

**LA APROPIACIÓN Y APLICACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA
DEL ESPACIO GEOGRÁFICO Y DE LAS CATEGORÍAS TEMPORALES DE
CRONOLOGÍA, SIMULTANEIDAD Y MULTICAUSALIDAD, EN LOS
GRADOS SÉPTIMO, OCTAVO Y NOVENO DEL INSTITUTO SAN CARLOS
DE LA SALLE**

**YADER ALBERTO CARMONA AVENDAÑO
ROBINSON EDUARDO CARDONA GONZALEZ
JUAN SEBASTIAN MUÑOZ CIRO**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS
EN CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES
MEDELLIN**

2009

**LA APROPIACIÓN Y APLICACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA
DEL ESPACIO GEOGRÁFICO Y DE LAS CATEGORÍAS TEMPORALES DE
CRONOLOGÍA, SIMULTANEIDAD Y MULTICAUSALIDAD, EN LOS
GRADOS SÉPTIMO, OCTAVO Y NOVENO DEL INSTITUTO SAN CARLOS
DE LA SALLE**

YADER ALBERTO CARMONA AVENDAÑO

ROBINSON EDUARDO CARDONA

JUAN SEBASTIAN MUÑOZ CIRO

Trabajo de Grado

Asesor

Elkin Yovanni Montoya Gil

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS
EN CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES
MEDELLIN**

2009

RESUMEN

El presente proyecto de investigación, surge de la necesidad de diseñar e implementar investigaciones al interior del aula, con las cuales se pueda comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de dos de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales como son el tiempo y el espacio, es el resultado de un trabajo llevado a cabo en el Instituto San Carlos de la Salle por un grupo de tres docentes en formación pertenecientes a la Universidad de Antioquia, durante un periodo de un año, en el cual se evidenciaron diversas dificultades referidas al tratamiento didáctico del tiempo histórico y el espacio geográfico.

Este grupo de trabajo evidenció dificultades en los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno, referidas estas a la apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad. Razón por la cual se diseñan una serie de estrategias didácticas con las cuales se busca intervenir dicha problemática, incrementando así la comprensión que tienen los estudiantes de los hechos sucedidos en el mundo.

De esta manera se retoman los aportes realizados por la escuela de los Annales y la geografía local en lo que al campo disciplinar se refiere, así como los de profesores e investigadores entre los que se destacan Fernand Braudel, Beatriz Henao, Milton Santos y Raquel Pulgarín. Por su parte, en materia pedagógica, el problema de investigación es abordado desde la teoría del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, así como los aportes realizados por Cristófol Trepát y Pilar Comes en lo que al aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico se refiere.

INDICE

	PAG
INTRODUCCION.....	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
PREGUNTAS DE INVESTIGACION.....	14
OBJETIVOS.....	15
MARCO REFERENCIAL	
ANTECEDENTES.....	16
MARCO TEORICO.....	28
MARCO CONCEPTUAL.....	48
METODOLOGIA.....	62
ANALISIS DE RESULTADOS.....	76
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	102
BIBLIOGRAFIA.....	107
ANEXOS.....	111

INTRODUCCION

Pocas veces en la historia de la humanidad se ha podido percibir con tanta nitidez la complejidad de los cambios ocurridos al interior de la sociedad, cambios que producen importantes desfases entre la realidad, la tradición y la escuela. Es así como los viejos paradigmas educacionales en los que se buscaba el desarrollo de una identidad patria a partir de la memorización de las biografías de personajes celebres, necesita ser cambiado actualmente por un modelo educativo que le permita al sujeto, desarrollar una personalidad autónoma y crítica, personalidad que le permita entender y comprender los fenómenos que ocurren en la sociedad, asumiendo una postura responsable y activa.

Por esta razón, entre muchas otras, se hace urgente que la escuela revise los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados al interior de esta, con el fin de poder desarrollar procesos educativos con los cuales el estudiante vincule de manera significativa aquello que estudia con lo que vive y experimenta diariamente en su realidad. No debe perderse de vista que: “las generaciones actuales son, en consecuencia, más que cualquier otra que las haya precedido, esencialmente históricas, geográficas y sociales: sufren, gozan o acusan el “cambio” y a su vez pueden navegar y conocer un mundo que se ha hecho pequeño. La geografía y la historia, que en las aulas habían sido las encargadas de informar el devenir del tiempo y del espacio, y de las sociedades en el tiempo y en el espacio, experimentan importantes replanteamientos didácticos para afrontar los nuevos tiempos.” (Hernández, X. 7. 2002, p. 32).

A pesar de esto, resulta un tanto desalentador el hecho que la preocupación por generar nuevas investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales no sea labor exclusiva del profesorado, los profesionales de otras áreas son igualmente los encargados de llevar a cabo estas labores. Es

necesario entonces que el profesorado intensifique la realización de investigaciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Sería este un paso fundamental en el reconocimiento del docente como un sujeto de saber, investigador de sus propias practicas, capaz de adecuarse a las exigencias del medio y en continuo estado de mejoramiento.

La implementación de trabajos investigativos, busca convertir esta labor en una parte fundamental del quehacer docente en cualquier institución educativa, ya que esta brinda la posibilidad no sólo de comprender los fenómenos que suceden en la realidad, sino también de cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El presente trabajo investigativo busca potenciar el pensamiento y la capacidad de ver las ciencias sociales como un campo de saber constituido por diferentes disciplinas, las cuales van más allá de la simple memorización de fechas y recuerdos. Es una propuesta que presenta una visión mucho más amplia de estas disciplinas, en donde estas se convierten en una herramienta fundamental para la comprensión de los hechos abordados al interior del aula. De esta manera, las Ciencias Sociales se convierten en una de las áreas más importantes del currículo escolar.

Dos de los conceptos estructurantes de las ciencias sociales son el tiempo y el espacio, sin embargo, su abordaje en la escuela ha revestido una progresiva dificultad y confusión no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores encargados de trabajar estos conceptos. Y es que la multiplicidad de paradigmas y teorías que explican el surgimiento y desarrollo de estos conceptos han contribuido enormemente con esta confusión, citando a Trepát y Comes: “así pues, el profesorado se enfrenta a la necesidad de trabajar con unos conceptos que reconoce como primordiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, sin embargo, carecen de definiciones precisas y de teorías explicativas de fácil acceso.” (Trepát, C Y Comes, 1999, p. 29).

A pesar de esta relativa confusión, no puede dejarse de lado la importancia que tiene en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el tiempo y el espacio, ya que el tratamiento, comprensión e interpretación de estos conceptos, le brindan al hombre herramientas con las cuales pueda comprender lo que sucede en su diario vivir y los fenómenos que afronta, asumiendo una postura crítica y reflexiva en torno a lo que sucede en la sociedad. Citando de nuevo a Trepát y Comes: “no obstante, las dificultades existentes y la complejidad de los conceptos, desde los ámbitos de la investigación en psicología y en educación, se han alcanzado resultados importantes basados en la experimentación que aportan conocimientos que puede resultar extraordinariamente útiles en la enseñanza.” (Trepát, C Y Comes, 1998, p. 29).

En este sentido, surge este trabajo investigativo, el cual parte de la necesidad de implementar paradigmas educativos, diferentes al tradicional; paradigmas en los que el papel del docente y del estudiante cobren una mayor importancia que la que se les había venido dando con anterioridad. Asimismo, es la preocupación por desarrollar estudios de tipo científico en los cuales se pueda generar un diálogo abierto y entrecruzado entre dos de las principales disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, siendo estas la historia y geografía; Disciplinas que a pesar de su fuerza e importancia, tradicionalmente han sido abordadas didácticamente de manera separada y fragmentada.

Es un trabajo que busca convertirse en una puerta abierta al desarrollo de futuras investigaciones en torno al aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico se refiere.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los datos arrojados por los instrumentos de indagación inicial, permitieron identificar la baja apropiación de la representación gráfica del espacio geográfico y el inadecuado manejo de categorías temporales (cronología, simultaneidad y multicausalidad), como las dificultades más representativas en el aprendizaje de las ciencias sociales, en tanto los conceptos y procedimientos concernientes a la temporalidad y la especialidad se constituyen en coordenadas básicas para la comprensión de los hechos y problemáticas sociales objeto de abordaje en la escuela.

Durante esta indagación inicial, se evidenciaron las dificultades que los estudiantes comportaban en lo concerniente al esquema de orientación de coordenadas geográficas (ubicación en mapas); también, se observó confusión en la comprensión de hechos sociales sucedidos en diferentes épocas en el mismo espacio geográfico. En ese sentido, fue posible afirmar la falta de apropiación de categorías temporales tales como sincronía y diacronía, por parte de los estudiantes.

En el grado séptimo, los estudiantes presentaban dificultades para establecer relaciones pasado-presente, es decir, al trabajar civilizaciones antiguas como Roma y Grecia, los alumnos podían ubicarse y determinar el territorio en el que se desarrollaron dichas civilizaciones, sin embargo, cuando se les pregunta sobre los vestigios dejados por ellas, ubicaban territorios distintos. Asimismo, los estudiantes asignaban características actuales a las civilizaciones antiguas, señalan por ejemplo que la capital de la antigua Grecia es Atenas, cuando en realidad la antigua civilización Griega, se encontraba conformada por polis o ciudades-Estado. Es de señalar que los estudiantes presentaban confusiones de orden conceptual y procedimental con respecto a nociones temporales que, como en el caso de la cronología, se evidenció en las continuas dificultades

presentes en la realización de ejercicios que involucraban construcción de líneas de tiempo.

Por su parte, los estudiantes del grado octavo manifestaban ambigüedad para acercarse a hechos sociales relacionados con el “descubrimiento”, la conquista y la colonia, en tanto para ellos no resultaba claro que éstos hubiesen sucedido en un mismo territorio (América). Y es que el desconocimiento, o la baja apropiación, de las nociones temporales básicas, como es el caso de la cronología, no posibilita un claro acercamiento a otras nociones como las de simultaneidad, multicausalidad y duración; impidiendo, por esa vía, la comprensión de los hechos sociales. De igual manera, durante el abordaje de estos hechos, los alumnos expresaban repetidamente frases como: “Colón llegó a Colombia”, o “...en el momento en que Colón descubrió a Colombia”; expresiones que indican problemas de anacronía, que, obviamente, advierten sobre la importancia de la recurrencia conceptual y procedimental en el tratamiento didáctico de los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico en la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Entre los estudiantes del grado noveno, se acentúan las dificultades señaladas anteriormente. Se observó la dificultad que comporta su orientación espacio-temporal en el estudio de hechos sociales tales como las guerras mundiales y la “Guerra Fría”; obstáculo que incide de manera directa en la comprensión de problemáticas sociales contemporáneas, limitando así el tratamiento de las de carácter geopolítico. También, se notó que los estudiantes presentaban fallas en el manejo cartográfico, específicamente en la representación gráfica del espacio, aspecto que influye y agudiza la confusión cuando se trata de identificar procesos históricos de distinta orientación temporal ocurridos en un mismo espacio geográfico por ejemplo, al hablarles de Europa, éstos sólo identifican el centro de la misma, desconociendo como territorio europeo la parte oriental del mismo, específicamente Rusia, la cual es relacionada con el continente asiático.

JUSTIFICACION

Todo lo anterior demuestra que la problemática hallada se va agudizando a medida que el proceso educativo avanza o que el alumno pasa a otro grado escolar, puesto que la complejidad de los hechos abordados en los grados superiores provoca una mayor desconexión de los conceptos de tiempo y espacio. Asimismo, la ausencia de estos conceptos en grados inferiores ahonda la crisis, convirtiendo las Ciencias Sociales en una “colcha de retazos de contenidos”, es decir en una conglomeración de contenidos aislados, los que el alumno no consigue articular, debido a que carece de los elementos básicos para la comprensión de las Ciencias Sociales. Es por esto que la problemática encontrada es recurrente en el aprendizaje de las mismas a lo largo de la educación básica y media, es acertado decir entonces que estudiantes que se gradúan de los colegios con estas falencias, presentarán dificultades durante su formación profesional, puesto que los vacíos conceptuales y procedimentales al momento de abordar el tiempo histórico y del espacio geográfico provocan confusiones en la comprensión del mundo actual y su carácter globalizante.

No debe perderse de vista la importancia que tienen el tiempo y el espacio, como conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales. La apropiación y aplicación de estos permite a los estudiantes la comprensión de las características del mundo actual desde una postura crítica y autónoma, como señala Beatriz Henao: “el aprendizaje del concepto tiempo es fundamental para las Ciencias Sociales, porque permite trascender las informaciones y datos expresados en fechas y periodizaciones, para convertirse en una herramienta conceptual que permite a niños y jóvenes leer críticamente la realidad, y analizar los problemas sociales desde la multicausalidad y el cambio social.” (HENAJO, B. 2002)

El proyecto investigativo ha sido implementado en el Instituto San Carlos de La Salle, institución de carácter confesional, perteneciente a los hermanos de las escuelas cristianas lasallistas, aunque administrada por seculares. Se encuentra ubicada en el barrio Belén la Gloria, diagonal 79 No 15-123, ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media académica, cuenta con una población de 2.000 estudiantes ubicados en su mayoría, desde el punto de vista socio-económico en los estratos 3 y 4.

El presente grupo de trabajo ha realizado un rastreo bibliográfico en torno a las investigaciones referidas a la enseñanza de los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico. Dicho rastreo permitió concluir que en la actualidad existe una gran cantidad de bibliografía referida al tratamiento didáctico de los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico, los cuales han sido editados en países como España y Venezuela.

Durante el rastreo se observaron ciertas problemáticas educativas presentes al interior de estos países, entre las que podemos destacar, la falta de recurrencia procedimental, así como la desconexión de los conceptos abordados en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se observa también como el profesorado de Ciencias Sociales presenta confusiones teóricas y procedimentales entre los conceptos de tiempo cronológico y tiempo histórico, y es que aún muchos profesores confunden la enseñanza de la historia con la simple memorización de datos y fechas.

Asimismo, las investigaciones referidas al tratamiento didáctico del espacio geográfico y el tiempo histórico, se limitan a describir el problema, dejando de lado el planteamiento de soluciones, factor fundamental para lograr superar las dificultades en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Como señalan Cristófol Trepát y Pilar Comes: "...buena parte de los trabajos de campo de la didáctica de la geografía se dedican a la investigación relativa a las dificultades en la lectura de los mapas, pero no hay demasiadas

propuestas de cómo proceder en esta instrucción.” (Trepal, C. Y Pilar, C, 1998, p. 170)

Por esta razón se hace necesario profundizar sobre estas problemáticas, ya que se visualiza una ausencia de trabajos que propongan soluciones sobre el tratamiento didáctico que se le debe dar al espacio geográfico y al tiempo histórico; por esta razón, el grupo investigador ha realizado un esfuerzo orientado a darle aplicación y relevancia a estos trabajos en nuestro medio, teniendo como referente las necesidades encontradas en la población de los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno del Instituto San Carlos de la Salle, punto de partida de la investigación y por ende los que generan la necesidad de profundizar en esta problemática.

Como se mencionaba anteriormente, la poca existencia de trabajos investigativos que planteen alternativas de solución a las problemáticas referidas al tratamiento didáctico del espacio geográfico y el tiempo histórico, hace necesario el desarrollo de estudios encaminados a la resolución de estas cuestiones, y aunque si bien es cierto que un semestre académico puede resultar corto para evaluar los resultados de la investigación, es un proyecto investigativo diseñado con el fin de mejorar e incrementar la comprensión de los hechos sociales, a partir de la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de simultaneidad, multicausalidad y cronología, todo esto desde una perspectiva articuladora e interdisciplinaria, sin dejar de lado las demás disciplinas que conforman el conjunto de lo que se conoce como Ciencias Sociales.

Finalmente, es un trabajo abierto a las críticas y sugerencias, se espera entonces, sea el inicio de una serie de investigaciones, las cuales vayan fortaleciendo y mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACION

El trabajo investigativo está orientado por la siguiente pregunta.

- ¿Qué son la apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y de las categorías temporales (cronología, simultaneidad y multicausalidad), y cómo repercuten éstas para el aprendizaje de los hechos sociales en los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno del Instituto San Carlos?

De la cual se desprenden otra serie de interrogantes, siendo estos:

- ¿Cuáles son las causas que generan dificultades en la apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad en los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno del Instituto San Carlos de la Salle?
- ¿Qué estrategias didácticas permiten la apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad?

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

4.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender la apropiación y la aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y de las categorías temporales (cronología, simultaneidad y multicausalidad), y sus repercusiones para el aprendizaje de los hechos sociales en los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno del Instituto San Carlos.

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- ✓ Identificar las causas que generan las dificultades en la apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad en los grados séptimo, octavo y noveno del Instituto San Carlos de la Salle.

- ✓ Plantear alternativas de solución que permitan la apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad, a través del diseño, implementación y evaluación de estrategias didácticas.

- ✓ Explicar la apropiación y la aplicación que desde la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad brindan los estudiantes sobre hechos sociales.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1 ANTECEDENTES

El estudio del tiempo histórico y el espacio geográfico como categorías estructurantes de las Ciencias Sociales, ha sido ampliamente discutido y tratado por los teóricos de la enseñanza, sin embargo, su tratamiento ha sido reducido a una visión singular y particular de cada uno de estos, es decir, su abordaje en el campo de la pedagogía se ha limitado a un estudio separado y descontextualizado el uno del otro, lo que ha contribuido a la confusión existente entre los profesores y estudiantes en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos conceptos. Además, muchas veces, el tratamiento que se le ha dado a estos dos conceptos ha sido de carácter epistemológico, dejando de lado la implementación de técnicas, con lo cual poder determinar la pertinencia de dichas investigaciones y propuestas. Es así como en nuestro medio el tratamiento didáctico del tiempo histórico y el espacio geográfico ha quedado como simple referencia bibliográfica para aquellos profesionales de la educación que busquen implementarlo en el aula de clase de una manera transdisciplinaria.

De esta forma el intento por articular el espacio geográfico y el tiempo histórico sigue siendo un discurso de los profesionales de las principales Universidades del país, los cuales generan en sus estudiantes los interrogantes necesarios para su abordaje, sin embargo, los estudios realizados en nuestro medio continúan siendo elaborados de manera desarticulada en tanto estos estudios limitan su análisis a una sola de las categorías anteriormente mencionadas. Asimismo, se observa una gran preocupación por describir las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje de estos conceptos estructurantes, lo que deja de lado la realización de propuestas didácticas con las cuales se pueda intervenir dichas problemáticas. Es de señalar que las investigaciones referidas a las categorías de tiempo histórico y espacio geográfico realizadas

en nuestro medio, muchas veces se pierden en los estantes de bibliotecas y centros de documentación especializados en el tema, lo que impide su implementación y evaluación por parte de los profesionales de la educación, como medio este para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Por esta razón, el presente grupo de investigación se ha dado a la tarea de realizar un Estado del Arte acerca de las investigaciones realizadas en torno a los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico con el fin de conocer, comprender y plantear alternativas con las cuales se pueda superar las barreras que reviste la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico. Cabe aclarar que para la realización del estado del arte, se han analizado diversas investigaciones, publicaciones, tesis y artículos de revista, realizados a partir de la década de los 90as en Colombia, Venezuela y España, esto debido a las semejanzas presentes en los sistemas educativos de los países anteriormente mencionados.

