



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**¿QUÉ HAY EN EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR?
UNA BÚSQUEDA POR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO**

Paola Andrea Álvarez Bustamante

Juan Pablo Rivera Ramírez

Johan Steven Morales Mercado

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE CIENCIAS Y ARTE

Medellín, Colombia

2018



¿QUÉ HAY EN EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR?
UNA BÚSQUEDA POR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Paola Andrea Álvarez Bustamante

Juan Pablo Rivera Ramírez

Johan Steven Morales Mercado

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al
título de: licenciado básico con énfasis en ciencias sociales

Asesor:

Daniel Gracia Armisén

Licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía. Doctorando en Historia por la universidad de
Zaragoza en España.

Línea de Investigación:

Enseñabilidad de las ciencias sociales

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE CIENCIAS Y ARTE

Medellín, Colombia

2018

Contenido

Agradecimientos	5
Resumen.....	6
Summary	7
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTOS INVESTIGATIVOS	8
1.1 Introducción	8
1.2 Caracterización de los centros de práctica	10
1.3 Planteamiento del problema.....	12
1.4 Justificación	19
1.5 Objetivos	22
1.5.1 General	22
1.5.2 Específicos	22
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
2.1 Antecedentes	23
2.2 Marco Teórico.....	36
2.2.1 Enseñanza de la historia	36
2.2.2 Pensamiento Histórico.....	42
2.2.3 El libro de Texto Escolar.....	52
2.3 Metodología	56
CAPÍTULO 3: PROBLEMATIZACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR Y EL PENSAMIENTO HISTÓRICO.....	65
3.1 Los libros de texto escolar y el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia.....	65
3.1.1 Sobre el Maestro.....	66
3.1.2 Sobre la historia.....	68
3.1.3 Sobre el libro de texto escolar	73
3.2 Al encuentro del pensamiento histórico en los libros de texto escolar	80
3.2.1 Conciencia histórica-temporal.....	87
3.2.2 Representación de la historia.....	97
3.2.3 Empatía histórica.....	107
3.2.4 Interpretación histórica a partir de fuentes históricas.....	118

3.3 Conclusiones.....	135
3.4 Recomendaciones	140
4. Anexos.....	142
Anexo 1.....	142
Anexo 1.1.1	142
Anexo 1.1.2.....	151
Anexo 1.2.1	158
Anexo 1.2.2.....	165
Anexo 1.3.1	172
Anexo 1.3.2.....	179
Anexo 1.4.1	190
Anexo 1.4.2.....	197
Anexo 2. Entrevistas de los maestros cooperadores de las instituciones educativas.....	206
Anexo 2.1 Entrevista del Maestro 1	206
Anexo 2.2 Entrevista del Maestro 2.....	210
Anexo 3 Instrumento de análisis de las entrevistas	216
Anexo 3.1 Instrumento de análisis de las entrevistas del Maestro 1.....	216
Anexo 3.2 Instrumento de análisis de las entrevistas del Maestro 2.....	221
5. Referencias Bibliográficas.....	227



Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación que nos han formado a lo largo de esta carrera, permitiéndonos pensarnos como maestros investigadores con deseos de transformar las realidades educativas.

Agradecemos a nuestras familias, las cuales mostraron apoyo incondicional.

Agradecemos a los maestros cooperadores y a las instituciones educativas que nos abrieron las puertas y enseñaron la importancia del papel del maestro y los cuales estuvieron dispuestos a brindarnos herramientas y recursos para la realización de esta investigación.

Agradecemos a docentes, compañeros y amigos que de una u otra forma nos brindaron su apoyo y colaboración en la realización de esta investigación.

Agradecemos al grupo de trabajo que conformó este proyecto investigativo, por su paciencia, comprensión y actitud de siempre dar lo mejor de sí mismos.

Queremos darle gracias a nuestro asesor, maestro y compañero de profesión Daniel Gracia, el cual siempre estuvo dispuesto para nosotros, sin importar el día o su salud. Gracias por ser guía y modelo de tres futuros maestros, por estar para nosotros en lo académico y en lo personal. Gracias por permitirnos sacar lo mejor de nosotros mismos y comprender tanto el potencial de este trabajo como el de nosotros mismos.

Resumen

Este proyecto de investigación es el resultado de un proceso de práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Desde aquí se propone una reflexión alrededor del desarrollo del pensamiento histórico en los libros de texto escolar, con el fin de develar sus posibilidades y falencias como recurso educativo que contribuye a la formación del pensamiento histórico y como una de las finalidades de la enseñanza de la historia. Esto enmarcado en el deber que tienen los maestros de ciencias sociales de problematizar, reconstruir y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La ruta metodológica propuesta parte de un enfoque cualitativo, que toma la revisión documental como estrategia que guía la investigación, cuyas técnicas de recolección y análisis de la información son: la revisión documental y el análisis de contenido, los cuales problematizan los libros de texto escolar. Para finalizar, esta investigación concluye que los libros de texto escolar en su generalidad presentan elementos que pueden contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y sus competencias, pero no de manera completa; sino que es un recurso que puede generar o potenciar estas competencias en el aula, desmitificando la concepción general de que el libro de texto escolar es solo un contenedor de temáticas aisladas. Esto siempre y cuando el maestro direcciona su práctica docente hacia el desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave: Historia, enseñanza de la historia, pensamiento historial, libro de texto escolar.

Summary

This research project is the result of a process of pedagogical practice from the Bachelor in Basic Education with Emphasis in Social Sciences. The present work proposes a reflection on the development of historical thought in school textbooks, in order to unveil the possibilities and shortcomings of the latter as an educational resource that contributes to the formation of historical thought, as one of the purposes of the teaching of history. This framed in the duty that the teachers of social sciences have in problematizing, reconstructing and improving the teaching-learning processes.

Through a methodological path that is based on the qualitative approach, taking documentary research as a strategy that guides research, whose techniques for collecting and analyzing information are: document review and content analysis, which problematize the school textbooks To conclude, this research concludes that School textbooks in their generality present elements that can contribute to the development of historical thinking and its competences, but not in a complete way, but rather it is a resource that can generate or enhance these competences in the classroom , demystifying the general conception that the school textbook is only a container of isolated themes of history, this as long as the teacher directs his teaching practice towards the development of historical thought.

Keywords: History, history teaching, history thinking, school textbook

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTOS INVESTIGATIVOS

1.1 Introducción

En la escuela ha sido frecuente el uso de diversas herramientas que ayudan al maestro a cumplir distintos objetivos. En la clase de historia, pueden emplearse fuentes primarias, mapas, talleres, lecturas, guías, libros escolares, libros de texto escolar y herramientas TIC. Dentro de estos recursos, hay uno que ha resaltado por tradición y continuidad en el tiempo. Se trata del libro de texto escolar. Los maestros lo presentan como guía, cuaderno y norte para desarrollar los temas académicos propuestos en un periodo escolar o en un año lectivo. En este orden de ideas, esta herramienta tiene una influencia directa en el aula de clase. Observaciones iniciales hechas a los maestros evidencian su uso sistemático y a veces inconsciente.

Con frecuencia, el libro se emplea para planear clases, tareas y actividades. Muchos de los temas preestablecidos en sus contenidos pasan a formar parte del currículo explícito del aula. Y aunque ha sido criticado, justificado, valorado y despreciado, en la actualidad sigue siendo una herramienta imprescindible en las aulas de clase.

Debido a su importancia en el aula de clase, este trabajo indaga por la contribución del libro de texto escolar al desarrollo del pensamiento histórico. Arroja preguntas por los usos que al libro de texto escolar se le dan en la enseñanza de la historia y por el fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes.

Así pues, esta investigación estudia las formas de acercarse al pensamiento histórico en los libros de texto escolar utilizados por los docentes cooperadores del grado octavo en las instituciones educativas Tomás Cadavid Restrepo y Fe y Alegría Luis Amigó; con el fin de aproximarse al desarrollo, la apropiación, la interpretación y la construcción de saberes alusivos a la epistemología de la historia y su enseñanza en el aula de clase.

De igual forma, se exponen reflexiones que giran sobre las competencias del pensamiento histórico, sus relaciones con los libros de texto de escolar y los usos que los maestros cooperadores le dan a estos; ya que son categorías de análisis en las cuales se fundamentan los resultados de esta investigación, planteando los frutos recolectados de los contenidos del libro de texto escolar, de las imágenes, textos narrativos y preguntas, entre otros.

Sin el ánimo de plantear generalizaciones, el trabajo desarrolla análisis documental y análisis de contenidos, con el fin de explicar la incidencia que el libro de texto escolar tiene en la preparación y desarrollo de la clase de Ciencias Sociales; específicamente el desarrollo del pensamiento histórico en el libro de texto escolar, a partir de sus categorías preestablecidas, sus orientaciones temáticas, sus ausencias y su desarrollo de contenidos.

Ahora bien, analizar las intenciones y problemáticas que rodean a los libros de texto escolar y al pensamiento histórico genera muchas inquietudes, ya que su relación directa no es muy clara o evidente. Pero esta investigación propone realizar un acercamiento a cuestionamientos y hallazgos que deben suscitar nuevas incertidumbres que se hacen

pertinentes retomar con el propósito de contribuir a las teorizaciones sobre la enseñanza de la historia, la enseñanza de las ciencias sociales y la enseñanza en el aula.

1.2 Caracterización de los centros de práctica

Una lectura del contexto implica una aproximación al espacio, el cual permite al investigador percatarse de minucias y factores sobresalientes importantes para investigar. Sin duda alguna, las instituciones educativas dentro de su diario acontecer denotan diferentes problemáticas, posibilidades, realidades, sujetos y diversos elementos que fortalecen la cultura escolar y que, al mismo tiempo, propician oportunidades de investigación que permiten problematizar, cuestionar, gestar acciones y sugerir cambios, para una reflexión constante de la educación y lo que esta conlleva.

Este ejercicio investigativo tiene lugar en dos instituciones educativas de carácter público, relativamente cercanas a la Universidad de Antioquia. Una de ellas ubicada en el municipio de Bello, la “Institución Educativa Tomas Cadavid Restrepo”; y la otra, la “Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó”, ubicada en el municipio de Medellín, en la comuna 4 (barrio Moravia). Ambas instituciones tienen dos jornadas, una en la mañana y una en la tarde; una para primaria y otra para secundaria.

En cuanto a las características socio-económicas, la Institución Educativa Tomás Cadavid Restrepo cuenta con una población estudiantil que pertenece a los estratos

socioeconómicos 1, 2, 3, y 4. De igual modo, atiende población con Necesidades Educativas Especiales (NEC). Dentro del componente teleológico, la institución resalta su

Misión que tiene como norte la formación integral de sus estudiantes y hace hincapié en el desarrollo de competencias básicas; contribuyendo así a la formación de ciudadanos competentes, hábiles para el mundo laboral. No se debe olvidar que este año el plantel educativo conmemora sus 71 años de existencia, un tiempo prologando contribuyendo a la formación de múltiples generaciones.

Por otro lado, la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó está ubicada en el Barrio Moravia. Es un centro educativo que históricamente ha atendido a población vulnerable, que se sitúa en los estratos socioeconómicos 0,1 y 2 y que son sujetos que han sido víctimas de la crudeza del conflicto armado, la violencia y el desplazamiento forzado. A partir de las características sociales que en el establecimiento circulan, la institución ha configurado su Misión, cuyo cometido está orientado hacia la construcción de la paz y ciudadanía, con el fin de contribuir a la movilización social, la equidad y la dignidad de las personas en condición de vulnerabilidad y exclusión.

Estas instituciones educativas poseen puntos adyacentes. En primera instancia, sus misiones están enfocadas a la formación ciudadana, apostándole a una educación para la vida y a la dignificación de la misma. De igual modo, en los establecimientos confluyen diversos estratos sociales, lo que denota una preocupación por la inclusión que hace que diferentes poblaciones, historias, experiencias y subjetividades coexistan en un mismo espacio.

Estos contextos educativos fueron los espacios que brindaron acogida a los investigadores autores de este proyecto, quienes durante los semestres académicos de 2017-2 y 2018-1 llevaron a cabo su práctica Profesional I y II. La asignatura de Ciencias Sociales es el saber escolar de donde emergen los postulados que fundan esta investigación, la cual parte de un proceso de observación, acción y problematización de las “realidades” que en el aula circundan.

1.3 Planteamiento del problema

La historia ha sido el campo de conocimiento que ha acompañado y le ha dado sentido a la humanidad. Devenimos, somos y seremos historia, por lo cual, poseemos esa relación indisoluble con el pasado que no sucumbe ante los cambios, sino que se fortalece para cimentar el presente e idear futuros venideros.

Es la historia una aliada de las sociedades y ha sido responsabilidad de estas mismas generar un legado que se transfiere de generación en generación, en miras de rememorar pasados que se niegan a ser olvidados. Por lo anterior, la escuela ha sido uno de los espacios encargados de transmitir los relatos del pasado. Se le ha confiado la tarea de realizar una transposición didáctica: del saber sabio de la historia al saber enseñable, lo que ha llevado a que esta disciplina tenga lugar en las aulas de clase como asignatura independiente o ligada a las ciencias sociales integradas.

Son entonces los maestros de esta área, los que se han dotado de metodologías, estrategias, recursos y medios educativos para la enseñanza y a través de los años se han renovado las diferentes herramientas para facilitar los procesos. Sin embargo, las observaciones participantes realizadas en los centros de práctica -Institución Educativa Tomas Cadavid Restrepo e Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó- develan un recurso protagonista en las clases de ciencias sociales: el *Libro de Texto Escolar*, criticado por muchos y adorado por otros. Este ha logrado resistir en el tiempo y sigue siendo una de las herramientas más usadas por el profesorado. Ha tenido una suerte de permanencia a lo largo de la historia (nunca mejor dicho), lo que le ha permitido inscribirse en el ejercicio docente como una guía, referente y apoyo en el quehacer diario.

El libro de texto escolar es un acompañante de profesorado. Al mismo tiempo, se percibe como un recurso material contenedor de discursos, tendencias, corrientes y contenidos. Es un medio “facilitador” de saberes que, a partir de estrategias retóricas claras y comprensibles, logra acercar a maestros y estudiantes a conocimientos que por sí mismos poseen un tinte abstracto y complicado. En pocas palabras, Munakata (citado en Cabrera, 2010, pág.84) define esta herramienta como: “un artefacto de papel y tinta, vehículo de ideas, imágenes y sensaciones”.

Podría decirse que el libro de texto escolar es una evidencia de la historia. Inclusive se ha configurado en múltiples ocasiones como un vestigio de la misma, pues es congruente con las condiciones y demandas de las épocas y ha sido un depósito de intenciones contextuales, donde se han consignado los ideales, finalidades, tensiones y discusiones que en las sociedades han aflorado. Es así como los libros de texto escolar se conciben como:

“objetos culturales que entran en interacciones complejas con el contexto escolar en el cual se difunden, con el tipo de apropiaciones que de ellos hacen maestro y alumnos, así como el contexto sociocultural en el que está inserta la escuela” Herrera, Pinilla y Suaza (citado en Cabrera, 2010, pág.86).

Al ser los libros de texto escolar objetos del devenir, se hace necesario contemplar el pasado para percibir la suerte evolutiva que este artefacto ha sufrido. En primera instancia, aparecen nombrados como “manuales escolares”, entendidos estos como herramientas pedagógicas (libros elementales, claros, precisos, metódicos) destinados a facilitar el aprendizaje (Choppin, 2001, pág.2010). Su origen está asociado a la aparición de la imprenta en el siglo XV, como alternativa de popularización de la cultura académica. De igual modo, su difusión está ligada a los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de la Salle, en las últimas décadas del siglo XVII en Francia (Varela, 2010).

No obstante, el uso del libro de texto escolar toma preponderancia en el aula de clase con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales entre los siglos XVII y XIX (Bonafé, 2008, pág. 63); pues el fervor identitario consolidó estos recursos como vehículos transmisores de los preceptos estatales.

Ahora bien, la Colombia del siglo XIX no se quedó atrás en cuestiones de manuales escolares y fueron precisamente los manuales de geografía e historia los que se fungieron como alternativas de difusión de los ideales del momento. Pues, como sostiene Martínez (citado en Aguirre, 2015, pág. 86): “la nación vio allí una posibilidad, nuevos conocimientos,

nuevas cualificaciones y una reducción de las tensiones sociales; pero ante todo ven en ella un poderoso factor de unificación y de construcción nacional”.

Para dar fundamento normativo a los textos escolares y con esto legalizar las acciones y los cambios educativos que se emprendieron para esta época, en el año 1870 se promulga el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria –DOIPP–* con el que los libros de texto adquieren un evidente carácter legal. Así lo expone Aguirre (2015):

El camino hacia la promulgación del DOIPP data desde el año de 1868, cuando el presidente de la Unión, Santos Gutiérrez, emite una Ley sobre instrucción pública en donde manifiesta que la injerencia del gobierno general en el ramo de la instrucción pública tiene por objeto la formación, publicación y difusión de textos de enseñanza, como también tenían la potestad de contratar previa licitación pública, y con la aprobación del presidente, la formación y la publicación de los textos de enseñanza y los libros, mapas, grabados y demás útiles para los establecimientos. (págs. 89-90)

Posteriormente, dentro de este corpus normativo del libro de texto, se instaura la Ley 24 del 21 de abril de 1987 (vigente en la actualidad), por la cual se establecen las normas para la adopción de los libros de texto escolar, enmarcados en la educación pública y privada. La Ley presenta varias directrices contenidas en 12 artículos que, si bien operan como reguladores sobre la tenencia y selección de los libros de texto escolares, están pensados en términos administrativos y no con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En la actualidad no es posible hallar una directriz que guíe a los maestros en la selección de los libros de texto escolar. Ante la carencia reglamentaria que condiciona a los docentes en cuanto a la selección, estos tienen la oportunidad de elegir sus libros de texto

escolar de acuerdo a sus criterios personales. Así lo afirman los maestros investigados, quienes eligen los libros de texto escolar de acuerdo a: “la priorización de los temas, conocimiento de la temática” (V. Leyes, comunicación personal, 12 de mayo de 2018) o “la coherencia entre el texto, la imagen y las actividades de aplicación o de desarrollo de habilidades” (M. Chavarría, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

No se debe olvidar que los libros de texto de Ciencias Sociales, objeto de estudio de este proyecto, contienen dentro de sí una serie de temáticas que denotan interdisciplinariedad; ya que diferentes campos del conocimiento se concentran allí. La historia, sin duda alguna, está contenida en el interior de estos recursos protagónicos. Sin embargo, se revela una concepción histórica adherida a todo lo pasado, como un “conjunto de hechos, fechas, anécdotas, etc., como una elección de hechos que está acuerdo con la ideología dominante en cada momento. Hechos importantes recogidos por la tradición, el recuerdo colectivo, las crónicas oficiales, constatadas por documentos, monumentos, restos arqueológicos” (Vilar, citado en Anaya y Ramírez, 2001).

Es de resaltar que la enseñanza de la historia tiene como cimiento la fecha y el dato, pero es fundamental trascender estas ideas primigenias; pues a través del transcurrir del tiempo se ha develado la importancia de cuestionar e interpelar el pasado, configurar nuevos sentidos, para resquebrajar los esquemas de una disciplina que parecía ser exclusiva de historiadores. De este modo, gracias a las nuevas perspectivas de la historia, en la sociedad la enseñanza de la historia resurgió no solo como objeto de análisis, sino como partícipe en las reflexiones del pasado y el presente.

Para enseñar historia, se hace indispensable contribuir a la formación del *pensamiento histórico* como una significativa finalidad de la enseñanza, pues como lo destaca Santisteban (2010):

Una de las finalidades más importantes en la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos siendo consciente de la distancia que los separa del presente. (pág.35)

A partir de las anteriores afirmaciones, surge la preocupación crucial de este proyecto pedagógico investigativo, pues en las entrevistas a los maestros sobre la selección de sus libros de textos escolar, no aparecen en sus intenciones alguna referencia al pensamiento histórico. Podría decirse que este es un ausente, que carece de nombramiento evidente, no solo en las voces del profesorado, sino en el libro de texto en sí mismo, que no presenta de manera explícita el pensamiento histórico. Se podría pensar que es un elemento tácito, que no se ve y aun así se sobreentiende; pero para hacer estas inferencias se hace imprescindible entrevistar al libro de texto, cuestionarlo, leer entre líneas y detectar lo que subyace en su estructura, en miras de razonar los *paratextos* que para Choppin (citado por Solís y Salazar, 2015, pág. 76) se entienden como: “ aquello que rodea el texto; es decir, está constituido por los títulos, subtítulos, la paginación, las notas, las referencias, los blancos, las ilustraciones, las notas de pie de página, la foliación” y aquellas aristas del libro de texto que permitan revelar ese pensamiento histórico desvanecido.

Múltiples son las preguntas que suscita la tríada de maestro-libro de texto escolar y pensamiento histórico; pues en la búsqueda de este último, se hace inevitable no preocuparse por el vacío de un elemento tan importante en las clases de ciencias sociales y específicamente en la enseñanza de la historia. Es tan trascendental porque, grosso modo, el pensamiento histórico es pensamiento crítico (Pagès, 2009). Lo que implica entender que todo acontecimiento en la historia no se da de manera espontánea o por sí mismo; por el contrario, la historia está mediada por causas y consecuencias que han permeado el mundo que hoy conocemos.

Algunos interrogantes germinan en esta investigación: ¿Cuáles son los contenidos que presentan los libros de texto escolar? ¿Qué historia enseñan? ¿Qué preguntas hacen? ¿Qué relación existe entre el pensamiento histórico y los libros de texto? ¿Cuál es la contribución del libro de texto escolar al desarrollo del pensamiento histórico en la escuela? ¿Qué competencias de pensamiento histórico permiten desarrollar los libros de texto en los estudiantes? ¿Puede desarrollar por sí mismo pensamiento histórico en los educandos?

Conscientes de lo anterior y con el fin de abordar tantas incertidumbres, se postula la siguiente pregunta, la cual orientará el camino para diversos descubrimientos que problematizan la historia, su enseñanza y sus contribuciones a la sociedad: **¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en los libros de texto escolar utilizados por los maestros cooperadores del grado octavo de las instituciones Educativas Tomás Cadavid Restrepo y Fe y Alegría Luis Amigó para la enseñanza de la historia?**

1.4 Justificación

Una investigación como esta se hace necesaria debido a su interés por preguntarse en torno a una de las finalidades de las ciencias sociales y, en concreto, de la enseñanza de la historia: el *pensamiento histórico*, el cual supone pensar el mundo que se habita a partir de la formación de una conciencia de pasados impreguntados de tiempos presentes.

Este trabajo es importante, ya que subraya el potencial didáctico del pensamiento histórico, que permite romper las brechas entre contenidos históricos y procedimientos, para acercar a los educandos a los saberes del pasado, que no solo son privilegios de los estudiosos de la disciplina, sino de aquellos sujetos interesados por apreciar un ayer que convive con nosotros.

Reflexionar en torno al pensamiento histórico es esencial, ya que permite debatir la historia datada; para pensar en la historia, no solo como hechos esquemáticos, sino como “el conocimiento del pasado humano, porque es el recuerdo para conocerlo y para vivir de él, es el fundamento al cual quedamos vinculados para no diluirnos, es el modo que tenemos para aspirar a participar en el ser del hombre” (Sánchez, 2005, pág.59).

La investigación que aquí se desarrolla se torna significativa en la medida de que le permite al maestro ampliar sus horizontes epistemológicos y propicia el cuestionamiento acerca de su propia práctica, la cual está atravesada por componentes teóricos y prácticos.

Entre estos últimos insertan metodologías, estrategias, medios y recursos a disposición de la enseñanza.

En este sentido, el recurso que toma preponderancia como objeto de estudio en este trabajo es el *libro de texto escolar*, lo que permite pensar no solo en un objeto, sino también en las cotidianidades dentro de las aulas de clase. Pues, como lo afirma Choppin (2005): “son objetos familiares: como alumnos, padres de alumnos o, a fortiori, como docentes, todos los hemos tenido entre las manos” (pág.209).

Reflexionar alrededor del libro de texto escolar se hace fundamental; pues no solo se piensa una estructura, sino que se analiza bajo un lente de pensamiento histórico, siendo este binomio un complemento que deja entrever las intencionalidades evidentes del libro de texto, las perspectivas históricas, las tendencias historiográficas, como también aquello intrínseco, eso que no se ve y una variedad de elementos que subyacen y que es necesario encontrarlos. Esta herramienta, por lo general, se muestra como como un contenedor y organizador de temas escolares. No obstante, Cardona (2007) apunta a unas concepciones más profundas al pensar que “el libro de texto escolar es un tejido delicado, en el que se trazan el pasado, el pasado, el presente y el futuro, los ideales, las verdades y los sueños de los hombres” (pág.12).

De lo anterior, es preciso resaltar el aporte que este proyecto investigativo le otorga al campo de la educación, ya que posibilita la resignificación del libro de texto escolar. Es decir, le da nuevos sentidos a un recurso educativo presente y resistente en el aula de clase. Además, fortalece los procesos de reflexión en torno algunas preguntas básicas de la

didáctica: ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿para qué se enseña? en miras de pensar el quehacer pedagógico y la problematización de la propia práctica.

Volver al libro de texto escolar implica trascender sus concepciones como simple reproductor y condensador de información, para postularlo como un campo de enormes potencialidades que puede impulsar diferentes habilidades y competencias del pensamiento histórico, el cual direcciona la formación hacia una comprensión de la historia al servicio de la sociedad actual.

La investigación posibilita que los maestros desde su autonomía problematicen su realidad, den sentido a sus prácticas y transformen sus entornos. En cuanto a las Ciencias Sociales escolares y los contenidos que competen a la historia, se abren las puertas de reflexión hacia el pensamiento histórico, pues si bien no se trata de una problemática reciente, ni mucho menos emergente en las nuevas generaciones, su poco desarrollo persiste en la escuela pese a los distintos cambios en los paradigmas educativos, innovaciones didácticas o propuestas metodológicas.

Esta investigación permite preguntarse por la historia que debe enseñarse, si la de datos aislados, fechas rimbombantes, personajes llamativos; o aquella que, por el contrario, se construye a diario en un espacio propicio para dicha construcción como es el aula de clase. En este sentido, los recursos de los que se ha de valer el maestro no pueden ser entendidos como agentes pasivos en la construcción de conocimiento; pues estos son cargados de responsabilidades y suman a la tarea de, en este caso, enseñar historia.

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Analizar en los libros de texto escolar, utilizados por los maestros cooperadores del grado octavo de las Instituciones Educativas Tomas Cadavid Restrepo Fe y Alegría Luis Amigó, el nivel de desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia

1.5.2 Específicos

1. Identificar cuáles son los usos que los maestros cooperadores dan al libro de texto escolar en la enseñanza de la historia
2. Examinar los libros de texto escolar a partir de las competencias del pensamiento histórico
3. Describir el uso de la información encontrada en los libros de texto escolar en función del desarrollo del pensamiento histórico.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes

A la hora de fundamentar un proyecto pedagógico-investigativo, es necesario realizar una revisión previa que dé cuenta y permita comprender cuáles son los estudios que se han realizado en torno a las líneas en las cuales se centra dicha investigación. En este caso son: la enseñanza de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico y los libros de texto escolar. Todo ello en aras de comprender cómo estas temáticas han movilizad o investigaciones en distintos contextos y, a su vez, cómo en la actualidad es posible abordar estos interrogantes.

Los antecedentes parten de un rastreo documental que permite establecer puntos en común entre tópicos que se suelen trabajar y los aportes que otras investigaciones pueden generar para el presente trabajo investigativo. Dicho rastreo posibilita evidenciar las producciones académicas relacionadas con el campo de investigación implícito en este trabajo y establecer los vacíos que pueden llegar a existir.

Se presentan los antecedentes a partir de dos categorías, las cuales son el eje central de este proyecto de investigación: **la enseñanza de la historia en relación con el pensamiento histórico y el libro de texto escolar**. Estos antecedentes revelan las distintas miradas y aristas sobre las cuales se ha trabajado. La indagación que se muestra a continuación, utiliza criterios de organización simples, partiendo de los contextos en los que emergen (nacional e internacional) y un orden cronológico que permite situar temporalmente estas investigaciones.

Siguiendo con la línea que se ha trazado previamente, y partiendo de un contexto nacional, se presentan investigaciones que han abordado la primera de las categorías: la enseñanza de la historia en relación con el pensamiento histórico.

Mejía, L. y Mejía, A. (2015), *Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria* (trabajo de maestría, Manizales, Colombia), en el mencionado trabajo plantean como objetivo de investigación comprender las relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico, partiendo de un enfoque cualitativo-comprensivo con un componente comparativo.

El hallazgo principal de este estudio radica en establecer que el pensamiento crítico debe incluir entre sus categorías el pensamiento histórico, porque las relaciones que entre ellos se dan se constituyen en mecanismos para hacer lecturas comprensivas del pasado, del presente y del futuro. Donde el pensamiento crítico y el pensamiento histórico se convierten en bases necesarias para la formación democrática, ya que se considera desde esta perspectiva al pasado como una posibilidad que fue (argumentación), al presente como una realidad para auto-reflexionar (metacognición) y al futuro como una amplia gama de posibilidades (solución de problemas) para diversificar.

En segundo lugar, se resaltar el trabajo de maestría en historia (Bogotá, Colombia) presentado por Hernández, L y Saldarriaga, O. (2016), *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia desde el enfoque de construcción de pensamiento histórico*. En

dicho trabajo se rescata la importancia de establecer un puente entre la disciplina histórica y el saber pedagógico, a través de una estructura conceptual tomada de la historia. Para ello, se propuso trabajar unas categorías específicas del pensamiento histórico, como son: el tiempo histórico, el espacio, los agentes históricos, la causalidad y el razonamiento informal.

Los avances que genera esta propuesta se orientan hacia la comprobación de que es posible construir herramientas que faciliten el lazo de los jóvenes con la historia y lo que Domínguez denomina “sintaxis” histórica, pasando de una apreciación reduccionista, esquemática y enmohecida, a una visión de la historia compuesta por tiempos, espacios, sujetos históricos y causalidades; compleja y, sobre todo, viva y en constante cambio. De esta manera, se dota a los jóvenes de mecanismos para una comprensión panorámica de la sociedad, que rompa la visión tubular impartida durante la etapa escolar.

Otro de los autores que aborda la misma temática en su tesis de pregrado (Medellín, Colombia) es Marín, C. (2017). Su investigación, titulada *El pensamiento histórico como aporte a la formación de un ciudadano que afronta los desafíos globales*, aborda, desde el modelo conceptual de Pagès, Santisteban y González (2009), las competencias que se desarrollan con el pensamiento histórico; así como los problemas y las dificultades que se encuentran a la hora de posibilitar espacios de aprendizaje donde se enseñe a pensar históricamente.

Lo anterior con el fin de analizar cómo el pensamiento histórico contribuye a la construcción de ciudadanía. Concluyendo, entre otras cosas, que si bien los maestros intentan cambiar las prácticas tradicionales de enseñanza, las estrategias continúan limitando estas

intenciones y que, por su parte, las estrategias que han de permitir este desarrollo del pensamiento histórico requieren una planeación consciente, la cual no se termina dando en la mayor parte de las ocasiones.

Continuando ahora con en el ámbito internacional, España es uno de los países que presenta un mayor número de investigaciones en relación con la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico. Sin embargo, existen otras investigaciones en distintos contextos que vale la pena también traer a colación. Estas investigaciones resultan no solamente llamativas, sino también pertinentes para establecer un marco de referencia frente al pensamiento histórico. Esto es debido a que permiten la comprensión y la problematización de estas temática, tanto de manera conceptual como práctica.

Remitiéndonos a algunos autores que fueron pioneros al trabajar y problematizar la formación del pensamiento histórico, en Ecuador tenemos a Zaragoza, G (1995), con su proyecto: *La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente*. Este propone un proceso reflexivo que versa, en primera instancia, sobre la ciencia histórica y sus fundamentos epistemológicos, lo que posibilita sentar bases para una concepción de la historia que interpreta la realidad humana. Unido a lo anterior, logra además fusionar la educación formal con la historia, como instrumentos para habitar el mundo el cual es, grosso modo, producto del devenir.

Las consideraciones finales de este trabajo establecen que el alumno ha de situarse frente a la historia, no frente al libro ni frente al profesor; quien actuará de mediador, de monitor, de ayudante y su objetivo no será que el alumno almacene conocimientos, sino que

acceda al pensamiento formal en su contexto, construyendo su propio saber para que, como dice Rousseau, no mire por la mirada de otro, sino por la suya propia. Esta investigación sienta un precedente mostrando que la formación en pensamiento histórico ofrece respuestas para cambiar una comprensión simplista de la historia, y por ende, un modelo de enseñanza basado en la memorización y no en la problematización.

Entre los autores que han trabajado también esta temática, tenemos al mexicano Pla (2005): *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. A partir de esta investigación, se vislumbra el pensamiento histórico a través de las producciones escritas de los educandos. En esta medida, se resalta que pensar históricamente es la acción de significar el pasado a través del uso de estrategias creadas por los historiadores como lo son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escritural particular.

El anterior estudio plantea la discusión teórica sobre el vínculo y el distanciamiento entre la historia profesional y la historia escolar, reflexionándose acerca de la historia como acto moralizante y sobre el papel del estudiante como autor en la creación de la intertextualidad, la comprensión del tiempo histórico y la construcción de juicios reflexivos sobre el pasado. Esta investigación es de gran aporte al presente trabajo, ya que justifica que sí es posible tratar el pensamiento histórico como algo que puede ser enseñado y donde distintos factores intervienen en este proceso.

Otro de los trabajos que realiza aportes a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico es el del autor canadiense Lévesque (2008): *Thinking*

Historically. Educating Students for the Twenty-First Century. El cual propone un grupo de preguntas que van en línea con el conocimiento teórico y práctico en función del desarrollo del pensamiento histórico. Estas preguntas son: 1. ¿Qué es lo importante en el pasado? Importancia histórica/significado histórico. 2. ¿Qué ha cambiado y qué sigue siendo lo mismo? Continuidad y cambio. 3. ¿Qué cosas cambian para bien y para mal? Progreso y crisis/declive. 4. ¿Cómo dar sentido a las materias primas del pasado? Evidencia. 5. ¿Cómo podemos entender a predecesores que tenían diferentes marcos morales?

Estas preguntas terminan estando en consonancia con el modelo conceptual que se sigue en la presente investigación. Por lo cual es importante resaltar que estas preguntas pueden tomarse como un marco de referencia que toma factores importantes para la construcción de conocimientos y habilidades que permiten la construcción del pensamiento histórico, pero que llegan a dejar por fuera algunas finalidades de este.

En esta misma línea, un trabajo que genera un marco conceptual para el pensamiento histórico es el realizado por los españoles Santisteban, González y Pagès (2010): *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. Los mencionados autores presentan, a través de su experiencia investigativa, un modelo conceptual que aporta elementos para mejorar la formación del pensamiento histórico; partiendo de interrogantes que versan sobre lo que saben los estudiantes, cómo lo han aprendido y cómo lo utilizan en su vida cotidiana. A partir de esta investigación se reconocen también las dificultades que presentan los estudiantes para situarse en la historia, ya que su conocimiento frente a la historia es poco y sus capacidades para ponerse en el lugar del otro son limitadas.

Lo anterior permite a los autores generar conocimiento teórico a partir de su investigación, lo que se plasma en la elaboración de un modelo conceptual que permite el desarrollo del pensamiento histórico, planteando cuatro competencias que permiten su desarrollo. A saber: la conciencia histórica-temporal, la empatía histórica, la representación histórica y la interpretación histórica.

Siguiendo esta misma línea y en el mismo contexto español, se encuentra el trabajo de Agüera (2014): *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. Dicho trabajo da cuenta de los obstáculos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico. Así pues, se resalta cómo los estudiantes entienden a la historia como un producto inalterable y cómo no es posible que aquellos asimilen el discurso histórico. De igual modo, se comprueba que el sistema de enseñanza-aprendizaje expositivo conceptual, empleado con frecuencia, no desarrolla un sistema de aprendizaje que ayude a desarrollar el pensamiento histórico en las aulas.

Sin embargo, el autor manifiesta que esta forma de enseñanza-aprendizaje de tipo expositivo-conceptual ha desarrollado pautas de aprendizaje que pueden ser útiles y válidas para el sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia. En estos procesos, los maestros deben, o pueden, reconstruir estas formas de aprendizaje o adaptarlas a los contextos en los que queremos aplicar, para el desarrollo del pensamiento histórico en el aula. La mayor conclusión que se puede inferir de esta investigación es el gran poder de la historia de relativizar, argumentar y justificar casi la totalidad de los discursos de nuestro panorama social.

El último artículo que versa sobre el pensamiento histórico y su enseñanza es un trabajo que forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Gobierno de España y el cual se pergeñó y ejecutó en el mismo país, pero que fue publicado en una revista colombiana. Nos referimos al trabajo de Sáiz y López-Facal (2015): *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*.

La importancia de este trabajo no radica en sus objetivos y resultados. Su relevancia radica en que deja en claro la importancia de un modelo de enseñanza-aprendizaje que desarrolle el pensamiento histórico y donde el objetivo de la enseñanza de la historia pase de saber simplemente contenidos sobre el pasado a integrar el conocimiento y a desarrollar destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado. Donde sí coinciden con otras investigaciones es en subrayar cómo educar históricamente equivale a desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes, lo cual justifica el presente trabajo.

Por su parte, los trabajos sobre los libros de texto escolar constituyen una línea de investigación muy fructífera en la didáctica de las ciencias sociales en los últimos años. Actualmente, el análisis de los libros de texto ha adquirido mayor complejidad al estudiar características internas de la creación, el contenido, la finalidad y el uso en las aulas. Por ello se presentan a continuación trabajos que desarrollan la relación entre los libros de texto, las ciencias sociales y el pensamiento histórico.

Traemos a colación, en primer lugar, la reflexión y análisis de la profesora Sánchez (2012), *Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*. Donde se propone

analizar el devenir de las ciencias sociales integradas en el ámbito educativo colombiano, visualizando la configuración y reconfiguración de las reformas curriculares, debates académicos y textos escolares de las ciencias sociales; procurando así establecer un fundamento epistemológico en torno a esta disciplina del conocimiento.

Este trabajo es un ejemplo de lo que se ha realizado sobre los libros de texto escolar en el área de las ciencias sociales. Intenta historiar los cambios en aquellos, el momento y la razón de su creación. Como resultado de esta investigación se arroja la posibilidad de pensar las ciencias sociales escolares como una unidad que obedece a condiciones históricas específicas, a proyectos económicos y políticos que circularon inicialmente en países del primer mundo y que luego marcaron línea hacia otros países, entre ellos Colombia.

Podemos encontrar en esta misma línea, el libro de la profesora Cardona (2016), *Trincheras de tinta*. Dicho libro es el resultado de una investigación presentada como tesis doctoral, en el que la autora aborda cómo fue la escritura de la historia patria en Colombia entre 1850 y 1908, resaltando el papel que tuvieron los libros de texto escolar en la circulación del saber histórico. Además, muestra cómo estos libros de texto escolar responden a un interés político particular.

Ahora bien, según Cardona, las investigaciones realizadas sobre el libro de texto escolar en el contexto latinoamericano tienden principalmente a exponer cómo estos terminan consagrando su papel de vectores ideológicos, de mecanismos de control político y de formación moral y disciplinar; donde su uso únicamente en el aula ha llegado a limitar el alcance que estos pueden llegar a tener. Esto permite establecer que las posibilidades que

tienen los libros de texto escolar para la enseñanza de la historia se encuentran, pero estas posibilidades no llegan a ser explotadas.

Sobre el contenido de los libros de texto escolar en el área de las ciencias sociales en Colombia, es preciso referenciar el trabajo de Vergara (2017): *La economía en la escuela: una mirada a las ideologías y escuelas de pensamiento económico que circulan en los textos escolares de la Educación Media*. En este trabajo se indaga desde los saberes escolares por los contenidos presentes en los textos escolares para la enseñanza de la economía en la educación media.

El autor busca problematizar cómo las empresas editoriales terminan influyendo en lo que se debe y no se debe enseñar, la secuencialidad que debe seguirse y hasta la forma de evaluar aquello que es enseñado. Es así como surge la pregunta por el contenido del libro de texto escolar y cómo éste ejerce una influencia sobre la manera en la cual se enseña en la escuela; así como, por la responsabilidad del maestro no solo en la selección del libro de texto escolar, sino también en la aplicación de este en el aula.

Pasando a autores internacionales que hayan trabajado sobre los libros de texto escolar, tenemos en Argentina a los autores De Amézola y Barletta (2005): *Un Historiador Piensa en la Escuela. Los Manuales de José Luis Romero en su Obra y Proyecto Histórico*. El artículo se centra en redescubrir la importancia y el contenido de dos manuales de la época de los años 50 y los 70 escritos por un historiador argentino, José Luis Romero. Esto con el fin de no olvidar que estos “textos de estudio” existieron y es esencial pensar en su incidencia

real en el universo de los manuales de la época, en sus lectores y, principalmente, centramos en el autor y la influencia que este tuvo como historiador en la creación de un manual.

