónica de los acontecimientos del pasado. Para las estudiantes, la historia está basada en hechos, ya que para ellas los hechos y acontecimientos constituyen el núcleo de la historia. A esta concepción se le pueden atribuir las dificultades que tienen la mayoría de los estudiantes para construir explicaciones históricas.

**“La historia son hechos que nos muestran nuestros antepasados, que nos da a conocer todo lo que ha ocurrido. Cada ser humano hace su propia historia, cada uno de nosotros de debemos esforzarnos por dejar huella”.**

Partiendo de estas expresiones se puede decir que la historia para la mayoría de las educandas es algo esencial al ser humano. Es catalogada de muy importante ya que gracias a ella se pueden conocer, analizar y comprender los acontecimientos y hechos de vida en el tiempo y en el espacio.

Es interesante el dinamismo propio que descubren en la historia y que gracias a este dinamismo es como se logran grandes transformaciones y como se genera el desarrollo de los pueblos.

Según ellas, la historia es la que hace que se distingan y valoren las diferentes culturas.

En las respuestas de las educandas se puede descubrir la conciencia que tienen de que cada persona construye su propia historia y que es gracias a la huella que el ser humano va dejando como se encuentra sentido al pasado y al futuro.

### **2.1.2 La historia es muy importante**

Después de conocer lo que significa la historia para las educandas resulta interesante detenerse en la importancia que descubren de la historia como tal.

Con respecto a esto se encuentran las siguientes opiniones:

**“Es importante interpretar la historia para comprender cada hecho histórico, analizarlo, entenderlo y reflexionarlo en el sentido de que si comprendemos el pasado comprenderemos el presente y el futuro”.**

**“La historia a través del tiempo ha formado parte de nuestras vidas, cada hecho histórico del pasado puede presentarse en el futuro, pues cada acto histórico que realizamos deja huella en la historia”.**

Las educandas descubren en la historia **“una clave”** en el momento de conocer e interpretar los hechos del pasado, comprender el presente y, en cierta forma, preparar el futuro. Esto deja ver la comprensión que van teniendo de que la historia se conoce y aprende haciendo proceso y que es un proceso que no termina.

Aparece en las opiniones de las entrevistadas que el aprendizaje de la historia no puede ser realizado a manera aislada; sino que deben tenerse presentes y aprovecharse todas las rutas y perspectivas que pueden, y de hecho son, exploradas desde la interacción de diferentes disciplinas y contextos sociales y culturales en los que vive el ser humano y en los cuáles construye la historia.

En general se puede ver la conexión que establecen las estudiantes entre el pasado y el presente; dejando ver que pueden manejar conceptos de tiempo y espacio.

Llama la atención en las respuestas de las educandas el concepto de **“dejar huella”** en el tiempo; parece que les ha impactado e inquietado mucho.

### **2.1.3 La historia para la vida**

En historia como ya se ha dicho, los saberes útiles esenciales se desarrollan a partir de conceptos, fundamentos teóricos y la reflexión que se hace de los hechos de la vida cotidiana.

La mayoría de las educandas manifiestan como los saberes útiles esenciales desarrollados en esta clase han tenido que ver con la realidad del país y del mundo, aportando los elementos claves para la lectura e interpretación de las diferentes situaciones y favoreciendo una toma personal de postura frente a ellas.

### **2.1.4 Aplico estos conocimientos**

En este sentido las educandas reconocen que lo que han aprendido en clase de historia es aplicable en la vida práctica.

En primera instancia expresan necesidad de concientizarse sobre las situaciones que viven...

**“Me doy cuenta de que el mundo va cambiando”.**

**“Los aplico al enfrentarme con la dura opinión de la sociedad y con las condiciones de vida que estamos llevando ahora”.**

**“Teniendo claro que nuestras decisiones ya sean buenas o malas pueden afectar nuestra vida y la vida de los demás”.**

Al buscar la aplicación de lo que aprenden surge en las adolescentes la inquietud por cultivar el amor y respeto por lo propio...

**“Aquí en nuestra ciudad se debe conocer, para cuidar y proteger nuestro patrimonio”.**

**“Valorando más las cosas de nuestro alrededor y nunca perder nuestra cultura ni nuestra historia ya que con ellas nos destacamos”.**

El acercamiento a los hechos y personajes de la historia permite a las educandas evitar repetir errores que descubre en ellos y de los cuales procuran sacar enseñanza prácticas para su vida...

**“Algunas cosas de historia me sirven para no repetir mis errores”.**

**“Tratando de buscar con ellos una solución y no repetir los errores que de pronto el hombre ha cometido en otros tiempos”.**

**“Siguiendo el ejemplo de muchos de nuestros héroes”.**

**“La manera como los aplico es mirando los daños que los demás hicieron en otro tiempo y procurar no repetirlos”.**

En el momento de aplicar los conocimientos de historia a la vida las educandas dicen:

Relacionando la manera de pensar de los antepasados con la manera como piensan los hombres hoy, poniendo en ejercicio los valores, cultivando un mayor sentido de pertenencia y valoración por lo propio, sobre todo a nivel cultural, analizando los errores cometidos en algunos hechos de la historia y procurando no repetirlos, siguiendo el ejemplo y dinamismo de algunos personajes de la historia como motivación para la vida.

### **2.1.5 Saberes que se han desarrollado**

Cuando se habla de saberes útiles esenciales es importante tener presente que éstos deben ser los contenidos referidos al saber y al saber hacer; fundamentales para que los estudiantes puedan desenvolverse en su vida cotidiana y en su futuro.

En la materia de historia estos contenidos se fundamentan a partir de conceptos, fundamentos teóricos y la reflexión de la cotidianidad. En este sentido es bueno conocer lo que piensan las entrevistadas:

**“Temáticas de nuestro país”.**

**“Los saberes útiles esenciales los hemos relacionado con las situaciones que afectan nuestro país y con mi vida”.**

**“Hemos visto los diferentes hechos importantes los cuales han revolucionado el mundo y la realidad de Colombia que sufre con tanta violencia”.**

**“Saberes muy importantes que van dando origen a un futuro mejor. Los problemas sociales que tiene Colombia actualmente y cómo ha cambiado la historia en el mundo contemporáneo”.**

**“Son muchos ya que a cada paso que va dando el hombre, cada proceso histórico lo hemos visto desde la edad antigua hasta los problemas y hechos que viven en la actualidad”.**

Las adolescentes entrevistadas resaltan la posibilidad que les presentan estos saberes comprender la realidad que vive el país, comprender mejor su historia, y crear en ellas actitudes de valoración y respeto y compromiso frente a la misma

**“Todos los procesos son muy importantes, he valorado la historia y me he esforzado por comprenderla; tengo en cuenta que la historia no es memorizar datos ni fechas sino aprenderla con honor y saber de qué se está hablando. Hoy en día la historia nos ha ayudado a aprender y recordar como ha sido el mundo antes y ahora.”**

**“Generalizando, hemos visto el cambio de la tierra, del hombre y la historia en este tiempo; su evolución de pensamiento, razonamiento y actitudes a nivel social, político y económico”.**

**“En sí son muchos, pero hacen parte de la evolución del hombre a través de la historia en las diferentes épocas, como edad antigua, edad media, moderna y contemporánea”.**

**“Son muy interesantes y nos han inquietado mucho por conocer quienes somos y quienes fueron nuestros antepasados: el descubrimiento, la conquista y las guerras”.**

Se menciona, además el desarrollo de competencias y el sentido práctico de estos saberes que aparecen no ajenos a la vida de las estudiantes sino iluminando y motivando en ellas actitudes de compromiso en su vida y en la vida de la sociedad.

**“ Creo que los saberes útiles esenciales se reflejan en las competencias y en el respeto de opiniones en el desarrollo de nuestros conocimientos”.**

**“Investigación, argumentación, relación con otras áreas del saber”.**

Las educandas reconocen que han desarrollado los siguientes saberes útiles esenciales:

Desarrollo de competencias, reflexión y análisis de la realidad del país, integración de los saberes a la vida, desarrollo de valores humanos; entre los que sobresale el respeto por la vida, la persona y sus derechos.

Se puede decir que el aprendizaje ha sido contextualizado. Se puede decir que las educandas comprenden, en la medida de sus posibilidades, que los saberes útiles esenciales son aquellos que aprenden no para el momento sino los que les van a servir para su desenvolvimiento como personas individuales y sociales.

Valoran la posibilidad que han tenido de conocer, comprender y analizar situaciones concretas de la realidad del país y del mundo.

Aparece un nuevo concepto de historia que no es un memorizar datos ni fechas; sino comprender y saber dar razón de aquello que se está hablando. Aquí en este testimonio se puede ver la manera como algunas educandas se van apropiando de esta nueva metodología que se viene implementando en el Colegio Nuestra Señora del Carmen.

### **2.1.6 Relaciono lo que ya sé con los nuevos saberes útiles esenciales**

Este aspecto es considerado bastante importante por las entrevistadas. Es uno de los retos más significativos al hablar de aprendizaje significativo y al aplicar una metodología que permite que el educando aprenda para la vida y no para el momento.

Sobresalen en las respuestas de las educandas dos tópicos. En primer lugar las adolescentes dicen que si logran relacionar lo que aprenden con lo que ya saben, en este sentido encontramos los siguientes testimonios en los que dicen como lo van logrando:

**“Dialogando y socializando el tema que hemos investigado con la profesora y con mis compañeras”.**

**“De una manera muy concreta ya que por una cosa se llega a la otra porque la historia está conectada con todo”.**

**“Cuando socializamos”.**

**“Con la relación con otros textos, aplico mi conocimiento y el del libro y voy comparando”.**

**“Investigando qué tiene que ver un hecho con otro”.**

**“Los relaciono tratando de buscar una forma que tenga sentido y que la relación me ayude a conocer más”.**

**“Lo relaciono con los conocimientos adquiridos en los grados anteriores”.**

Por otra parte las educandas expresan que van aplicando lo que aprenden en las actividades de su vida cotidiana y al respecto manifiestan:

**“La historia la relaciono con mi vida cotidiana porque todos somos y hacemos historia”.**

**“Los saberes que comprendemos en historia los desarrollo en mi vida cotidiana porque lucho por mis derechos”.**

**“A veces el conocimiento de historia que tengo me ha servido para lograr entender diferentes casos de la vida cotidiana”.**

**“Cada saber me deja un mensaje para la vida”.**

En un primer momento las educandas mencionan las formas como buscan relacionar los saberes útiles esenciales y anotan en su mayoría: la socialización, la relación con otros textos, la investigación, y también aparece con gran fuerza la relación o conexión que buscan con hechos de su vida o de la vida cotidiana de otras personas. Se puede afirmar que aquí se valida la metodología en espiral.

Se puede decir que aparece un gran vacío en los apartados que tienen que ver con la puesta en práctica de lo que las estudiantes aprenden. Es precisamente en este aspecto donde aparecen las mayores dificultades.

Por lo anterior se puede decir que es en este sentido en el que se hace urgente generar propuestas que hagan más factible el hacer posible el hecho de hacer de los saberes algo que realmente toque la vida de las educandas.

Se puede leer en algunas expresiones de las entrevistadas, la forma como van buscando conectores con otras áreas del saber y también, cómo echan mano de aquello que han aprendido tiempo atrás y que se dan cuenta necesitan hoy para una mayor comprensión de lo que continúan aprendiendo.

**El diálogo y la socialización, la interrelación con la vida cotidiana y la investigación. En este aspecto parece haber gran vacío en las educandas ya que sus respuestas son bastante pobres y poco claras. Ya se vislumbra la dificultad para realizar la integración entre lo que saben y los conocimientos nuevos que van adquiriendo.**

#### **2.1.7 Utilidad de las situaciones de aprendizaje de historia**

Además de lo ya expresado por las educandas en preguntas similares, se puede descubrir que al responder esta pregunta la mayoría de ellas no se limitó a las de la **situaciones de aprendizaje historia**, sino que abrieron un abanico más amplio

sobre la incidencia del aprender historia en sus vidas; sin embargo se pueden ver expresiones que apuntan hacia una preocupación de cara a su futuro inmediato:

**“Nos puede servir para elegir nuestra carrera y mejorar la situación de nuestro país viendo cómo está ahora de mal”.**

**“Esta clase nos abre mucho paso para nuestro futuro”.**

**“He descubierto que uno es un ser que debe dejar huella”.**

Otros conceptos expresan utilidad de las situaciones de aprendizaje como herramientas que les prepara para la solución de problemas y conflictos tanto en su vida personal como en la sociedad...

**“Me ayuda a resolver los problemas que se me presenten algún día en mi vida cotidiana”.**

**“Nos sirve para admirar lo que hicieron los hombres antes y para que nosotros lo sigamos haciendo mejor”.**

Otra utilidad de las situaciones de aprendizaje es el sentido de pertenencia a la humanidad ya la sociedad y la responsabilidad que cada ser humano tiene de dejar un mundo mejor para quienes vienen detrás suyo...

**“La utilidad más grande es aprender a utilizar las competencias y descubrir como el hombre está en continuo cambio y la capacidad que tiene de transformar el mundo”.**

**“Nos permite reconstruir el mundo y recuperar en el hombre el sentido de su vida”.**

**“Es importante para mi conocer la historia del hombre ya que formo parte de él y debo descubrir e investigar como ha sido la evolución de su pensamiento”.**

**“Nos sirve para ver como vivía antes la mujer y como hoy las mujeres tenemos más oportunidades y la responsabilidad ante esta misión”.**

**“Que no debemos dejar que se pierda nuestra cultura y debemos valorar el trabajo y el esfuerzo del hombre por salir adelante”.**

### **En el aspecto de utilidad de las situaciones aprendizaje las educandas**

Les ha servido para sacar adelante sus saberes, para meterse en otras situaciones problémicas de la vida o de otras áreas, despertar la responsabilidad que tienen las educandas frente a su futuro papel en la sociedad, conocer mejor la realidad y tomar posiciones frente a ella, saber solucionar sus propios problemas, reconocer que el mundo está en constante cambio y transformación y tratar de ir a su ritmo y algo fundamental: recuperar el sentido de la vida y desde ya comenzar a construir de manera responsable su proyecto vital.

#### **2.1.8 Estudiar la historia paga**

Al leer las respuestas de las estudiantes con respecto a la utilidad que encuentran en el estudio de la historia, de sus hechos y protagonistas y de la responsabilidad

que tiene todo ser humano de construir una historia cada día mejor para él como para sus semejantes, es interesante descubrir las tendencias de la mayoría de las entrevistadas:

Resaltan la responsabilidad que tiene todo ser humano, y ellas en concreto en este momento, de construir una historia que lleve a los demás a una vida mejor.

**“Me sirve mucho para ver que somos los hombres quienes construimos la historia, el hombre es el que deja huella y es a esta huella a lo que llamamos “hecho histórico”.**

Destacan la riqueza práctica en el desarrollo de las competencias ya que les prepara ante todo para ser capaces de solucionar acertadamente los problemas que se les presenten en la vida cotidiana. Además manifiestan la inquietud de estar atentas a los diferentes acontecimientos y hechos de la realidad, buscando comprenderlos e interpretarlos correctamente para no vivir de espaldas a ella; así lo dejan ver los siguientes testimonios:

**“A mí la historia y sus competencias me sirven para conocer nuevas cosas, para salir adelante; además cuando debo resolver un problema necesito acudir a esas competencias, no sólo para mi vida sino para la vida de las demás personas”.**

**“Me sirve mucho para mi vida cotidiana. Así en una charla puedo utilizar estos contenidos provechosamente y tratar de comprender mejor las situaciones que se dan en los diferentes lugares o países”.**

Otro aspecto a resaltar es la valoración que hacen de los **“héroes y heroínas”** que para ellas se convierten en ejemplos a seguir y en un reto para sus propias vidas.

**“Para darme cuenta de cuan valientes fueron los personajes. Además estos personajes y los mismos hechos no dejan siempre una enseñanza: hay que luchar sin detenerse”.**

Pareciera que la historia se puede quedar como algo aburrido y monótono, pero se encuentra en las expresiones de las educandas cierto aire de bienestar y gusto por el estudio de la historia.

Es importante el concepto de que es el ser humano quien construye la historia y cómo el analizar y comprender los acontecimientos o hechos de la historia le permite encontrar su identidad a través de lo que ha heredado de sus antecesores. De esto surge también la responsabilidad que experimentan tener como gente joven que empieza la vida.

## **2.2 EXPERIENCIA DE CLASE**

### **2.2.1 El juego del ajedrez aplicado a la historia**

Para trabajar la situación de aprendizaje “las ideologías fuerzas motrices de la historia” en la edad media con los ejes: socio - cultural, económico y político,

plantearon las estudiantes trabajar la situación problemática por medio del juego de ajedrez.

Es así que motivadas construyeron un ajedrez humano, en el que cada una de las adolescentes asumió su papel dentro del juego y sabía que tenía una enorme responsabilidad frente a todo el grupo.

Esta es una experiencia interesante porque a través de este juego que surgió por las motivaciones e intereses de las educandas se aprendió mucho.

#### **Ser o no ser.....**

**“ Yo fui rey pero sabía que tenía que protegerme de las nuevas invasiones que iban a comenzar, no podía dejar que destruyeran mi reino, ya que este representaba un símbolo de poder, así que mi responsabilidad “ histórica “ ante este acontecimiento era grande”.**

**“ Yo representé al caballo, esta batalla representaba para mi una cuestión de honor y de valentía y por honor tengo que dar hasta mi propia vida.**

**“ Al comienzo estaba indecisa quería ser rey o reina o torre o peón. Pero al final me decidí ser alfil por sus movidas estratégicas en el tablero, a demás en la guerra todo se vale.”**

**“ Represente a la reina, me sentí muy importante, porque vi alrededor a mis compañeras, todas ellas representaban fortaleza y protección para el reino, estaba custodiada por ellas y cuando perdía a una de ellas, me sentí muy triste.”**

**“ El ganar o perder en esta batalla significa tener poder, dignidad, respeto, y sobre todo es una cuestión de honor, así que consolidamos un equipo en el cual lo fundamental era el bien común.”**

**“ Yo hice de peón, mi responsabilidad fue servir al rey y sobre todo luchar por mi reino, cuando me mataron, no quería salir del tablero, porque sabía que no había hecho lo suficiente, no había cumplido con mi compromiso “.**

**“ Esta batalla la asocie con la película Corazón Valiente, en donde fue una lucha de todos contra todos, por el ideal de “ libertad”.**

**“ Represente a la torre eso significó que yo era el castillo, este representó en la edad media símbolo de poder feudal, había leído que en un principio eran toscos torreones de madera; y que luego se construyeron en piedra, rodeados de una muralla y un foso, cuando sobrevinía un ataque se levantaba el puente y desde las murallas, los guerreros se defendían del enemigo con flechas y espadas o arrojándoles piedras y aceite hirviente”**

**“ Conforme el grupo de la caballería, tenía que ser un jinete ágil y valiente”.**

**“ Fui peón estaba incapacitado para ejercer derechos y tomar decisiones”.**

El conocimiento es una vivencia personal en la que se involucran necesidades, inquietudes, intereses, motivaciones y pasiones, y esto hace que el aprender a aprender sea más fascinante.

**“ Cuando ganamos sentí mucha nostalgia porque había perdido a muchas de las personas que habían salvado y**

**protegido mi reino, ellas dieron su vida por una enorme causa. El honor”.**

**“ Quizá lo triste de este juego es el saber que personas que están al mando se hubieran muerto, porque ya no estaban para celebrar este triunfo de victoria”.**

**“ Este juego tiene que ver mucho con la realidad que se vive, todas las personas tenemos ideales, que tratamos de conseguirlos así nos toca morir”.**

Las adolescentes además de representar un papel, asumieron con gran compromiso y conciencia histórica el momento histórico que dramatizaron. Cada una de ellas sabía lo que tenía que hacer, demostrando compañerismo, autonomía, respeto frente a las opciones y decisiones que se tomaron en el juego.

### **La óptica medieval vista desde el ajedrez**

**“No sólo fue un juego, trate de relacionarlo con las estructuras ideológicas, políticas, sociales y culturales que se vivieron en la edad media, comprendí que la historia cambia cuando se generan cambios profundos dentro de ellas”.**

**“ Se comprendió las relaciones de poder que tuvieron los señores feudales, como estaba estratificada la sociedad medieval, las relaciones entre economía feudal y rural”.**

**“Relacione el juego de ajedrez con la guerra de los cien años, ya que las fichas blancas eran Inglaterra y las negras eran Francia, profundice sus causas y consecuencias y sobre todo valore mucho lo que hizo “ Juana de Arco” por salvar su reino”.**

**- Creando principios:**

- Las ideologías son las fuerzas motrices de la historia
- La historia nos permite conocer los cimientos de nuestra vida actual, saber de donde venimos, quiénes somos y aumentar las posibilidades de saber a donde vamos.
- En el desarrollo histórico se articulan hechos, procesos, ideas que han cambiado la imagen del mundo y de la historia
- Nada en la historia se hace sin las masas

**LECTURAS PARA PROFUNDIZAR:**

- Procesos históricos de la Edad Media
- La vida en la Europa Medieval
- La tierra símbolo de poder feudal
- Relaciones políticas, económicas, culturales y sociales de la edad media
- Las nuevas líneas de poder y las ilusiones perdidas
- Nuestros Derechos y nuestros deberes

Buscar lecturas en Internet: altavista, google y otros buscadores.

### **Relación y Correlación con otras áreas**

**“Lo interesante de la situación problémica es el establecer relación con otras asignaturas como la matemática, la religión, la literatura, la filosofía, el arte, la física, y sobre todo La ética”.**

**“Cuando establecí la relación con literatura, me interese por los cantares de gesta de la edad media, sobre todo “ el cantar del Mío cid “.**

**“Me intereso conocer más sobre la vida de Juana de Arco, sé que fue una gran heroína, que dejo huella y trascendencia al ser recordada”.**

**“Al establecer relación con el arte, es importante retomar la arquitectura romántica y gótica, la pintura y la escultura, cada una de ellas tiene su estilo, sé que las iglesias medievales se cubrieron de esculturas y pinturas con imágenes y figuras que representaban los pasajes de la Biblia”.**

**“Aprendí que la práctica de la alquimia, encerraba características de misterio, de mística y de ciencia experimental, que con el paso de los siglos condujeron a la aparición de la química”.**

**“ Me interese por conocer los aportes que se dieron en las matemáticas y encontré los logros alcanzados por los Arabes, a partir de los aportes de los griegos y los hindúes”.**

**“ Encontré que la primera revolución industrial data del medioevo, ya que la sociedad medieval reemplazó el trabajo manual y a veces el trabajo forzado de esclavos, por el trabajo de las máquinas”.**

El trabajar este punto del espiral permite investigar y explorar de una manera profunda diversos conocimientos acerca de lo que ellas deseen aprender. Cuando se socializa es interesante compartir todos estos aportes de cada una de las áreas del saber porque se **“retroalimenta”** el saber aprehendido. Y es fundamental que **“cuando se socializa se aprende”**.

Es importante destacar la relación que hicieron las adolescentes de este juego con el momento actual que vive la sociedad actual.

**“ Considero que las relaciones de poder siempre han existido, unos son los de arriba y otros estamos abajo subordinados a sus mandatos, nada se hace sin la autoridad del “ Estado”.**

**“ La esclavitud y la servidumbre son cuestiones que se han dado a lo largo de la historia, no existe el respeto por el otro en cuanto a opiniones y decisiones”.**

**“ El juego de ajedrez lo relaciono con la guerrilla y el Estado, cada uno con sus ideologías, con su poder y con sus armas”.**

**“ Lo relaciono con la deuda externa, nuestro país es uno de los más endeudados de América Latina y como aún seguimos siendo dominados política y económicamente por Estados Unidos.”**

**“ Siempre en el mundo a existido la “ guerra” como un contrasentido humano, que aniquila y deshumaniza en su integridad”.**

**“ El hombre es lobo para el hombre, afirmo Tomas Hobbes, y es así que el ser humano se destruye a sí mismo por su ambición, codicia y sobre todo por tener el**

**“ poder en sus manos” y desde ahí mover sus fichas a su antojo.**

**“ El relacionar este saber que se vive, nos permite volvernos críticos y ser constructores de nuevas propuestas que permitan un cambio positivo y favorable para la humanidad”.**

Valoración de todo el proceso a través de un ensayo. ( anexo)

### **2.2.2 El reto es desarrollar competencias**

Si desarrollar competencias se ha convertido hoy en reto y tarea para todos los educadores en las diferentes áreas, lo es de una manera especial para quien tiene en sus manos la responsabilidad de acompañar a las nuevas generaciones en la tarea de acercarse con una mirada de novedad y gusto por los hechos y personajes que nos han precedido en la construcción de la historia de la humanidad.

Es gracias al diálogo, a la interacción con las situaciones problémicas y a los conceptos que ya tiene de la historia, como la educanda puede entrar a participar en la construcción y en la comprensión de los saberes útiles que sobre esta asignatura desarrolla en el aula de clase y es gracias a este proceso interno que puede desarrollar competencias que le servirán de herramientas para hacer de su aprendizaje algo significativo y útil para su vida presente y futura.

### 2.2.2.1 Aprendiendo a interpretar

Frente a la competencia **interpretativa**, la mayoría de las entrevistadas expresaron:

**“Comprender, analizar, reflexionar. Es comprender los hechos históricos desde su aparición y transformación y ver qué cambios generan en el mundo y en el hombre”.**

**“Nos ayuda a saber dar una razón, saber manejar nuestras ideas adecuadamente, nos permite analizar más a fondo sobre la manera en que pensamos”.**

**“Al interpretar un hecho debemos comprenderlo desde su aparición, transformación y qué cambios ha dejado en el mundo”.**

**“La historia la podemos interpretar estudiando suceso por suceso y con detenimiento para poder entender y realizar hipótesis que nos llevan a un mejor desarrollo”.**

**“Esta competencia ha ayudado al hombre a encontrar su propia identidad, aspirando con el paso del tiempo a formar un mundo apto para la vida humana”.**

En las respuestas de las educandas se puede ver que van siendo capaces de adentrarse poco a poco en el significado sociocultural, político y económico de los hechos o acontecimientos de la historia, práctica que le permite el hecho de desarrollar la competencia interpretativa.