El rastreo bibliográfico permitió determinar los siguientes referentes teóricos acerca del espacio geográfico y el tiempo histórico. Es preciso señalar de nuevo, que dichas investigaciones hacen un tratamiento del espacio geográfico y del tiempo histórico de manera separada. Por esta razón, comenzaremos por señalar aquellos estudios referidos al tiempo histórico, para dar paso posteriormente a aquellas investigaciones que abordan el tema del espacio geográfico.

Entre los documentos abordados para la comprensión del tiempo histórico en el contexto colombiano, encontramos el artículo de revista escrito por la Magíster Beatriz Henao Vanegas, titulado: "A propósito de la relación Ciencias Sociales Tiempo", en el cual se realiza un abordaje del concepto tiempo a partir de los presupuestos teóricos de diversos autores; se afirma entonces que "el tiempo es para la historia uno de sus conceptos disciplinares fundantes." Citando a

Pagés, 1989, p. 107): “El tiempo es una abstracción teórica que posee un carácter polisémico y pluriparadigmático. Para las Ciencias Sociales, es un metaconcepto que define y explica los fenómenos objeto de sus análisis; como tal, es un elemento fundamental de la construcción social de la realidad.”

A partir de dicha conceptualización, se establece una diferenciación entre los conceptos de tiempo social y tiempo histórico; el tiempo social es concebido como una “construcción del hombre, representación subjetiva que subyace como condición de toda experiencia humana, y el tiempo físico como algo que existe independiente del ser humano, hecho objetivo de la creación natural.” (Henao, B. 2002, p. 98). El tiempo histórico, por su parte, fue entendido hasta inicios del siglo XX, como la sucesión cronológica de los hechos, los cuales se hilaban de manera lineal. Es hasta la década de los cuarenta, cuando dicha concepción se rompe, gracias a los presupuestos teóricos expresados por Fernand Braudel en su obra “El Mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la época de Felipe II”. Citando a Pomian: “ [...] la ruptura con la experiencia vivida que sustituye a un conocimiento mediato lleva a las Ciencias Sociales a rechazar la idea de un tiempo único que englobaría a todos los campos o niveles de la sociedad y la historia, para remplazarlo por un escalonamiento de temporalidades, cada una de las cuales se caracteriza por un ritmo particular.” (Pomian, 1990, p. 49).

La explicación de los hechos sociales se fundamenta a partir de la existencia simultánea de una serie de categorías o nociones como: cronología, horizonte temporal, representación temporal, sucesión, duraciones, ritmos, simultaneidad, sincronía, diacronía, velocidades -aceleraciones, retrocesos, estancamientos, rupturas-, permanencia, cambio social y multicausalidad, las cuales sirven de herramienta para dar explicación a los hechos históricos.

La autora pasa a señalar la importancia que tiene la introducción del tiempo histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales como herramienta que

posibilite la comprensión de los hechos históricos, al respecto se menciona que: “el aprendizaje del concepto tiempo es fundamental para las Ciencias Sociales, porque permite trascender las informaciones y datos expresados en fechas y periodizaciones, para convertirse en una herramienta conceptual que permite a niños y jóvenes leer críticamente la realidad, y analizar los problemas y fenómenos sociales desde la multicausalidad y el cambio social.” (Henaó, B. 2002, p).

Sin embargo, la enseñanza del tiempo social y del tiempo histórico en la escuela sigue reducida al tratamiento positivista de estos conceptos, donde prima una visión sesgada de la historia, la cual se presenta a los estudiantes de manera lineal, reducida a la simple memorización de fechas, lo que impide y dificulta la comprensión de los fenómenos sociales, debido al carácter sesgado y discontinuo del currículo, citando a Trepát y Comes (1998), se menciona que: “los dos principales problemas didácticos en la enseñanza y en el aprendizaje del tiempo en las ciencias sociales están relacionadas con la discontinuidad conceptual y la falta de una recurrencia procedimental.”

En cuanto a las investigaciones elaboradas en el contexto Colombiano que abordan la enseñanza del tiempo histórico en las Ciencias Sociales, encontramos la investigación realizada por José Ignacio Zamudio, en la cual se pretendía determinar las principales dificultades referidas al aprendizaje del tiempo histórico en niños en edades entre 10 y 11 años. La realización de esta investigación toma en cuenta los aportes teóricos de autores como Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, para los cuales: “el estudio de los aspectos temporales de la enseñanza de la historia es más complejo de lo que normalmente suponemos ya que esta dificultad se traslada a la comprensión que los alumnos poseen de estas nociones.

Estas investigaciones mostraron que la adquisición de las nociones temporales seguía la siguiente secuencia: tiempo personal, tiempo físico, tiempo social y tiempo histórico.” (ZAMUDIO, 1992, p. 56).

La estrategia utilizada para evidenciar dicha problemática consistió en darles a los niños determinados hechos históricos, los cuales debían ser organizados de manera cronológica, empezando del más antiguo, para llegar al más reciente, lo que permitió determinar la dificultad que reviste la comprensión del tiempo histórico

De esta manera se concluye entonces, que el tiempo histórico es un concepto lento de comprender, por lo cual su enseñanza debe ser realizada de manera estructurada y planificada desde los primeros años de escolaridad. Al respecto menciona que: “como es apenas lógico suponer “este continuo de comprensión” supone que el alcance de un determinado nivel vendrá siempre cimentado en los conocimientos temporales que el sujeto ya posee en el nivel inmediatamente anterior.” (Carretero, Pozo y Asensio. 1989). La conclusión anterior nos indica que la noción de tiempo histórico, por ser más compleja, se adquiere en función de las otras y por tanto posteriormente a ellas; sin embargo la tradición escolar exige desde muy temprano no sólo el uso, sino también el conocimiento de la categoría de tiempo histórico.” (ZAMUDIO, 1992, p. 58).

A nivel internacional, nos encontramos con un país en el cual abundan las producciones referidas al tratamiento didáctico del tiempo histórico, estamos hablando del contexto español, del cual referenciaremos las siguientes investigaciones.

En primera instancia encontramos la investigación realizada por Pablo Antonio Torres Bravo, titulada “Educación De La Temporalidad en ESO Y Bachillerato.”, artículo de revista basado en diversos estudios acerca de la enseñanza de la

historia, en especial del tiempo histórico. Dichas investigaciones plantean como el 80% de los estudiantes de básica secundaria, desconocen nociones básicas referidas al tiempo histórico, escenario que se complica si se tiene en cuenta que el 60% de los docentes de historia suelen confundir el tiempo histórico con la cronología, sin embargo, lo que más preocupa en este punto, no son los altos índices de “analfabetismo histórico”, preocupa aún más la apatía que muestran los docentes para solucionar dicha problemática, lo que genera que: “año tras año se repite... la misma situación: un buen número de los alumnos no recuerdan ni utilizan correctamente las nociones temporales generales ni las propiamente históricas y, en algunos casos, ni tan solo son conscientes de que una periodización determinada se mencionase o estudiase durante el curso anterior. Probablemente, uno de los motivos de esa decepción se encuentre en una enseñanza de lo temporal poco significativa.” (Torres, 1999, p. 20)

Según el autor: “La enseñanza de la historia se fundamenta en nociones temporales configuradoras de tiempos históricos, y no solamente en procedimientos relacionados con la cronología. Los conceptos temporales son, como todos los conceptos, instrumentos de clasificaciones que permiten estructurar y organizar la realidad vivida y conocida de una manera simple y eficaz al centrarse en una serie de atributos esenciales.” De esta manera: “una enseñanza significativa de la historia en educación secundaria debe abordar la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico desde el enfoque de que es una construcción mental que tiene su base de afianzamiento y acceso a la complejidad conceptual en la experiencia cotidiana y biográfica del cambio y permanencia de los propios alumnos, en una relación dialéctica entre experiencia-conocimiento vulgar y conocimiento científico, tal y como lo expreso Vigotsky.” (Torres, 1999, p. 33)

De otra parte, encontramos la investigación desarrollada por Ángel Blanco Rebollo que lleva por título “La Representación del tiempo Histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria.”, resultado de una serie de investigaciones realizadas en la enseñanza

secundaria española con respecto a los textos que sirven de base para la enseñanza de la historia y del tiempo histórico, de esta manera, las conclusiones y resultados presentados por la investigación son de gran utilidad para comprender las dificultades y resistencias que presentan los estudiantes a la hora de acercarse a temas referidos a la historia.

Al igual que el artículo anterior, en este se muestra la dificultad que reviste la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos propios de la historia, específicamente del tiempo histórico, siendo una de las principales causas que justifican dicha dificultad, la gran cantidad de categorías y nociones que conforman el tiempo histórico, categorías y nociones, que según los hallazgos realizados en esta investigación pueden ser divididos en tres. En primer lugar encontramos aquellas categorías y nociones que pueden ser comprendidas de manera vivencial y experiencial, como es el caso de la sucesión o la simultaneidad. Posteriormente, se encuentran aquellas nociones que requieren del manejo de operaciones ajenas a la actividad cotidiana, en las que se encuentran la permanencia o la continuidad, entre otros. Finalmente, aquellas categorías que requieren de la utilización de operaciones complejas propias de la investigación histórica, en las que se puede ubicar la causalidad y las múltiples duraciones.

Durante el desarrollo de la investigación, el autor pudo concluir como los libros de texto utilizados en la enseñanza de la historia, se han convertido en la piedra angular de los docentes, esto ha contribuido, a generar no sólo confusiones y dificultades propias en el aprendizaje del tiempo histórico, sino también a la apatía y el descontento que muestran los estudiantes en el momento de acercarse a las Ciencias Sociales.

Se observa también como en la mayoría de los libros de texto utilizados en los dos primeros años de la enseñanza secundaria obligatoria, se abordan en una alta proporción categorías y nociones propias del nivel de dificultad alta, es

decir, aquel grupo de conceptos que requieren de operaciones complejas propias de la investigación histórica, lo que reviste problemas y complicaciones a la hora de comprender el tiempo histórico.

Según el autor, todas estas situaciones, generan entre otras cosas que: "...se transmite la imagen de una historia paradójica: por un lado la historia es cambio, progreso y avance hacia mejores formas de vida: por otro, los acontecimientos perviven en el tiempo y condiciona a las generaciones siguientes, que, de algún modo son esclavas de su pasado." (Blanco, A, 2008, p. 86). Todo esto originado por la ausencia de: "...un modelo de enseñanza de la temporalidad diseñado previamente, ni tan siquiera una reflexión sobre las dificultades que entraña la introducción de conceptos temporales en el aprendizaje." (Blanco, A, 2008, p. 85)

Desde el espacio geográfico, se han encontrado algunas investigaciones realizadas en nuestro medio por autores como Raquel Pulgarín y Claudia Vélez.

En su texto: "El Estudio del Espacio Geográfico, ¿posibilita la integración de las Ciencias Sociales?", publicado en la revista Educación Y Pedagogía, la Doctora María Raquel Pulgarín Silva, realiza un recorrido histórico en el cual revisa la ley general de Educación y su devenir histórico desde el siglo XVIII hasta nuestros días con los diversos objetos de estudio que ha tenido la Geografía a través de su conformación a través del tiempo, al respecto menciona: "Dicha propuesta aboga por integrar los objetos de enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del estudio del *espacio geográfico*, objeto de conocimiento de la geografía, entendido como el espacio social históricamente producido y transformado desde el accionar humano, pero que, a su vez, puede ser el concepto puente de las Ciencias Sociales y naturales ofrecidas en la escuela" (Pulgarín, R, 2002, p. 76).

Es así como su artículo se estructura en tres partes. “La primera de estas caracteriza la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media Colombiana, desde su evolución histórica, resaltando la visión asignatural y fragmentada que por tradición ha prevalecido en nuestro medio educativo. La segunda, enfatiza la necesidad de integrar y contextualizar el conocimiento social que se enseña a la luz de los nuevos paradigmas de la educación, en especial de los desarrollos teóricos y didácticos de las Ciencias Sociales. En la tercera y última parte se ofrece una aproximación de respuesta a la pregunta: ¿Cómo dinamizar la integración conceptual que se enseña en la escuela?, en ellas se muestra el concepto *espacio geográfico* en sus diferentes categorías de análisis, las cuales comprometen el conocimiento generado en el seno de las diferentes disciplinas sociales. Con ello se pretende ofrecer un ejemplo de integración conceptual del área y hacer un invitación a los docentes para que construyan sus propias propuestas didácticas, donde se abogue por la integración del conocimiento de lo social y por el desarrollo de competencias en el alumno.” (Pulgarín, R, 2002, p. 76).

Encontramos también algunos trabajos de grado publicadas por la Universidad de Antioquia, en las cuales se busca el tratamiento didáctico de los conceptos de tiempo y espacio, vale la pena resaltar el trabajo de grado realizado por Mary Luz Bedoya, Adalgiza Torres y Leidy Urán, el cual lleva por título: “La enseñanza y el aprendizaje de los conceptos de espacio y tiempo en los estudiantes de 10-13 años”, investigación que fue llevada a cabo en una de los colegios de la ciudad de Medellín. En este trabajo de grado se señalan algunas de las dificultades que revisten el aprendizaje del tiempo y el espacio. Es una investigación que, apoyada en los aportes realizados por teóricos como Cristófol Trepát, Pilar Comes, Francisco Cajiao, plantean algunas estrategias con las cuales se puede potencializar la comprensión del tiempo y el espacio. Al respecto se menciona que: “Este trabajo de grado parte de la necesidad de implementar estrategias cognitivas para la enseñanza y aprendizaje de conceptos fundamentales en las Ciencias Sociales escolares como son el

tiempo y espacio, ya que estos permiten configurar constructos mentales necesarios para la comprensión de la realidad.” (BEDOYA, TORRES Y URÁN, 2007.)

En el contexto latinoamericano, nos encontramos con algunas propuestas didácticas desarrolladas en Venezuela, entre las que vale la pena resaltar aquella realizada por el Señor José Armando Santiago Rivera, que lleva por título “Otros fundamentos para enseñar Geografía.”, en la cual se busca la reformulación de la enseñanza geográfica para el contexto Venezolano, situación que no impide que pueda ser llevada a cabo en los demás países Latinoamericanos.

El autor comienza describiendo las características actuales que presenta la enseñanza de la geografía en Venezuela, siendo, entre otros, su carácter desarticulado que presentan los conocimientos propuestos por la escuela de la realidad circundante. Es una enseñanza basada en la repetición de contenidos y procedimientos, los cuales sólo generan en los estudiantes capacidades para la manipulación de objetos. Igualmente, se presenta la geografía desde un paradigma descriptivo, el cual tiene como objetivo principal la descripción de aquellos fenómenos ocurridos en la esfera terrestre, sin una necesidad de explicación o comprensión de estos. Según el autor, este tipo de enseñanza ha sido fomentada gracias a la psicología conductista y a las exigencias sociales, políticas y económicas propuestas por el capitalismo, realidad que se viene presentado desde finales de la segunda guerra mundial, contexto en el que la economía Venezolana debió ser remplazada del modelo pre-capitalista agropecuario por el modelo capitalista petrolero, lo que influyó notablemente en la educación impartida.

Fenómenos como la globalización y la caída de paradigmas tradicionales, han mostrado las fallas de esta educación, y es que los estudiantes suelen cometer

serios errores de ubicación geográfica, generando así críticas, a la vez que sugerencias, con las cuales se pueda superar este paradigma educacional. Se busca entonces, citando a Delgado Mahecha (1989), “La enseñanza de la geografía, debe llevar implícita la formación intelectual y política del docente y del educando, como base para comprender el mundo y, específicamente, la problemática social. Se trata del educador con claridad política que tiene un alto sentido de la historia y de la dinámica económica, social y cultural, a la vez que cuestiona el estadio de dependencia y neocolonialismo.” (Santiago, R, 1999, p. 81)

Finalmente se plantea la necesidad de “vivenciar la enseñanza de la geografía hacia la confrontación con el entorno inmediato para construir el conocimiento geográfico.” En este punto, se hace necesario volver la mirada hacia lo cotidiano, hacia las vivencias del estudiante, pero sobre todo hacia sus ideas previas, es un llamado a “rescatar” esas ideas como el sustento, la base para la elaboración de conocimiento en la escuela. Es a partir de las nociones, las ideas, y los prejuicios con que cuenta el educando, que el docente debe entrar a mediarlos con lo que está dado por la ciencia, con lo cual se busca generar una ruptura epistémica en el alumno, él cual pueda elaborar sus propias conclusiones a partir de aquello que le es “enseñado” por el docente. Esto le permite trascender los esquemas de enseñanza tradicionalista en los cuales se busca la simple repetición de conceptos, ya que involucra al estudiante, y lo hace responsable de su propio aprendizaje. Este tipo de educación permite igualmente, generar conciencia, a la vez que muestra como aquello que se enseña en la escuela, es susceptible de ser incorporado en la vida diaria, de esta manera la educación entra a jugar un papel determinante para comprender la realidad, y los sucesos que allí ocurren. Lo que contribuirá “... que el educando elabore sus propios conceptos de la vida y de la realidad, al confrontarse con la realidad geográfica como actividad que le demandara no sólo reflexión, sino también, participación crítica y constructiva”...” se pretende, en función de lo indicado, que la enseñanza de la geografía, se desarrolle desde la vida misma; desde la realidad que se vive, apuntando hacia el mejoramiento de la calidad de vida.” (Santiago, R, 1999, p. 92)

Si bien es cierto que las investigaciones anteriormente referenciadas fueron desarrolladas en distintos contextos educativos (Colombia, Venezuela y España), este grupo de investigación ha considerado importante referenciarlas debido a las semejanzas encentradas con el presente trabajo de investigación, siendo las más significativas:

1. Son trabajos investigativos en los cuales se plantea la necesidad de “trabajar” los conceptos de tiempo y espacio de manera integrada, interdisciplinaria y articulada, esto permite trascender los paradigmas de enseñanza tradicionalista, en los cuales, el tiempo histórico era reducido a cronología, mientras que la representación del espacio geográfico se entendía como la ubicación de puntos en una mapa, lo que entre otras cosas contribuía a la formación de ideas vagas y erróneas en los estudiantes.

2. Se muestra igualmente, la importancia que tiene el abordaje de estos conceptos a partir de las ideas previas que poseen los estudiantes, con lo cual el proceso de enseñanza y aprendizaje no parte de cero, por el contrario, es un proceso en el que tanto docentes como estudiantes adquieren roles protagónicos. En este punto es necesario señalar que, así como se menciona en el presente trabajo de investigación, varios de los trabajos referenciados, adoptan la propuesta del aprendizaje significativo, como aquella más adecuada a la hora de abordar los conceptos de tiempo y espacio.

3. Dichas investigaciones resaltan la importancia del tiempo y el espacio en la enseñanza, no sólo por ser categorías estructurantes de las Ciencias Sociales, sino porque su dominio, brinda la posibilidad de “generar” sujetos autónomos, críticos y reflexivos de su propia realidad. Al respecto, citando a Francisco Cajiao y Beatriz Henao se podría decir que: “... en las Ciencias Sociales cada hecho social se mueve dentro de un lenguaje que si bien es propio de cada disciplina, podría reunirse en uno común que “tiene tres elementos fundamentales: tiempo, espacio y grupos humanos. Estas son las categorías:

básicas para abocar cualquier acontecimiento. Por eso se hace indispensable asegurarse de que el niño tiene estos conceptos lo suficiente desarrollados como para poder trabajar con ellos, de otra manera, todo esfuerzo será infructuoso y el niño se verá abocado a memorizar muchas cosas que no comprende, lo cual equivale a obligarlo a recitar poemas en una lengua que no entiende” (Cajiao, Francisco. Pedagogía de las Ciencias Sociales. Educar con actitud histórica)

5.2 MARCO TEORICO

El tiempo y el espacio son dos conceptos estructurantes no sólo en las Ciencias Sociales, la filosofía, la física y las artes también se han preocupado por su abordaje, razón por la cual, a lo largo del tiempo han surgido infinidad de teorías y paradigmas los cuales buscan ofrecer explicaciones racionales en torno a dichos conceptos. Sin embargo, la preocupación por el tiempo y espacio no ha sido exclusiva de las Ciencias Sociales, también la didáctica y la pedagogía se han preocupado por conocer los procesos de apropiación de estos conceptos, así como las dificultades referidas a su aprendizaje en la escuela, es así que se han formulado diversas investigaciones las cuales han buscado comprender como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo y el espacio, lo que ha generado algunas propuestas con las cuales se puedan mejorar la enseñanza y el aprendizaje de estos conceptos.