Otro autor que ha trabajado en torno a los libros de texto escolar en España es Valls (2008): *Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración*. En dicho artículo subraya la necesidad de que la selección de los libros de historia en los institutos se haga partiendo de un estudio a fondo de las características de los diferentes ejemplares de las numerosas editoriales, esto con el fin de asegurar la calidad de estos. Por eso Valls (2008) plantea una propuesta que integra una serie de aspectos, tanto historiográficos, comunicativos o epistemológicos, a la hora de establecer un análisis valorativo de los textos escolares de historia.

Esta propuesta complementa a la que ya Rüssen realizó en 1997, vinculando las funciones de la enseñanza de la historia y las propiedades de los manuales. No obstante, la importancia de esta investigación radica en la necesidad de evaluar constantemente los libros de texto escolar para que estos lleguen a dar respuesta a las finalidades de la enseñanza de cada disciplina.

Ahora bien, buscando encontrar referentes que trabajan la relación del pensamiento histórico con los libros de texto escolar, se debe mencionar que con anterioridad a los trabajos que plantean el modelo conceptual, se escribió un artículo sobre una de las competencias que hoy se le asignan al pensamiento histórico. Dicho artículo, obra del español González (2006), lleva por título: *Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto*. En este artículo se problematiza en torno a cómo la conciencia histórica no es ajena

a la escuela y se encuentra presente en los contenidos escolares y en la enseñanza de la historia, donde se transmite a la vez que se construye. Dejando claro que, aunque la conciencia histórica transmitida y construida en el aula es mucho más compleja que los contenidos de los libros de texto, estos dan cuenta de ella y permiten analizar las representaciones y competencias que promueve.

El artículo concluye que los libros de texto son recursos de gran utilidad, ya que estimulan la conciencia histórica a través de diferentes materiales gráficos, cuyo valor ilustrativo es indudable, pues incluyen fuentes primarias y secundarias. Sin embargo, estos materiales visuales no siempre se encuentran contextualizados o analizados. Además, en la información que contienen, se desvanece la reflexión en torno a sus aportes y fiabilidad. No obstante, son aristas importantes en los resultados planteados en esta investigación, ya que validan la importancia de preguntarse por el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en los libros de texto escolar.

Otro de los trabajos que se ocupa del desarrollo del pensamiento histórico y su relación con los libros de texto escolar es el de Gómez (2014): *Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO*. El objetivo de este trabajo es la indagación en la educación y alfabetización histórica del alumnado propuesta por los libros de texto de 2º de la ESO, para comprobar su adecuación a una enseñanza basada en competencias y en habilidades complejas de pensamiento. Para conseguir esto se analizaron las actividades propuestas por tres manuales sobre la Edad Moderna.

Los resultados de esta investigación muestran una falta de actualización de contenidos disciplinares y unas actividades de baja complejidad cognitiva, que exigen principalmente al alumnado la memorización o reproducción de ciertos contenidos (generalmente de historia política, cultural o artística) presentes en el propio texto del manual. Al igual que resultados mostrados anteriormente, se evidencia la necesidad de generar trabajos que se sigan preguntando por las posibilidades y falencias de los libros de texto escolar en la enseñanza de la historia, pero atendiendo a que estos trabajos generen eco y logren un cambio en los libros de texto.

Para finalizar, resulta pertinente mencionar un trabajo que se rige bajo una lógica similar a la presente investigación, donde la pregunta se dirige a la forma en la cual se desarrolla el pensamiento histórico en los libros de texto escolar españoles. Es el trabajo de Saiz y Colomer (2014): *¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad*. En este trabajo se busca dilucidar si los libros de texto de Educación Primaria presentan actividades que permitan a los estudiantes aprender pensamiento histórico. Las actividades se analizan en función de su ubicación en la estructura de los libros de texto, según la naturaleza del recurso al que se vincula, y finalmente por su nivel cognitivo y su relación con fuentes históricas.

Los resultados de esta investigación muestran que no hay suficientes actividades para introducir a los niños una educación histórica, donde también se hace evidente la débil formación inicial en la enseñanza del pensamiento histórico que tienen los maestros. La investigación termina reflejando algo realmente importante para la presente investigación,

pues esta llega a develar el valor del libro de texto escolar para el maestro; esto debido a las actividades que proponen y recursos que le brinda a los maestros.

2.2 Marco Teórico

La investigación es movilizada por el deseo de pensar coherentemente las situaciones cotidianas que son llamativas o particulares a los ojos del investigador; suscitando inquietudes, problemáticas, teorizaciones o curiosidades insatisfechas. Por lo que el acto de indagar se hace necesario para obtener precisión frente a lo problemático del devenir cotidiano. El marco teórico es la base conceptual donde las ideas convergen y ofrecen un norte, una guía para el problema de investigación, con el propósito de dotar de sentido las incertidumbres que genera el acto de investigar (Daros, 2002, págs. 74-75).

Por lo tanto, para el desarrollo de este apartado se hace una aproximación a las categorías que articulan la propuesta de investigación, con el fin de esclarecer y ayudar a orientar las bases teóricas y epistemológicas de este trabajo. En este orden de ideas, se ha de enfocar en los conceptos centrales de esta investigación. Estos son: enseñanza de la historia, pensamiento histórico y el libro de texto escolar, con el fin de presentar las relaciones que se tejen entre sí y dan sentido a esta construcción, entendiendo que se presenta como una relación cíclica en la que los conceptos no se sobreponen el uno sobre el otro.

2.2.1 Enseñanza de la historia

La historia desde esta investigación se fundamenta como el puente que atraviesa el devenir del hombre y la sociedad, ello frente a las dinámicas del pasado que repercuten en las instancias del presente. Los grabados, recuerdos, cuentos y narraciones son marcas en el alma, en la vida y en la cultura. Estos a su vez son un proceso de continuidad temporal, una forma de pensamiento que trasciende los acontecimientos ocurridos como unos simples datos, fechas y sucesos que permiten reconstruir las múltiples realidades y los trasfondos de estas.

La historia puede ser vista desde variadas definiciones y significados, tanto subjetivos como objetivos, pero es innegable que a través de las diferentes investigaciones de la enseñanza de la historia se ha posibilitado mostrar que aprender sobre la historia no es exactamente conocer o recordar contenidos específicos. Esta debe ir más allá, con miras a profundizar en diferentes procesos narrados, enseñados, aprendidos, reflexionados, trascendidos o vividos, para otorgarles un sentido social y significativo, tanto para la educación como para la cotidianidad.

Para acercarse un poco a la enseñanza de la historia, es necesario cuestionarse sobre ¿Qué es la historia? ¿Cuáles son sus finalidades? ¿Qué relación tiene la historia con la escuela? ¿Qué historia enseñar? ¿Cómo enseñar la historia? Estos y muchos otros han sido interrogantes que no solo competen a dicha disciplina científica, sino que entran en un estrecho diálogo con la educación; generando otras preguntas que ayuden a develar por qué y para qué de su enseñanza, pues ha sido un concepto complejo de expresar debido a sus múltiples interpretaciones.

En respuesta al primer cuestionamiento, se hace indispensable definir la historia desde su concepción más simple, la cual deja entrever que es “la ciencia social que se encarga de estudiar el pasado de la humanidad” (Pérez y Gardey, 2012); está en continua relación con el pasado-presente y de forma simbiótica se entrelaza entre lo acontecido y su injerencia en el presente. La escuela de los Annales presenta la historia como absolutamente social, con la función de organizar el pasado en función del presente: eso es lo que podría denominarse “la función social de la historia” Lucien Febvre, (citado en Anaya y Ramírez 2001, pág. 3).

No obstante, fue Marc Bloch el primero en entender la historia como la ciencia del hombre en el tiempo. Afirmando que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo, porque el hombre constantemente cambia el suelo, lo transforma y lo condiciona acorde a sus necesidades, por lo tanto, la sociedad humana va a cambiar constantemente por dichas necesidades, ya que “el tiempo es el medio concreto de la historia” (Bloch, 2001, pág. 20). Luego el objeto de estudio de la historia es el hombre y no el pasado como afirman otros historiadores: el hombre condiciona a la sociedad y abre paso a los distintos procesos históricos que atraviesa la historia.

Josep Fontana, partiendo de la visión de Febvre, complementa la definición de historia, estableciendo que esta:

Debe reconocerse porque se ocupa de los hombres en sociedad, de sus luchas y de sus progresos y porque su finalidad es ayudarles a comprender el mundo en que viven para que les sirva de arma en sus luchas y de herramienta en la construcción de su futuro (Fontana, citado por Anaya y Ramírez, 2001, pág. 3)

La visión tradicional de la historia hace énfasis en el aprendizaje memorístico, ya que el alumno debe estar en la capacidad de justificar el conocimiento a través de procesos de organización y justificación de datos, convirtiendo a la historia en un “conocimiento absoluto, un dogma o un mandamiento escrito en piedra” (Pagès y Benejam, 2000) por medio de la reproducción memorística de los grandes personajes del pasado, sin crear reflexiones sobre ello; y permitiendo una estrecha vinculación o relación con los llamados estados-nación, que intentan por medio del devenir histórico crear sujetos con identidad y nacionalismo (Valdeón, 1998, pág. 184). La historia, entonces, debe entenderse como la ciencia social que se preocupa por conocer el funcionamiento del mundo en que se vive, que reflexiona los problemas concretos de la naturaleza social, económica, política, antropológica, entre otros elementos de la sociedad humana (Valdeón, 1998, pág. 184).

Entender la historia como una ciencia social permite abrir campo para la problematización sobre su enseñanza en la escuela, situando al alumnado en una posición de resignificación frente al conocimiento. Esta reflexión reivindica a la historia como eje transversal del presente con el pasado y dialoga con otros campos del saber que nutren la apropiación de la disciplina histórica, que a su vez desmitifica la visión de la historia como un saber erudito o simplemente curioso (Prats, et al., 2011, pág. 18).

La enseñanza de la historia toma un valor preponderante en el campo educativo, ya que esta es la memoria colectiva de la humanidad (Prats, et al., 2011) que debe pasar de generación en generación; permitiendo que la historia pueda acoger los diversos aspectos de la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado con los grandes procesos históricos

Seixas y Morton, (citado en Cosme, Ortuño y Molina, 2014) , poniendo a los estudiantes en contextos conocidos y procurando el aprendizaje significativo, sin llegar a saturarlo de datos y fechas (Prats, et al, 2011).

Por lo anterior, la enseñanza de la historia es el desarrollo de la comprensión del pasado en función del presente, que además debe ser enseñado tanto por historiadores como maestros (Prats, et al., 2011, pág. 14). Debe generar en el estudiante un interés por el pasado, una comprensión de valores de nuestra sociedad y desarrollar la perspicacia para obtener una valoración del pasado a través de la información. También debe situar al estudiante en una temporalidad determinada y comprender que las situaciones no surgen de la nada, sino que poseen múltiples causalidades (Pluckrose, 2002, pág. 23).

En esta medida, está directamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el ejercicio docente, pues asume la permanente transformación de la realidad, la representación, la interacción y resignificación de la realidad de acuerdo a las interpretaciones propias (Bravo, 2009, pág. 3).

Enseñar historia supone múltiples retos y obstáculos para el profesorado, como el desinterés de la mayor parte del estudiantado y la falta de conexión que los alumnos establecen entre la historia y sus realidades. Esto pone en peligro la historia en el aula; pero la disciplina ha de ser reforzada en el ámbito escolar, no solo para que sobreviva y tome fuerza, sino también para que genere en los estudiantes capacidades de comprensión sobre el conocimiento básico y puntual de los acontecimientos históricos; potenciando las

competencias necesarias para el análisis de la historia y las situaciones cotidianas (Prats, 2016) por medio de procesos cognitivos que lleven a una reflexión sobre la historia, como lo puede llegar a hacer del desarrollo de las competencias y habilidades del pensamiento histórico.

Al mismo tiempo, se resalta la visión política que los gobiernos, en especial el colombiano, tienen sobre la historia; pues estos aprovechan el trabajo historiográfico de organizar y sistematizar los hechos, para crear en los ciudadanos conciencia sobre su territorio; intentando fortalecer sentimientos patrióticos por medio de personajes importantes que apuntan a la consolidación de la identidad nacional (Prats, 2000, pág. 81). Sin embargo, no se profundiza en la importancia que supone reflexionar sobre los símbolos, los personajes, las glorias nacionales, las batallas, las guerras, los líderes políticos y militares de la historia colombiana, que ayuden a la construcción del presente y que apunten al futuro, estableciendo relaciones cíclicas entre lo acontecido y lo que ha de venir (Prats, 2000).

Por lo tanto, es necesario comprender que existen diferentes formas de entender y enseñar el pasado, que el maestro al enseñar historia debe considerar atender al análisis de las tensiones temporales, las causas y consecuencias de los hechos, la complejidad de los problemas sociales, las diferencias y semejanzas, el cambio y la continuidad, el análisis de lo social y político y la contextualización histórica (Prats, 2016, pág. 150) que, en gran medida, constituye uno de los fines de la historia: pensar históricamente.

2.2.2 Pensamiento Histórico

Pensar históricamente, enmarcado en la enseñanza de la historia, permite abordar el estudio de la historia con autonomía, construyendo su propia representación del pasado y, al mismo tiempo, contextualizar o juzgar los hechos históricos, siendo conscientes de la distancia que los separa del presente (Santisteban, 2010). Por lo tanto, la importancia del pensamiento histórico radica en la comprensión de la historia, no como una serie de hechos aislados, determinados por actores protagónicos y fechas cronológicas, sino como las relaciones establecidas entre los diferentes sucesos y actores.

El concepto de pensamiento histórico no es nuevo, pues se remonta a finales del siglo XIX. No obstante, ha sido en los últimos años que este concepto ha tomado fuerza como contraposición al discurso histórico que vincula el conocimiento de la historia con la memorización de datos, fechas, conceptos y hechos del pasado; por lo que se debe insistir en el análisis e interpretación de las competencias del pensamiento histórico.

Pero ¿qué es pensamiento histórico? A lo largo del proceso de investigación y analizando diferentes autores como Pierre Vilar (2001), Antoni Santisteban 2010, Joan Pagès (2009), Joaquim Prats (2016), entre otros, se evidencia que existen distintas formas de ver y entender el pensamiento histórico; que este desarrolla diversas competencias (Santisteban, 2009) que van desde la representación de la historia, la interpretación, la ubicación en el tiempo y el sentir de los procesos históricos, hasta la construcción histórica y cultural del pasado (Pagès, 2009, pág. 4). Pero algo en lo que los autores concuerdan es en su importancia, ya que, en sí mismo, el pensamiento histórico es una de las finalidades de la enseñanza y

estudio de la historia, con el propósito de establecer herramientas de vinculación entre el estudiante y el pasado para dar atisbos del futuro.

Si bien Pierre Vilar expresa que pensar la historia es establecer relaciones entre pasado, presente y futuro, para aproximarse a las confrontaciones de la historia con la actualidad (Vilar, 2001, pág. 21); son Santisteban, González y Pagès (2010), entre otros, quienes le dan peso conceptual a esta investigación, pues expresan que el pensamiento histórico es la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores, utilizadas en el análisis del tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad (Pagès, 2009, pág. 4).

Hay que mencionar además, que el pensamiento histórico supone un proceso creativo que los historiadores realizan para interpretar el pasado y generar nuevas narraciones históricas; permitiendo desarrollar nociones como la relevancia histórica, interpretación de fuentes, el cambio y las continuidades, las causas y las consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Gómez, 2014, pág.134) que, grosso modo, implican ahondar en las competencias y habilidades del pensamiento histórico.

El pensamiento histórico es entonces la capacidad de entender, comprender y relacionar el pasado, el presente y visualizar el futuro en clave histórica. En pocas palabras, el pensamiento histórico es pensar críticamente los sucesos, contrastarlos y argumentarlos a la luz de las evidencias del tiempo histórico (Pagès, 2009, pág. 3). Lo que supone entender que todo acontecimiento en la historia no se da de manera espontánea o por sí misma, sino que la historia está mediada por causas y consecuencias que han permeado el mundo que hoy

conocemos, convirtiendo al presente en un producto de acontecimientos del pasado que determinan lo que está por venir.

Por lo tanto, el pensamiento histórico como objeto de enseñanza procura una serie de conocimientos que se transmiten, enseñan y se aprenden, y que a la vez definen las características de construcción del pensamiento, donde la didáctica se ve obligada a crear estructuras conceptuales que ofrezcan posibilidades a los maestros para la creación de propuestas que ayuden a la comprensión de la historia en su enseñanza (Santisteban, 2010). Permitiéndole así al alumnado tomar conciencia y aprehensión del valor de la historia, desarrollando capacidades de pensamiento que desemboquen en las competencias que genera la reflexión por el pensamiento histórico.

Por otro lado, pensar históricamente genera diversas competencias. Santisteban et al. (2010) se refieren directamente al desarrollo de acciones en pro de la formación del ciudadano. De igual forma, el concepto de competencia se ha tomado desde muchos autores como una meta final para la formación de ciudadanía, pero este no ha sido su único campo de acción. También se ha indagado y reflexionado sobre la contribución del concepto de competencia al pensamiento histórico, otorgándole peso epistemológico al proceso de pensar los sucesos en clave histórica.

Por lo tanto, la competencia debe entenderse como una serie de conocimientos y habilidades que permiten que una persona actúe de manera constructiva frente a la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez 2004, pág. 20), que se evidencie en la práctica como la acción ciudadana es ejercida de manera autónoma y no por imposición de otros (Chaux, et al. 2004).

Las competencias también son procesos mentales como físicos, pues se refieren explícitamente a la capacidad de hacer una determinada acción. Según Attewell (2009):

El análisis etimológico pone de relieve una ambigüedad adicional. La Competencia es la habilidad para hacer algo, pero la palabra competencia también connota una dimensión de habilidad creciente. De este modo, mientras que competencia es sinónimo de destreza, también evoca imágenes de dominio, pericia, maestría, habilidad y excelencia. (pág. 22)

Por lo anterior, es complejo develar el significado del concepto de competencia, ya que las definiciones que se encuentran, incluso en el diccionario, ponen de manifiesto la complejidad del concepto; pues algunos enunciados aluden a la idea de competencia o habilidad como capacidad de hacer algo bien (Attewell, 2009, pág. 22). Por lo tanto, competencia se entiende en esta investigación como:

Saber interpretar el medio en el que el alumno interactúa, saber proponer alternativas y ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sólido sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos. López-Facal (citado en Gómez, 2014 pág. 132)

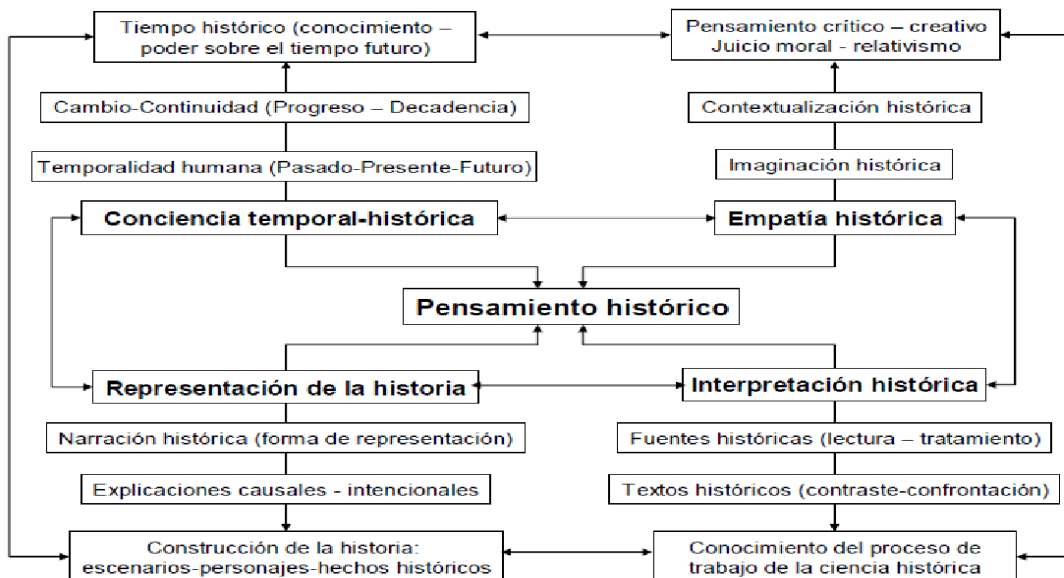
Ahora bien, el pensamiento histórico desarrolla diferentes competencias que permiten la apropiación del conocimiento histórico en función de dotar al alumnado de habilidades que le permiten hacer relaciones, plantear causas y consecuencias, así como comprender los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Por lo tanto, la formación del pensamiento histórico supone el aprendizaje de aquellas capacidades que posibilitan al estudiante dar sentido al pasado;

comprender los hechos y los problemas para analizarlos, contrastarlos y argumentarlos, con el soporte de las evidencias, logrando percibir la complejidad del tiempo histórico (Rabuco, s.f, pág. 2).

Para poder establecer las conexiones planteadas anteriormente, se enumeran cuatro bloques de competencias que configuran el desarrollo del pensamiento histórico, por medio de diferentes habilidades propuestas desde la mirada de Santisteban, González y Pagès (2010):

1. La conciencia histórica-temporal contempla habilidades como la temporalidad humana, el cambio y la continuidad y el tiempo histórico.
2. La representación de la historia atiende la narración histórica, la explicación causal y la construcción de la historia.
3. La empatía histórica considera habilidades como la imaginación histórica, la contextualización de la historia, el pensamiento crítico-creativo y el juicio moral.
4. La interpretación histórica examina las fuentes históricas, los textos históricos y el conocimiento del proceso de la ciencia histórica.

Los bloques anteriormente enunciados que desarrollan el pensamiento histórico se visualizan en el siguiente esquema, sintetizando la estructura de análisis acerca del desarrollo de las competencias.



(Santisteban, González y Pagés, 2010, pág.3)

Considerando entonces las competencias que desarrolla el pensamiento histórico, *la conciencia histórica-temporal* versa sobre la transmisión y construcción de un pasado significativo; pues condensa representaciones, interpretaciones, perspectivas, comprensiones, valoraciones, experiencias y expectativas de una sociedad, que a su vez expresan las narrativas estructuradas del pasado (González, 2006). De igual forma, es un proceso mental que aporta a la composición de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado por medio de las percepciones y movimientos temporales. Es decir, interpreta el pasado y el tiempo desde las dinámicas sociales de la práctica humana (Santisteban, et al, 2010).

La construcción de *la conciencia histórica-temporal* cobra vida gracias a las reflexiones en torno a sus habilidades:

Se entiende por conciencia histórica a una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo. (Rüsen, citado en Carnevale, 2013, pág. 40)

De esta manera, se entiende *la conciencia histórica-temporal* como la capacidad de situar el pasado, el presente y el futuro en clave histórica, develando la comprensión de los hechos del pasado. Al respecto Carnevale (2013) indica:

En este sentido se puede entender a la historia como un nexo entre el pasado, el presente el futuro. Una interpretación del pasado, realizada desde el presente, con los valores que lo caracterizan, que orienta la acción hacia el futuro, a partir de una concepción del cambio temporal dada por la relación entre los tiempos. (pág.8)

Por lo tanto, *la conciencia histórico temporal* se configura a partir de las relaciones que se establecen entre el pasado, con repercusiones en el presente, para acercarse a proposiciones del futuro; permitiendo aproximarse a la realidad y siendo conscientes de las transformaciones que se dan en el devenir de los tiempos y que a su vez modifican las diferentes dinámicas sociales.

El proceso de análisis de *la conciencia histórica-temporal* (que integra la temporalidad humana, los cambios y permanencias y el tiempo histórico) es puntualizado como la construcción interpretativa del pasado; ordenando el presente para anticipar el futuro, en el cual organiza el movimiento y la experiencia temporal con el propósito de relacionar los procesos de enseñanza de la historia en el aula (Santisteban, et al., 2010).

Con respecto a la habilidad cambio-permanencia, esta se configura como eje primordial para el desarrollo de la conciencia histórica, ya que hace posible la construcción de una realidad, pues marca la periodización y la explicación causal, comprendiendo que los sucesos históricos se enmarcan en dinámicas sociales de la humanidad en una época determinada (Santisteban, 2017).

Lo anterior tiene completa relación con la segunda competencia que desarrolla el pensamiento histórico: *la representación de la historia*. La cual es entendida como el discurso histórico-narrativo que confiere un orden temporal, una jerarquía y un significado a los hechos históricos; y que debe ser el punto de partida para pensar formas complejas de representación de la historia, como lo es la explicación causal (Santisteban, 2010, pág. 44). Esta incluye la racionalidad de los procedimientos del pensamiento humano, especialmente aquellos medios de representación que dan sentido al pasado, para construir o conservar el presente, con miras hacia futuras perspectivas de la vida humana (Santisteban, et al., 2010).

La narración y el discurso son condiciones necesarias para que el alumnado logre conseguir explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos sigan una línea coherente de la representación de la historia (Santisteban, et al., 2010, pág. 4). Pero, esto no es suficiente para el desarrollo del pensamiento histórico, pues es necesario que se recreen e imaginen las situaciones a través de la comprensión empática de los hechos y se contextualice, al mismo tiempo, el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales (Santisteban, et al., 2010).

Lo anterior hace hincapié en la *empatía histórica*, que es entendida como la capacidad de dar sentido al conocimiento de los sucesos históricos; recreando e imaginando las situaciones de los actores del pasado y contribuyendo a desarrollar la imaginación. Igualmente, la empatía y la educación moral permiten formar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, para poder realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente (Santisteban, et al., 2010).

La empatía es el concepto clave de esta competencia, ya que es una actividad procedimental que ayuda a imaginar qué sentían, cómo eran y qué movilizaba a los personajes del pasado frente a la toma de decisiones. Es la empatía una disposición afectiva y una destreza imaginativa para ponerse en el lugar del agente histórico y lograr dilucidar la comprensión del pasado (Domínguez, 1986).

Al momento de establecer una relación empática con el pasado, se abre la posibilidad de interpretar los datos, las fuentes y los acontecimientos; incorporando la relación de la experiencia histórica con las vivencias propias. Lo anterior está en consonancia con la definición de *interpretación histórica*, entendida como la problematización de la “experiencia histórica del suceso, atravesado por procesos de lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas y la comprensión del proceso de construcción de la historia” (Santisteban, 2010, pág. 49). Procurando así que el estudiante viva la historia en torno a su contexto cercano.

Lo anterior no niega la compleja y delicada relación con las fuentes históricas, pues el proceso de interpretación de la información se relaciona directamente con el uso de materiales empleados en la enseñanza. Por ejemplo: los archivos, libros, imágenes, diarios, entre otros, son fuentes de la memoria social que responden a una sistematización y organización de la información (Santisteban, 2010).

Por lo tanto, el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico facilita el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia, diversificando el proceso de enseñanza y aprendizaje que, de igual forma, favorece el enriquecimiento de las experiencias significativas (Santisteban, et al., 2010, pág. 5).

En este sentido, la concepción de pensamiento histórico elaborada por Santisteban, González y Pagès (2010) ha sufrido transformaciones, pues es en el año 2017 Santisteban en solitario integró dos de las cuatro competencias (la conciencia histórica-temporal y la representación de la historia) en una sola; donde la primera toma los elementos de la segunda para establecer una reflexión sobre el tiempo histórico, ya que la conciencia histórica-temporal ayuda a la toma de decisiones y a la intervención social de la historia como elemento para comprender el pasado (Santisteban, 2017).

A pesar de la integración de las anteriores competencias, se ha de aclarar que estas modificaciones teóricas no transforman en profundidad la estructura y finalidad del pensamiento histórico, sino que se compila de acuerdo con sus mismos planteamientos, articulándolas de mejor manera; ya que explican más claramente los procesos que conlleva

el pensamiento histórico, pues ambas se direccionan al entendimiento del tiempo, las relaciones el hombre, el pasado y su devenir (Santisteban, 2017).

Acorde a lo anterior, la percepción histórica esbozada desde el pensamiento histórico potencia el aprendizaje del pasado, pues contempla el contacto, las diferencias y las cualidades de la vida humana a través de los tiempos (González, 2006, pág. 25). Para esta reflexión, el uso de materiales escolares posibilita el análisis de la historia, ya que son de vital importancia en dicha perspectiva, orientando y sistematizando los temas de la historia.

El libro de texto escolar ayuda a la reflexión, comprensión e interpretación de la historia, pues contiene lecciones, ejercicios y referencias enmarcadas en la formación del alumnado que, de igual forma, pone en conversación los textos, imágenes, actividades y las dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras, con la percepción histórica que presentan los contenidos y principios metodológicos propios de la ciencia histórica (González, 2006, pág. 25).

2.2.3 El libro de Texto Escolar

El libro de texto escolar en Colombia ha sido un objeto de estudio frecuente desde múltiples campos disciplinares que se preguntan por su historicidad, sus usos, sus intenciones y sus componentes, entre otros; por lo que toma una notable importancia en el ámbito educativo e investigativo, pues es visto como una herramienta propicia para la enseñanza del

alumnado y que, de igual forma, procura generar sentimientos de vinculación con las áreas del saber y la cultura del país (Cardona, 2016, pág. 34).

Por lo tanto, el libro de texto escolar como un objeto particular que trasciende en el tiempo y que además permea la escuela, debe ser puesto en tensión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero ¿qué es el libro de texto escolar? ¿Qué usos ha tenido? ¿Qué relación tiene con la escuela? Brindar una sola significación resulta complejo, ya que está sujeto a diversas interpretaciones que, en ocasiones, son difíciles de apreciar. Además, está expuesto a ser entendido desde perspectivas diferentes y particulares.

Al momento de indagar por el concepto de libro, se entiende este como las características hermenéuticas y morfológicas, estableciendo que una obra se da para leer o para oír en uno de sus estados particulares (Chartier, citado en Cardona, 2016, pág. 37). Lo que supone que el libro es un elemento con cualidades de un saber académico que debe impartirse en ámbitos educativos (Cardona, 2016, pág. 38); procurando relacionar intencionalidades, contenido e interpretación de sucesos.

Con el fin de no crear confusiones, se hace pertinente diferenciar manual escolar, libro escolar y libro de texto escolar, ya que existe una gran variedad de términos que parecen referirse al mismo elemento. Choppin (2001) define al manual escolar como una herramienta pedagógica destinada a facilitar el aprendizaje y que además soporta las verdades que la sociedad quiere transmitir a las nuevas generaciones (pág. 210).

Para la historiadora Patricia Cardona (2016, pág. 36), el libro de texto escolar es un conjunto de contenidos, en este caso históricos, que permiten apreciar procesos de consolidación, indagación y narración. Pues el libro de texto escolar juega de forma dialéctica con las características del libro y su contenido, intentando entrelazar elementos sociales, culturales, políticos y económicos que confluyen en el proceso de estructuración del libro.

Por otro lado, Carolina Tosí (2011, pág. 174) trae a colación la distinción que hace el filósofo Johnsen entre el libro escolar y el libro de texto o texto escolar, ya que este filósofo los toma como sinónimos a los dos últimos. Por lo tanto, el libro escolar se refiere a cualquier libro impreso o digital que es utilizado en el acto educativo, pero su finalidad no es propiamente la enseñanza. Mientras que el segundo, el libro de texto o texto escolar, es aquel libro impreso o digital que fue diseñado, pensado, estructurado y producido para la realización de las actividades educativas en el aula.

La diferenciación anterior toma importancia en tanto permite dejar claro cuál es la definición de libro de texto escolar que esta investigación toma; pues se debe comprender que el libro de texto escolar es pensado para su uso en la escuela y constituye un producto de referencia en el acto pedagógico de la enseñanza (Tosí, 2011).

Por lo tanto, en esta investigación se entiende el libro de texto escolar como un recurso didáctico legalmente reconocido, que puede ser tanto material como virtual y en el cual se plasman el discurso, los símbolos e imágenes. Todo ello siguiendo una secuencia sistemática y estructurada, con el fin de brindar información sobre alguna área del conocimiento;

abriendo la posibilidad al usuario de recrear las realidades culturales, científicas, sociales y personales de un tiempo determinado (Ramírez, 2004, pág. 34).

Por su parte, Kaufman y Rodríguez (citados en Córdoba, 2012) expresan que la producción del libro de texto escolar está fundamentada y diseñada bajo una intencionalidad; orientada hacia el aprendizaje significativo que procure la formación de competencias en el alumnado y que de igual manera debe ser empleado de forma consecuente por el docente, para aproximarse al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resaltando así la importancia del libro de texto escolar como un recurso didáctico.

Como puede apreciarse, existe una vinculación directa y relativa entre el libro de texto escolar y la enseñanza de la historia, ya que el libro contiene apartados narrativos e iconográficos de los sucesos históricos con el propósito de nutrir el discurso de este, abarcando la multiplicidad de temas; pero esta relación también es relativa, pues aquellos relatos se presentan de manera sintetizada, sin generar en el estudiante una aproximación real de los sentires de la historia que desarrolle en el alumnado las habilidades necesarias para comprender el devenir de los sucesos históricos (González, 2006).

De igual forma, el libro de texto escolar tiene una relación particular con el pensamiento histórico y, por ende, con la enseñanza de la historia; ya que el libro, al poseer un discurso caracterizado por la narración de la historia, posibilita establecer vínculos entre la historia globalizada y el punto de vista de los estudiantes, introduciendo a estos en el proceso de formación y desarrollo de las competencias del pensamiento histórico. Todo un

reto en el que el docente es el mediador y actor principal para que el vínculo libro, estudiante y competencias del pensamiento histórico se lleve a cabo (González, 2006).

Por lo tanto, pensar en la relación entre enseñanza de la historia, pensamiento histórico y libro de texto escolar toma fuerza en el sentido de no olvidar que el libro de texto escolar (como recurso de mayor empleo en el aula) debe contribuir a la enseñanza de historia, generando procesos de pensamiento y estimulando al estudiantado a percibir la historia como un objeto vivo que permea todos los ámbitos de la vida (Saiz y Colomer, 2014). Ya que el libro de texto oficializa el saber, constituyéndose como una herramienta básica en el acto de enseñar, pues analiza los contenidos progresivamente en el entorno de comprender los problemas sociales y culturales (Saiz y Colomer, 2014).

2.3 Metodología

Como maestros en formación motivados por el ejercicio investigativo, resulta necesario problematizar los espacios donde tiene lugar la práctica educativa, las dinámicas de dichos espacios y la relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que son emprendidos por los actores principales del acto educativo: maestros y estudiantes.

Por ello, como maestros de Ciencias Sociales, se considera necesario y pertinente proponer investigaciones que indaguen en las tensiones y problemáticas que acompañan los procesos de formación, con la intención de buscar nuevos significados y, ¿por qué no?, proponer acciones en aras de la transformación de esas realidades escolares.

Se precisa la enseñanza de la historia precisamente bajo las condiciones previamente mencionadas. De esta manera, es posible identificar que existen ideas generalizadas sobre la historia como saber escolar que se encuentran íntimamente relacionadas con la escasa empatía que los estudiantes en general presentan frente a los contenidos históricos. Es así como se cuestiona el cómo están pensando históricamente, (entendiendo que esta es una de las finalidades de la enseñanza de la historia) los alumnos, los maestros; y cómo los recursos que estos utilizan en el aula potencian o no el desarrollo del pensamiento histórico.

Para este objetivo se seleccionó el libro de texto escolar para ser analizado, pues este recurso resulta común a los maestros que participaron de este proyecto investigativo y además se resalta su permanente vigencia en los contextos escolares y su papel muchas veces protagónico en escuelas y colegios.

Analizar los libros de texto escolar utilizados por los maestros cooperadores de dos instituciones educativas nos da la oportunidad de tomar una ruta metodológica que permita comprender las implicaciones que traen consigo los libros de texto escolar y las dinámicas complejas que estos ejercen al ser usados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Unos procesos donde las percepciones que los maestros cooperadores tienen de los libros será un insumo fundamental para la problematización, análisis y sistematización de esta experiencia investigativa.

El enfoque de investigación se entiende como un complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer, algunas de ellas con relaciones de conflicto. Dicho de otro modo, el enfoque es un conjunto de estrategias y técnicas que tienen ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas (Galeano, 2015).

Por ello la presente investigación parte de un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza porque su fundamentación epistemológica tiende a ser de orden descriptivo. Utiliza preferentemente información cualitativa, descriptiva y no cuantificada. Igualmente, este enfoque contempla el análisis y el abordaje de objetos legítimos de conocimiento para poder entender la realidad desde la mirada de los actores sociales. Como señala la socióloga colombiana María Eumelia Galeano (2011):

La investigación cualitativa aborda las subjetividades e intersubjetividades como objetos legítimos de conocimientos científicos, busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento. Este tipo de investigación apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico. (pág.18)

Este trabajo se adentra en el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en los libros de texto escolar utilizados por los maestros cooperadores. A partir de lo anterior, al momento de seleccionar una estrategia de investigación, esta adquiere pertinencia y significado de acuerdo al tema, los objetivos y requerimientos de la misma. El investigador puede hacer énfasis en una o combinar varias estrategias de investigación, ya que brindan

orientaciones metodológicas que pretenden facilitar el ejercicio de indagación. (Galeano, 2015).

Por lo anterior, la *investigación documental* se configura como estrategia que permite encontrar distintos significados y muestra una realidad presente que puede ser deducida, pero que debe ser comprobada. Para hacer una conceptualización en este tipo de investigación, Galeano y Vélez (citados en Galeano, 2012) expresan:

Para la investigación cualitativa, la investigación documental no solo es una técnica de recolección y validación de la información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de información, el análisis y la interpretación y como estrategia cualitativa también combina diversas fuentes (primarias y secundarias)[...] Con base en el análisis sistemático de testimonios escritos o gráficos el investigador intenta responder cuestiones sobre temas particulares. (pág.114)

Ahora bien, para realizar un acercamiento y análisis a las fuentes documentales, que en este caso son los libros de texto escolar, es necesario hacer una selección de las técnicas de investigación. Estas son un conjunto de herramientas utilizadas para recoger, generar, registrar y analizar información (Galeano, 2015). Por lo cual, resulta pertinente resaltar a la *revisión documental* como técnica investigativa que abre grandes posibilidades para el rastreo.

Esta, a su vez, permite el análisis e interpretación de las fuentes, las cuales para esta investigación no son solo “objetos”, sino que se ubican como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como la revisión documental es una privilegiada técnica para

rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos como materia prima de una investigación (Galeano, 2012, pág. 120).

Esta investigación se lleva a cabo en distintas etapas. La primera de ellas consistió en la identificación de los libros de texto escolar, los cuales operan como objeto de estudio. La elección de estos recursos partió de las pláticas y entrevistas con los maestros cooperadores que permitieron identificar los nombres y editoriales de los libros de texto escolar que utilizan.

Sin embargo, es necesario aclarar que la investigación no se limita a la selección y descripción de los libros de texto escolares aquí presentados, sino que pretende adentrarse en ellos, problematizarlos, analizarlos; y es por ello que para dar respuesta a este objetivo se propone como técnica el *análisis de contenido*, el cual es “una técnica más elaborada y de mayor prestigio científico. Con ella es posible investigar la naturaleza del discurso y analizar los materiales documentales desde perspectivas cuantitativas y cualitativas” (Galeano, 2012, pág. 123).

Partiendo de la propuesta conceptual expuesta por Santisteban (2010), el libro de texto escolar es analizado por medio de las competencias del pensamiento histórico y sus habilidades; presentando diferentes mediadores como lecturas, imágenes, mapas, líneas de tiempo, preguntas, entre otros elementos que reflejan el desarrollo de los contenidos.

Habiendo precisado ya sobre las estrategias de investigación, la selección de los instrumentos investigativos funge como herramientas que facilitan la recolección de insumos

para la investigación. Es así cómo se define y se hace uso de las *fichas de contenido*, las cuales son un instrumento diseñado específicamente para esta investigación. Estas fichas de contenido permiten generar un análisis profundo que responde a las intenciones de esta indagación. Las fichas posibilitan un registro o sistematización de la información. En palabras de Galeano (2004):

Son un instrumento que permite de manera funcional y organizada, consignar información proveniente de libros, folleto, revistas, periódicos, videos audiovisuales y en general, todo tipo de documento escrito o grabado [...] este tipo de sistema de fichas permite ordenar en categorías de análisis, confrontar o cruzar datos, detectar vacíos de información y complementar permanentemente. [...] Apoya el análisis de información en cuanto permite soportar o respaldar los hallazgos e interpretaciones. (pág. 62)

Estas fichas de contenido se centran en la búsqueda de las competencias del pensamiento histórico, tomadas del modelo conceptual planteado por Santisteban, González y Pagès (2010). Esta construcción- fichas de contenido- permite una revisión y análisis al contenido de los libros de texto escolar que, a su vez, brinda la posibilidad de establecer si realmente el pensamiento histórico es desarrollado en los libros de texto escolar y a partir de cuáles de sus componentes A continuación, se muestran el esquema de las fichas de contenidos creadas para esta investigación.