Como se puede interpretar por las respuestas de la mayoría de las adolescentes manifiestan con claridad lo que es e implica interpretar un hecho histórico. Anotan

la importancia de conocer cómo comenzó un hecho, sus causas y consecuencias y los cambios o transformaciones que han generado en el contexto en el que se han producido, para poder tener acceso a su comprensión y así poder establecer relaciones y vínculos con otras realidades que les den sentido.

Al detenernos en las expresiones de las educandas se percibe cierta soltura en sus expresiones, la utilización de palabras bastante técnicas y cierta convicción de que están aprendiendo para la vida y no para el momento. Se nota realmente ganas de adquirir conocimientos y de aprender a aprender.

En la competencia interpretativa aparece cierto orgullo y seguridad al manifestar que pueden dar razón de lo que aprenden y tiene gran significación la posibilidad de expresar con libertad sus ideas y la actitud de escucha a su profesora y compañeras.

Llama la atención en las estudiantes el significado de ese “dejar huella” que aparece en varias ocasiones y que se convierte, según ellas en tarea, reto y misión para ellas.

#### **2.2.2.2 Si argumento, sé que aprendí**

El hecho de pretender desarrollar la competencia argumentativa implica para la educanda un esfuerzo por saber explicar o fundamentar la comprensión que va haciendo de los fenómenos históricos, de manera que con sus propias palabras

pueda dar razón de lo que sabe y de la riqueza que ha adquirido en el desarrollo de la situación de aprendizaje concreta.

Al hablar de esta competencia las educandas expresaron:

**“Esta competencia me ayuda a sustentar mis ideas y a organizarlas para una buena comunicación y comprensión de los hechos históricos en el mundo”.**

**“Nos sirve para que sepamos sustentar y dar razón de lo que aprendemos de la historia; para que sepamos responder sobre los hechos y personajes que han dejado huella”.**

**“Dando la opinión sobre lo que estamos hablando y decir el por qué sucedió ese hecho”.**

El hecho de poder sustentar los nuevos conocimientos adquiridos aparece con gran fuerza también en la respuesta de las entrevistadas. Esto fue lo que dijeron al respecto:

**“Sustentar, explicar el por qué, el cómo, para... etc. De los hechos históricos con fundamentos teóricos válidos”.**

**“Al argumentar nos explicamos el por qué, el para qué, el cómo y el cuándo el quiénes y el dónde... y estas explicaciones nos dan fundamentos a partir de unas causas y consecuencias”.**

**“Nos permite dialogar a cerca de los hechos de la historia y si tenemos dudas aclararlas”.**

Se considera de gran importancia la capacidad de raciocinio propias del ser humano y esta competencia tiene en esto un significativo aporte...

**“Gracias a esta competencia el hombre puede razonar a cerca de su origen y continuo desarrollo. En la competencia argumentativa se destaca el pensamiento del hombre, el cual le hace el centro del mundo”.**

Las educandas expresan el gusto y la importancia que tiene para la comprensión de la historia el poder ordenar sus ideas, su pensamiento y de esta manera poder dar razón de lo que van aprendiendo. A través del desarrollo de esta competencia las educandas valoran abiertamente la posibilidad de expresar de manera clara y segura sus opiniones.

En las respuestas aparece con claridad la conciencia que tienen estas adolescentes de que en la medida en que puedan dar razón de lo que saben con una buena comunicación y socialización de sus ideas y conceptos y que es así como demuestran que han adquirido un nuevo aprendizaje.

### **2.2.2.3 Podemos proponer y ser parte de la solución**

La característica fundamental de esta competencia es la creación, la innovación. Gracias a ella se puede soñar, imaginar y crear, pero siempre en contexto.

Esta competencia exige para su desarrollo la formación de una conciencia crítica

que favorezca la organización del pensamiento y permita la presentación de alternativas y soluciones a las diferentes situaciones problémicas en cualquiera de las áreas del saber, tienen también un sentido práctico en la vida cotidiana, dando al ser humano seguridad y destrezas.

El hecho de poder ser protagonistas de la historia es un aliciente que ha permitido las siguientes expresiones por parte de las estudiantes:

**“El proponer es muy importante ya que nosotras proponemos alternativas de solución a problemas que se plantean; así podremos mejorar la historia y la realidad que se vive”.**

**“A través de esta competencia pude dar a conocer mi punto de vista de cada hecho, expresarme mejor y aclarar dudas frente a situaciones cotidianas y a la vez poder entender y saber la posición de las demás”.**

**“En la competencia propositiva el hombre maneja la capacidad de proponer y desarrollar su pensamiento, proponiendo soluciones a problemas que suceden en la comunidad y aspirando cada vez más a una vida mejor”.**

Se descubre en las expresiones de las adolescentes cómo esta competencia les proporciona además de lo anterior, elementos interesantes en el momento de tomar una posición sobre el pasado y el futuro por construir...

**“Proponer alternativas de solución a los problemas que se plantean en la historia. Se debe vivir la realidad y hacer la relación con el pasado el presente y el futuro”.**

**“Nos ayuda a proponer hipótesis de modo que podamos cambiar de algún modo la historia cambiando el orden de los hechos y ver que hubiera pasado”.**

**“Nos permite proponer ideas para la solución de los problemas que se presentan; también nos permite dar alternativas de mejoramiento para la clase”.**

Resulta alentador descubrir en las aportaciones de las entrevistadas una gran claridad sobre el significado y las bondades de la competencia propositiva. En este aspecto tiene gran fuerza la idea de que es la competencia que les permite proponer soluciones o alternativas a los diferentes problemas o hechos que vive el ser humano. Tienen claro que para poder hacer esto hay que conocer y comprender suficientemente los hechos de la historia, pero siempre ubicados en su contexto concreto.

El hecho de poder proponer alternativas abre horizontes para un mejoramiento de la vida personal y social. Esto en el sentido amplio de la competencia. Al opinar sobre esta competencia en la clase dicen que es la que les permite dar sugerencias tendientes a mejorar el clima de la clase y favorece un ambiente o clima propicio para aprender a aprender.

En esta parte del trabajo aparece además un elemento nuevo, el compromiso social frente a la historia. Ya en otros momentos las educandas expresan la preocupación por su futuro inmediato, pero la alusión frecuente al pasado como puente para construir un mejor futuro es un reto que plantean con claridad y no sólo a nivel individual sino con una preocupación por lo social.

#### **2.2.2.4 Descubriendo lo nuevo por la investigación...**

Lo tradicional en la educación ha sido el dominio, casi exclusivo del conocimiento por parte del docente, convirtiendo al educando en mero receptor. Si se logra el desarrollo de la competencia investigativa, además de la argumentativa, interpretativa y propositiva se puede lograr que los estudiantes se conviertan en protagonistas en la adquisición de su propio conocimiento.

La competencia investigativa lleva a la educanda a indagar y a descubrir en los diferentes contextos la razón de las cosas, ubicándose en un tiempo y espacio concreto.

Esta competencia despierta una conciencia social fundamental en la vida del ser humano, ser social por naturaleza. Así la historia no se queda sólo en el salón de clases sino que abre nuevos horizontes a quienes quieren ser protagonistas de ella, esto es lo que se puede descubrir en las siguientes expresiones de las estudiantes...

**“Nos permite desarrollar la capacidad de buscar, indagar, ya que el hombre no se puede quedar en un solo punto sino que busca el bien personal de la comunidad”.**

**“Buscar nuevas formas para construir nuevos conocimientos y nuevos saberes que nos ayudarán a tener más información sobre los hechos de la historia en sus aspectos político, social, cultural y económico”.**

**“Nos ayuda a formularnos interrogantes para investigar y conocer mejor a nuestros antepasados”.**

**“Investigamos en diferentes medios, los cuales nos sirven para aumentar nuestros conocimientos, pero tratamos de meternos mucho más a fondo, pues no nos quedamos con lo que ya sabemos, sino que buscamos mucho más para aprender para nuestra vida y no para el momento”.**

Esta competencia ha permitido a las educandas adquirir otros puntos de vista e ir más allá como ellas mismas lo expresan...

**“Gracias a la competencia investigativa podemos ir más allá de una simple teoría en la que analizamos cada parte de un hecho histórico”.**

**“Esta competencia me ha servido para ver las cosas desde otro punto de vista; también para dar a conocer lo que yo sé y no lo que está en el cuaderno y no me sirve para nada”.**

**“Es ir más allá de lo dicho y no quedarme con una sola cosa sino aprender más”.**

Aparecen diferentes maneras de comprender lo que es e implica investigar como herramienta para adquirir nuevos conocimientos o reforzar lo que ya se sabe...

**“Es la capacidad de encontrar e indagar para encontrar nuevos conocimientos”.**

**“Nos ayuda a que las hipótesis no resueltas sean investigadas para conocer cosas ocultas de las que no teníamos conocimiento”.**

**“En esta competencia llegue a crear y a desarrollar conocimientos nuevos y a formular y construir nuevas ideas con las cuales aprendía a desarrollar nuevos principios”.**

**“Me dediqué a buscar lecturas históricas que me dieran el por qué de las cosas y así tener un nuevo conocimiento”.**

Hay claridad en las educandas de la tarea que tiene esta competencia de ayudarles o permitirles ir siempre más allá de lo que aprenden en el aula. La investigación les abre nuevas posibilidades de adquirir y cualificar el conocimiento.

No se presenta un investigar por investigar, sino un investigar para desarrollar el pensamiento, y para comprender los hechos de la historia que han protagonizado sus antepasados pretendiendo entender el presente y construir con mayor conciencia y responsabilidad su futuro.

Aparece la manera creativa como las educandas investigan, dicen que se han dedicado a buscar lecturas que les ayudaran a comprender el por qué de las cosas. También se encuentra un dato interesante y es la conciencia que tienen las entrevistadas de que el aprender no se puede quedar en lo que le brinda el profesor o en lo que consigna en el cuaderno sin elaborar sino que esto es un mero paso del proceso de aprender.

Finalmente se puede decir que la competencia investigativa lleva a la educanda a ser creativa, a ilusionarse y entusiasmarse por encontrar lo que hay oculto y al

encontrarlo celebrar una gran fiesta. Es precisamente esto lo que le impulsa para seguir investigando.

#### **2.2.2.5 Revisando la metodología**

Con respecto a la metodología empleada por la profesora en la clase de historia las educandas tienen gran riqueza en sus expresiones. En la mayoría de las educandas hay expresiones que apuntan directamente a la motivación y gusto por estar en esta clase ya que les ayuda a crecer en valores y les forma para la vida. En este sentido se encuentran las siguientes opiniones:

**“Me parece adecuada ya que es una persona que destaca y resalta los valores en los demás”.**

**“Es excelente, ya que más que una profesora es una amiga la cual no se mira como una persona sabia sino como una persona que aprende de nosotras y que se preocupa por nuestro desarrollo no sólo a nivel académico sino a nivel personal”.**

**“Es muy buena ya que nos da seguridad y libertad para opinar”.**

En un segundo momento se anotan opiniones de las estudiantes que apuntan más directamente a la metodología en espiral, en un proceso que se va construyendo paso a paso y que hace más significativo el aprendizaje.

**“Me parece muy buena la forma en que la profesora desarrolla sus actividades en clase ya que siempre hace lo que nos gusta y le gusta que opinemos”.**

**“Es chévere ya que podemos comprender los temas y ella sabe integrar la filosofía con la historia y así la comprendemos fácil”.**

**“La profesora utiliza un método que enriquece el saber útil esencial y lo relaciona con la vida”.**

**“Es una forma novedosa y más completa de educar característica que no se observa y fomenta con frecuencia. Es muy gratificante para mi recibir este concepto educativo que permite mayor interacción entre la educanda y la profesora”.**

**“Considero que es una excelente metodología ya que permite debatir y dar opiniones sobre diferentes acontecimientos históricos”.**

**“Creo que tiene una metodología interesante ya que va paso a paso resolviendo los interrogantes que surgen en cada alumna para que comprendamos mejor”.**

Al leer una expresión como la que sigue, se puede decir que al desarrollar la metodología se desarrollan competencias y además resulta comprensible para las educandas el llamar y trabajar la historia como “Filosofía de la Historia”:

**“Opino que es muy buena ya que podemos interpretar, proponer, argumentar sobre cada hecho histórico y llamar a la historia filosofía de la historia. Hacer cada paso de la espiral es muy importante porque aprendemos mucho más y mejor”.**

**Me parece muy bien que nos haga opinar y relacionar todo para que juntas encontremos las respuestas a nuestros interrogantes”.**

**“Es muy buena porque aplicamos todos nuestros conocimientos, aprendemos más sobre lo que no sabemos e interpretamos por medio de obras e investigaciones”.**

Vuelven a aparecer expresiones que apuntan al sentido de formar para la vida...

**“Muy buena ya que aprendemos para la vida y no por una nota”.**

**“Es muy buena porque así no permite ver en qué se relaciona la historia con nuestra vida”.**

**“Es una metodología muy buena porque la profesora hace que de cada clase nos quede algo para la vida y no para tenerlo en un papel sin sentido alguno”.**

Por último es importante anotar que algunas de las entrevistadas hacen reclamos por mejorar la metodología...

**“Más o menos entiendo y aprendo, pero debería ser más práctica utilizando más las pruebas analíticas”.**

**“Creo que ha sido buena pero le falta más”.**

**“Es buena ya que comprendo mejor los sucesos de la historia pero a veces le falta un poco de diversión a las clases”.**

Es bueno decir que para la mayoría de las educandas la metodología es adecuada, y que resalta los valores humanos. Destacan la seguridad que les proporciona una profesora que sabe amiga y que se presenta frente a ellas no

como la que todo lo sabe, sino como la que aprende con ellas. Expresan además que con ella se sienten en ambiente de seguridad y libertad.

Estos datos son fundamentales en el momento de evaluar una metodología que cumple con su cometido de favorecer un mejor y mayor aprendizaje.

Aunque no de forma directa, las estudiantes aluden a la metodología en espiral cuando dicen que la profesora utiliza un método que enriquece el saber útil esencial y lo relaciona con la vida; cuando expresan que la metodología es novedosa y completa, que esta permite debatir y dar opiniones, y más claramente aún, cuando mencionan que la profesora va paso a paso resolviendo interrogantes de las educandas sobre el saber que están trabajando en la situación de aprendizaje.

Otro dato importante es referente al desarrollo de competencias. Afirman que pueden interpretar, argumentar y proponer sobre cada hecho histórico que estudian.

Dicen que al desarrollar cada paso de la espiral aprenden más y mejor.

Pero no todo es perfecto, las adolescentes dejan ver algunos datos que es necesario tener presentes: de varias maneras piden que la clase sea más práctica y que se les lleve a analizar más, que sea más dinámica y divertida.

## **2.3 SIGNOS VITALES DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE**

### **2.3.1 Nos sentimos muy a gusto**

**“Muy bien, me gusta la forma de enseñar de la profesora”.**

**“Me siento muy bien ya que la táctica que tiene la profesora para enseñar es muy buena ya que me hace aprender para ser  
“hoy mejor que ayer”.**

**“En la clase me siento muy acogida porque la profesora me cae muy bien”.**

Las educandas manifiestan motivación e interés por aprender. Resaltan la novedad en los contenidos, la manera de aprender y las posibilidades que estos conocimientos les abren para su vida futura.

**“Me siento muy bien tratada, la clase es muy dinámica y los conceptos son muy claros y dinámicos”.**

**“Me siento motivada por el aprendizaje que a diario recibo”.**

**“Me siento muy a gusto porque en esta clase me divierto y a la vez aprendo”.**

**“Me siento con una gran motivación para aprender e investigar”.**

**“En clase me siento bien ya que se nos facilitan aprendizajes más avanzados y bastante útiles para la vida cotidiana y para tener un futuro mejor”.**

Las estudiantes expresan la riqueza que adquieren al participar de las clases de historia ya que los contenidos según ellas, son aprendizajes significativos para la vida, pueden expresar su manera de pensar con libertad y confianza y se sienten con capacidad para ir relacionando lo que aprenden en historia con otros saberes útiles esenciales.

**“En clase de historia me siento muy bien porque es excelente, además la sabemos aprovechar ya que tenemos la oportunidad de aprender no sólo para el momento sino para toda la vida”.**

**“En la clase de historia me siento muy bien ya que puedo expresarme con facilidad y espontaneidad. En la clase siempre participamos y damos nuestras opiniones. Me gusta historia porque puedo relacionarla con otras áreas del saber”.**

**“Me siento muy bien ya que la profesora nos explica los talleres, socializamos los bonos de complementación democráticamente y esto nos ayuda a un mejor aprendizaje”.**

Es importante la alusión al desarrollo de competencias que realizan las estudiantes en la clase de historia y la utilidad que le conceden a esta experiencia.

**“En clase historia me siento bien y que en ella adquirimos muchos conocimientos y no para sobresalir en una nota; gracias a estos conocimientos podemos argumentar e interpretar, en fin, hacemos uso de nuestras competencias”.**

En algunas educandas aparece el peso de un concepto de la historia tradicional, pero en la mayoría resalta la experiencia de un aprendizaje que respeta los ritmos de cada una y que favorece el trabajo en células.

**“En la clase me siento muy bien aunque soy muy mala para memorizar fechas y años, pero de cualquier modo me siento muy a gusto”.**

**“En clase me siento muy bien ya que el aprendizaje va al ritmo de todas y hacemos una célula de igual conocimiento, unas adelante y otras atrás”.**

**“Creo que es muy rica esta clase ya que hacemos del aprendizaje una fiesta donde los conocimientos son el fundamento principal. Yo me siento muy satisfecha porque en verdad he aprendido no sólo a saber de memoria conceptos sino a rescatar la verdadera esencia de la historia. Siento que en verdad el aprendizaje se cultivó en mí que me hace un ser consciente de la historia”.**

Hay reclamos importantes en algunas de las estudiantes que dejan ver algunos vacíos a los que se debe prestar atención, estos se relacionan con el deseo de mayor dinamismo y creatividad en el desarrollo de los contenidos y con la calidad de las relaciones interpersonales en el grupo.

**“Me siento muy bien porque me gusta la forma de educar de la profesora, pero me gustaría que las clases fueran un tris más divertidas”.**

**“Me parece muy chévere, pero lo que no me gusta es que algunas niñas, en ocasiones se burlan de las otras”.**

**“En esta clase me siento bien, pero creo que le falta un poco de creatividad”.**

**“Me siento bien, aunque a veces me aburro”.**

Al preguntar a las educandas sobre cómo se sienten en clase de historia: en general se percibe un ambiente propicio para aprender manifestado en lo siguiente:

- Resulta un consenso de sentirse muy bien gracias al trato que les da la profesora y a la claridad con la que presenta los contenidos.
- Consideran que los contenidos y conceptos son claros y dinámicos.
- Manifiestan mantener una buena motivación para las clases y para aprender e investigar.
- Expresan que los saberes que desarrollan son muy útiles para su vida.
- Pueden expresarse con libertad y espontaneidad sus opiniones.
- Creen que van poco a poco logrando desarrollar competencias.
- Se ve claro que las clases no se quedan en la memorización tradicional sino que es útil y aplicable a lo que viven en su cotidianidad.
- Algunas educandas expresan que falta un poco más de dinamismo y creatividad para que las clases no resulten aburridas.

Salta a la vista la importancia que conceden las estudiantes al clima de seguridad y afecto que se tiene en clase. La mayoría expresa gusto, porque según ellas este clima realmente se da; pero para algunas es necesario lograrlo en aspectos como, superar el miedo a la burla, al qué dirán y ante todo a lo que tiene que ver con un reclamo afectivo que aparece con gran fuerza.

Mientras para la mayoría la clase resulta dinámica y chévere, otras manifiestan que se aburren y se cansan.

Se logran percibir algunas situaciones de dificultad de algunas educandas entre sí y de unas pocas con la profesora.

Para algunas educandas el aprender se convierte en una fiesta, lo que deja ver que se sienten felices por la manera como aprenden.

### **2.3.2 El comprender me apasiona**

Las estudiantes expresan de manera espontánea cómo van gustando y logrando el aprendizaje y mencionan algunos de los pasos de la metodología en espiral, cada una enfatiza en aquel momento de ella que mejor maneja y en el que se siente más segura al realizar las situaciones de aprendizaje; hacia allí apuntan los siguientes testimonios:

**“Lo que me gusta de la clase es que no siempre la hacemos teórica, siempre buscamos algo que nos haga entender el saber que estamos tratando”.**

**“Lo que más me gusta es investigar e introyectarme en el pasado, donde puedo responder a mis incógnitas”**

**“Lo que más me gusta es interpretar cada hecho histórico pero haciendo uso de las competencias, quiero decir: interpretar, argumentar, proponer y saber el porque, cuando y para qué de cada hecho histórico, así se entiende mucho mejor”.**

**“Lo que más me gusta es participar con mis consultas y con ellas compartirle a mis compañeras”.**

**“Lo que me gusta es que es interesante y a la vez es muy alegre y porque además aprendemos otros saberes interesantes”.**

**“ Lo que más me gusta es que hacemos de la clase algo muy alegre y aprendemos por medio de dramatizaciones, juicios y debates y aclaramos nuestras dudas, también.**

**“Lo que más me gusta es socializar y saber las opiniones de mis de más compañeras y además dar a conocer lo que sé y lo que pienso”.**

**“Cuando socializamos porque así puedo comprender más lo que me enseñan”.**

Para las estudiantes es importante la conexión que puede establecerse desde la clase de historia con otras áreas del saber y también la proyección que se puede ir logrando de estos saberes en la propia vida; esto lo expresan en los siguientes testimonios:

**“ Es la manera como de la historia se pueden encontrar muchas temáticas algunas difíciles de aprender y otras difíciles de explicar”.**

**“Los problemas de la historia que nos llevan a pensar sobre nuestros actos, las formas de las clases que son muy divertidas, además la información que tenemos nos permite más conclusiones con la socialización”.**

**“La relación que hacemos de la historia con otros saberes, me doy cuenta que ponemos a prueba nuestros conocimientos y que nuestro aprendizaje deja de ser teórico y se convierte en práctico. Por qué es la mejor manera de aprender, ya que así nos concientizamos de saber que la historia no es de héroes ni de antepasados, sino saber que es nuestra propia historia que la vivimos diariamente”.**

Lo que más les gusta a las educandas de la clase de historia es:

- La metodología utilizada por la profesora.
- La posibilidad de socializare lo que aprenden.
- El desarrollo que van logrando de las competencias.
- La posibilidad de conocer hechos del pasado, poder comprenderlos y saber dar razón de lo que aprenden con propiedad.
- El esfuerzo por relacionar los saberes de la historia con otros de otras áreas.

Para las estudiantes es claro que hay contenidos más complejos que otros. Es interesante el descubrimiento que hacen de que los contenidos desarrollados en esta clase le llevan a realizar una confrontación con la manera como actúan; en esto tiene gran papel el paso en la espiral de socializar el aprendizaje en la célula de trabajo o en el grupo de clase.

Para ellas también es fundamental tener muy presente que la historia la construye el ser humano desde su vida cotidiana y es allí donde lo que aprenden entra a iluminar su propia vida.

### **2.3.3 Motivaciones e inquietudes**

En primera instancia aparece una profunda motivación hacia la educación tanto a nivel personal como profesional y con una visión futurista.

**“Mis inquietudes por aprender es ser la mejor, superarme, crecer como persona de bien, salir adelante; además mis intereses por aprender son muchos ya que con estos puedo superarme y ser alguien en la vida”.**

**“Tener un buen puntaje en el ICFES y poder seguir una carrera universitaria”.**

**“Aprender ya que esto me abre puertas para el futuro”.**

**“La participación, aprender para la vida no para el momento. En esta clase cuando se dramatiza y uno hace el papel siente el ánimo que el personaje tuvo”.**

**“El querer conocer más y ser mejor cada día”.**

El apreciar y valorar lo que han realizado los antepasados, la curiosidad y el deseo de reconstruir esa historia como un reto que impulse a mejorarla y cualificarla y como una oportunidad de fortalecer la identidad y la pertenencia es otro dato interesante que aparece en los testimonios de las estudiantes:

**“La motivación que despierta en mi el conocimiento, el apreciar y reconstruir la historia de nuestros antepasados, pues así nos permite analizar de dónde procedemos y cuál es el aporte que ellos han dejado en nuestras vidas. Mis motivaciones son que quisiera seguir relacionando la historia con otros saberes”.**

**“Tengo muchas motivaciones e inquietudes, por ejemplo quisiera saber más sobre la historia del hombre, su recorrido a través de varias épocas”.**

**“Inquietudes casi nunca he tenido, pero si me preocupa y me importa lo que ha pasado años atrás. Inquietud: “ser hoy mejor que ayer”, creo que la historia es una ciencia espectacular de la vida y para poder valorarla”.**

En algunas de las respuestas de las adolescentes aparece una motivación de tipo afectivo que es conveniente tener en cuenta, mucho más cuando en este trabajo hablamos de la importancia de crear climas de seguridad y afecto:

**“Que los profesores me ayuden y me quieran mucho”.**

**“Lo que me motiva para aprender es el compañerismo y el apoyo que me brindan mis compañeras y mi profesora”.**

**“Tener más conocimiento de los problemas del mundo entero y saber el por qué de tantas rivalidades entre tantos países”.**

Es clave anotar palabras fundamentales en las situaciones de aprendizaje como son: inquietudes, intereses, participación, querer, motivación, apreciar, reconstruir, analizar, relacionar, saberes... ya que todas son ricas en expresión al revisar los intereses y motivaciones de las educandas.