En el campo disciplinar, se ha decidido abordar los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico desde los postulados de la escuela de los Annales, y la geografía desde la escala de lo local respectivamente. Todo esto que se explica, entre otras razones debido a la estrecha relación que existe entre estos paradigmas y las corrientes pedagógicas escogidas para la implementación del proyecto, además de esto, son teorías susceptibles de ser

abordadas desde diferentes ciencias, lo que contribuye al desarrollo de estudios de tipo interdisciplinar.

Como se mencionaba anteriormente, el grupo de investigación ha decidido retomar los aportes realizados por la Escuela de los Annales, en cuanto al análisis del concepto tiempo se refiere.

Al respecto es necesario mencionar como esta corriente historiográfica se forma en Francia a partir de la publicación de la revista “Annales de historia económica y social”, en el año de 1929. Su principal preocupación fue la de romper las fuertes cadenas impuestas por el positivismo, según las cuales, la historia debía realizarse solamente a partir de los registros históricos. Esta concepción positivista, centraba su atención en el Estado, así como en el estudio de aquellos personajes relevantes política y militarmente, lo que dejaba de lado al análisis de los demás elementos constitutivos de la sociedad.

Por su parte, “La escuela de los Annales tratará de comprender y explicar el pasado de cada pueblo en todas sus dimensiones; ¿cómo ocurrió lo que ocurrió? y ¿por qué?, para lo que utilizarán todas las ciencias auxiliares que les sirvan en su tarea. De esta manera, rompen el estrecho margen de la especialización, lo que origina un cambio en el objeto de estudio de la historia que pasa a ser el ser humano que vive en sociedad. Todas las manifestaciones históricas deben ser tratadas como una unidad que sólo existe en la realidad social, en el tiempo y en el espacio. Las barreras cronológicas y espaciales se vuelven artificiosas. El estudio histórico debe centrarse en sociedades concretas, delimitadas en el espacio y en el tiempo.” (Tomado de: <http://club.telepolis.com/pastranec/temascomp/Tema21.html>)

A pesar de ciertas críticas recibidas, La escuela de los Annales supone un nuevo rumbo en la historiografía moderna que no se puede evitar. Uno de los

mayores representantes será Ferdinand Braudel, quien fijará su atención sobre los ritmos de evolución temporal: el corto plazo para los acontecimientos, el medio plazo para las coyunturas, y el largo plazo para las estructuras. Todo esto permitirá la irrupción de una nueva concepción del tiempo histórico, el cual podría ser definido como: "... la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado. De la misma manera que un relieve geológico es un todo que se explica por la existencia simultánea de diversos estratos que son el resultado de diversos movimientos en distintos momentos del pasado (plegamientos, erosiones, movimientos tectónicos, terremotos, etc.) la historia (y el presente como resultados y constructor de la historia) también es un todo de diversos estratos (ideológicos, económicos, políticos...) cada uno de los cuales tiene su propio tiempo." (Trepal, C, 1998, p. 35)

Por su parte, para el abordaje del espacio geográfico, se ha recurrido a su análisis desde la escala de lo local, lo que posibilita no sólo el estudio y comprensión de determinados fenómenos, sino también el desarrollo de ciudadanos críticos y responsables, capaces de ofrecer alternativas de solución a las diferentes problemáticas existentes en el mundo.

Desde este paradigma, el lugar es entendido como: "... esa porción de espacio en donde se produce la simbiosis de los sentimientos personales con lo simbólico y lo colectivo. El concepto de lugar está ligado a la experiencia individual, al sentido de pertenencia, a la localización concreta, al mapa mental.

El lugar se configura en la imagen que percibimos de la realidad que deviene de la información recibida de los "sistemas perceptivos" (visual, auditivo, táctil, olfativo) y que pasa por múltiples filtros psicológicos, mentales y culturales.

Según los geógrafos, lugar es el espacio vivido, el horizonte cotidiano, que tiene sentido de identidad y pertenencia. Es el lugar de cada uno de nosotros.

En consecuencia, para que el espacio sea lugar debe transformarse en algo esencial para las personas y, consecuentemente, podrá ser significativo y valorado en la enseñanza” (Duran, Diana, 2009)

Las principales características que presenta “el lugar” desde esta visión son:

“1. El Lugar no se circunscribe a la escala local, sino que le asignan un carácter multiescalar que abarca desde las micro escalas de las experiencias íntimas de las personas, hasta el planeta entero como lugar constituido en el hogar de la humanidad.

2. A pesar de ser multiescalar, el sentido de lugar está enraizado en lo local; allí se hace uso de la etnografía y la descripción densa y detallada. La geografía del lugar recurre al desarrollo teórico y metodológico y a las herramientas de otras disciplinas sociales permitiendo el trabajo interdisciplinario.” (Córdoba, H, 2005).

De lo anterior se desprende que: “una geografía de los lugares busca comprender el mosaico humano creado por la diferenciación de los lugares, con base en una completa exploración del ambiente físico, el ambiente construido y la población... la geografía del lugar implica el conocimiento de los objetos del entorno para contextualizar y comprender los fenómenos a través del trabajo de campo y la excursión que lleva a un conocimiento del mundo real desde sus contradicciones y conflicto.” (Mahecha, 1994.)

De esta manera, realizar estudios científicos desde este paradigma permite al sujeto cognoscente, abordar la realidad particular de determinados fenómenos desde aquello que es más cercano y determinante, lo que no le impide analizar una escala más amplia, por el contrario, la dimensión de lugar, se convierte en

una puerta de entrada para comprender fenómenos ocurridos a mayor escala, como por ejemplo la globalización. Para el brasilero Milton Santos: "...el análisis de lo local gana una nueva realidad ultrapasando/reafirmando la idea de existencia particular, no obstante, sin dejar de realizarse como posibilidad, sin dejar de revelar, de forma contradictoria, la posibilidad de la "insurrección" a partir de la cual la acción humana se realiza como posibilidad creando la base de la constitución de la ciudadanía. En este sentido, el lugar tiene la dimensión de la realización de un proceso que se configura por la articulación local/global; como cuadro de una referencia pragmática del mundo." (Santos, M, 2007)

Con el fin de respetar la lógica propia de cada ciencia, así como los aportes de la pedagogía en cuanto a la enseñabilidad de ésta, y sin llegar a desconocer los valiosos aportes realizados por las diversas teorías en lo relacionado al proceso de aprendizaje humano, el grupo de investigación ha retomado los aportes de David Ausubel, en su teoría del aprendizaje significativo, así como las propuestas realizadas por Cristófol Trepát y Pilar Comes, en lo que al aprendizaje del tiempo y el espacio se refiere.

A lo largo de la historia han sido muchas las definiciones que se han dado acerca del aprendizaje humano, tradicionalmente, éste ha sido concebido como el cambio de conducta, definición que aparte de ser ambigua, se queda corta, y es que el aprendizaje humano va más allá del simple cambio en la conducta; es un proceso que se ve influenciado y determinado por diversos factores como los profesores y su manera de enseñar, la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el entramado social en el que se desarrolla dicho proceso. Todo esto permite concluir que el aprendizaje humano, conduce, entre otras cosas, a un cambio en el significado de la experiencia humana.

En la década de los 60's, surge en el mundo una serie de investigaciones de orden pedagógico y didáctico que buscaban superar los paradigmas de enseñanza tradicionalista en los cuales el maestro era reducido a un simple

transmisor de información, mientras que el alumno era visto como una “tabula rasa” él cual debía ser “llenado” con todo tipo de información, desde este paradigma, el proceso de enseñanza y aprendizaje era concebido como algo de naturaleza memorística, en donde el éxito o fracaso estaba determinado por las respuestas elaborados por los estudiantes durante el examen. Dicho paradigma, convertía la educación en algo monótono y carente de sentido a los ojos de los estudiantes, los cuales no veían utilidad práctica en los conocimientos que se les presentaban.

En este contexto, David Ausubel presenta su teoría del aprendizaje significativo la cual revolucionaría el medio educativo hasta entonces visto. Para Ausubel el aprendizaje era concebido como la incorporación de nueva información en las estructuras cognitivas del sujeto, lo que le permite establecer dos tipos de aprendizaje:

El primero de ellos se conoce como aprendizaje memorístico -también llamado mecánico o por repetición-, en el cual los contenidos que se presentan al sujeto se relacionan entre sí de una manera arbitraria y carente de significado para el sujeto cognoscente. Este tipo de aprendizaje, no requiere ningún tipo de esfuerzo ni elaboración por parte del alumno, para integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.

Con respecto a las características particulares de este tipo de aprendizaje se menciona: “si bien todos los tipos de aprendizaje requieren del uso de la memoria, en el aprendizaje memorístico o automático únicamente se apela a ella. Este tipo de aprendizaje sólo podrá ser repetido de la misma forma y en situaciones semejantes. Es poco perdurable, tiene una alta tasa de olvido y no facilita la incorporación o generación de nuevos conocimientos.” (BARONE. 2003).

El segundo tipo de aprendizaje señalado por David Ausubel es el conocido como aprendizaje significativo, y se da: “cuando el alumno relaciona nueva información con lo que ya sabe. Es decir, se asimila el nuevo conocimiento al conocimiento que ya se posee. El material adquiere significación para el individuo al entrar en relación con conocimientos anteriores. Pero para que esto suceda, el material debe tener un significado en sí mismo y ser potencialmente significativo para el alumno. Este realiza un esfuerzo por relacionar lo nuevo con lo que ya conoce, es decir que resignifica lo que ya sabe (le da un nuevo significado). En consecuencia, se modifica tanto la información que se incorpora como la estructura cognitiva del alumno.” (Barone, 2003, p. 39).

Como se mencionaba anteriormente, se necesita que el material presentado por el docente sea de tipo significativo si se quiere generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Para alcanzar esto, se requiere entre otras cosas que dicho material no sea escogido de manera arbitraria, es necesario que este material posea un sentido en sí mismo, además que sea presentado de manera lógica, ya que “si la información es presentada por el docente de manera desorganizada, con una mala diferenciación entre los conceptos o con una inadecuada organización jerárquica de los mismos, sin establecer relaciones claras entre sí, los estudiantes no lograrán aprendizajes significativos.” (Barone, 2003, p. 40). De igual manera, se necesita que el material presentado, respete no sólo la lógica propia de la disciplina de conocimiento, en este caso las Ciencias Sociales sino también la estructura cognitiva de los estudiantes.

Las anteriores no son condiciones exclusivas para alcanzar un aprendizaje significativo, se requiere igualmente que el estudiante cumpla un rol activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual este debe estar motivado, debe tener una actitud significativa para aprender, además de la presencia de conceptos inclusores, los cuales le permiten conciliar la nueva información con aquella que ya se poseía. Se afirma entonces que si no existen

este tipo de conceptos, el estudiante se verá obligado a valerse del aprendizaje memorístico.

Se introduce en este punto, un aspecto fundamental en el aprendizaje que hasta entonces no había sido tenido en cuenta, las ideas previas del estudiante. Son estas las que marcan un “derrotero” para el docente sobre el cual debe trabajar, según el mismo Ausubel: “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.” (Ausubel, 1983).

Los conceptos e ideas previas son entonces las que van a determinar que se pueda alcanzar el aprendizaje, sin embargo, no debe olvidarse que durante el proceso de orientación del aprendizaje, no solo se debe tener en claro la cantidad de información que posee el alumno, sino también su grado de estabilidad.

Ausubel ha brindado una explicación acerca de cómo se puede incorporar de modo significativo un nuevo material en la estructura cognoscitiva del sujeto, para ello recurre al trabajo con organizadores previos, los cuales son definidos como: “conceptos introductorios en un tema, ideas claras y generales, cuyo rol es enlazar lo que el alumno debe aprender con lo que ya sabe, aumentando la posibilidad de retención de la nueva información... los hay de dos tipos: los expositivos y comparativos.” (Barone, 2003, p. 41).

El trabajo con cualquiera de los organizadores requiere de tres momentos: En el primer momento se debe clarificar los contenidos de la clase, presentar el organizador y finalmente, activar los saberes previos; el segundo momento, requiere que el docente mantenga la atención de los alumnos y presente el

material de aprendizaje; el tercer momento busca afianzar la organización cognitiva de los alumnos y producir el anclaje de los nuevos conocimientos.

Esta concepción del aprendizaje es de vital importancia, no sólo para el presente proyecto de investigación, sino para la educación en general, ya que como menciona la señora Alba González en su texto “Andamiajes para la enseñanza de la historia”: “hoy está claro que las competencias básicas no pasan por acumular conocimientos, sino por saber utilizarlos como estrategias para solucionar problemas. Esto no implica un descuido de los contenidos conceptuales propios de una disciplina, poniendo el énfasis exclusivamente en lo procedimental y lo actitudinal, sino que estas diferentes dimensiones deben funcionar de manera integrada.

Se necesita prestar atención a la construcción de conceptos propios de cada disciplina con el fin de comprenderlos, relacionarlos, usarlos y aplicarlos en forma efectiva y finalmente poder transferirlos, ya que estos constituyen herramientas básicas para seguir aprendiendo.”

En el campo de las Ciencias Sociales, vale la pena recordar como el proceso de aprendizaje del tiempo y el espacio, se convierte en una preocupación para los profesionales de todas las áreas, debido al carácter estructurante de estos conceptos, así como por las continuas dificultades propias estos conceptos para los estudiantes en general. El panorama se agrava más si tenemos en cuenta que tanto el tiempo como el espacio, a la vez que son conceptos abordados desde el interior de las ciencias, asimismo se refieren a percepciones e impresiones propias del ser humano, es decir, cada uno de nosotros se enfrenta diariamente a estos conceptos, y es que la realización de nuestras actividades se encuentra determinada por unos tiempos específicos, así como por diferentes espacios, nuestra existencia entonces, se mueve en el plano temporal y espacial a la vez.

En lo que respecta al proceso enseñanza y aprendizaje del tiempo, se ha buscado comprender aquellas concepciones particulares de este concepto, así como la evolución de este en las diferentes etapas del ser humano; Situación que ha originado diversas investigaciones que han sugerido incluso la imposibilidad de enseñar el tiempo a los estudiantes menores de 16 años, debido a la confusión que presenta su estudio.

Encontramos también posturas que abogan por el aprendizaje del tiempo como un proceso continuo, el cual se inicia desde el momento mismo del nacimiento y que se continúa experimentado a lo largo de los años, hasta la muerte. Sin embargo, este equipo de trabajo ha retomado los aportes teóricos realizados por el Señor Cristófol Trepát, en su libro: “El Tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales”, para él cual, las dificultades inherentes al aprendizaje del tiempo en la escuela se reducen a dos grandes causas, la discontinuidad temporal en las programaciones habituales y la falta de recurrencia procedimental, por lo cual, la enseñanza de este concepto debe realizarse desde los primeros años de la infancia.

Con respecto a las problemáticas propias del aprendizaje del tiempo, es necesario afirmar, siguiendo al autor, que: “en primer lugar hay que decir sin ambages que una de las dificultades de aprendizaje del tiempo se puede encontrar en las programaciones habituales de ciencias sociales en general y de la historia en particular. El análisis de las programaciones, y aun más la observación de su práctica docente en muchas escuelas y centros muestra claramente que la formación del tiempo se caracteriza por su programación discontinua. Si el tiempo es una categoría importante, parece lógico que las unidades didácticas que directamente hicieran referencia a él estuvieran regularmente programadas a lo largo de las diversas unidades de programación del área de conocimiento del medio. Actualmente, esto no es así en la mayoría de los centros. Aparte de las dificultades inherentes al desarrollo cognitivo y al grado de abstracción de la temporalidad, resulta evidente de entrada que el alumnado no puede aprender bien las categorías temporales si

no están presentes de manera regular, semanal, quincenalmente, en las actividades de aprendizaje debidamente programadas. Por otro lado, y por lo que respecta al tiempo histórico, somos del parecer de que las materias de geografía e historia habrían de estar presentes –aunque fueran dos unidades a la semana o directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua- desde los 5/6 años. Y además creemos que debería llegar a las tres unidades didácticas semanales a partir del tercer ciclo de educación (10/11 y 11/12 años.)

La discontinuidad en la programación del aprendizaje de la historia no es patrimonio de la educación primaria. También se vuelve a producir en el bachillerato o en la formación profesional, y de hecho, según como, se puede volver a plantear en la nueva secundaria obligatoria.” (Trepal, C, 1998, p. 50)

Con respecto a la falta de recurrencia procedimental el autor menciona que: “Como actualmente en la etapa primaria el aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no está presente de manera continua – y en consecuencia, difícilmente se puede aprender bien-, al llegar a la secundaria el problema se ve agravado. Efectivamente, es una de las tendencias naturales de muchos profesores y profesoras de historia dar por sabidos y asimilados muchos conceptos temporales. Así, por ejemplo, se suelen dar por conocidas periodizaciones como la Edad Media y la Edad Moderna, y hasta las nociones cronológicas básicas como siglo, milenio, antes y después de Cristo, la representación con cifras romanas, y sus operaciones métricas básicas de carácter matemático. Este hecho se une a otro problema: la convicción según la que cualquiera de estas dimensiones explicadas una sola vez en un curso ya se han visto (y en consecuencia ya se saben o se habrían de saber, y en caso contrario, casi siempre se suele atribuir la responsabilidad al alumnado).

Esto nos lleva directamente al otro defecto de naturaleza didáctica que puede contribuir a explicar el problema: la falta de recurrencia procedimental. Para un

correcto aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y de sus operaciones. Es necesario, a lo largo de diferentes unidades y cursos, a propósito de otros contenidos en los que intervengan las nociones temporales, ir explicando los mecanismos de cálculo, representación y periodización (entre otros) de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización” (Trepát, C, 1998, p. 51)

De esta manera, el autor muestra como es la evolución en la adquisición del concepto de tiempo en los seres humanos, desde el nacimientos hasta los 18 años, las cuales reproducimos a continuación ya que consideramos de gran ayuda a la hora de analizar los resultados presentados por la investigación, además que nos permitirán conocer un poco más las características cognitivas de los estudiantes y de esta manera contribuir a la mejora de la prácticas educativas en lo que a enseñanza del tiempo se refiere.

ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO ¹

EDAD	FORMA DE COMPRENSION TEMPORAL
0-2 Años.	<p>Formación de la primera Noción de Tiempo a partir de los ritmos naturales (Latido cardiaco, respiración, etc.)</p> <p>Sólo existe el presente vivido como angustia o gratificación a un objeto de deseo.</p> <p>La distancia entre el objeto y el instante inmediato delimita el horizonte.</p>

¹ Este cuadro fue diseñado teniendo como referencia la información presentada por TREPAT, C., COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.