Ficha 1

Ficha de contenido para el análisis de los libros de texto escolar. Elaboración propia

Aspecto	Descripción	Observación
Nombre del libro		
Año de publicación		
Editorial		
Extensión		
Número y división de las temáticas		
Bloques a analizar		
Capítulos analizados		
Contenido del Capítulo 1		Contenido del Capítulo 2
Capítulo analizado		
Descripción general		
Competencias del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan el pensamiento histórico	<p>Nivel de desarrollo</p> <p>Nivel 1: No se desarrolla</p> <p>Nivel 2: Se desarrolla en casos puntuales</p> <p>Nivel 3: Se desarrolla en su totalidad</p>
		Descripción de lo observado en el libro de texto
		Fuente base (lecturas, preguntas - Revisar anexo 2-, imágenes - Revisar anexo 3 -, mapas)

Ficha 2

Ficha de contenidos del libro de texto escolar que desarrollan el pensamiento histórico.
Elaboración propia

Contenidos que desarrollan el pensamiento histórico

Competencias del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico	Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico
		PREGUNTAS IMÁGENES TEXTO MAPAS LÍNEAS DE TIEMPO

Otro de los instrumentos utilizados para dar cumplimiento a los objetivos trazados en la presente investigación es la *entrevista*. Esta sirve como fuente de información y fue aplicada a los maestros cooperadores porque posibilita un vínculo de información con el entrevistado. Haciendo alusión a lo expresado por Galeano (2004), es el entrevistado quien acepta reconstruir sus experiencias pasadas a la luz del presente y cuyo reconocimiento permite contextualizar a los protagonistas, sus vivencias y espacios. Este instrumento permite identificar además distintas perspectivas bajo las cuales los maestros se identifican dentro de su formación profesional en relación a cómo seleccionan sus recursos de clase (entre los que se encuentran sus libros de texto escolar), cuáles son los usos que dan a dichos recursos y cuál es su postura frente al pensamiento histórico y su desarrollo a partir del libro de texto escolar. Se muestra a continuación un esquema de lo que se buscaba con la realización de la entrevista.

Ficha 3

Esquema de lo que se preguntasen en las entrevistas realizadas a los dos maestros cooperadores. Elaboración propia

Esquema de la entrevista realizada a los maestros cooperadores de las Instituciones Educativas Tomas Cadavid Restrepo & Fe y alegría Luis Amigó	
<i>Momento de la entrevista</i>	<i>¿Qué se preguntó?</i>
1. Sobre el maestro	Se pregunta sobre la formación inicial y continua, sobre su lugar de trabajo, grupos académicos a los que pertenece y sus fortalezas
2. Sobre la historia	Se pregunta sobre las concepciones y finalidades de la historia, el pensamiento histórico y su postura historiográfica
3. Sobre los libros de texto escolar	Se pregunta sobre los elementos que se utilizan para la planeación de clases, los libros de texto escolar que utiliza, la manera en que son utilizados, el criterio de selección y la relación de los libros de texto escolar y su relación con el pensamiento histórico.

Para finalizar, es de resaltar que este diseño metodológico permite centrar un objeto de estudio (el libro de texto escolar) que pasa por un análisis, el cual se enfoca en la búsqueda del pensamiento histórico; siendo este análisis complementado por el uso que los maestros le dan al libro de texto, para así comprender la realidad de este objeto de estudio y su influencia en el desarrollo del pensamiento histórico en el aula de clase (Galeano, 2015).

CAPÍTULO 3: PROBLEMATIZACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR Y EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

3.1 Los libros de texto escolar y el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia

La entrevista semiestructurada se presenta para este trabajo como un instrumento metodológico que permitió acercarse a los actores, en este caso a los maestros cooperadores, con el ánimo de entender desde sus experiencias, conocimientos, percepciones y las dinámicas propias de su ejercicio docente, las distintas posturas que estos tienen sobre el tema a investigar. Sin ánimo de deslegitimar la veracidad de las respuestas que se nos presentan en las entrevistas, es necesario entender que las mismas no se terminan constituyendo como una realidad objetiva, debido a que la historia que se reconstruye no puede tomarse como la única o la auténtica construcción de la realidad, donde ni lo que narran es siempre real ni las entrevistas llegan a permitir que los actores sociales doten de nuevo significado a sus prácticas (Balleste, Orter y Oliver, 2003).

Para efectos de la investigación los maestros contestaron a una serie de preguntas que se estructuraron en tres bloques: *Sobre el maestro*, *Sobre la historia y el pensamiento histórico* y *Sobre el libro de texto escolar*. Así pues, dichos cuestionamientos circularon entre su formación, sus intereses y sus fortalezas en la enseñanza. Esto con el fin de entender, primero, cómo los maestros en pleno ejercicio de su práctica se perciben, cómo entienden la enseñanza de la historia y, sobre todo, cuáles son las potencialidades o las falencias que pueden encontrar en sus herramientas de clase (precisando para estos efectos los libros de texto escolar que utilizan en su práctica diaria). Para proteger la identidad de los maestros

participantes en esta investigación, se nombran como Maestro 1 (ubicado en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, en Medellín) y Maestro 2 (ubicado en la Institución Educativa Tomás Cadavid Restrepo, en Bello).

Este análisis parte de una entrevista semi-estructurada que fue entregada a cada maestro (ver anexo 2, pág. 205). Estos respondieron de manera individual a cada interrogante, para luego enviar vía correo electrónico sus respuestas. Posterior a esto, se confeccionó un instrumento de análisis el cual fue estructurado a partir de los tres bloques mencionados anteriormente. Sumado a esto, se establecieron diez sub-categorías que refieren aspectos generales de las preguntas realizadas a los maestros, acompañadas de las respuestas textuales que cada uno brindó y, por último, un cuadro de observaciones propias de los investigadores en las que se da un esbozo parcial del análisis (ver anexo 3, pág. 215). A continuación, se presenta el análisis, estructurado a partir de los siguientes bloques: *Sobre el maestro*, *Sobre la historia y el pensamiento histórico*, y *Sobre el libro de texto escolar*.

3.1.1 Sobre el Maestro

Los dos maestros son del área de Ciencias Sociales que para el momento de esta investigación se encontraban realizando dicho ejercicio en los grados octavo, noveno, décimo y once en instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín y el municipio de Bello.

El maestro 1 es Licenciado en Ciencias Sociales y el maestro 2 es Licenciado en Geografía e Historia. Esta información da cuenta de que los educadores desempeñan su labor dentro del área de conocimiento específico en la que se formaron.

La formación permanente del profesorado es clave para el mejoramiento de la educación, además de un derecho. Con esto es preciso resaltar que ambos han realizado diferentes cursos informales y han estado en constante actualización a través de sus estudios complementarios. Cabe señalar además que el Maestro 2 en la actualidad cursa estudios doctorales en Educación, es Magíster en Historia y participa activamente en la *Red departamental de maestros sobre Memoria y Paz*. Lo anterior evidencia un proceso formativo constante en temas que en la actualidad son representativos y de alta discusión en la comunidad y la academia. Esto le permite al maestro inscribirse dentro de una escuela de pensamiento llamada *SER PAZ*, que reflexiona en torno a la violencia en Antioquia bajo un enfoque de género y prácticas escolares.

El ejercicio docente vislumbra un proceso de cualificación y calificación incesante, que trae consigo un enriquecimiento intelectual que se lleva a las aulas, pues en congruencia con la práctica el saber se hace tangible. Son las aulas los espacios donde los maestros reconocen y comparten sus fortalezas, dan cuenta de sus conocimientos y de sus experiencias con la praxis social. Por lo tanto, el Maestro 2 resaltó su capacidad para incorporar en el discurso geográfico lo que han aportado de manera significativa los viajes que la vida le ha permitido realizar por el mundo.

La entrevista (ver anexo 2.1, pág. 206) da cuenta de una tendencia interdisciplinar, en tanto que ambos maestros comprenden los saberes de una manera articulada, donde tiene lugar “la ubicación espacio temporal, el conocimiento, análisis y proyección de acontecimientos históricos, económicos, políticos y socioculturales” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 27 de septiembre de 2018).

Lo anterior advirtió que los maestros identifican sus potencialidades a partir de las posibilidades que brindan las ciencias sociales como camino a la transformación de la sociedad. En este sentido el Maestro 2 reconoce como fortaleza en su ejercicio docente “la importancia, el respeto, el reconocimiento y el valor de un área que, además de ser obligatoria desde la Ley General de Educación, es fundamental en la transformación de un país como Colombia” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018). Ligado a esto, el Maestro 1 (ver anexo 2.1, pág. 206) señala como fortaleza “el fomento de la sana convivencia como instrumento para la paz y desarrollo armónico de las comunidades” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018). A través de lo anterior se reconoció que los maestros no relacionan sus potencialidades de manera explícita con la historia, sino que estas potencialidades se encuentran ligadas a las ciencias sociales escolares y desde allí emergen sus reflexiones.

3.1.2 Sobre la historia

De esta manera, el segundo bloque de preguntas hace énfasis en la historia, la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico, como ejes nodales de la presente investigación. Por tanto, las concepciones de la historia que subyacen en los maestros permiten aproximarse a los saberes que dentro de este campo de conocimiento emergen. De esta manera, cuando los dos maestros definen, a través de esos conocimientos emergentes a partir de su formación personal y profesional, qué es la historia, es preciso entender cuál es el tipo de historia que circula en el aula. Para esto, vale la pena resaltar que sus nociones variaron en la medida en que el Maestro 1 relaciona la historia con “los sucesos, acontecimientos y fenómenos” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018,

Ver anexo 2.1, pág. 206). Mientras que el Maestro 2 (ver anexo 2.2, pág. 210) se refirió a la historia como una “reconstrucción del pasado a través de diferentes fuentes y voces” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018). Se evidenció de esta manera que existen dos posturas que circulan entre los hechos del pasado y la problematización de ellos, pero que no son profundizados en las respuestas de los maestros.

Por otro lado, si bien el Maestro 1 destacó la importancia de la historia en la medida en que esta “fomenta la investigación, lleva un orden cronológico, registra secuencialmente acontecimientos con el propósito de corregir los errores”; el Maestro 2 advirtió que “su finalidad dentro de las ciencias sociales es justamente que el estudiante comprenda el presente desde el pasado, que conozca, interprete y piense su realidad social a partir de procesos históricos. Además, resalta que esta pretende desarrollar unas habilidades de investigación desde el aula” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018, (ver anexo 2.2, pág. 211). Se presentaron así en sus respuestas un punto en común que revela la potencialidad de la investigación; siendo esta una oportunidad para deconstruir y construir el conocimiento, para movilizar incertidumbres, para comprender la vida social desde múltiples ópticas: cotidianidades, conflictos, creaciones y un sinnúmero de cuestiones que constituyen la historia de humanidad.

A través de sus palabras, los maestros exponen sus nociones de historia dentro del ámbito escolar, brindando la oportunidad de inferir qué tipo de historia circula a través de las aulas clase. Cabe mencionar a este respecto, que ambos maestros convergieron en la idea de pensar en una historia que se fortalece a través del dato, el espacio, los sujetos, las transformaciones, invenciones, reflexiones y de aquella conciencia que deviene del

entendimiento del pasado. Nociones que responden al viejo paradigma positivista en el que las fechas, los personajes tienen el papel protagónico.

A través de las distintas nociones de historia, se dedujo que el sujeto está adscrito a una tendencia o corriente historiográfica. Aunque se aproximaron conceptualmente; no obstante, el Maestro 1 reconoció su vinculación al materialismo histórico como corriente historiográfica que “se fundamenta en la distinción de las clases sociales existentes desde tiempos remotos en todos los aspectos del ser humano, llámese económico, político, étnico, religioso o sociocultural” (ver anexo 2.1, pág. 206). Ahora bien, en la definición de historia que planteó este maestro hay un distanciamiento con la noción del materialismo histórico, pues respondió a características similares a las de la historia tradicional. Es decir, a esa historia arraigada al pasado inamovible, a la cronología, al registro y a esas certezas del pasado.

Entretanto, el Maestro 2 dijo identificarse con la escuela de Annales, si bien indica que existe una gran dificultad en definir una postura epistemológica dentro del ejercicio docente. Si bien no relaciona autores que posibiliten advertir la generación con la que se identifica, su argumentación se justifica en tanto a que esta corriente integra diversos saberes y se apoya en otras ciencias, para así explicar los diferentes procesos históricos.

En esta misma línea de preguntas, se intentó reconocer de qué manera los maestros entienden el *pensamiento histórico*. Ambos exponen una definición difusa, pues solo retoman pinceladas de las características que acompañan el concepto. El Maestro 1 se acerca a las competencias del pensamiento histórico planteadas por Santisteban (2010) de “conciencia y temporalidad histórica, al igual que representación de la historia, narración, imaginación e

interpretación histórica” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018). Estos conceptos no se encuentran articulados, son simplemente nombrados.

Por su parte, el Maestro 2 brinda características generales que apuntan a cómo el pensamiento histórico permite que los contenidos escolares se acerquen a la disciplina histórica. De esta manera reconoce algunas de las competencias que desde Santisteban (2010) se proponen, como son la conciencia histórica-temporal a través de los cambios y las permanencias y la empatía histórica.

El pensamiento histórico es lo que le da el valor a la historia que se enseña, lo que articula la historia como disciplina con la historia que se enseña. En este sentido, la ubicación espacial y temporal, las relaciones de multicausalidad, los cambios y permanencias, las dimensiones temporales, las fuentes históricas, la empatía histórica, la objetividad y verdad, entre otros... hacen parte del pensamiento histórico. (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018)

Ambos maestros en sus respuestas dieron cuenta de una aproximación conceptual al pensamiento histórico y lo manifiestan a través de distintas características que le atribuyeron a este. Si bien el Maestro 2 no es explícito, advierte la importancia que suscita el pensamiento histórico, en tanto “concede valor a la historia en el ámbito escolar” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018). Ahora bien, en la relación inherente entre la historia y el pensamiento histórico es posible establecer que el Maestro 1 se refiere a la historia como un componente fijo del pensum académico, no como un campo de saber, ni objeto de estudio o como ciencia: la historia se enseña como asignatura de un pensum académico a cualquier nivel. “El pensamiento histórico interpreta la realidad histórica, analiza los acontecimientos y hace conclusiones de las posibles causas y consecuencias” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018). En este orden de ideas, el pensamiento histórico funge en

la respuesta del maestro como la posibilidad de interpretar la realidad, que en este caso es histórica, y también como posibilidad para analizar los acontecimientos y sentar causas y consecuencias.

Por su parte, el Maestro 2 identificó en la enseñanza de la historia la necesidad de que esta desarrolle las habilidades del pensamiento histórico. No especificó cuáles son, pero rescató la necesidad de que dicha enseñanza sea planeada e intencionada. Así pues, indicó lo siguiente:

La enseñanza de la historia debe estar enfocada hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, para lo cual se requiere planear y desarrollar actividades y estrategias que le permitan al estudiante apropiarse de ellas de la mejor manera posible. (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018)

En este sentido, el Maestro 2 propuso el desarrollo de actividades y la generación de estrategias que permitan que el estudiante piense históricamente. Ahora bien, para esto el maestro no fijó una ruta, sino que mencionó en términos generales la importancia de vincular las habilidades que desarrolla el pensamiento histórico con el proceso de enseñanza; reiterando la importancia de que la enseñanza de la historia ha de estar enfocada hacia el desarrollo de dichas habilidades

Resulta importante destacar que en este momento de la entrevista se evidenció cómo uno de los maestros (Maestro 2) hizo alusión a las habilidades de pensamiento histórico; pues si bien anteriormente el Maestro 1 mencionó, cuando se le preguntó por el pensamiento histórico, que este comprende unas competencias, estas no fueron desarrolladas en

profundidad. En este sentido, el Maestro 1 identificó que existen una serie de competencias, y el Maestro 2 identificó unas habilidades.

Cabe señalar que no hay una precisión conceptual que permita diferenciar estas dos nociones, pero que se han abordado de manera conjunta por autores como Santisteban, quien habla concretamente de cuatro bloques de conceptos que hacen referencia a competencias históricas, al igual que se refiere a una serie de capacidades, interrelacionadas con los conceptos (Santisteban, 2010, pág. 38).

3.1.3 Sobre el libro de texto escolar

Esta investigación precisa el libro de texto escolar como objeto de análisis. En este sentido, este bloque de preguntas pretende reconocer la relación que los maestros tienen con este recurso. Inicialmente, las preguntas giraron en torno a los recursos de los que se valen los maestros para su ejercicio profesional. En lo que al Maestro 1 se refiere, además de materiales y diferentes actividades que le permiten desarrollar su clase, mencionó que está presto a desarrollar cualquier propuesta que surja desde el aula de clase.

La pregunta expresada en la entrevista se refirió a los elementos que utilizan para la planeación, ejecución y evaluación (ver anexo 2, pág. 207). Si bien el Maestro 1 señaló diferentes elementos como el análisis de imágenes, informes escritos, estudios de caso, que hacen parte de las dinámicas escolares; no fue precisa su respuesta a la hora de señalar qué usa para cada fin. En este caso el maestro hizo un recuento de materiales y actividades:

Malla curricular, tema a tratar, material didáctico para el desarrollo de la clase, ejecución, acorde a lo planeado, trabajo por equipos, exposición magistral, análisis de texto o imágenes, representaciones mediante casos. Otros la evaluación puede ser mediante una reflexión, un informe escrito, el análisis de casos, conversatorio sobre el tema, un examen escrito o cualquier propuesta que surja del desarrollo de la misma clase. (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018)

En contraste con lo anterior, el Maestro 2 señaló diversos materiales de los que se vale para su ejercicio docente, entre los que resaltó la utilización del libro de texto escolar. Este, dijo el maestro, ha sido una elección a criterio personal, que partió de criterios como la actualización y pertinencia que él reconocía en dichos libros de texto escolar. En clase se evidenció esta utilización a partir de copias que proporcionó a los estudiantes y que generalmente estaban estructuradas a partir de texto, imágenes, preguntas orientadoras y talleres. Pero también refirió otros elementos:

Para planear las clases utilizó como referente los lineamientos y estándares curriculares, los DBA, algunos libros de texto actualizados como Secuencias de Libros y Libros, material virtual del grupo pedagógico ORO y BRONCE y, finalmente, retomo algunas experiencias significativas de años anteriores. (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018)

Cuando la entrevista pretende precisar por el libro de texto escolar, el Maestro 1 refirió no utilizar uno en concreto. Llegando a manifestar que no emplea “ninguno como texto guía; todos los que uno conoce son tenidos en cuenta dependiendo el tema a tratar” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018). Por el contrario, el Maestro 2 indicó lo siguiente: “el libro de texto lo utilizo para releer algunos temas, buscar ideas sobre una actividad o estrategia, complementar un tema que se está desarrollando en clase, extraer fragmentos como talleres o lecturas complementarias para los estudiantes” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018). Además, relacionó un listado de libros de texto

escolar de los que hace uso en su práctica, los cuales son: “*Secuencias en Ciencias Sociales. Libros y Libros, Hipertexto. Ciencias Sociales. Santillana, Sociales para pensar. Norma, Ciencias Sociales. Redes de aprendizaje para la vida. Ediciones SM*” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018).

Con la intención de identificar cuáles eran los usos que estos maestros daban a los libros de texto escolar, se les pidió que describiese de qué manera los utilizaban en la institución educativa en la que se desempeñan. A esto el Maestro 1 respondió que lo empleaba “como referente para complementar, consultar o sacar un texto o tema en mención” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018). Mientras tanto, el Maestro 2 indicó lo siguiente: “el libro de texto lo utilizo para releer algunos temas, buscar ideas sobre una actividad o estrategia, complementar un tema que se está desarrollando en clase, extraer fragmentos como talleres o lecturas complementarias para los estudiantes” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018).

Estas respuestas ponen en evidencia el uso frecuente que los maestros dan al libro de texto escolar. Si bien el Maestro 1 no expresó directamente cuáles eran los libros de texto de los que se vale dentro de su práctica; este reconoció que hace uso de ellos y que además estos funcionan como referentes de clase. En esta misma dirección, el Maestro 2 mencionó que dicha utilización le permite repasar los contenidos, además de brindar herramientas para la clase.

Los criterios de selección que estos maestros emplean son distintos. Mientras uno (Maestro 2) justificó la selección de los libros de texto escolar a partir del año de publicación, la editorial que los elabora o la coherencia entre el texto, la imagen y las actividades; el otro maestro (Maestro 1) indica que lo hace a partir del “conocimiento de la temática del libro y

priorizar un tema de uno u otro por la forma como está estructurado” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018). Estos criterios de selección permiten destacar que solo uno de los maestros fue claro en definirlos. Así mismo, la respuesta del Maestro 1 no fue diligenciada de manera clara.

Con el ánimo de vincular los tres ejes nodales inscritos en este análisis, se les preguntó también a los maestros por las relaciones que presentan los libros de texto escolar con el desarrollo del pensamiento histórico. El Maestro 1 indicó que se puede desarrollar el pensamiento histórico solo en el momento en que cada estudiante tenga un libro de texto como guía y el proceso sea asesorado por el maestro. Igualmente, el mismo maestro subrayó cómo la dupla libro de texto/maestro puede desarrollar el pensamiento histórico y puede facilitar el proceso de aprendizaje:

Si cada estudiante llevara un libro de texto como guía y el acompañamiento y asesoría del docente sobre la forma de cómo trabajar con él, sí contribuiría a la formación del pensamiento histórico, incluso sería más fácil el proceso y más profundo el aprendizaje. (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018)

El Maestro 2, al igual que el Maestro 1, resaltó la importancia que tiene el maestro a la hora de abordar un libro de texto escolar. No considera que por sí solo el libro de texto escolar posibilite el desarrollo del pensamiento histórico. De esta manera, el maestro juega un rol bastante destacado, ya que es quien lidera la relación que puede existir entre el libro de texto escolar y el lector, que en este caso es el educando. De ahí que el maestro manifieste: “En su totalidad no, salvo algunas actividades. Por ejemplo: análisis de mapas, que implica más que una lectura y que requieren como lo mencioné anteriormente una orientación

explicación complementaria del docente” (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018)

Los maestros consideran que los libros de texto escolares deben reflejar la intención por desarrollar el pensamiento histórico de diferentes maneras. De esta forma, el Maestro 2 indicó que han de ser explícitas las habilidades a desarrollar y deben ser claras sus intenciones a la hora de plasmar los contenidos en los libros. Distanto un poco de esto, el Maestro 1 expresó que el pensamiento histórico se refleja en el libro de texto escolar “en la recontextualización que hacen de la historia del mundo” (Fragmento de entrevista Maestro 1, 12 de mayo de 2018).

A la luz de estas respuestas, solo el Maestro 2 presenta una postura frente a cómo han de ser tratados los contenidos a través del pensamiento histórico; si bien lo relacionó como habilidades, existe una leve aproximación al desarrollo del pensamiento histórico a través de las competencias propuestas desde el modelo conceptual de Santisteban (2010).

A partir de lo anterior, los maestros también identificaron que existen en sus libros de texto escolar una serie de falencias que van ligadas a la forma en que son presentados los contenidos. Pues, como lo refiere el Maestro 2, los recursos geográficos y las imágenes son limitados para el desarrollo de las temáticas; lo cual no permite ni el análisis, ni la lectura, ni la interpretación ni el mismo fortalecimiento del conocimiento de los estudiantes. El Maestro 1, por su parte, expresó que en sí misma la estructura del libro de texto escolar, opera como falencia. Aunque no expresó más al respecto, fue claro al manifestar que el libro de texto escolar no concuerda con el pensum académico.

Un libro de texto ideal para el Maestro 1 sería una guía o un módulo creado por el profesor. Mientras que para el Maestro 2, un libro de texto ideal sería un libro de excelente calidad y buen precio, al que todos los estudiantes puedan acceder:

Lo ideal sería que todos los estudiantes tuvieran un mayor acceso a él, es decir, un texto a bajo costo. Un texto que articule desde el principio lo mundial con lo nacional y lo local, no que lo fragmentos en unidades y ejes. Un texto que recoja en sus líneas temáticas los intereses e inquietudes de las generaciones actuales y no solo de docentes e investigadores universitarios. Y finalmente, un texto que utilice más apropiadamente el arte y la fotografía dentro del discurso. (Fragmento de entrevista Maestro 2, 4 de junio de 2018)

Los maestros consideran finalmente que los libros de texto escolar, de los cuales se valen en la clase de Ciencias Sociales, no desarrollan el pensamiento histórico en su totalidad; advirtiendo igualmente que, si bien existen actividades que apoyan el desarrollo de los contenidos, es en última instancia el maestro quien debe propender por el desarrollo del pensamiento histórico y sus competencias. El Maestro 1 respondió tácitamente que quien desarrolla el pensamiento histórico es el maestro y las estrategias de las que se vale; aunque no precisó explícitamente qué estrategias son las que posibilitan ese desarrollo. Pero, si algo es claro, es que el libro de texto escolar hace parte de la realidad escolar.

Estas entrevistas permitieron concluir que los maestros participantes en esta investigación contemplan las Ciencias Sociales escolares de manera articulada. De la misma manera, no es posible identificar una tendencia o un gusto personal explícito por los contenidos concernientes a la historia. Sin embargo, a la hora de preguntarles por la historia como campo de saber inscrito en las ciencias sociales ellos resaltan su importancia desde distintas posturas.

Aunque los maestros se aproximaron conceptualmente, no brindaron en la entrevista definiciones concretas que precisarán sus nociones sobre la historia y el pensamiento histórico. Por lo que respecta a la relación que establecen con el libro de texto escolar es posible advertir que los maestros resaltan que el pensamiento histórico requiere del maestro para ser desarrollado.

Ambos maestros reconocieron la utilización del libro de texto escolar dentro de su práctica. Además, es posible precisar que la selección se hace de manera consciente, que surge de sus intereses y de sus conocimientos. Igualmente, ambos resaltan la importancia de que cada alumno pueda acceder a este tipo de recursos, que además son limitados para ambos casos, ya que no son de obligatoria tenencia por parte de los estudiantes.

En cuanto al uso de los libros de texto escolar, los maestros presentan dos posturas. Mientras el Maestro 1 considera que es el maestro quien debe desarrollar los contenidos en el aula de clase y elaborar sus guías; el Maestro 2 considera que los libros de texto escolares deben de ser de fácil acceso y de buena calidad.

Con lo anterior se evidencian dos posturas. Una en la que el Maestro 1 (quien durante la entrevista respondió ligeramente a los cuestionamientos) no relaciona los libros de texto utilizados, no reconoce abiertamente la importancia del material en el aula de clase, pero que sin embargo no expresa una omisión del recurso. Otra, por otro lado, representada por el Maestro 2 quien, en el desarrollo de los cuestionamientos, presentó abiertamente los libros de texto escolar utilizados, advierte su importancia y reconoce que si bien por sí solo el libro

de texto escolar no desarrolla pensamiento histórico, es una herramienta de clase frecuentada que ayuda al desarrollo de los contenidos.

Reconociendo que existe un recurso educativo vigente, en el que no se puede establecer un consenso por parte de los maestros acerca de si posibilita o no el desarrollo del pensamiento histórico, fue necesario examinar el libro de texto escolar; en este caso a través de las competencias del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia. Para esto se planteó como objetivo examinar este recurso (específicamente los contenidos referentes a la historia) y se confeccionó un instrumento de análisis que permitió encontrar y describir las posibilidades que tiene el libro de texto escolar para el desarrollo del pensamiento histórico.

3.2 Al encuentro del pensamiento histórico en los libros de texto escolar

El pensamiento histórico puede entenderse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Lo anterior, con el propósito de brindar al alumnado capacidades para el procesamiento de la información a través del análisis de las evidencias históricas, la formulación de preguntas, la comunicación de la información, la comprensión de los mecanismos de cambio, la argumentación, la diversidad cultural y la causalidad histórica (Seixas y Morton, citados por Gómez y Ortuño, 2014). Lo que permite contribuir a la formación de jóvenes que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática, aplicando las competencias que desarrolla el pensamiento histórico a todo tipo de situaciones y problemas de su cotidianidad (Pagès, 2009).

Por consiguiente, se hace indispensable analizar los libros de texto escolar del área de Ciencias Sociales del grado octavo a partir de las competencias del pensamiento histórico, tomando como estrategia de indagación la investigación documental, ya que esta permite leer entre líneas. Es decir, permite problematizar el contenido del libro de texto escolar en torno a las competencias del pensamiento histórico.

El presente trabajo parte de una propuesta conceptual para la formación del pensamiento histórico que contempla cuatro tipologías de conceptos relacionados con las competencias de pensamiento histórico (Santisteban, González, Pagès, 2010): ***la conciencia histórica-temporal, la representación histórica, la empatía histórica y la interpretación histórica***. Cada una con diferentes habilidades que se relacionan entre sí y ayudan a su comprensión. Esta es una estructura conceptual que se interrelaciona con todos los conceptos, lo que permitirá posteriormente hablar del desarrollo de competencias del pensamiento histórico y su relación con el libro de texto escolar.

Los conceptos que desarrollan las competencias del pensamiento histórico son los siguientes: *la temporalidad humana, los cambios y permanencias y el tiempo histórico* desarrollan ***la conciencia histórico-temporal***; *la narración histórica, explicación causal y la construcción de la historia, la representación histórica*; *la imaginación histórica, contextualización histórica, el pensamiento crítico-creativo y el juicio moral* desarrollan ***la empatía histórica***; *las fuentes históricas, los textos históricos y el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica, la interpretación histórica*. Se hace pertinente aclarar que las competencias que permiten el desarrollo del pensamiento histórico movilizan el análisis de los libros de texto escolares, pues es a través de ellas y de las habilidades que se le atribuyen que se estructura la matriz que permite dicho análisis.

Los libros de texto escolar elegidos para este análisis son aquellos con los cuales los maestros de Ciencias Sociales de las Instituciones Educativas Fe y Alegría Luis Amigó y Tomas Cadavid Restrepo abordan sus contenidos. Ambos maestros, aunque no precisan un criterio de selección similar, utilizan libros de texto escolares de la misma casa editorial, en este caso Libros & Libros.

A continuación, se presenta la descripción de ambos libros y una muestra comparativa de los contenidos que fueron analizados.

Ficha 4

Descripción general de los libros de texto analizados. Elaboración propia

Descripción general de los libros de texto escolar analizados		
Nombre para este análisis	LTE 1	LTE 2
Título del libro de texto escolar	<i>Estrategias en Ciencias Sociales 8</i>	<i>Secuencias en Ciencias Sociales 8</i>
Año de publicación	2011	2016
Editorial	Libros & Libros S.A	Libros & Libros S.A

Extensión en páginas	295	295
Presentación de los contenidos	Los contenidos son divididos en 4 unidades temáticas, de las cuales 2 son de historia, 1 de geografía y 1 de política. A su vez estas unidades se subdividen en 11 núcleos temáticos.	Los contenidos son divididos en 4 bloques temáticos, de los cuales 2 son de historia, 1 de geografía y 1 de cátedra de paz. A su vez estos bloques se subdividen en 12 ejes temáticos.

La ficha anterior evidencia las similitudes entre los libros de textos escolares analizados; estableciendo un punto en común para ayudar a definir los criterios de análisis del objeto de estudio: el libro de texto escolar. Esto con el fin de realizar un estudio comparativo entre los contenidos tomados para el desarrollo de la clase, que permita entrever el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en dichos libros.

A continuación, se muestra un cuadro comparativo donde se exponen los contenidos que se encuentran de manera simultánea en ambos libros en texto escolar y que a su vez son analizados a la luz de las habilidades y competencias del pensamiento histórico. Estos contenidos comprenden una temporalidad que va desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, donde se desenvuelven acontecimientos de Europa y América.

Ficha 5

Contenidos de los libros de texto escolar analizados. Elaboración propia

Contenidos de los libros de texto escolar analizados	
<i>Estrategias en Ciencias Sociales 8</i> (LTE 1)	<i>Secuencias Ciencias Sociales 8</i> (LTE 2)
Núcleo 4: “La Historia de Europa entre los siglos XVIII y XIX” (páginas 72 a 91)	Eje 1: “Revoluciones burguesas” (páginas 8 a 51)
<ul style="list-style-type: none"> • Este núcleo temático se compone de 5 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sociedad europea en vísperas a las revoluciones 2. Las Revoluciones Burguesas de los siglos XVIII y XIX 3. La Revolución francesa 4. El Imperio napoleónico 5. La Revolución Industrial y movimientos obreros e ideas socialistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Este eje se compone de 6 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Antecedentes 2. Revolución Industrial (Primera Fase) 3. Revolución francesa 4. Imperio Napoleónico 5. Restauración monárquica (Congreso de Viena) 6. Otras revoluciones liberales en Europa.

Continuación de los contenidos de los libros de texto escolar analizados	
Núcleo 7: “La Historia de América en el siglo XIX” (páginas 146 a 172)	Eje 2: “Formación de los Estados americanos” (páginas 52 a 97)
<ul style="list-style-type: none"> • Este núcleo temático se compone de 7 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada de los españoles 2. La conquista 3. Llegada de los ingleses y franceses a Norteamérica 4. La colonia en América 5. Independencia de las 13 colonias 6. Independencia en América Hispana 7. Procesos de independencia de América Hispana 8. Latinoamérica después de la Independencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Este eje se compone de 6 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Independencia y formación de los Estados Unidos 2. Independencia y formación de los Estados Latinoamericanos 3. Independencia del Virreinato de la Nueva Granada 4. La Gran Colombia (1819-1830) 5. Latinoamérica después de la independencia

Teniendo presente lo anterior, el análisis realizado de los libros de texto escolares se hizo a partir de las competencias del pensamiento histórico y sus respectivas habilidades; centrándose en el grado de desarrollo de cada competencia y habilidad, para poder establecer el nivel en el que se encuentran los contenidos de los libros frente al pensamiento histórico.

A tal efecto, se han establecido 3 niveles de análisis de desarrollo de las habilidades y competencias del pensamiento histórico, que faciliten la comprensión de los resultados: donde el nivel 1 hace referencia al poco desarrollo de la habilidad; el nivel 2 se refiere al desarrollo parcial de la habilidad y el nivel 3 hace referencia al desarrollo total de la habilidad. Por último, se realiza un balance del nivel de desarrollo de las habilidades de acuerdo a su respectiva competencia.

Para iniciar con la reflexión se hace pertinente recordar que el análisis parte de las fichas de contenido, en las que las competencias del pensamiento histórico fungen como categorías para dicho análisis. Se examinaron componentes de los libros, como narraciones, preguntas, imágenes, actividades, entre otras (ver anexo 1, pág. 141). Cabe señalar además que, para facilitar la lectura y el análisis de los gráficos, se abreviara el nombre de los libros de texto escolar. Al libro de texto escolar *Estrategias en Ciencias Sociales 8* se le denominará **LTE 1**; mientras que al libro *Secuencias en Ciencias Sociales 8* se le denominará **LTE 2** y en términos generales a los dos libros de texto escolares se les llamará **LTE**. Por lo tanto, se expondrán los resultados encontrados en los LTE en 4 categorías que se corresponden con cada una de las competencias del pensamiento histórico, con el fin de darle orden a la descripción de lo hallado.

3.2.1 Conciencia histórica-temporal

La conciencia histórica-temporal integra la temporalidad humana, los cambios y permanencias y el tiempo histórico. Esta se configura a partir de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro; permitiendo aproximarse a la realidad para ser conscientes de las transformaciones que se dan en el devenir de los tiempos, que a su vez modifican las percepciones de las diferentes dinámicas sociales, organizando el movimiento de la experiencia temporal con el propósito de relacionar los procesos de enseñanza de historia en el aula (Santisteban, Gonzales & Pagès, 2010, pág. 3).

La *temporalidad humana* se entiende como las interrelaciones que se establecen entre pasado, presente y futuro, de acuerdo al tiempo histórico. Es decir, toma la cotidianidad del hombre y la conecta con la memoria y los recuerdos del pasado, constituyendo la conciencia temporal que estudia la memoria histórica y reivindica el pasado desde el presente, fundamentando la temporalidad humana (Santisteban, 2010).

A partir del análisis de la temporalidad en los LTE, se observa que los libros realizan una contextualización sobre la época histórica en cuestión, pero de manera superficial; ya que solo expresan los años en los cuales tuvo lugar un acontecimiento, sin hacer una relación profunda entre las fechas, los datos, el contexto determinado y las experiencias cotidianas, elementos que componen la temporalidad humana (Santisteban, 2017, pág. 88).

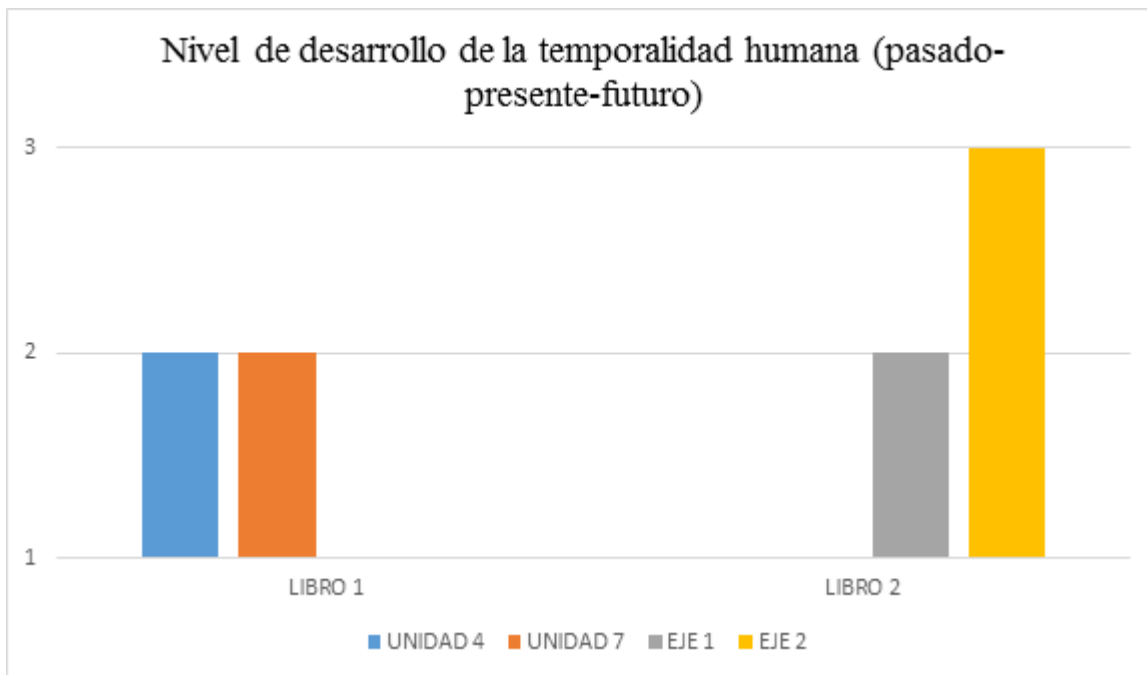
Pero, al avanzar en las temáticas, se observa que las preguntas y la narrativa del texto van cambiando de sentido con el fin de llegar a una reflexión sobre el tema tratado; puntualizando en la percepción y comprensión sobre la temporalidad, pero sin llegar a

establecer claridad frente a la duración de los sucesos y ritmo en los cuales se desenvuelve un acontecimiento.

La temporalidad humana en ambos LTE se puede ejemplificar por medio de preguntas, tales como: *¿Qué ideas de la Revolución francesa está vigente hoy en día?* (Extraído de *Estrategias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.1.2, pág. 150) *¿Qué tipo de elementos característicos en la consolidación del capitalismo consideras que se mantiene en la actualidad?* (Extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág. 178). Ambos son cuestionamientos que se aproximan a la actualidad, pero no develan discernimientos ulteriores, dejando de lado la percepción del futuro. Pero aun así ayudan a que el estudiante o lector pueda comprender el tiempo en que se desarrolla el suceso, ya que puede hacer una relación entre el pasado y el presente, por medio de la experiencia personal con base a los datos históricos. Por lo que se le da un nivel 2 al LTE 1, ya que solo es desarrollado por 8 preguntas (ver anexo 1.1.2 y 1.2.2, pág. 150); mientras que el LTE 2 un nivel 3, pues tiene 8 preguntas y una línea de tiempo que evidencian su desarrollo (ver anexo 1.3.2 y 1.4.2, pág. 178).

Gráfica 1.

Nivel de desarrollo de la temporalidad (pasado - presente - futuro). Elaboración propia



Las preguntas (ver anexo 1.1.2 pág. 151 y anexo 1.3.2 pág.178) de los LTE ayudan a aproximarse al tiempo en el cual se desarrollan los sucesos, pues los cuestionamientos cuentan el qué, el cómo, las consecuencias y las relaciones entre las dinámicas sociales de las narraciones históricas que presenta el libro. De igual forma, cuentan el desarrollo de los acontecimientos durante un periodo determinado, pero la relación entre pasado, presente y futuro no es clara. En especial con el futuro, ya que no se advierte ninguna percepción entorno al devenir próximo, dejando que la interpretación del pasado no logre relacionarse con el cambio y la permanecía.

En cuanto al *cambio y continuidad*, otra de las habilidades que dan vida a la conciencia histórica, se entiende como un elemento que hace posible la construcción de una racionalidad en el estudio del pasado, pues sin cambio no habría tiempo (Santisteban, 2010).