Llama la atención la capacidad de expresión y comunicación de este grupo de adolescentes.

Se nota en ellas una creciente preocupación por su futuro. Ven en la historia una herramienta de formación no para el momento sino para la vida, que es lo que más les preocupa.

Se percibe en sus respuestas interés por aprender para la vida, superarse, ser alguien. Y no puede pasar desapercibida la expresión que tiene que ver con el buen puntaje en el ICFES ya que este se convierte en un reto en el momento de planear su futuro profesional.

Buscan la integración entre los saberes que desarrollan en la clase de historia y los saberes que dicen poseer.

#### **2.3.4 Crezco en valores y a actitudes**

En este apartado las educandas manifiestan en qué valores y actitudes de vida han logrado crecer o potenciar, gracias a las situaciones de aprendizaje.

En un primer grupo de opiniones se puede ver que aluden al crecimiento en una actitud más positiva frente a la vida:

**“Me ayudó a aumentar, cada vez más mi capacidad de escucha y me ayudó también a ser una persona con decisiones libres y responsables”.**

**“Me ayudó a tener actitudes más positivas frente a la vida”.**

**“Respeto, cariño y amistad”.**

**“A respetar la vida, la libertad y la opinión del otro”.**

También se ven opiniones que apuntan al desarrollo y cualificación de valores y actitudes que favorecen el crecimiento a nivel de relaciones interpersonales...

**“He logrado muchos valores, como respetar las opiniones de las demás personas en un juicio y he aprendido a manejar la actitud de escucha”.**

**“El respeto hacia las otras personas y hacia los derechos humanos”.**

**“Puedo ver que acepto más las opiniones de mis compañeras y no me mantengo sólo con las mías”.**

**“Competencia de escucha, compañerismo, mucho diálogo y comprensión”.**

**“El respeto y la tolerancia, pues mi actitud es positiva no sólo en el área de historia sino en las demás asignaturas”.**

**“Mejor comportamiento, ser más solidaria, valor para afrontar la vida, respeto a la historia, valorar el cariño y esfuerzo de las demás personas”.**

Aparece además de lo anterior, el valor de la investigación como herramienta para enriquecer los procesos de aprendizaje:

**“Yo en esta clase he ido cultivando el valor de la investigación y voy alimentando otras actitudes con las bases que nos da aquí la profesora”.**

**“Interés y motivación ya que es muy importante conocer todo lo que ha logrado el hombre y las huellas que ha dejado a lo largo de la historia”.**

Es muy rica la expresión de las entrevistadas en los datos que apuntan a una mayor valoración de la vida.

Aparecen muchos valores y actitudes como: escucha, responsabilidad, respeto, libertad, valoración por los otros y respeto por sus opiniones, superación del egoísmo, diálogo, comprensión, tolerancia, solidaridad e investigación, en ellos se descubre el camino que van haciendo las estudiantes en una cualificación de su persona y de sus relaciones interpersonales.

A través de todos estos logros se sustenta de que los climas de seguridad y afecto propician un aprendizaje integral.

Llama la atención los valores y actitudes tan concretos que han desarrollado las educandas en el desarrollo de saberes en el área de historia. Sobresale el crecimiento en la competencia de escucha, el respeto por los demás y sus opiniones, la capacidad de tomar decisiones libres y responsables y un cambio de actitud frente a la vida.

### **2.3.5 Valoro comunicarme**

Al preguntar sobre las relaciones educandas - profesora las expresiones de las alumnas son bastante ricas y positivas:

**“La profesora nos deja expresar las ideas sin intervenciones ni agravios; además nos permite cometer errores para después corregirlos y también aprender de ellos”.**

**“Creo que la relación que se establece entre profesora y alumnas es correcta ya que se habla con respeto y confianza”.**

**“La comunicación es buena ya que profesora soluciona problemas no sólo de su materia sino de la vida. Es una amiga por eso todas las educandas confían en ella”.**

Es importante anotar algunos datos que apuntan a algunas actitudes que manifiestan tener algunas educandas en la relación con la profesora de historia...

**“La comunicación de la profesora con algunas educandas es buena, aunque algunas educandas le faltan al respeto hablando mucho en las clases”.**

**“De la profesora con las educandas es excelente ya que como ella nos respeta nosotros también; aunque a excepción de algunas”.**

**“Con la profesora hacia nosotras es excelente, ella es muy paciente; pero de las educandas hacia la profesora todavía falta respeto y lo mismo hacia algunas compañeras”.**

**“La profesora a las educandas nos respeta mucho, pero en algunos casos las educandas no respetan a la profesora”.**

**“La comunicación de la profesora con las educandas es buena, pero de las educandas entre sí es mala porque a veces hay niñas agresivas”.**

Al responder a la pregunta sobre cómo es la comunicación con la profesora y de las educandas entre sí las estudiantes coinciden en responder que con la profesora tienen, en general una excelente relación, ya que ella se preocupa mucho no sólo de los problemas que surgen en la clase sino de la situación que viven las educandas; las trata con cariño, confianza y respeto, se preocupa de formales para la vida y no para el momento.

Como puede verse a nivel relacional se favorecen los procesos de aprendizaje y el ambiente y la motivación de las educandas permanecen, como en el primer punto, positivos. Las educandas se sienten muy a gusto en esta asignatura.

## 2.4 RECOMENDACIONES DE LAS EDUCANDAS

Este aspecto es de gran importancia ya que gracias a las expresiones de las estudiantes se puede llegar a lograr un mejoramiento de las clases de historia. Se pueden agrupar las sugerencias que hacen alusión a esto de la siguiente manera:

La mayoría de las sugerencias apuntan a más salidas del salón de clase y del Colegio...

**“Que no sólo nos quedemos en el salón sino que salgamos a diferentes lugares para tener un mejor aprendizaje”**

**“Que en las clases nos saquen de las instalaciones del Colegio a otros sitios como museos, bibliotecas...”**

**“Que nos saquen a museos, a la zona verde del Colegio, nos dejen más consultas.**

Resulta de nuevo el reclamo de una clase más dinámica...

**“Sugiero dinámicas, juegos, debates y muchas cosas que hagan aprender a aprehender”**.

**“Mirar películas, hacer juegos y dinámicas para hacerla más divertida”**.

**“Un poco más dinámica, que hagamos más dramatizaciones y que salgamos”**.

Hay también algunas sugerencias que expresan contento por la forma como se desarrolla la clase...

**“Pienso que no hay que cambiar ni sugerir nada”.**

**“Me gusta como está, pero que sea más práctica”.**

**“Cambios no. Que sigamos así con estas clases tan esenciales para mí ya que la hacemos divertida, que siga así”.**

Surge la iniciativa que abre caminos al compromiso concreto, algo que va más allá de las mismas clases...

**“Que se realicen encuentros de historia, dramatizaciones, exposiciones y un periódico mural en donde se despierte el interés no sólo por descubrir la historia antigua, sino de lo que podemos hacer para reconstruir una historia mejor con nuestras vidas”.**

En cuanto a las sugerencias para realizar algunos cambio que hagan más significativa la asignatura de la historia las educandas sugieren: Realizar dinámicas, salir más del aula y del Colegio, visitar centros culturales.

Salta a la vista que las educandas reclaman mayores espacios en los cuales puedan realizar aprendizajes más significativos, coherentes con el proceso pedagógico que desarrolla el Colegio, mayor integración con la vida social y cultural de la región y ante todo ambientes propicios que les permitan ejercitarse en la integración entre lo teórico y lo práctico.

### **3. CREAR E INNOVAR ES LA PROPUESTA**

Construir una propuesta pedagógica no significa para el grupo investigador darse a la tarea de validar o evaluar el proceso pedagógico del Colegio Nuestra Señora del Carmen, o de cualquiera otra institución educativa. Le mueve el interés de aportar para que, en este caso, la materia de historia que hace parte integral de las Ciencias Sociales se constituya en una clase significativa, formativa para la vida, generadora de identidad y valoración por lo que se es y se tiene. Tarea que debiera ser apremiante para los docentes de las demás asignaturas.

La propuesta surge como respuesta al análisis de la información obtenida del grupo de adolescentes que han hecho de protagonistas de esta investigación.

Como comúnmente se cree, la clase de historia es una de las menos favoritas de los estudiantes. Con esta propuesta y haciendo eco de las expresiones y vivencias de las estudiantes se ha descubierto que, por el contrario, si se enriquece esta materia de aprendizajes contextualizados y significativos, con una metodología novedosa, creativa, lúdica, y afectiva las adolescentes resultan gustando y aprendiendo con mayor interés y profundización los saberes de esta.

Se puede decir que la clave está en superar la clase memorística, descontextualizada, poco significativa, que no tiene nada que ver con la vida de las estudiantes y que se limita a contemplar como mero espectador un sin número de acontecimientos o hechos ajenos a su vida; sino en mostrar como por naturaleza la historia es hecha por el ser humano responsable de construir su propia felicidad y de llevar a la plenitud el mundo en el que se le ha puesto dejando siempre una huella de trascendencia.

### **3.1 BASES COGNITIVAS DE LA PROPUESTA**

#### **3.1.1 El aprendizaje significativo**

Aunque se trata de un término de popularidad reciente, su origen hay que situarlo bastantes años atrás, cuando Ausubel (1963, 1968) lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para este autor y para sus seguidores, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender - el nuevo contenido - y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende - sus conocimientos previos -. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Esos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento

estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la *funcionalidad* y la *memorización comprensiva* de los contenidos aprendidos significativamente.

Las afirmaciones precedentes requieren algunas aclaraciones. Se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado; dicha utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes. En esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a las conexiones que se establecen entre ellos.

Cuanto más rica, en elementos y relaciones, es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos y, por lo tanto, más posibilidades tienen de aprender significativamente nuevos contenidos. Por otra parte, la definición misma de aprendizaje significativo supone que la información aprendida es integrada en una amplia red de significados que se ha visto modificada, a su vez, por la inclusión del nuevo material.

La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye el bagaje que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones. ***Lo que se aprende significativamente es significativamente memorizado;*** por supuesto,

este tipo de memorización tiene poco que ver con la que resulta de la memoria mecánica, que permite la reproducción exacta del contenido memorizado bajo determinadas condiciones. En el caso del aprendizaje significativo, se asegura la memorización en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados a que más arriba se aludía. Precisamente por este proceso de inclusión, que imprime modificaciones no sólo a la estructura integradora, sino también a lo que se integra, al contenido del aprendizaje, resulta difícil que éste pueda ser reproducido «tal cual»; pero también por la misma razón, la posibilidad de utilizar dicho conocimiento - su funcionalidad es muy elevada, lo que no ocurre en el caso de la memoria mecánica.

En síntesis, ***aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce.*** Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad. Parece, pues, justificado y deseable que las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje persigan la realización de aprendizajes tan significativos como sea posible, dado que su rentabilidad es notable.

Sin embargo, el aprendizaje significativo no se produce gracias al azar; su aparición requiere la confluencia de un cierto número de condiciones que vamos a describir someramente.

- **Condiciones del aprendizaje significativo**

En primer lugar, para que una persona pueda aprender significativamente, es necesario que el **material** que debe aprender se preste a ello, que sea **potencialmente significativo**. Es decir, se trata de que la información, el contenido que se le propone, sea significativo desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado, no arbitrario ni confuso.

Cuando no es así, la tarea de atribuir significado se dificulta enormemente y en muchas ocasiones se bloquea, optándose entonces por aprender de una forma mecánica y repetitiva ese contenido cuyas características hacen imposible abordarlo de otro modo.

Esta condición no se limita únicamente a la estructura misma del contenido, sino que abarca también la presentación que de él se efectúa, aspecto que puede contribuir decisivamente a la posibilidad de atribuirle algún significado en la medida en que ayude a poner de relieve su coherencia, estructura y significatividad lógica, así como aquellos aspectos susceptibles de ser relacionados con esquemas de conocimiento previos, ya existentes en la estructura cognitiva de la persona que aprende. Llegamos con ello a una segunda condición. Para que se produzca un aprendizaje significativo, no basta con que el material a aprender sea potencialmente significativo - es decir, que respete la condición anterior -, sino que **es necesario, además, que el alumno disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados que**

**caracteriza al aprendizaje significativo.** En otras palabras, se requiere que disponga de los *conocimientos previos pertinentes* que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje. Aunque necesarias, las condiciones expuestas no son todavía suficientes para lograr que los alumnos realicen aprendizajes significativos. Para que ello ocurra, **hace falta también una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos.** En efecto, el aprendizaje significativo requiere una actividad cognitiva compleja - seleccionar esquemas de conocimiento previos pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, proceder a su reestructuración, al establecimiento de nuevas relaciones, evaluar su adecuación, etc., para la cual el alumno debe estar suficientemente motivado. No hay que olvidar, por lo tanto, que si bien es más útil, gratificante y funcional, requiere mayor esfuerzo y que en ocasiones las experiencias educativas previas de los alumnos les han mostrado que resulta suficiente un enfoque superficial (Entwistle, 1988) para responder a las expectativas que presiden la enseñanza, con lo que puede haberse instaurado un cierto hábito difícil de quebrantar.

- **El aprendizaje significativo en las situaciones educativas escolares**

La noción de aprendizaje significativo tiene no pocas implicaciones en el contexto de las situaciones educativas escolares. Vamos a referirnos a las que consideramos más relevantes antes de ocuparnos de los mecanismos que debe adoptar la intervención pedagógica para facilitar al máximo la realización de este tipo de aprendizajes. Como hemos puesto de relieve en otro lugar (Coll, 1988), esta noción supone un cambio importante en la explicación del proceso de

enseñanza y aprendizaje. Frente a las explicaciones que establecen una relación directa entre los métodos y estrategias de enseñanza utilizados por el profesor y el rendimiento académico que alcanzan los alumnos, el concepto de aprendizaje significativo pone de relieve la acción constructiva de la persona que aprende, acción que consiste en un proceso de atribución de significados mediante el concurso del conocimiento previo. Se revaloriza de este modo la actividad mental los procesos de pensamiento del alumno, que aparece como mediadora entre las distintas formas que puede adoptar la intervención pedagógica y los resultados del aprendizaje.

- **Aprendizaje significativo y contenidos**

El concepto de aprendizaje significativo obliga también a reconsiderar el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y el aprendizaje (Coll y Solé, 1987)

***Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica.*** Aprender contenidos no debe ser asimilado simplemente a acumular información. Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa, lo que se posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones interesantes. Es necesario, por otra parte, ampliar la noción de «contenido», que incluye, además de los conceptos y los sistemas conceptuales lo que clásicamente se ha considerado como contenido de enseñanza y al mismo nivel de importancia, las estrategias y procedimientos de todo tipo de indagación, de exploración, de observación, etc. y las actitudes, valores y normas que

indefectiblemente se transmiten en cualquier situación educativa. Debe tenerse en cuenta, además, que la adquisición de un tipo de contenidos no debe oponerse a la adquisición de contenidos de otro tipo; ello ha sucedido frecuentemente en el caso del aprendizaje de estrategias y el de conceptos. Si nos atenemos a la definición misma de aprendizaje significativo, se verá que la funcionalidad de cualquier contenido y, por supuesto, también de las estrategias que permiten aprender a aprender depende de su posibilidad de integrarse en redes amplias y complejas de significados. Por esta razón, pierde sentido discutir si la enseñanza debe promover la adquisición de uno u otro tipo de contenido; en nuestra opinión, debe proponerse que los alumnos aprendan tan significativamente como sean posible aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideran indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo.

Otra importante implicación del concepto de aprendizaje significativo es que obliga a replantear los términos en que tradicionalmente se ha hablado de capacitación o preparación madurez, incluso para la realización de determinados aprendizajes. Dicha capacitación ha sido tradicionalmente asimilada al nivel de desarrollo evolutivo, y de ahí que se considere habitualmente que éste es el factor a tener en cuenta para evaluar la conveniencia o no de presentar un contenido de enseñanza concreto. Sin menospreciar en absoluto la importancia del nivel evolutivo, de lo dicho hasta aquí se infiere que la capacidad del alumno para aprender significativamente un nuevo contenido está en gran parte determinada por sus experiencias previas de aprendizaje entre las cuales las que se han producido en

contexto escolar ocupan sin duda un lugar destacado y por los conocimientos adquiridos en el transcurso de las mismas.

- **La construcción de significados**

Con frecuencia se habla de aprendizaje significativo como si se tratara de una cuestión absoluta, de todo o nada. Esta interpretación es claramente incorrecta. De hecho, un aprendizaje es significativo en la medida en que se encuentran presentes las condiciones que se han señalado en el apartado anterior y esto puede suceder en distintos grados. Puede ser que el contenido sea más o menos coherente; que la forma de presentarlo permita poner de manifiesto en mayor o menor medida su estructura; que los conocimientos previos con los que el alumno lo aborda sean más o menos pertinentes, elaborados y completos; o aún que su disposición a establecer conexiones y relaciones con los conocimientos disponibles, a revisarlos y reorganizarlos, sea más o menos entusiasta y decidida.

Los significados construidos por los alumnos son siempre incompletos o, si se prefiere, perfeccionables, de tal manera que, a través de las reestructuraciones sucesivas que se producen en el transcurso de otras tantas situaciones de enseñanza y aprendizaje, dichos significados se enriquecen y complican progresivamente, con lo que aumenta su valor explicativo y funcional. Por lo tanto, más que intentar que los alumnos realicen aprendizajes significativos, se trata de poner las condiciones para que los aprendizajes que realicen en cada momento de su escolaridad sean tan significativos como sea posible, aceptando de este modo

que es conveniente, deseable e incluso a menudo necesario volver sobre un mismo contenido con un enfoque distinto, abordándolo a diversos niveles de profundidad y complejidad, poniéndolo a prueba en una amplia gama de situaciones, etc.

No es razonable esperar, si aceptamos hasta sus últimas consecuencias el concepto de aprendizaje significativo, que los alumnos construyan de una vez por todas los significados correspondientes a un nuevo contenido de enseñanza cuando se les presenta por primera vez, aunque ésta se plantee y se ejecute a la perfección. Normalmente, los alumnos construirán unos significados que sólo en parte corresponderán a los significados que pretende vehicular la enseñanza y serán necesarios varios intentos sucesivos para que ambos conjuntos de significados se acerquen sustancialmente.

No es razonable tampoco, si aceptamos hasta sus últimas consecuencias el concepto de aprendizaje significativo, postular sin más la ineficacia de la enseñanza o la falta de madurez para el aprendizaje cuando constatamos que los significados construidos por los alumnos son erróneos o incompletos. A menudo esto quiere decir simplemente que el nivel de aprendizaje significativo alcanzado es pequeño, que el camino es largo y que la enseñanza es imprescindible para poder recorrerlo.

Aún cuando el aprendizaje significativo es una realización de tipo personal, esta realización no la efectúa el alumno aisladamente, enfrentado a un objeto de

conocimiento ya se trate de un concepto, de un sistema normativo o de un conjunto de procedimientos cualquiera. En primer lugar, los contenidos que deben abordar los alumnos en el curso de la educación obligatoria nunca son unos contenidos cualesquiera, sino unas formas culturales definidas de antemano, cuya adquisición justifica en buena parte la existencia misma de las prácticas educativas escolares.

En segundo lugar, la construcción que debe llevar a cabo el alumno en relación a un contenido dado se produce en el marco de las situaciones interactivas que definen la educación escolar, especialmente en el contexto de la interacción con su profesor. Llegamos así al tercer punto del plan expositivo que hemos esbozado al principio y que se refiere precisamente a las condiciones y mecanismos que debe contemplar la intervención pedagógica para contribuir a que los alumnos puedan aprender significativamente.

- **Los mecanismos de la ayuda pedagógica**

«Lo que necesitamos es una comprensión de la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura. (...) Lo que precisamos es una nueva síntesis, una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta» (Edwards y Mercer, 1988, p. 51) La cita de Edwards y Mercer pretende ilustrar una forma de entender la educación que, según los autores, supone un paso adelante respecto de posturas anteriores integrando lo que éstas tienen de bueno. Este modelo

cultural comunicativo reposa en una visión de la educación como un proceso de construcción conjunta entre el profesor y sus alumnos, proceso orientado a compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos y en el que el profesor intenta que las construcciones de los alumnos se aproximen progresivamente a las que se consideran correctas y adecuadas para comprender la realidad.

La enseñanza, la intervención del profesor, constituye una ayuda, en tanto que es el alumno quien procede a la construcción en último término. Pero no debe olvidarse que es una ayuda insustituible, en tanto que el profesor, que conoce dónde debe llegar el niño, le guía y le proporciona los recursos y el andamiaje necesarios para que los significados que éste construye se aproximen paulatinamente a los del currículum escolar.

Vamos a delimitar en lo que sigue algunos mecanismos que debe adoptar la intervención pedagógica para devenir una ayuda en el sentido opuesto. En nuestra opinión, los mecanismos y estrategias que adopte la intervención pedagógica deben estar regidos por un principio general: ***la acción didáctica debe partir del bagaje, de los conocimientos previos del alumno, pero no para quedarse en este punto, sino para hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos en el sentido que marcan las intenciones educativas.*** Para que ello sea posible, se requiere que el maestro conozca dichas intenciones y los contenidos a que se refieren, que conozca también la competencia de los alumnos para abordarlos y que sea capaz de

aproximarse a la interpretación que estos poseen para llevarlos progresivamente hacia lo que establecen las intenciones educativas. En definitiva, se hace necesario que el profesor intervenga activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en la fase de planificación y organización del mismo como en lo que se refiere a la interacción educativa con los alumnos.

### **- Motivación y sentido**

Una primera condición que debe respetarse para lograr este propósito es que los alumnos se sientan motivados para abordar los nuevos aprendizajes en un enfoque en profundidad, que les lleve a establecer relaciones y vínculos entre lo que ya saben y lo que deben aprender. El concepto de motivación recubre un amplio universo de significados, por lo que intentaremos precisar el que le atribuimos en el contexto de que estamos hablando. En primer lugar, para que un alumno se sienta motivado a implicarse en un proceso complejo como es el que lleva a realizar aprendizajes significativos, se requiere que pueda atribuir sentido a lo que se le propone que haga. El sentido que para un alumno determinado pueda poseer una actividad o propuesta de aprendizaje concreta depende de una multiplicidad de factores que apelan a sus propias características - autoconcepto, creencias, actitudes, etc. - y a otras que ha ido elaborando respecto a la enseñanza - cómo la vive, qué expectativas posee respecto de ella, qué valoración le merece la escuela, sus profesores, etc. Pero el sentido que un alumno puede atribuir a una situación educativa cualquiera depende también, y podríamos decir que sobre todo, de cómo se le presenta dicha situación, del grado en que le

resulta atractiva, del interés que puede despertarle y que lleva en definitiva a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados.

En este contexto, vale la pena recordar que algunas actividades que pueden ser utilizadas como recurso metodológico poseen para los niños sentido en sí mismas, como es el caso del juego, cuya utilidad especialmente en los primeros ciclos de la escolaridad está fuera de duda. Pero además hay que tener en cuenta que en numerosas ocasiones es posible organizar la enseñanza de tal modo que los alumnos encuentren todo el sentido al hecho de adoptar una actitud activa, implicada y participativa. Los enfoques globalizadores y la metodología de proyectos pueden contribuir eficazmente a que la adquisición de contenidos dispares, pertenecientes a áreas curriculares distintas, se contemple como necesaria para dar respuesta a un reto determinado, para llevar a término una elaboración específica.

#### **- Motivación y distancia**

En segundo lugar, y todavía en el plano de la motivación, ***aprender significativamente requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que sabe el alumno y lo que se le presenta como nuevo material de aprendizaje.***

Cuando la distancia existente entre éste y los conocimientos previos es excesivamente dilatada, el alumno no tiene posibilidades de atribuir significado a lo que tiene que aprender, con lo que el efecto que se produce es de desmotivación. El resultado de un proceso de este estilo suele ser el bloqueo del

aprendizaje o, a lo sumo, la realización de un aprendizaje puramente mecánico y repetitivo del contenido propuesto. Ahora bien, si la distancia entre lo que ya se conoce y lo que propone conocer es mínima, se produce también un efecto de desmotivación, pues el alumno no siente la necesidad de revisar y modificar unos esquemas de conocimiento que se adaptan casi a la perfección al nuevo material de aprendizaje.

Lo que se ha afirmado respecto a la motivación sirve para poner de manifiesto que no puede dejarse al azar la posibilidad de que las propuestas que se presenten el interés de los alumnos. Al contrario, aboga por una **planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza y aprendizaje** que debe contemplar, como mínimo, tres aspectos: las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes; la competencia el nivel evolutivo y los conocimientos de partida de los alumnos para abordarlos; y los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar para facilitar la atribución de sentido y de significado a las actividades y contenidos de aprendizaje. Conviene señalar que «planificación sistemática y rigurosa» no quiere decir rígida e inamovible, sino todo lo contrario, abierta y flexible.

La sistematización y el rigor deben afectar sobre todo al conocimiento que el profesor posee acerca de los contenidos de la enseñanza, a su capacidad para distribuirlos y secuenciarlos teniendo en cuenta la competencia de los alumnos. Por supuesto, afectará también a la apreciación que hace de esta última, que debería reposar menos en la intuición y más en criterios observables y

objetivables y aquí el diagnóstico del estado inicial de los alumnos, de su punto de partida, cobra todo el sentido. Por último, el rigor y la sistematización deben hacerse extensivos a las secuencias didácticas que se proponen para la consecución de los objetivos.