<p>2 -3 Años.</p>	<p>Comprensión de expresiones temporales relacionadas con la experiencia familiar como: date prisa, espera un minuto, ahora mismo.</p> <p>Distingue pasado, presente y futuro en el marco del día con el uso de palabras como mañana y tarde.</p>
<p>3 - 4 Años.</p>	<p>Expresa duraciones como la semana y años aunque en un sentido muy vago.</p> <p>Utiliza bien los tiempos verbales del pasado, presente y futuro, aunque no posee demasiados términos para indicarlos.</p>
<p>4 - 5 Años.</p>	<p>Conoce su edad.</p> <p>Responde correctamente si es de mañana y tarde.</p> <p>Empieza a responder sobre cuestiones simples utilizando antes y después.</p> <p>Empieza a resolver problemas de tiempo físico, como por ejemplo, identifica, entre do corredores, quien llega primero o el que sobrepasa a otro es más veloz.</p>
<p>5 - 6 Años.</p>	<p>Se interesa por el tiempo</p> <p>Pregunta activamente cuando pasara una cosa o podrá acontecer.</p> <p>Sabe en que día de la semana se encuentra.</p> <p>Desarrollo notorio de la memoria, recuerda el proyecto de un juego para un día u otro.</p> <p>Poseen poderosas abstracciones organizadas en dicotomías o parejas radicales (seguridad/miedo, valor/cobardía, grande/pequeño, bondad/maldad, justicia/injusticia), aunque no las utilice así,</p>

	<p>se hacen evidentes en los cuentos y en los juegos.</p>
6 - 10 Años.	<p>Comienza a superarse el egocentrismo, abriéndose más la realidad exterior.</p> <p>Los binomios opuestos, comienzan a operar algunas mediaciones, construcción de algunos matices.</p> <p>Sabe relacionar órdenes de sucesión y duración a la vez que coordina las labores de espacio y tiempo con el concepto de velocidad.</p> <p>Pueden aprender los conceptos de generación, la sucesión en siglos y el antes y después de Cristo.</p> <p>Considerada la edad dorada del alumnado, ya que se convierte en el punto de recuerdo consciente que se expresa en los métodos y tendencias a considerar la existencia en el pasado de una etapa feliz deficiente de los conflictos y problemas del presente.</p>
10 - 12 Años.	<p>Se ha de consolidar las nociones cronológicas adquiridas previamente.</p> <p>Debe manejar con soltura la conciencia del año escolar, en el que distingue periodos, días especiales y recuerda etapas concretas.</p> <p>Puede comprender un horizonte histórico con varias referencias.</p> <p>Se puede mostrar que no todas las civilizaciones cuentan igual sus periodos.</p> <p>Los alumnos tienden a hacer habitual la memorización en el aprendizaje. Se debe entonces vigilar de una manera especial en</p>

	<p>historia, que los estudiantes no adquieran el hábito de memorizar mecánicamente como sinónimo exclusivo de estudio.</p>
<p>12 - 14 Años.</p>	<p>Ingreso a la adolescencia.</p> <p>Se convierten los estudiantes en críticos del profesorado y reclaman que las materias que se les enseñen se caractericen por la funcionalidad, la práctica, la aplicabilidad y el interés por el futuro.</p> <p>Presentan mayor predilección por el presente y el futuro, lo que puede generar en una desmotivación por la historia y su aprendizaje significativo.</p> <p>El tiempo subjetivo del adolescente sufre muchas tensiones. Efectivamente, parece que la relación del tiempo con el adolescente es, en general, confusa y angustiada, ya que el tiempo, entendido como tridimensión vivencial (pasado, presente y futuro) está en conflicto con el adolescente. Su presente cambia de manera acelerada y sus necesidades – expresadas a menudo en una inmediatez de vivencias intensas y variadas que precisan de soluciones rápidas y respuestas eficaces – hacen que experimente un ritmo vital acelerado. Esto es observable en sus frecuentes cambios de humores y en la alternancia entre el desánimo y la exaltación. Al mismo tiempo que vive un presente que no controla en su aceleración, además el tiempo del entorno choca con él.</p>
<p>14 – 16 Años.</p>	<p>Fase Terminal de la adolescencia, caracterizada por una cierta conciencia del trabajo y de la importancia que el esfuerzo del presente tiene en el futuro.</p>

	<p>Debe haber adquirido todos los hitos referidos a la métrica cronológica y a las primeras manifestaciones del tiempo histórico en lo que se refiere a periodizaciones.</p> <p>Debe entender y utilizar sin problemas los tiempos de medieval, modernidad, contemporaneidad por un lado y renacimiento, época de la reforma, ilustración, et. En lo que respecta al tiempo histórico más profundo (simultaneidad, ritmos diversos, larga, media y corta duración), es necesaria que el alumnado consolide más su nivel conceptual.</p>
--	---

Al igual que el tiempo, el concepto de espacio no escapa de estas preocupaciones en torno a su naturaleza y el proceso de enseñanza y aprendizaje de este. Es un concepto estructurante no sólo al interior del campo disciplinar de las Ciencias Sociales, sino también de la pedagogía y la didáctica, las cuales buscan comprender todo lo relacionado con su aprendizaje en el ser humano, así como las dificultades referidas a su aprehensión, al respecto se menciona que: “El concepto de espacio ejerce junto al concepto de tiempo de gran cajón organizador de los contenidos de las ciencias sociales. Pero, aunque pocos se atreven a discutirlo como marco organizador, si que se presentan graves dudas en su representación concreta como contenido a enseñar.” (Comes, P, 1998, p. 138).

De esta manera, a pesar de la importancia que ejerce dentro de la educación del ser humano, el concepto de espacio presenta hoy día muchos vacíos e interrogantes, acerca de cómo se aprende dicho concepto. De igual manera, a pesar de que diversas propuestas metodológicas abogan por un cambio de paradigmas al interior de la educación, en la actualidad siguen primando esquemas tradicionalistas en los cuales la enseñanza del espacio se remite a la simple ubicación de puntos y lugares en un mapa, educación que además se

presenta de manera discontinua y desligada de la realidad de los estudiantes. Se recomienda entonces: "... la función de la instrucción relacionada con el espacio es acercar las representaciones científicas que sirvan para comprender el mundo actual desde estos tres conceptos básicos, las representaciones personales, intuitivas de nuestros alumnos y facilitar el aprendizaje significativo y funcional, de manera que las representaciones espaciales de los alumnos sean más complejas, precisas, críticas y sirvan a cada individuo para actuar de forma eficaz y creativa.

Como contenido escolar, desde las ciencias sociales, al espacio se le ha de reconocer una dimensión conceptual, que entendemos compuesta por aquellos saberes científicos, eminentemente de naturaleza geográfica, que ayudarán al alumno a saber integrar las diferentes esferas espaciales para saber pensar el espacio. También es necesario reconocerle un carácter procedimental, en el que las habilidades cartográficas se han de apoyar en un lenguaje cartográfico interpretativo, intencional y crítico. Y sin duda, los esquemas espaciales también tienen un componente actitudinal. El espacio no es algo a observar, sino que la experiencia escolar sobre el espacio debe servir para que el sujeto se considere un actor del espacio, un sujeto que toma decisiones espaciales que tienen una repercusión social." (Comes, P, 1998, p. 135).

Siguiendo con los planteamientos de Pilar Comes, ésta asegura que: " el problema para poder diseñar una didáctica del espacio es, por una parte, saber precisar, en la práctica, cómo conectar las representaciones intuitivas y subjetivas del espacio que tiene cada alumnos con las representaciones más relevantes y funcionales del conocimiento científico, que seleccionamos e identificamos como saber escolar. Y por otro lado, como guiamos el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos." (Comes, P, 1998, p. 151).

Con el fin de poder guiar este proceso de aprendizaje del espacio, la autora señala algunas de las características más comunes que presentan los estudiantes de 4 a 16 años, cuando se enfrentan al concepto de espacio, características que hemos reproducido, y que al igual que las referidas al tiempo, nos permitirán mejorar los proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que a estos dos conceptos estructurantes de las ciencias sociales se refiere.

ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPACIO²

EDAD	FORMAS DE COMPRESION ESPACIAL.
4-6 Años.	<p>El espacio es algo dado, es un contenedor de objetos. El espacio geográfico es para ellos un gran rompecabezas en el que trata de ordenar e identificar piezas. Se pueden apreciar distancias, formas, limites, aspectos fisonómicos, toponímicos...casi de manera infinita, dada su gran capacidad de recepción de información.</p> <p>La Discriminación de la izquierda y la derecha es la actividad que tiene mayor dificultad.</p> <p>Perciben su entorno como un conjunto de elementos desligados o sólo vinculados por rutas relacionadas con su vida cotidiana, y con sus expresiones perceptivas aun vinculadas a una perspectiva egocéntrica de la realidad.</p>
6-10 Años.	Estudiantes capaces de identificar toponímicamente los países y memorizar datos como la capital, los monumentos más

² Cuadro diseñado teniendo como referencia la información presentada por TREPAT, C., COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.

	<p>simbólicos.</p> <p>Se contempla el paisaje más allá de lo urbano (superposición de tramas, relieve, red hidrográfica, etc.)</p> <p>Se pasa a una trama interpretativa.</p>
10 – 12 Años	<p>Intensifica la demanda de memorización geográfica.</p> <p>Se puede introducir la geografía descriptiva a escala mundial, se recomienda el uso de atlas y confección de croquis por parte del alumno.</p> <p>Se debe aplicar con total seguridad el proceso de orientación espacial cardinal.</p>

12-14 Años	<p>Se pueden advertir las relaciones espaciales que no necesitan una base perceptiva (flujos de población, económicos, etc.)</p> <p>El espacio se representa en la mente de los alumnos como un complejo sistema, una red con casi infinitas interrelaciones.</p> <p>Se comienza con el trabajo a partir de coordenadas geográficas, círculos polares y trópicos.</p> <p>No se debe olvidar el trabajo con la auto orientación en el entorno.</p>
14-16 Años	<p>Se debe estar en capacidad de ubicarse en el espacio con suficiente autonomía en diversos lugares y espacios gracias al dominio de diversos esquemas de orientación espacial.</p>

16-18 Años	<p>El alumnado de 16-18 años puede llegar a comprender el espacio como una construcción social compleja. El espacio</p>
------------	---

	<p>como constructo humano, en él que más que el espacio real, nos movemos en la representación que hacemos de éste. Se trata de llegar a comprender el espacio como producto de una lógica social. Las distancias no sólo son las geográficas, sino las psicológicas, en las que podemos ser capaces de caracterizar y situar un territorio en un sistema interpretativo y analizar los procesos de decisión que implican las dinámicas espaciales. Así como interpretar las implicaciones espaciales de los conflictos del mundo de hoy. Saber interpretar hechos y conceptos para poder argumentar científicamente sus opciones ante un problema de actualidad.</p>
--	---

Finalmente, la autora señala tres capacidades básicas y de obligatoria enseñanza en lo que al aprendizaje del espacio se refiere, las cuales deben ser trabajadas de manera conjunta y relacionada a lo largo de todo el proceso educativo; La primera de ellas se refiere a la “ conceptualización espacial”, y hace referencia a la capacidad de recordar informaciones geográficas, ideas sobre el espacio o conceptos científicos que son relevantes; la segunda capacidad, es conocida como “ la orientación y medida del espacio”, entendida esta como la capacidad de orientarse y de dimensionar el espacio; finalmente encontramos, “la representación gráfica del espacio geográfico y el lenguaje cartográfico” referida a las habilidades cartográficas propiamente dichas.

5.3 MARCO CONCEPTUAL

Como se ha mencionado, el problema identificado por el grupo de investigación, se refiere a la apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y de las categorías temporales de cronología,

simultaneidad y multicausalidad en los grados séptimo, octavo y noveno del Instituto San Carlos de la Salle.

Sin embargo, con el fin de plantear estrategias didácticas que permitan la intervención de dicha problemática, no basta exclusivamente con conocer las teorías de cómo son aprendidos los conceptos de tiempo y espacio, se hace necesario conceptualizar dichos términos con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo en los estudiantes, además de ofrecerle claridad al lector acerca de los paradigmas desde los cuales se aborda la investigación.

De esta manera, algunos de los autores abordados por el grupo de trabajo para la conceptualización de los términos anteriormente mencionados son: Frida Díaz y Gerardo Hernández en el caso de las estrategias didácticas; Pilar Comes y María Raquel Pulgarín, en lo referido al espacio; y Fernand Braudel, Cristófol Trepal en lo que al concepto de tiempo se refiere.

En cuanto al concepto de estrategias didácticas, tradicionalmente estas han sido definidas como aquel conjunto de procedimientos que de forma consciente y deliberada se emplean para alcanzar un fin determinado. Sin embargo, esta definición resulta demasiado amplia y ambigua a la hora de comprender el verdadero significado y la influencia que tienen estas al interior del proceso de enseñanza y aprendizaje, por esta razón se hace necesario realizar una clasificación de estas en, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Citando a Frida Díaz y Gerardo Hernández, las estrategias de enseñanza son entendidas como: “todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes

a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.” (Díaz B, Frida y Hernández, G, 2002, p. 56).

Es así que, las estrategias de enseñanza son divididas en tres categorías, según el momento de su aplicación en el proceso; la primera de ellas se conoce como estrategias preinstruccionales, su característica fundamental es que preparan y alertan al estudiante en relación con el QUÉ y CÓMO va a aprender, permiten que éste se ubique en el contexto de aprendizaje en el cual se desarrolla el área o la asignatura; la segunda categoría se refiere a las estrategias coinstruccionales, éstas apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cumplen varias funciones, entre ellas, detectar información principal, conceptualizar contenidos, delimitar la organización, estructurar e interrelacionar contenidos, mantener la atención y motivación; finalmente encontramos las estrategias posinstruccionales, las cuales se implementan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material o de los contenidos que se están trabajando. Además, facilitan valorar los propios aprendizajes.

De otro lado, las estrategias de aprendizaje se refieren a aquellas: “Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.)” (Díaz B, Frida y Hernández, G, 2002,)

En lo que respecta a la conceptualización del espacio geográfico, se puede afirmar que éste ha sido definido por varios autores e investigadores a lo largo de los siglos de una manera diferente, es decir, cada una de estas definiciones

tiene una visión diferente de lo que significa y del sentido de apropiación que el hombre hace de este. Para Raquel Pulgarín, por ejemplo, este se define como el objeto de estudio de la geografía, lo cual no implica que siempre haya sido así, ya que su definición se ha ido precisando a lo largo del tiempo; el espacio geográfico se ha definido también como paisaje, medio geográfico, región geográfica, geosfera, territorio y lugar. Todo lo anterior ha generado un análisis diferente de acuerdo al paradigma desde el cual se aborde, sin embargo existen unas características semejantes que permiten inferir que se ha nombrado de varias formas un mismo concepto y que su diferencia tal vez radique en el contexto desde el cual se observe el espacio geográfico. A continuación se presentarán algunas de las definiciones dadas al concepto de espacio geográfico, de acuerdo al paradigma desde el que es abordado, finalmente se procede a mencionar su definición desde el paradigma escogido para la implementación del proyecto

Abordar el espacio geográfico desde el punto de vista del paisaje significa tener presente la visión más amplia de este, pues es desde esta concepción que el paisaje se convierte en un conjunto en el cual interactúa el hombre, como lo menciona Raquel Pulgarín, citando a Montañez G. (1997): “los paisajes son unidades totales del entorno que presentan un fuerte contenido de formas y estructuras espaciales. Son sistemas integrales resultantes de la combinación de geomorfología, clima, plantas, animales, agua y de la incidencia de las alteraciones de tipo natural y de las modificaciones antrópicas. Es decir, es una realidad amplia, que incluye comunidades vegetales, animales y grupos humanos. Elementos que poseen un ritmo evolutivo propio y que proyecta una historia natural de la diferenciación geográfica del planeta. Las referencias del paisaje se hacen sólo a partir del conjunto de elementos naturales que caracterizan un espacio determinado y son objeto de interpretación, de ahí que los paisajes sean la imagen externa de los procesos que tienen lugar en un territorio”. (Pulgarín, R. 2002)

A su vez, para el brasilero Milton Santos (2000), el paisaje es: “todo aquello que vemos, aquello que nuestra vista alcanza, de ahí que este muy ligado a la percepción que de él tenemos.” (Pulgarín, R. 2002)

Por su parte, cuando relacionamos el espacio geográfico con el medio geográfico, adquirimos una visión aún más amplia del panorama, ya que este se entiende como el marco en el que se desarrolla la vida de los seres humanos. Según su distribución, este espacio puede ser urbano o rural, el primero de ellos entendido como expresión de una sociedad industrial, mientras que el medio rural es la manifestación de una sociedad agrícola.

Castañeda R, Javier, (citado por Pulgarín), define el medio geográfico como: “el resultado de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad, haciendo énfasis en la adaptación del hombre al medio natural.”(Pulgarín, R. 2002). En conclusión: “el medio geográfico es entendido como el hábitat, la expresión propia del medio biológico, el espacio natural, entorno físico, el espacio vital donde confluyen lo ecológico, lo organizacional y lo local. Es la relación entre continente y contenido en la correspondencia de los fenómenos naturales y los hechos sociales.” (Pulgarín, R. 2002)

Por otra parte, el espacio geográfico entendido como territorio, se refiere a la materialización del poder del Estado, es el espacio definible en el que se ejerce un control y se aplica la política con el fin de dirigir y controlar dicho Estado. Es un espacio en el que confluyen tanto el territorio físico (suelo y subsuelo), así como la plataforma submarina, el espacio aéreo, el mar territorial, los recursos que se poseen. En última instancia, este territorio es lo que permite la existencia del Estado, al ser reconocido por otras entidades territoriales.

Para Raquel Pulgarín, “El espacio geográfico como lugar es un componente básico del mundo vivido y desde una geografía de los lugares puede

propenderse por una “percepción global y holista del mundo y de los hombres”. El lugar es el sitio, la dimensión local del espacio, lo más cercano, lo ubicado de manera específica y el primer eslabón en el análisis geográfico...el espacio geográfico, no puede leerse como el simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, debe leerse como el espacio construido, lugar en el cual se desarrolla la acción humana.” (Pulgarín, R. 2002)

En este sentido, es necesario señalar que, abordar el espacio geográfico desde el paradigma de lo local implica adquirir la versión más reciente en investigación geográfica, la cual busca la resignificación de lo local, de lo más cercano a nosotros, es entonces, observar y analizar el espacio vivido.

Es así como este proyecto investigativo pretende articular las similitudes y singularidades que proponen los diferentes paradigmas con respecto al espacio geográfico, en aras de proponer un tratamiento didáctico que ayude a los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno del Instituto San Carlos de Salle, mejorar su apropiación del espacio geográfico, pues las diferentes apreciaciones que dan los autores sobre el tratamiento de este tema, enriquece las posibilidades de crear una metodología pertinente y aplicable para subsanar la problemática. Sin embargo, con el fin de evitar confusiones al momento de implementar el proyecto, consideramos necesario ubicarnos dentro de la escala de lo local propuesto por Raquel Pulgarín, el cual es mencionado en el texto anteriormente señalado. Igualmente, se hace referencia a esta dimensión de lo local, en otros autores como Silvia Alderoqui y Pompei Penschansky (2002), en su texto “Ciudad y Ciudadanos”

Al respecto, estos autores mencionan que: “La implementación de un paradigma definido en la enseñanza del espacio geográfico desde lo local permitirá reflexionar sobre los modelos de enseñanza convencionales en cuanto al tratamiento y enseñanza del espacio geográfico, los cuales han

generado confusión y desmotivación en los estudiantes, desarrollando una visión reducida de la geografía, aislada de la realidad circundante de los estudiantes. El abordaje del espacio geográfico desde lo local, brinda la posibilidad de realizar un trabajo multidisciplinar en la que se vinculen las demás áreas que conforman las Ciencias Sociales, desarrollando una comprensión global de los fenómenos sociales y de la realidad propia de cada uno.” (Alderoqui, S., Penschansky, P. (Comp.) 2002)

Para esto se requiere “identificar los contenidos básicos en la enseñanza de la geografía, se ubica en primer lugar el reconocimiento de los conceptos o mejor los ámbitos conceptuales donde pueden leerse o incluirse un sinnúmero de contenidos, de índole cognitivo, procedimental o valorativo.