De igual forma, se “incluyen otros conceptos que nutren el binomio cambio-continuidad, tales como evolución, revolución, crecimiento, progreso, transformación y decadencia, que hacen posible el estudio del pasado” (Santisteban, 2017 pág. 91). Es decir, esta habilidad estudia los cambios que sucedieron, los que suceden en el presente, los que podrían ser y los que deseáramos que fuesen, creando la posibilidad de acercarse al futuro.

En ambos LTE se muestran los *cambios y continuidades* en la narrativa y las preguntas y líneas de tiempo (ver anexo 1.3.2, pág. 179) en temáticas como la historia de Europa entre los siglos XVIII y XIX; ya que se realiza una pre-contextualización del momento en que se desarrollan los sucesos, cómo estos se desenvuelven y qué consecuencias o cambios traen consigo. También se encuentran imágenes o preguntas (ver anexo 1.1.2, pág. 151) que evocan directamente por sucesos que representaron un cambio en la historia y que con el pasar de los años se vuelven distintivos. Por ejemplo, la decapitación del monarca Luis XVI (ver anexo 1.1.2, pág. 152) en la Revolución francesa plantea un hito importante pues es el símbolo del inicio de la caída de las monarquías.

Imagen 1

Ilustración de la caída de la monarquía



(Extraído de *Estrategias de Ciencias Sociales 8*, p. 79, ver anexo 1.1.2, pág. 152)

Preguntas como *¿por qué la conquista española puede considerarse una empresa?* (extraído de *Estrategias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.2.2, pág. 165) o *¿qué diferencias y qué semejanzas encuentras entre la organización del Estado colombiano y el Consulado de Napoleón?* (extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág. 179) ayudan a evidenciar la influencia de Europa en el territorio americano; develando los procesos de cambio en la historia y contribuyendo a que los acontecimientos tengan un punto de quiebre en la relación histórico-social, pues contempla la ruptura entre lo establecido y una coyuntura emergente.

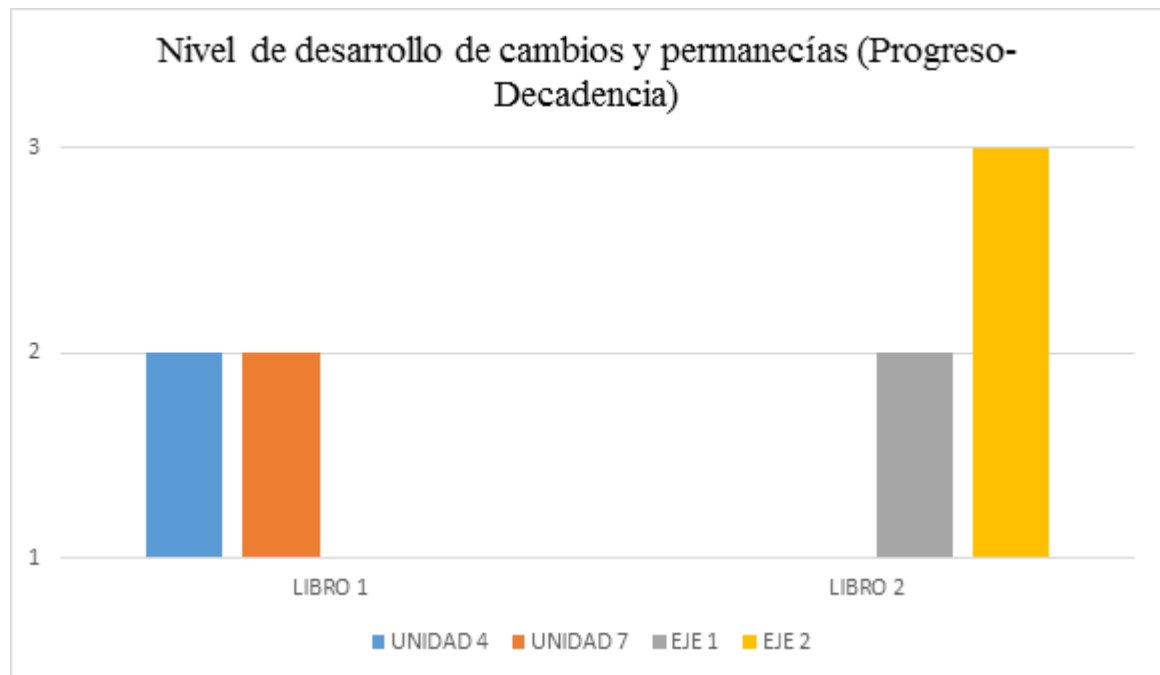
Por lo tanto, las relaciones entre lo establecido y las rupturas de la historia suponen nuevos procesos emergentes, que conllevan a la reconstrucción de los relatos históricos; pues el cambio en los LTE es un elemento que permite vincular las narraciones históricas con su interpretación y, a su vez, con los procesos de continuidad en el tiempo y los contenidos en los diferentes apartados de los libros. Por ejemplo, la influencia de la Revolución francesa en

la consolidación de los procesos de independencia en América es una temática que abre campo para el abordaje de temas como los primeros Estados Americanos, pues se interpreta que los procesos de cambio en la historia son eventos que marcan una periodización, una explicación, una causalidad y una intencionalidad de dichos sucesos.

En cuanto a las *continuidades*, en ambos LTE no se evidencia ningún elemento que permita visualizar la permanencia; pues no hay apartados, preguntas o algún tipo de contenido que muestre procesos que trasciendan en el tiempo, a pesar de que se pueden llegar a inferir por el lector. Los contenidos narrativos y visuales, como los preguntas, que los libros exponen, solo se centran en los cambios y no en aquellos sucesos que han permeado el devenir. Tales como: *¿Qué diferencias y qué semejanzas encuentras entre la organización del estado colombiano y el consulado de Napoleón?* (ver anexo 1.3.2, pág. 179) *¿En la actualidad se mantiene la figura del caudillismo?* (ver anexo 1.2.2, pág. 165). A pesar de que se establecen relaciones entre el pasado y la actualidad, no permite cuestionarse por procesos que se desarrollen al largo tiempo, sino por hechos puntuales. Por esta razón se le otorga un nivel 2 al LTE 1 y un nivel 3 al LTE 2, ya que no desarrolla la habilidad en su totalidad sino de forma parcial y en casos muy puntuales.

Gráfica 2

Nivel de desarrollo de cambios y permanencias (progreso - decadencia). Elaboración propia



Por otra parte, *el tiempo histórico* es entendido como el conocimiento sobre la medida del tiempo y los instrumentos para su medición, como el calendario y el reloj. De igual forma, es una estructura conceptual que permite acceder a conocimientos históricos como revolución, ciclo, decadencia, entre otros; y que requiere de una reconstrucción progresiva de los conceptos temporales con el fin de relacionarlos con los sucesos históricos, lo cual posibilita decidir sobre el futuro, ya que va más allá de la simple cronología. Es decir, la percepción del tiempo se da a medida que las experiencias personales ocurren, ya que es de acuerdo a la comprensión propia del tiempo que un evento puede pasar por la subjetividad del ser humano, permitiendo que el pasar del tiempo sea percibido de acuerdo al contexto y las condiciones en las que un acontecimiento tiene lugar (Santisteban, 2017).

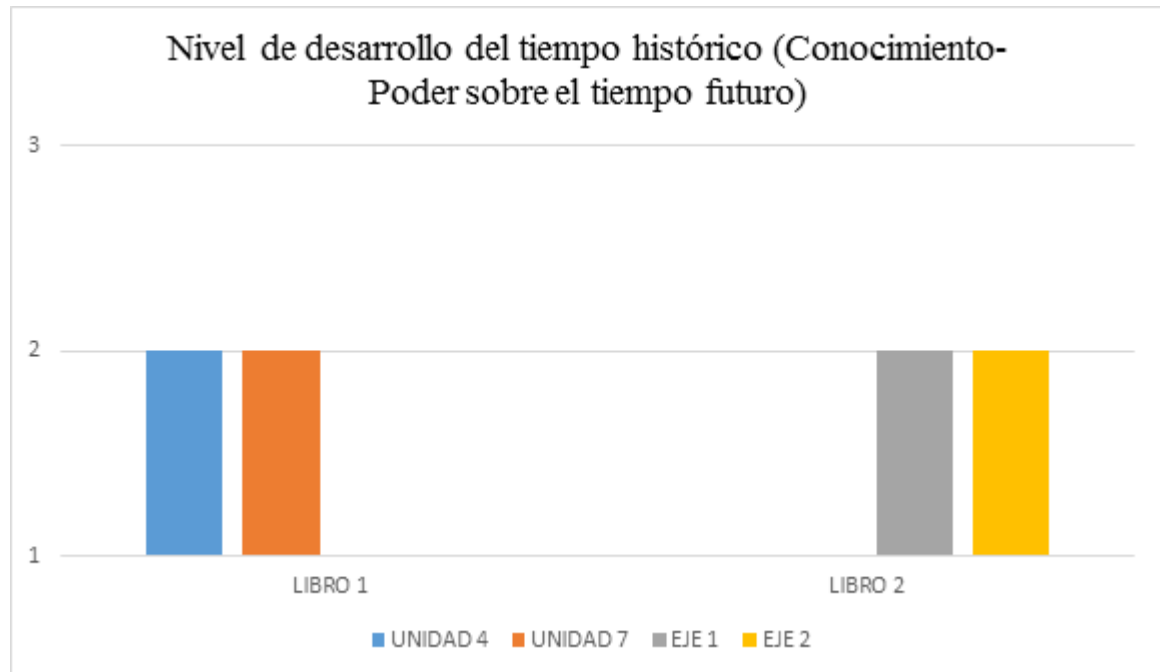
En ambos LTE, *el tiempo histórico* no se evidencia de forma clara, ya que en los libros no hay un desarrollo de aquellos conceptos o estructuras conceptuales que permita el acceso a los procesos sociales en relación con el pasado de la sociedad humana, que lleve a un discernimiento del presente y dé atisbos de las decisiones a tomar en el futuro. No obstante, los LTE en algunas actividades (ver anexo 1.1.2, pág. 152) hacen posible ver cuestionamientos del contexto próximo. Es decir, indagan dentro de una temporalidad determinada sucesos de ese mismo tiempo; sin hacer relaciones entre los hechos del pasado y la realidad actual, sino que solo se centran en las cronologías y no en un desarrollo profundo de conceptos y sucesos.

Por ejemplo, se narran de forma explícita los acontecimientos ocurridos en las revoluciones burguesas, pero no hacen ninguna relación con su incidencia en el presente. Algo similar ocurre en la siguiente actividad: *explica en qué consistió la crisis económica que se presentó en Europa a finales del siglo XVII* (extraído de *Estrategias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.1.2 pág. 152). Dicha actividad lleva a pensar por una temporalidad determinada, pero sin expresar visiones sobre el presente o el futuro. Tampoco se expresa con claridad el significado de revolución ni las consecuencias que esta conlleva ni, mucho menos, los ciclos temporales a los que está sometida.

Por lo tanto, se le otorga un nivel 2 en su desarrollo; ya que la reflexión en torno al tiempo histórico debe hacerse a partir de los cambios, continuidades y la temporalidad humana. Sin embargo, el caso analizado se limita a establecer cronologías, sin llegar a una periodización de los hechos, de tal forma que se podría llegar a pensar que se deja a la interpretación del lector.

Gráfica 3

Nivel de desarrollo del tiempo histórico (conocimiento - poder sobre el tiempo futuro).
Elaboración propia



Por lo anterior, poder establecer una relación simbiótica entre las tres habilidades ya mencionadas, la conciencia histórica-temporal y los LTE permite generar reflexiones frente a la comprensión de la historia, su enseñanza en el aula y su importancia para la construcción de pensamiento crítico en los estudiantes. Esto sin dejar de lado que es necesario establecer vínculos con las demás competencias del pensamiento histórico, en especial con la representación histórica; ya que, a partir de la narración histórica, las explicaciones causales y la periodización, se hace posible narrar, explicar las causas y reconstruir la historia.

Los resultados arrojados del análisis de los LTE 1 y 2, en contraste con la conciencia histórica-temporal como competencia y las habilidades que esta desarrolla, se ha podido

ubicar en un nivel 2; en tanto no presenta un desarrollo de las habilidades que concluya en un desarrollo de la competencia de la conciencia histórica-temporal.

Se hace pertinente presentar los de elementos que permiten el desarrollo de la conciencia histórica-temporal y sus habilidades en los LTE. De esta manera, la siguiente ficha enuncia la cantidad de elementos que poseen los LTE y que posibilitan el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico; donde la “X” señala que los relatos que se presentan brindan elementos que desarrollan la habilidad y, por ende, la competencia en su totalidad.

Ficha 6

Contenidos que desarrollan la conciencia histórico – temporal. Elaboración propia

Conciencia histórico-temporal			
Habilidad	Nivel de desarrollo LTE 1 - LTE 2	Contenido	Cantidad
Temporalidad humana (pasado-presente-futuro)	2 – 3	Preguntas	15
		Líneas de tiempo	2
		Texto	X

Cambios y permanencias (progreso-decadencia)	3 – 2	Preguntas	21
Tiempo histórico (conocimiento- poder sobre el futuro)	1	Preguntas	15
		Líneas de tiempo	3

3.2.2 Representación de la historia

La conciencia histórico-temporal y la representación de la historia no deben separarse, pues toman la temporalidad del hombre y los cambios y permanencias que este ha sufrido en el tiempo histórico. Por lo tanto, *la representación de la historia* es entendida como el discurso histórico-narrativo que otorga orden temporal, jerarquía y significado a los hechos históricos. Conlleva tres habilidades que permiten su desarrollo: *la narración histórica, las explicaciones causales y la construcción de la historia.*

La narración histórica se entiende como la interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos. Por lo tanto, puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica (Santisteban 2010, pág. 44); ya que esta cuenta de forma simple y comprensible los sucesos históricos. De igual forma, el discurso narrativo lleva implícito la dimensión temporal, es decir, un proceso de narración cronológica y secuencial que establece nexos entre pasado, presente y futuro (Saiz y López-Facal, 2015).

En los LTE 1 y 2 se presenta un lenguaje simple y comprensible al lector, con preguntas e imágenes (que se ejemplifican a continuación) las cuales ayudan fácilmente a la comprensión de los relatos históricos. Los relatos son presentados de manera lineal en cuanto a la cronología y, en mayor medida, están acompañados por mapas o imágenes que sitúan al lector en un espacio geográfico determinado. Por ejemplo, preguntas e imágenes que ayudan a la comprensión de la narración son: *¿crees que la doctrina Monroe contribuyó a la expansión imperial de Estados Unidos sobre América Latina?* (extraído de *Secuencias Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág. 183) *¿Qué influencia ejerció la Revolución de 1820 en España sobre la Independencia americana?* (extraído de *Secuencias Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág. 183). Ambas son preguntas que posibilitan comprender los sucesos ocurridos y alcanzar un entendimiento general del panorama histórico que se trabaja, donde los estudiantes también se ven en la tarea de describir y contar los sucesos estudiados con sus propias palabras, por lo que se les da un nivel 3 en su desarrollo.

Imagen 2

Imagen que ilustra lo narrado en el LTE



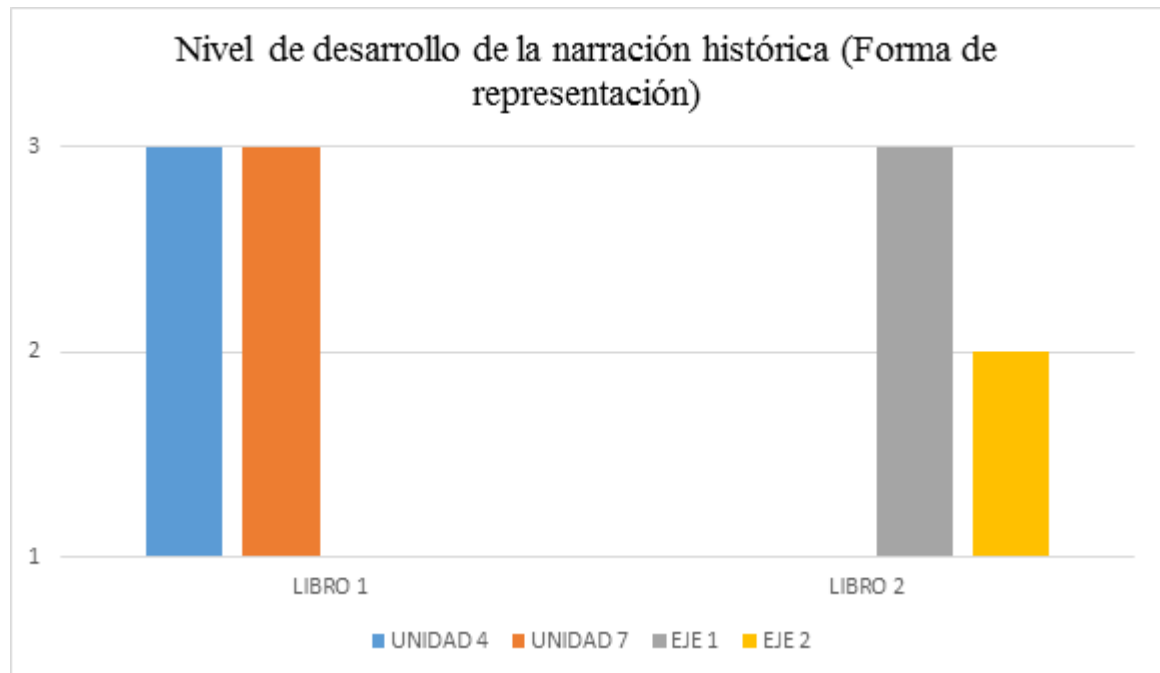
(Extraída de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág. 168)

Las preguntas, así como las imágenes, permiten comprender cómo la narrativa histórica tiene un orden temporal y una jerarquía secuencial, pues establecen un discurso que conlleva comprender el pasado por medio de la ilustración y el relato histórico.

La narrativa histórica es una poderosa herramienta cultural, ya que con ella se puede desarrollar habilidades relacionadas con sus características, como la sensibilidad histórica o la capacidad narrativa de comprender y demostrar el valor del paso del tiempo (Santisteban, 2010, pág. 44). Por lo cual, se convierte en un método útil de enseñanza, teniendo en cuenta que los alumnos a lo largo de la vida desarrollan capacidades para la construcción de relatos, utilizando la imaginación e interacción con las situaciones de la cotidianidad. Lo cual nos permite hacer frente al contenido de la historia que queremos que aprendan (Santisteban, 2010). Por lo anterior, en el análisis de la habilidad en los LTE se le otorga un nivel 3.

Gráfica 4

Nivel de desarrollo de la narración histórica (forma de representación). Elaboración propia



Pero la narración histórica no puede estar desligada de la *explicación causal*, la cual es entendida como las causas por las cuales se inician o desarrollan los acontecimientos históricos, trayendo consigo consecuencias en los distintos contextos sociales, tanto locales, nacionales e internacionales.

En los LTE 1 y 2 se puede evidenciar las explicaciones de los hechos en la narración de los acontecimientos; pues, al realizar una contextualización previa de estos, se muestra por qué suceden los hechos que desarrollan los procesos sociales y qué influencias tienen en los contextos contemporáneos o posteriores a estos en una relación de causas-consecuencias. Sin embargo, hallar en las consecuencias relaciones con los contextos locales es complejo; ya que se enmarcan los contenidos en el espacio europeo o espacio global, si bien algunas de

las preguntas contenidas en los libros sí pretenden establecer dichas relaciones con los contextos próximos del lector, en este caso el colombiano.

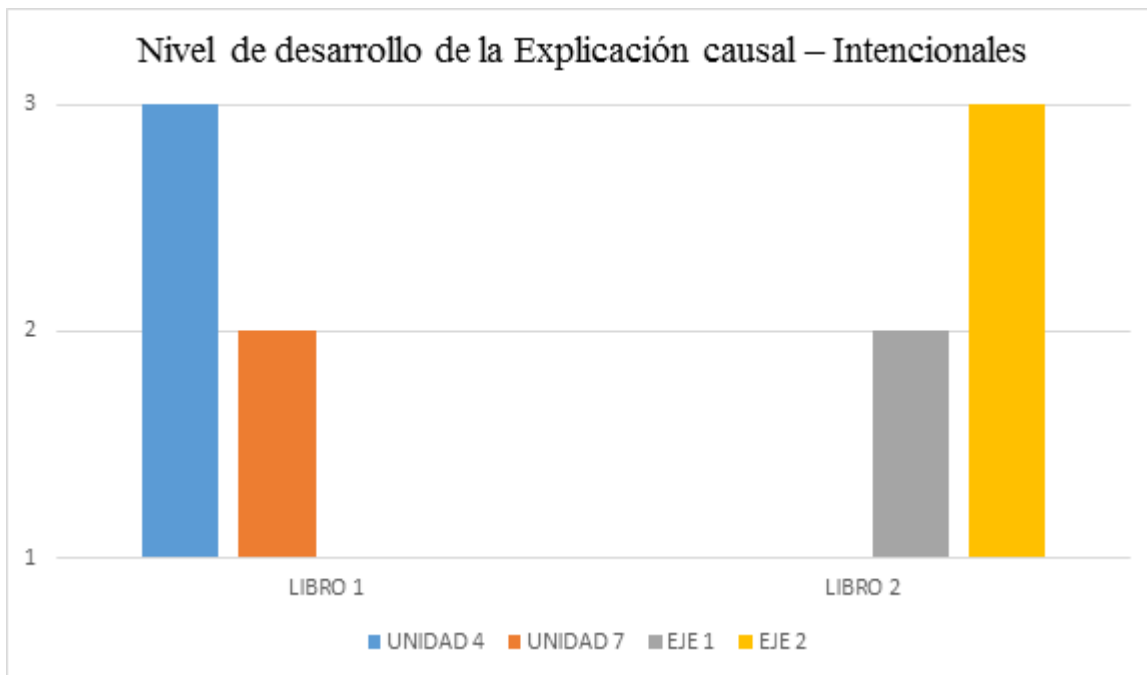
Un ejemplo de pregunta sería “¿*Qué importancia tuvo el gobierno de Napoleón Bonaparte para la expansión de las ideas liberales en Europa?*” (Extraído de *Secuencias Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág. 184); y un ejemplo de lecturas:

A finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII, surgieron en Europa movimientos sociales impulsados por la burguesía, que buscaban cambiar las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que defendían la monarquía absolutista propia del antiguo régimen. A estos movimientos sociales se les denominó revoluciones burguesas. Europa se convirtió en el epicentro geográfico del pensamiento liberal, gracias a que allí se dieron las primeras transformaciones políticas y económicas inspiradas en sus principios, para luego extenderse por América y el mundo. (Extraído de *Secuencias Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág. 184)

Los anteriores ejemplos ayudan a que se logren establecer relaciones entre las explicaciones causales y el contexto en el cual se desarrolla el acontecimiento; otorgándole al lector la posibilidad de reflexionar sobre los diferentes procesos que desencadenaron una situación particularizada, ayudando a la construcción de la historia. Por lo tanto, en el análisis de esta habilidad en los LTE 1 y 2 se le otorga un nivel 2 y 3 respectivamente, ya que su desarrollo es parcial en el LTE 1, pues de las 95 preguntas solo 8 establecen elementos de explicaciones causales (ver anexos 1.1.2 y 1.2.2, pág. 150); mientras que en el LTE 2 se presentan 9 preguntas y lecturas que establecen explicaciones causales (ver anexo 1.3.2 y 1.4.2, pág. 178).

Gráfica 5

Nivel de desarrollo de la explicación causal – intencionales. Elaboración propia



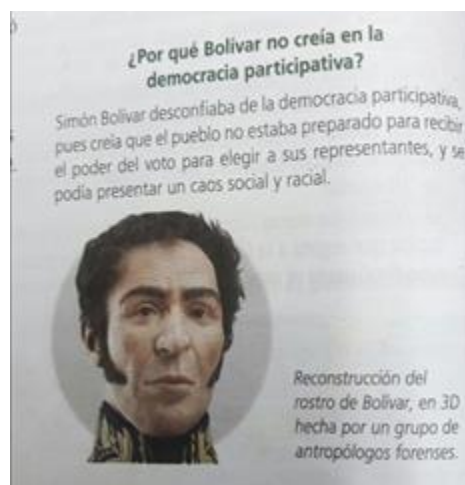
Por lo anterior se debe de entender que *la construcción de la historia* recoge las anteriores habilidades para hacer un ejercicio de significación del pasado; pues toma los personajes, los escenarios y los hechos históricos para que se sitúen en una trama coherente de la representación. Ya que utilizar los personajes y escenarios particulares permite al alumnado identificar puntos de referencia fáciles de recordar en la historia, como una forma de entender los períodos de tiempo (Santisteban, 2010).

En ambos LTE la construcción de la historia se centra en describir territorialmente y socialmente el contexto en el cual se desarrollan los acontecimientos históricos. Esto a través de imágenes, mapas y desarrollo textual (ver anexo 1.3.2, pág. 178) estableciendo conexiones con los personajes, escenarios y contextos en los cuales se desarrollan los sucesos. También en algunas lecturas de ambos LTE hay imágenes de algunos personajes que fueron de gran

influencia en dicho momento temporal. Como ejemplo se muestran personajes como Simón Bolívar o José Celestino Mutis (ver anexo 1.4.2, pág. 201), estableciéndose como puntos de referencia para la comprensión de la historia. Pues los personajes representativos permiten no solo contar una historia, sino también reconstruirla a partir de la reflexión de sus propias ideas, algo que se evidencia en algunos textos históricos.

Imagen 3

Ilustración de un personaje histórico



(Extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.4.2, pág. 201)

La imagen de Simón Bolívar presenta una de sus ideas frente a la democracia participativa, pero que en el LTE se reconstruya el rostro de Bolívar permite que se desdibuje la idea tradicional de Bolívar como un hombre caucásico y con rasgos europeos como lo cuenta la historia tradicional. Otros recursos que muestran ambos LTE son análisis de fuentes documentales (ver anexo 1.3.2, pág. 186), pues permiten la construcción de la historia a partir de los mismos.

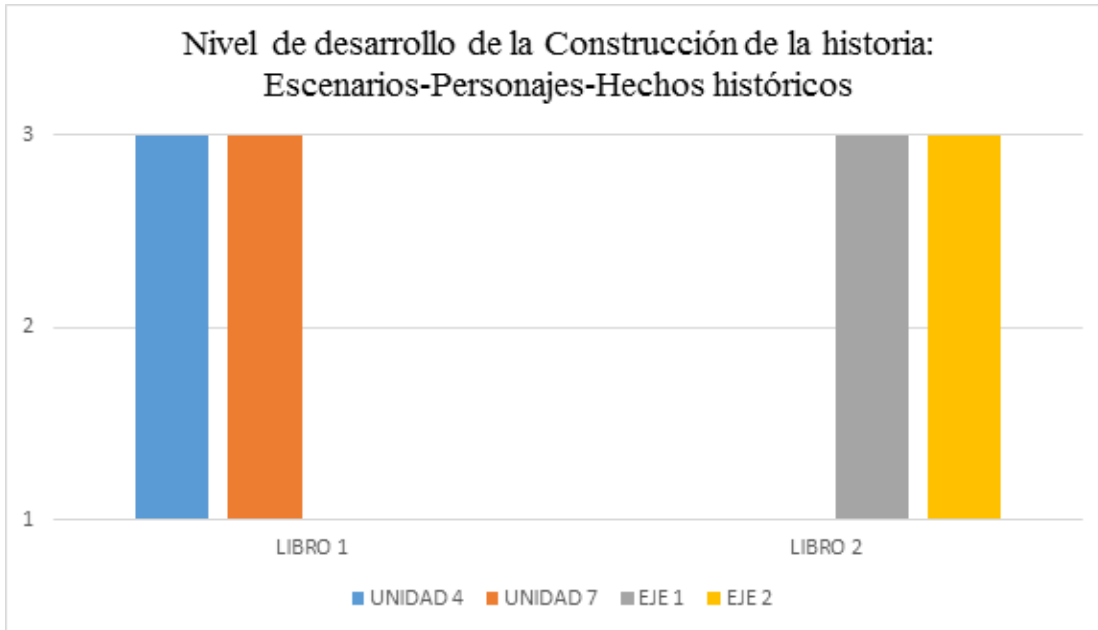
En este sentido, los procedimientos explicativos propios de la historia señalan la importancia de tener en cuenta los diferentes niveles de complejidad de la escritura, ya que las explicaciones causales e intencionales y las explicaciones del cambio y continuidad permiten entrecruzar de forma dinámica aspectos principales de la historia con el fin de proveer instrumentos narrativos para la enseñanza de la ciencia histórica en el aula (Santisteban, 2010).

Por lo anterior, se considera que la enseñanza de la historia debe mostrar el trabajo de los historiadores. Es decir, reflexionar sobre cómo se escribe la historia, qué procesos cognitivos se posibilitan o cómo se realiza el análisis de los personajes, escenarios y acontecimientos en torno a la formación de las competencias del pensamiento histórico (Santisteban, 2010). Todo ello con el propósito de establecer formas alternativas de comprensión de la historia, que lleven a facilitar la enseñanza en el aula y generen percepciones que motiven a su estudio como proceso transversal con la vida cotidiana,

El análisis de los LTE 1 y 2 arroja una valoración general que permite ubicar a la representación de la historia y sus las habilidades en un nivel 3 de desarrollo que, a partir de los criterios de cualificación que se proponen para esta investigación, arrojaría un resultado óptimo de desarrollo de las habilidades. Es decir, un completo desarrollo de la competencia de la representación de la historia.

Gráfica 6

Nivel de desarrollo de la construcción de la historia: escenarios-personajes-hechos históricos. Elaboración propia



También se hace pertinente ilustrar la cantidad de elementos que permiten el desarrollo de la representación de la historia y sus habilidades en los LTE, pues se muestran los componentes que en los LTE posibilitan el análisis, facilitando la comprensión de los resultados, donde la “X” señala que los relatos que se presentan brindan elementos que desarrollan la habilidad y, por ende, la competencia en su totalidad.

Ficha 7

Contenidos que desarrollan la representación de la historia. Elaboración propia

Representación histórica			
Habilidad	Nivel de desarrollo LTE 1 - LTE 2	Contenido	Cantidad
Narración histórica (forma de representación)	3 – 1	Preguntas	6
		Imágenes	15
Explicación causal – intencionales	3 – 2	Preguntas	17
		Texto	X
Construcción de la historia: escenarios-personajes-hechos históricos	3	Texto	X
		Imágenes	12

3.2.3 Empatía histórica

Dar sentido a la historia permite encontrarse con el pasado, evocando los sentires y experiencias que los antepasados han vivido, por lo que las habilidades del pensamiento histórico son el eje central que facilita encarnar los procesos históricos, sentir los escenarios y entender las intencionalidades de las decisiones de los personajes.

La importancia de la *empatía histórica* radica en brindar la capacidad a los estudiantes de realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Esto partiendo de la capacidad de imaginar qué sentían, cómo eran y qué movilizaba a los personajes del pasado frente a la toma de decisiones.

En esta misma línea, la *empatía histórica* contempla tres habilidades que permiten su desarrollo: *la imaginación histórica, la contextualización histórica y el pensamiento crítico-creativo, el juicio moral y relativismo*. Estas habilidades, en conjunto, permiten recrear los hechos históricos, que están determinados por percepciones contemporáneas y juicios morales que se generan en la relación con la historia, con el fin de realizar valoraciones del pasado (Santisteban, et al., 2010).

La imaginación histórica es el proceso de reconstruir los vacíos que existen sobre el conocimiento de la historia, debido a que incluso los historiadores no tienen el conocimiento total del pasado. En este sentido, la *imaginación histórica* no es un conjunto de simples invenciones basadas en la fantasía del pasado, sino que es una condición que permite dar sentido a las acciones y evidencias históricas (Santisteban, 2010).

Indagar sobre la imaginación histórica en ambos LTE permite situarlos en un nivel 3, pero hay una diferencia entre los ejes del LTE 2. El eje 1, por ejemplo, está en un nivel 3, pues desarrolla por completo los elementos de la imaginación histórica; haciendo uso de contenidos como imágenes, lecturas y preguntas que llegan a integrarse para posibilitar la recreación e imaginación de los hechos desde distintos lugares y temporalidades y, de esta manera, repensar la historia. Sin embargo, el eje 2 se sitúa en un nivel 2 porque a pesar de que posee dichos elementos (imágenes, lecturas y preguntas) no muestra integración entre los mismos, pues a simple vista no parece tener correlación con el eje anterior.

Ahora bien, cada contenido mencionado, relaciona el desarrollo de la imaginación histórica. Un ejemplo de ello son las imágenes y sus respectivas descripciones, que ayudan a ubicar al lector en el lugar de los hechos, entender cómo se desarrollaron y llegar a pensarse cómo estos acontecimientos fueron vividos. Por ejemplo, la imagen de la toma de la Bastilla posibilita tener una imagen mental sobre el ambiente en el cual se desenvuelve la Revolución francesa y cómo esta es vivida.

Imagen 4

Integración de imagen, descripción y preguntas



(La toma de la Bastilla. Extraído de *Secuencia en Ciencias Sociales* 8, pág.23)

De igual forma, las narraciones textuales que presentan los libros de texto escolar sitúan al lector en los lugares y contextos en los cuales se desarrollan los acontecimientos; dando la posibilidad de dar sentido a las acciones que se desarrollan y explicar los acontecimientos, a través de relatos que se construyen a partir de evidencias históricas. Por ejemplo, el siguiente párrafo resalta la forma en la que se desenvuelven los hechos y permite evocar los procesos históricos de una manera más clara y precisa; pues es a partir de estas narraciones textuales (lecturas) que se cuentan los sucesos históricos, llevando a imaginar los sucesos.

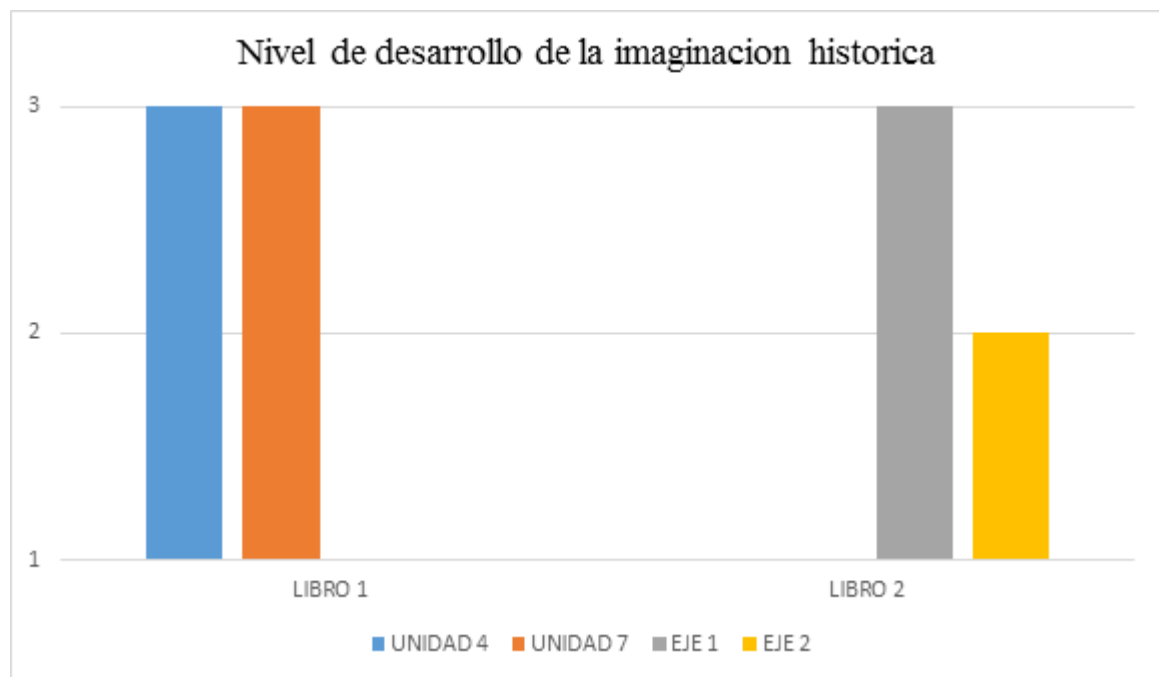
A pesar de la contribución francesa a la independencia de los estados unidos, esta nación no consiguió grandes ventajas políticas de su intervención militar, ya que Estados Unidos negoció directamente con Inglaterra en 1783. Por el contrario, la guerra significó un altísimo costo para Francia, creció sustancialmente su deuda, se arruinaron sus cosechas, subieron los precios del pan y se desató un gran descontento social contra el gobierno francés. (Extraído de *Secuencia en Ciencias Sociales* 8, ver anexo 1, pág. 180)

De igual forma, las preguntas también permiten ubicar y problematizar un momento histórico determinado, pues estas permiten realizar una interpretación de los acontecimientos. Esto con el fin de entender y dar cuenta de lo que pasó y cómo pasó; sin que se tenga que hacer una compilación completa y detallada de los sucesos. Ya que permiten situarse en el presente para valorar los hechos del pasado; aunque vale la pena recalcar que si bien la gran mayoría de preguntas son de carácter literal, algunas permiten la interpretación y problematización de los sucesos. Las siguientes preguntas ejemplifican lo mencionado anteriormente:

1. *¿Cómo se interpretaría actualmente que las organizaciones campesinas y obreras de Colombia emitieran el siguiente acuerdo y lo hicieran cumplir? “Los habitantes de este país deben abstenerse de comprar productos provenientes de las potencias industrializadas.” (Extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.4.2, pág. 197)*
2. *El lema que pregonó la doctrina Monroe fue “América para los americanos” ¿Cómo puedes interpretar esta frase? Representalo mediante una caricatura. (Extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.3.2, pág.180)*

Por lo tanto, se refleja en ambos LTE el desarrollo de la imaginación histórica, permitiendo al estudiante ubicarse y pensarse en situaciones históricas determinadas; posibilitando generar una aproximación a los hechos históricos que parten de una contextualización del pasado, donde el proceso se lleva a cabo gracias a los componentes del libro ya mencionados. El siguiente gráfico señala el nivel en el cual la imaginación se ve reflejada en los LTE, sintetizando lo dicho anteriormente.

Gráfica 7
Nivel de desarrollo de la imaginación histórica



En cuanto a la *contextualización histórica*, como otra de las habilidades de la *empatía histórica*, se entiende como una referencia a las circunstancias y a las incidencias que rodean a los sucesos históricos. Este contexto está formado por todo aquello que influye y determina el pasado, permitiendo comprender todas las situaciones en las cuales se desarrolla un acontecimiento, dándole valor histórico a la empatía histórica (Santisteban, 2010).

La *contextualización histórica* se desarrolla en ambos LTE presentando elementos que permiten situar al lector en el tiempo y el espacio, por medio de preguntas, líneas del tiempo, imágenes y textos narrativos; ya que aborda los antecedentes de los procesos sociales, estableciendo una temporalidad bien definida y enmarcando los acontecimientos en los relatos históricos. Las narraciones textuales que presentan los LTE permiten sentar bases sobre el contexto, el tiempo y las circunstancias en las se desenvuelven los acontecimientos

históricos. Por ejemplo, el siguiente párrafo deja entrever la puesta en escena de un suceso que desencadenó la Revolución francesa:

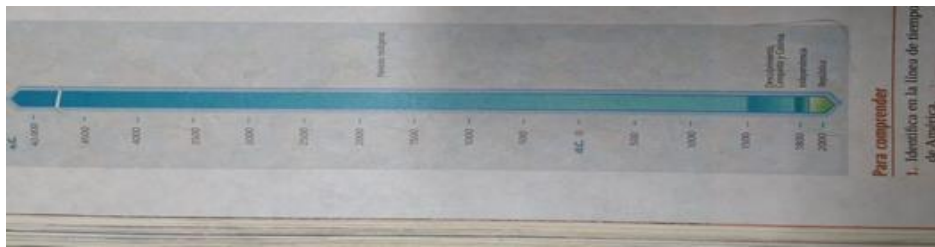
Las medidas implementadas por Luis XVI, orientadas a intentar superar la crisis económica, causaron una revuelta el 7 de junio de 1788 en Grenoble. Las negativas de la clase privilegiada renunciar a sus privilegios fiscales, produjo que la gente saliera a protestar a las calles. En respuesta el rey envió a sus tropas a sofocar la revuelta, pero estas fueron recibidas por una lluvia de tejas que los protestantes lanzaban desde los techos de los edificios. Este hecho se conoció como la jornada de las tejas. (Extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales*, ver anexo 1.3.2, pág. 183)

El relato contextualiza el acontecimiento, abriendo campo para que se imagine el evento y se generen percepciones y juicios morales sobre lo recreado; siendo posible relacionarlo con otras experiencias similares, ya sean del pasado, del presente o de su propio contexto.