Desde el convencimiento de que la bondad de una propuesta metodológica siempre debe ser analizada en términos relativos, se trata de seleccionar aquella que mejor pueda responder a los propósitos que se persiguen. Dicha elección, a nuestro modo de ver, no puede sin embargo olvidar lo que se ha afirmado acerca del «sentido» que los alumnos deben poder atribuir a las actividades en que se ven inmersos.

#### **- Interacción educativa**

Con ser necesaria, la planificación y organización correcta de la enseñanza no es todavía suficiente para asegurar la construcción conjunta de significados. Como se puede suponer, la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos es de la mayor importancia y determina que la acción pedagógica pueda devenir una ayuda real para el alumno en su proceso de construcción de conocimientos.

Un primer factor a tener en cuenta para que se produzca una interacción educativa adecuada lo constituye el marco de relaciones más general que predomina en el aula. Cuando este marco es de aceptación, confianza mutua y respeto, cuando posibilita el establecimiento de relaciones afectuosas, cuando contribuye a la

seguridad y a la formación de una autoimagen ajustada y positiva en los alumnos, nos encontramos ante un ámbito que posibilita una interacción educativa eficaz.

En términos generales, esta intervención es aquella que reta a los alumnos pero les ofrece recursos para superarse; la que les interroga pero les ayuda a responder; la que tiene en cuenta sus capacidades pero no para acomodarse a ellas, sino para hacerlas avanzar. Una intervención de este tipo reposa, como mínimo, en dos pilares: la observación y la plasticidad.

La *observación* es absolutamente indispensable para conocer no sólo el nivel de partida del que ya hemos hablado, sino para estar al tanto de los avances y obstáculos que experimentan los alumnos en su proceso de construcción de conocimientos. Con frecuencia se asimila la observación con una actitud contemplativa por parte de quien observa.

En el contexto en el que estamos hablando, observar puede suponer en ocasiones una actitud de este estilo, pero la mayoría de las veces significa no sólo permanecer atento a la actuación del alumno; hay que observar ésta en relación a la actividad del profesor, a sus propuestas y ayudas, a sus preguntas y a los retos que plantea. Es una tarea comprometida, dado que requiere del profesor que sea a la vez actor y observador de un mismo proceso. Ello pone de manifiesto la necesidad de incardinar esa observación en las actividades mismas de enseñanza y aprendizaje y de dotarse de los instrumentos y estrategias necesarios para hacerla posible por ejemplo, proponiendo actividades diferenciadas que permitan

que la mayoría de los alumnos trabaje automáticamente mientras que el profesor se centra más en un pequeño grupo para abordar con ellos un contenido determinado. Pero la observación en si misma perdería parte de su sentido si no se la utilizara para regular el propio proceso de enseñanza y aprendizaje; en otras palabras, a partir de la observación y de la constatación de lo que va ocurriendo en el curso de la secuencia didáctica, el profesor puede y debe adoptar no pocas decisiones que afectan al mantenimiento, revisión, modificación e incluso suspensión de la misma, pero que sobre todo afectan a las características que reviste su propia intervención.

Cuando señalábamos que un pilar de la interacción educativa lo constituía la plasticidad, queríamos hacer referencia precisamente a la capacidad *para intervenir de forma diferenciada* en el proceso educativo. Dicha capacidad puede traducirse en cosas distintas: propuesta de actividades diversas, abordaje de los contenidos con diferentes enfoques según los casos, etc., pero siempre se refiere a la posibilidad de *intervenir contingentemente sobre los obstáculos y avances que experimentan los alumnos en la construcción conjunta de significados*. Esta posibilidad requiere adoptar una actitud flexible cuando se trata de valorar la intervención pedagógica.

Aun cuando una determinada manera de entender la enseñanza y la educación puede establecer y de hecho establece el marco general de dicha intervención, conviene señalar que ésta debe ser reconsiderada en cada secuencia didáctica, en cada interacción que se mantiene con los alumnos.

La intervención contingente puede traducirse en ocasiones en la propuesta de problemas alternativos, en la manifestación de contradicciones, en una consigna directiva que ayude a salir del atolladero, en la no intervención cuando se considere que ello sea lo mejor en un determinado momento.

En síntesis, conseguir que los aprendizajes que los alumnos realicen en la escuela sean lo más significativos posible supone establecer las condiciones que deben permitir el logro de una vieja aspiración de las corrientes más progresistas de la educación: una enseñanza individualizada, que enfatiza la actuación, la actividad mental del alumno en el proceso de construcción de conocimientos, y ello en el seno de una concepción social y socializadora que sitúa en el lugar que le corresponde al profesor y a los distintos componentes que integran la acción educativa.

### **3.1.2. El Aprendizaje Significativo y las estrategias.**

"La teoría del aprendizaje explica el proceso que sigue el sujeto que aprende; es decir, supone una dinámica del aprendizaje. Esta aportación es de capital importancia para la teoría didáctica porque descubrir el proceso de aprendizaje implica una cierta normatividad para la enseñanza.

Esto es lo que facilita una intervención pedagógica precisamente en el desarrollo mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje". (Gimeno Sacristán, 1985, 68)

David Ausubel y otros (Ausubel 1963; 1968; Ausubel, Novak and Hanesian 1978) formularon una teoría de aprendizaje que ha mostrado grandes promesas para la discusión sobre la práctica educativa. La idea primaria es ***que el aprendizaje del nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe. En otras palabras, construir el conocimiento comienza con una observación y reconocimiento de eventos y objetos a través de los conceptos que ya se poseen.***

***Aprendemos por la construcción de redes de conceptos, agregando nuevos conceptos a ellas.*** Un mapa de conceptos es un recurso instruccional que utiliza este aspecto de la teoría para permitir la instrucción del material a aprendices con diferentes prioridades de conocimiento.

Un resumen, en cambio, integra los conocimientos de la estructura semántica del texto con el nuevo contenido, de forma tal que se produzca la expansión de la red de significados.

Otro concepto importante de la teoría de Ausubel se centra en el aprendizaje significativo. ***Para aprender significativamente, las personas deben relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya se conocen.*** El nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente.

El aprendizaje significativo puede ser contrastado con el aprendizaje memorístico que también puede incorporar nueva información a la estructura de conocimiento, pero sin interacción. La memoria es apropiada por recordar secuencias y objetos

pero no ayuda al aprendiz a entender las relaciones entre los objetos. El aprendizaje significativo, por lo tanto, puede adquirirse independientemente de la estrategia instruccional utilizada. Tanto el aprendizaje bancario (oyente pasivo con un docente directivo) o el aprendizaje por descubrimiento (aprendizaje activo donde el aprendiz escoge la información que quiere aprender) pueden resultar aprendizajes significativos. Sin embargo, no es necesariamente cómo se presenta la información sino cómo la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente, lo que es crucial para que ocurra el aprendizaje significativo.

Una tercera idea clave de la teoría de Ausubel es que ***los conceptos tienen diferente profundidad***. Quiere decir que los conceptos pueden ir de lo más general a lo más específico.

El material instruccional que se utilice, deberá pues estar diseñado para superar el conocimiento memorístico tradicional de las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo y autónomo. La práctica del aprendizaje comprensivo arranca de una muy concreta propuesta: partir siempre de lo que el alumno tiene, conoce, respecto de aquello que se pretende aprender. Sólo desde esa plataforma se puede conectar con los intereses del alumno y éste puede remodelar y ampliar sus esquemas perceptivos.

La capacidad intelectual del aprendizaje significativo, directamente ligado al entrenamiento del mundo escolar en cualquiera de sus sistemas o modalidades y

por lo tanto, perfectamente aplicable a la educación a distancia, desde horizontes mentalistas, el Dr. Ausubel (1968) y J. D. Novak (1982), entre otros, han desarrollado la concepción de la ***inteligencia de los nichos ecológicos***. Es una puesta de largo de la comprensión, factor relevante del aprendizaje.

Potenciar, educar habilidades intelectuales, no como semipasiva acumulación de materiales, más o menos ordenados y sistematizados, sino como una activa estructura de relacional significatividad. La inteligencia es una red expansiva de significaciones.

Dice Ausubel que lo aprendido eminentemente como memorización mecánica (siempre hay un algo de integración comprensiva), a los tres meses, prácticamente está perdido. No hay recuerdo de nada. No sólo hay olvido, desprendimiento de materiales de información, no retenidos en red significativa oportuna. Lo menos inteligente es que ese tipo de estrategia memorizante sin red no genera entrenamiento intelectual. No provoca expansión cognitiva, ni metacognitiva.

La propuesta del aprendizaje significativo es un avance hacia el entrenamiento intelectual constructivo, relacional y autónomo. La última finalidad del planteamiento significativo puede definirse como una perspectiva de la inteligencia como habilidad para la autonomía: aprender comprendiendo la realidad e integrarla en mundos de significatividad.

También Ausubel y Novak, enfatizan el desarrollo cognitivo en la expansión del lenguaje, y menos en los períodos evolutivos de Jean Piaget: sensorio - motor (nacimiento - dos años), preoperacional (dos - siete años), operacional concreto (siete - doce años), operaciones formales (desde los once años)

- **La normativa según el propio Ausubel**

- Se ejerce un control más efectivo sobre la exactitud, claridad y duración mnemónica y transferibilidad de un cuerpo de conocimientos dado, tratando de influir sobre las variables cruciales de la estructura cognoscitiva:

- a) Utilizando para los propósitos organizativos e interactivos aquellos conceptos y proposiciones unificadores de una disciplina dada que tienen el más amplio poder explicativo, y la mayor inclusividad y posibilidad de generalización o conexión con el contenido de materia de esa disciplina.

- b) Empleando principios programáticos convenientes para ordenar la secuencia de la materia, construyendo su lógica interna y su organización, así como preparando los experimentos prácticos. “La principal estrategia propugnada implica el uso de materiales introductorios (es decir, organizadores) apropiadamente relevantes e inclusivos, que sean muy claros estables. Estos organizadores son introducidos como anticipo del material de aprendizaje mismo”. (Ausubel, 1972)

La teoría se fija en unos determinados conceptos y procesos, y coherentemente con ello elabora las recomendaciones oportunas. En el caso del aprendizaje significativo la normatividad pedagógica derivada del mismo pone de relieve la importancia de la organización lógica del material, la conexión de esta estructura lógica con los significados subjetivos del sujeto que aprende, tratando de coincidir ambos elementos. La teoría ha seleccionado unos aspectos del aprendizaje, un tipo de aprendizaje, y promueve unas normas de acuerdo con la teoría. La teoría muestra cuál es el proceso que sigue el sujeto que aprende tal como lo capta es teoría y en esa medida nos dice lo que podemos hacer para gobernar ese proceso.

Esta teoría permite explicar lo planteado por Gimeno Sacristán en cuanto a la reconstrucción del conocimiento:

Es el proceso que se lleva a cabo en campos de interrelación, de negociación común a partir de los cuales se negocia y se dialoga sobre el nuevo conocimiento para que este forme parte del campo de la experiencia vivencial, la semántica experiencial. Es una reconstrucción de lo vivencial en función de lo académico, antes inconexo con la experiencia. Se supone que, para evitar que el conocimiento se concrete únicamente a lo académico, debe construirse sobre la base de lo que el alumno conoce de su experiencia.

En el caso de la reconstrucción del conocimiento, la información, incluso la operacional, es sólo un instrumento intelectual para analizar la realidad, más allá

de las impresiones empíricas de la configuración superficial para indagar el sentido tácito, la complejidad que sustenta las apariencias.

- **Condiciones:**

- a) Partir de la cultura experiencial del alumno. "El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambios y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser un proceso de construcción y no de yuxtaposición". Sería yuxtaponer cuando va paralela al conocimiento producto de la vivencia.
- b) Que existan los espacios de conocimiento compartido: La función del docente será crear los espacios de comprensión común con participación de las partes, que sirva para aportar y compartir experiencias conocimientos, intereses y preocupaciones. El debate abierto en el aula implica a todos y la función docente es facilitar la participación de todos.

### **3.1.3 Concepción del aprendizaje significativo en el proyecto**

Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende.

Es necesario que el aprendizaje significativo involucre los procesos de comunicación tanto del educando como del maestro para hacer vida los constructos teóricos, para asegurar la construcción conjunta de significados. Como se puede suponer, la interacción que se establece entre el maestro y los educandos es de la mayor importancia y determina el marco de relaciones que se pueden originar; es decir, cuando este marco es de aceptación, confianza mutua y respeto, cuando posibilita el establecimiento de relaciones afectuosas, cuando contribuye a la seguridad y a la formación de una autoimagen ajustada y positiva en los educandos.

Nos encontramos ante un ámbito que posibilita una interacción educativa y eficaz. En términos generales el aprendizaje significativo reta a los educandos para superarse, les ayuda a responder en las situaciones complejas para formar su criterio hacia un desarrollo de la personalidad en permanente crecimiento. Este proyecto lo evaluaremos y lo sistematizaremos dentro de nuestra práctica pedagógica, observando la validez del aprendizaje significativo dentro de la clase en los procesos de comunicación maestro - educando.

El aprendizaje puede ser caracterizado en dos dimensiones – *aprendizaje memorístico* versus *aprendizaje significativo*, y, *aprendizaje por recepción* versus *aprendizaje por descubrimiento*. El tipo de aprendizaje en que se involucra un individuo es determinado por su propósito de aprendizaje y por la forma en que él o ella interactúa con los materiales y secuencias

instruccionales. En la primera dimensión, el aprendizaje memorístico consiste en recordar unidades discretas y aisladas que no están relacionadas a conceptos establecidos, es decir, que no son parte de un sistema de ideas existente. El aprendizaje significativo, por otra parte, ocurre cuando las ideas pueden ser relacionadas a las estructuras cognitivas de los individuos, a su organización mental de conceptos o ideas.

El aprendizaje memorístico es menos resistente al olvido, porque no está anclado en un contexto cognitivo.

La información se vuelve significativa en tanto podemos relacionarla a algo que ya sabemos. El conocimiento es codificado en la memoria en una red gigante en la que todas las ideas están relacionadas entre sí.

Nuestras estructuras cognitivas están organizadas jerárquicamente con conceptos más amplios, más inclusivos, en la parte superior que incluyen sub-conceptos menos inclusivos que, a su vez, incluyen conceptos e instancias más concretos y específicos.

A través de este proceso de *diferenciación progresiva*, elaboramos las bases de nuestro conocimiento de mayor a menor inclusividad, cada idea en la jerarquía se vincula al siguiente escalón superior por medio de un proceso conocido como *inclusión*.

El nuevo material se convierte en significativo en tanto puede ser incluido bajo conceptos relevantes existentes.

El material nuevo será significativo en el grado en que podamos incorporarlo a nuestra estructura cognitiva existente, por ejemplo, anclarlo conceptualmente a lo que sabemos. Al hacer esto, ese material se volverá más *estable*, menos susceptible al olvido. La estabilización de nuevas ideas en la estructura cognitiva del alumno es un concepto clave en la *teoría de la inclusión*. El aprendizaje significativo no trae consigo la mera absorción de una idea, sino su incorporación de manera estable a la base de ideas.

Si en la estructura cognitiva del alumno no hay disponibles conceptos relevantes que puedan incluir al concepto nuevo, el alumno intentará relacionarlo a los conceptos disponibles más apropiados, proveyendo un anclaje menos óptimo y resultando en un aprendizaje y retención menores.

Según Ausubel, en el aprendizaje significativo el estudiante logra relacionar la nueva tarea de aprendizaje, en forma racional y no arbitraria con sus conocimientos y experiencias previas, almacenadas en su estructura cognoscitiva. De ahí que esas ideas, hechos y circunstancias son comprendidos y asimilados significativamente durante su internalización.

El aprendizaje significativo puede darse por recepción y por descubrimiento. Aprendizaje Significativo por Recepción es aquel donde el total del contenido que debe ser aprendido por el estudiante se le presenta en su forma final. Aquí, el estudiante tiene como tarea comprender e incorporar la nueva información a su estructura cognoscitiva

Aprendizaje Significativo por Descubrimiento en este proceso se le presenta al estudiante la información de manera tal que él debe descubrir el contenido, organizarlo, formar nuevas combinaciones en su estructura cognoscitiva preexistente e internalizar el nuevo contenido.

Aprendizaje de Representaciones tiene como objeto las unidades simbólicas aisladas de otras unidades simbólicas, significados simples o nominalistas.

Aprendizaje por Repetición se produce cuando el estudiante incorpora el nuevo contenido de manera mecánica, repetitiva, sin vinculación con su estructura cognoscitiva. Es el caso de un médico, quien por hacerle la suplencia a su novia matemática, acepta dictar una conferencia sobre la integral de integrales, usando el teorema de Hamilton. El médico se aprende los postulados del teorema de memoria; Sí un asistente le hace alguna pregunta, él no será capaz de emitir respuesta lógica. Es necesario acotar, que el aprendizaje significativo no excluye a los procesos repetitivos, siempre que éstos sean posteriores aquel, pero no para entender y recordar como fin mismo, sino para operar transformaciones que generen nuevas proposiciones de soluciones.

El aprendizaje significativo requiere de materiales potencialmente significativos y una actitud positiva hacia ese proceso. De allí que este tipo de aprendizaje tiene sentido, por cuanto responde a algún objetivo y/o responde algún criterio. Se distingue, entonces, un proceso de aprendizaje y un resultado significativo; es decir, el sujeto

utiliza una estrategia conveniente para lograr un conocimiento significativo. En consecuencia, se observan dos factores: la estructura cognoscitiva y el conjunto de materiales y/o contenidos que son objeto de estudio. Ausubel recomienda la organización y presentación del material. El mediador del proceso debe seleccionar eficaz y eficientemente los materiales y contenidos, según los objetivos; pero tomando muy en cuenta la aplicación de los principios que incluyen las diferencias individuales; es decir, la estructura cognoscitiva, disposición, capacidad intelectual y madurez. Ello le permite ponderar la cantidad de material, la dificultad, el tamaño del paso (Secuencia lógica entre una y otra tarea), la lógica interna, la organización y la comunicación eficaz.

Dicho aprendizaje debe aplicarse en todas las disciplinas, en este caso, las investigadoras van a centrarse en el "aprendizaje significativo" en la Historia.

En el caso particular de la Historia, cuando presentamos un hecho histórico, se debe tener presente las preconcepciones que manejan los alumnos sobre ese tema (y esto con el fin de saber que concepciones erróneas o limitadas manejan) El nuevo conocimiento debe ser presentado de forma tal, que el alumno pueda contrastarlo y entablar nuevas relaciones.

Para que se produzca aprendizaje significativo, es necesario que el material sea potencialmente significativo, que exista una actitud de parte del alumno de realizar aprendizaje significativo, y finalmente se debe producir una relación con algún

aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno.

Si el alumno se remite a repetir y memorizar una serie de palabras relacionándolas entre sí, esto no tiene sentido ni significado (el docente debe distinguir cuando la comprensión de conceptos no existe) Puede ocurrir que el material presentado no sea significativo y aquí la actitud del aprendizaje significativo se pierda. Ambas variables deben estar interrelacionadas. Por ejemplo, cuando se memoriza un concepto, sin comprender el significado del mismo (uno puede aprenderse de memoria la ley de Pitágoras y no comprender ninguno de los conceptos que en él intervienen y esto imposibilita la relación)

Muchos docentes no aceptan como correcta una respuesta, si el alumno no la repite literalmente como este la presentó. Esto coarta la actitud en el alumno en el momento de realizar.

Aprendizaje significativo. También están aquellos alumnos que no se creen capaces de realizar aprendizajes significativos y solo se limitan a repetir, adquiriendo una actitud de pánico frente a esa materia, por ejemplo Matemáticas.

Muchos docentes, nos enfrentamos a que los alumnos tienen el prejuicio de que la Historia, consiste en memorizar fechas y nombres, limitándose a repetir textualmente los manuales. Estos no entablan relaciones entre los hechos históricos, llevando a una fragmentación de la Historia.

Una de las funciones de la educación histórica es que justamente nos permite realizar una revisión crítica, tanto de los hechos, como de las versiones que nos son incorporadas. La enseñanza de la historia debe proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir; permite que el adolescente enriquezca su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano. Si bien existen otras disciplinas con este fin, la historia estudia la experiencia humana a través del tiempo.

Para poder comprender así las fuerzas generadoras de cambio y evolución en las sociedades humanas.

Finalmente la historia contribuye a que el alumno pueda adquirir ciertas habilidades cognitivas (análisis, juicio, espíritu crítico, interpretación, etc.); además desarrolla la capacidad del alumno para el tratamiento de la información, vinculado con el desarrollo creciente de la comunicación en nuestras sociedades.

Todo esto se podrá llevar a cabo, si el docente tiene en cuenta, los conocimientos, intereses y preocupaciones que tiene el adolescente; y por sobre todas las cosas si tiene presente que el alumno es un ser social que actúa fuera de la Institución Educativa.

#### **3.1.4 Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica**

Todas las propuestas curriculares sin excepción, en la medida en que transmiten

proyectos educativos, participan de una determinada manera de entender el aprendizaje y, en consecuencia, de una forma concreta de concebir la enseñanza.

En ocasiones, estas ideas se encuentran implícitas y sólo es posible acceder a ellas mediante el análisis de los componentes de la propuesta: a través, por ejemplo, del análisis de las finalidades, de los contenidos de aprendizaje, de su organización y secuenciación, de la naturaleza de las actividades de aprendizaje y de evaluación, etc. En otros casos, por el contrario, el punto de partida adoptado respecto de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje aparece formulado explícitamente.

Es obvio que en estos casos se facilita la comprensión de la propuesta en su conjunto, a la vez que se ofrece un instrumento para analizar la coherencia de los diferentes componentes de la misma. Las propuestas curriculares elaboradas de acuerdo con el modelo expuesto en el número 139 de Cuadernos de Pedagogía (julio - agosto, 1986) pertenecen, por definición, a la segunda de las categorías anteriormente enunciadas. En efecto, dicho modelo parte de una serie de teorías y explicaciones psicológicas y psicopedagógicas pertenecientes a lo que podemos denominar, en un sentido amplio, un enfoque cognitivo. Adoptando una perspectiva fundamentalmente integradora que se apoya en los puntos de acuerdo entre dichas teorías, se establecen una serie de principios básicos que informan el modelo en su totalidad y que constituyen su fundamentación psicopedagógica. Vale la pena subrayar el hecho de que los aspectos más «técnicos» del modelo - análisis del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, niveles de concreción,

estructura curricular, etc., se hallan en estricta continuidad con los principios psicopedagógicos establecidos, de tal modo que cobran su verdadero sentido con relación a ellos. En lo que sigue, nos proponemos retomar algunos de estos principios psicopedagógicos que, de acuerdo con la experiencia acumulada desde la formulación del modelo, son, por una parte, especialmente importantes para entender la naturaleza y el alcance del mismo y, por otra, pueden dar lugar con cierta facilidad a interpretaciones a nuestro entender erróneas. Hablaremos en primer lugar del concepto de aprendizaje significativo como ingrediente esencial de la *concepción constructivista del aprendizaje escolar*. Ello nos llevará inevitablemente a precisar, en la segunda parte, lo que dicho concepto implica en el ámbito de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar abordaremos la cuestión de las condiciones que debe observar la enseñanza para promover aprendizajes tan significativos como sea posible, es decir, nos interesaremos por los mecanismos de la ayuda pedagógica tal como los entiende la concepción constructivista de la intervención pedagógica.

### **3.1.5 La aportación de Ausubel a la teoría del aprendizaje significativo.**

La teoría del aprendizaje significativo es la propuesta psicopedagógica en donde el trabajo escolar está diseñado para superar el memorismo tradicional de las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo y autónomo.

La práctica del aprendizaje comprensivo arranca de una muy concreta propuesta:

partir siempre de lo que el alumno tiene, conoce, respecto de aquello que se pretende aprender. Sólo desde esa plataforma se puede conectar con los intereses del alumno y éste puede remodelar y ampliar sus esquemas perceptivos.

La capacidad intelectual del **aprendizaje significativo**: directamente ligado al entrenamiento del mundo escolar, desde horizontes mentalistas, **D. P. Ausubel** (1968) y **J. D. Novak** (1982), entre otros, han desarrollado la concepción de la inteligencia de los nichos ecológicos. Es una puesta de largo de la comprensión, factor relevante del aprendizaje. Potenciar, educar habilidades intelectuales, no como semipasiva acumulación de materiales, más o menos ordenados y sistematizados, sino como una activa estructura de relacional significatividad.

La inteligencia es una red expansiva de significaciones. Es una alternativa razonada a la dominante tendencia escolar a lo memorístico, como salida menos burocrática. Lo aprendido eminentemente como memorización mecánica (siempre hay un algo de integración comprensiva), a los tres meses, prácticamente está perdido. No hay recuerdo de nada. Cuántas empolladas, previas a los días de burocracia de los exámenes, sirven para bien poco. No sólo hay olvido, desprendimiento de materiales de información, no retenidos en red significativa oportuna.

Lo menos inteligente es que ese tipo de estrategia memorizante sin red no genera entrenamiento intelectual. No provoca expansión cognitiva, ni metacognitiva.

### 3.1.5.1 Historia del Origen de la Perspectiva Significativa

En la década de los setenta, las propuestas de **Bruner** sobre el Aprendizaje por Descubrimiento cobraban adeptos en forma acelerada. Las experiencias se orientaban a que los niños en las escuelas construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Se privilegió, entonces, el activismo y los experimentos dentro del aula. Ante la llegada de lo nuevo, se criticó severamente el Modelo expositivo tradicional.

**Ausubel** reconoció las bondades del aprendizaje por descubrimiento, pero se opuso a su aplicación irreflexiva. Después de todo hay que considerar que el aprendizaje por descubrimiento tiene una desventaja: necesita considerablemente más tiempo para la realización de actividades.

**Ausubel** considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe presentarse como opuesto al aprendizaje que resulta de una exposición (aprendizaje por recepción), pues éste puede ser igualmente eficaz (en calidad) que aquél, si se dan ciertas características. Además, puede ser notablemente más eficiente, pues se Invierte mucho menos tiempo.

Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr en el alumno aprendizajes de calidad (llamados por **Ausubel** significativos) o aprendizajes de baja calidad (memorísticos o

repetitivos) Se considera que el aprendizaje por recepción no implica, como mucho se critica, una actitud pasiva del alumno; ni tampoco las actividades diseñadas para guiar el aprendizaje por descubrimiento garantizan la actividad del alumno.

### **3.1.5.2 Características del Aprendizaje Significativo**

**David P. Ausubel** acuña la expresión **Aprendizaje Significativo** para contrastarla con el aprendizaje Memorístico.

Así, afirma que **las características del Aprendizaje Significativo son:**

Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.

Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.

**- En contraste el Aprendizaje Memorístico se caracteriza por:**

Los nuevos conocimientos se incorporan en forma arbitraria en la estructura cognitiva del alumno.

El alumno no realiza un esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

El alumno no quiere aprender, pues no concede valor a los contenidos presentados por el profesor.

### **3.1.5.3 Ventajas del Aprendizaje Significativo**

El Aprendizaje Significativo tiene claras ventajas sobre el Aprendizaje Memorístico:

Produce una retención más duradera de la información. Modificando la estructura cognitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrar a la nueva información.

Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar clara mente presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos.

La nueva información, al relacionarse con la anterior, es depositada en la llamada memoria a largo plazo, en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.

Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades del aprendizaje por parte del alumno.

Es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan en la estructura cognitiva)

A pesar de estas ventajas, muchos alumnos prefieren aprender en forma memorística, convencidos por triste experiencia que frecuentemente los profesores evalúan el aprendizaje mediante instrumentos que no comprometen otra competencia que el recuerdo de información, sin verificar su comprensión.

Es útil mencionar que los tipos de aprendizaje memorístico y significativo son los extremos de un continuo en el que ambos coexisten en mayor o menor grado y en la realidad no podemos hacerlos excluyentes. Muchas veces aprendemos algo en forma memorista y tiempo después, gracias a una lectura o una explicación, aquello cobra significado para nosotros; o lo contrario, podemos comprender en términos generales el significado de un concepto, pero no somos capaces de recordar su definición o su clasificación.

### **3.1.6 El aprendizaje significativo de la historia: los fundamentos pedagógicos**

Si tomamos en cuenta la perspectiva didáctica que ha animado a los programas educativos oficiales vigentes, encontramos que estos han incentivado tanto la difusión de una mistificante historia universal como de una visión canónica de la "historia patria",

dentro de una perspectiva enciclopédica muy acorde con el cultivo de la memorización de fechas, nombres de personajes, lugares, obras, batallas, tratados, etc., que más temprano que tarde el estudiante olvida con gran alivio. ¿Si no indagemos por la relevancia que el aprendizaje de la historia ha tenido en la vida estudiantil y post escolar de los bachilleres del país?

Frente a esta práctica pedagógica de corte enciclopedista, memorista, mayoritariamente desactualizada de los avances de la disciplina histórica, se ha creído encontrar un camino alternativo en algunas prácticas inspiradas en la denominada "escuela activa".

Esta propuesta, a pesar de su buena intención, empero no ha logrado conjurar los problemas de la escuela tradicional. En ocasiones, los intentos de incentivar la curiosidad y la investigación han degradado el nivel de comprensión del estudiante, convirtiendo las tareas escolares de consulta o investigación en pesquisas intrascendentes, absueltas mayoritariamente por los padres y amigos del estudiante, o en actos de transcripción mecánica. En esta perspectiva se puede advertir, entonces, la confusión entre lo que se llama aprendizaje activo y aprendizaje significativo.

Un primer criterio básico en el que esta propuesta ha puesto especial énfasis tiene que ver con que el aprendizaje interdisciplinario en red debe potenciar el desarrollo del pensamiento, a través del ejercicio de varias operaciones intelectuales fundamentales. Para tal efecto importa tener presente una base psicopedagógica que establezca que tipo de herramientas intelectuales deben ser trabajadas durante el ciclo del bachillerato.

El desarrollo del pensamiento formal es, de veras, importante debido a que según la propuesta piagetana "las habilidades cognitivas recogidas bajo el nombre de pensamiento formal son una condición necesaria para acceder al conocimiento científico". Este aspecto tiene un carácter medular si consideramos que el bachillerato en ciencias, de manera particular, está dirigido a preparar estudiantes que van a continuar sus estudios en la universidad.

Diferentes analistas de la educación en nuestro medio han señalado la ausencia de este tipo de pensamiento en los bachilleres que acceden a la universidad Colombiana y aún en los que se encuentran en los años iniciales e intermedios de ésta. Complementariamente, investigaciones psicopedagógicas recientes concuerdan en que no se accede espontáneamente al pensamiento formal, ni de manera paralela en todos los campos del saber. Por tal razón, el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo en el plano de las ciencias sociales o humanas, fundamental para comprender el paisaje social en el que el educando se inserta, depende básicamente del aporte que pueda brindar el aprendizaje escolarizado en historia y geografía, por ejemplo.

En el caso que nos ocupa queremos señalar que el indicador del manejo del pensamiento hipotético - deductivo en el aprendizaje y enseñanza de la historia está relacionado con un nivel básico de comprensión del manejo de la dimensión temporal del análisis social.

Entre los especialistas existe, hoy, el consenso de que la comprensión del tiempo, "en el sentido de continuidad abstracta, disociada de los instrumentos de medida, precisa del

pensamiento formal". La razón por la cual los contenidos de historia en el bachillerato se estructuran en la "larga duración", buscando establecer visiones de conjunto - y que dicho sea de paso imposibilita enseñar historia en estos términos en la educación básica -, radica precisamente en que el "establecimiento de una continuidad pasado-presente-futuro, con aplicación de consecuencias remotas, es un indicador del uso del pensamiento hipotético - deductivo en historia". La circunstancia de que un alumno pueda comprender que la conquista de América generó una serie de consecuencias irreversibles, como la incorporación de América al mundo conocido, el declive poblacional indígena, la extracción de excedentes por parte de la corona española, requieren del planteamiento de un orden o secuencia temporal, cuya vigencia marca la organización de la dominación colonial, entendida como una continuidad que se proyectó con una duración de varios siglos, y que a la vez significó una ruptura en la evolución autónoma de las heterogéneas sociedades americanas, pasa indefectiblemente por el desarrollo del pensamiento formal.

Un segundo criterio sicopedagógico tiene que ver con que la presente propuesta de reforma pone énfasis en los procesos de aprendizaje en el aula. En esta perspectiva, consideramos el aprendizaje como un "proceso de reorganización cognitiva" del individuo, en el sentido en que lo ha formulado David Ausubel. Esto supone desechar la memorización y plantear que el aprendizaje significativo se produce en términos conceptuales.

Conforme a las finalidades del bachillerato, la organización curricular de la propuesta de historia busca favorecer, en el estudiante, el manejo de una serie de habilidades

explicativas y argumentativas provenientes del análisis social. Busca introducir, al estudiante, en el conocimiento histórico de larga duración mediante el manejo de aspectos conceptuales básicos de la historia latinoamericana y Colombiana. Empero un proceso de reorganización cognitiva, en nuestra perspectiva, necesita de complementarse con una dimensión valorativa. Así este programa de historia se preocupa también de favorecer la comprensión y la sensibilización del estudiante respecto a las dimensiones éticas y sociales que implican un ejercicio responsable y solidario de la ciudadanía; así como la comprensión, sensibilización y valoración del pluralismo ideológico, de la diversidad cultural, y de la problemática de la identidad nacional y subregional, por ejemplo.

Por estas razones, en la presente propuesta, la historia forma parte de las disciplinas básicas, al mismo nivel que las matemáticas, la biología, o la física, entre otras, que todos los estudiantes del "bachillerato en ciencias" y del "bachillerato técnico con enfoque polivalente" deben aprobar.

## **4. EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVES DE REDES INTERACTIVAS DE SABERES EN LA HISTORIA**

### **4.1 OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Enriquecer los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales con énfasis en la historia y el desarrollo de competencias a través del aporte de la teoría del aprendizaje significativo y del desarrollo de redes interactivas de saberes

#### **Objetivos Específicos**

- Fortalecer en las educandas la conciencia de que el aprendizaje de la historia debe ser contextualizado en los procesos sociales y humanísticos, ser significativos e involucrar la teoría y la praxis en su desarrollo integral.
- Crear espacios interactivos para el desarrollo de competencias en las ciencias sociales especialmente en la historia.
- Proponer un marco teórico referencial que fundamente el concepto de red interactiva de saberes de las ciencias sociales en la historia.

## 4.2 JUSTIFICACION

Si tomamos en cuenta la perspectiva didáctica que ha animado a los programas educativos oficiales vigentes, encontramos que estos han incentivado tanto la difusión de una mistificante historia universal como de una visión canónica de la "historia patria", dentro de una perspectiva enciclopédica muy acorde con el cultivo de la memorización de fechas, nombres de personajes, lugares, obras, batallas, tratados, etc., que más temprano que tarde el estudiante olvida con gran alivio. ¿Si no indagamos por la relevancia que el aprendizaje de la historia ha tenido en la vida estudiantil y post escolar de los bachilleres del país?

Frente a esta práctica pedagógica de corte enciclopedista, memorista, mayoritariamente desactualizada de los avances de la disciplina histórica, se ha creído encontrar un camino alternativo en algunas prácticas inspiradas en la denominada "escuela activa".

Esta propuesta, a pesar de su buena intención, empero no ha logrado conjurar los problemas de la escuela tradicional. En ocasiones, los intentos de incentivar la curiosidad y la investigación han degradado el nivel de comprensión del estudiante, convirtiendo las tareas escolares de consulta o investigación en pesquisas intrascendentes, absueltas mayoritariamente por los padres y amigos del estudiante, o en actos de transcripción mecánica. En esta perspectiva se puede advertir, entonces, la confusión entre lo que se llama aprendizaje activo y aprendizaje significativo.

Un primer criterio básico en el que esta propuesta ha puesto especial énfasis tiene que ver con que el aprendizaje interdisciplinario en red debe potenciar el desarrollo del pensamiento, a través del ejercicio de varias operaciones intelectuales fundamentales. Para tal efecto importa tener presente una base psicopedagógica que establezca que tipo de herramientas intelectuales deben ser trabajadas durante el ciclo del bachillerato.

El desarrollo del pensamiento formal es, de veras, importante debido a que según la propuesta piagetiana "las habilidades cognitivas recogidas ... bajo el nombre de pensamiento formal son una condición necesaria para acceder al conocimiento científico". Este aspecto tiene un carácter medular si consideramos que el bachillerato en ciencias, de manera particular, está dirigido a preparar estudiantes que van a continuar sus estudios en la universidad.

Diferentes analistas de la educación en nuestro medio han señalado la ausencia de este tipo de pensamiento en los bachilleres que acceden a la universidad Colombiana y aún en los que se encuentran en los años iniciales e intermedios de ésta. Complementariamente, investigaciones psicopedagógicas recientes concuerdan en que no se accede espontáneamente al pensamiento formal, ni de manera paralela en todos los campos del saber. Por tal razón, el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo en el plano de las ciencias sociales o humanas, fundamental para comprender el paisaje social en el que el educando se inserta, depende básicamente del aporte que pueda brindar el aprendizaje escolarizado en historia y geografía,

Como resultado de la interpretación y sistematización de experiencias pedagógicas en el aprendizaje de la historia, en el grado siete del Colegio Nuestra Señora del Carmen de Pasto, surge la necesidad de implementar cambios en el currículo de historia de manera que se logre que el aprendizaje sea significativo, se desarrollen las competencias: comunicativa, interpretativa, argumentativa, y propositiva a través de redes interactivas de saberes.

### **4.3 FUNDAMENTACION TEORICA**

#### **4.3.1 Interactividad de saberes de las Ciencias Sociales en red a través de la historia**

La didáctica cuando simplemente es pensada para la transmisión del conocimiento sobrevalora el concepto de disciplina y dentro de éste el de información, es *indispensable privilegiar el acercamiento al conocimiento desde una perspectiva holística que posibilite relaciones complejas y diversas.*<sup>13</sup>

En este capítulo del trabajo, queremos abrir una puerta conceptual que permita explorar alternativas didácticas pensadas más desde perspectivas epistemológicas que desde intenciones transmisivas. Para comprender los aspectos fundamentales que se abordan en la presente investigación; iniciamos con una reflexión en torno a los dos elementos que orientan el estudio: la red y su interactividad en el aprendizaje de la historia.

---

<sup>13</sup> KOSYK KAREL, Didáctica de lo concreto, Editoria I Grijalbo, México, 1967.

Intentaremos delimitar el significado de estos componentes que contribuyen al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la historia.

#### **4.3.1.1 Concepto de red**

En el presente trabajo se supera el concepto general y tradicional de red para incluir en él un conjunto amplio de estructuras formales e informales de organización, en torno a los saberes relacionados con el aprendizaje de la historia. Consideramos que el concepto de red implica una multiplicidad de significados y relaciones, de textos y contextos, valorando la complejidad y la problematización como fuentes y motores del acto de pensar.

Una red puede entenderse en varios sentidos:

- a. Como una totalidad de nodos (sean estas personas, disciplinas, contextos, información, terminales, etc.) relacionados y lo cual no permite ni linealidad ni jerarquización.
- b. Como sistema que integra, enlaza y conecta saberes desde la (historia, la geografía, el derecho, la antropología, la economía, la sociología, la política, etc.) en una lógica conceptual y categorial.
- c. Como sistema que posibilita explorar en la investigación por el saber propiciando una cultura del conocimiento en donde se va construyendo y resignificando.

- d. Como sistema dialéctico, que insinúe totalidad, integración, sistematicidad, y por ello fundamentalmente la dialogicidad.
  
- e. Como sistema de relaciones e interacciones que se dan en el grupo al gestionar “proyectos” ampliando el marco cultural y social de los participantes compartiendo vivencias, experiencias, dificultades, éxitos y fracasos.

En un sentido que trasciende la electrónica y las nuevas tecnologías de la información, una red facilita la conexión de una amplia gama de taxonomías disciplinares, categorías teóricas o conceptuales y relaciones entre personas de diversas actividades y disciplinas.

Según Pagels una red es “una pluralidad de conexiones que incrementan las posibles interacciones entre sus componentes”. La red es también una representación del saber, en el sentido de que esta distribuido en todo el sistema o conjunto, y no simplemente localizado en un nodo, “ tal representación del saber se distribuye entre las fuerzas de las conexiones y entre las unidades o nodos”. (Pagels, 1990, 126)

Si miramos un poco más prospectivamente, el mundo del pensamiento contemporáneo se mueve basado en el paradigma de redes. El modelo de red representa entonces una “puesta en contexto” (Landow 1995, 41) mucho más compleja y adecuada a sus complejidades.

La red, por lo tanto, en alguna medida facilita y promueve las relaciones de dicho contexto, las cuales muchas veces están implícitas y no son aparentemente tan evidentes.

Consideramos que la red conceptual puede contribuir de manera significativa e importante en los procesos de aprendizaje de la historia:

Reconfigurar el aprendizaje de la historia

Spiro plantea que la mejor manera de comprender un paisaje dado es explorarlo en muchas direcciones, y cruzarlo por diferentes rutas.

El aprendizaje de las ciencias sociales esta lleno de rutas y perspectivas que desean ser exploradas desde la interacción de las diferentes disciplinas y contextos socioculturales, lo cual constituye el acceso a diferentes saberes.

El pensamiento crítico se basa en el establecimiento de relaciones. En la visión de las redes, es necesario considerarlas como espacios abiertos de aprendizaje. En ellas se desarrolla un concepto de aprendizaje explorador, si el pensamiento es relacional y multidireccional (no lineal), se estimulan procesos de integración y de puesta en contexto porque los espacios creados están abiertos al descubrimiento de relaciones.

Las redes posibilitan la expresión personal y colectiva, con lo cual cada participante crece como sujeto que pertenece a un ámbito referencial; con ello, y

tal como lo plantea Purkey (1970, 48) los individuos sienten que se posibilitan sus expectativas personales, de libertad, de creación de espacios y ambientes de libre elección, de toma de decisión frente a varias opciones, de estímulo a la creatividad, y de respeto y consideración por el valor personal y de los demás.

En ese laberinto y entramado conceptual se posibilita que el aprender no es necesariamente asimilar o adquirir un nuevo conocimiento con criterio acumulativo. Desaprender, dudar, interrogar, aventurar, problematizar, intentar nuevos caminos y visiones también son formativos porque permite la investigación, la creatividad, y el amor por el saber.

*“En esa aventura por la red, el educando recorre laberintos multidimensionales de conocimiento, con la acción y la emoción de un sujeto complejo que comparte un imaginario con sus semejantes, y un mundo diverso donde nuestro propio conocimiento y evolución están ligados a los de los otros en una urdimbre de múltiples formas e interacciones dinámicas”<sup>14</sup>*

La interactividad de la red integra el conjunto de procesos que hacen posible que la educanda, aproveche la diversidad de fuentes hoy disponibles, para buscar respuestas, aprenda a indagar en ellas, las analice con criterio y se apropie de la información con sentido.

*El interactuar en la red no es sólo obtener información, sino acceder a la aprehensión de categorías y conceptos alcanzando un nivel de problematización*

---

<sup>14</sup> Proyecto génesis. Innovación escolar y cambio social Tomo I pág. 514.

*por parte de la educanda que le permite el saber afrontar, relacionar, seleccionar, criticar y dar un manejo adecuado al conocimiento en el interactuar de saberes.*

*“El estudiante necesita el apoyo para la adquisición, la formación y la reelaboración y la organización de nuevos conceptos e informaciones y de opiniones que le permitan un crecimiento y una superación de los niveles de abstracción y generalización y de explicación de procesos sociales complejos desde diferentes perspectivas explicativas multicausales o no causales y desde diversos puntos de vista”.*

*En consecuencia para construir conocimientos en el campo de las ciencias sociales y en particular de la historia, la educanda necesita desarrollar sus competencias en la aplicación, enriquecimiento y profundización de conceptos y teorías, así como adquirir destrezas y habilidades cognitivas y actitudes positivas para:*

- *Trabajar con distintos tipos de representaciones mentales*
- *Comunicarse, observar, buscar, registrar información*
- *Razonar, interpretar y valorar la información en sus aspectos formales y en su contenido temático.*
- *Trabajar en situación de conflicto conceptual y teórico; resolver problemas y plantear alternativas de solución a ellos.*

*Todo ello supone el desarrollo en el estudiante de nuevas operaciones y competencias cognitivas de interpretación, argumentación y proposición de los procesos sociales ocurridos en diferentes espacios y tiempos utilizando información recogida en fuentes de diverso tipo”<sup>15</sup>*

A partir de la red se quiere aprender a “leer” el mundo de otras maneras: con nuevos símbolos y nuevas formas de representación cultural. Es posibilitar la creación de mentes más abiertas, donde predomina la comprensión de las diferencias, la multiplicidad cultural y el conocimiento que otro ha construido.

Las redes posibilitan la expresión personal y cultural donde cada participante, crece como sujeto que pertenece a un ámbito referencial; tal como lo plantea Purkey: los individuos sienten que se posibilitan sus expectativas personales, de libertad, de creación de espacios y ambientes de libre elección, de toma de decisión frente a varias opciones, de estímulo a la creatividad, y de respeto y consideración por el valor personal y de los demás.

La informática facilita navegar por la red a través de nuevos cauces de comunicación y expresión, amplía las posibilidades de elegir e interactuar con la información, muestra novedosas formas de integrar diferentes lenguajes y nos presenta nuevas estructuras hipertextuales para organizar los conocimientos.

La Red ofrece una ocasión para rediseñar en qué consiste aprender y de

---

<sup>15</sup> GOUJMAN, Silvia y Segal Analfa. La “Trastienda” de una propuesta. Pág.16.

encontrar nuevas formas de aplicar, transferir y relacionar conocimientos.

Los medios interactivos como: internet, multimedia, textos y contextos facilitan navegar por la red a través de nuevos cauces de comunicación y expresión, amplía las posibilidades de elegir e interaccionar con la información, muestra novedosas formas de integrar diferentes lenguajes y nos presenta nuevas estructuras hipertextuales para organizar los conocimientos, **constituyéndolos en unidades de sentido con un gran tejido hipertextual e intratextual.**

La Red ofrece una ocasión para rediseñar en qué consiste aprender la historia encontrando nuevas formas de aplicar, transferir, relacionar, conectar, vincular, crear e innovar nuevas estructuras lógicas del pensamiento histórico en contextos reales.

Hay que seguir insistiendo en generar “**Mentes abiertas**”, al asombro, a la crítica a la construcción de significado en los diversos escenarios en los que hacemos parte desde un pensamiento prospectivo, desde el mismo ser y desde la misma historia.

Hay que vivir y pensar la historia en todos los segmentos, desde la experiencia, desde el razonamiento, y desde asombro profundamente sentido.

#### **4.3.1.2 La red como un laberinto de posibilidades que maravillan y tejen la historia.**

La propuesta de trabajar en red la historia constituye un viaje inexplorable, hacia

la búsqueda de lo desconocido, hacia un laberinto de preguntas incesantes de conocimiento que conducen a diversas puertas que al entrar en ellas maravillan.

Conocer la forma como se construye el conocimiento histórico es condición necesaria para que la educanda desarrolle un pensamiento de tipo histórico.

La lógica con la cual se accede al conocimiento histórico en red es la lógica de las relaciones entre los saberes disciplinarios. Se dota de muchos sentidos el espacio de relaciones conceptuales e intersubjetivas, de forma que se multiplican los sentidos, los caminos, y las intenciones.

La presencia de la historia en la educación se justifica por muchas razones, además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las ciencias sociales, tiene un interés propio como materia educativa y es de gran potencialidad formativa.

#### **4.3.1.3 La red en la visión holística y evolutiva de la historia a través del tiempo y del espacio**

Conocer y comprender la forma como esta ciencia ha ido evolucionando permite tener una visión más dinámica, no sólo del conocimiento humano sino de la misma historia.

De esta manera se aborda el pensamiento histórico de una manera procesual que posibilita

- Tener un viraje prospectivo y retrospectivo de los hechos históricos inmersos en los contextos: Social, político, económico y cultural.
- Entender que lo que hoy conocemos ha sufrido grandes procesos de transformación en el tiempo y que propicia una mentalidad abierta al cambio y a las nuevas y mejores opciones.
- Alejarse de las posiciones dogmáticas sobre el mundo y la sociedad, pues no todo está dicho, pues los conocimientos que la historia nos proporciona revisten de un carácter provisional.
- Valorar el ser humano, pues ya que es el único productor de conocimiento y del desarrollo del mundo, cambiando así la misma imagen de la historia.
- Facilita la comprensión del presente, la historia no tiene la pretensión de ser la ciencia disciplinaria que intenta interpretar la actualidad, pero puede afirmarse que con ella la comprensión del presente cobra mayor riqueza y relevancia.
- La historia ofrece un marco de referencias para entender los problemas sociales, evaluar la importancia de los acontecimientos diarios, interpretar la información; en definitiva para vivir con plena conciencia histórica.
- La historia no es sinónimo de pasado, la historia es la investigación que explica y da coherencia a ese pasado, por ello la historia plantea cuestiones

fundamentales sobre el pasado desde el presente, lo que no deja de ser una reflexión de una gran apertura hermenéutica.

- Muchas disciplinas no se pueden desarrollar sin recurrir a la historia, ya que se fortalece otras áreas del saber, como la literatura, la filosofía, la música, el arte, la sociología, etc. Todos los elementos conceptuales de cada una de ellas conforman un mundo rico en posibilidades formativas, que pueden tomar forma conceptual variada plenamente coherente con los límites y contenidos de las ciencias sociales en el contexto de la educación.

#### **4.3.1.4 El entramado de la red a partir de los conceptos estructurales de la ciencia histórica.**

Estructurar la historia en red de una forma significativa, abierta, múltiple posibilita fortalecer la argumentación y comprensión de un mundo incierto y complejo.

Los conceptos son herramientas importantes de los cuales nos valemos cotidianamente para realizar abstracciones sobre la realidad. La historia ha desarrollado una serie de conceptos muy propios, útiles, esenciales que podemos reconocerlos como de tipo epistemológico o estructural. La importancia de comprensión de conceptos como: Cambio, permanencia, temporalidad, causalidad, entre otros son competencias que evidencian el desarrollo de un pensamiento histórico.

La historia es parte integral de las ciencias sociales y por esto hace que utilice para sus explicaciones conceptos que no siempre han nacido en ella sino que son compartidos con otras ciencias.

*Las explicaciones históricas generalmente están apoyadas en conceptos propios de la economía, la sociología, la política, la antropología, y muchas ciencias más.*

*Pensar históricamente demanda la comprensión mínima de los conceptos auxiliares de la historia, tales como: revolución, burguesía, proletariado, entre tantos otros.*

La historia ofrece un marco de referencias para entender los problemas sociales, políticos, económicos y culturales a nivel local, regional, mundial y global.

**La historia conforma un tejido conceptual que le permite acceder no sólo al discurso que la historia produce sino accede a otros discursos de otras áreas que se ven resignificadas por ella.**

Comprender los conceptos auxiliares de las ciencias sociales permite interpretar la historia desde su visión dialéctica y permite aplicarlos en los diferentes contextos en los que sean necesarios.

Incorporar nuevos conceptos y relaciones interconceptuales a los mapas mentales, enriquecen significativamente las estructuras cognitivas que poseen las estudiantes.