Entre los contenidos el tratamiento del espacio es significativo, se observa la inclusión de conceptos como orientación y medida del espacio: proximidad, vecindad, localización, separación y continuidad, frontera límite, ordenación, sucesión, posición, relaciones espaciales, explicación de fenómenos geográficos desde la relación sociedad medio geográfico, todos estos contenidos requieren ser comprendidos significativamente y ser recordados cada vez que se requiera.

Los contenidos en esencia son una excusa para poner en escena el saber cotidiano y el saber científico en los encuentros de clase, por lo tanto no son únicos ni excluyentes, son la herramienta para acceder a la comprensión de los conceptos de las Ciencias Sociales.” (Alderoqui, S., Penschansky, P. (Comp.) 2002)

Es así como la enseñanza del espacio geográfico desde un paradigma de lo local puede mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, orientándolos hacia una formación integral, la cual permite reconocer los entornos desde

múltiples perspectivas, asimismo: “desde el estudio del espacio geográfico puede hacerse realidad este enfoque integrador del conocimiento de lo social, por lo relacional y articulador qué es y por la amplitud del campo temático espacio-sociedad, lo cual requiere abordarlo como objeto de enseñanza a la luz de la Inter y la multidisciplinariedad, la visión de conjunto o globalidad del PEI y desde una conciencia crítica y propositiva.” (Alderoqui, S., Penschansky, P. (Comp.) 2002)

Por su parte, la representación del espacio geográfico, es una de las tres categorías que Pilar Comes considera necesarias en la enseñanza del espacio, para esta autora, la representación gráfica del espacio geográfico se entiende como la representación que el hombre hace del espacio en el que habita, los cuales han sido utilizados, no sólo como referente de ubicación, sino también como un instrumento didáctico, al respecto se menciona que: “los mapas han sido y son un instrumento didáctico indispensable en la conceptualización espacial. Pero una cosa es que los mapas sean utilizados por el profesor como instrumento didáctico, a modo de metáfora gráfica para ilustrar las ideas sobre el espacio y otra que podamos considerar que un amplio bagaje cartográfico de nuestros alumnos pueda colaborar a un desarrollo superior de sus capacidades espaciales. Si partimos de esta última afirmación podemos considerar el lenguaje de los mapas como un lenguaje facilitador a la hora de operar mentalmente con vastos espacio de una estructura compleja. “(Comes. P, 1998, p. 161

Es así que el trabajo investigativo implementado promueve la articulación del espacio geográfico y el tiempo histórico (específicamente, las categorías de cronología, simultaneidad y multicausalidad), como herramienta que posibilite una mejor comprensión de los hechos sociales, de esta manera pasamos a conceptualizar el tiempo histórico, así como algunas de las categorías y nociones que lo conforman.

En la actualidad, el tiempo histórico ocupa un lugar prominente en los estudios históricos, sin embargo esto no siempre fue así y es que durante mucho tiempo, el concepto de tiempo era relacionado con cronología, es decir, con la simple sucesión de fechas y eventos en el pasado. Es con Fernand Braudel que este panorama cambia completamente, al respecto se menciona que: “Para Braudel la historia tradicional o positivista de fechas y hechos – o de hechos fechados en orden- es sólo la corteza de la realidad social, el tiempo del periodista, el tiempo corto, el tiempo del acontecimiento, un tiempo engañoso que explica poco o nada de los movimientos históricos.” (Trepát, C, 1998, p. 56)

Pero paralelamente al tiempo corto, Braudel nos dice que se proyecta otro tiempo más largo, cíclico, ordinariamente relacionado con hechos de naturaleza económica. Braudel lo denomina tiempo medio o coyuntura. Es un tiempo que explica más los movimientos históricos que el corto. En algunos aspectos esta dimensión temporal no está tan presente en la memoria consciente de los habitantes como explicación o causa de los hechos históricos que han vivido.

Y, por debajo de todo, Braudel nos propone la existencia de un tiempo de anchura secular que cambia poco y que por tanto, se mueve muy lentamente. Braudel denomina a este tiempo larga duración o estructura. Es el tiempo que explica mejor el acontecer social y humano y, a la vez, curiosamente, es el que no está en absoluto presente en el consciente de las personas y que, en cambio, opera físicamente a través del sistema económico o psicológicamente a través de una especie de inconsciente colectivo (las mentalidades)” (Trepát C, 1998, p. 67)

En conclusión, para Fernand Braudel, el tiempo histórico se define como: “la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado.” (Trepát C, 1998, p. 67)

Debemos tener en cuenta que la implementación de este tiempo en la enseñanza de la historia, “según esta teoría, no se podría escapar -si quiere explicar los fenómenos que estudia- de la consideración del tiempo de larga duración, de la estructura. Podríamos definir las estructuras como las constantes de diversas tipologías (económica, sociales, culturales, psicológicas...), que durante un largo periodo de tiempo constituyen imposiciones o barreras a los cambios, como por ejemplo las mentalidades.”)” (Trepac C, 1998, p. 70)

Debemos entonces hacer una diferenciación entre lo que es el tiempo histórico y el tiempo cronológico, entendido este último como un categoría temporal, que si bien hace parte del tiempo histórico, es sólo una herramienta de la historia que sirve para ubicar hechos históricos, lo cual, no es por sí solo un instrumento para hacer historia, pues como lo menciona Joan Pagés (1989, p. 115-116) “la cronología no equivale automáticamente al tiempo social o histórico porque, a pesar de que mide el transcurrir de las existencias personales y colectivas, de hecho no dice ni explica nada sobre lo que describe.” (Trepac C, 1998, p. 60) Sin embargo, este tiempo cronológico, ha sido confundido constantemente con el único tiempo existente, comúnmente se considera que hacer historia se refiere o se reduce a la simple ordenación de sucesos pasados en el tiempo, el tiempo cronológico es equiparado con la historia.

A pesar de esto, la cronología no puede ser descartada totalmente, retomando a J. F. Fayard (1984: 65) y CA. Trepac (1998: 26) “Ignorar la cronología y hacer historia sin fechas ni periodizaciones y sin una construcción de estratos temporales sucesivos en los que situar los hechos, es condenarse a confundirlo todo y a no comprender nada.” (Trepac. C, 1998, p. 61).

Por tanto, la utilidad de implementar esta categoría en el análisis de los hechos sociales, radica en que va a posibilitar orientarnos temporalmente en la historia;

relacionar acciones anteriores y posteriores; que situemos el cuándo de un fenómeno; representar el tiempo a través del espacio; calcular la distancia entre hechos; disponer de un mapa temporal-histórico. Es así que, el dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, situar el cuándo; es un sistema de medición convencional (siglos, eras,...) así como el conocimiento y ordenación de fechas.

Como ya se ha mencionado, el tiempo histórico es un concepto estructurante de las Ciencias Sociales, fundamental a la hora de realizar estudios histórico, y poder de esta manera, comprender los hechos sociales desde una perspectiva globalizante. Es también un concepto introducido en la enseñanza de la historia (desde una visión interpretativa), con el fin de superar las cátedras tradicionalistas, las cuales buscaban la formación de una identidad patria a partir de la memorización de fechas y sucesos políticos. Sin embargo, no debe perderse de vista que la interpretación de los hechos sociales a partir de la utilización del tiempo histórico, desde una visión interpretativa, requiere del manejo de otra serie de nociones estructurantes, entre las que se encuentran la cronología, multicausalidad, simultaneidad, relaciones pasado presente y diacronía entre otras.

Durante los meses que fue realizada la práctica pedagógica, se pudo determinar la dificultad que tienen los estudiantes en el manejo de las categorías temporales, especialmente las referidas con la multicausalidad y la simultaneidad, lo que genera una explicación simplista y anacrónica de los fenómenos y hechos abordados en la clase.

Citando a Mario Carretero “La enseñanza de la historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en el que desarrolla la vida en sociedad (LOE 2007). Más allá de la transmisión de la

memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo y espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente.” (Carretero, M., Montanero, M, 2008, p. 134)

De esta manera, se afirma que, la multicausalidad es uno de las categorías estructurantes del tiempo histórico, la cual permite llegar a la meta anteriormente propuesta, y es que su utilización permite trascender la comprensión de los hechos sociales, yendo más allá del abordaje simplista de estos, como menciona Betancourt, D. (1993, p. 48) “Los hechos sociales no pueden explicarse de manera simplista, toda explicación causal tiene que tener en cuenta que se da intervención de numerosos factores con distinto peso y carácter y con interacciones que producen efectos variados, y es que los intervalos temporales entre causas y efectos generalmente son muy largos.”

No debemos perder del horizonte que: “El conocimiento histórico se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con conocimientos posteriores. A menudo estas relaciones no pueden reducirse a vinculaciones simples entre causa y una consecuencia. Los hechos del pasado se interpretan a menudo en el marco de una compleja red de relaciones causales y motivacionales. Algunos eventos o condiciones se pueden explicar en forma aditiva, mientras que otros se explicaran por un criterio de simultaneidad (o viceversa). En otras ocasiones, los hechos históricos se interpretan sucesivamente como consecuencia de una serie de hechos anteriores y como causa de otros posteriores. Además, los ingredientes de los fenómenos históricos no se circunscriben a los eventos más sobresalientes o a las acciones de los personajes. Para entenderlos es necesario contextualizar estos elementos en las condiciones estructurales de la época, de tipo socioeconómico, político, cultural, etc.” (Carretero, M., Montanero, M, 2008, p. 135)

Sin embargo, la utilización de la categoría temporal de multicausalidad no puede tomarse a la ligera, ya que plantea una serie de situaciones que pueden entorpecer o complicar su trabajo, citando a Lloyd (1986), podemos señalar que: "...las explicaciones causales históricas deben contener tres elementos. En primer lugar, el conocimiento de las intenciones de los actores. En segundo lugar, el conocimiento sobre las condiciones particulares bajo las cuales ocurren las acciones, los eventos y los procesos sociales. Y, por último, la existencia de modelos generales y teorías sobre los individuos, las sociedades y los procesos sociales, como también de la interacción de la sociedad y la acción.

Por tanto, podemos concluir que una explicación más integral del proceso histórico de la sociedad debería implicar un análisis de la estructura social, en la cual se incluyan, tanto las acciones humanas como las condiciones sociales existentes. Y sobre cuyas conexiones se formulen las hipótesis explicativas de los acontecimientos". (Pereyra, 1984; Lloyd, 1986). Por supuesto que la elaboración de este tipo de formulaciones históricas resulta ser de índole muy compleja si tenemos en cuenta que, como señala Pereyra, "la organización social es un sistema abierto con un número abrumador de variables cuyas relaciones no pueden estar bajo control. Esta circunstancia no cancela, sin embargo la posibilidad de elaborar hipótesis sobre los vínculos existentes entre tales variables; solo indica un grado incomparablemente mayor de complejidad." (Carretero, M, 1995, p. 105) "

La multicausalidad busca entonces, la interpretación y posterior comprensión de los hechos sociales desde la perspectiva tanto de los actores, así como de las estructuras y superestructuras que conforman la sociedad, entre ellas la política, la cultural y la económica entre otras, es entonces un análisis que busca ir más allá de lo superficial y de lo que puede percibirse a simple vista, con el objetivo de encontrar las causas que motivaron dicho hecho social y que se encuentran en lo más profundo de estos.

Otra de las categorías que conforman el tiempo histórico, es aquella que se conoce como simultaneidad, categoría temporal que permite comprender la existencia de diversos hechos sociales en el mismo periodo histórico en diferentes espacios. Es una categoría que permite comprender más aun la multicausalidad, es decir la existencia de diversas causas que explican un hecho social, causas que pueden ser de naturaleza simultánea.

Según Trepát, la simultaneidad puede definirse como: “La existencia o realización de dos o más acontecimientos al mismo tiempo. El tiempo de la historia quizá consista fundamentalmente en una simultaneidad de duraciones diferentes (Trepát, C, 1998, p. 44).

Sin embargo, dicha categoría temporal debe ser comprendida a la luz de otra categoría estructurante del tiempo histórico, aquella que se conoce como ritmo, citando de nuevo a Trepát: “con la palabra ritmo aplicada a la historia nos referimos a la velocidad entre dos o más cambios. Si los cambios van apareciendo de manera rápida, una detrás de otro, hablamos de aceleración. Si por el contrario, los cambios se dan muy de tarde en tarde o de una manera casi imperceptible, hablamos de estancamiento. Si una situación histórica pasa a vivir circunstancias en las que los niveles políticos, culturales y económicos los uno de estos estratos cambian en sentido negativo hablamos de retroceso.” (Trepát, C, 1998, p. 45)

6. METODOLOGIA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad necesitan ser analizados desde otras dinámicas y lógicas con el fin de ubicar al estudiante en la capacidad de comprender los hechos sociales. Desde esta perspectiva se debe propiciar en la escuela espacios de conocimiento en los cuales se les permita a los estudiantes vincular el aprendizaje de la historia y la geografía, como herramienta que posibilite la comprensión de estos hechos desde un paradigma diferente al tradicional. En virtud de esto se propone la implementación del enfoque cualitativo desde la Investigación Acción en el Aula como metodología estructurante del proyecto de investigación. Esto le permitirá al docente identificar y comprender las dificultades conceptuales de los estudiantes, creando una relación que favorezca la integración de ambos actores y la oportuna intervención del maestro, lo que representa la acción consciente de este proceso de acuerdo con las dificultades halladas; y por último la participación activa dentro de ese grupo con el fin de transformarlo.

6.1 TIPO DE INVESTIGACION (ENFOQUE).

Como se mencionaba en el párrafo anterior, el enfoque metodológico escogido ha sido el cualitativo, el cual: “en sus diversas modalidades: investigación participativa, investigación de campo, participación etnográfica, estudio de casos, etc., tienen como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones.” (Duran, D, 2009)

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez G, Gregorio y otros, 1996, p. 72)

“...la investigación cualitativa no es tarea que se asocie a un momento dado en el desarrollo del estudio. Más bien, resulta del fruto de todo el trabajo de investigación. En ocasiones el problema de investigación se define, en toda su extensión, sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. (...) Al investigador cualitativo le pedimos que ofrezca, no una explicación parcial a un problema --como el modo que presenta un determinado conjunto de variables condición la forma en que se nos muestra otro conjunto de variables-- sino una comprensión global del mismo”. (Rodríguez G, Gregorio y otros, 1996, p. 101)

Si bien es cierto que el enfoque cualitativo presenta diferentes variantes o perspectivas, las cuales pueden enriquecer de manera infinita el trabajo del investigador, para la implementación de este proyecto se ha escogido la Investigación Acción en el aula, surgida en la década de los 70s gracias a John Elliott, él cual deseaba encontrar métodos de docencia eficientes a partir del examen y el análisis de la práctica docente a través del desempeño en el aula, para lo cual implementó el denominado Ford Teaching Project, proyecto que involucró a 40 profesores de educación primaria y secundaria. “En su esencia, la investigación acción en el aula identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica” (Míguez, M, 2004, p. 244).

Por esta razón, se ha decidido acoger este método investigativo como metodología que facilite la intervención de las problemáticas halladas al interior del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

6.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

El proyecto investigativo ha sido implementado en el Instituto San Carlos de La Salle, el cual es una institución en clave pastoral perteneciente a los hermanos de las escuelas cristianas lasallistas, aunque administrada por seculares. A pesar de esto, en materia pedagógica, el Instituto San Carlos de la Salle no se acoge a un único modelo pedagógico de enseñanza, su labor educativa se encuentra basada en los planteamientos del fundador de las escuelas cristinas de la Salle, San Juan Bautista de la Salle, el cual plantea la necesidad de ayudar a los educandos a “vivir bien, cada vez mejor y como es debido, a través de los preceptos cristianos”. Es una institución que propende igualmente por el desarrollo de estudiantes críticos, con buena capacidad de argumentación, autónomos, conscientes de la realidad actual, capaces de proponer alternativas viables para la solución de las problemáticas actuales, lo cual abre un amplio radio de acción para la implementación de este proyecto.

Es un colegio que cuenta con una buena dotación en materia física y de recursos, incrementando aun más las posibilidades de implementación del proyecto. Cuenta además con un equipo docente calificado, el cual se encuentra en continua capacitación, abierto a conocer nuevas experiencias educativas diseñadas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se posee el material cartográfico adecuado y las ayudas didácticas insertas en las nuevas tecnologías, asimismo disfruta de una completa biblioteca que permite la implementación de nuevas metodologías educativas, dirigidas a despertar en el alumno el interés para la utilización de estos medios, en aras de la mejor comprensión de los conceptos tratados en este trabajo investigativo.

6.3 SUJETOS, POBLACION Y MUESTRA DE LA INVESTIGACION.

El proyecto investigativo fue llevado a cabo con una población total de 116 estudiantes discriminados de la siguiente manera: 37 estudiantes del grado séptimo A, 43 estudiantes de grado octavo A y 36 estudiantes del grado noveno C, durante un periodo de seis meses aproximadamente, que inició en Enero y finalizó en Junio del año 2009. Grupos, que si bien es cierto comparten características similares, también es cierto que presentan características diferenciadoras, razón por la cual se procede a una breve caracterización de cada uno de ellos.

El grupo 7A posee una población estudiantil de 37 estudiantes, los cuales se encuentran en edades entre 11 y 12 años, siendo predominantes aquellos que tienen 11 años, seguidos por los que tienen 12 años de edad. Dicha población se encuentra en estratos socioeconómicos comprendidos entre los niveles 2 y 6, predomina el estrato 4 con 20 estudiantes, seguido del estrato 5 y 3 con 6 estudiantes respectivamente, estrato 6 con 3 estudiantes solo uno se encuentra en estrato 2.

Los estudiantes proceden de diversos núcleos familiares, predominando los hogares conformados por padre, madre y hermanos, seguidos por aquellos conformados por un solo padre y por último encontramos los hogares constituidos por diversos miembros de la familia. Entre las profesiones más recurrentes se encuentran los comerciantes independientes en el caso del padre y las amas de casa en el caso de la madre.

En lo relativo al área de Ciencias Sociales, esta se encuentra dividida de la siguiente manera: Lunes y Martes a la ultima hora (1:15 – 2:00 p.m.), Jueves a la primera hora (7:00 – 7:50 a.m.). Los estudiantes expresan un gusto por la materia, argumentando la posibilidad que esta les brinda la posibilidad de

abordar diferentes temas históricos. Sienten igualmente un gusto por la geografía y la localización de puntos y sitios en un mapa. Conclusión a la que se llegó después de analizar la encuesta diagnóstica, esta arrojó que sólo 14 estudiantes de los que conforman el grupo han reprobado el área en alguna oportunidad de su vida, argumentando ante dicha situación, falta de compromiso con las actividades propuestas, restan entonces 23 estudiantes que no han reprobado el área.

Por su parte, el grupo 8 A cuenta con una población de 43 estudiantes, en edades que oscilan entre los 12, 13, y 14 años, predominando aquellos que tiene 14 años. Los sitios de residencia de estos se encuentran ubicados en estratos socioeconómicos 5 y 6, distribuidos de la siguiente manera: 37 estudiantes pertenecientes al estrato 5, mientras que los 6 restantes, pertenecen al nivel 6 del estrato socioeconómico.