Al mismo tiempo, se evidencia que las líneas de tiempo y las imágenes posibilitan el desarrollo de la contextualización histórica. Pues las primeras permiten situar los sucesos de forma cronológica, facilitando la ubicación temporal del acontecimiento en el tiempo, con el fin de comprender el pasar de los años, los cambios y las consecuencias que se puedan desarrollar. De igual forma, las imágenes en ambos LTE están acompañadas de descripciones que ayudan a retratar el ambiente, el contexto y la temporalidad en la que se desarrolla un acontecimiento determinado, logrando evocar en cierta medida lo ocurrido. A modo de ejemplo se presentan dos imágenes tanto de la línea de tiempo como de una ilustración de los LTE.

Imagen 5

Línea del tiempo comparativa de procesos históricos



Línea de tiempo general de la Historia de América

(Extraído de *Estrategias en Ciencias Sociales 8*. Ver anexo 1.2.2, pág. 167)

Imagen 6. Integración de descripciones e imágenes



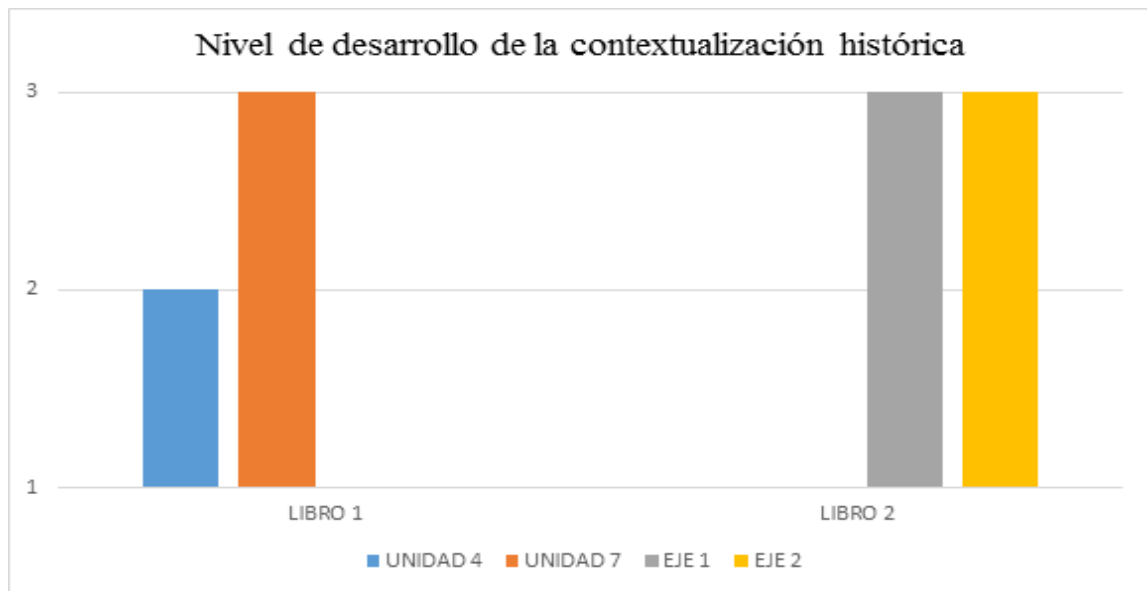
Las fábricas textiles en el siglo XVIII

(Extraído de *Secuencias en ciencias sociales 8*. Ver anexo 1.3.2, pág. 181)

Ahora bien, la gráfica 8 muestra el análisis sobre la contextualización histórica estableciendo un nivel de desarrollo nivel 2 y un nivel 3 en los LTE.

Gráfica 8

Nivel de desarrollo de la contextualización histórica. Elaboración propia



Por otra parte, la *imaginación histórica* y la *contextualización histórica* sientan las bases para la construcción de la tercera habilidad de la empatía histórica: el *pensamiento crítico - creativo, juicio moral y relativismo*. El cual es entendido como la capacidad para realizar valoraciones del pasado, comparaciones, juicios sobre las acciones y las relaciones con el presente; para llegar a imaginar no solamente futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales, sino también versiones múltiples de cómo se desarrollaron los hechos del pasado (Santisteban, Neus y Pagès, 2010).

En cuanto al análisis del *pensamiento crítico-creativo, juicio moral y relativismo* entorno en los LTE, se presentan pocos elementos que permiten comprender por qué se desarrollan los acontecimientos históricos; pues su escritura, las actividades y las preguntas se realizan alrededor de la puntualidad de los sucesos y sus respuestas son netamente

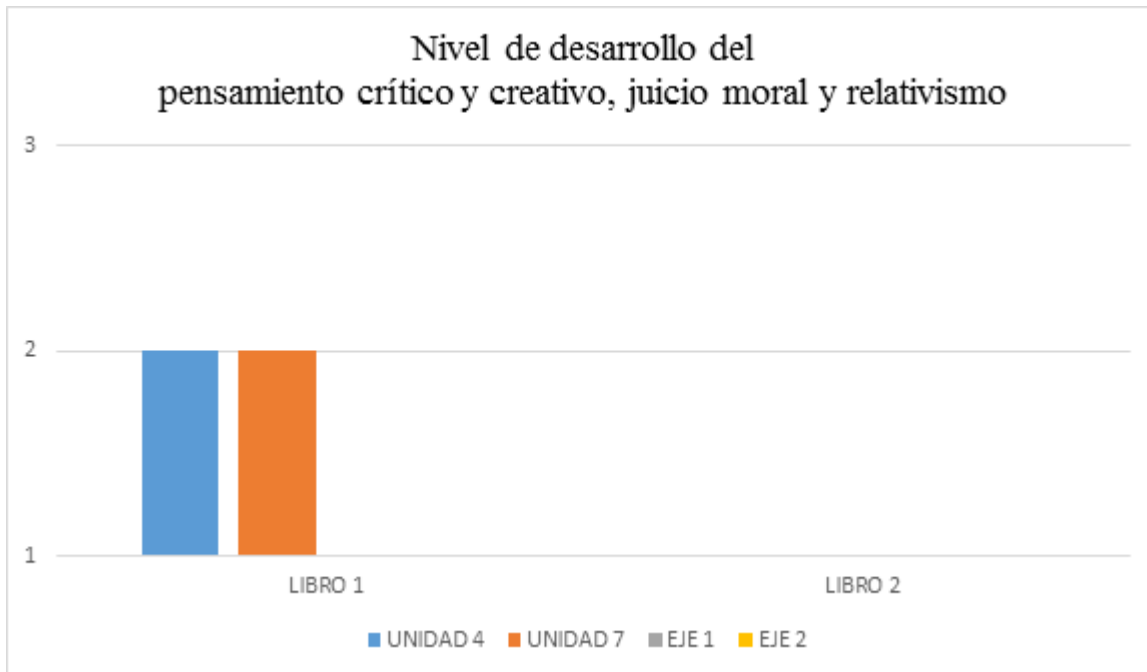
textuales, sin que haya un proceso cognitivo que permita situarse al estudiante en los sucesos del pasado teniendo en cuenta los valores que ocurren en los sucesos históricos. Es decir, el lector no puede problematizar el pasado en la medida de que solo se escucha una historia. Sin embargo, es de resaltar que hay algunos apartados que pueden aproximar al estudiante a generar reflexiones críticas sobre los acontecimientos en el LTE 1.

Por ejemplo, fijémonos en las siguientes preguntas: *¿Qué opinas de la participación de los estudiantes en el proceso de independencia?* (extraído de *Estrategias Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.1.2, pág. 154) *En tu opinión: ¿Qué importancia tienen los sindicatos?* (extraído de *Estrategias Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.1.2, pág. 154). Ambas preguntas son cuestionamientos que deben generar en los estudiantes procesos cognitivos de reflexión crítica de los sucesos; pues indagan por las opiniones y posturas personales del alumnado con el fin de generar juicios de valor sobre el pasado y permiten reconocer las vivencias y experiencias de los antepasados desde la emocionalidad propia.

Por consiguiente, esta última habilidad posee un desarrollo bajo en los LTE. Por lo que se le sitúa para el LTE 2 en un nivel 1 y para el LTE en un nivel 2, ya que las pocas preguntas expuestas dan pie al desarrollo de esta habilidad, pero la falta de actividades que problematicen el pensamiento crítico y, sobre todo, la relatividad de las historias hace que no se puedan dar más evidencias del desarrollo de esta habilidad. La gráfica 9 permite observar la comparación estos niveles de desarrollo.

Gráfica 9

Nivel de desarrollo del pensamiento crítico y creativo, juicio moral y relativismo.
Elaboración propia



A modo de conclusión, en cuanto a las habilidades que articulan la empatía histórica, se evidencia que ambos LTE presentan las bases y las herramientas para el desarrollo de esta competencia por parte de los estudiantes. Llegando a desarrollar la *imaginación histórica* y la *contextualización histórica*, ya que sitúan al estudiante en contextos precisos, dotando de sentido el momento histórico que se está abordando; al igual que brindan las herramientas para realizar una reconstrucción de la época y transportar al estudiante al momento histórico por medio de imágenes, preguntas y otras actividades.

No obstante, las habilidades analizadas llegan a perder gran parte de su potencial porque los libros no terminan de desarrollar a cabalidad el *pensamiento crítico-creativo*, *el juicio moral* y *el relativismo*. Esto debido a que no se realiza una comprensión del pasado

con los valores de la época estudiada ni del presente; no se busca dar una argumentación consciente y desligada de lo textual y no se pide a los estudiantes que piensen futuros y pasados diferentes de los mostrados.

A continuación, se muestran los elementos que desde los LTE 1 y 2 permiten el desarrollo de la empatía histórica a través de sus habilidades, estableciendo en qué cantidad es expresada en los LTE. De igual forma la “X” señala que los relatos que se presentan brindan elementos que desarrollan la habilidad y por ende, la competencia en su totalidad.

Tabla 8
Contenidos que desarrollan la empatía histórica. Elaboración propia

Empatía histórica			
Habilidad	Nivel de desarrollo LTE 1 - LTE 2	Contenido	Cantidad
Imaginación histórica	2 – 3	Preguntas	4
		Imágenes	10
		Texto	X
Contextualización histórica	3 – 2	Preguntas	5
		Imágenes	23

		Texto	X
		texto histórico	16
Pensamiento crítico y creativo, juicio moral y relativismo	2 – 1	Preguntas	6

3.2.4 Interpretación histórica a partir de fuentes históricas

Al acceder a la *interpretación de la historia* es acertado relacionar las experiencias propias con elementos históricos como los datos, las fechas y las fuentes, pues en el proceso de comprender la historia se incorporan las vivencias ocurridas en un entorno social determinado, ayudando a la comprensión de los sucesos históricos.

La *interpretación de la historia* a través de las fuentes puede ser tomada como un recurso fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto debido a que el trabajo con fuentes puede realizarse a partir de problemas históricos, poniendo en juego las experiencias propias por medio de las habilidades que esta competencia desarrolla. *Las fuentes históricas, los textos históricos y el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica* permiten conocer la historia próxima, estableciendo relaciones con las otras realidades y generando un conocimiento histórico discutible, pero fácil de comprender al posibilitar su problematización (Santisteban, González y Pagès, 2010).

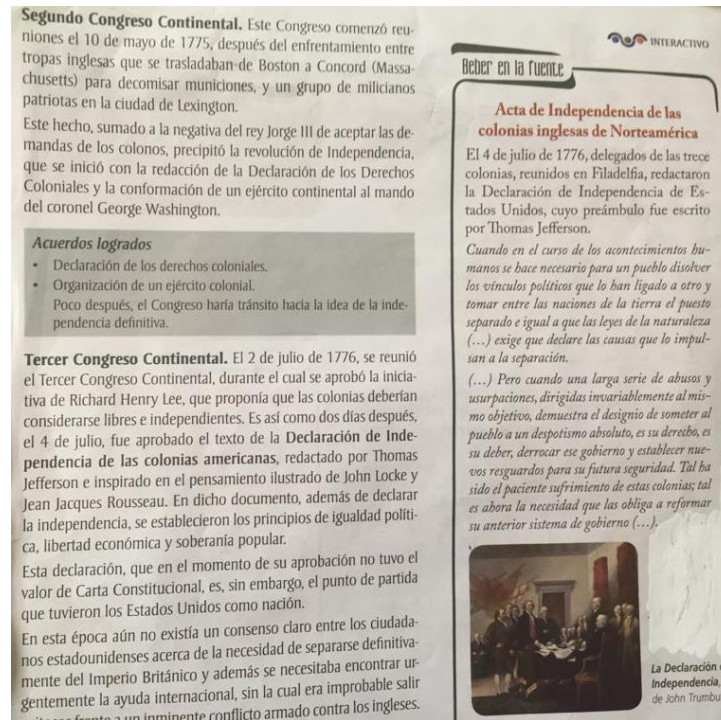
Ahora bien, *las fuentes históricas* como habilidad de esta competencia, pretenden que en la enseñanza de la historia el alumnado aprenda a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a algunas preguntas de tipo histórico a partir de las fuentes; permitiendo conocer la historia cercana y otras realidades que no son contadas en la historia tradicional. Por lo que posibilita presentar aspectos de la vida cotidiana que trasciendan los acontecimientos bélicos o políticos y faciliten la motivación del alumnado para entrar con rapidez al contenido problemático de la disciplina. Esto por medio de las lecturas y el tratamiento de las fuentes.

En el análisis resultante de los LTE a la luz de las fuentes históricas, se evidencia poco desarrollo. En el LTE 1 no se hace mención a las fuentes históricas, sino que se realiza una invitación al alumnado para acercarse a fuentes externas y contrastar la información. Por lo contrario, en el LTE 2 sí se hacen presentes las fuentes históricas, las cuales son acompañantes constantes de las temáticas que se trabajan a lo largo de los ejes temáticos.

Lo anterior se puede ejemplificar de la siguiente manera: a medida que se trabaja la independencia de las 13 colonias, el LTE 2 presenta junto al desarrollo de esta temática un fragmento del Acta de Independencia de las colonias inglesas de Norteamérica; al igual que presenta otros documentos, todos en correspondencia al tema que se esté trabajando en el eje. De igual forma, le pide al alumno realizar comparaciones entre los documentos, por medio de preguntas o fichas de análisis que serán expuestos más adelante.

Imagen 7

Texto histórico acompañando el desarrollo de las temáticas del libro de texto escolar

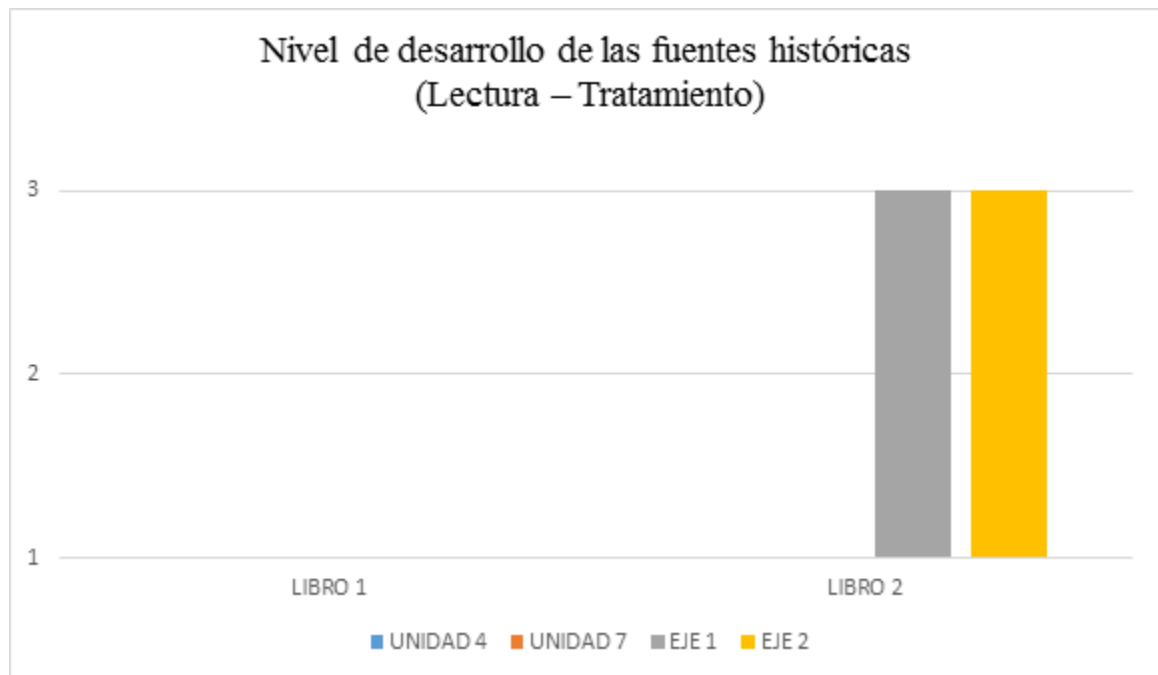


Fragmento de Acta de Independencia de las colonias inglesas de Norteamérica.
(Extraído de *Secuencia en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.4.2, pág. 202)

Por consiguiente, esta habilidad posee un desarrollo diferenciado en los LTE, ya que en el LTE 2 se evidencia su desarrollo por medio de los contenidos mencionados; en comparación con el LTE 1 que no desarrolla esta habilidad de la interpretación histórica, como lo expresa la siguiente gráfica.

Gráfica 10

Nivel de desarrollo de las fuentes históricas (lectura - tratamiento). Elaboración propia



Por consiguiente, no se puede desligar la habilidad del tratamiento de *las fuentes históricas* del *contraste y confrontación de los textos históricos*, pues esta última se constituye en otra de las habilidades que desarrolla la *interpretación de la historia*. Esta habilidad tiene como fin el trabajo e interpretación de textos históricos, los cuales traen consigo grandes beneficios al ser llevados a la escuela, como la interpretación, la indagación o la contrastación de la historia. Sin embargo, la información que nos aporta este tipo de fuentes primarias presenta problemas en función de su intencionalidad, parcialidad, diversidad, multiplicidad de temas, de formatos y de orígenes; por lo que se debe tener cuidado a la hora de seleccionar dichos textos, ya que deben presentar una interpretación coherente de los aspectos que se pretende conocer (Santisteban, 2010).

En los LTE, el análisis de esta habilidad presenta similitudes con la anterior, ya que el LTE 2 trabaja y problematiza alrededor de 16 textos históricos a lo largo de los dos ejes analizados, en contraste con el LTE 1 que no desarrolla esta habilidad, sino que propone trabajar con los textos históricos, pero estos no se hacen presente dentro del LTE 1. Teniendo presente lo anterior, los elementos que permiten la confrontación y el contraste de los textos históricos son las preguntas y fichas de análisis que permiten la confrontación. Se muestran ejemplos de estas a continuación.

Las preguntas giran alrededor de la comparación con otros textos históricos o la interpretación de estos, permitiendo un acercamiento directo con las producciones que se realizaron durante el suceso histórico o con sus protagonistas; ofreciendo así visiones más específicas de los acontecimientos. Como, por ejemplo: *¿Que buscaba Simón Bolívar al escribir este documento?* (extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.4.2 pág. 202) *¿Qué valor histórico tiene el discurso de Angostura en el contexto de la formación de la gran Colombia?* (extraído de *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.4.2 pág. 203)

Ahora bien, las fichas de análisis para los textos históricos que se abordan en el LTE 2 cumplen la función de facilitar la extracción de información del texto histórico, permitiendo una mejor comprensión de la información, de sus protagonistas, de sus intenciones y del contexto en el que se enmarca. Estas fichas de análisis no se presentan o proponen para todos los textos, sino que se utilizan solamente en un par de ocasiones con el fin de dar cierre a los ejes, acompañadas de preguntas que se refieren al contenido e intenciones del texto en cuestión. A continuación, se muestra un ejemplo de las fichas de análisis que se proponen en el LTE 2:

Imagen 8

Ficha de análisis para documentos históricos

PROCEDIMENTAL

2. Enfoca el documento

ASPECTOS	INFORMACIÓN
Título del documento	
Tipo de documento Privado / Público / Religioso / Institucional	
Contexto Espacio - temporal	
Autor	

(Ficha de análisis de texto histórico. Extraído de *Secuencia en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.4.2, pág. 204)

Por consiguiente, esta habilidad posee un desarrollo diferenciado en los LTE, ya que en el LTE 2 se evidencia su desarrollo, como lo muestra la imagen anterior, donde se hace el trabajo de extraer y analizar los textos históricos y realizarles preguntas a los estudiantes a partir de este ejercicio. Esto en comparación con el LTE 1 que no desarrolla esta habilidad de la interpretación histórica, como lo expresa la siguiente gráfica.

Gráfica 11

Nivel de desarrollo de textos históricos (contraste - confrontación). Elaboración propia



Para terminar con las habilidades de la *interpretación histórica*, el *conocimiento del proceso de trabajo de las ciencias históricas* se presenta como la última de las habilidades que desarrolla la interpretación de la historia. Este proceso es el acercamiento al trabajo propio de un historiador: el tratamiento de fuentes, la interpretación de la historia, la utilización de distintas disciplinas o ciencias para ver de una manera más completa los sucesos del pasado. A continuación, se muestra el nivel de desarrollo de esta habilidad en los libros de texto escolar analizados.

El análisis de los LTE permitió determinar que la presente habilidad posee un nivel alto de desarrollo, ya que realiza una relación entre diferentes áreas del saber cómo la

economía, la política y la geografía, entre otras. Las cuales se ven reflejadas de manera explícita; utilizándose además como apoyo para la construcción de la historia a lo largo de la narración, con el fin de permitir una mejor comprensión de los sucesos. Un ejemplo de estas relaciones que se establecen se presenta a continuación.

Imagen 9

Relación entre distintas disciplinas para entender un mismo suceso

Pero fue hasta el 1 de julio de 1867, cuando de forma pacífica, la reina Victoria de Inglaterra firmó un tratado en el cual le confirió a Canadá el título de Confederación. A partir de ese momento, y durante la primera mitad del siglo XX, el país alcanzó el reconocimiento como nación independiente y se le confirieron varios territorios que estaban en manos de los ingleses.

1.6 Consecuencias de la Independencia de los Estados Unidos

La Independencia de los Estados Unidos fue un acontecimiento de repercusión mundial. Ha sido considerada la primera revolución liberal de carácter nacional, que además sirvió de inspiración a los revolucionarios en Europa e Hispanoamérica.

Entre las principales consecuencias de la Independencia de los Estados Unidos, tenemos:

En la fotografía aparecen los participantes en la Conferencia de Charlottetown, conocidos como los padres de la Confederación.

- ¿Por qué Charlottetown es conocida como la Cuna de la Confederación?

PARA COMPRENDER

1. ¿Qué potencias europeas adelantaron exploraciones en Canadá durante los siglos XV y XVI?
2. ¿Cuándo comenzó el proceso de independencia de Canadá y quiénes lo lideraron?
3. ¿En qué año Canadá alcanzó su independencia?
4. ¿Qué pasó con la economía de los Estados Unidos después de la independencia?

Políticas	Sociales	Económicas
<ul style="list-style-type: none"> • Se convirtió en la primera revolución de carácter liberal. • Aumentó el interés por la lucha armada como medio para obtener la libertad y demostró que las metrópolis no eran invencibles. • Tras la independencia, se comenzó la colonización del Oeste del territorio, que había sido prohibido por la Corona Británica. 	<ul style="list-style-type: none"> • La burguesía asumió el liderazgo de una moderna sociedad de clases, mientras otros Estados permanecían anclados todavía en la sociedad estamental. • La población indígena disminuyó considerablemente durante las guerras de independencia. • Se comenzó la discusión sobre la abolición o no de la esclavitud. 	<ul style="list-style-type: none"> • La independencia trajo consigo la liberación de las relaciones comerciales y la llegada a los puertos estadounidenses de barcos holandeses, españoles, franceses y portugueses, para comerciar con tabaco, trigo, maíz, arroz y demás productos que se necesitaban en Europa. • El comercio internacional y el consumo interno, estimularon el crecimiento de la economía en los sectores agrícola e industrial. • La burguesía comercial e industrial asumió el liderazgo social y político en los Estados del Norte, y en el sur, fue desplazando gradualmente a la nobleza terrateniente.

(Extraído de *Secuencia en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.4.2, pág. 204)

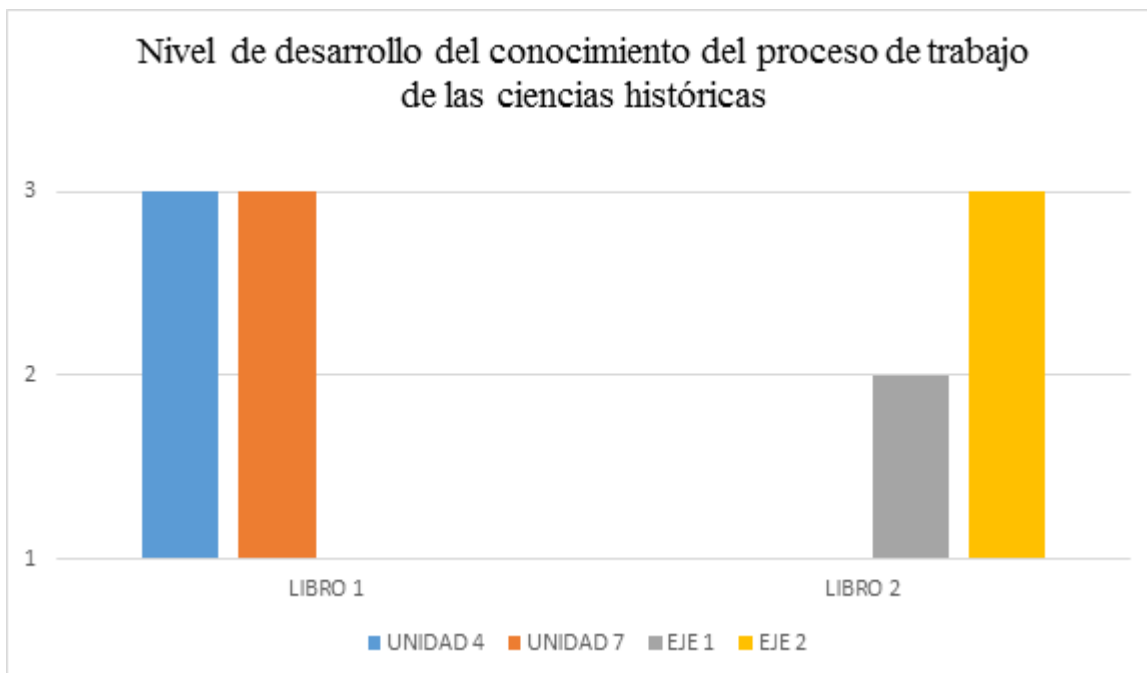
Por otro lado, hay una intención de aproximar al alumno al trabajo del historiador, no solo por la utilización de otras disciplinas para realizar la reconstrucción de los hechos del pasado, sino para trabajar sobre los textos históricos, con el propósito de interactuar con vestigios tangibles de la historia, como lo es el texto histórico y las fuentes históricas. Esto

con el fin de que comprendan el trabajo de un historiador, el cual es el estudio, el análisis, la interpretación y la documentación de los diferentes hechos para interpretar y redescubrir la historia.

Por lo anterior, esta habilidad posee un desarrollo alto en los LTE, por lo que se le sitúa entre un nivel 2 y 3. Es pertinente reconocer que en el LTE 1 se evidencia de mejor manera su desarrollo, en comparación con el LTE 2 que lo hace de forma parcial en uno de sus ejes. Esto es debido a que, si bien utiliza como referencia textos históricos, el desarrollo en cuanto a las preguntas o problematización se queda en lo textual o en el acontecimiento general que trabaja el libro, como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfica 12

Nivel de desarrollo del conocimiento del proceso de trabajo de las ciencias históricas.
Elaboración propia



A modo de conclusión, es de resaltar que la *interpretación de la historia a partir de fuentes históricas* como competencia se desarrolla plenamente en el LTE 2, no solamente porque propone el tratamiento de estas habilidades, sino porque se hacen visibles dentro del mismo LTE, posibilitando el análisis y la comprensión de estas. En contraste, el LTE 1 no llega a desarrollar las fuentes históricas, ya que solo son mencionadas y, en el mejor de los casos, realiza una invitación a los alumnos a realizar una revisión de las fuentes y textos históricos por fuera del LTE.

Un ejemplo de ello. En lugar de mostrar los acuerdos del Tratado de Versalles, se pide a los estudiantes realizar la siguiente actividad: “*Consulta dos acuerdos del tratado de Versalles y explica su importancia*” (extraído de *Estrategias en ciencias sociales 8*, ver anexo 1.2.2, pág. 169).

De igual manera, se ve reflejado el tratamiento y la utilización de distintas disciplinas que acompañan al análisis histórico, pues provee de herramientas a los alumnos para acercarse a la profesión del historiador; bien sea dentro del mismo libro de texto escolar o haciendo una invitación a trabajar en ese mundo del contraste de fuentes, de vestigios del pasado y de interpretación de los sucesos históricos, como ya se evidenció en las habilidades de la interpretación de la historia a través de las fuentes.

Imagen 10

Fragmento de lectura sobre la campaña Napoleónica

La segunda coalición contra Francia estuvo integrada por Inglaterra, Rusia, Austria, Turquía y Nápoles. Esta coalición fue vencida, razón por la cual Rusia, Austria e Inglaterra pidieron la paz. De esta forma, cuando Napoleón se sintió con todo el poder, declaró la guerra a Europa.

Como resultado de la campaña de Napoleón en Italia se conformaron una serie de “reinos”, como el reino de Italia y el de Nápoles que agrupaban a las nuevas repúblicas, entre las que se cuentan la Cisalpina en 1797;

(Extraído de *Estrategias en Ciencias Sociales 8*, ver anexo 1.1.2, pág. 157)

En el fragmento de texto anterior, ilustrado en la imagen, se evidencian las relaciones políticas y militares que dieron apoyo a Napoleón en sus campañas para la formación del Imperio, al igual que aquellas que lograron vencerlo. De lo anterior, no solo se infiere que son relaciones políticas y militares, sino también económicas (ver texto completo en anexo 1.1.2 pág. 156); lo que deja entrever que las relaciones con otras disciplinas no solo son explícitas sino también implícitas.

A continuación, se muestra los elementos que a lo largo de los LTE desarrollan las habilidades que propician el desarrollo de la interpretación histórica; estableciendo en qué cantidad se ve reflejada en los libros. De igual forma la “X” señala que los relatos que se presentan brindan elementos que desarrollan la habilidad y por ende, la competencia en su totalidad.

Ficha 9

Contenidos que desarrollan la interpretación histórica. Elaboración propia

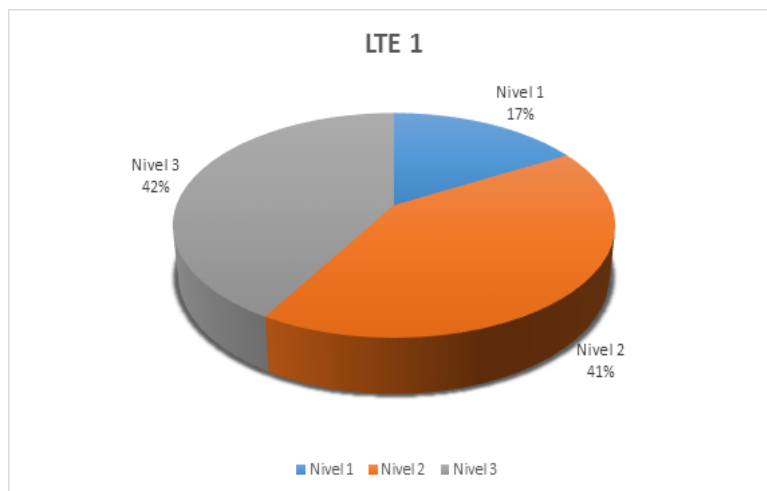
Interpretación histórica			
Habilidad	Nivel de desarrollo LTE 1 - LTE 2	Contenido	Cantidad
Fuentes Históricas (lectura – tratamiento)	1 – 3	Preguntas	X
		Texto histórico	16
Textos históricos (contraste–confrontación)	1 – 3	Preguntas	5
		Fichas de análisis	X
		Texto histórico	16
Conocimiento del proceso de trabajo de las ciencias históricas	3	Preguntas	X
		Mapas	X

		Texto	X
--	--	-------	---

Las siguientes gráficas muestran el desarrollo total de las habilidades del pensamiento histórico en cada uno de los LTE, con el propósito de comprender en qué nivel se encuentran los LTE que fueron objeto de análisis, para llegar a realizar una argumentación de las fortalezas y debilidades de estos.

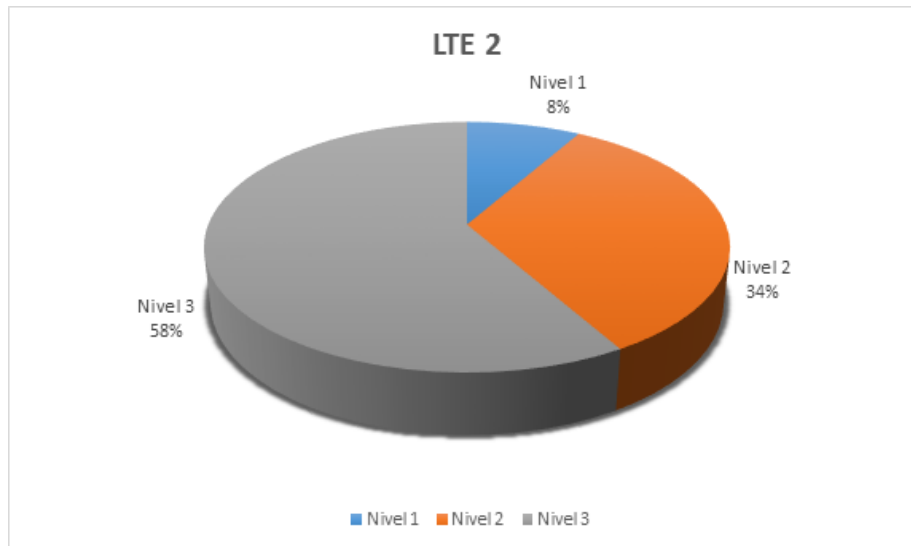
Gráfica 13

Nivel de desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en función de sus habilidades del LTE 1. (Elaboración propia)



Gráfica 14

Nivel de desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en función de sus habilidades del LTE 2. Elaboración propia



Para concluir y entender las gráficas 13 y 14, se ha de resaltar que los LTE brindan bases y herramientas para consolidar el desarrollo del pensamiento histórico en el aula. Sin embargo, es pertinente subrayar que se presentan fortalezas y vacíos en la composición de los LTE. Es decir, el análisis de los LTE, a la luz de las habilidades del pensamiento histórico, arrojó como resultado un desarrollo parcial de este.

Las fortalezas de los contenidos que los LTE expresan permiten acercarse a un desarrollo del pensamiento histórico, ya que porcentualmente un mayor número de habilidades se desarrollan por completo. Sin embargo, son evidentes también las falencias de los LTE que en un porcentaje combinado de las habilidades que se desarrollan en un nivel 1 y 2 llega a ser equiparable con aquellas que se desarrollan en un nivel 3. Las competencias no se desarrollan por completo, sino que los libros, como ya sea menciona, permiten un

acercamiento a estas y abren la posibilidad a un desarrollo total de las competencias del pensamiento histórico.

Un ejemplo de estas falencias es el tiempo histórico, cuyo desarrollo es parcial; pues no es claro ver en ambos LTE las relaciones del pasado con el presente. Sin embargo, cuando se refiere a preguntarse por las preocupaciones de la historia por indagar, pensar e imaginar un futuro a partir de los conocimientos de presente y el pasado no se llega a ver reflejado en los LTE analizados.

Por otra parte, en términos generales, los contenidos que desarrollan las competencias del pensamiento en los LTE se presentan de la siguiente manera: el libro *Estrategias en Ciencias Sociales 8* (LTE 1) en sus dos unidades examinadas presenta 322 preguntas, 1 línea del tiempo y 34 imágenes, de las que solo 45 preguntas, 1 línea del tiempo y 14 imágenes posibilitan el desarrollo del pensamiento histórico. En contraste con el libro de *Secuencias en Ciencias Sociales 8* (LTE 2) que presenta en sus dos ejes examinados 315 preguntas, 90 imágenes, 16 textos históricos, 2 líneas de tiempo y 2 fichas de contenido. De las cuales 51 preguntas, 30 imágenes, 16 textos históricos, 2 líneas de tiempo y las 2 fichas de contenido se acercan al desarrollo del pensamiento histórico. Al unir los datos obtenidos destacamos que 91 preguntas, 44 imágenes, 16 textos históricos, 3 líneas de tiempo y 2 fichas de contenido desarrollan las habilidades del pensamiento histórico, por los dos libros de texto escolar analizados.

Ficha 10

Relación porcentual de contenidos que desarrollan el pensamiento histórico en LTE 1

<i>Libro 1 Estrategia en Ciencias Sociales 8</i>			
Contenido	Número de contenidos dentro del LTE	Número de contenidos dentro del LTE que desarrollan el pensamiento histórico	Relación porcentual de contenidos dentro del LTE que desarrollan el pensamiento histórico
Preguntas	322	45	14%
Imágenes	34	14	41%
Líneas de tiempo	1	1	100%
Total	357	60	17%

Ficha 11

Relación porcentual de contenidos que desarrollan el pensamiento histórico en LTE 2

<i>Libro 2 Secuencia en Ciencias Sociales 8</i>			
Contenido	Número de contenidos dentro del LTE	Número de contenidos dentro del LTE que desarrollan el pensamiento histórico	Relación porcentual de contenidos dentro del LTE que desarrollan el pensamiento histórico
Preguntas	315	51	16%
Imágenes	90	30	33,3%
Texto histórico	16	16	100%

Fichas de contenido	2	2	100%
Líneas de tiempo	2	2	100%
Total	425	101	23%

Lo anterior muestra que ambos libros hacen acercamientos a desarrollar las competencias del pensamiento histórico, pero no en su totalidad; ya que hay habilidades que son complejas para su ejecución por tratarse de procesos cognitivos y mentales, que deben ser potenciados por el maestro. Pero a pesar de esto, no cabe duda de que el libro de texto escolar sigue siendo un recurso que debe ser problematizado en torno a las competencias de pensar en clave histórica. Sin embargo, que sea un recurso de uso cotidiano por los maestros participantes en la investigación es motivo para profundizar en su reflexión como un medio que posibilita la enseñanza en el aula de una disciplina determinada, en especial las Ciencias Sociales, en aras de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, es necesario decir que ninguno de los LTE llega a ser notablemente mejor uno que otro en cuanto al desarrollo del pensamiento histórico; sino que ambos llegan a presentar falencias que evitan que este se desarrolle en su totalidad. En casos puntuales, el LTE 1 presenta falencias dentro de su propio desarrollo en cuanto a la *interpretación de la historia a partir de las fuentes*. Esto es debido a que no se integran fuentes primarias dentro de este LTE. Por otro lado, el LTE 2 presenta falencias en la empatía histórica, especialmente en el pensamiento crítico y creativo, juicio moral y relativismo; ya que no logra poner al

estudiante en situaciones que le posibiliten crear percepciones propias del pasado, sin llegar a logrando relativizar el pasado.

3.3 Conclusiones

Los libros de texto escolar son el objeto de estudio que moviliza esta investigación. Son un recurso destacado en los contextos donde se llevó a cabo este proyecto pedagógico investigativo. El cual ha estado atravesado por la búsqueda de las competencias del pensamiento histórico que son, grosso modo, una de las finalidades de la enseñanza de la historia. Una enseñanza que no busca simplemente transmitir los hechos del pasado, sino que vela por una significación del mismo, que vislumbre una comprensión del presente y permita la construcción de mejores futuros.

La educación es la clave que ha de engendrar la semilla para la reflexión. Procura abstraer múltiples saberes que le otorgan a los sujetos oportunidades de aprender, comprender e interiorizar el pasado con el deseo de reivindicar la otredad.

Los resultados de esta investigación muestran la relación que existe entre los libros de texto escolar y el desarrollo del pensamiento histórico; donde la mirada de los maestros cooperadores se hace presente, permitiendo identificar las influencias, las tendencias y los gustos que determinan los usos y la selección de estos recursos en el aula de clase, como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los maestros que participaron en esta investigación conciben la historia articulada a las ciencias sociales. La historia no se toma como protagonista en los procesos de enseñanza

y aprendizaje, sino que hace parte de un grupo de disciplinas que se unen a razón de un área del currículo escolar, como lo es el área de ciencias sociales. De esta manera, los contenidos, los discursos y las dinámicas de clase giran alrededor de dicha articulación.

El conocimiento del pensamiento histórico que los maestros tienen se relaciona estrechamente con las competencias del pensamiento histórico bajo las que se sustenta esta investigación. Sin embargo, no precisan su importancia para la enseñanza de los contenidos. Lo anterior permite concluir que los maestros, al momento de seleccionar los recursos, como el libro de texto escolar en el que se apoyan en sus dinámicas de clase, no tienen como objetivo el desarrollo del pensamiento histórico, sino el cumplimiento de otros criterios tanto personales como profesionales, como lo son las temáticas curriculares que deben ser enseñar, los temas afines a sus propios conocimientos o el año de publicación de los libros, que terminan respondiendo a objetivos diferentes al desarrollo de un pensamiento histórico en la escuela.