#### **4.3.1.5 Comprensión en red de las explicaciones que construye la historia.**

- La historia debe ser un instrumento para ayudar a comprender e interpretar las razones históricas, políticas y sociales que han llevado las diferentes sociedades, y a valorar esos procesos de cambio.
- Solo desde explicaciones del “pasado” es posible entender las realidades del futuro, lo cual posibilita al ser humano entender su historia y acercarnos a la infinitud de lo que somos.
- El Participar de cada hecho histórico nos permite valorar lo positivo, lo negativo y lo interesante en las luchas, motivaciones, intereses de quienes han hecho historia.
- Los procesos históricos del pasado nos permiten tener una “actitud histórica”, que contribuye a desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo, y filosófico del acontecer humano.
- Las explicaciones que produce la historia son el resultado de la experiencia humana, que ha continuado resignificando, sus acciones, sus ideologías, y sus raíces.

#### **4.4 PROYECTOS DE INVESTIGACION EN RED, DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**

##### **Encontrando respuestas y creando nuevos interrogantes...**

Los proyectos de investigación constituyen una alternativa para las educandas, porque permiten el desarrollo de la capacidad crítica, del pensamiento creativo, de la capacidad para expresarse y participar en los contextos en los que se desenvuelven.

Es muy importante el proceso de acercamiento a la investigación, al conocimiento y a la construcción de un proyecto que les permite innovar desarrollando su creatividad y originalidad.

Dando posibilidad de aprender y desaprender construyendo e inventando caminos y propuestas, en lugar de repetir contenidos abstractos, obsoletos y memorísticos.

El trabajo en torno a un proyecto se convierte en una herramienta pedagógica fundamental, donde la educanda y docente son sujetos hacedores del conocimiento. La educanda se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, por lo tanto existe mayor motivación, e interés por aprender a aprehender y aprender a desaprender. Para las educandas, participar en el diseño del proyecto, en la recolección del material y en la organización de la información representa desarrollar estrategias de pensamiento como la

observación, el análisis, la descripción, la reflexión, la deducción, etc., y la valoración.

Esta investigación es considerada como una indagación sistemática que interroga a una realidad. La investigación la consideramos como un proceso de construcción y de reconstrucción desde una perspectiva interactiva integral.

Abordar cada uno de los conceptos históricos que se trabajan en la historia y poder hacer todo un proceso de investigación con ellos, no es simplemente quedarnos en una transmisión de unos conocimientos que ya están acabados, se sabe que los conocimientos ya no se conciben como algo acabado, como algo estático, como algo absoluto, como lo fue en otra época aprender las cosas de memoria al ser transmitidas porque eran verdades absolutas, ahora el conocimiento esta cambiando permanentemente, esta en vía de reconstrucción permanente, necesita de la reflexión y de la hermenéutica para hacer demostraciones y poder refutar teorías.

Eso tiene que hacerse de una forma integrada y en una forma interactiva, Interactuar con el conocimiento, e interactuar con el saber.

El trabajar por proyectos permite una conexión con la historia y su interdisciplinariedad con otros saberes a través de un flujo de relaciones multidireccionales que acogen en todo su proceso todos los espacios, referentes, realidades, proyectos, sentidos y contextos.

La posibilidad de problematizar las situaciones cotidianas y hacer de ellas temáticas, a través de las cuales se pueda generar conocimiento, de modo tal que sea posible la reconceptualización de las acciones, conceptos y teorías que están circulando en la superficie de la escritura, de los conceptos articuladores.

La propuesta de trabajar proyectos de investigación en historia y en las demás disciplinas que se relacionan y correlacionan permite establecer la relación de tras fondo de teoría y práctica; además es una opción para superar el eclecticismo de ella. ***Es construir una historia a partir de la cotidianidad para hacerla objeto de indagaciones y preguntas, para convertirla en lugar de acción y construcción.***

El trabajar proyectos de investigación abre las puertas de la institución y la vincula con la ciencia, la cultura, la estética, el entorno, las problemáticas sociales. Vinculando la institución con las realidades locales y regionales, de modo que se produce un equilibrio entre el interior y lo exterior, el adentro y el afuera.

El trabajar proyectos de investigación con las adolescentes es lograr que ellas encuentren o creen espacios de participación que les permita indagar su propia realidad, su entorno, busquen formas de relación con la localidad a través de la búsqueda, del descubrimiento de intereses y posibilidades de nuevos conocimientos. El conocimiento debe hacer parte de su vida, como algo placentero, como un elemento de realización humana.

Esto les permite plantear sus propios interrogantes, iniciando una investigación cualitativa, de participación, de convivencia, de integración en red en torno a la sistematización de experiencias y al interactuar de saberes. El proyecto contribuye a aportar los elementos teóricos y conceptuales para que las adolescentes construyan propuestas y las argumenten centradas en el desarrollo de la capacidad crítica, del pensamiento creativo, de la capacidad para expresarse, en los contextos en los que se desenvuelven.

El trabajar por proyectos implica que las adolescentes consoliden un equipo de trabajo que se fortalece y se enriquece con cada uno de los aportes que ellas brindan, esto implica que se trabaje en un clima de afecto, de respeto, de responsabilidad, de tolerancia y de compromiso.

El generar espacios de investigación en las adolescentes permite el crecimiento integral y formativo al involucrar elementos de sensibilidad, emoción, deseo, goce, imaginación, creatividad, dentro de lo ético, lo lúdico, y lo estético que le posibilita cualificar su ser en trascendencia.

**El trabajo investigativo en red permite:**

- Aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a conocer, aprender a hacer. Aprender a ser y aprender a convivir juntos.
- Trabajar en equipo sopesando fortalezas y debilidades, articulando el proyecto de vida, la formación académica y la humana.

- Crear vínculos y establecer relaciones de convivencia, participación, autonomía, compromiso entre las educandas y todos los actores que participan.
- Hacer del error fuente de aprendizaje.
- Asumir el conocimiento como objeto de reflexión.
- Articular, relacionar y correlacionar las herramientas conceptuales de la historia con las diferentes áreas del saber (antropología, sociología, economía, política, artes, derecho, etc.)
- Desarrollar la capacidad de asombro, el deseo de conocer y socializar el conocimiento, que son cualidades humanas y que constituyen el soporte necesario para desarrollar procesos cognitivos que estén dirigidos hacia la construcción y profundización del saber.
- Articular el conocimiento con lo local y los intereses, curiosidad, motivaciones y búsqueda de las adolescentes. (aprendizajes cotidianos)
- Desarrollar la capacidad crítica, analítica, la creatividad, la imaginación, la lógica y la construcción del conocimiento y de estructuras mentales sólidas.
- Generar espacios para desarrollar la competencia investigativa en la creación de propuestas y en la argumentación de ellas.

- Crear propuestas investigativas desde las dimensiones: ética (praxis), estética (sensibilidad), y lúdica (creatividad)
- Posibilitar la integración de otras instancias educativas, con la integración de otros educadores, de otros actores en la gestión de innovar y crear propuestas.
- Contribuir al desarrollo humano integral trascendente de la educanda en sus necesidades existenciales de: Ser, estar, tener y hacer.

La historia vista desde la perspectiva de la red tiene un carácter sinérgico, el cual no sólo tiene elementos axiológicos, sino también necesidades de participación y creación.

#### **4.5 LOS MAPAS CONCEPTUALES: UNA RED INTERACTIVA DE CONCEPTOS PARA DESARROLLAR UN PENSAMIENTO DIVERGENTE Y ADQUIRIR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.**

¿ Qué es un mapa conceptual?

Un mapa conceptual, tal como lo definen los dos más grandes exponentes en este campo, Novak y Gowin ( 1988), es un instrumento educativo que permite construir unas relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales

Los mapas conceptuales son conocidos en el ámbito educativo con diversos nombres, entre los que se mencionan:

- Mapas conceptuales (Novak y Gowin ,1988),
- Representaciones estructuradas (Bachman & Levesque, 1985)
- Formas de pensamiento (Keegan, 1989)
- Formas epistemológicas (Collins & Ferguson, 1993)
- Esquemas abstractos (Ohlsson, 1993)
- Mapas mentales (Perkins, 1992)
- Árboles de conocimiento (Miodusser & Santamaría)

Para esta propuesta se utilizará el nombre de mapas conceptuales con el propósito de dar más amplitud a su significado global. La construcción de estos mapas conceptuales contribuye al fortalecimiento del pensamiento formal y categorial, porque necesariamente se debe interactuar con procesos de pensamiento y estructuras cognitivas tales como: reflexiones, análisis, síntesis, criticidad y creatividad entre otros.

Si aprender el significado de una parte de conocimiento es un verdadero acto dialógico requiere dialogar, intercambiar, compartir, significados. Por ello es directa la relación que existe con el aprendizaje significativo, ya que para aprender significativamente, las educandas deben escoger cómo asociar el nuevo conocimiento a los conceptos relevantes y a proposiciones que ya se conocen.

*“Aprender es adquirir conceptos de una manera significativa, es asimilar esquemas nuevos a los ya establecidos; en consecuencia es importante reconocer unos y otros”.<sup>16</sup>*

*¿Qué debe tenerse claro antes de construir mapas conceptuales?*

Como punto de partida comenzaremos con profundizar sobre el término concepto, luego veremos las categorías.

Un concepto es una herramienta (imagen) intelectual para construir pensamientos con significado. Tiene como finalidad hacer concordar una idea con la realidad.

El concepto tiene implícito: términos o características de los que se propone ser introyectado, y se refiere a una clase o relación. El concepto viene a ser el conjunto de propiedades o predicados posibles de enunciar con referencia a una clase o relación, es decir que concepto es la palabra que se utiliza para darle significado a algún tipo de objeto, imagen, evento, etc.

---

<sup>16</sup> SALAS, Graciela. Procesos de la Comunicación Pedagógica. Pág. 60

*Este pensamiento conceptual genera, en su proceso, el pensamiento formal mediante proposiciones enlazadas con nexos lógicos. Las proposiciones son las células básicas del pensamiento humano*

La construcción de mapas conceptuales es una actividad creativa y puede favorecer enormemente el pensamiento categorial por medio del pensamiento creativo, es decir estructurado y organizado lógicamente.

Los mapas conceptuales permiten establecer las estrategias para convertir la estructuración de conocimiento en una herramienta de aprendizaje, donde el conocimiento es recreado por cada cual desde sus propios contextos explicativos, asumiendo así, los más variados niveles de complejidad.

El conocimiento como tal está constituido por nociones, conceptos, discursos, información, que permiten relacionarnos con el mundo y explicarlo, resolver problemas y buscar posibles alternativas de solución lo que posibilita nuevos espacios para el aprendizaje.

Para construir estos mapas conceptuales se debe tener en cuenta las expectativas individuales de las educandas, teniendo en cuenta el nivel de comprensión que tiene de cada uno de los conceptos que interactúan, relacionan y correlacionan con el aprendizaje, con el nivel de significación y complejidad al momento de estructurarlo, en este proceso la educanda debe enfrentar sus propios constructos teóricos y significados y abrirse a nuevas elaboraciones.

Según Ausubel mediante el “aprendizaje significativo”, los estudiantes relacionan lo que aprenden con los conceptos que ya poseen y con las experiencias que tienen, dando significado al material que es objeto de aprendizaje y que constituye sus propios conocimientos.

El aprendizaje significativo parte siempre del conocimiento previo del alumno, *el estudiante construye, modifica, coordina, diversifica sus esquemas de conocimiento; establece redes de significados que enriquece el conocimiento que posee del mundo social, potencializando su desarrollo integral. De esta forma se asume que el conocimiento histórico no solo es un conocimiento de carácter lógico - formal es un conocimiento de carácter hermenéutico.*

Hay que redimensionar la imagen de las educandas convirtiéndolas no en receptores pasivos de la enseñanza, sino en activos trabajadores y constructores del conocimiento, que sean gestores de sus propios procesos de formación.

“Convertir al niño, al joven, en **EPISTEMONAUTAS**, viajeros del conocimiento que están a la conquista de territorios conceptuales y cognitivos cada vez más extensos y complejos” <sup>17</sup>

Estos mapas conceptuales deben dirigirse al desarrollo de un pensamiento complejo – divergente que se interprete como salir de lo convencional, de lo usual

---

<sup>17</sup> MEDINA GALLEGO, Carlos. La Enseñanza Problémica. Rodríguez Quito editores. 1997. Pág. 56

en la búsqueda de otros caminos y optar por diversas opciones, más que a la apropiación descontextualizada de información carente de sentido y significado.

Las redes conceptuales interactivas se asumen desde un entramado relacional, dinámico, porque establece un tejido de múltiples posibilidades de interacción, con múltiples vías para la comunicación, y comprensión de saberes.

**El interactuar a través de una red conceptual permite potencializar la capacidad de la educanda para construir con imaginación y creatividad su propio conocimiento,** desarrollando “un espíritu científico” que posibilita la creación de prácticas y actitudes axiológicas frente a la producción de saberes, en los que la interdisciplinariedad y la integralidad la sitúe en una concepción más holística y completa del conocimiento.

Los mapas conceptuales a través de la red nos “abren una puerta conceptual “ a la capacidad para sorprenderse ante lo desconocido; hacia la búsqueda de respuestas a los interrogantes y enigmas que la vida nos formula; hacia el deseo de conocer y socializar el conocimiento, que son cualidades humanas, y que constituyen el soporte para desarrollar procesos cognitivos que están dirigidos hacia la construcción significativa del saber.

*“El nivel de complejidad de nuestra cartografía interior es el resultado de nuestros particulares procesos de aprendizaje, los que en la medida se van produciendo, no sólo aumentan nuestra capacidad para acceder a nuevos conocimientos, sino, a mayores niveles de profundización”<sup>18</sup>*

---

<sup>18</sup> MEDINA GALLEGO, Carlos. La Enseñanza Problemática. Rodríguez Quito editores. 1997. Pág. 40.

Toda persona cuenta con un sistema de constructos y teorías personales que somete permanentemente a prueba en la confrontación con la experiencia de vida y conocimiento. El conocimiento no es otra cosa que ese sistema de constructos teóricos que hemos elaborado para explicar las cosas que tienen que ver con la naturaleza, la sociedad y nuestra propia trascendencia.

Acceder a esos constructos teóricos a través de la informática, la multimedia, el Internet nos permite acceder a un conocimiento no fragmentado, sino a un conocimiento integrador y complejo, es a través de esa jerarquización de los conceptos en red que posibilita que sean dinámicos, interactivos que divergen con una lógica nexa y que generan relaciones que establecen vínculos con múltiples interconexiones entre diversos contextos.

El conocimiento, no es otra cosa que ese sistema de “construcutos” teóricos que hemos elaborado para explicar las cosas que tienen que ver con la naturaleza, la sociedad y nuestra propia trascendencia.

***“Todo nuestro pensamiento es un juego libre de conceptos, que tejen una malla de conexiones a partir de la multitud de impresiones sensoriales y saberes”.***

**Einstein.**

Los mapas conceptuales no sólo consisten en conectar, vincular, y profundizar en conceptos abstractos, sino ligar contextos reales que permitan pasar de lo teórico a lo práctico; dejando a un lado esa historia escolástica para pasar a una historia viva y aterriza.

## **4.6 DISPOSITIVOS OPERATIVOS DE LA PROPUESTA**

### **4.6.1 Ambientes afectivos y lúdicos**

Los espacios pedagógicos en el que se da el acto del aprendizaje deben convocar un afecto por el saber, en una atmósfera de diálogo, comunicación, motivación, interés, curiosidad y felicidad.

La formación humana es, ante todo, ascenso a la generalidad, de forma que tanto nuestras ideas como nuestras prácticas puedan significarse y rehacerse en un horizonte totalizante e integrador.

En sus escritos de Educación por Proyectos, el investigador: Elio Fabio Gutiérrez Ruiz nos habla del desarrollo de esferas o dimensiones básicas del ser humano que permiten un desarrollo integral y generan trascendencia, y que dentro de ese clima de afecto que se le brinda al estudiante es importante considerarlas.

“La esfera intelectual no es la única esfera de la personalidad que debe cultivarse; sabemos de sobra que es muy importante desarrollar otras esferas del ser humano: la socio - afectiva, como mejoramiento de nuestra autoestima y de

nuestra relación con la naturaleza, la cultura y otros actores sociales; la esfera práctica como la capacidad de materializar ideas y de reflexionar en lo que hacemos; la esfera espiritual entendida como campo de valores y de fines trascendentes, es decir, de todo lo que nos ayuda a ser mejores ciudadanos, más amigos de la naturaleza y de la cultura en sus más diversas expresiones, como lo que nos ayuda a crecer y a que otros crezcan con nosotros.”<sup>19</sup>

Los ambientes afectivos y lúdicos deben ser concebidos como procesos de transformación de nuestro ser, desde una perspectiva interactiva e integral, en donde se trabaja con herramientas conceptuales, afectividad y amor por el saber bajo unas relaciones de diálogo, buscando permanentemente un desarrollo integral trascendente.

Además los espacios de aprendizaje y entre ellos la clase deben ser lugares que convoquen a la reflexión, al descanso y al estudio permanente, que despierten a la educanda la curiosidad por el conocimiento, interés en el estudio y la investigación.

Donde las educandas aprendan con motivación, interés, participación y curiosidad unos conocimientos significativos, y contextualizados, y que los procesos de aprendizaje estén directamente relacionados con una atmósfera de confianza y seguridad en el contexto en que se producen.

---

<sup>19</sup> GUTIERREZ RUIZ, Elio Fabio. Educación por proyectos. Pág. 35.

Lo importante es estimular a las educandas para que pregunten, duden, imaginen y expresen todo lo que sienten. Por eso ¿podría aprender una educanda triste e insegura?, no, entonces hay algo más importante que aprender a aprender: Es tener una gran autoestima y una capacidad adecuada de relación con los demás, consigo mismo, con lo social y lo cultural, a esto se lo llama el desarrollo de la socioafectividad. Que se logra con la pedagogía de acompañamiento y el interés social por las personas.

#### **4.6.2 Valor operativo de la propuesta**

***“La historia es aquella que permite vernos en las palabras, en los saberes y en las raíces”.***

Este valor animará la propuesta en el sentido de que las ciencias sociales nos permiten conocer los cimientos de nuestra vida actual, saber de donde venimos, quienes somos y aumentar las posibilidades de saber a donde vamos. Saber que como seres humanos tenemos que asumir nuestra vida con “Actitud” y “Conciencia histórica” en ese devenir social y cultural que construimos y reconstruimos.

Debemos generar nuevas realidades configurando una visión general del mundo que debe ser asumida críticamente y que posibilite crecimiento humano para que juntos seamos protagonistas de nuestra propia historia y dejemos una gran huella de trascendencia.

### 4.6.3 Currículo y Aprendizaje interdisciplinario

*La verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa.*

*El valor de educar de Fernando Savater.*

Desde el análisis del “cambio cultural acelerado” el aprendizaje de las ciencias sociales enfrentan nuevas exigencias: necesitamos de un aprendizaje totalizador, integrador, interdisciplinario, y orientado a procesos.

La historia debe fungir como una ciencia de la cultura; debe ofrecer unos saberes que apoyen el análisis y la hermenéutica prospectiva y retrospectiva de los acelerados cambios políticos, económicos, sociales y culturales, consideramos que una de las tareas centrales de la escuela del futuro estará encaminada a establecer una cultura de la reflexión en la vida cotidiana de las escuelas.

Las preguntas claves de esta propuesta son ¿qué currículo enseñar? y ¿Qué saberes básicos se deben integrar al currículo de la historia?

Desde la perspectiva del campo de la historia, es preocupante saber que los estudiantes pasan seis años de su vida o más “estudiando historia” y no sea dada en ellos esa apertura dialógica a la reflexión, a la interpretación, a la argumentación y a la proposición de alternativas de solución a problemas en los diferentes contextos.

Para dar respuesta a estos interrogantes, empezare por hablar acerca de lo que es un currículo.

El curriculum puede concebirse como:

*“Una alternativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.*<sup>20</sup>

La no existencia de un programa predefinido con unos problemas y unas temáticas específicas permite que se tenga en cuenta las expectativas, los intereses, las inquietudes de las educandas, las motivaciones por aprender a aprehender en una atmósfera de respeto, de reflexión y apertura dialógica de contrastación y confrontación de opiniones y juicios.

Hoy se hace urgente un currículo que sea flexible, dinámico, abierto a la innovación, de una gran riqueza conceptual y de una estrecha relación con la vida cotidiana, para interesar a los educandas y poner en marcha los procesos de aprendizaje. Pues ya no se trata de transmitir simplemente unos contenidos carentes de significación sino de ligarlos a la vida misma, encarnarse en la realidad cotidiana.

---

<sup>20</sup> MARTINEZ, BONAFE. Proyectos curriculares y Práctica Docente. Pág. 21.

El currículo debe responder entonces a las características culturales e históricas de las comunidades, cuando hace dialogar a las culturas locales con las universales, cuando es convenida con los diversos estamentos educativos (educandas, docentes, padres de familia, etc.), cuando responde a coyunturas y necesidades prioritarias y cuando recupera y hace avanzar el potencial creativo de todos los actores del proceso educativo.

Por lo tanto, lo que la educanda debe aprender no es una serie de conceptos abstractos, fragmentados, repetitivos, poco formativos carentes de sentido y de significación, lo que se pretende es que la educanda interactúe con los problemas y concepciones epistemológicas de la geografía, la historia, la economía, la política, la sociología entre otras, mediante un aprendizaje interdisciplinario que permita la conexión e interrelación con otras ciencias y que pueda participar en la reconstrucción y recreación del saber producido en ellas.

El aprendizaje de las ciencias sociales y teniendo en cuenta como eje central la historia *necesita de un currículo que se fundamente en saberes útiles, básicos, significativos y sobre todo formativos.*

El contenido del currículo es, por tanto el medio fundamental de formación escolar, pero este pasa a través de la personalidad de las educandas, de sus vivencias, intereses y sentimientos, el contenido no puede ser ajeno a estas características y que para que opere tiene que apoyarse e integrarse en los mismos.

Se debe dar una gran importancia al desarrollo cognitivo (ritmos de aprendizaje) y a las inquietudes de las educandas, al mismo tiempo que presentar conceptos básicos que sean interesantes, comprensibles y emotivos para ellas.

*La labor del maestro, hoy más que nunca, ha de ser integrante e integradora, de tal suerte que el estudiante descubra la razón y utilidad de cada saber nuevo y cómo incorporarlo al proyecto de descubrimiento del mundo, cómo utilizarlo para ascender a nuevos saberes y como aplicarlo a su existencia vital.<sup>21</sup>*

Los saberes del currículo deben estar articulados a partir de una red de relaciones interdisciplinarias donde permitan entrar a unos escenarios diversos de aprendizaje y de contextos y que a su vez permitan la construcción y reconstrucción de nuevas estructuras cognitivas con significación, esto implica una nueva manera de concebir la dinámica histórica y un viraje en los procesos de construcción e interpretación del conocimiento histórico.

Es importante que estos saberes le signifiquen a las educandas, es decir que los incorpore a sus vivencias, que desde una mirada crítica y reflexiva comprendan la complejidad histórica a la que hacen parte.

El aprendizaje de las ciencias sociales y en especial de la historia *se debe orientar hacia un aprendizaje significativo, compartiendo y negociando significados, guiando a la educanda a una integración del pensar, del actuar y del hacer.*

---

<sup>21</sup> ROBERT ARISMENDY MAZABEL. Revista educación y cultura. CONACED. Pág. 15

*Es fundante que estos saberes permitan la construcción de una nueva generación de hombre y una nueva generación de sociedad, y que a la vez posibiliten formar:*

*“Ciudadanos integrales, críticos, creativos, familiarizados con el espíritu científico, capaces de transformar las condiciones de vida y de aportar al mejoramiento de la calidad de vida, con visión crítico - social y de transformación social; y con una sólida formación humanístico - valórica para la contribución a una sociedad posible y vivible.*

*Personas con autoconocimiento, con autoestima, personas comprometidas consigo mismas, con su rol, con su comunidad, con su patria, personas con proyecto de vida, trascendentes, sensibles a las diferencias individuales, a las limitaciones, al dolor; pero conscientes de su potencialidad, de su talento, de su capacidad infinita de amar, de su infinita posibilidad de crecimiento, de desarrollo, de autorrealización. Personas dignas, soñadoras, utópicas, líderes conscientes de su misión y de su capacidad transformadora”<sup>22</sup>*

Los fundamentos cognitivos y epistemológicos sobre los cuales se trabaja en el aprendizaje de la historia giran en lo esencial en torno a aspectos generales de la vida natural, social, cultural y afectiva de los hombres y las comunidades. Ahora estos se traducen en problemáticas de orden ecológico ambiental, socio-económicas, culturales, ideológicas y políticas.

---

<sup>22</sup> CHAMORRO PORTILLA, José. Realidades y tendencias socio educativas: Una reflexión para un mundo posible. Pág. 8.

En el aprendizaje de las ciencias sociales se deben desarrollar en las educandas los procesos de comprensión e interpretación de los hechos humanos, procesos de relación y comunicación de las educandas con sus semejantes; interactuando con el entorno y el contorno haciendo que el conocimiento se conecte con todas las realidades humanas, logrando así un proceso interdisciplinario e interactivo de conocimiento, para que el aprendizaje y el currículo de historia tengan una visión dialéctica.

En este contexto, la construcción y reconstrucción de competencias, como intencionalidad básica de los aprendizajes y de los procesos formativos son fundamentales en la estructura del saber de cada disciplina.

*“Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos”.*<sup>23</sup>

El desarrollo de las capacidades para interpretar y producir saberes exige la explicitación de la forma como se estructura el conocimiento en los diferentes campos disciplinares en las cuales se validan las actuaciones de los sujetos, lo que se pretende es lograr que la educanda participe del conocimiento, adecuando

---

<sup>23</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para el área del lenguaje. Santa fe de Bogotá. Men. 1999. Pág. 34.

estrategias que coadyuven en su conversión de sujeto competitivo para emprender conocimientos problémicos transversados por orientaciones previas que amplíen sus capacidades y proyección.