La conformación familiar muestra el predominio de la estructura familiar nuclear, sin embargo se encuentran casos de padres divorciados y madres solteras, el porcentaje de la conformación familiar se presenta de la siguiente manera, 30 estudiantes hacen parte del núcleo familiar tradicional compuesto por padre, madre y hermanos, mientras que los 13 estudiantes restantes hacen parte de familias de padres separados y madres solteras.

Finalmente, el grado 9c, cuenta con una población de 36 alumnos. Son en su mayoría estrato 4 con excepción de 3 estudiantes que pertenecen al estrato 5, puesto que residen en sector de la loma de los Bernal y 1 que vive en el poblado perteneciente al estrato 6.

Estos estudiantes provienen de familias nucleares tradicionales, es decir, hogares en los que la figura paterna y materna se encuentran presentes, todos estos con múltiples ocupaciones laborales. Sólo se puede mencionar el caso

de un alumno que vive con sus abuelos maternos porque sus padres se separaron y su madre vive en el exterior. De igual manera es importante resaltar que un alto porcentaje de los padres de estos alumnos poseen título de bachiller y además algunos estudios superiores.

Al cuestionamiento “¿alguna vez has reprobado el área?”, los resultados muestran como un porcentaje del 36% de la población encuestada, sostienen que han reprobado el área por descuido en sus obligaciones escolares o por qué no comprenden cómo se articulan las temáticas con la actualidad, lo que termina generando una pérdida de interés por parte de quienes han presentado dificultades con el área.

Al preguntarle a los encuestados “¿qué actividades que se realizan en ciencias sociales te gustan?”, los estudiantes respondieron de la siguiente manera: Las actividades geográficas 58%, los relatos históricos 37%, todas 3.5 y el restante no sabe o no responde

6.4 PROCEDIMIENTO

Como se referenciaba anteriormente, la metodología escogida para la implementación del proyecto investigativo, es la Investigación Acción en el aula, durante la implementación de ésta, se han determinado los siguientes momentos:

6.4.1 IDENTIFICACION Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Esta etapa fue realizada en un primer momento de observación participante, periodo que duró alrededor de dos meses en el cual se tuvo un acercamiento a

los estudiantes, lo que permitió determinar una serie de situaciones problemáticas referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Durante este primer momento fueron implementadas una serie de encuestas tanto a docentes como a estudiantes, con el fin de conocer el pensamiento particular de los actores en cuanto a las principales fortalezas y dificultades presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, lo que permitió determinar dificultades en cuanto a la apropiación del tiempo histórico y el espacio geográfico.

Estas dificultades fueron objeto de análisis a través del diseño de “árboles de problemas” con el objetivo de establecer el problema más relevante entre las dificultades halladas, así como su recurrencia y gravedad. Esta técnica da la posibilidad de separar las causas de las consecuencias, así como identificar las problemáticas que son propias del docente y del estudiante.

Posterior a esto, se procede a constatar la información recolectada a través de las encuestas, con los diarios de campo y pedagógicos, de esta manera surge entonces un problema recurrente el cual tiene que ver con la apropiación de la representación gráfica del espacio geográfico y las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad, lo que permite aclarar la naturaleza del problema, el cual está referido, tanto a dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, como en los métodos de enseñanza utilizados con anterioridad, así como las preguntas de investigación y los objetivos, determinando así el plan de intervención de este.

6.4. 2. RECOLECCION DE LA INFORMACION

En cuanto al diseño metodológico, se utilizó para la recolección de los datos el diseño cualitativo que a diferencia de los datos cuantitativos que son numéricos, consisten en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados y conocimientos previos. En este punto es necesario señalar que la IAA no sugiere un único método de recolección de información, ya que el tipo de información y la técnica utilizada son determinadas por el mismo investigador, además, que son el resultado de las necesidades planteadas por cada problema. Sin embargo esta metodología sugiere las siguientes técnicas:

- Toma de notas en clase
- Grabación sonora
- Video cinta
- Observación participativa

6.4.2.1 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, así como la naturaleza del trabajo investigativo, se han escogido como técnicas de recolección de información, la toma de notas, para la cual se han diseñado un diario de campo y un diario pedagógico (Ver Anexos). En estos formatos se consigna no sólo los sucesos y eventos acontecidos durante la clase, sino también un análisis de dichos eventos a la luz de diversas teorías pedagógicas y didácticas.

De igual manera se ha escogido como técnica de recolección de información la implementación de encuestas a los docentes y a los estudiantes, las cuales tienen por objetivo conocer el pensamiento particular de cada uno de estos actores en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje se refiere, se desea entonces conocer la manera en que se abordan las Ciencias Sociales, así como las dificultades y resistencias que presentan los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

Otras de las técnicas de recolección de información, son el desarrollo de las diferentes guías de aprendizaje referidas al tiempo histórico y al espacio geográfico (líneas de tiempo, análisis de películas y mapas históricos, levantamiento cartográfico), estas actividades son el resultado de una serie de estrategias didácticas propuestas por autores como Cristófol Trepát y Pilar Comes, los cuales sugieren diversas actividades para trabajar con los estudiantes a la hora de enseñar los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico. Se cuenta además con las grabaciones de cintas de video y registros fotográficos.

6.4.3. CATEGORIZACION DE LA INFORMACION

Con el fin de analizar la información recolectada a través del proceso de enseñanza, se han establecido algunas categorías de análisis las cuales pretenden dar cuenta de la evolución del proceso de aprendizaje a partir del problema hallado. Estas categorías tienen una relación directa con las estrategias implementadas durante la intervención del problema, ya que han sido construidas respetando una jerarquía establecida, lo que posibilita la consecución de cada una de ellas de manera estructurada y secuencial, teniendo como horizonte final la comprensión de los hechos sociales.

Las categorías escogidas para el análisis de la información son:

- ✓ Representación Gráfica del Espacio Geográfico.
- ✓ Cronología.
- ✓ Simultaneidad.
- ✓ Multicausalidad.
- ✓ Comprensión de los Hechos Sociales.

6.4.3.1 PLAN DE ANALISIS DE LA INFORMACION

La información recolectada necesita ser analizada e interpretada con el fin de poder determinar posibles fortalezas y debilidades, lo que facilita la elaboración de conclusiones y recomendaciones que sirvan de guía para la puesta en marcha de futuros proyectos investigativos.

6.4.3.1.1 TECNICAS PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACION

La gran mayoría de los datos suministrados por la investigación cualitativa, son de carácter textual, lo que puede complicar su análisis debido a la gran cantidad de información presentada por estos datos. El éxito o fracaso de su análisis depende entonces de las técnicas seleccionadas, para el caso de la investigación, se han seleccionada las siguientes técnicas:

6.4.3.1.1.1 Análisis de Contenido: Entendido este como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativos

(estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativos (lógicas basadas en la combinación de categorías) tiene por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.” (Piñuel, J. L., 2002).

Por esta razón, se decidió implementar esta técnica, al análisis de los diarios de campo y pedagógicos. En estos textos se evalúa el grado de apropiación por parte de los estudiantes de las categorías de cronología, simultaneidad y multicausalidad, así como el de espacio geográfico desde el ámbito de lo local. De igual manera, se tiene en cuenta la significatividad de estos conceptos en el proceso de aprendizaje, lo que determina el éxito o fracaso de las estrategias de enseñanza aplicadas. Toda esta información es evaluada a la luz de los planteamientos teóricos de Pilar Comes y Cristófol Trepal, en torno a la adquisición del espacio geográfico y el tiempo histórico respectivamente.

Asimismo, dicha técnica es implementada en el análisis los cuadernos de los estudiantes, estos sirven como apoyo al docente para determinar igualmente los avances adquiridos por los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos cuadernos permiten conocer el grado de conceptualización y aplicación de las categorías de tiempo histórico así como las del espacio geográfico.

Debido al gran campo de acción en el que permite desenvolverse dicha técnica, se ha decidido implementarla también al análisis de los registros de video. En estos registros se consignan las socializaciones realizadas por los estudiantes de los trabajos referidos a las líneas de tiempo. En este caso particular, se evalúan las respuestas elaboradas por los estudiantes, así como el dominio del tema a socializar. Junto con las líneas de tiempo “físicas”, los registros de video servirán de complemento al docente, el cual podrá

determinar y evaluar con mayor certeza el grado de apropiación de los estudiantes de las categorías de cronología, simultaneidad y multicausalidad.

Otro de los instrumentos de recolección de información evaluada a la luz de esta técnica, serán las guías referidas al análisis de videos, así como las guías de análisis de mapas históricos.

6.4.3.1.1.2 Análisis descriptivo: Otra de las técnicas escogidas por el grupo de trabajo, es el análisis descriptivo, entendido este como: “aquel que busca caracterizar, describir y extraer conclusiones sobre una muestra de datos.” Dicho análisis se aplica a las encuestas realizadas tanto a docentes como a estudiantes. En estas se analiza no sólo las respuestas elaboradas por ambos actores, sino también el significado de éstas, así como las variaciones o “repeticiones” de las mismas, es decir, con esta técnica se busca determinar el número de veces que aparece una respuesta ante determinada pregunta, lo que permite establecer recurrencias en torno a un mismo tema.

Finalmente, se ha diseñado una matriz de análisis, la cual facilita la elaboración de conclusiones y recomendaciones, las cuales deberán ser tenidas en cuenta durante la implementación de dicho proyecto en otros contextos. En esta matriz se consigna los resultados, finalizada la etapa de análisis de la información.

La matriz de análisis “consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas. Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categorías (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas). Algunas de las dimensiones a partir de las cuales se elaboran, pueden implicar la ordenación de fenómenos a lo largo del tiempo, en función de los roles desempeñados, etc. Determinadas matrices presentan procesos y productos, relaciones causa-efecto, agrupamientos

conceptuales o empíricos de datos.” (Rodríguez, G., Florez, J., García, E, 1999, p. 213).

De igual manera: “la comparación de filas o columnas de una matriz, por ejemplo, constituye la principal vía para extraer conclusiones (Miles y Huberman, 1994). Las conclusiones pueden emanar de la comparación con otros escenarios, casos, situaciones, etc., similares al estudiado, para lo cual las matrices resultaban instrumentos útiles.” (Rodríguez, G., Florez, J., García, E, 1999, p. 215).

6.4.4. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCION

El plan de intervención ha sido diseñado teniendo como referentes teóricos las propuestas didácticas sugeridas por Pilar Comes y Cristófol Trepapat en cuanto al tratamiento del espacio geográfico y el tiempo histórico respectivamente.

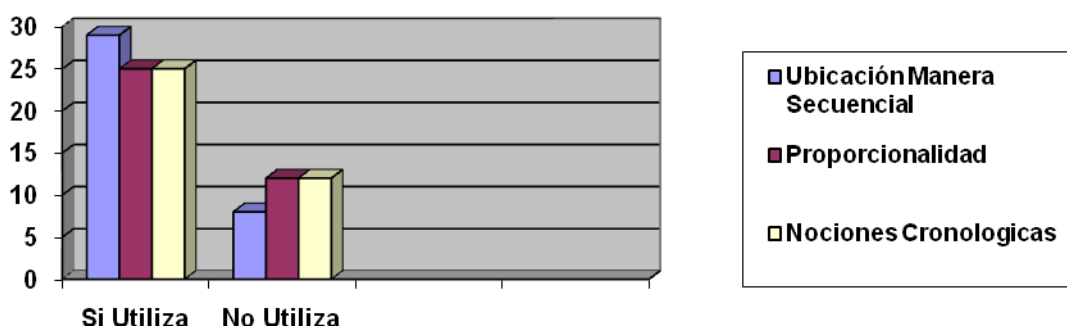
Las estrategias didácticas fueron implementadas de manera estructurada, con el fin de hacer sistemático el proceso de enseñanza y apropiación de los conceptos que han sido identificados como causantes del problema; para lo cual, se ha diseñado un cronograma de actividades, el cual ha sido ejecutado de manera rigurosa. Dicho cronograma contempla actividades como construcción del concepto “espacio geográfico” desde el tratamiento de lo local, levantamiento cartográfico, análisis de mapas históricos, líneas de tiempo, análisis de documentales y largometrajes. Además los docentes asumen el compromiso de enseñar a los estudiantes las categorías de cronología, simultaneidad y multicausalidad, los cuales deberán facilitar el desarrollo de las actividades propuestas.

Se sugiere entonces el siguiente cronograma de actividades, consecuente con las ya realizadas desde Junio de 2008, las cuales arrojaron la problemática ya descrita, y por ende se relacionan las actividades propuestas para la solución de dicho problema. (Ver archivo adjunto de Excel).

7. ANALISIS DE RESULTADOS

Las estrategias didácticas seleccionadas por el grupo de trabajo son el resultado de una serie de actividades sugeridas por Cristófol Trepát y Pilar Comes en lo que a enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico y espacio geográfico se refiere. Son estrategias diseñadas e implementadas teniendo en cuenta, no sólo la lógica propia de cada disciplina, sino también el desarrollo cognitivo de los estudiantes, así como los deseos e intereses de estos, los cuales exigen de sus maestros una enseñanza en la que se relacione de manera significativa el mundo escolar y el mundo de la vida.

Lineas de Tiempo 7a



Una de las primeras estrategias implementadas por el grupo de trabajo durante la intervención del problema, se refiere a la utilización de líneas de tiempo en las que los estudiantes debían ubicar de manera secuencial y cronológica diversos hechos y aspectos, para el caso del grado séptimo, los estudiantes presentaron hechos referidos a las invasiones bárbaras.

Dicha estrategia ha sido implementada debido a las confusiones encontradas durante el momento de diagnóstico, confusiones que originaban en el estudiante dificultades a la hora de acercarse a la noción de cronología, así como a la sucesión organizada de hechos.

Después del periodo de intervención de la problemática, los productos finales entregados por los estudiantes y analizados por el grupo de trabajo, permitieron determinar los siguientes avances. Un 80% de los trabajos analizados para grado séptimo, es decir, 29 de los 37 estudiantes pueden organizar los hechos de manera cronológica, lo que significa que pueden establecer una secuencia lógica de los sucesos, lo que permite una primera ubicación en un horizonte temporal. De esta población, el 20% restante, o sea 8 estudiantes presentan serias dificultades a la hora de organizar los hechos de forma secuencial. Esto se puede comprobar no sólo en el periodo de análisis de las líneas de tiempo elaboradas por los estudiantes, sino también durante el análisis de los diarios de campo y pedagógicos, los cuales muestran de manera reiterada la excelente disposición y respuesta de los estudiantes frente a ejercicios de ordenación cronológica, situación que no se presentaba antes de la implementación de las estrategias de enseñanza.

Es necesario señalar que la ubicación de sucesos de manera lógica es sólo uno de los pasos que intervienen durante la realización de las líneas de tiempo, y es que la confección de esta requiere del dominio de ciertos procedimientos y destrezas, entre las que se encuentran el manejo de la proporcionalidad, el manejo y utilización de convenciones cronológicas (años, siglos, milenios, así como el antes y después de nuestra era) al respecto se observa cómo un 70% de los estudiantes, es decir, 25 de los 37, manejan de forma adecuada la proporcionalidad en la línea de tiempo, sólo 12 estudiantes, es decir, un 30% no lo hacen de manera adecuada. Igualmente, este mismo 70% utiliza adecuadamente las nociones de años, siglos, milenios, además de poder

ubicar correctamente el año 0 y por ende el antes y después de nuestra era. El 30% restante presentan dificultades en este sentido.

Si bien es cierto que la gran mayoría de los estudiantes mostraron resultados satisfactorios a la hora de confeccionar líneas de tiempo y acercarse a nociones como la cronología, todavía existe un porcentaje de estudiantes que presentan dificultades en este punto, por lo cual es necesario seguir trabajando en el aula ya que la enseñanza del tiempo histórico y de las categorías que lo conforman debe ser un proceso continuo, además de esto, no debe olvidarse que, como lo señala Cristófol Trepát, para esta edad los estudiantes ya deben haber consolidado completamente las nociones cronológicas básicas, las cuales comienzan a formarse desde los 6 años.

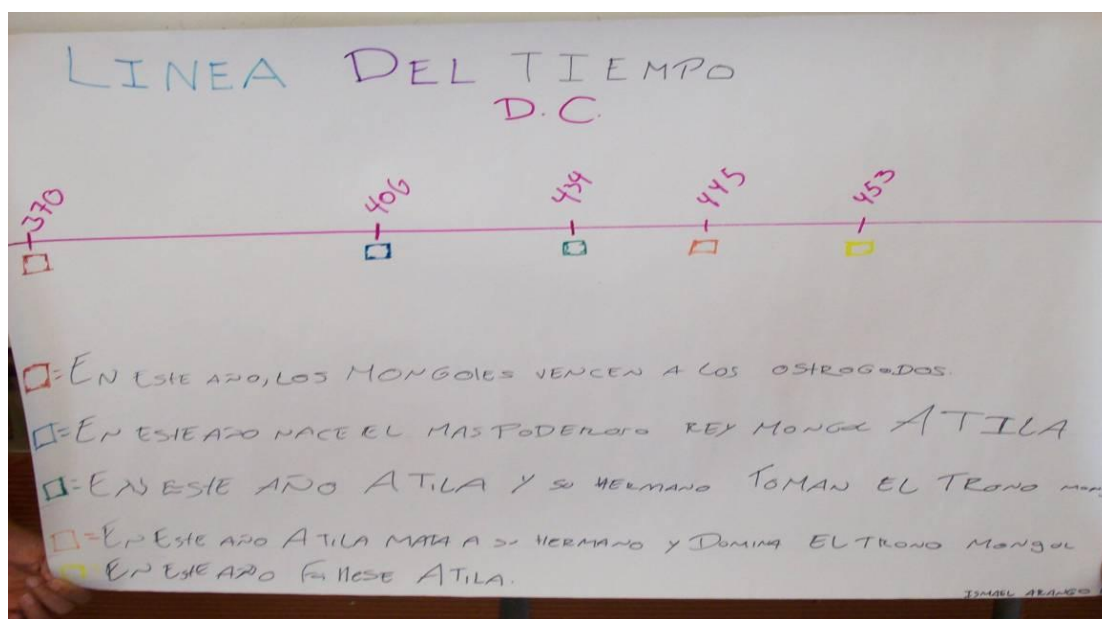
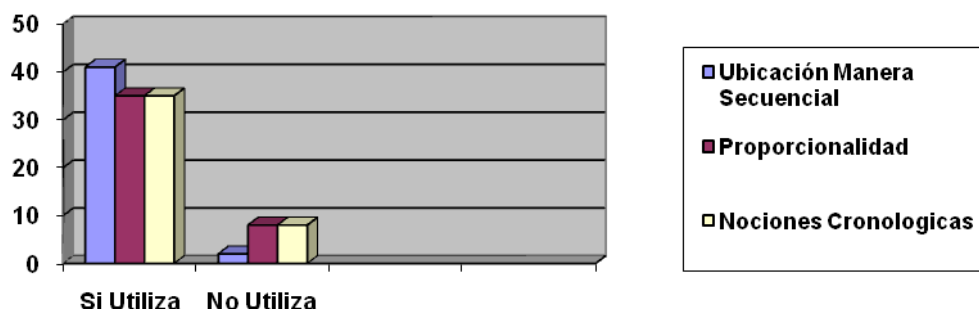


IMAGEN 1 (Fotografía de una de las líneas de tiempo diseñadas al interior del grado 7^a en la cual se observa como los estudiantes presentan dificultades a la hora de establecer una proporcionalidad entre las divisiones de años, sin embargo se visualiza, la correcta sucesión de hechos en orden cronológico y secuencial.)