Teniendo presente lo anterior, la selección de los libros de texto escolar que realizan los maestros no está sujeta a ninguna directriz o normatividad. En este caso, la selección correspondió a sus intereses personales o a su formación profesional. Estos libros de texto escolar no son abordados de manera total en sus clases de Ciencias Sociales, sino que es el maestro quien selecciona los contenidos que considera pertinentes. De esta manera, el maestro es el puente entre el conocimiento teórico y el práctico, ya que transpone los saberes y media entre el objeto (libro de texto escolar) y los sujetos (estudiantes).

El libro de texto escolar es visto por los maestros de diferentes maneras. Si bien ambos usan este recurso, solo el Maestro 2 identifica en él potencialidades para el desarrollo

del pensamiento histórico. No obstante, ambos maestros coinciden en que son ellos quienes posibilitan dicho desarrollo en el aula, aunque no tengan una claridad conceptual, a través de su mediación y sus estrategias de enseñanza.

Por lo anterior, es necesario resaltar que esta investigación concluye que el libro de texto escolar, como recurso usado por los maestros participantes de la investigación, permite el desarrollo parcial. Es decir, los libros de texto escolar poseen elementos, como lo son las imágenes, los textos históricos, las fichas de análisis, las líneas de tiempo, las lecturas y las preguntas, entre otros, que se aproximan al desarrollo del pensamiento histórico, en la medida en que se desarrollan algunas habilidades y se acercan al desarrollo de competencias, como se presenta a continuación.

La conciencia histórica-temporal, como competencia del pensamiento histórico, tiende a desarrollarse de forma parcial; aunque contribuye al fortalecimiento de dos habilidades (la temporalidad humana y los cambios y las permanencias), solo se sitúan en cronologías que vinculan pasado y presente, difuminando así las perspectivas del futuro. En esta misma línea, los cambios y permanencias dentro de los LTE denotan procesos de cambio temporal; pero se limitan en cuestiones de permanencias, ya que solo se explica el hecho histórico y no se señalan sus repercusiones en el presente. El tiempo histórico como habilidad, que permite el desarrollo de esta competencia no se hace evidente en los contenidos analizados, pues su tratamiento se limita solo a la relación pasado-presente. Se infiere entonces que, atendiendo a los criterios propuestos para el análisis, las habilidades tienden a ubicarse a un nivel dos, pues solo en casos puntuales presentan un desarrollo de la competencia.

En cuanto a la representación de la historia, esta tiende a desarrollarse totalmente; debido a que sus habilidades (la narración histórica, las explicaciones causales y la construcción de la historia) permiten que los acontecimientos históricos sean contados en orden cronológico, con un lenguaje simple y fácil de comprender, con imágenes o preguntas de apoyo que sitúan al lector o estudiante en un espacio geográfico y temporal determinado, enmarcado en los contextos globales y locales.

Logrando así establecer explicaciones causales del contexto histórico y posibilitando análisis y reflexiones en torno a la construcción de la historia. Atendiendo entonces a los criterios propuestos para el análisis, la competencia tiende a ubicarse en un nivel 3; pues las habilidades posibilitan entrecruzar aspectos principales de la historia (como la explicación causal y los cambios temporales) para aproximarse a una construcción de la ciencia histórica con elementos narrativos propicios para su enseñanza en el aula.

La empatía histórica se desarrolla de manera distinta en los dos libros de texto escolar analizados, pues a pesar de que ambos presentan resultados parciales, es decir, plantean las bases para un total desarrollo de la competencia por medio de sus habilidades, en el libro *Secuencias en Ciencias Sociales 8*, no se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, juicio moral y relativismo, ya que el libro no cuestiona al estudiante por sus opiniones, no entabla relaciones con otras realidades y no propone realizar juicios de valor las temáticas. Por el contrario, el libro de texto *Estrategias en Ciencias Sociales 8* plantea algunas preguntas que logran cumplir parcialmente esta habilidad.

Por lo que se refiere a la interpretación de la historia a través de las fuentes, el libro *Secuencias en Ciencias Sociales 8* (LTE 2) presenta un desarrollo total de las habilidades, ya

que propone elementos que hacen explícitos el trabajo del historiador, como el manejo de textos históricos y el contraste de fuentes históricas, extrayendo fragmentos de fuentes primarias y propiciando diálogos con las fuentes textuales. Caso contrario sucede con el libro *Estrategias en ciencias sociales 8* (LTE 1), pues este no hace evidente el trabajo con las fuentes, sino que remiten al lector o estudiante a realizar consultas externas al libro.

Los libros de texto escolar en su generalidad presentan elementos que pueden contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y sus competencias, pero no de manera completa, sino que son un recurso que puede generar o potenciar estas competencias en el aula; desmitificando la concepción general de que el libro de texto escolar es solo un contenedor de temáticas aisladas de la historia, siempre y cuando el maestro direcciona su práctica docente hacia el desarrollo del pensamiento histórico.

Las conclusiones que arroja esta investigación, en lugar de dar cierre a los interrogantes planteados, siembran nuevas incógnitas que abren campo a repensar las potencialidades de los recursos que los maestros utilizan en sus prácticas, orientadas a las finalidades de la enseñanza de la historia, como lo es el pensamiento histórico. Estos interrogantes versan en torno a: ¿Cuál es la influencia de la formación docente en la selección de los recursos educativos? ¿El desarrollo del pensamiento histórico y sus competencias pueden llevarse fuera de ambientes educativos convencionales? ¿Es posible la construcción y diseño de un recurso educativo como el libro de texto escolar que permita el desarrollo del pensamiento histórico y esté al alcance de todos?

3.4 Recomendaciones

Este trabajo rescata la importancia de que los recursos educativos estén en consonancia con las finalidades de la enseñanza de la historia, así como la necesidad de que los maestros repiensen la enseñanza desde múltiples puntos de vista, desde los conocimientos que la sustentan, los recursos que la posibilitan y los contextos en los cuales se imparte. Esto con el fin de que la enseñanza provea de significado tanto a maestros como a estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, el presente trabajo, en línea con las conclusiones expuestas, genera algunas recomendaciones para futuras investigaciones que se lleguen a enmarcar alrededor del pensamiento histórico o los libros de texto escolar; al igual que se plantean recomendaciones para la formación de los maestros.

Se propone a las Facultades de Educación, a los maestros en ejercicio y a los maestros en formación, una búsqueda por la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico, con el fin de lograr alcanzar una comprensión relevante de la historia que permita a nuestros alumnos entender el pasado y su influencia en el presente, dando significado a este para proponer y crear mejores futuros.

Se recomienda a las Facultades de Educación la posibilidad de invitar y guiar a los maestros en formación a crear insumos, estrategias o recursos que estén pensados en aras del desarrollo del pensamiento histórico, ya que son de gran importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula; pues estos insumos, estrategias o recursos, no solamente guían a los maestros en su ejercicio docente, sino también a los estudiantes en su proceso de aprendizajes y formación.

Es necesario, igualmente, resaltar la necesidad de que la presente investigación y todas aquellas que se realizan en torno al pensamiento histórico, trasciendan y no se queden en el papel, que lleguen a ser leídas por la mayor cantidad de maestros que sea posible. Esto con el fin de que el desarrollo del pensamiento histórico se dé realmente en todas las aulas donde la historia sea protagonista.

Sugerimos también disfrutar los procesos investigativos, ya que por medio de estos el maestro crece profesionalmente, personalmente y emocionalmente; entendiendo que su propia formación es un proceso constante, el cual es inspirado por las dinámicas que vive y presencia en la vida cotidiana.

De igual modo, se recomienda tener una actitud propositiva encontrando en los problemas posibilidades y soluciones para la creación de un sistema educativo que le permita al estudiante resignificar sus aprendizajes con el propósito de transformar sus propios contextos y darle sentido a la experiencia en la escuela.

En el mismo sentido, es importante resaltar la cohesión que un grupo de investigación debe tener, ya que esto posibilita discusiones y soluciones a problemas que se presenten; pues esto abre el espectro del conocimiento con el propósito de convertir los espacios académicos en experiencias significativas para la comprensión de las dimensiones educativas, académicas y personales.

4. Anexos

Anexo 1

Todas las rúbricas que se presentan a continuación son de elaboración propio y toda la información contenida en esta responde a los análisis de los libros de texto escolar 1 y 2.

Anexo 1.1.1

Relación de los niveles y contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 1 en el Núcleo 4



DESCRIPCIÓN GENERAL DEL LIBRO		
Aspecto	Descripción	Observación
Nombre del libro	Estrategias en Ciencias sociales 8	
Año de publicación	2011	
Editorial	Libros & Libros S. A	
Extensión	295 páginas	
Número y división de las temáticas	4 unidades, 2 unidades de historia, 1 de geografía y 1 de política.	Las unidades se divididas en núcleos temáticos. 3 de relaciones ético-políticas, 5 núcleos de historia y 3 de geografía.
Bloques o unidades a analizar	Unidad 2. “Relaciones con la Historia y las culturas” Unidad 3. “relaciones con la historia y la cultura”	De cada una de las unidades se tomó 1 núcleo que corresponde en cuanto a temáticas a los ejes seleccionas del libro 2
Núcleo 4. “La Historia de Europa entre los siglos XVIII y XIX” Extensión 19 páginas (72 a la 91)	Núcleo 7. “La Historia de América en el siglo XIX” Extensión 26 páginas (146 a la 172)	
Este núcleo se compone de 5 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad europea en vísperas a las revoluciones, • Las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX, • La Revolución francesa • El Imperio napoleónico • La Revolución Industrial y movimientos obreros e ideas socialistas 	Este núcleo se compone de 7 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • Llegada de los españoles • La conquista • Llegada de los ingleses y franceses a Norteamérica • La colonia en América • Independencia de las 13 colonias • Independencia en América Hispana • Procesos de independencia de América Hispana • Latinoamérica después de la Independencia 	



<p>Unidad 2. “Relaciones con la Historia y las culturas” Núcleo 4. “La Historia de Europa entre los siglos XVIII y XIX” Extensión 19 páginas (72 a la 91)</p>				
Competencias del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico	Nivel de desarrollo nivel 1: No se evidencia desarrollo nivel 2: Se desarrolla en casos puntuales nivel 3: Se desarrolla	Descripción de lo observado en el libro de texto	Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico
Conciencia histórico temporal	1.Temporalidad humana (Pasado-Presente-Futuro)- [En el libro se desarrolla el transcurso del tiempo y se abordan las relaciones de presente, pasado, futuro]	Nivel 2	Al iniciar el núcleo temático número 4 se hacen dos preguntas exploratorias, que versan en el conocimiento previo o lo que entiende el lector por revolución y quienes la realizan, pero en los apartados del libro no se hace explícito la definición del concepto y sus actores, sino que pasa directamente a contar el relato sobre la sociedad del Siglo XVIII en Europa, haciendo énfasis en la burguesía de este siglo, pero sin dejar claro cuál es el significado puntual de esta. Es	- Preguntas



			<p>pertinente resaltar que se realiza una contextualización sobre la época y a medida que se avanza en el tema y en el núcleo se observa que las preguntas van cambiando de sentido con el fin de llegar a una reflexión sobre el tema tratado puntualizando en la percepción y comprensión que posee el lector sobre las lecturas. Las preguntas cuentan por él qué, el cual, el cómo, las consecuencias, y relaciones entre las diferentes temáticas del núcleo y como estos se han llevado a cabo durante un periodo determinado de tiempo, en el siglo XVIII. Si bien la relación entre pasado presente y futuro no son muy claras.</p> <p>En conclusión las relaciones pasado, presente, futuro entendidas desde esta categoría se limitan al periodo de tiempo en que se desarrollaron los acontecimientos propios del núcleo, vale aclarar que de las 76 preguntas que posee el núcleo, 8 se aproxima a una relación de larga duración entre procesos sociales que surgen en diferentes momentos y que en la actualidad se evidencian claramente que apuntan hacia una reflexión que involucra el pasado con el presente, y como estas desencadenan otras problemáticas tanto de la época como en la actualidad. Por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla la habilidad en su totalidad sino en parte y en casos muy puntuales.</p>	
	2. Desarrollan de cambios y permanencias	Nivel 2	El núcleo 4 demuestra un desarrollo de cambio entre el siglo XVIII y XIX en Europa, puesto que realiza una	-Preguntas



	<p>(Progreso-Decadencia)- [Son claros los hechos que determinaron los cambios históricos]</p>		<p>pre-contextualización del momento en el cual se desarrollan los sucesos, como estos se desenvuelven en las consecuencias o cambios dentro de ese mismo periodo de tiempo. Si bien no hay un apartado o pregunta que evoque continuidad y permanencia si hay aproximaciones a esta. En cuanto a las 76 preguntas se evidencia claramente en algunas, los cambios que se dan entre los siglos XVIII y XIX pues se contempla la puntualidad de las preguntas al cuestionar por sucesos que el texto o lectura narra, es decir, son literales; Pero también encontramos algunas preguntas que evocan directamente por sucesos que representaron un cambio en la historia, y que con el pasar de los años se vuelven representativos, por ejemplo <i>“la toma a la prisión de la Bastilla”</i>. Pero el núcleo posee una particularidad, pues retoma los sucesos que representan un cambio, dejando de lado aquellos cuestionamientos que perviven hasta la actualidad; por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla la habilidad en su totalidad sino en parte y en casos muy puntuales.</p>	
	<p>3.Tiempo histórico (Conocimiento-Poder sobre el futuro)- [Se desarrollan conceptos que permitan</p>	<p>Nivel 2</p>	<p>Esta categoría posee una particularidad en cuanto al tiempo histórico, pues desde Fernand Braudel se establecen 3 parámetros, coyuntura, acontecimiento y larga duración que de los cuales no se avistan de forma clara y se deja a la inferencia del lector. A lo largo de</p>	<p>Preguntas</p>

	comprender el pasado y el presente para poder tener una comprensión de cómo será el futuro]		las 20 páginas y 76 preguntas que contiene el núcleo, este se centra en la descripción de los acontecimientos y la coyuntura, pero no se muestra el proceso de continuidad de los sucesos. Es pertinente resaltar que libro no cumple de forma literal el proceso de continuidad, existen tipos de contextualizaciones que intentan organizar las lecturas de forma cronológica con el fin de llevar un orden.	
Empatía histórica	4.Imaginación histórica- [se desarrollan elementos que permitan situarse en diversos contextos históricos, así como personajes y lugares]	Nivel 3	El libro de texto permite el desarrollo de imaginación histórico, donde a partir de las imágenes y sus respectivas descripciones al igual que las lecturas, sitúa a los lectores en los lugares y contextos en los cuales se desarrollan los acontecimientos, pero no en el lugar de quienes vivieron en dicha época	Imagen de la toma de la bastilla pág. 78
	5.Contextualización histórica- [se muestran hechos elementos e información que permitan comprender el tiempo y las circunstancias en las cuales se desarrollan los elementos históricos]	Nivel 2	Si bien no tiene un desarrollo profundo, a medida que se desarrollan los acontecimientos históricos, se da una muestra de la vida y el contexto en el cual se desarrollan estos, de una manera general e ilustrativa; donde tanto el texto como las imágenes se muestra una relación pero que solo es mencionada, y no profundiza en la comprensión del tiempo y las circunstancias de los sucesos; por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla na habilidad en si totalidad sino en parte y en casos muy puntuales.	- Preguntas 1 Imagen mapa pág. 75



	<p>6. Pensamiento crítico-Creativo, Juicio moral-relativismo [se desarrollan elementos que permitan comprender por qué se desarrollan los acontecimientos históricos, por qué los personajes decidieron tomar ciertas decisiones]</p>	<p>Nivel 2</p>	<p>El núcleo presenta pocos elementos que permiten comprender por qué se desarrollan los acontecimientos históricos, pues su escritura, las actividades y preguntas versan en la puntualidad de los sucesos, y en la respuesta de cuestiones netamente textuales, sin que haya un proceso cognitivo de por medio que permita al lector situarse en los sucesos del pasado teniendo en cuenta los valores que ocurren en ese suceso histórico, es decir, el lector no se puede poner en los zapatos de quienes vivieron en la época. Pero es necesario rescatar que hay 4 preguntas que pueden aproximar al lector a generar un proceso cognitivo de reflexión y crítica, pues estas preguntas apuntan hacia la opinión del lector; por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla la habilidad en su totalidad sino en parte y en casos muy puntuales.</p>	<p>- Preguntas</p>
<p>Representación histórica.</p>	<p>7. Narración histórica (Forma de representación)-[se posibilita el relato de los acontecimientos históricos en un lenguaje simple o que facilite la comprensión de estos]</p>	<p>Nivel 3</p>	<p>La unidad presenta un lenguaje simple y que permite la comprensión al lector, sin embargo, la unidad se ayuda de preguntas y actividades, para que el lector por sus propios medios complemente los conceptos relevantes que no son definidos tal cual dentro del libro pero sí desarrollados, como ejemplo el concepto de revolución, este es desarrollado y tratado desde distintos periodos, pero el libro no explica el concepto tal cual sino que invita al lector a buscar la definición de este.</p>	<p>Imagen</p>



	<p>8. Explicación causal – Intencionales-[se muestran las causas por las cuales se desarrollan o inician los acontecimientos históricos y las consecuencias que trae consigo el desarrollo de este en distintos niveles (local, nacional, internacional)]</p>	<p>Nivel 3</p>	<p>El núcleo realiza una contextualización previa a la narración de los acontecimientos mostrando, por qué se suceden los hechos, qué es lo que llevó a que ciertos procesos sociales se dieran y surgieran en la época y las influencias que un acontecimiento tuvo y la que este ejerce sobre acontecimientos contemporáneos de este o posteriores.</p>	<p>- Preguntas</p>
	<p>9. Construcción de la historia: Escenarios- Personajes-Hechos históricos –[Se hace una construcción del todo el acontecimiento histórico, mostrando los lugares, personajes y hechos que formaron parte de este]</p>	<p>Nivel 3</p>	<p>La construcción del acontecimiento histórico presente en el núcleo hace representaciones de los lugares a través de las narraciones e ilustraciones. Este desarrolla en sí mismo los diferentes fenómenos sociales a partir de los hechos que lo acompañan, de esta manera es posible que el lector se encuentre con una descripción de los hechos históricos y una serie de acontecimientos que lo acompañan, sin embargo, los personajes que se presentan son aquellos que fungen en la historia como los “grandes personajes”, el caso de Napoleón, Luis XVI, y demás personajes a los que se les ha considerado “relevantes”. En este sentido la vida cotidiana y las personas del común, que también hacen parte de los hechos históricos no son visibles en este apartado.</p>	<p>Imagen, pág. 76, Personaje: Reyes, Luis XVI</p>



Interpretación histórica	10. Fuentes históricas (Lectura-Tratamiento)- [se invitan o se utilizan fuentes históricas (Documentos, monumentos, museos, etc.) que enriquezcan los proceso de enseñanza]	Nivel 1	Este núcleo temático invita al lector a acercarse a fuentes externas al mismo, en este sentido no se hacen explícitas dentro del contenido, pero se hacen alusiones a documentos que acompañan los procesos, como ejemplo de ello, la Declaración de los Derechos del Hombre.	
	11. Textos históricos (Contraste-Confrontación)-[se dan ejemplos y se muestran textos históricos dentro del libro de texto escolar que muestre o facilite la contextualización histórica]	Nivel 1	El núcleo no muestra fuentes primarias, sin embargo, el núcleo se desenvuelve en textos de interpretación y narración histórica, donde el lector a partir de su lectura se le invita a comprender los acontecimientos, siendo complementado por medio de fuentes externas al libro, si bien las imágenes muestran un atisbo de lo acontecido, no es la representación real de lo sucedido ya que es la interpretación visual de aquello que la historia cuenta	
	12. Conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica-[Se muestra otras ramas (Geografía, Sociología, Antropología, Política, Economía) o trabajos relacionados con la historia (Historiador,	Nivel 3	Es de resaltar que el núcleo realiza una relación entre diferentes áreas del saber cómo la economía, política, geografía las cuales son explícitas, entrelazándose y utilizándolas de apoyo para la narración histórica que desarrolla el núcleo, con el fin de comprender mejor los sucesos.	Imagen y párrafo



	arqueólogo, sociólogo, antropólogo, etc.) y se resalta tanto su importancia como su contribución a la historia]			
Resultado de los Niveles de desarrollo				
<p>2 Habilidades se sitúan en el nivel 1 5 Habilidades se sitúan en el nivel 2 5 Habilidades se sitúan en el nivel 3</p>				

Anexo 1.1.2


Contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 1 en el Núcleo 4

Competencia del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico	Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico
Conciencia Histórico temporal	Temporalidad Humana Pasado- Presente-Futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Explica cuál es la relación entre revoluciones burguesas, capitalismo y democracia. (pág. 74, pregunta 4) - ¿Qué ideas de la Revolución francesa está vigente hoy en día? (pág. 80, pregunta 3)




		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos o situaciones de la Colombia actual consideres que son herencia de la Revolución francesa? Compara la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución francesa, con la declaración universal de los derechos humanos, encuentra similitudes y diferencias. Consulta que otras declaraciones de derechos hay actualmente y cuáles son sus finalidades. (pág. 83, pregunta 3) - Desde el contexto de la Revolución Industrial ¿qué importancia tiene las máquinas en la sociedad actual? (pág. 85, pregunta 4)
	<p><u>Cambio-continuidad</u> <u>(Progreso-Decadencia)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué se debe la escasa movilidad de la población europea durante el siglo XVIII? ¿Cuáles eran los principales factores de mortalidad en el siglo XVIII? (pág. 72, preguntas 1 y 2) - ¿Cuáles fueron los motivos que inspiraron las revoluciones burguesas? comenta en grupo las consecuencias de las revoluciones burguesas (pág. 74, preguntas 2 y 3) - Explica las causas de las revoluciones europeas del siglo XVIII (pág. 75, pregunta 3) - ¿qué razones impulsaron a los franceses a tomarse la bastilla? (pág. 78, pregunta 2) - ¿Qué ideas de la Revolución francesa están vigente hoy en día? (pág. 80, pregunta 3) - Menciona las causas de la desaparición del taller artesanal y manufacturero (pág. 87, pregunta 1) <p>IMÁGENES</p> <p>Ejecución del monarca Luis XVI (pág.79)</p>




			
	<p><u>Tiempo histórico (Conocimiento-Poder sobre el tiempo futuro)</u></p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none">- Explica en qué consistió la crisis económica que se presentó a finales del siglo XVII (pág. 23, pregunta 1).- Explica cuál es la relación entre revoluciones burguesas, capitalismo y democracia. (pág. 74, pregunta 4)- ¿A qué se debe la escasa movilidad de la población europea durante el siglo XVIII? ¿Cuáles eran los principales factores de mortalidad en el siglo XVIII? (pág. 72, preguntas 1 y 2)- ¿Cuáles fueron los motivos que inspiraron las revoluciones burguesas? comenta en grupo las consecuencias de las revoluciones burguesas(pág. 74, preguntas 2 y 3)- Explica las causas de las revoluciones europeas del siglo XVIII (pág. 75, pregunta 3)- ¿Qué ideas de la Revolución francesa están vigentes hoy en día? (pág. 80, pregunta 3)	

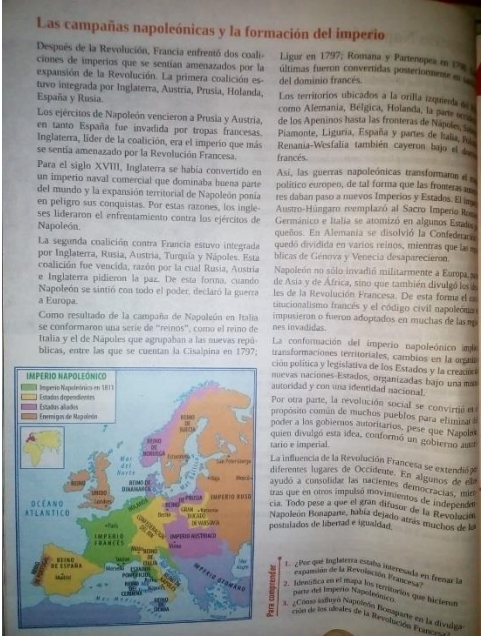
<p>Empatía Historia</p>	<p>Imaginación histórica</p>	<p>Imagen de toma de la Bastilla (pág. 78)</p>  <p><i>El pueblo y la burguesía, el 14 de julio de 1789, se toman la prisión de La Bastilla, símbolo de la autoridad de los monarcas franceses.</i></p>
	<p>Contextualización histórica</p>	<p>En un mapa localiza los Imperios europeos del siglo XVIII (pág. 75, pregunta 1)</p> 



	<p>Pensamiento crítico-Creativo-Juicio moral y relativismo.</p>	<ul style="list-style-type: none">- ¿Estás de acuerdo con que la nobleza y el clero pagarán impuestos? ¿Por qué? (pág. 77, pregunta 4)- ¿Qué opinas de la participación de los estudiantes en el proceso de independencia? (pág. 84, pregunta 4)- En tu opinión ¿Qué importancia tienen los sindicatos? (pág. 89, pregunta 2)
<p>Representación Histórica</p>	<p>Narración histórica (Forma de representación)</p>	<p>IMÁGENES</p> <p>Muerte del rey Luis XVI, (pág 79)</p>  <p><i>En medio del terror y de la anarquía, los revolucionarios franceses llevan a la guillotina al monarca Luis XVI, acusado de traición.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- La trilla a finales del siglo XVIII. De Francisco Goya. (pág. 72)- Granja agrícola de la época. (pág. 73)- La Revolución Industrial. (pág. 74)



	<p>Explicaciones causales-Intencionales</p>	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué factores favorecieron la reactivación de la economía europea en el siglo XVIII? (pág. 73, pregunta 3)- Comente en grupo las consecuencias de las revoluciones burguesas. Explica cuál es la relación entre revoluciones burguesas capitalismo y democracia. (pág. 74, pregunta 3 y 4)- Explica el impacto de la Revolución Industrial en el comercio internacional. 4. Explica las consecuencias de las relaciones entre los sectores industrial y financiero durante la Revolución Industrial. (pág. 87, preguntas. 2 y 4)
	<p>Construcción de la historia: Escenario- Personajes-Hechos históricos</p>	<p>Imagen (pág. 76)</p>  <p><i>Homenaje de los caballeros del Espíritu Santo al monarca Luis XVI, después de su consagración. Luego de la Revolución Francesa, el clero y la nobleza perdieron su poder político debido a la instauración de gobiernos democráticos.</i></p>

Interpretación Histórica	Fuentes históricas (Lectura-Tratamiento)	
	Textos históricos (Contrastes- Confrontación)	
	Conocimiento del proceso del trabajo de la ciencia histórica	<p>Imagen y párrafo (pág. 82)</p>  <p>Fragmento de lectura de las campañas napoleónicas (pág. 82)</p>



		<p>La segunda coalición contra Francia estuvo integrada por Inglaterra, Rusia, Austria, Turquía y Nápoles. Esta coalición fue vencida, razón por la cual Rusia, Austria e Inglaterra pidieron la paz. De esta forma, cuando Napoleón se sintió con todo el poder, declaró la guerra a Europa.</p> <p>Como resultado de la campaña de Napoleón en Italia se conformaron una serie de “reinos”, como el reino de Italia y el de Nápoles que agrupaban a las nuevas repúblicas, entre las que se cuentan la Cisalpina en 1797;</p>	
--	--	---	--

Anexo 1.2.1

Relación de los niveles y contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 1 en el Núcleo 7

Unidad 3 “Relaciones con la historia y la cultura” Núcleo 7 “La Historia de América en el siglo XIX” Extensión 26 páginas (146 a la 172)				
Competencias del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico	Nivel de desarrollo	Descripción de lo observado en el libro de texto	Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico
		Nivel 1: No se evidencia desarrollo Nivel 2: Se desarrolla en		



		casos puntuales Nivel 3: Se desarrolla totalmente		
Conciencia histórico temporal	1.Temporalidad humana (Pasado-Presente-Futuro)- [En el libro se desarrolla el transcurso del tiempo y se abordan las relaciones de presente, pasado, futuro]	nivel 2	El núcleo 7 posee un desarrollo realmente bajo de la temporalidad humana, ya que evoca sucesos del pasado que se enmarcan en el presente, pero sin un atisbo que nos lleve a futuro. el núcleo al iniciar no muestra una temporalidad cronológica evidenciada en una línea del tiempo, que nos muestra los hechos puntuales que denotan un cambio representativo, tales como el descubrimiento de américa, la independencia y la república, al aproximarnos a la actualidad. De las 95 preguntas que posee el libro 4 denotan relación entre pasado y presente dejando de lado la reflexiones sobre el futuro; es por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla una habilidad en su totalidad, sino en parte y en casos muy puntuales.	Preguntas
	2.Desarrollan de cambios y permanencias (Progreso-Decadencia)- [Son claros los hechos que	nivel 2	En el núcleo se presentan apartados del texto, preguntas y actividades cambios significativos en los sucesos históricos, pues muestra que ciertas situaciones particulares llevaron a que la forma en que se pensaba el mundo en una temporalidad	- párrafos y preguntas



	determinaron los cambios históricos]		determinada cambiará permitiendo la transformación de lo establecido, por ejemplo, en la página 146 hay dos párrafos que muestran esos cambios de manera superficial, pues solo los enuncia pero no los explica a profundidad. También encontramos algunas preguntas y actividades orientadas a indagar por esos cambios que sucedieron en la América en el siglo XIX, pero dejando de lado las permanencias y continuidades. En cuanto a las preguntas encontramos, que de las 95, 9 están enfocadas a los cambios en los sucesos, pero no desarrollan permanencias ni continuidades; es por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla la habilidad en su totalidad sino en parte y en casos muy puntuales.	
	3.Tiempo histórico (Conocimiento-Poder sobre el futuro)-[Se desarrollan conceptos que permitan comprender el pasado y el presente para poder tener una comprensión de cómo será el futuro]	nivel 2	El núcleo no presenta conceptos, nociones, o definiciones que aproximen al lector a una comprensión de los sucesos de la actualidad tomando como base el pasado, a pesar de que se haga alusión a la empresa como forma de obtención de riqueza, no se desarrollan, de forma clara y concisa elementos que aproximan al lector a una relación entre pasado, presente y futuro. Sin embargo si se logra establecer algunas relaciones de cambios, pero sin ser claras las conexiones con el presente y mucho menos con el futuro.	Preguntas



Empatía histórica	4.Imaginación histórica-[se desarrollan elementos que permitan situarse en diversos contextos históricos así como personajes y lugares]	nivel 3	El núcleo desde sus propios relatos plantea elementos que permite al lector situarse en el contexto histórico, además que utiliza imágenes y mapas que permiten al lector comprender e imaginar situaciones históricas que relata la misma lectura, al igual que imágenes que escenifican algunos sucesos y personajes importantes o relevantes de la época.	Imagen mapas
	5.Contextualización histórica- [se muestran hechos elementos e información que permitan comprender el tiempo y las circunstancias en las cuales se desarrollan los elementos históricos]	nivel 3	El núcleo, desde el inicio de las lecturas históricas, presenta una contextualización de sucesos históricos, tanto en su literalidad como en sus preguntas y actividades, posibilitando al lector poder comprender la época en la cual se desarrollan los sucesos, a pesar que no es muy profunda, si realiza una puesta en escena sobre los acontecimientos, en cada apartado ubican al lector en la tiempo determinado, por ejemplo, “... <i>en el siglo XVIII en 1774 las colonias, con excepción de Georgia, se reunieron en filadelfia para convocar el primer congreso continental</i> ”, pág. 153. Si bien es solo un ejemplo, el núcleo y el libro en general realiza este tipo de contextualizaciones.	- Línea de tiempo - párrafo 1.
	6.Pensamiento crítico-Creativo, Juicio moral-relativismo [se	nivel 2	Frente a los elementos que permiten el desarrollo de los acontecimientos, podríamos decir que hay algunas aristas que aproximan al lector a indagar porque	Preguntas



	desarrollan elementos que permitan comprender por qué se desarrollan los acontecimientos históricos, por qué los personajes decidieron tomar ciertas decisiones]		sucedieron de tal manera los hechos y no de otra forma, ya que, encontramos 4 preguntas de las 95, direccionadas a la construcción de una opinión argumentada sobre un suceso histórico determinado. Es por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla la habilidad en su totalidad sino en parte y en casos muy puntuales y particulares	
Representación histórica.	7. Narración histórica (Forma de representación)-[se posibilita el relato de los acontecimientos históricos en un lenguaje simple o que facilite la comprensión de estos]	nivel 3	La unidad presenta un lenguaje simple que permite la comprensión al lector. Sin embargo, la unidad se ayuda de preguntas y actividades para que el lector por sus propios medios complemente los conceptos relevantes que no son definidos tal cual dentro del libro, pero sí desarrollados. Como, por ejemplo, el concepto de revolución. Este es desarrollado y tratado desde distinto periodos, pero el libro no explica el concepto tal cual sino que invita al lector a buscar la definición de este.	Imagen de personaje
	8. Explicación causal – Intencionales-[se muestran las causas por las cuales se desarrollan o inician los acontecimientos históricos y las consecuencias que	nivel 2	Al iniciar a leer los párrafos del núcleo, las preguntas y actividades encontramos que hay una contextualización tanto de la época de los sucesos, ya que, contemplan que un determinado acontecimiento no se produce de la nada, sino que posee unos antecedentes que llevan al suceso contado. De las 95 preguntas y actividades hemos	Preguntas



	trae consigo el desarrollo de este en distintos niveles (local, nacional, internacional)]		de considerar solo 4 preguntas o actividades trae consigo el desarrollo y cuestionamiento de los acontecimientos en distintos niveles, ya sean, locales o globales. Es por esta razón que posee un nivel 2 de valoración, ya que no desarrolla la habilidad en su totalidad sino en parte y en casos muy puntuales y particulares	
	9. Construcción de la historia: Escenarios- Personajes-Hechos históricos –[Se hace una construcción del todo el acontecimiento histórico, mostrando los lugares, personajes y hechos que formaron parte de este]	nivel 3	La construcción del acontecimiento histórico presente en el núcleo hace representaciones de los lugares a través de las narraciones e ilustraciones. Este, desarrolla en sí mismo los diferentes fenómenos sociales a partir de los hechos que lo acompañan, de esta manera es posible que el lector se encuentre con una descripción de los hechos históricos y una serie de acontecimientos que lo acompañan, sin embargo los personajes que se presentan son aquellos que fungen en la historia como los “grandes personajes” o más representativos, el caso de los españoles, ingleses, George Washington, Jean-Jacques Dessalines, entre otros, a los que se les ha considerado “relevantes”. En este sentido la vida cotidiana y las personas del común, que también hacen parte de los hechos históricos no son visibles en este núcleo.	Imagen



Interpretación histórica	10. Fuentes históricas (Lectura-Tratamiento)-[se invitan o se utilizan fuentes históricas (Documentos, monumentos, museos, etc.) que enriquezcan los proceso de enseñanza]	nivel 1	Este núcleo temático invita al lector a acercarse a fuentes externas al mismo, en este sentido no se hacen explícitas dentro del contenido, pero se hacen alusiones a documentos que acompañan los procesos, como ejemplo de ello, el contenido de las reformas borbónicas o el contenido de las tertulias literarias del siglo XVIII en Europa.	
	11. Textos históricos (Contraste-Confrontación)-[se dan ejemplos y se muestran textos históricos dentro del libro de texto escolar que muestre o facilite la contextualización histórica]	nivel 1	El núcleo no muestra fuentes primarias, sin embargo, el núcleo se desenvuelve en textos de interpretación y narración histórica, donde el lector a partir de su lectura se le invita a comprender los acontecimientos, siendo complementado por medio de fuentes externas al libro, si bien las imágenes muestran un atisbo de lo acontecido, no es la representación real de lo sucedido ya que es la interpretación visual de aquello que la historia cuenta.	
	12. Conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica-[Se muestra otras ramas (Geografía, Sociología, Antropología, Política, Economía)]	nivel 3	Es de resaltar que el núcleo realiza una relación entre diferentes áreas del saber cómo la economía, política, geografía las cuales son explícitas, pero no textuales, entrelazándose y utilizándolas de apoyo para la narración histórica que desarrolla el núcleo, con el fin de comprender mejor los sucesos. y esto se puede evidencia en la	Imagen



	o trabajos relacionados con la historia (Historiador, arqueólogo, sociólogo, antropólogo, etc.) y se resalta tanto su importancia como su contribución a la historia]		muestra de algunos mapas, y apartados que muestran distribución política	
Resultado de los Niveles de desarrollo				
2 Habilidades se sitúan en el nivel 1 5 Habilidades se sitúan en el nivel 2 5 Habilidades se sitúan en el nivel 3				

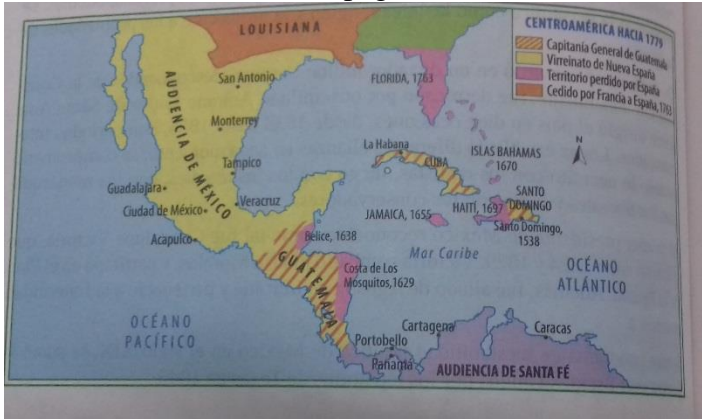
Anexo 1.2.2

Contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 1 en el Núcleo 7

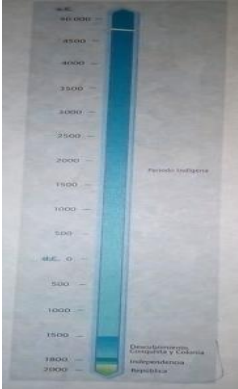
Competencias del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico	Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico
---	---	---



<p>Conciencia histórica-temporal</p>	<p><u>Temporalidad Humana</u> <u>Pasado- Presente- Futuro</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Porque la conquista española se puede considerar una empresa? (pág. 148, pregunta 1) - ¿Qué elementos masones están presentes en los símbolos oficiales de los estados unidos? (pág. 154, pregunta 3) - ¿Cómo influyeron las reformas borbónicas desde la economía y la ciencia en la independencia de las colonias? (pág. 165, pregunta 5) - ¿En la actualidad se mantiene la figura del caudillismo? (pág. 172, pregunta 4)
	<p><u>Cambio-continuidad</u> <u>(Progreso-Decadencia)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona, ¿cuáles son las transformaciones sucedidas en Europa durante el siglo XV? (pág. 146, pregunta 2) - ¿Por qué la conquista española puede considerarse una empresa? (pág. 148, pregunta 1) - Explica en un cuadro sinóptico las causas del descubrimiento de América. Consulta sobre los avances en las técnicas de navegación durante el siglo XV que permitieron la exploración de otras tierras. (pág. 151, pregunta 3 y 4) - Explica qué consecuencias trajo la guerra de independencia de los Estados Unidos para Inglaterra, Francia, España y las colonias. (pág. 153, pregunta 3) - Averigua sobre los elementos masones presentes en los símbolos de Estados Unidos (pág. 154, pregunta 3) - Menciona las causas de la independencia de América. (pág. 156, pregunta 5) - ¿por qué la invasión española precipitó la independencia de las colonias de España en América? (pág. 158, pregunta 3) - ¿Por qué la causa haitiana fue considerada como un hito en la historia universal (pág. 163, pregunta 3) - Explica el impacto del caudillismo en Latinoamérica después de la independencia. (pág. 170, pregunta 3)

	<p><u>Tiempo histórico (Conocimiento-Poder sobre el tiempo futuro)</u></p>	<p>Preguntas las cuales fueron situadas en los apartados anteriores, sin embargo, no hay evidencia de preguntas que lleven a una problematización o poder sobre el tiempo futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo influyeron las reformas borbónicas desde la economía y la ciencia en la independencia de las colonias? (pág. 165, pregunta 5) - ¿en la actualidad se mantiene la figura del caudillismo? (pág. 172, pregunta 4) - ¿Por qué la conquista española puede considerarse una empresa? (pág. 148, pregunta 1) - Explica qué consecuencias trajo la guerra de independencia de los Estados Unidos para Inglaterra, Francia, España y las colonias (pág. 153, pregunta 3)
<p>Empatía Historia</p>	<p><u>Imaginación histórica</u></p>	<p>Mapa Centroamérica hacia 1779 (pág. 162)</p>  <p>Mapa colonial europeo en América. (pág. 148)</p> <p>Mapa colonial europeo en Norteamérica. (pág. 150)</p>




	<p>Contextualización histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica en la línea de tiempo los periodos de la historia de América (imagen: línea de tiempo, pág. 146, pregunta 1) - “En 1774 las colonias, con excepción de Georgia, se reunieron en Filadelfia para convocar el primer congreso continental. Su propósito era solicitar al rey ingles Jorge III la derogación de las sanciones aplicadas por la Corona a quienes habían participado en las revueltas y la eliminación de los impuestos que impedían el desarrollo de la industria y del comercio en las colonias. (...)” (pág. 153, párrafo 1) - Línea de tiempo (pág. 148). 
	<p>Pensamiento crítico-Creativo-Juicio moral y relativismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3. plantea tres argumentos relacionados con la influencia de las rebeliones indígenas. 6. Plantea tres argumentos acerca de la influencia del movimiento de la ilustración en las colonias de Hispanoamérica. (pág. 165, pregunta 3 y 6) - Argumenta tu opinión acerca del concepto de cultura que construyeron los latinoamericanos después de la independencia) (pág. 171, pregunta 2)



<p>Representación Histórica</p>	<p>Narración histórica (Forma de representación)</p>	<p>IMÁGENES</p> <p>Imagen Jean Jacques Dessalines. (pág 163)</p>  <p><i>En 1804 los esclavos negros Jean-Jacques Dessalines y Henri Cristophe proclamaron la independencia de Haití.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sacerdote Morelos (pág. 156) - Fernando VII de Borbón (pág. 158) - Juan Jacobo Rousseau (pág. 159) - José Martí (pág. 164) - Camilo Torres (pág. 166) - Francisco de Paula Santander (pág. 167) - Bernardo O'Higgins (pág. 168) - Don Pedro (pág. 169) - Juan Manuel Rosas (pág. 170)
	<p>Explicaciones causales-Intencionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta sobre los avances de las técnicas de navegación durante el siglo XV que permitieron la exploración en otras tierras. (pág. 151, pregunta 4)



		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué la invasión española precipitó la independencia de las colonias de España en América? (pág. 158, pregunta 3) - Explica cómo influyó la independencia de Estados Unidos en las colonias de España en América. (pág. 159, pregunta 2) - Explica las condiciones de la economía de los países hispanoamericanos después de la independencia. Explica el impacto del caudillismo en Latinoamérica después de la independencia. (pág. 170, preguntas 1 y 3)
	<p>Construcción de la historia: Escenario- Personajes-Hechos históricos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen George Washington  <p><i>El general George Washington con el apoyo de Francia, derrotó al ejército británico en York-town en 1781.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Firma acta de independencia de los Estados Unidos (pág. 154) - Entrada triunfal a la ciudad de México. (pág. 161)
Interpretación Histórica	Fuentes históricas (Lectura-Tratamiento)	
	Textos históricos (Contrastes-Confrontación)	Preguntas “Consulta dos acuerdos del tratado de Versalles y explica su importancia” pág. 155



[Conocimiento del proceso del trabajo de la ciencia histórica](#)

- El sacerdote Morelos organizador de un ejército (pág. 156)



El sacerdote Morelos (de pie) organizó un ejército que fue derrotado por los realistas. La Inquisición lo despojó de sus hábitos de sacerdote y fue fusilado el 22 de diciembre de 1815.