Esta capacidad para interpretar y producir saberes sólo puede poseerla una educanda cuyas motivaciones la lleven a participar activamente en la comprensión y resolución de problemas, es decir, comprender que la educanda como sujeto activo entre en la reflexión de validar las influencias que ejercen los problemas ligados a la manera como aprehende y desaprende el conocimiento y su incidencia directa en su forma de actuar, pensar y vivir.

*“La sociedad actual plantea una serie de necesidades de formación que aparecen estrechamente vinculadas a los conocimientos que la historia provee. En primer lugar la historia permite compartir una memoria común de decisiones y valores del pasado aun vigentes en el presente. En segundo lugar el conocimiento histórico permite formular preguntas y realizar investigaciones sobre temas políticos, sociales o morales de la sociedad. En tercer lugar, el conocimiento histórico permite alcanzar una ciudadanía informada, crítica, participe de una sociedad pluralista y democrática. Por último la enseñanza de la historia esta estrechamente vinculada a la posibilidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar históricamente, es decir, poder establecer relaciones, contextualizar hechos pensar en términos de multicausalidad y de controversialidad”<sup>24</sup>*

La enseñanza de las ciencias sociales se ubica en la formación de un pensamiento histórico y de una conciencia histórica abordados desde el sujeto que comprende y actúa en esa construcción cultural de significados.

---

<sup>24</sup> GOUMAN, Silvia y SEGAL. Analfa. “La trastienda” de una propuesta. Módulo. Pág. 16.

#### **4.6.3.1 Categorías de análisis que fundamentan los saberes esenciales del currículo de las ciencias sociales:**

- **Temporalidad y espacialidad**

El ser humano desarrolla su existencia en un espacio, que se constituye el escenario de sus acciones; ese escenario es interpretado y conocido desde distintas ópticas de su relación e interacción, en la medida que constituye un hábitat natural y su entorno social.

El hombre ocupa el espacio, cualquiera que sea la forma en es que éste lo conciba, y llena el tiempo de su existencia, con hechos o acontecimientos, que conforman la experiencia cotidiana, ella está constituida por los procesos de relación y comunicación del hombre con él mismo, como ser social.

La existencia del hombre deviene en el tiempo, esto le imprime el carácter histórico. La perspectiva temporal permite interpretar el sentido de evolución, el cambio, la transformación, el progreso, el desarrollo y en fin todo aquello que nos informa el movimiento permanente de la existencia humana en su realización cada vez más compleja.

La Estructura socio - cultural la componen los siguientes elementos constitutivos.

- **Relaciones económicas**

Lo integran todas aquellas relaciones que definen los diferentes modos de producción y abastecimiento de la sociedad. El estudio histórico de estas

relaciones debe tener en cuenta la estrecha relación entre economía, desarrollo y bienestar social, en la dinámica cotidiana de los individuos.

- **Relaciones jurídico-políticas**

Lo constituyen las acciones que tienen que ver directamente con la comprensión histórica del Estado y las instituciones políticas. El aspecto central que está en juego en estas relaciones es el poder frente a la administración y control de la sociedad. Los fenómenos históricos que integran este campo son, entre otros, los partidos políticos, los sindicatos, los grupos de oposición, las normas jurídicas, la constitución política de Colombia y las diferentes concepciones políticas sobre el Estado y la sociedad.

- **Saberes y expresiones colectivas**

Contempla las costumbres, las tradiciones, conocimientos, valores y concepciones que el medio natural ha creado y adaptado a través de la historia y que han sido transmitidos por canales formales y no formales. En este sentido, abarca la problemática de la identidad de las sociedades y del enfoque histórico de las distintas cosmovisiones. Entender el sentido histórico de las culturas significa acercarse al ser de una colectividad, su mentalidad y su estilo de vida, en la medida en que se entiende la naturaleza de la cultura como lenguaje, los productos y los objetos que estas colectividades fabrican, son considerados como símbolos, ya que encarnan sus mismas formas de vida.

La dinámica de la estructura socio - cultural es la siguiente:

- **Interacción con el medio natural y social**

La pregunta sobre cómo cambian las sociedades y cómo se interrelacionan los tres elementos de la estructura socio - cultural están íntimamente ligadas. Los hombres en todas las épocas han enfrentado dos tipos de problemas fundamentales: la adaptación y el cambio.

A través de la historia los hombres han transformado la naturaleza y, con ello, se han transformado a sí mismos. Las relaciones entre el hombre y la naturaleza, parten del hecho de que el hombre no sólo es un elemento del paisaje sino un transformador del mismo.

La tecnología implica tanto cambio en la organización social, tanto a nivel de las relaciones económicas y político - jurídicas, como de los saberes y expresiones colectivos. A su vez, la forma en que se desarrollan la ciencia y la tecnología en cada momento histórico va a incidir en la manera como el hombre se relaciona con el cambio y la transformación de la sociedad, se crean así, formas distintas de adaptación.

La transformación de la sociedad ha estado siempre sujeta a las formas que toma la interacción en las esferas económica, política y cultural, de suerte que las

diversas maneras de interrelación pueden ser definidas solamente a través del estudio del desarrollo histórico de cada época.

- **Identidad**

A través de este proceso nos convertimos en sujetos individuales (históricos, cognoscentes, políticos, productivos, valóricos etc.) Los seres humanos organizamos las cosas, los hechos, las actividades de acuerdo con nuestros principios, con nuestros patrones, nuestra perspectiva del mundo. Es decir, culturalmente y, en parte, por ello y con ello le damos al mundo una organización y significación cultural.

La experiencia – conocimiento del mundo conlleva un proceso de resignificar permanentemente al mundo, es decir, darle significado. La identidad es un proceso múltiple: consigo mismo, con la propia etnia, con la nación, con el ser humano. Mientras las comunidades se identifican con su entorno natural y social, con su cultura y su historia para ser ellas mismas en su particular diferencia, asimismo se deslindan de sus vecinos, de otros modos de ser y de existir, de otras etnias, de otras culturas que tienen su propio derecho a existir en su diferencia.

Tal proceso social ha de producir autoconciencia de la diferencia y, a la vez, el reconocimiento del pluralismo en un movimiento doble que produce diferenciación e integración de las personas. Se quiere entonces a través de este proceso

fortalecer la identidad, afianzar la autonomía, fomentar el respeto, y tener una apertura hermenéutica hacia los otros y hacia otras culturas.

El currículo a partir de la interacción dinámica de estas categorías debe orientarse a la iniciación y acercamiento de las educandas a los procesos investigativos, es decir, al desarrollo de lo que Bachelard llama el “espíritu científico”. Esto posibilita la creación de prácticas y actitudes axiológicas frente a la producción de saberes.

Estas categorías son los articuladores principales de las diferentes relaciones conceptuales que se puedan establecer con otras disciplinas con las cuales se pueden contextualizar y recontextualizar saberes con innumerables conexiones en donde *la conjunción concatenan los principios, las diferentes corrientes del pensamiento histórico y las categorías básicas que conforman el saber histórico, dentro de la dinámica procesal del currículo y el aprendizaje.*

#### **4.6.4 Articulación en red**

Esta propuesta se articula a través de unos ámbitos problémicos de reflexión, que permiten una apertura hermenéutica del saber histórico, desde múltiples contextos (político, económico, social y cultural), perspectivas y escenarios de vida.

##### **4.6.4.1 Ámbitos dinamizadores de la red**

En este ámbito se explican los grandes interrogantes sobre el conocimiento y las

interpretaciones y respuestas que han dado sobre ellos los filósofos más destacados en la historia de la filosofía y los principales movimientos filosóficos.

La epistemología, o ciencia crítica del conocimiento, se caracteriza por su constante interés en mostrar, analizar e interpretar el espíritu científico del mundo occidental. Desde los griegos, el conocimiento se constituye como algo susceptible de ser interpretado, pero especialmente como un campo de continua exploración, donde se ponen de relieve los fenómenos científicos y tecnológicos, analizando en qué sentido exhiben o pueden exhibir una dimensión social.

La ciencia actual manifiesta un mayor grado de incertidumbre que en décadas anteriores: se preocupa por interrogar su modo de conocer, aborda lo complejo, lo imprevisible. Las teorías científicas son ahora menos globales o unificadoras que locales, poco o nada deterministas, sometidas al trabajo del tiempo, y la ciencia aparece más inseparable de la forma de cultura que la hace posible.

Los abordajes unidisciplinarios ya no dan respuesta a los problemas que se pretende abordar; por ello, uno de los desafíos de las disciplinas más formalizadas de las ciencias humanas es encontrar otros instrumentos metodológicos que permitan dar cuenta de aquellas áreas que se resisten a los abordajes unidisciplinarios.

Esto implica, así mismo, la posibilidad de sostener la tensión entre las especialidades disciplinarias y los saberes transversalizados.

Es en el marco de tales objetivos que se ha propuesto un criterio genealógico, en el análisis de saberes y prácticas, que permita referir los mismos a su problematización.

- **Ámbito antropológico**

Comprende la reflexión sobre el hombre, en sus relaciones con el mundo, con la naturaleza, con la sociedad y consigo mismo. La reflexión filosófica en su constante interrogar, aborda la pregunta por el hombre con el fin de averiguar el sentido de su ser y su quehacer configurado en las diversas interacciones con el mundo. Se tienen en cuenta concepciones antropológicas de carácter psicológico, ético, existencialista, religioso, sin dejar de lado los aportes de ciencias como la sociología, la etnología, ni de varios enfoques antropológicos que se apoyan en la historia, la cultura, la política, etc.

De este modo se tiene en cuenta que el contexto de actuación del ser humano posee una significación histórica y cultural que indica los modos en que el hombre ha concebido la sociedad y el mundo en cada momento de la historia.

Este ámbito tiene como puntos de reflexión la persona humana y su entorno cotidiano. Toda persona se implica existencial y ontológicamente en su entorno, así la persona es un proceso, un ser indeterminado, inconcluso y, abierto, un deseo insaciable de ser, sentir, amar, orientado al infinito y por ello necesitado, lleno de carencias, de nostalgia de ser y, por lo mismo, humano: “Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegarlo a serlo “.

En esta perspectiva, el ser humano se desarrolla y se construye en una triple relación: consigo mismo, con los otros seres humanos y con la trascendencia y ello en el mundo en el que actúa construyendo cultura.

Entonces la realidad social se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que las personas establecen entre sí, es por eso que a través de la acción construimos la historia.

La particularidad de la reflexión filosófica, de interrogar por el sentido de todo lo existente, ya sea asumiendo posiciones deterministas, interpretaciones que afirmen la libertad humana, concepciones ontológicas que se ubican más allá del problema del dualismo sujeto – objeto, pone en evidencia la capacidad de trascendencia del hombre frente a las circunstancias inmediatas, presente en estas explicaciones que abarcan el sentido de lo real.

La reflexión filosófica constituye, entre otras, una ampliación del horizonte temporal de la vida humana que le permite dar respuestas a los interrogantes fundamentales desde posiciones que superan el sentido meramente circunstancial de los problemas.

- **Ámbito ético**

La ética se refiere a la reflexión sobre los principios, normas y valores que fundamentan las acciones de los grupos humanos en los distintos momentos

históricos, en este sentido, se abordan las costumbres o tradiciones, las formas de convivencia, las prácticas religiosas y las interpretaciones éticas de los fenómenos económicos, jurídicos y educativos.

Este ámbito hace énfasis en la reflexión sobre el conjunto de principios, normas y valores que permiten el libre desarrollo de los individuos como seres sociales en donde posibilitan que el sujeto construya su propio **“proyecto de vida”**, que sea autónomo.

Los valores y actitudes del individuo hacia su entorno espacial son aquellos que posibilitan la percepción y sensibilización ante los problemas económicos, políticos, sociales y ambientales que afectan a su localidad y al mundo. Es indispensable que la autoconciencia sobre nuestro ser y sobre nuestro hacer establezca relación con la naturaleza y con la cultura en sus diversas expresiones.

En este sentido se abordan las costumbres o tradiciones, las formas de convivencia, las prácticas religiosas y las interpretaciones éticas de los fenómenos económicos, sociales, políticos, jurídicos.

Las valoraciones sociales de los actos humanos son realizadas con base en el conjunto de normas morales establecidas por una comunidad particular. Dichas normas se fundamentan en los principios universales de libertad y justicia, los cuales son asumidos e interpretados por cada comunidad de acuerdo con sus tradiciones, creencias y orientaciones en el mundo.

El ámbito ético se orienta, así, al reconocimiento de los valores presentes en todos los campos de la vida individual y colectiva, tratando de integrar su significado tanto al horizonte cultural de la época en que nacen como a la situación actual, analizando críticamente la validez de sus fundamentos y los mecanismos para su legitimación. Por ello el interés de la evaluación está en la interpretación y apropiación que haga el estudiante de las distintas concepciones éticas y su relación con la vida cotidiana de toda la comunidad.

***“Urgentemente necesitamos seres que se comprometan con empresas y utopías en donde busquen su plena realización. Desde una ética fundada en el compromiso y en valores como la sensibilidad, la solidaridad y el deseo de trascendencia”.***<sup>25</sup>

- **Ámbito estético**

Esta orientado al desarrollo de la sensibilidad y la creatividad, y lo lúdico pero con un gran humanismo que genera trascendencia.

*“Aprender no se refiere únicamente a la esfera intelectual sino que involucra la totalidad del ser. No sólo es importante saber, también lo es sentir, imaginar, soñar y desear”*<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> GUTIERREZ, Elio Fabio. Revista educativa “Rompan filas”. Pág. 25.

<sup>26</sup> GUTIERREZ, Elio Fabio. Revista educativa. “Rompan filas”. Pág. 20.

En este ámbito se aborda la interpretación filosófica de los problemas y concepciones propios de creaciones artísticas como la obra poética, pictórica o musical. El fenómeno estético expresa también la forma particular de asumir la existencia, de comprender la realidad y de relacionarse con los demás y con el mundo.

El objeto de este ámbito, el análisis filosófico de las distintas formas de creación estética, implica reconocer las cualidades estéticas de una obra, los posibles vínculos de ésta con el autor y la incidencia del contexto histórico y cultural en la interpretación de la creación artística. Sin embargo, la experiencia estética no se agota en la subjetividad ni en la supuesta objetividad de la obra, ya que se caracteriza por el despliegue de posibilidades de creación de sentidos siempre nuevos. Se trata de que el estudiante interprete las reflexiones filosóficas más importantes del arte como un ejercicio orientado a la comprensión y recreación de la riqueza significativa de la experiencia estética.

Lo estético se asume no sólo como representación del mundo sino también como aquello que permite una nueva manera de verlo y de asumirlo o, mejor aún, de habitarlo. En este sentido, el arte es un modo de ser, una manera de existir que se constituye, como actitud ante la vida, en una creación de la superación de la unidimensionalidad de la vida.

- **Ámbito ontológico**

Está compuesto por las reflexiones y desarrollos teóricos que han estado

orientados a resolver la pregunta por el sentido y constitución del ser, por aquello que define el ser de las cosas, de la realidad, del mundo. La pregunta por el fundamento. Que puede ser entendida como la reflexión sobre la relación entre el ser, el hombre y el mundo, caracteriza el enfoque ontológico.

El estudiante se enfrenta en este ámbito a todas aquellas reflexiones referentes al fundamento, al ser, a la esencia y a todos los elementos asumidos como constitutivos de la realidad. Así, se evalúa también en este ámbito los desarrollos de la metafísica que van desde los griegos hasta la época contemporánea.

- **Cerrar los ojos para imaginar y crear mundos posibles.....**

La red interactiva de las ciencias sociales y en especial de la historia permite que se trabaje con lo estético, porque es a través de esa gran capacidad para percibir, a través de los sentidos, sensaciones, impresiones, afectos y emociones, la educanda es capaz de emocionarse y de reconstruir el mundo a partir de las sensaciones que lo impactan.

La estética trata de revalorar el conocimiento a través de los sentidos es decir, la intuición directa de las cosas; busca recuperar aquella dimensión de la persona, la fantasía, la sensibilidad, la afectividad que fue rechazada por la importancia que se le dio, de forma exclusiva a la racionalidad y al intelecto en el desarrollo humano de la cultura occidental.

En el campo educativo la praxis pedagógica fundada en la dimensión estética favorece la ampliación sensorial, como la capacidad de conceptualización, de reflexión, de análisis, de comprender y crear sistemas simbólicos para la libre expresión de sentimientos y pensamientos; la aptitud crítica y la exigencia de ambientes aptos y agradables para la libre comunicación e interacción social.

La Dimensión estética como ámbito articulador de la red es el fundamento para el libre reconocimiento de los otros en la comprensión y la tolerancia dentro de un medio ambiente social, participativo, y democrático.

La Dimensión ética como la estética expresa la facultad profundamente humana de aprender de forma creativa, emocional, afectiva, intelectual y espiritual el mundo como totalidad estructurada.

- **Ser humanos ante todo...**

Los ejes: filosófico, antropológico y ontológico son de vital importancia en el desarrollo formativo e integral de las adolescentes porque posibilitan el pensar, el hacer y el actuar del ser humano.

Hoy más que nunca debemos crear “conciencia histórica”, en nuestros estudiantes porque son ellos los que aportan y construyen una sociedad diferente, en donde se humanicen con valores y fomenten el respeto y la dignidad humana, alejándolos de la imitación, de la enajenación de sociedades que quieren imponer

lo suyo, hoy por hoy se necesita de adolescentes que opten, que decidan, que propongan y construyan un mundo autentico.

#### **4.6.5 Las competencias: un saber hacer en contexto**

La competencia como “saber hacer” esta relacionada con la comprensión y dominio de conceptos propios de un campo disciplinar especifico y a la capacidad de aplicar ese saber a situaciones y problemas nuevos.

El desarrollo de competencias esta estrechamente relacionado con la posibilidad que tiene el sujeto de leer e interpretar el mundo que le rodea, para que este propósito se dé es necesario desaprender, ya que la formación memorística y repetitiva a impedido la posibilidad de proponer y crear nuevas formas de abordar y acceder al conocimiento.

Todo aprendizaje es la construcción de una interpretación, de una visión por parte de los estudiantes, y dado que las capacidades y competencias no se pueden enseñar, el acto de enseñanza debe ser pensado en términos de producción de ambientes de aprendizaje diseñados desde perspectivas pedagógicas y didácticas que posibiliten experiencias significativas para la construcción y desarrollo de competencias. Dentro de esta concepción no lineal, la enseñanza no es otra cosa que dar oportunidades para que el estudiante llegue a ser lo que él desde sí, quiere ser.

Otro aspecto a tener en cuenta en el trabajo pedagógico de competencias es el relativo a los contextos. Si la competencia es un “saber en contexto”, es necesario precisar los contextos para la pedagogía de las competencias académicas. El ámbito escolar ofrece un contexto particular para el despliegue de las competencias necesarias para acceder y usar el conocimiento propio de las disciplinas científicas. A partir del reconocimiento del mundo escolar como un contexto diferenciado del mundo cotidiano, se propone dos tipos de contextos para la pedagogía de las competencias: los contextos disciplinares y los contextos interdisciplinares.

La competencia está relacionada con la comprensión y dominio de conceptos en un campo disciplinar específico y a la capacidad de aplicar ese saber a situaciones y problemas nuevos. Cada disciplina posee sus propias formas de comprensión y su propia esfera de situaciones problemáticas.

Otro aspecto relevante que se debe tenerse en cuenta en la construcción y desarrollo de competencias es la estrecha vinculación de los procesos cognitivos con la afectividad. Esta influye en las actitudes positivas o negativas hacia determinadas áreas del conocimiento. Negar la relación que existe entre lo cognitivo y lo afectivo significa reducir el tratamiento de lo humano a una visión epistemológica de corte mecanicista, es decir considerar el todo como la simple yuxtaposición de las partes. Esta visión pobre e incompleta de la realidad está siendo superada por las visiones epistemológicas holísticas y complejas que, en el

caso de la cognición, defienden la unidad dialéctica entre lo intelectual y lo emocional.

En el terreno pedagógico, se sugiere que el aprendizaje es más significativo en cuanto más emoción genere, y que un maestro emocionado por saber y por su enseñar implica un alumno emocionado por su aprender.

*“Quizá ningún aprendizaje importante esté exento de un nivel de emoción importante y es posible que la emoción sea el sustento esencial del pensamiento en tanto se cruzan incesantemente en una reciprocidad que va más allá de la ya cansada y empobrecida racionalidad subyacente a la gran mayoría de las teorías de aprendizaje”<sup>27</sup>*

#### • **Competencia lingüístico - comunicativa**

En la competencia lingüística el conocimiento de las reglas estructurales del lenguaje se convierte en el eje central. Entre los elementos que encontramos para desarrollar dicha competencia tenemos; el lenguaje, la sintaxis, la fonética y la semiótica comunicativa.

Concebimos el lenguaje como la base de la formación del universo conceptual que permite al sujeto abstraer la realidad, conceptualizarla, simbolizarla e interpretarla. Es por el lenguaje que el hombre significa la realidad, se constituye como sujeto que crea y recrea la cultura que hace parte.

---

<sup>27</sup> BARRAGAN, Bernardo. Emoción y cognición: Apuntes para un debate. Cuadernos

Si el sentido del lenguaje es la constante dinámica entre el sujeto y su realidad, entonces entendemos la competencia comunicativa: como el conjunto de posibilidades que tiene el sujeto para comprender, interpretar, organizar, negociar, y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos, está íntimamente relacionada con las exigencias y los retos que le plantea el medio sociocultural en que se desenvuelve.

El investigador chileno Humberto Maturana en una de sus publicaciones más recientes habla que *solo los seres humanos vivimos en el lenguaje, de una manera tan profunda que llegamos a disfrutar de la palabra. También añade en otro aparte que el lenguaje nos permite de una parte conocer y, de otra, el fluir del hablar no permite vivir en el lenguajear. El lenguajear implica, entonces no sólo responder al lenguaje del otro sino comprender y compartir significado.*

El profesor Maturana llama a este proceso coordinación de coordinaciones conductuales, las cuales se dan en la convivencia y son, a veces consensuales o de disenso. En el momento en que aparecen estas coordinaciones conductuales, se crean los espacios de convivencia tan necesarios para la comunicación y la expresión. En este espacio para *lenguajear cada persona va descubriendo que el lenguaje tiene que ver con el quehacer y aprende a vivir en lenguaje entrelazado con la emoción que genera el estar cerca, el poder escuchar y ser escuchado. La competencia comunicativa nos permite tener esa apertura dialógica hermenéutica hacia el otro, y hacia las diferentes culturas que siempre comunican algo.*

En la experiencia cotidiana, el ser humano se relaciona con su mundo circundante y con los demás mediante símbolos que constituyen el lenguaje, mediante el lenguaje el hombre se relaciona con su historia, sus tradiciones, su cultura en general, pero éstas a su vez son lenguaje.

*“El lenguaje debe también ser entendido como el instrumento por medio del cual los hombres crean su noción de realidad al relacionarse con otros hombres a través del diálogo. En este sentido, la escuela con su lenguaje específico, genera nuevas realidades que vienen a integrarse, a hacer más compleja la visión del mundo y a establecer nuevas formas de relaciones sociales. El lenguaje de la escuela crea así una realidad que en parte se diferencia de la realidad transmitida por la familia, la religión, la dimensión estética o la visión mágica de la vida y en parte la complementa. Unos y otros lenguajes configuran dinámicamente la visión general del mundo, que debe ser asumida críticamente y transmitida pedagógicamente”.*<sup>28</sup>

La comunicación no adquiere solamente la dimensión de las palabras, sino que se extiende a otras formas del lenguaje que compromete acciones y actitudes, que permiten abordar problemas de conocimiento; formularse interrogantes y emprender búsquedas en contextos de significación y pertinencia socialmente reconocidos.

El ejercicio de escuchar en la comunicación está ligados a actos cognitivos que comprometen el pensamiento complejo en los que la observación analítica, la reflexión sistemática y la explicación argumentada, nos permiten acceder al discurso del afuera en un proceso interno de comprensión de significados y sentidos.

---

<sup>28</sup> MARCOS GENERALES. De los programas curriculares. Divulgación CONACED. Pág. 193.

A través de las actuaciones de los sujetos, se adopta *el análisis del discurso* como herramienta que permite indagar por la manera como se organizan e interrelacionan los distintos componentes textuales que aportan a la construcción de sentido. *“El discurso es una creación social en donde confluyen elementos históricos, psicológicos y culturales que, manifiestos en prácticas comunicativas, se inscriben en sistemas lingüísticos organizados. De tal manera, el discurso se evidencia como una forma de conciliación de deseos e intereses entre los participantes de una cultura, conciliación entre lo que se quiere decir y las imposiciones ideológicas y pragmáticas de la sociedad y los sujetos”*.<sup>29</sup>

- **Competencia interpretativa o hermenéutica**

Se refiere a los actos que realizamos con el propósito de comprender los diversos contextos de significación (sociales, científicos, artísticos, matemáticos...) La interpretación alude fundamentalmente al sentido, la razón de ser, pertinente a cada contexto.

La interpretación es una actuación que participa en la construcción del sentido del texto y del contexto, porque ella es ante todo, una acción contextualizada desde las relaciones de significación que lo estructuran y que conlleva acciones de análisis, comprensión, reflexión que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en el texto y contexto.

---

<sup>29</sup> EXAMEN DEL ESTADO. Cambios para el siglo XXI. Pág. 32-33.

La competencia interpretativa entonces, en tanto dominio de las relaciones y ejes significativos de un texto y contexto, comporta la base de la competencia argumentativa.