Lineas de Tiempo 8a



Al igual que en el grado séptimo, los estudiantes de 8ª, mostraban confusiones y dificultades a la hora de trabajar nociones como la de cronología, conclusión a la que se llegó que después de implementada la prueba diagnóstica. Sin embargo, las estrategias didácticas implementadas por el grupo de trabajo (confección de líneas de tiempo, ejercicios de levantamiento cartográfico, análisis de videos y mapas históricos), arrojaron resultados satisfactorios y alentadores, y es que después de analizar las líneas de tiempo confeccionadas por los estudiantes, observamos como un 95% de la población, es decir, 41 de los 43 estudiantes ordenan sucesos de manera cronológica y secuencial sin ningún tipo de problemas o confusiones. El 5% restante, es decir, 2 estudiantes aun tienen dificultades a la hora de ordenar sucesos de manera cronológica.

La anterior situación se determinó no sólo en las líneas de tiempo, cabe resaltar el hecho que a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes respondieron de manera satisfactoria ante la solicitud del docente de ubicar sucesos de manera ordenada, igualmente, ejercicios como el análisis de la película, mostraron el nivel de apropiación en lo que a organización de hechos se refiere.

En lo que respecta a manejo de proporcionalidad y nociones cronológicas, se advierte como un 80% de los estudiantes, esto es 35 de los 43 estudiantes,

abordan estos procedimientos de una manera adecuada, es decir, 35 estudiantes confeccionan la línea de tiempo respetando una proporcionalidad entre división y división. Igualmente, este mismo porcentaje ubica correctamente el año 0, así como el antes y después de nuestra era. El 20% restante, 8 estudiantes aún presentan dificultades en este tipo de procedimientos, siendo el que mayores confusiones reviste, el manejo de la proporcionalidad.

Es necesario resaltar como la línea de tiempo fue un ejercicio fructífero, en tanto que los estudiantes tuvieron la oportunidad de acercarse de una forma más directa con las nociones de cronología, la cual fue comprendida casi en su totalidad. El abordaje de esta categoría resulta exitosa, mostrando una correcta comprensión del horizonte temporal, en la que los estudiantes saben ubicar los hechos sociales abordados, de una manera cronológica.

Todo esto supone un gran reto para el docente, el cual debe estar continuamente captando la atención de sus estudiantes, no olvidemos que en esta edad los estudiantes presentan una mayor predilección por el presente y el futuro (Ver cuadro sobre las etapas de aprendizaje del tiempo), lo que muchas veces puede generar una desmotivación por la historia y su aprendizaje significativo.

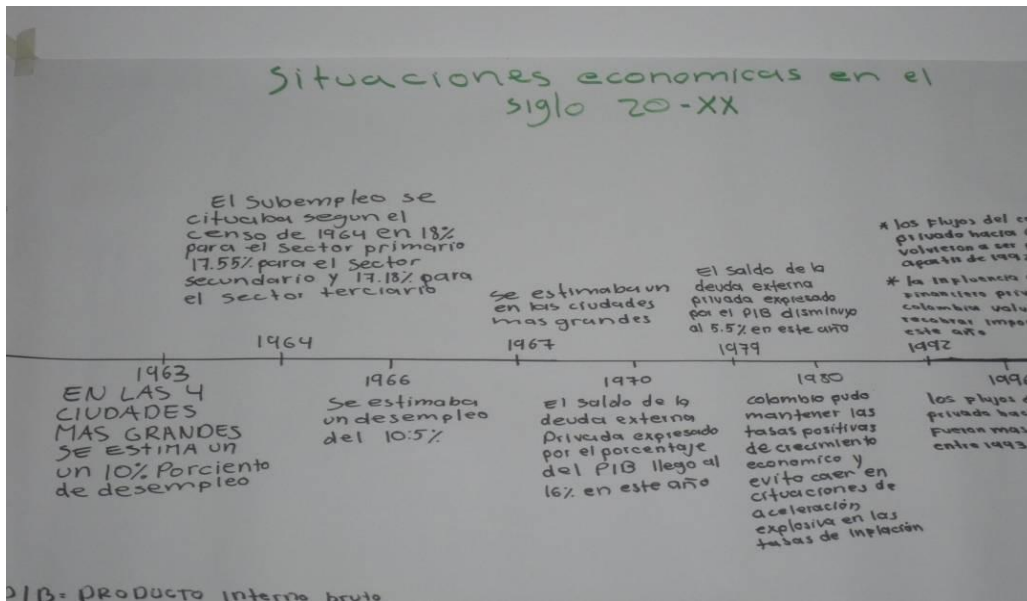
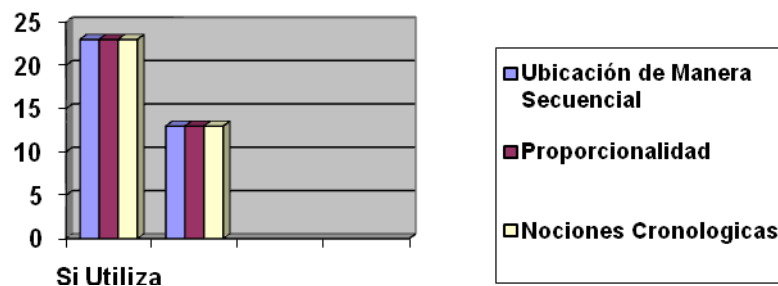


IMAGEN 2: (En esta fotografía se observa una línea de tiempo elaborada por un estudiante del grado 8ª, en la cual se encuentra un manejo adecuado de la proporción y escala en la división temporal, así como una correcta ubicación de los hechos estudiados en forma cronológica.)

Lineas de Tiempo 9c



En cuanto a la implementación de las líneas de tiempo para el grado noveno, se observa una notable mejoría en los estudiantes, en comparación a los resultados presentados durante la fase diagnóstica. Para este ejercicio que vincula diversas nociones y categorías cronológicas, se determinó como un 65% de la población, esto es 23 estudiantes ubican los hechos de manera secuencial y ordenada. Situación que contrarresta al 30% observado durante la

fase diagnóstica. Para este ejercicio, 13 estudiantes, es decir, 35% de la población, presentan confusiones al momento de ubicar los hechos en forma cronológica y secuencial.

En lo que a manejo de proporcionalidad y nociones cronológicas se refiere, se observa como este mismo porcentaje continúa, es decir, 23 de los 36 estudiantes utilizan de manera adecuada estas nociones, mientras que los 13 estudiantes restantes no lo hacen o lo hacen de manera confusa. En este punto se debe referenciar que el 65% de la población que utiliza adecuadamente estas nociones, distingue la división de los años, los siglos y los milenios, así como la división antes y después de nuestra era, todo esto abre un nuevo abanico de posibilidades para el docente, él debe comenzar el trabajo con otros sistemas de medida diferentes al occidental, es decir, es el momento adecuado para que los estudiantes aborden diferentes sistemas de medida, lo que contribuirá a que estos fortalezcan nociones como las de simultaneidad, además que permitirá conocer la existencia de calendarios diferentes al utilizado por los occidentales. Es necesario recordar que para esta edad el estudiante debe haber adquirido todos los conocimientos referidos a la métrica cronológica y a las primeras manifestaciones del tiempo histórico en lo que se refiere a periodizaciones.

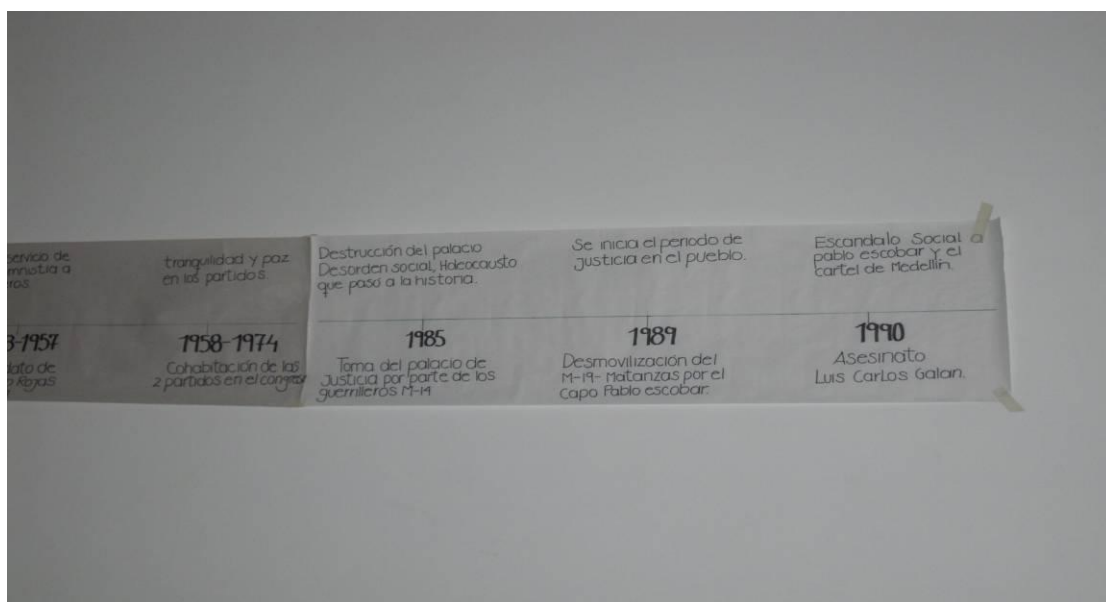
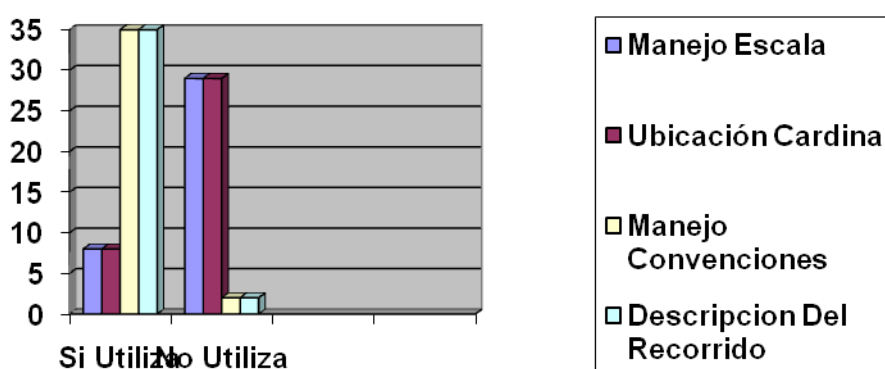


IMAGEN 3: (En esta fotografía se observa el grado de apropiación de un estudiante de 9c, en lo que a manejo de proporción y escala en la división temporal se refiere, se observa igualmente una correcta ubicación de los hechos estudiados en forma cronológica).

Levantamiento Cartográfico



Otra de las estrategias propuestas por el equipo de trabajo, se refiere al levantamiento cartográfico de un mapa del colegio a partir del recorrido realizado por los estudiantes y el profesor al interior de la institución. De la realización de estas actividades se han extraído varias conclusiones en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico se refiere.

El ejercicio del levantamiento cartográfico elaborado por los estudiantes, arrojó como resultados que un 80% de ellos, es decir, 29 de los 37 estudiantes de grado séptimo, presentan dificultades en lo que a manejo de escala se refiere, debido a que no tienen en cuenta el diseño y manejo de esta, lo que puede observar no sólo en la ausencia de la escala en los mapas, sino también en su diseño errado, el cual no se realiza teniendo en cuenta unas ciertas reglas de proporcionalidad.

Asimismo se observa cómo este mismo porcentaje de estudiantes no recurre a la ubicación cardinal, se nota una ausencia en la ubicación de puntos cardinales, especialmente el Norte; los estudiantes no indican en el mapa cuáles son los puntos cardinales, hacia dónde se encuentra el Norte, Sur, Este y Oeste, lo que contribuye a una confusión, tanto para los estudiantes como para el profesorado en el momento de acercarse al mapa.

De lo anterior puede decirse entonces, que los alumnos recurren todavía a una ubicación desde el plano de lo corporal, ubicación que, de acuerdo con lo sugerido por Pilar Comes, es el primer tipo de orientación de la que se vale el ser humano en el mundo; situación alarmante si se tiene en cuenta que los estudiantes de grado séptimo oscilan entre los 11 y 12 años, edades en las que estos ya deben aplicar con total seguridad el proceso de orientación espacial cardinal, esto con el fin de poder comenzar con el trabajo a partir de coordenadas geográficas, círculos polares y trópicos.

De este mismo ejercicio se observa como un 95% de la población analizada en grado séptimo, esto es 35 de los 37 estudiantes, recurre a la utilización de convenciones de diversa índole con el fin de destacar no sólo los diferentes puntos del recorrido, sino también aquellos sitios y lugares representativos en el colegio tanto para ellos, como para la comunidad en general, entre estos sitios podemos destacar, las placas polideportivas, la cafetería y el bloque administrativo.

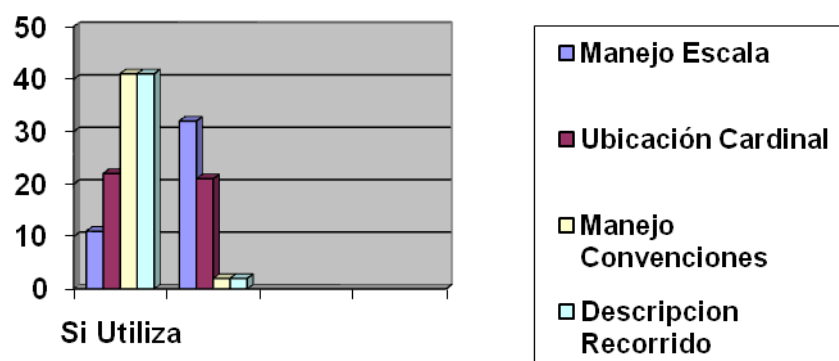
Se observa también, como los estudiantes recurren a la descripción detallada del recorrido realizado al interior del colegio, para lo cual se “valen” de flechas y puntos con los cuales se busca explicar y a la vez resaltar los puntos visitados durante el ejercicio. Recordemos como para los estudiantes en estas edades,

el espacio es representado en la mente de ellos como un complejo sistema, una red casi infinita de interrelaciones.



IMAGEN 4: (Mapa elaborado por un estudiante del grado séptimo, en el cual se observa como este recurre al manejo y utilización de convenciones a partir de las cuales se ubican los diferentes elementos que conforman el colegio. Se observa igualmente la descripción del recorrido realizado, a partir del trazado de líneas y flechas. Se observa igualmente la dificultad que reviste la implementación de escalas, ya que como muestra la imagen, esta se encuentra ausente, al igual que la ubicación de tipo cardinal.)

Levantamiento Cartografico 8a



Por su parte en el grado octavo se presentaron situaciones similares a las ocurridas en el grado séptimo durante el ejercicio de levantamiento cartográfico. Al igual que en 7^a, los estudiantes se mostraron atentos y dispuestos a la realización del ejercicio, lo que facilitó la realización de éste. Sin embargo, después de analizar los mapas presentados por los estudiantes se observa que el 75% de ellos; es decir, 32 de los 43 estudiantes presentan confusiones a la hora de manejar la escala, si bien es cierto que la ubican en los mapas, dicha escala no cumple con las normas de proporcionalidad. El 25 % restante, es decir 11 estudiantes utilizan de una manera adecuada la escala, aunque se observan ciertas confusiones a la hora de trabajar con ella. Al igual que en el grado anterior, hecho preocupante, si tomamos en cuenta lo importante y determinante que pueda llegar a ser el manejo de ésta a la hora de diseñar y utilizar un mapa.

Por lo que respecta a la ubicación cardinal, los estudiantes se muestran un tanto apáticos con respecto a ésta, sin embargo, un 50% de ellos, es decir, aproximadamente 22 estudiantes la abordan en los mapas. En este punto es necesario señalar que, durante el periodo destinado al diseño del mapa, los estudiantes se mostraron algo confundidos a la hora de implementar la “rosa de los vientos”. Por su parte, el resto de la población analizada, es decir, 21

estudiantes, todavía muestran serias dificultades en la utilización de la ubicación cardinal.

Recordemos que para esta edad, los estudiantes ya deben utilizar completamente la ubicación cardinal, por su parte el trabajo con coordenadas geográficas, polos y trópicos, se debe intensificar.

Las situaciones anteriormente señaladas, deben propiciar espacios de reflexión docente, los cuales estén encaminados no sólo a fomentar la enseñanza del espacio geográfico desde los primeros años de escolaridad, sino también que deben ser espacios para el diseño de nuevos currículos, los cuales respeten tanto la lógica de las disciplinas, como una lógica interna, ya que como se ha señalado con anterioridad, uno de los graves problemas que afronta la enseñanza de la historia y la geografía, ha sido su carácter desarticulado.

En cuanto a la utilización de convenciones y a la descripción del recorrido realizado, se observa como un 95% de la población, es decir 41 estudiantes, recurren al uso de convenciones con el fin de clarificar los elementos constitutivos del mapa. Se debe señalar el hecho que se observa un interés por diseñar convenciones un poco más elaboradas en comparación a las realizadas por los estudiantes de grado séptimo. Este alto porcentaje, se ve contrastado por el 5% de la población, esto es 2 estudiantes, que si bien utilizan convenciones en su mapa, son convenciones muy confusas y difíciles de entender. Dichos estudiantes señalan cómo el trabajo con convenciones se convirtió en una labor aburrida y algo difícil, esto se determino después de analizar los diarios de campo y pedagógicos, en los cuales se menciona de forma reiterada este hecho.

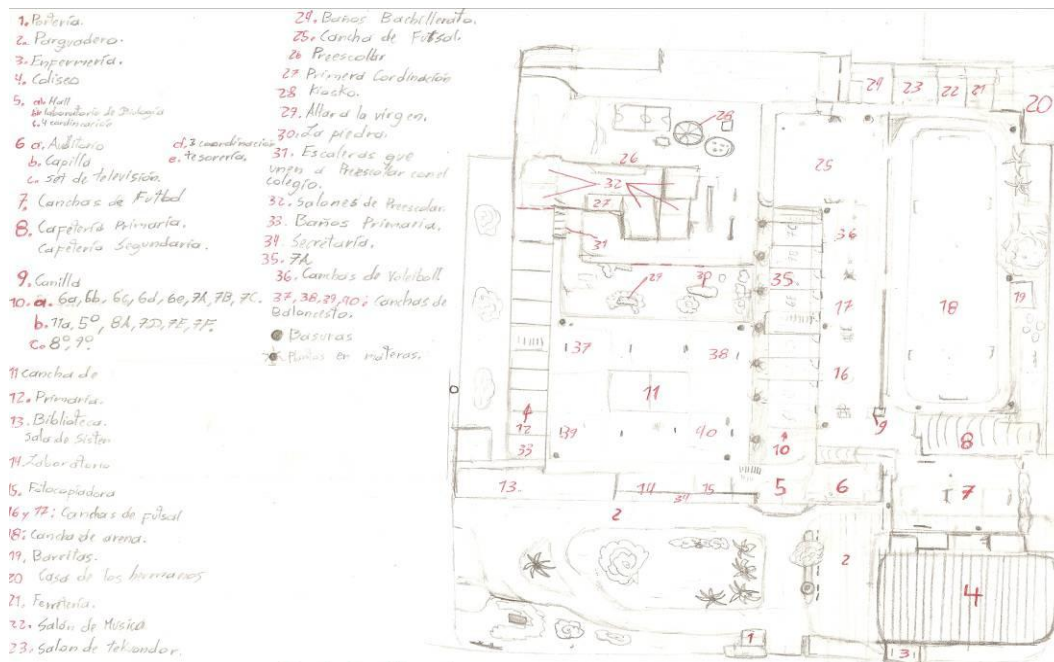
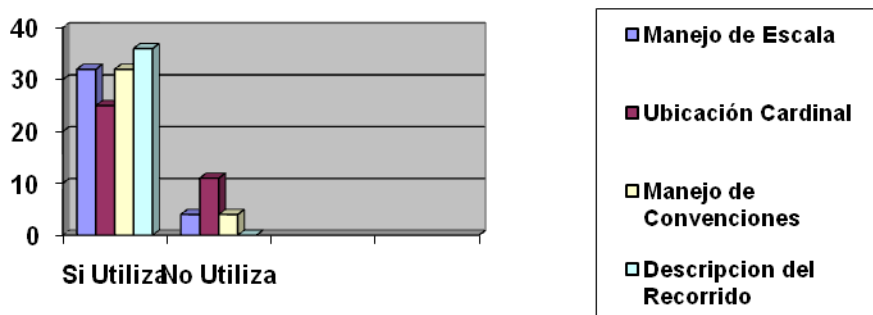


IMAGEN 5: (El anterior es un mapa elaborado por un estudiante del grado 8^a, en el cual se observa un diseño de convenciones de corte un poco más elaboradas en comparación a las diseñadas en el grado séptimo. Sin embargo, se visualiza igualmente la dificultad que presentan los estudiantes a la hora de trabajar con escalas.)