Anexo 1.3.1

Relación de los niveles y contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 2 en el Eje 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL LIBRO		
Aspecto	Descripción	Observación
Nombre del libro	<i>Secuencias Ciencias Sociales 8</i>	
Año de publicación	2016	
Editorial	Libros & Libros S. A	
Extensión	295 Páginas	
Número y división de las temáticas	4 “Bloques”	Los bloques divididos en ejes temáticos. 2 bloques de historia, 1 de geografía y 1 de cátedra de la paz
Bloques a analizar	Bloque 1 “El mundo hasta la primera mitad del siglo XIX ”	Del cual se tomaron 2 ejes, estos dos ejes se corresponden a núcleos del libro 1 a analizar
Eje 1. “Revoluciones burguesas” Extensión 43 páginas (8 a la 51).	Eje 2. “Formación de los estados Americanos” Extensión 45 páginas (52 a la 97)	
Este eje se compone de 6 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes • Revolución Industrial (Primera Fase) • Revolución francesa • Imperio Napoleónico • Restauración monárquica (congreso de Viena) • Otras revoluciones liberales en Europa. 	Este eje se compone de 6 temáticas a abordar en el orden expuesto a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • Independencia y formación de los Estados Unidos • Independencia y formación de los Estados Latinoamericanos • Independencia del Virreinato de la Nueva Granada • La Gran Colombia (1819-1830) • Latinoamérica después de la independencia 	



<p align="center">Bloque 1. “El mundo hasta la primera mitad del siglo XIX” Eje 1. “Revoluciones burguesas” Extensión 43 páginas (8 a la 51)</p>				
<p align="center">Competencias del pensamiento histórico</p>	<p align="center">Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico</p>	<p align="center">Nivel de desarrollo</p> <p align="center">Nivel 1: No se desarrolla Nivel 2: Se desarrolla en casos puntuales Nivel 3: Se desarrolla en su totalidad</p>	<p align="center">Descripción de lo observado en el libro de texto</p>	<p align="center">Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico</p>
<p align="center">Conciencia histórico temporal</p>	<p>1.Temporalidad humana (Pasado-Presente-Futuro)-[En el libro se desarrolla el transcurso del tiempo y se abordan las relaciones de presente, pasado, futuro]</p>	<p>Nivel 2</p>	<p>Si bien existe un desarrollo del tiempo histórico, enmarcado en la primera mitad del siglo XIX, la narrativa de la unidad presenta relaciones temporales que solo se enmarcan en dicho siglo, es decir se presentan los hechos, acontecimientos y sucesos presentes en el. Por otra parte, es necesario resaltar las actividades que el libro nombra como: <i>¿Qué aprendí?</i> Que serían en total para esta unidad 4 actividades, estas, realizan cuestionamientos que se relacionan con la temporalidad humana en</p>	<p>Preguntas Líneas de tiempo</p>



			<p>cuanto establecen relaciones pasado presente, ejemplo: <i>¿Qué tipo de elementos característicos en la consolidación del capitalismo consideras que se mantienen en la actualidad?</i> (pág.18).</p> <p>Si bien, de manera tacita no se exponen los conceptos ni se evidencian las relaciones pasado presente y futuro, es importante resaltar que si existen manifestaciones dentro de los cuestionamientos o actividades que propone el libro de texto</p>	
	<p>2.Desarrollan de cambios y permanecías (Progreso-Decadencia)- [Son claros los hechos que determinaron los cambios históricos]</p>	Nivel 2	<p>Es evidente en el desarrollo de los contenidos como de manera textual el libro desarrolla los cambios a través de las narraciones, establece además de líneas de tiempo que determinan los hechos históricos, relaciones espaciales a través de mapas que posibilitan generar relaciones y mapas comparativos, para este eje problémico entre el antiguo régimen y el liberalismo situándolos primero temporalmente y seguido, un desarrollo en lo político, social y económico. En cuanto a las continuidades y permanencias se hace evidente su desarrollo en las actividades que propone el libro ejemplo: <i>teniendo en cuenta los ideales plasmados en la constitución de 1789 ¿es posible establecer algunas relaciones entre estos preceptos el actual estado colombiano? Argumenta tu respuesta.</i></p>	Preguntas
	<p>3.Tiempo histórico (Conocimiento-Poder</p>	Nivel 2	<p>El eje número 1 centra sus contenidos en algunos procesos sociales que hacen parte del</p>	preguntas



	sobre el futuro)-[Se desarrollan conceptos que permitan comprender el pasado y el presente para poder tener una comprensión de cómo será el futuro]		siglo XIX en Europa, precisando en las revoluciones burguesas. De esta manera se establecen relaciones explícitas que puedan configurar comprensiones del pasado y el presente, pero no del futuro del futuro. Es posible ver en el desarrollo de actividades, cuestionamientos que acercan al lector a su contexto próximo, haciendo relaciones entre hechos del pasado y la realidad que se viven en la actualidad. En cuanto al desarrollo de conceptos que permitan comprender el pasado, no se evidencia un abordaje de estas características, se precisa más bien en la narración del acontecimiento histórico, se resaltan personajes y se establecen temporalidades.	
Empatía histórica	4.Imaginación histórica-[se desarrollan elementos que permitan situarse en diversos contextos históricos así como personajes y lugares]	Nivel 3	Es posible visualizar en el eje temático las relaciones que se establecen entre distintos hechos históricos, de esta manera mientras se desarrollan los contenidos propios de la Revolución francesa también se establecen relaciones con la independencia de los Estados Unidos (pág. 19). No se evidencian propuestas que permitan al lector ponerse en el lugar del otro o imaginar los hechos históricos a partir de los valores o prácticas que acompañan el hecho histórico. Ubica en tiempo y en espacio al lector. Los personajes que son presentados corresponden a los que son considerados como representativos del proceso histórico.	Texto Imágenes preguntas



	5.Contextualización histórica-[se muestran hechos elementos e información que permitan comprender el tiempo y las circunstancias en las cuales se desarrollan los elementos históricos]	Nivel 3	Se presentan elementos que permiten situar al lector en el tiempo y el espacio a trabajar, los antecedentes a los procesos sociales y además el eje temático al iniciar el desarrollo propone un texto que funge como contexto de todas las temáticas a abordar que se enmarcan en la primera mitad del siglo XIX. Se presentan líneas de tiempo y mapas que representan y sitúan las tendencias sociales adscritas al proceso histórico a abordar.	Texto Textos históricos Imágenes Preguntas
	6.Pensamiento crítico-Creativo, Juicio moral-relativismo [se desarrollan elementos que permitan comprender por qué se desarrollan los acontecimientos históricos, por qué los personajes decidieron tomar ciertas decisiones]	Nivel 1	En tanto a los contenidos y las actividades, no se hace lectura de valores que permitan evidenciar el desarrollo de esta habilidad puesto que son narraciones precisas de los hechos históricos, los personajes mencionados son aquellos que operan en la historia como los más relevantes. Las actividades en su mayoría preguntas por el lugar donde se ubican los personajes y sus aportes al proceso o hecho histórico a abordar.	No se desarrolla
Representación histórica.	7. Narración histórica (Forma de representación)-[se posibilita el relato de los acontecimientos históricos en un lenguaje simple o que facilite la comprensión de estos]	Nivel 3	Sí. En general el eje temático aborda los contenidos a través de un lenguaje comprensible al lector. Los relatos son presentados de manera lineal en cuanto al tiempo y en su mayoría están acompañados ya sea de un mapa que los sitúe en el espacio geográfico determinado o una imagen.	Imágenes Texto



	<p>8. Explicación causal – Intencionales-[se muestran las causas por las cuales se desarrollan o inician los acontecimientos históricos y las consecuencias que trae consigo el desarrollo de este en distintos niveles (local, nacional, internacional)]</p>	<p>Nivel 2</p>	<p>Sí. Se evidencian las causas en la medida en que los contenidos presentan contexto previo del proceso histórico y así mismo las consecuencias que desencadena el mismo. No es posible hallar en las consecuencias relaciones precisas con los contextos locales, sino más bien que se enmarcan los contenidos en el espacio europeo, sin embargo, algunas de las preguntas contenidas en el grueso del eje problémico si pretenden establecer dichas relaciones con los contextos próximos del lector que en este caso es el colombiano.</p>	<p>Preguntas Texto</p>
	<p>9. Construcción de la historia: Escenarios-Personajes-Hechos históricos –[Se hace una construcción del todo el acontecimiento histórico, mostrando los lugares, personajes y hechos que formaron parte de este]</p>	<p>Nivel 3</p>	<p>Sí. El eje problémico establece con cada contenido su ubicación en tiempo y en espacio, además de personajes representativos de dichos procesos. No es posible establecer que existe una construcción total del acontecimiento, dentro de los valores que presentan los contenidos pero si es posible evidenciar que se muestra en rasgos generales el proceso histórico acompañado de lugares y personajes</p>	<p>Imágenes Texto</p>
<p>Interpretación histórica</p>	<p>10. Fuentes históricas (Lectura-Tratamiento)- [se invitan o se utilizan fuentes históricas (Documentos, monumentos, museos, etc.) que enriquezcan los proceso de enseñanza]</p>	<p>Nivel 3</p>	<p>Sí. El eje contiene un apartado que se denomina beber en la fuente. De esta manera son presentados fragmentos de documentos como lo son: <i>la declaración de los derechos del hombre y la ciudadanía, la convención jacobiana, el manifiesto de los plebeyos, declaración de las potencias para la abolición del comercio de negros, la santa alianza.</i></p>	<p>Texto Textos históricos Preguntas</p>



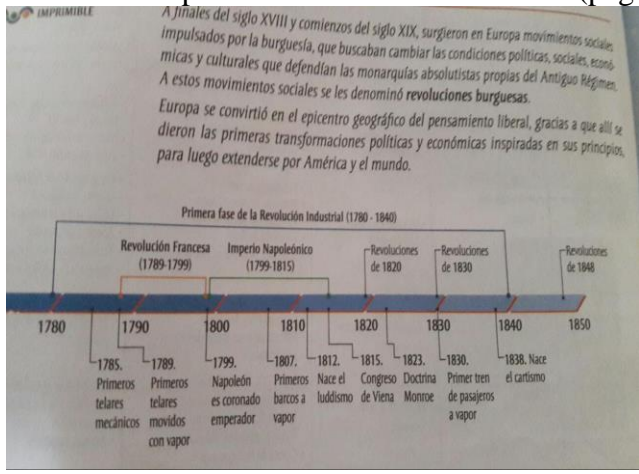
	<p>11. Textos históricos (Contraste-Confrontación)-[se dan ejemplos y se muestran textos históricos dentro del libro de texto escolar que muestre o facilite la contextualización histórica]</p>	<p>Nivel 3</p>	<p>Sí. Se presentan fragmentos de diferentes documentos oficiales que acompañan el proceso histórico</p>	<p>Textos históricos</p>
	<p>12. Conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica-[Se muestra otras ramas (Geografía, Sociología, Antropología, Política, Economía) o trabajos relacionados con la historia (Historiador, arqueólogo, sociólogo, antropólogo, etc.) y se resalta tanto su importancia como su contribución a la historia]</p>	<p>Nivel 2</p>	<p>Se evidencia un acercamiento a la geografía en tanto presenta relaciones con el espacio en el que ocurren los hechos a tratar, no precisa en elementos puntuales de la geografía y este se grafica a través mapas. Por otro lado, hay una intención de aproximar al lector al trabajo del historiador, este se evidencia en varios momentos que el libro titula <i>Como analizar una fuente documental</i>. Esta se presenta solo una vez en el texto e indica al lector los elementos que dé deben tener en cuenta al momento de realizar dicho análisis. Este, además, está acompañado de una actividad que busca que el estudiante se aproxime a la fuente a través de una ficha de contenido que el deberá desarrollar además del análisis y las preguntas</p>	<p>Mapas Actividades</p>
<p>Resultado de los Niveles de desarrollo</p>				

1 Habilidades se sitúan en el nivel 1
5 Habilidades se sitúan en el nivel 2
6 Habilidades se sitúan en el nivel 3


Anexo 1.3.2

Contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 2 en el Eje 1

Competencias del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico	Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico
Conciencia histórica-temporal	Temporalidad Humana Pasado- Presente-Futuro	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de elementos característicos en la consolidación del capitalismo consideras que se mantiene en la actualidad? (pág.18) • ¿Es posible considerar que el surgimiento de las clases sociales descritas en el texto haya incidido en la estructura social de hoy en día? Explica tu respuesta (pág.18) • Teniendo en cuenta los ideales plasmados en la constitución política de 1789 ¿es posible establecer algunas relaciones entre estos preceptos el actual estado colombiano? Argumenta tu respuesta (pág.29) • ¿Qué importancia tuvieron las ideas de la ilustración en los procesos revolucionarios del siglo XVIII? (pág.20) <p>LINEAS DE TIEMPO</p>

		<p>Línea de tiempo de la Revolución Industrial (pág. 6)</p>  <p>A finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, surgieron en Europa movimientos sociales impulsados por la burguesía, que buscaban cambiar las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que defendían las monarquías absolutistas propias del Antiguo Régimen. A estos movimientos sociales se les denominó revoluciones burguesas. Europa se convirtió en el epicentro geográfico del pensamiento liberal, gracias a que allí se dieron las primeras transformaciones políticas y económicas inspiradas en sus principios, para luego extenderse por América y el mundo.</p> <p>Primera fase de la Revolución Industrial (1780 - 1840)</p> <p>Revolución Francesa (1789-1799) Imperio Napoleónico (1799-1815) Revoluciones de 1820 Revoluciones de 1830 Revoluciones de 1848</p> <p>1780 1785. Primeros telares mecánicos 1789. Primeros telares movidos con vapor 1799. Napoleón es coronado emperador 1807. Primeros barcos a vapor 1812. Nace el luddismo 1815. Nace el Congreso de Viena 1823. Doctrina Monroe 1830. Primer tren de pasajeros a vapor 1838. Nace el carlismo 1840 1850</p>
	<p>Cambio-continuidad (Progreso-Decadencia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué diferencias y que semejanzas encuentras entre la organización del estado colombiano y el consulado de Napoleón? (pág.51) • Teniendo en cuenta los ideales plasmados en la constitución política de 1789 ¿Es posible establecer algunas relaciones entre estos preceptos el actual estado colombiano? Argumenta tu respuesta (pág.29) • ¿Qué tipo de elementos característicos en la consolidación del capitalismo consideras que se mantiene en la actualidad? (pág.18) • ¿Es posible considerar que el surgimiento de las clases sociales descritas en el texto haya incidido en la estructura social de hoy en día? Explica tu respuesta (pág.18)
	<p>Tiempo histórico (Conocimiento-Poder sobre el tiempo futuro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué diferencias y que semejanzas encuentras entre la organización del estado colombiano y el consulado de Napoleón? (pág.51) • Teniendo en cuenta los ideales plasmados en la constitución política de 1789 ¿es posible establecer algunas relaciones entre estos preceptos el actual estado colombiano? Argumenta tu respuesta (pág.29)



<p>Empatía Histórica</p>	<p>Imaginación histórica</p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lema que pregonó la doctrina Monroe fue “América para los americanos” ¿Cómo puedes interpretar esta frase? Representalo mediante una caricatura. (pág.38) • ¿Cómo sería la reacción de los Estados Unidos, en una hipotética intervención de la santa alianza en América? (pág.38) <p>IMÁGENES Toma de la Bastilla (pág.23)</p> <div data-bbox="835 573 1377 1060"> <p>La toma de la Bastilla</p> <p>Pese a que la cárcel de la Bastilla solo tenía siete prisioneros y todos eran aristócratas, su toma significó la caída del Antiguo Régimen y el punto inicial de la Revolución Francesa.</p>  <p>• ¿Qué importancia histórica tuvo la toma de la Bastilla?</p> </div> <p>TEXTO</p> <p>“A pesar de la contribución francesa a la independencia de los estados unidos, esta nación no consiguió grandes ventajas políticas de su intervención militar, ya que Estados Unidos negocio directamente con Inglaterra en 1783. Por el contrario, la guerra significo un altísimo costo para Francia, creció sustancialmente su deuda, se arruinaron sus cosechas, subieron los precios del pan y se desato un gran descontento social contra el gobierno francés” (pág. 19).</p>
------------------------------	--	--



Contextualización histórica

PREGUNTAS

- ¿Qué significó para las monarquías europeas la caída del Imperio napoleónico? ¿Cuál fue la primera reacción después de la derrota de napoleón en Waterloo? (pág.38)

IMÁGENES

Ilustración de la Revolución Industrial. Sin datos (pág. 14)



Fotografía. El trabajo infantil. Sin datos (pag.17)



¿Qué piensas del trabajo infantil?



Caricatura. *El despertar de los tres Estados* (pág. 20)

Ilustración. *La tierra arrasada*. Sin datos (pág. 23)


Textos históricos (el libro de texto escolar lo aborda a través de fragmentos)


- Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (pág.23)
- La convención jacobina (pág.25)
- El Manifiesto de los plebeyos (pág.26)
- Declaración de las potencias para la abolición del comercio de negros (pág.35)
- La Santa Alianza (pág.36)
- Séptimo discurso ante la nación, Washington, D.C., 2 de diciembre de 1823 (pág.39)



		<ul style="list-style-type: none"> • La Independencia de Grecia (pág.40) • Memorial de agravios (pág.45) <p>TEXTO (...) “las medidas implementadas por Luis XVI, orientadas a intentar superar la crisis económica, causaron una revuelta el 7 de junio de 1788 en Grenoble. Las negativas de la clase privilegiada renunciar a sus privilegios fiscales, produjo que la gente saliera a protestar a las calles. En respuesta el rey envió a sus tropas a sofocar la revuelta, pero estas fueron recibidas por una lluvia de tejas que los protestantes lanzaban desde los techos de los edificios. Este hecho se conoció como la jornada de las tejas” (pág.21)</p>
	<p>Pensamiento crítico-Creativo- Juicio moral y relativismo.</p>	
<p>Representación Histórica</p>	<p>Narración histórica (Forma de representación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que la doctrina Monroe contribuyó a la expansión imperial de Estados Unidos sobre América Latina? (pág.36) • ¿Qué influencia ejerció la revolución de 1820 en España, sobre la independencia americana? (pág.39) • En la actualidad, a pesar de que la mayoría de las constituciones se basan en los derechos del hombre y del ciudadano, promulgados durante el proceso de Revolución francesa, es común advertir situaciones de desigualdad social ¿Cómo explicas este fenómeno? ¿Cuáles pueden ser las causas de dicha desigualdad, si existen constituciones que promueven lo contrario? (pág.29) <p>IMÁGENES Pág. 32 ilustración. La tierra arrasada. Sin datos</p>



		<p>La tierra arrasada</p> <p>La técnica militar de la tierra arrasada consistió en no enfrentar al enemigo, sino retroceder y destruir a su paso cultivos y toda fuente de abastecimiento; también viviendas, puentes y todo tipo de infraestructura, con la idea de detener el avance del ejército oponente.</p>  <p><i>El 14 de septiembre de 1812, cuando Napoleón se disponía a entrar a Moscú, encontró que la ciudad había sido totalmente incendiada por los rusos.</i></p> <p>TEXTO</p> <p>“La técnica militar de la tierra arrasada consistió en no enfrentar al enemigo, sino retroceder y destruir a su paso cultivos y toda su fuente de abastecimiento: también viviendas, puentes y todo tipo de infraestructura, con la idea de detener el avance del ejército oponente” (pág.32).</p>
	<p><u>Explicaciones causales- Intencionales</u></p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué importancia tuvo el gobierno de Napoleón Bonaparte para la expansión de las ideas liberales en Europa? (pág.34) <p>TEXTO</p> <p>“A finales del siglo VXII y comienzos del siglo XVIII, surgieron en Europa movimientos sociales impulsados por la burguesía, que buscaban cambiar las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que defendían la monarquía</p>

		<p>absolutista propia del antiguo régimen. A estos movimientos sociales se les denominó revoluciones burguesas. Europa se convirtió en el epicentro geográfico del pensamiento liberal, gracias a que allí se dieron las primeras transformaciones políticas y económicas inspiradas en sus principios, para luego extenderse por América y el mundo” (pág.5).</p>
	<p>Construcción de la historia: Escenario-Personajes-Hechos históricos</p>	<p>IMÁGENES Mapa de pensadores europeos (pág.11).</p>  <p>Luis XIV (pág. 8) Reunión de ilustrados (pág. 8) Pirámide social del antiguo régimen (pág. 9) Los grandes pensadores (pág. 10) Adam Smith (pág. 16) Marcha de las mujeres (pág. 21) Mujeres que lucharon por sus derechos (pág. 28)</p>



		<p>Napoleón (pág.30) La libertad guiando al pueblo (pág.41) Ambientes revolucionarios (pág.43) Surgimiento de los demócratas (pág.44)</p>
Interpretación Histórica	<p>Fuentes históricas (Lectura-Tratamiento)</p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se evidencian las ideas del liberalismo en el memorial de agravios? (pág.45)
	<p>Textos históricos (Contrastes-Confrontación)</p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta la Constitución de 1991 y encuentra en ella algunos de los artículos de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. (pág.27) • Consultar en internet el preámbulo de la constitución política de Colombia de 1991, y encuentra algunas semejanzas con la constitución francesa de 1795 (pág.26) <p>TEXTOS HISTORICOS (el libro de texto escolar lo aborda a través de fragmentos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. (pág.23) • La Convención jacobina (pág.25) • El manifiesto de los plebeyos (pág.26) • Declaración de las potencias para la abolición del comercio de negros (pág.35) • La Santa Alianza (pág.36) • Séptimo discurso ante la nación, Washington, D.C., 2 de diciembre de 1823 (pág.39) • La Independencia de Grecia (pág.40) • Memorial de agravios (pág.45)
	<p>Conocimiento del proceso del trabajo de la ciencia histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo analizar una fuente documental? (actividad pág. 48 & 49)



¿Cómo analizar una fuente documental?

¿Qué es? Las **fuentes documentales** son todos aquellos testimonios escritos que brindan información sobre el pasado y permiten su interpretación. Estos documentos suponen una herramienta importante en el trabajo del historiador.

¿Cómo lo vas a hacer?
En este procedimental vas a aprender a analizar una fuente documental "El manifiesto de Brunswick". Este manifiesto es un documento importante dentro del contexto de la Revolución Francesa, ya que fue el detonante para que el pueblo de París tomara como prisionero y ejecutara al rey Luis XVI, acusándolo de traición a la patria.

1. Lee y comprende
Lee el texto y subraya los datos significativos: autor, idea central, fechas y nombres. Busca el significado de los términos desconocidos. Observa:

El manifiesto de Brunswick — Titulo

Declaración de Su Alteza el duque regente de Brunswick-Lunebourg (Charles William Ferdinand), comandante de los ejércitos combinados de Sus majestades el Emperador y Rey de Prusia, dirigida a los habitantes de Francia.

Sus majestades el Emperador (Leopoldo II) y Rey de Prusia (Federico Guillermo II), después de haberme confiado el mando de sus ejércitos combinados que han dispuesto en las fronteras de Francia, quiero anunciar a los habitantes de este Reino los motivos que han determinado las medidas de los dos soberanos y las intenciones que los guían.

(...) poner fin a la anarquía en el interior de Francia, detener los ataques dirigidos contra el trono y el altar, restablecer el poder legal, devolver al Rey (Luis XVI) la seguridad y libertad de la que ha sido privado (...). — Idea central

Con estos objetivos, yo, el suscrito Comandante en Jefe de los dos ejércitos, declaro:

(...) 2ª Que (los ejércitos) no pretenden inmiscuirse en absoluto en los asuntos internos de Francia, solo es su deseo liberar de su cautiverio, al Rey, a la Reina y la familia real (...).

(...) 8ª La ciudad de París y todos sus habitantes, sin distinción alguna, serán obligados a someterse sin tardanza al Rey (...) las ya citadas majestades declaran (...) que si el palacio de las Tuillerias es forzado o atacado, que si la mínima violencia se realiza contra el Rey, la Reina o la familia que si la mínima violencia se realiza contra el Rey, la Reina o la familia real y que si su seguridad y libertad no son aseguradas de inmediato; la venganza ejemplar que infligirán jamás será olvidada (...).

Dado en el Cuartel General de Coblenza, el 25 de julio de 1792. — Publicación

Firmado: Charles William Ferdinand, Duque de Brunswick-Lunebourg. — Autor

VOCABULARIO
soberano. Persona que posee y ejerce la autoridad más alta en un pueblo o nación.
infligir. Causar o producir daño.



2. Enfoca el documento

ASPECTOS	INFORMACIÓN
Título del documento	Manifiesto de Brunswick
Tipo de documento	Este es un documento político-histórico. En este texto, el comandante del Ejército Aliado, amenazó con destruir París, si la familia real francesa recibía algún tipo de daño.
Contexto Espacio - temporal	Después de la Toma de la Bastilla en 1789, los hechos de violencia no cesaron en toda Francia despertando el interés y la preocupación de las demás monarquías en Europa. Tras el anuncio de intervención de los ejércitos de Austria y Prusia en Francia para frenar el avance de las ideas revolucionarias y para proteger al rey Luis XVI y a su familia, la Asamblea Legislativa de Francia presionó para que se le declarara la guerra a Austria el 20 de abril de 1792. Esto provocó que el conde de Brunswick en nombre del rey de Prusia Federico Guillermo II, redactara este documento el 25 de julio de 1792.
Autor	Karl Wilhelm Ferdinand de Brunswick (1735-1806). Fue un destacado militar que sirvió como General del Reino de Prusia. Además, fue duque de Brunswick desde 1780 hasta su muerte.

3. Analiza el documento

En el análisis se pretende explicar y comprender los aspectos históricos que se perciben en el texto.

- ¿A quién va dirigido el documento?
- ¿Qué buscaba el autor con este documento?
- ¿Por qué crees que el autor afirma que los ejércitos no pretendían inmiscuirse en los asuntos internos de Francia?
- ¿Qué consecuencias sufrirían los habitantes de París si la familia real llegara a sufrir algún tipo de daño?

4. Relaciona el documento con el periodo histórico

- ¿Cuál es el contexto histórico en que se escribió el Manifiesto de Brunswick?

Este documento fue escrito el 25 de julio de 1792, después de la declaración de guerra de la Asamblea Legislativa de Francia a Austria y Prusia. El Manifiesto de Brunswick se convirtió en el principal factor de uno de los periodos más violentos de la historia de Francia y de toda Europa.

- ¿Qué hecho histórico de trascendencia ocurre como consecuencia de la publicación del Manifiesto de Brunswick?

La Toma del Palacio de Tullerías seguida por la ejecución del rey Luis XVI.

- ¿Cuál fue la reacción del pueblo francés ante la publicación del Manifiesto de Brunswick?

Los habitantes de París reaccionaron de manera contraria a lo esperado por el duque, saltando el Palacio de Tullerías, donde se hospedaban el Rey y su familia, y los tomaron como prisioneros. Meses más adelante el rey Luis XVI fue finalmente guillotinado acusado de traición, junto a algunos miembros de su familia y de su corte.

5. Valora el documento

Deduce y valora aspectos que no se ponen por escrito en el texto.

- ¿Cuál es el valor histórico del "Manifiesto de Brunswick"?

Este documento hizo creer a los habitantes de París que el rey había hecho alianza con Austria, su eterno enemigo, y desemboca no solo en la ejecución del rey sino en la mayor parte de su corte.

La reacción al "Manifiesto de Brunswick" motivó una guerra civil entre los defensores de la monarquía y los revolucionarios, dando inicio a un nuevo periodo de violencia.

- ¿Qué consultas pueden ser útiles para enriquecer la lectura de este documento?

Puedes consultar sobre la vida de algunos personajes como el conde de Brunswick, el rey Luis XVI, el rey Federico Guillermo II y Maximilien Robespierre.

Anexo 1.4.1

Relación de los niveles y contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 2 en el Eje 2

<p>Bloque 1. “El mundo hasta la primera mitad del siglo XIX” Eje 2. “Formación de los estados americanos” Extensión 45 páginas (52 a la 97)</p>				
<p>Competencias del pensamiento histórico</p>	<p>Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico</p>	<p>Nivel de desarrollo</p> <p>Nivel 1: No se desarrolla Nivel 2: Se desarrolla en casos puntuales Nivel 3: Se desarrolla en su totalidad</p>	<p>Descripción de lo observado en el libro de texto</p>	<p>Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico</p>
<p>Conciencia histórica temporal</p>	<p>1.Temporalidad humana (Pasado-Presente-Futuro)-[En el libro se desarrolla el transcurso del tiempo y se</p>	<p>Nivel 3</p>	<p>El eje 2, desarrolla la temporalidad humana en la medida en que plantea el desarrollo de la sociedad americana durante las revoluciones. se puede llegar a la conclusión, de las influencias del pasado en el presente no solo de la sociedad europea y de las transformaciones del continente en el periodo postcolonial</p>	<p>Preguntas</p>



	abordan las relaciones de presente, pasado, futuro]			
	2.Desarrollan de cambios y permanencias (Progreso-Decadencia)- [Son claros los hechos que determinaron los cambios históricos]	Nivel 3	El desarrollo de los subtemas introduce las relaciones entre los hechos de cambio y permanencia al igual que el progreso y la decadencia de distintas sociedades, un ejemplo de ellos es a la hora de abordar el periodo de transición de las colonias nombra la problemáticas por las cuales pasaron en este proceso.	Preguntas Texto
	3.Tiempo histórico (Conocimiento-Poder sobre el futuro)-[Se desarrollan conceptos que permitan comprender el pasado y el presente para poder tener una comprensión de cómo será el futuro]	Nivel 2	Durante el desarrollo del eje, se muestran los cambios y permanencias durante épocas determinadas de la historia, sin embargo en casos puntuales el libro llega a entablar una relación con el pasado y el presente, sin profundizar dicha relación De igual modo, no se desarrollan una definición de conceptos como revolución o crisis, pero si se trabaja su desenvolvimiento histórico; permitiendo entender el concepto por cómo se desarrolla mas no por su definición y características propias.	Preguntas
Empatía histórica	4.Imaginación histórica-[se	Nivel 2	La imaginación histórica principalmente a través de las imágenes y la descripción que hace de estas, las	Preguntas Imágenes



	desarrollan elementos que permitan situarse en diversos contextos históricos así como personajes y lugares]		cuales son una muestra de la sociedad en la cual se desarrolla el acontecimiento histórico o ponen en situación de este, como las guerras igualmente o la representación de los lugares en los cuales se realizaron concretos o actas importantes de la época.	Texto
	5.Contextualización histórica-[se muestran hechos elementos e información que permitan comprender el tiempo y las circunstancias en las cuales se desarrollan los elementos históricos]	Nivel 3	Se presentan una descripción y una contextualización de la época, bien sea el cómo vivía la sociedad en general, una vista de la distribución geográfica o mostrando cuales eran los cambios por los cuales comenzaba a pasar el momento histórico a analizar para a partir de este realizar el desarrollo de la temática teniendo en cuentas las circunstancias previas a este.	Preguntas. Texto
	6.Pensamiento crítico-creativo, Juicio moral-relativismo [se desarrollan elementos que permitan comprender por qué se	Nivel 1	En líneas generales, este apartado no se evidencia claramente desarrollo de este eje. Sin embargo, de manera puntual en el eje se pueden observar, algunas preguntas que permiten realizar un acercamiento al pensamiento crítico-creativo. En la medida en la que se ponen el lugar de los pensamientos de personajes como Simón Bolívar , pero los cuales no se enfocan en la comprensión del momento y las circunstancias históricas, sino en la interpretación de sus palabras	



	desarrollan los acontecimientos históricos, por qué los personajes decidieron tomar ciertas decisiones]			
Representación histórica.	7. Narración histórica (Forma de representación)- [se posibilita el relato de los acontecimientos históricos en un lenguaje simple o que facilite la comprensión de estos]	Nivel 2	Se realiza una narración histórica, la cual un chico de 8° grado puede entender. Sin embargo, es realmente impórtate dejar claro que algunos conceptos no son explicados dentro del mismo eje como lo son el de independencia, la industrialización, el colonialismo. Estos son desarrollados como procesos, pero o se toma el tiempo de desarrollar estos como conceptos	Preguntas.
	8. Explicación causal – Intencionales- [se muestras las causas por las cuales se desarrollan o inician los acontecimientos históricos y las consecuencias	Nivel 3	Las explicaciones causales son bien expuestas en el libro, se dejan claro las causas y las consecuencias de los distintos acontecimientos históricos, no solamente a nivel general, sino que se toma su tiempo de explicar las causas y las consecuencias desde distintos aspectos, económicos, políticos, sociales, a distintos niveles. Por lo cual el impacto del acontecimiento que se estudia queda claro y detallados.	Preguntas



	que trae consigo el desarrollo de este en distintos niveles (local, nacional, internacional)]			
	9. Construcción de la historia: Escenarios- Personajes- Hechos históricos –[Se hace una construcción del todo el acontecimiento histórico, mostrando los lugares, personajes y hechos que formaron parte de este]	Nivel 3	El eje se centra más en describir territorialmente y socialmente el contexto en el cual se desarrollan los acontecimientos históricos, esto a través de imagen, mapas y desarrollo textual. También cuando es requerido se toma como punto de acompañamiento algunos personajes que fueron de gran influencia en dicho momento como ejemplo se muestran personajes como Simón Bolívar o José Celestino Mutis.	Textos históricos Imágenes
Interpretación histórica	10. Fuentes históricas (Lectura- Tratamiento)-[se invitan o se utilizan fuentes históricas (Documentos,	Nivel 3	Se utilizan textos externos o citados en algunos casos para poder dar un mayor peso al desarrollo conceptual que se realiza a lo largo del eje, pero deja por fuera las sugerencias como monumentos o museos que permitirían generar una aproximación mucho mayor de los acontecimientos.	Textos históricos



	monumentos, museos, etc.) que enriquezcan los proceso de enseñanza]			
11.	Textos históricos (Contraste-Confrontación)- [se dan ejemplos y se muestran textos históricos dentro del libro de texto escolar que muestre o facilite la contextualización histórica]	Nivel 3	El eje presenta fuentes de información primaria y trabaja en torno a estos distintos temas tratados durante todo el eje en esta se toma como punto de partida el “Acta de Independencia de las colonias inglesas de Norteamérica”, en el cual se utilizan o se recomiendan la utilización de fichas propias para el análisis de esto.	Preguntas Fichas de análisis Textos históricos
12.	Conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica-[Se muestra otras ramas (Geografía, Sociología, Antropología, Política, Economía) o	Nivel 3	El eje se sirve a parte de la historia principalmente de la geografía para realizar el abordaje de los contenidos históricos, sin embargo en algunas ocasiones también toca la política, la economía o la sociología para poder describir o profundizar en cuanto a las situación en la cual se desarrolla el acontecimiento histórico, por qué este se termina desarrollando o las consecuencias que se generan por este.	Texto Mapas Textos históricos Preguntas Fichas de análisis



	trabajos relacionados con la historia (Historiador, arqueólogo, sociólogo, antropólogo, etc.) y se resalta tanto su importancia como su contribución a la historia]			
Resultado de los Niveles de desarrollo				
1 Habilidades se sitúan en el nivel 1 3 Habilidades se sitúan en el nivel 2 8 Habilidades se sitúan en el nivel 3				

Anexo 1.4.2


Contenidos que desarrollan el pensamiento histórico del Libro 2 en el Eje 2

Competencias del pensamiento histórico	Habilidades que desarrollan la competencia del pensamiento histórico	Contenidos que desarrollan las habilidades del pensamiento histórico
Conciencia histórica-temporal	<u>Temporalidad Humana Pasado- Presente-Futuro</u>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influyó la independencia de los Estados Unidos en el proceso de independencia de las colonias Americanas? (pág.62) • ¿Qué características comunes compartían los países en el momento de la independencia? ¿Qué aspectos se mantienen en la actualidad? (pág.96) • ¿Existen características semejantes entre la situación política de las mujeres del siglo XIX, en relación con la que se puede evidenciar en la actualidad? (pág.78)
	<u>Cambio-continuidad (Progreso-Decadencia)</u>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Analiza las consecuencias que trajo consigo la ley de alojamiento para los colonos? (pág.54) • ¿Explica las causas políticas económicas de la independencia de los Estados Unidos? (pág.55) • ¿Qué hecho precipito la revolución de independencia de los Estados Unidos? (pág.56) • ¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias de los diferentes congresos desarrollados en el marco de la independencia de los Estados Unidos? (pág.61)



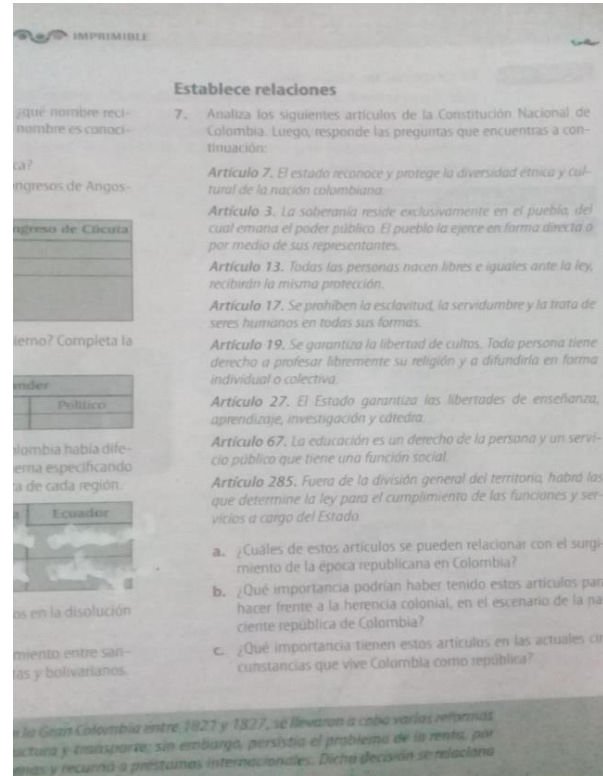
		<p>TEXTO</p> <p>“Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XVIII, Inglaterra intento poner fin a las libertades de las colonias... estas medidas dieron origen a una crisis política, que desembocó en desobediencia civil y varias protestas sociales.” (pág.54)</p>
	<p>Tiempo histórico (Conocimiento-Poder sobre el tiempo futuro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Explica las causas políticas económicas de la independencia de los Estados Unidos? (pág.55) • ¿Qué hecho precipitó la revolución de independencia de los Estados Unidos? (pág.56) • ¿Cómo influyó la independencia de los Estados Unidos en el proceso de independencia de las colonias americanas? (pág.62) • ¿Qué características comunes compartían los países en el momento de la independencia? ¿Qué aspectos se mantienen en la actualidad? (pág.96)
<p>Empatía Historia</p>	<p>Imaginación histórica</p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se interpretaría actualmente que las organizaciones campesinas y obreras de Colombia emitieran el siguiente acuerdo y lo hicieran cumplir? “los habitantes de este país deben abstenerse de comprar productos provenientes de las potencias industrializadas.” (pág.61) • ¿Existen características semejantes entre la situación política de las mujeres del siglo XIX, en relación con la que se puede evidenciar en la actualidad? (pág.78) <p>IMÁGENES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Firma del Tratado de París (pág.57)