- **Competencia argumentativa o ética**

Argumentar quiere decir, *dar razón y explicación de las afirmaciones y propuestas*, respetando la pertinencia y la coherencia esencialmente ligadas a juegos de lenguaje determinados y a formas de vida específicas. Por esto la competencia argumentativa debe ser entendida como aquella acción propia del diálogo personal, de la interrelación donde se pueda explicar el punto de vista y ser escuchado y valorado.

La acción argumentativa establece el diálogo al explicar las razones y motivos que dan cuenta del sentido de un texto y contexto. La argumentación posee así, una dimensión ética importante por cuanto se constituye en una invitación a la participación caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua. El dominio de la competencia contribuye a la construcción de espacios de convivencia fundados en la solidaridad y la participación democrática.

En el contexto de la democracia participativa, la competencia argumentativa o ética se dirige tanto a mantener y fortalecer el reconocimiento de la necesidad de la solidaridad en determinadas acciones sociales, de las diferencias y del respeto

que ellas merecen, como la construcción de una imagen de sí mismo en relación con los otros, ya que toda identidad se construye en la intersubjetividad.

- **Competencia propositiva o estética**

Se trata de una actuación crítica y creativa en el sentido en que plantea opciones alternativas ante la problemática de un orden discursivo determinado. Se refiere a la posibilidad de crear y transformar significaciones en un determinado contexto. Señala la existencia de un “Saber hacer “ estético (no exclusivamente artístico) que circula en la vida cotidiana, que permite la creación y la innovación de significados nuevos, con el que están relacionadas, de una u otra forma, las demás competencias.

La característica esencial de la competencia propositiva es la creación, la innovación, entendida como la *interpretación constructora de significados siempre nuevos y que posibilite la ensoñación, la imaginación y la creatividad y la originalidad.*

Para que estas competencias se dinamicen es necesario:

- Hacer consciente a la educanda de su medio social, cultural, ambiental, económico, histórico, político, etc., de tal forma que ella vaya conociendo las interrelaciones de ese medio y la manera como estas influyen en su comportamiento individual y su acción social.

- Capacitar a la educanda para reflexionar responsablemente sobre su medio y su pertenencia y sugerir posibles alternativas de transformación con respecto al desarrollo histórico, social, y cultural de la comunidad.
- Construir ambientes de aprendizaje interdisciplinarios en los que se posibilite la búsqueda por el saber y sé de esa relación dialógica entre educanda y docente
- Problematizar los conceptos dado, es decir, desestabilizar aquello que ya esta proporcionado conceptualmente para construir conocimiento.
- Es necesario problematizar las “verdades establecidas” para que la educanda desarrolle el pensamiento entre el conflicto y el dilema

#### **4.6.6 Estrategias metodológicas**

Trabajar en red nos posibilita acceder a nuevos saberes interdisciplinarios no sólo a través del Internet, sino a través de textos, de imágenes, videos, noticias, etc., que permiten un entramado intratextual, hipertextual, e interdisciplinario.

La situación problémica es el eslabón central de la enseñanza problémica y red de saberes ya que refleja la contradicción dialéctica entre lo conocido y lo desconocido, este proceso es de carácter motivacional, por cuanto estimula al estudiante a superar los límites del conocimiento para hallarle solución a una

necesidad determinada, promueve la interrelación activa entre el sujeto de enseñanza y el sujeto de aprendizaje, también es un proceso de carácter conceptual al hacer referencia a la contradicción que se da en el fenómeno, tareas educativas y cognitivas abordadas.

- **Las preguntas problémicas nos llevan abrir puertas conceptuales**

Estas forman una cadena de razonamiento en el que se expresa la contradicción sobre los conocimientos y los nuevos hechos. Su formulación exige interpretación y argumentaciones que lleven a los estudiantes a niveles superiores de conceptualización.

La construcción de mapas conceptuales en red como estrategia didáctica permiten que se profundice y se retroalimente cada saber a partir de la dinámica de saberes que interactúan y se configuran significativamente a partir de sus conexiones.

Los mapas conceptuales se pueden trabajar a partir de:

La Interpretación del hecho histórico a partir de: vídeos, foros, debates, dilemas morales, cronologías y otras fuentes de información. (Documentos históricos, archivo histórico y museos)

Es importante el análisis de noticias, los juicios recreativos, el juego de roles, la interpretación de mapas, el análisis de la información procedente de diferentes

fuentes respecto a unos hechos determinados: poner en duda opiniones, afirmaciones, pruebas.

Dramatizar acontecimientos históricos analizando lo positivo, lo negativo y lo interesante y la V heurística con el fin de plantear principios, hipótesis, y planteamientos.

- **Redes informáticas en la enseñanza de la historia**

Para responder a esta pregunta debemos considerar varios aspectos: las características de los alumnos en una enseñanza en gran parte obligatoria, las programaciones didácticas, los aspectos técnicos de la red, los contenidos de la red y finalmente, cómo podemos integrar el uso de Internet en el currículo.

Un ordenador conectado a Internet en clase de historia nos puede servir para varias cosas. En primer lugar para motivar al alumno, algo que en la Secundaria obligatoria es esencial (y, por desgracia, también en las enseñanzas no obligatorias), mediante la inclusión de nuevas actividades en clase, distintas a las tradicionales, a las que integra, como pueden ser los comentarios de texto, los análisis de mapas, elaboración de gráficas, etc. Otro uso, y quizá el más interesante, es que nos permite liberar al profesor de la tiranía de ser la fuente de información principal de la clase y dedicarse más a la explicación de conceptos y al seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.

La pobreza de muchas bibliotecas de los Centros, las dificultades para establecer en los Centros aulas - materia con bibliotecas de aula y materiales suficientes y variados convierten a la red en una alternativa con infinitas posibilidades. Así el uso de la red puede facilitar la comprensión de conceptos, simular periodos históricos (ofreciendo escenas de un determinado proceso, ya que cuesta mucho trabajo imaginar otras épocas y la deformación cinematográfica es muy importante); sirve como recurso de información y puede estimular al alumno. Pero no debemos olvidar que usar internet en el aula no resuelve todos los problemas y posiblemente no tiene porque necesariamente conseguir mejoras reales en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, debemos ser muy cautos y evaluar los contenidos aprendidos de este modo por los alumnos con la misma minuciosidad que con procedimientos más tradicionales.

Usar en este sentido el ordenador en clase no es sencillo. Se plantean problemas que no son fáciles de solucionar. El primero de todos es económico y por lo tanto también técnico. No es posible con los presupuestos actuales de los Departamentos de los Institutos crear aulas informáticas con conexión a Internet para uso generalizado. La gran mayoría de los institutos tienen conexión a Internet, pero aislada en un solo ordenador y más para los profesores que para ser usada con alumnos. Los Institutos deberían contar al menos con una aula donde se haya instalado una red interna (intranet) donde se pueda integrar la conexión a Internet (mediante un proxy u otro sistema) de modo que pueda ser efectiva para usarse con grupos de treinta alumnos.

Otro gran problema son los contenidos. En Internet hay mucha información pero gran parte de ella no tiene mucho interés para el profesor de Historia y para su aplicación en el aula. Mucha información que podría ser interesante está en inglés, por lo que su uso es muy limitado. La constatación de esto fue lo que realmente nos convenció de la necesidad de crear estos contenidos. Cuando se realizan las programaciones de aula los profesores debemos preparar y seleccionar materiales para ser empleados en las explicaciones y en las actividades, normalmente distribuimos dichos materiales mediante fotocopias. Son esfuerzos solitarios, individuales o de pequeños grupos que integran los Departamentos de Geografía e Historia.

Finalmente existe la dificultad de integrar el uso de la red en las programaciones de aula sin perder de vista que se trata de una herramienta para el aprendizaje de la Historia. Los alumnos no se deben quedar sólo con el medio aunque este debe ser atractivo. El uso de ordenadores para elaborar materiales y la navegación por la red buscando información debe integrarse en los procedimientos, de forma natural, dentro de las programaciones de aula y no sólo como una actividad aislada. Creemos que se debe programar el uso de la red con el objetivo de que el alumno lo asuma como una herramienta más, junto a la bibliografía y otros sistemas de información, sin sobrevalorarlo ni mitificarlo, hay que evitar que crea que es el único medio y que todo se puede encontrar allí. Así, en resumen, debemos responder a dos preguntas esenciales: ¿qué necesitamos para comenzar a trabajar? y ¿cómo actuar en clase?

Necesitamos un aula de historia con la siguiente tecnología: Un aula con red informática y una conexión a Internet y un conjunto de enlaces y páginas web con información relevante para los alumnos: materiales de medieval, arte, Proyecto Clio, etc.

Una vez conseguida la tecnología el profesor debe dejar de ser la fuente principal de información histórica, su labor debe centrarse en apoyar al alumno en esta búsqueda de la información y en su tratamiento. En otras palabras, hay que integrar el uso de la red en el curriculum. Como sabemos el curriculum de Secundaria de Geografía e Historia establece una división de los contenidos en "Conceptos, procedimientos y valores".

Los procedimientos son la parte práctica de una disciplina y en este sentido, en Secundaria para Historia, se han distribuido los procedimientos fundamentalmente en cuatro grupos: a) Tratamiento de la información. b) Tiempo histórico c) Indagación e investigación d) Explicación multicausal.

El uso de la red debe integrarse como procedimiento que permite un nuevo tratamiento de la información, y nuevas formas de indagación e investigación. Es en los procedimientos donde entran las nuevas tecnologías: el ordenador es una herramienta que nos permite una nueva forma de trabajar. (Luis Ortega, Proyecto Clío)

#### **4.6.7 Evaluación**

La evaluación en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y en especial de la historia debe ser continua, procesual y de acompañamiento, donde la educanda se pregunte ¿qué hago con lo que sé? Y ¿qué me falta por aprender? A partir de sus necesidades existenciales de ser, hacer, tener y estar, a través de aprendizajes significativos que le implican desarrollar competencias que le permiten “saber hacer en contexto” posibilitando aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir con otros y como persona ético/moral; haciendo realidad las verdades ética, estética y científica.

## 5. CONCLUSIONES

1. Una primera conclusión de esta investigación está relacionada con la importancia que tiene, en el momento de buscar enriquecer los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales, el poder conocer cómo piensan, sienten y actúan las protagonistas participantes de esta experiencia innovadora; y la reflexión que se ha hecho a cerca de los procesos de cambio que se adelantan en el Colegio Nuestra Señora del Carmen.
2. Se puede concluir que en el aprendizaje de las ciencias sociales y en especial de la historia se deben desarrollar en las educandas los procesos de comprensión e interpretación de los hechos humanos, los procesos de relación y comunicación de las educandas con sus semejantes; interactuando con el entorno y el contorno haciendo que el conocimiento se conecte con todas las realidades humanas y logrando así un proceso interdisciplinario e interactivo de conocimientos, para que el aprendizaje y el currículo de historia tengan una visión dialéctica.
3. En el laberinto y entramado conceptual de las ciencias sociales se puede decir que es donde se posibilita que el aprender no sea necesariamente asimilar o adquirir un nuevo conocimiento con criterio acumulativo. En este sentido el

desaprender, dudar, interrogar, aventurar, problematizar, intentar nuevos caminos y visiones también son formativos porque permiten la investigación, la creatividad, y el amor por el saber.

4. En lo referente a los espacios pedagógicos en los que se da el acto del aprendizaje, gracias a los resultados y a la interpretación de la información obtenida directamente de las protagonistas de este trabajo, se puede afirmar que éstos deben despertar un afecto por el saber, en una atmósfera de diálogo, comunicación, motivación, interés, curiosidad y felicidad.
5. Cuando se tiene como meta enriquecer los procesos de aprendizaje en cualquier área del saber y, concretamente en este caso en las ciencias sociales, es fundamental que el docente entienda que la clase expresa una complejidad social de puntos de vista, sentires y necesidades que constituyen la mayor riqueza de una experiencia pedagógica cuya particularidad consiste en el carácter esencialmente socializador del aprendizaje, que abre horizontes al educando en la construcción de su proyecto vital.
6. Es claro que los saberes del currículo de las ciencias sociales deben estar articulados a partir de una red de relaciones interdisciplinarias que permitan entrar a unos escenarios diversos de aprendizaje y de contextos y que a su vez posibiliten la construcción y reconstrucción de nuevas estructuras cognitivas con significación, esto implica una nueva manera de concebir la

dinámica histórica y un viraje en los procesos de construcción e interpretación del conocimiento histórico.

7. Para que se logren enriquecer los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales, y en este caso de la historia, se hace urgente romper con los contenidos academicistas y culturalistas presentados de manera didáctica y disciplinar para enfatizar en el carácter formativo de manera que se de la integración y relación de la comprensión y explicación de las competencias que propicien a las educandas el saber actuar y desenvolverse en los contextos. En una palabra, como lo expresan las educandas en diferentes momentos, que se forme para la vida.
8. Uno de los aspectos a transformar es el dejar de mirar al estudiante como un interlocutor y no como receptor y pensarlo más en el disenso que en el consenso, implica necesariamente construir una actitud del estudiante frente al conocimiento que es parte fundamental de su búsqueda de aprehensión de saberes útiles esenciales para su vida futura.
9. Gracias a esta investigación, se puede decir que el contenido del currículo es, el medio fundamental de formación escolar, pero es necesario, en este sentido superar la tentación de convertirlo en algo ahislado de la vida y de los hechos concretos que vive el ser humano; ya que éste pasa a través de la personalidad de los educandos, de sus vivencias, intereses y sentimientos, y el

contenido no puede ser ajeno a estas características; para poder operar tiene que apoyarse e integrarse en ellas.

10. Este trabajo marca una nueva manera de comprender la historia, hoy por hoy debe ser interpretada a partir de una visión dialéctica, de manera que permita la comprensión de los diferentes procesos históricos ubicados en los contextos social, político, económico y cultural, logrando la toma de conciencia y de actitud histórica de los estudiantes en el momento que les toca vivir y de la historia que se escribe, para que tengan la posibilidad de optar frente a los problemas y estén en condiciones de comprender y transformar su ambiente social y cultural.
11. Esta nueva manera de comprender la historia transforma además, la manera de estudiarla: debe dejar de estudiarse y de verse de manera aislada; sino que debe tomarse de manera integral e integradora de los procesos sociales y humanísticos en los que viven los hombres y mujeres de todas las épocas y contextos. De esa manera se sentirá mayor amor y deseo de conocerla y comprenderla.
12. Lo anterior encuentra fundamento en la teoría del Aprendizaje significativo según David Ausubel, para el cual un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo en una situación concreta para la solución de un problema determinado y además cuando lo que aprendió le abre posibilidades de abordar nuevas situaciones para realizar nuevos

aprendizajes. Así el aprender se encuentra en directa relación a la cantidad y calidad de aprendizajes realizados previamente y a las conexiones que logra establecer entre ellos.

13. El aprendizaje significativo se puede realizar de muchas maneras, y una de ellas es a través de los mapas conceptuales, mediante los cuales se pueden establecer redes de significados hipertextuales, que permiten interactividad de saberes y contextos. Además permiten ordenar el pensamiento y elaborar síntesis claras de lo que se aprende.
14. Otra conclusión válida sobre los mapas conceptuales es que sirven no sólo para conectar, vincular y profundizar en conceptos abstractos, sino que permiten a la persona que realiza el aprendizaje ligar contextos reales que le favorezcan el pasar de lo abstracto a lo práctico. En este sentido hay un fuerte reclamo en los datos obtenidos de las educandas que participaron de este trabajo con sus aportes.
15. Como estrategia para enriquecer los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en este caso de la historia los mapas conceptuales se convierten en una herramienta de aprendizaje, donde la interactividad de conceptos y categorías permite recrear el conocimiento desde sus propios conceptos explicativos, accediendo a variados niveles de complejidad.

16. Se puede concluir, al respecto del desarrollo de las competencias: interpretativa, argumentativa, propositiva e investigativa que para que se desarrollen en las Ciencias Sociales es necesario el establecimiento de interacciones con los problemas y concepciones fundamentales de la geografía, la historia, la filosofía, la economía, la política, la antropología y la psicología, entre otras, mediado por contextos sociales y culturales específicos.
  
17. En este trabajo se presenta una propuesta que busca enriquecer los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales, con énfasis en historia, a través de redes interactivas de saberes. En esta investigación las redes son consideradas como espacios abiertos de aprendizaje. En ellas se desarrolla un concepto de aprendizaje explorador, si el pensamiento es relacional y multidireccional (no lineal), se estimulan procesos de integración y de puesta en contexto porque los espacios creados están abiertos al descubrimiento de relaciones.
  
18. En el sentido anterior la Red ofrece una ocasión para rediseñar en qué consiste aprender historia encontrando nuevas formas de aplicar, transferir, relacionar, conectar, vincular, crear e innovar nuevas estructuras lógicas del pensamiento histórico en contextos reales.
  
19. El interactuar a través de una red conceptual permite potencializar la capacidad de la educanda para construir con imaginación y creatividad su propio conocimiento desarrollando “ un espíritu científico” que posibilita la

creación de prácticas y actitudes axiológicas frente a la producción de saberes, en los que la interdisciplinariedad y la integridad la sitúe en una concepción más holística y completa del conocimiento.

20. Los medios interactivos como: Internet, multimedia, textos y contextos facilitan navegar por la red a través de nuevos cauces de comunicación y expresión, amplían las posibilidades de elegir e interactuar con la información, muestra novedosas formas de integrar diferentes lenguajes y nos presenta nuevas estructuras hipertextuales para organizar los conocimientos, constituyéndolos en unidades de sentido con un gran tejido hipertextual e intratextual.

21. Esta red interactiva de saberes en las ciencias sociales, teniendo como eje central la historia, como es el objeto de este trabajo, puede entenderse en varios sentidos:

- Como una totalidad de nodos (sean estos personas, disciplinas, contextos, información, terminales, etc.), relacionados y lo cual no permite ni linealidad ni jerarquización.
- Como sistema que integra, enlaza y conecta saberes desde la (historia, la geografía, el derecho, la antropología, la economía, la sociología, la política, etc.), en una lógica conceptual y categorial.

- Como sistema que posibilita explorar en la investigación por el saber propiciando una cultura del conocimiento en donde se va construyendo y resignificando.
- Como sistema dialéctico, que insinúe totalidad, integración, sistematicidad, y por ello fundamentalmente la dialogicidad.
- Como sistema de relaciones e interacciones que se dan en el grupo al gestionar “proyectos” ampliando el marco cultural y social de los participantes compartiendo vivencias, experiencias, dificultades, éxitos y fracasos.

## 6. RECOMENDACIONES

1. Es muy importante cuidar, además de la planificación y organización del trabajo en el aula, la interacción maestro – alumno, ya que esto determina que la acción pedagógica pueda ser una ayuda real para el alumno en su proceso de construcción de conocimientos. Es clave en este sentido el marco de relaciones que predominan en la clase. Cuando este marco es de confianza, aceptación mutua y respeto, cuando posibilita el establecimiento de relaciones afectuosas, cuando contribuye a la seguridad y al autoconcepto positivo de los estudiantes, se puede asegurar que tendremos una interacción educativa eficaz.
2. Es conveniente que en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje se tenga en cuenta el elemento lúdico como la manera de hacer del aprendizaje una fiesta, donde la educanda disfrute del aprender a aprender.
3. Sería conveniente que en la apertura al cambio y al mejoramiento de nuestro trabajo como docentes revisemos si realmente estamos atentos a crear los climas de seguridad y afecto en el aula de clase y en general en la institución educativa, ya que estos son claves en el momento de mantener la motivación y el interés de los estudiantes en abrirse a nuevas maneras de aprender.

4. Este trabajo investigativo cualitativo es una invitación que debe llevar al maestro a una amplia gama de actividades de formación que posibiliten y construyan un aprendizaje que responda a las exigencias de innovación, creatividad y cambio que requiere el mundo actual.
5. Es necesario que la escuela del futuro implemente los mejores niveles de compatibilidad entre teoría - práctica, escuela y vida, saber pedagógico y saber cotidiano, pensamiento y problemática social y ciencia – tecnología y humanismo, que propenda al desarrollo integral de los estudiantes.
6. Es fundamental que tanto en la historia como en las demás asignaturas se procure el enriquecimiento de la estructura cognitiva de los estudiantes ofreciéndoles elementos concretos y favoreciendo la relación entre ellos mediante materiales y situaciones de aprendizaje novedosas.
7. Se necesita implementar la interactividad de las Ciencias Sociales y de los saberes producidos en red, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural para lograr la correlación entre el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y posibilitar transformación en la dimensión formativa.
8. Resulta interesante, no sólo en la asignatura de historia, sino en las demás hacer un esfuerzo por aplicar algunas de las herramientas que se sugieren en este trabajo para continuar penetrando en la manera como aprenden nuestros

estudiantes. Esto nos daría una visión más amplia de su mundo y podríamos acertar en la manera como nos relacionamos y trabajamos con ellos.

9. En el sistema actual de educación sabemos que lo fundamental es lograr una formación integral que posibilite una apertura dialógica entre el docente y el estudiante para que él logre una comunicación consigo mismo, con la sociedad y con la cultura.
10. Hoy por hoy la educación debe entenderse como proceso intencional y permanente, influenciado por una realidad histórica y cultural que define un concepto de persona y sociedad, potenciando el desarrollo humano con el propósito de que la persona se adapte y actúe en diversos contextos y logre así niveles progresivos de humanización.
11. Es conveniente que en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje se tenga en cuenta el elemento lúdico como la manera de hacer del aprendizaje una fiesta, donde la educanda disfrute del aprender a aprender.
12. Debido a la recurrencia en las respuestas de las educandas sobre la preocupación porque los contenidos que les ofrece el currículo sean prácticos y que les sirvan para planear su futuro, el grupo investigador considera que sería de gran interés para el Postgrado de Orientación educativa se realicen una investigación a este respecto.

## BIBLIOGRAFIA

Apuntes sobre la enseñanza aprendizaje basada en problemas. I y II partes. Ministerio de Salud Pública de Cuba, 1986.

BARRAGAN, Bernardo. Emoción y cognición: Apuntes para un debate. Cuadernos pedagógicos. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. No. 10.

BERMEJO, Vicente. Desarrollo cognitivo. Madrid: Editorial Síntesis, 1994.

BLOOM, Benjamin S. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1975

BURÓN OREJAS, Jairo. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Editorial Mensajero, 1993.

CAJIAO, Francisco. Proyecto de Ciencias Sociales. Fundación FES, 1987.

CARRETERO, Mario. Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Editorial. Aique, 1975.

CHAMORRO PORTILLA. José. Realidades y tendencias socio educativas: Una reflexión para un mundo posible. 8 p.

CONACED. Marcos Generales de los programas curriculares, divulgación, 193 p.

Documento oficial del ICFES. Nuevo examen del Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá. MEN, 1994.

Examen del Estado. Cambios para el siglo XIX. p. 32 – 33.

GARDNER, H. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1995.

GÓMEZ OCAMPO, Martha. Hna. C. M. Educar sin hacer daño. Pedagogía Holística - Sinérgica. Pijao editores. Primera edición, 1997.

GÓMEZ OCAMPO. Martha Hna. C. M. Obra multimedia. Atrévete maestro maestra. Amanece el siglo XXI.

GOUMAN, Silvia y SEGAL. Analfa. “La Trastienda” de una propuesta. 16 p.

GUTIERREZ RUIZ, Elio Fabio. Educación por proyectos. 35 p.

KOSYK, Karel. Didáctica de lo concreto. México: Editorial Grijalbo, 1967.

Majmutov, M.I. La enseñanza problémica. Santiago de Cuba: Ed. Pueblo y Educación, 1983.

MARTÍNEZ LLANTADA, Martha. La enseñanza problémica. 1981. Revista. Educación y Cultura. 43 p.

MARTÍNEZ LLANTADA, Martha. Fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza problémica. Curso PreCongreso Pedagogía 86, Palacio de las Convenciones. Ciudad de la Habana. Cuba, 1986.

MARTINEZ, Bonafe. Proyectos curriculares y práctica docente. 21 p.

MARTINEZ, José María. La Mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid: Editorial Bruño, 1994.

MEDINA GALLEGO, Carlos. La enseñanza Problémica: entre el Constructivismo y la Educación activa “. Rodrigo Quito editores, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá. MEN., 1999, 34 p.

NICKERSON, Raymond S. Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. , Barcelona: Ediciones Paidós, 1985.

NIETO GIL, Jesús María. Cómo enseñar a pensar: Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales. Editorial Escuela Española, 1997.

PROYECTO GENESIS. Innovación Escolar y Cambio social. Tomo I y II. Fes. 514 p.

PUCHE, R. “De la inteligencia a la cognición “. Bogotá: Andes, 1991.

ROBERT ARISMENDI, Mazabel. Revista Educación y Cultura. Conaced. 15 p.

SALAS, Graciela. Módulo. Procesos de la Comunicación Pedagógica. 40 p.

VYGOTSKI, L.S. Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo, 1978.

ZUBERIA SAMPER, Julián de. Tratado de Pedagogía Conceptual: los modelos pedagógicos, 1991.

## **ENTREVISTA**

Carácter: Semiestructurada

Para las educandas del nivel IV del Colegio Nuestra Señora del Carmen.

### **Propósito:**

Conocer las percepciones, pensamientos e intereses de la educanda en los procesos de clase de la asignatura de historia.

1. ¿Qué intereses, inquietudes y motivaciones tienes para aprender en historia?
2. ¿Qué valores y actitudes crees que asumes y vivencias en esta clase?
3. ¿De qué manera logras relacionar tus conocimientos de historia con las situaciones de aprendizaje desarrolladas en clase?
4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean en la clase?.
5. ¿De qué manera relacionas los conocimientos aprendidos con tu vida cotidiana?

6. ¿Qué utilidad descubres en las situaciones de aprendizaje desarrolladas en clase?
  
7. ¿Qué cambios sugieres para hacer la clase más significativa?
  
8. ¿Qué aportes puedes hacer para mejorar los procesos de aprendizaje?