		<p>Los tratados de París</p> <p>En realidad, el 3 de septiembre de 1783, se firmaron varios tratados. Quizás el más importante fue el que puso fin a la Guerra de Independencia entre Gran Bretaña y los Estados Unidos.</p>  <p><i>Firma del Tratado de París (1783). La delegación británica se negó a posar para la pintura y por ello esta quedó incompleta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la pintura de la firma del Tratado de París quedó incompleta? <ul style="list-style-type: none"> • La Batalla de Tucumán (pág.66) • Batalla de Santo Domingo (pág.70) • Fusilamiento de los próceres de Cartagena (pág.80) • Los indígenas en el siglo XIX (pág.94) <p>TEXTO EJEMPLO</p> <p>“Los pueblos originarios de Norteamérica, estuvieron a punto de desaparecer por las sucesivas oleadas de invasión y conquista de colonos ingleses.” (pág.54)</p>
	<p>Contextualización histórica</p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué contexto histórico se redactó el tratado de París? (pág.60) • ¿Por qué crees que Bolívar terminó su discurso con la frase “<i>señor, empezad vuestras funciones: yo he terminado las mías</i>”? (pág.91) <p>TEXTO EJEMPLO</p>

		“En el siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, América no estaba aislada; por el contrario, se hallaba íntimamente ligada a Europa por estrechos lazos que se derivaban de su condición colonial” (pág. 62)
	Pensamiento crítico-creativo- Juicio moral y relativismo.	
Representación Histórica	Narración histórica (Forma de representación)	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Explica de qué manera las revoluciones burguesas y el pensamiento liberal del siglo XIX en Europa, influyeron en los procesos de independentista de la América colonial? (pág.68) • ¿Porque la revuelta del 20 de julio sucedió un día viernes? ¿Crees que este hecho habría tenido los mismos resultados, si se hubiera llevado a cabo otro día de la semana? (pág.78) • ¿Porque crees que pese a la desventaja del ejército continental frente al ejército inglés, los colonos triunfaron en la contienda? (pág.57)
	Explicaciones causales- Intencionales	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hecho precipitó la Revolución de Independencia de los Estados Unidos? (pág.60) • ¿Qué consecuencias traería esta decisión para los países industrializados y para los países productores de materias prima como el nuestro? (pág.61) • ¿Qué relación se puede establecer entre la situación económica actual de América Latina y las guerras de Independencias? (pág.68) • ¿Qué importancia tuvo el proceso de independencia del virreinato de la Nueva Granada en la configuración de Colombia como república? (pág.78) • ¿Qué circunstancias, entre los años 1881 y 1816, evidenciaron la inestabilidad política de la Primera República, después de la proclamación de independencia? (pág.83)

- ¿Qué importancia tienen estos artículos en las actuales circunstancias que vive Colombia como república? (Artículos: 7, 3, 13, 17, 19, 27, 67, 285) (pág.89)



- ¿Explica de qué manera las revoluciones burguesas y el pensamiento liberal del siglo XIX en Europa, influyeron en los procesos de independentista de la América colonial? (pág.68)
- ¿Qué influencia ejerció la independencia de los primeros países en los procesos de toda América? (pág.96)



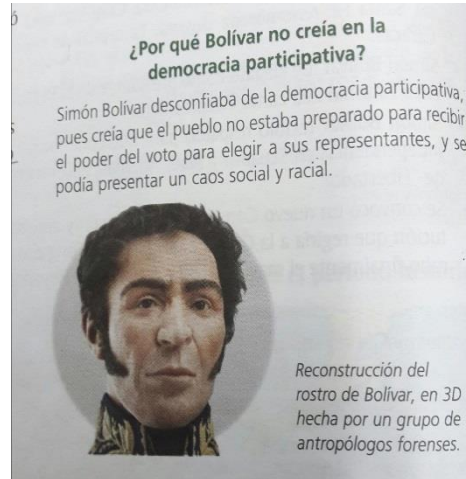
Construcción de la historia:
Escenario-Personajes-Hechos
históricos

Textos históricos

- Petición al Rey, 1774 (pág.55)
- Acta de independencia de las colonias inglesas de Norteamérica (pág.56)
- Diario del asedio de Yorktown por los ejércitos estadounidenses y franceses (octubre de 1781) (pág.57)
- La Declaración de Derechos (pág.58)
- Tratados de París (pág.60)
- Decreto de guerra a muerte (pág.84)
- Discurso de Angostura (pág.90)

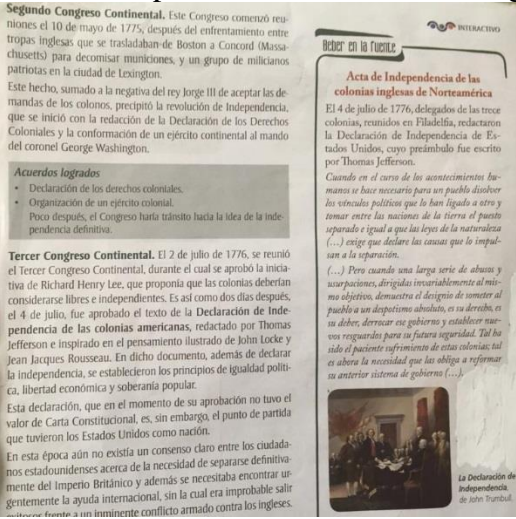
IMÁGENES

- Simón Bolívar (pág.86)

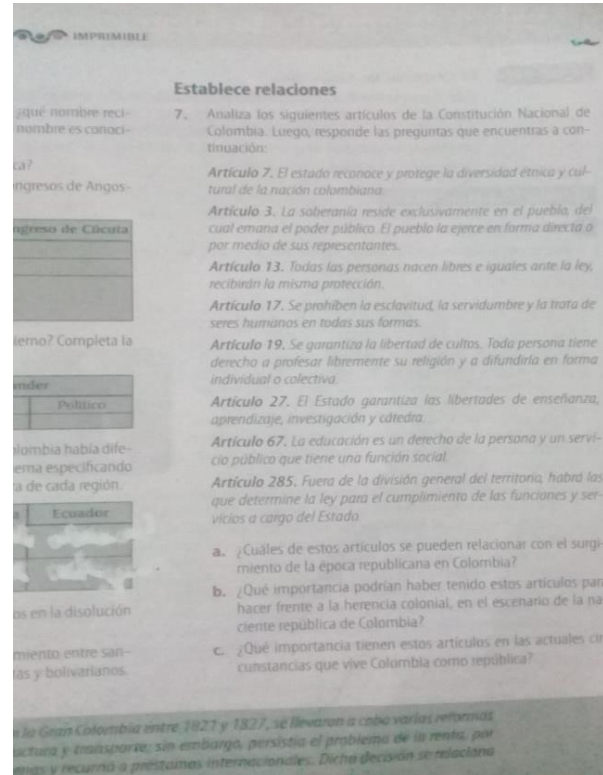


- José Celestino Mutis (pág.63)
- Francois Dominique Toussaint (pág.70)
- Pedro II (pág.71)
- Alejandro Petion (pág.81)
- José Antonio Páez (pág.88)



		<ul style="list-style-type: none"> Juan Manuel de Rosas (pág.92)
Interpretación Histórica	<p>Fuentes históricas (Lectura-Tratamiento)</p>	<p>Textos históricos</p> <ul style="list-style-type: none"> Petición al Rey, 1774 (pág.55) Acta de Independencia de las colonias inglesas de Norteamérica (pág.56) 
	<p>Textos históricos (Contrastes-Confrontación)</p>	<p>PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Que buscaba Simón Bolívar al escribir este documento? (Decreto de guerra a muerte) (pág.84) Diario del asedio de Yorktown por los ejércitos estadounidenses y franceses (octubre de 1781) (pág.57) La Declaración de Derechos (pág.58) Tratados de París (pág.60) Decreto de guerra a muerte (pág.84) Discurso de Angostura (pág.90)

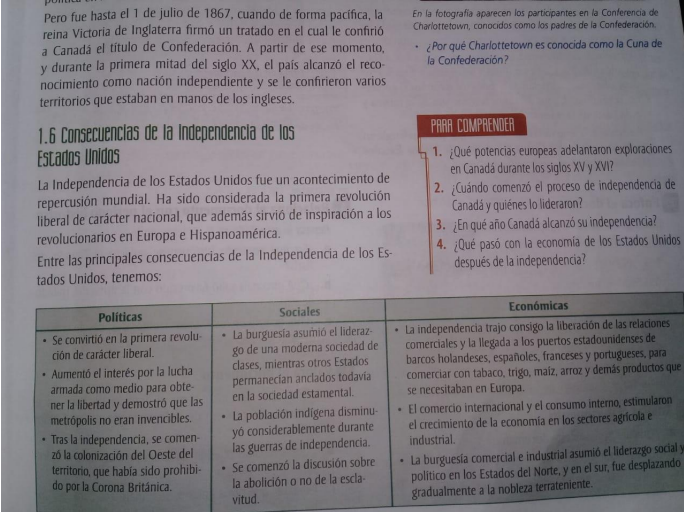
- ¿Qué importancia tienen estos artículos en las actuales circunstancias que vive Colombia como república? (Artículos: 7, 3, 13, 17, 19, 27, 67, 285) (pág.89)



- ¿Qué valor histórico tiene el discurso de Angostura en el contexto de la formación de la gran Colombia? P.91


Rúbricas de contraste (Imagen)
(pág.91)



		<p>2) Enfoca el documento Investiga en textos o Internet acerca de el "Discurso de Angostura" y completa el cuadro.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ASPECTOS</th> <th>INFORMACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Título del documento</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tipo de documento Privado / Público / Religioso / Institucional</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contexto Espacio - temporal</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Autor</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	ASPECTOS	INFORMACIÓN	Título del documento		Tipo de documento Privado / Público / Religioso / Institucional		Contexto Espacio - temporal		Autor	
ASPECTOS	INFORMACIÓN											
Título del documento												
Tipo de documento Privado / Público / Religioso / Institucional												
Contexto Espacio - temporal												
Autor												
	<p>Conocimiento del proceso del trabajo de la ciencia histórica</p>	<p>Los anteriores ejemplos llegan a servir para la construcción de la presente habilidad.</p> <p>Relación entre diferentes disciplinas del conocimiento (pág. 59)</p> 										

Anexo 2. Entrevistas de los maestros cooperadores de las instituciones educativas

Anexo 2.1 Entrevista del Maestro 1

	FACULTAD: Educación
	DEPARTAMENTO: Enseñanza de Ciencias y Artes
	PROGRAMA: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
	CURSO: Práctica Pedagógica II
ENTREVISTA ABIERTA A MAESTROS COOPERADORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA LUIS AMIGÓ & I.E TOMÁS CADAVID RESTREPO	

Objetivo: La siguiente entrevista se realiza en el margen del trabajo de grado: *el libro de texto: una búsqueda por el pensamiento histórico* adscrito al programa licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales. A continuación encontrará una serie de preguntas abiertas que permitirán enriquecer dicha investigación. Le pedimos, responda con total libertad; La información aquí suministrada es con fines netamente académicos.

Sobre el maestro.

Institución Educativa a la que pertenece: Fe y Alegría “Luis Amigo”

Cursos que actualmente acompaña en la institución: Grados 8°, 10° y 11°

¿Cuál es su título profesional?

- Licenciado en Ciencias Sociales

¿Ha realizado estudios adicionales como postgrados y capacitaciones? ¿Cuáles?

- Especialización en Evaluación Pedagógica.
- Especialización en Gerencia Educativa y Evaluación de Proyectos.
- Cursos: Resolución de conflictos

¿Ha hecho parte o se encuentra en algún grupo de investigación en la actualidad?

- Sí, he hecho parte, en la actualidad no.

¿Cuáles considera que son sus fortalezas en el área de ciencias sociales?

- La ubicación espacio temporal. el conocimiento, análisis y proyección de acontecimientos históricos, económicos, políticos y socioculturales.
- La aceptación, conocimiento y respeto de leyes y normas preestablecidas.
- Fomentar la sana convivencia como instrumento para la paz y desarrollo armónico de las comunidades

Sobre la historia.

¿Qué entiende usted por historia y cuál cree es su finalidad dentro de la enseñanza?

- La historia está compuesta de acontecimientos, fenómenos y sucesos que pasan en el contexto de los países del más simple hasta el más complejo en todos los aspectos de la sociedad.
- Su finalidad como ciencia está en fomentar la investigación, llevar un orden cronológico, registrar secuencialmente acontecimientos con el propósito de corregir los errores.

A partir de la pregunta anterior ¿Qué comprende por pensamiento histórico?

- Comprende competencias, conciencia y temporalidad histórica al igual que representación de la historia, narración, imaginación e interpretación histórica.

¿Qué relaciones puede establecer entre la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico?

- La historia se enseña como asignatura de un pensum académico a cualquier nivel. El pensamiento histórico interpreta la realidad histórica, analiza los acontecimientos y hace conclusiones de las posibles causas y consecuencias

¿Se inscribe bajo alguna corriente historiográfica? si su respuesta es afirmativa indique en cual y justifique por qué.

- Si, materialismo histórico. Se fundamenta en la distinción de las clases sociales, existentes desde tiempos remotos en todos los aspectos del ser humano llámese económico, políticos, étnico, religioso o sociocultural

Sobre los libros de texto.

Señale por favor, los elementos que utiliza para la planeación, ejecución y evaluación de su clase

- Malla curricular, tema a tratar, material didáctico para el desarrollo de la clase, ejecución, acorde a lo planeado, trabajo por equipos, exposición magistral, análisis de texto o imágenes, representaciones mediante casos otros la evaluación puede ser mediante una reflexión, un informe escrito, el análisis de casos, conversatorio sobre el tema, un examen escrito o cualquier propuesta que surja del desarrollo de la misma clase.

¿Qué libros de texto utiliza para el desarrollo de la clase? Mencione también aquellos de los que se vale pese a no ser los de mayor consulta.

- Ninguno como texto guía, todos los que uno conoce son tenidos en cuenta dependiendo el tema a tratar.

Describa de qué manera es utilizado el libro de texto en la institución educativa en la que se desempeña.

- Como referente para complementar, consultar o sacar un texto o tema en mención.

¿A partir de qué criterios realiza usted la selección de estos libros de texto?

- Conocimiento de la temática del libro y priorizar un tema de uno u otro por la forma como está estructurado.

¿De qué forma hace uso del libro de texto en clase?

- Se puede citar como referente de consulta

Según lo expresado por usted durante esta entrevista ¿el libro de texto contribuye a la formación del pensamiento histórico en los estudiantes? ¿Por qué?

- Si cada estudiante llevara un libro de texto como guía y el acompañamiento y asesoría del docente sobre la forma de cómo trabajar con él. Si contribuiría a la formación del pensamiento histórico, incluso sería más fácil el proceso y más profundo el aprendizaje.

¿Qué potencialidades encuentra usted en el libro de texto?

- Es una guía didáctica como cualquier otra

¿Qué carencias encuentra usted en el libro de texto?

- La forma como este estructurado el libro de acuerdo con los pensum académicos
- Si hablamos de pensamiento histórico, ¿cómo considera usted que este se ve reflejado en los libros de texto?

- En la recontextualización que hacen de la historia del mundo

¿Considera que los libros de texto que usted emplea potencian el pensamiento histórico?


- El que potencia el pensamiento no es el libro, el trabajo lo hace el profesor mediante las estrategias de enseñanza que utiliza con sus estudiantes para lograr ese cometido

Describa como sería el libro de texto ideal a la hora de enseñar historia.

- El libro ideal sería: Una guía o un módulo elaborada por el profesor de la asignatura en mención.

¡Muchas gracias!

Anexo 2.2 Entrevista del Maestro 2

	FACULTAD: Educación
	DEPARTAMENTO: Enseñanza de Ciencias y Artes
	PROGRAMA: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
	CURSO: Práctica Pedagógica II
ENTREVISTA ABIERTA A MAESTROS COOPERADORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA LUIS AMIGÓ & I.E TOMÁS CADAVID RESTREPO	

Objetivo: La siguiente entrevista se realiza en el margen del trabajo de grado: *el libro de texto: una búsqueda por el pensamiento histórico* adscrito al programa licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales. A continuación encontrará una serie de preguntas abiertas que permitirán enriquecer dicha investigación. Le pedimos, responda con total libertad; La información aquí suministrada es con fines netamente académicos.

Sobre el maestro.

Institución Educativa a la que pertenece: I.E Tomás Cadavid Restrepo (Bello)

Cursos que actualmente acompaña en la institución: Ciencias Sociales

¿Cuál es su título profesional?

- Licenciatura en Geografía e Historia
- Magíster en Historia

Ha realizado estudios adicionales como postgrados y capacitaciones. ¿Cuáles?

- Además de lo mencionado anteriormente, soy estudiante de Doctorado en Humanidades con mención en Educación.
- En los dos últimos años he realizado algunos diplomados sobre: “pedagogías para la convivencia escolar, la paz y el posacuerdo”. “Planificación, evaluación y sistematización de proyectos educativos de paz y pedagogías del Acuerdo”.

¿Ha hecho parte o se encuentra en algún grupo de investigación en la actualidad?

- Actualmente hago parte de red departamental de maestros sobre Memoria y Paz. Y de una escuela de pensamiento llamada SERPAZ conformada por varios docentes que actualmente estamos realizando una investigación sobre las víctimas de la violencia en Antioquia, bajo un enfoque de género y desde las prácticas escolares.

¿Cuáles considera que son sus fortalezas en el área de ciencias sociales?

1. La capacidad de incorporar el discurso geográfico dentro de las explicaciones de los temas de clase, en lo cual ha aportado de manera significativa los viajes que la vida me ha permitido realizar por el mundo.
2. El interés permanente por encontrar otras actividades y estrategias que enriquezcan la didáctica de las Ciencias Sociales, lo cual me ha llevado a leer y actualizarme de manera permanente.
3. El hecho de haber sido par evaluadora de docentes en años anteriores me permitió ser más consiente de los momentos que debe tener una clase, buscando así un equilibrio entre el discurso docente (enseñanza) y las actividades de aplicación de los estudiantes (aprendizaje)
4. Articular los conocimientos previos, conceptos, temas desarrollados en grados anteriores, programas, películas y realidades del contexto de los estudiantes con los temas de clase
5. Darle la importancia, el respeto, el reconocimiento y el valor de un área que además de ser obligatoria desde la Ley General de Educación es fundamental en la transformación de un país como Colombia

Sobre la historia.

¿Qué entiende usted por historia y cuál cree es su finalidad dentro de la enseñanza?

- La historia es una reconstrucción del pasado a partir de diversas fuentes y voces, que no busca recapitular hechos y fechas aisladas, sino entender y comprender procesos de mayor duración. Su finalidad dentro de las Ciencias Sociales es justamente que el estudiante comprenda el presente desde el pasado, que conozca, interprete y piense su realidad social a partir de procesos históricos, además pretende desarrollar unas habilidades de investigación desde el aula.

A partir de la pregunta anterior ¿que comprende por pensamiento histórico?

- El pensamiento histórico es lo que le da el valor a la historia que se enseña, lo que articula la historia como disciplina con la historia que se enseña. En este sentido, la ubicación espacial y temporal, las relaciones de multicausalidad, los cambios y permanencias, las dimensiones temporales, las fuentes históricas, la empatía histórica, la objetividad y verdad, entre otros. hacen parte del pensamiento histórico

¿Qué relaciones puede establecer entre la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico?

- La enseñanza de la historia debe estar enfocada hacia el desarrollo de esas habilidades de pensamiento histórico mencionadas anteriormente, para lo cual se requiere planear y desarrollar actividades y estrategias que le permitan al estudiante apropiarse de ellas de la mejor manera posible

¿Se inscribe bajo alguna corriente historiográfica? si su respuesta es afirmativa indique en cual y justifique por qué.

- En la práctica escolar es muy complejo enmarcarse en una sola corriente historiográfica, sin embargo, como está pensada y estructurada las Ciencias Sociales considero que la enseñanza de la historia es más compatible con la Escuela de Annales y toda esa tradición francesa que se apoya en otras ciencias y disciplinas para explicar algunos procesos históricos.

Sobre los libros de texto.

¿Señale por favor, los elementos que utiliza para la planeación, ejecución y evaluación de su clase?

- Para planear las clases utilizo como referente los lineamientos y estándares curriculares, los DBA, algunos libros de texto actualizados como Secuencias de Libros y Libros, material virtual del grupo pedagógico ORO y BRONCE, y finalmente, retomo algunas experiencias significativas de años anteriores.

¿Qué libros de texto utiliza para el desarrollo de la clase? mencione también aquellos que de los que se vale pese a no ser los de mayor consulta.

- SECUENCIAS Ciencias Sociales. Libros y Libros
- HIPERTEXTO. Ciencias Sociales. Santillana
- SOCIALES PARA PENSAR. Norma
- CIENCIAS SOCIALES. Redes de aprendizaje para la vida. Ediciones SM
- Y un texto español (que no recuerdo el nombre en este momento) Y otros que son textos académicos e investigativos que aportan ideas sobre la didáctica de las Ciencias Sociales

Describe de qué manera es utilizado el libro de texto en la institución educativa en la que se desempeña.

- El libro de texto lo utilizo para releer algunos temas, buscar ideas sobre una actividad o estrategia, complementar un tema que se está desarrollando en clase, extraer fragmentos como talleres o lecturas complementarias para los estudiantes.
- Cabe aclarar, que como es una I. E pública no es obligatorio pedir libros, además porque en nuestro medio no son tan asequibles para los estudiantes por su alto precio, entonces normalmente hay uno o dos ejemplares y se sacan fotocopias.

¿A partir de qué criterios realiza usted la selección de estos libros de texto?

- Es muy importante el año de publicación, de esta manera, cada año asisto a ferias o librerías y reviso que nuevas propuestas existen frente a la enseñanza de la Ciencias Sociales. A su vez, reviso que dicha publicación esté respaldada por una buena editorial.
- Otro criterio tiene que ver con la coherencia entre el texto, la imagen y las actividades de aplicación o de desarrollo de habilidades

¿De qué forma hace uso del libro de texto en clase?

- El libro de texto lo utilizo para releer algunos temas, buscar ideas sobre una actividad o estrategia, complementar un tema que se está desarrollando en clase, extraer fragmentos como talleres o lecturas complementarias para los estudiantes.

Según lo expresado por usted durante esta entrevista ¿el libro de texto contribuye a la formación del pensamiento histórico en los estudiantes? ¿Por qué?

- Una buena selección de lecturas y actividades si permiten que eventualmente si se pueda desarrollar el pensamiento histórico. Pero se requiere además de un filtro unas actividades previas y posteriores por parte del estudiante y explicaciones complementarias por parte del docente

¿Qué potencialidades encuentra usted en el libro de texto?

- El libro de texto es una herramienta más que el docente puede utilizar en la clase, pero este no es y no puede ser el único recurso, no debe olvidarse, la fotografía, el cine, los documentales, la prensa escrita, historias orales y muchas otras herramientas que enriquecen las clases y permiten un mejor proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- En suma, es un recurso que aporta, que puede ayudar a concretar y definir un tema o una actividad pero que no reemplaza el discurso del docente.

¿Qué carencias encuentra usted en el libro de texto?

- Comparando con textos de otros países faltan más recursos gráficos, mapas, iconografía y demás imágenes y fuentes que aporten al texto y que le permitan al chico desarrollar más la lectura, el análisis y la interpretación y fortalecer otras formas de conocimiento.
- La fragmentación que existe entre lo mundial, nacional y local. Lo cual hace que el chico no dimensione esa coherencia lógica, espacial y temporal entre lo que ha sucedido en el mundo, en el país y en su región y/o municipio

Si hablamos de pensamiento histórico, ¿cómo considera usted que este debe verse reflejado en los libros de texto?

- Debe estar especificado en los temas y en las actividades que tipo de pensamiento histórico se pretende desarrollar, además de un por qué, para qué, cómo, entre otros. Que no quede en el inicio de los textos como algo que es general y abstracto en todas las unidades, desconociendo la especificidad y la evidencia del pensamiento histórico.

¿Considera que los libros de texto que usted emplea potencian el pensamiento histórico?

- En su totalidad no, salvo algunas actividades, por ejemplo: análisis de mapas, que implica más que una lectura y que requieren como lo mencioné anteriormente una orientación explicación complementaria del docente

Describe como sería el libro de texto ideal a la hora de enseñar historia.

- Lo ideal sería que todos los estudiantes tuvieran un mayor acceso a él, es decir, un texto a bajo costo. Un texto que articule desde el principio lo mundial con lo nacional y lo local, no que lo fragmente en unidades y ejes. Un texto que recoja en sus líneas temáticas los intereses e inquietudes de las generaciones actuales y no solo de docentes e investigadores universitarios. Y finalmente, un texto que utilice más apropiadamente el arte y la fotografía dentro del discurso.

¡Muchas gracias!

Anexo 3 Instrumento de análisis de las entrevistas

Anexo 3.1 Instrumento de análisis de las entrevistas del Maestro 1

Categoría	Subcategoría	Descripción	Observación
sobre el maestro de Ciencias Sociales	Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado en Ciencias Sociales • Especialista en Evaluación Pedagógica. • Especialista en Gerencia • Educativa y Evaluación de Proyectos 	En la actualidad el maestro no se encuentra adscrito a algún grupo de investigación o a fin, refiere haberlo hecho hace un tiempo.
	Ejercicio docente	Acompaña a los grados 8°, 10° y 11° en la institución educativa Fe y Alegría “Luis Amigó”	
	Fortalezas que reconoce el maestro dentro de su ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • La ubicación espacio temporal. • El conocimiento, análisis y proyección de acontecimientos históricos, económicos, políticos y socioculturales. 	Además de esto el maestro manifiesta, tiene fortalezas que se enmarcan en la resolución de conflictos y el fomento de la sana convivencia.



sobre la historia	¿Qué entiende el maestro por Historia?	La historia está compuesta de acontecimientos, fenómenos y sucesos que pasan en el contexto de los países del más simple hasta el más complejo en todos los aspectos de la sociedad. Su finalidad como ciencia está en fomentar la investigación, llevar un orden cronológico, registrar secuencialmente acontecimientos con el propósito de corregir los errores.	El maestro relaciona el concepto de historia en términos cronológicos. Hace también referencia a la importancia de la historia en tanto sirve para corregir errores.
	¿Qué entiende el maestro por pensamiento histórico?	Comprende competencias, conciencia y temporalidad histórica al igual que representación de la historia, narración, Imaginación e interpretación histórica	Esta respuesta es posible relacionarla en tanto la definición que hacen Santisteban & Pagés. No hay una explicación adicional.



	<p>¿Qué relaciones puede establecer entre la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico?</p>	<p>La historia se enseña como asignatura de un pensum académico a cualquier nivel. El pensamiento histórico interpreta la realidad histórica, analiza los acontecimientos y hace conclusiones de las posibles causas y consecuencias</p>	<p>El maestro se refiera a la historia como un componente fijo del pensum académico, no como campo de saber, no objeto de estudio, ni ciencia, en este orden se ideas, el pensamiento histórico funge en la respuesta del maestro como la posibilidad de interpretar la realidad que en este caso es histórica y también como posibilidad para analizar los acontecimientos y sentar causas y consecuencias</p>
	<p>¿Bajo qué corriente historiográfica se inscribe el maestro?</p>	<p>Materialismo histórico</p>	<p>El maestro dice se inscribe bajo esta corriente ya que esta se fundamenta en la distinción de clases sociales. No plantea una definición precisa sobre el concepto se basa en la importancia desde los aspectos sociales, políticos, económicos, étnico y religioso emergentes.</p>
<p>sobre los libros de texto</p>	<p>Materiales de los que se sirve el maestro en su ejercicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Malla curricular • Material didáctico • Trabajos por equipos • Exposición magistral • Análisis de textos 	<p>El maestro refiere además de materiales diferentes actividades que le permiten desarrollar su clase, menciona además que está presto a desarrollar cualquier propuesta que surja desde el aula de clase. La pregunta que se</p>



		<ul style="list-style-type: none">• Análisis de imágenes• Informes escritos• Análisis de casos• Conversatorios• Exámenes• Libro de texto	hace en la entrevista se refiere a los elementos que utiliza para la planeación, ejecución y evaluación, si bien señala diferentes elementos que hacen parte de las dinámicas escolares no se precisa que usa para cada fin, hace un recuento de materiales y actividades pero no es precisa la respuesta
	¿Cómo utiliza el maestro el libro de texto escolar?	<ul style="list-style-type: none">• Como referente para complementar, consultar o sacar un texto o tema en mención• Como referente de consulta	Durante la observación de clase se evidencia que el maestro hace uso frecuente del libro de texto, como guía de clase y referente en cuanto a las temáticas, es decir, el maestro durante la observación utilizaba el libro para establecer las temáticas de clase.
	El libro de texto escolar y la formación del pensamiento histórico	“Si cada estudiante llevara un libro de texto como guía y el acompañamiento y asesoría del docente sobre la forma de cómo trabajar con él. Si contribuiría a la formación del pensamiento histórico, incluso sería más	El maestro indica que se puede desarrollar el pensamiento histórico solo en el momento en que cada estudiante tenga un libro de texto como guía y el proceso sea asesorado por el maestro. El maestro refiere que la dupla libro de texto/maestro puede desarrollar pensamiento



		fácil el proceso y más profundo el aprendizaje.”	histórico y puede facilitar el proceso de aprendizaje
--	--	--	---



Anexo 3.2 Instrumento de análisis de las entrevistas del Maestro 2

Categoría	Subcategoría	Descripción	Observación
sobre el maestro de Ciencias Sociales	Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Geografía e Historia • Magister en Historia 	En la actualidad es estudiante de Doctorado en humanidades con mención en educación, se encuentra adscrita a la red departamental de maestros sobre memoria y paz y de una escuela de pensamiento llamada SERPAZ, además ha realizado diferentes diplomados (recientes) referentes a los acuerdos de paz.
	Ejercicio docente	Acompaña los grados 8°, 9° I.E Tomás Cadavid Restrepo (Bello) En el área de Ciencias Sociales	
	Fortalezas que reconoce el maestro dentro de su ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Integración en el discurso geográfico. • Interés permanente por encontrar actividades y estrategias que 	En esta pregunta la maestra resalta la importancia que tiene su interés personal por el área para desarrollar sus fortalezas, su experiencia en la docencia y las posibilidades que de allí le han surgido.



		<p>enriquezcan la didáctica de las ciencias sociales.</p> <ul style="list-style-type: none">• Lectura constante y actualización• Los momentos que debe contener una clase.• El respeto por el área de ciencias sociales y el reconocimiento de la importancia para la transformación del país.	
sobre la historia	¿Qué entiende el maestro por Historia?	<p>La historia es una reconstrucción del pasado a partir de diversas fuentes y voces, que no busca recapitular hechos y fechas aisladas, sino entender y comprender procesos de mayor duración. Su finalidad dentro de las Ciencias Sociales es justamente que el estudiante comprenda el presente desde el pasado, que conozca, interprete y piense su realidad social a partir de procesos históricos, además pretende desarrollar</p>	<p>La maestra reconoce en la enseñanza de la historia la comprensión del presente a partir del pasado, así mismo como los procesos históricos no han de ser enmarcados en datos cronológicos.</p>



		unas habilidades de investigación desde el aula.	
	¿Qué entiende el maestro por pensamiento histórico?	El pensamiento histórico es lo que le da el valor a la historia que se enseña, lo que articula la historia como disciplina con la historia que se enseña. En este sentido, la ubicación espacial y temporal, las relaciones de multicausalidad, los cambios y permanencias, las dimensiones temporales, las fuentes históricas, la empatía histórica, la objetividad y verdad, entre otros... hacen parte del pensamiento histórico.	La maestra apunta a que el pensamiento histórico permite que los contenidos escolares se acerquen a la disciplina histórica, de esta manera reconoce algunas de las competencias que desde Santisteban & Pagès se proponen como los cambios y las permanencias y la empatía.



	<p>Qué relaciones puede establecer entre la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico</p>	<p>La enseñanza de la historia debe estar enfocada hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, para lo cual se requiere planear y desarrollar actividades y estrategias que le permitan al estudiante apropiarse de ellas de la mejor manera posible.</p>	<p>La relación que la maestra propone se enmarca en el desarrollo de actividades y la generación de estrategias que permitan que el estudiante piense históricamente, para esto la maestra no fija una ruta, sino que hace mención en términos generales sobre la importancia de vincular las habilidades que desarrolla el pensamiento histórico con el proceso de enseñanza.</p>
	<p>¿Bajo qué corriente historiográfica se inscribe el maestro?</p>	<p>La Escuela de Annales y toda esa tradición francesa que se apoya en otras ciencias y disciplinas para explicar algunos procesos históricos.</p>	<p>La maestra menciona que no es posible definir dentro de la práctica escolar una sola corriente historiográfica, pero que a partir de la estructuración de las ciencias sociales escolares esta corriente sería la que más se aproxima.</p>
<p>sobre los libros de texto</p>	<p>Materiales de los que se sirve el maestro en su ejercicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los lineamientos y estándares curriculares • Los DBA 	<p>La maestra reconoce diversos materiales para su ejercicio, reconoce, además, la utilización del libro de texto que ha sido una selección personal que parte de su actualización y pertinencia. En</p>



		<ul style="list-style-type: none"> • Algunos libros de texto actualizados como Secuencias de Libros y Libros • Material virtual del grupo pedagógico ORO y BRONCE, • Algunas experiencias significativas de años anteriores. 	<p>clase se evidencia esta utilización a partir de copias que proporciona a los estudiantes que generalmente están estructuradas a partir de texto, imágenes y preguntas orientadoras, y de talleres.</p>
	¿Cómo utiliza el maestro el libro de texto escolar?	<p>El libro de texto lo utilizo para releer algunos temas, buscar ideas sobre una actividad o estrategia, complementar un tema que se está desarrollando en clase, extraer fragmentos como talleres o lecturas complementarias para los estudiantes.</p>	<p>En la observación de clase se evidencia que la maestra hace estos usos del libro de texto. Además, la maestra aclara que al ser una institución educativa de carácter público no es posible que todos los estudiantes tengan este libro de texto por lo cual los temas que se abordan del libro de texto escolar hacen parte de la selección que hace ella por su pertinencia y coherencia.</p>
	El libro de texto escolar y la formación del	<p>Una buena selección de lecturas y actividades si permiten que eventualmente si se pueda desarrollar el pensamiento histórico. Pero se requiere además de un filtro unas actividades previas y posteriores</p>	<p>La maestra reconoce que el libro de texto permite el desarrollo del pensamiento histórico en tanto el maestro haga una elección de contenidos adecuada que se hace a partir de lo que ella llama filtros y que además ha de estar</p>



	pensamiento histórico	por parte del estudiante y explicaciones complementarias por parte del docente.	acompañada de actividades previas y posteriores. Resalta entonces la importancia que tiene el maestro para alcanzar esta finalidad.
--	----------------------------------	---	---



5. Referencias Bibliográficas

Aguirre, A (2015). *Los manuales escolares para la enseñanza de la geografía en el Estado Soberano de Santander: 1868-1879*. Historia y Memoria. Pontificia Universidad Javeriana. pp. 83-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3251/325140735004.pdf>

Anaya, L; Ramírez. (2001).M: *Historia General. Curso preparatorio de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. pp. 15-32

Attewell, P. (2009). *¿Qué es una competencia?* Revista Interuniversitaria de Pedagogía social. Universidad de la ciudad de Nueva York, (16), 21-44, recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1350/135012677003/>

Barreto, G y Cera, C. (2015). *La independencia en el manual escolar: “historia de Colombia, introducción a la historia social y económica”*. Pensar Historia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/pensarh/article/view/25296>

Becerra, G. (2010). *Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940*.

Historia y sociedad, (18), 83-106. Recuperado de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23585>

Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, Joseph L. 2003 *Análisis cualitativo de Entrevistas. Nómadas*.

pp. 140-149 Universidad Central Bogotá, Colombia

Recuperado de [file:///C:/Users/intel/Downloads/105117890013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/intel/Downloads/105117890013%20(1).pdf)

Bravo, L. (2009). *¿Desde dónde enseñar historia?*

Recuperado de

http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6550/archivo_adjunto_pag3.pdf?sequence=1

Cardona, P. (2007). *La Nación de Papel. Textos escolares, lectura y política. Estados*

Unidos de Colombia, 1870-1876. Fondo Editorial. Universidad EAFIT.

Recuperado de:

https://books.google.com.co/books?id=TA5UPObli8C&pg=PA7&hl=es&source=gbv_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

- Cardona, P. (2016) *Trincheras de tinta, La escritura de la Historia patria en Colombia, 1850-1908*. Fondo editorial Universidad EAFIT
- Carnevale, S. (2013). *Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento*. Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chaux, E, Lleras, J, Velásquez A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula una propuesta de integración a las aulas académicas*. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Bogotá D.C., Colombia.
- Choppin, A. (2001). *Pasado y presente de los manuales escolares. Pasado y presente de los manuales escolares*. Traducido por Miriam Soto Lucas. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. 8. (29), pp. 209-229. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7515/6918>
- Córdova, D. (2012). *El texto escolar desde una perspectiva didáctico/ pedagógica, aproximación a un análisis*. Investigación y Postgrado, 27. (1). P.P (195-222). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/658/65838676007.pdf>
- Daros, W. (2002). *¿Qué es un marco teórico?* Enfoques XIV. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>

De Amézola, G., y Barletta, A. (2005). *Un Historiador Piensa en la Escuela. Los Manuales de José Luis Romero en su Obra y Proyecto Histórico*. Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 1(5), 135-164.

Domínguez, J. (1986). *Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía” Infancias y aprendizaje*. (34), 1-21.

Galeano, E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.

Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro en la mirada*. La Carretera Editores. Colombia.

Gómez, C, J; Ortuño, J; Molina, S. (2014). *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 6(11) p. 05–27.

González, P. (2006). *Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto*. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (5) pp. 21-30

Hernández, A y Saldarriaga, O. (2016). *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia desde el enfoque de construcción de pensamiento histórico*. Maestría en Historia. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana
Aula XXI.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically*. Educating Students for the Twenty-First
Century. University de Toronto

Mejía, L y Mejía, A. (2015). *Relación entre el pensamiento histórico y pensamiento crítico
en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica
primaria*. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 8 (2),
413-436.

Pagès, J. y Benejam, L. (2000). *La formación del pensamiento social*. Enseñar y aprender
Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Universidad de
Barcelona, España

Pagès, J. (2009). *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación
democrática de la ciudadanía*, Reseñas de Enseñanza de la Historia, (7), 69-91.

Pérez, J. y Gardey, A. (2012). *Definición de historia*. Recuperado de:

<https://definicion.de/historia/>

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ministerio de educación,
Cultura y Deporte. Ediciones Morata S.L. Madrid

Prats J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Miralles, P., y Arista V.

(2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. Madrid España.

Prats, J. (2016). *Combates por la Historia en la Educación*. Debates enseñanza de las ciencias sociales, (15) 145-153

Prats, J. (2000). *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria; reflexiones ante la situaciones española*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, universidad de los andes, Mérida – Venezuela, (5) pág. 71-98.

Rabuco, A. (s.f). *Desarrollo del pensamiento histórico: Observaciones y avances investigativos*. Centro de Estudios Educativos Interdisciplinarios, Universidad Viña del Mar.

Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán*. Caracas. Fondo Editorial de Humanidades y Educación.

Sáiz, J, y López, R. (2015). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. Revista de Estudios Sociales, (52), 87-101. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

Sáiz, J. y Colomer, J. (2014) *¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad.* Clío: History and History Teaching 26-19.

Sánchez, L. (2005). *La historia como ciencia.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010) *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico.* XXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales”

Santisteban, A., (2010) *Formación de competencias de pensamiento histórico.* Clío & Asociados. (14), p. 34-56 En Memoria Académica.

Recuperado de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Valdeón, J. (1998). *¿Qué historia enseñar?* Revista de investigación e innovación educativa, P.181-189.

Valls, R. (2008). *Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración.* En J. Prats y M. Albert (edit.). *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Varela, M (2010). *Sobre los manuales escolares*. Escuela Abierta. Madrid.

Vilar, P. (2001). *Pensar la Historia*. México D.F., México, Instituto de Investigaciones
Mora.

Zaragoza, G. (1995). *La investigación y la formación del pensamiento histórico del
adolescente*. Procesos: revista ecuatoriana de historia. 131-143.