Levantamiento Cartografico 9c



Los análisis efectuados a esta actividad en el grado noveno, señalan situaciones similares a las que sucedieron en los anteriores grados, por un lado, se pueden resaltar el entusiasmo y la dedicación que tuvieron los estudiantes durante la realización de esta actividad, conclusión a la que se

llegó después de abordar los diarios de campo y pedagógicos, en los cuales aparecen consignadas frases expresadas por los estudiantes como: "... que buena actividad esta", "pocas veces la habíamos realizado" y "esperamos que la próxima vez hagamos un recorrido por fuera del colegio."

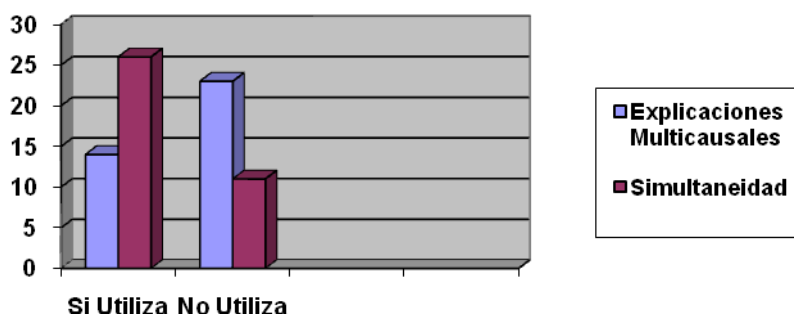
En lo que respecta al análisis propiamente dicho, se determinó como un 90% de la población, esto es, 32 de los 36 estudiantes abordan de manera significativa la noción de escala, es decir, saben cuál es su función, y cuáles son los pasos que deben seguirse para su diseño. Sólo un 10% de la muestra, esto es 4 estudiantes, presentan dificultades en el manejo de este procedimiento. Dificultades referidas con su diseño, por ejemplo, si bien es cierto que saben cómo se diseña una escala, en el momento de realizar los cálculos pertinentes, presentan repetidos errores.

En lo que respecta a la ubicación cardinal, se observa como un 70% de los estudiantes, estos es aproximadamente 25 estudiantes, utilizan de manera adecuada la ubicación en el espacio a partir del trabajo de los puntos cardinales, situación que puede evidenciarse no sólo en el manejo adecuado de instrumentos como la brújula, sino también en el establecimiento de estos referentes al interior del mapa. El anterior hecho se ve contrarrestado por el 30% restante, es decir, 11 estudiantes tienen dificultades a la hora de ubicarse por medio de los puntos cardinales, así como en el momento de establecerlos en el mapa.

Lo anteriormente señalado, facilita el manejo de convenciones, punto en el que puede concluirse como un 90% de los estudiantes, es decir, 32 de los 36 que conforman el grupo, muestran gran habilidad a la hora de utilizar convenciones en los mapas. Son convenciones, que si bien es cierto son de diversa índole, también es cierto, que muestran una gran claridad al momento de ubicar o especificar un determinado punto en el mapa. Por su parte en lo que a la descripción del recorrido se refiere, el grupo de trabajo pudo concluir que un

100% de la población, esto es 36 estudiantes, recurren a describir el recorrido de una manera clara y apropiada, lo que complementa aun más la importancia y significatividad de los mapas diseñados por los estudiantes. En este punto es necesario señalar que a diferencia de grados anteriores en los cuales los estudiantes se valían de flechas y puntos para describir el recorrido, en el grado noveno, se observa que los estudiantes utilizan no sólo las líneas y puntos, sino que recurren también a la descripción del recorrido a partir de la elaboración de un escrito, recordemos, que las habilidades cartográficas no se refieren única y exclusivamente a aquellas referidas con números, estadísticas o gráficos, también se encuentran aquellas habilidades que incluyen la utilización del lenguaje y otras convenciones.

Análisis de Videos 7a



Otra de las estrategias didácticas sugeridas por el grupo de investigadores, se refiere al análisis de videos y mapas históricos, los cuales fueron escogidos de acuerdo con las temáticas propias de cada grado, en el caso del grado séptimo, se abordan las temáticas de la Edad Media y las cruzadas, para lo cual se recurre a películas como “EL Rey Arturo”, y el análisis de mapas históricos en los que se presentan las diferentes cruzadas. Del análisis realizado a estas actividades, se pudo extraer la siguiente información.

En lo que al análisis del video se refieren, se encuentran como un 60% de la población analizada, es decir 23 de los 37 estudiantes aún recurren a explicaciones muy simplistas de los hechos, presentan confusiones en el

momento de establecer, o mejor, de visualizar cómo diferentes causas pueden originar La Edad Media, por su parte, el 40% restante, es decir, 14 estudiantes, si bien recurren a explicaciones un poco simplistas, se valen de diversos recursos, libros, Internet, consultas personales a familiares, con el fin de complementar la explicaciones y las respuestas dadas en un principio. Esto demuestra un interés por ir más allá de las simples explicaciones “monocausales”.

En este punto debemos recordar como la categoría de multicausalidad hace parte de aquellas categorías consideradas de nivel superior en lo que a su comprensión se refiere, sin embargo, esto no debe representar un limitante o un obstáculo que impida su abordaje desde los primeros grados de educación. Lo anterior puede justificar en algo las confusiones presentadas por el estudiantado de grado séptimo, sin embargo esto debe convertirse en un llamado de atención a los docentes, los cuales deben intensificar la enseñanza de esta y otras categorías temporales, desde los primeros años de escolaridad.

Si bien es cierto que durante la implementación de la guía del análisis del video muchos estudiantes aún recurren a explicaciones de tipo simplista, en lo que a comprensión de categorías como la simultaneidad se refiere, éstos presentan un significativo avance.

Se observa cómo los alumnos de grado séptimo son capaces de comprender diversos hechos sucedidos en diferentes partes del mundo al mismo tiempo. Los análisis efectuados a la guías de aprendizaje muestran como un 70% de los estudiantes, es decir 26 estudiantes, se encuentran en la capacidad de comprender la ocurrencia de diversos sucesos, hechos y fenómenos en el mismo periodo, por ejemplo, estos estudiantes señalan en sus guías cómo durante el siglo V de nuestra era en Gran Bretaña los romanos combatían ferozmente a las tribus bárbaras, mientras durante ese mismo periodo de tiempo en Italia se generan diversos sucesos que desencadenan en la ruptura

del imperio romano y su posterior división en dos (Este y Oeste). Por su parte, el 30% restante, esto es 11 estudiantes se muestran algo “perdidos” en el momento de realizar este tipo de análisis.

Por tanto, debemos fomentar el trabajo con este tipo de nociones temporales, no puede olvidarse que los estudiantes de estas edades, ya están en capacidad de comprender un horizonte histórico con varias referencias.

Para el caso del grado octavo se recurre a la proyección de la película “Enemigo al acecho”, con el fin de trabajar la Segunda Guerra Mundial.

EL REY
ARTURO
Guía de Trabajo

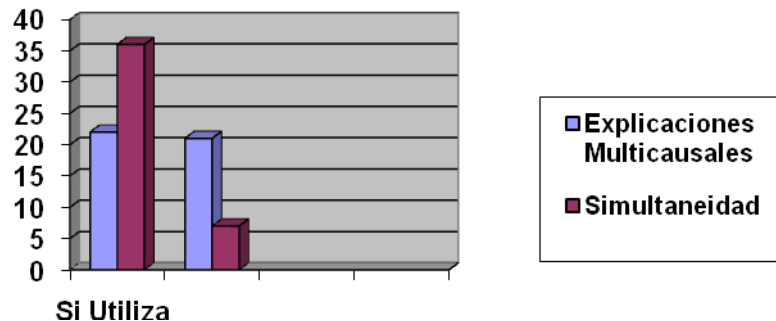
1. Introducción
1.1. Título: Rey Arturo
Nacionalidad: Europea
Fecha de producción: 2004
Director: Antoine Fuqua.
Género: Acción

2. Desarrollo
2.2. Como destaque? cultural patria ser, el reclutamiento de lancelet, pues esto ocurrió de forma tradicional en la edad media, en sentido social están las guerras como el ataque a la caravana de germanios, y la batalla del hielo, en política serán sus formas de gobernar sus tierras.
2.3. Hay una inestabilidad interna por los problemas militares causados por tribus bárbaras en el año 410 d.c., en el año 476 d.c. el emperador romano Rómulo Augústulo es derrocado por un otrogodo. este periodo de tiempo es la crisis finalizado por el avance de los tribus que hundieron al imperio romano y también por los tribus que rompieron la unidad cristiana. Alarco, godo, en el año 410 d.c. y Constantino, vandalo, en el año 456, caían sobre roma. Odoacro derrocó en el año 476 a Rómulo Augústulo.
2.3.1. Estas sociedades son las que originan este tipo de batallas, como probar y también fue una época donde invadían los bárbaros, a diferentes ciudades para ganar y expandir sus territorios hasta llegar a gobernar un continente.
2.3.2. Reclutamiento de lancelet
2.3.3. Ataque a la caravana del Obispo germanio
2.3.4. Regate de acecho
2.3.5. Batalla en la colina
2.3.6. Muerte de lancelet
2.3.7. lancelet lo elijo porque fue un buen guerrero y decidió dejar a su familia para salvar a su hermano, pero a la muerte fue una persona sin valor que después de salvarse es amor a su patria siguió sirviendo a su imperio para el bien de todos, tiene de característico sus imperios, vestimenta, invasiones, formas de gobernar, actividades sociales, y formas de tener a sus rivales.
Arturo: Me gusta este personaje por su forma de ser, siempre ha querido salvar a los demás, su valentía de ver quemándose a su mamá y pedirle a su papá que le diera el valor para sacar la espada de la piedra, sus características están escritas en el anterior párrafo.

3. Conclusión
Pienso que esta película tiene escenas muy importantes para poder profundizar los temas que hasta ahora hemos aprendido, pues no tiene temas muy profundos que no entendamos, pienso que sus personajes son muy bien representados según era épica, interés muy bien la película.

IMAGEN 6: (Guía de aprendizaje realizada por un estudiante de grado 7^a, correspondiente al análisis de videos).

Análisis de Videos 8a



Durante la implementación de esta misma guía en el grupo 8^a, se presentaron ciertas situaciones que es necesario mencionarlas. Por ejemplo, los estudiantes se mostraron atentos y dispuestos a la realización del ejercicio propuesto, lo que se evidenció no sólo en los resultados presentados por estos, sino también, en las continuas peticiones y sugerencias hechas por estos, en las que solicitaban la realización de este tipo de ejercicios de manera más habitual. Situación que demuestra la buena respuesta que tienen los estudiantes frente a la utilización de medios audiovisuales, las cuales pueden ser una herramienta útil a la hora de generar aprendizajes significativos.

En cuanto al análisis de los resultados presentados por los estudiantes de este grado, se observa cómo un 50% de la población estudiada, es decir, aproximadamente 22 estudiantes recurren a explicar los hechos de manera multicausal, lo que permitió determinar diversas causas que dieron origen a la Segunda Guerra Mundial, entre las que se resaltan las de tipo político, económico, social y cultural. Asimismo, los estudiantes percibieron las razones que originaron batallas decisivas como la de Stalingrado (tema central de la película observada).

Todo esto pudo determinarse gracias al análisis realizado a las guías entregadas, en las cuales se observaron resultados positivos. Los estudiantes se apropiaron de la categoría de multicausalidad, conclusión a la que se llegó después de evaluar el nivel de elaboración de las explicaciones dadas por estos, los cuales ya no recurren a explicar los fenómenos desde una perspectiva simplista, por el contrario recurren a diversas causas, lo que muestra un intento por comprender los hechos desde una visión diferente a la que tradicionalmente han recurrido.

Sin embargo, todavía existe una alta población de estudiantes que muestran dificultades a la hora de explicar los hechos desde la multicausalidad; 21 de los 43 estudiantes se muestran confundidos a la hora de abordar esta categoría, razón por la cual se hace necesario, seguir trabajando con estos de manera intensiva con el fin de generar nuevos aprendizajes de tipo significativo, en los cuales puedan abordar las temáticas propias del área desde diferentes perspectivas.

Por su parte, al igual que en grado séptimo, los estudiantes del grupo 8^a, mostraron habilidades en el momento de abordar nociones como las de simultaneidad, lo que demuestra las dificultades que representa el abordaje de categorías como las de multicausalidad, no sólo por su elevado nivel de abstracción, sino también debido a que su comprensión y manejo requiere del dominio de otras habilidades y conceptos que muchas veces son dejados de lado o abordados de manera reduccionista.

En cuanto a la simultaneidad, como se mencionaba anteriormente, los estudiantes muestran habilidades para su manejo y comprensión, después de analizar las guías de trabajo, se concluye que el 85 % del grupo, esto es 36 de los 43 estudiantes comprenden esta categoría. Dicha población menciona reiteradamente como a la par de la batalla de Stalingrado (tema de la película), se desarrollan diferentes confrontaciones bélicas de manera simultánea en la

Segunda Guerra Mundial. Los estudiantes visualizan como dicho conflicto representa para ambos bandos la lucha en diversos frentes, por ejemplo, mientras los nazis se ocupaban de bombardear a los ingleses en suelo británico, deben luchar al mismo tiempo contra de los rusos al oeste del continente. Igualmente, señalan como después del ingreso de los estadounidenses al conflicto, estos deben enfrentarse no sólo a los alemanes en el continente Europeo, sino también a los japoneses en el Atlántico. El 5% restante, o sea 7 estudiantes, aun se muestran confundidos a la hora de abordar esta categoría, confusión que muchas veces los lleva a expresarse de manera anacrónica, sintiéndose desorientados durante el tratamiento de la propuesta.

1. Título seremo al hecho
Título original: enemy at the gates.
Nacionalidad: Alemania/gran britania /usa /rússia.
Fecha de producción: 2001
director: Jean-Jacques Annaud
genero: acción

Introducción: la valentía de un soldado de los nazis es puesta a prueba, anda su patria en la batalla de Lemnograd que duró 980 fáciles días para el pueblo ruso y los combatientes alemanes. La película se basa en la historia de Vassili. Un soldado que luego de sus proezas en esa famosa y desastrosa batalla, fue convertido en héroe nacional por la URSS. Las circunstancias lo llevan a enfrentarse al mejor francotirador del tercer reich, al mayor König, por lo que entre los dos hombres se produce una guerra personal brutal y sin tregua hasta el final, mientras alrededor de ellos ocurren lagos y tremendos combates. Como se trata de un film del género épico que cuenta, por primera vez desde la guerra occidental que ocurrió en aquella instancia de la segunda guerra mundial. A favor de las luchas las muertes inútiles de tantos rusos, la motivación y el espíritu del entonces general Kravtsov al mando de las tropas para salvar a la ciudad que llevaba el nombre del líder soviético. Son las escenas cruentas. Allí el director se vale de parámetros y de largo y muestra plano para mostrarnos los campos de guerra plagados de soldados mutilados asesado tanto por los nazis y los bombardeos nazi como por sus propios compañeros que, ante el menor ambiente retirado por

comenzar hasta de rifles, los rusos antes de que llegaran a la línea solsticia.

2. la mejor escena que representa la segunda guerra mundial es cuando todos los soldados nazis comienzan atacar a los alemanes, está su escape ya que en las guerra casi siempre muchas cosas ocurren a esta guerra me gusta otra de las escenas sería el final que es famoso contra Francia está se el tipo va a esta guerra se hará bueno personal.

- Emperador de Alemania en 1933, desistió a Bismarck en 1930 a tener una política internacional que buscaba convertir a Alemania en la potencia hegemónica del que, de noviembre de 1918 abdicó y huyó a Holanda donde murió rodeado en 1941. Ministro en diversas cámaras desde 1903, desamunio la tercera de interior bajo el gobierno de Salandra de 1910 a 1917. Tras el desastre de Caporetto.
- Las causas pueden ser por la discriminación de razas, dominio total del mundo, diferencias de religiones, creencias y culturas y principalmente al imperialismo, sus consecuencias fueron una muy gran aumento en la tasa de muerte y mortalidad.
- Llegada a las masacres de Stalingrado
- batalla en Stalingrado
- muerte de el mayor König
- primer ataque de Vassili a los alemanes.

- Reunión de Vassili con el command Joseph
- Victoria de el ejército rojo.

3. Vassili Zaitsev por su valentía al no ir por su seguridad ante el problema, por su comportamiento, por su bondad etc.

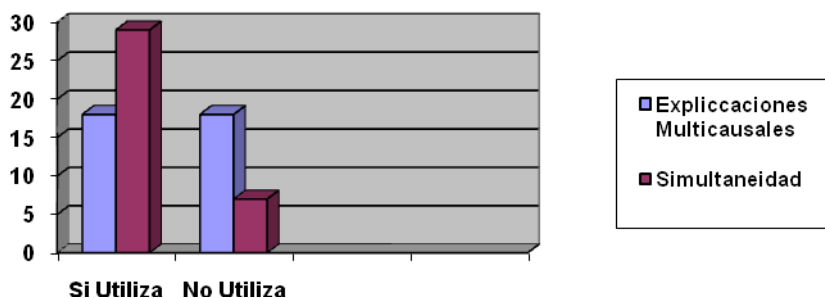
- Joseph Stalin su comportamiento es un modo de camuflaje y agilidad por principalmente su inteligencia.

4. Uno de los momentos más buenos de la película fue cuando Vassili y la guerra estaban ocultos, dice de un francotirador alemán y como se las arreglaron para detenerlo y asesarlo juntos.

5. En conclusión podemos decir que esta película trata en valor y contexto histórico ya que expresa realidades.

IMAGEN 7: (guía de aprendizaje correspondiente al análisis de video, realizada por un estudiante de 8a).

Análisis de Videos 9c



El video analizado en grado noveno lleva por título “Babel”, historia que relata las vivencias de cuatro personajes en diferentes partes del mundo, Marruecos, Estados Unidos, Méjico y Japón, son historias que pudieran parecer independientes pero en absoluto lo son, siendo todas ellas una concatenación de causas-efectos). Además de este entramado, cada historia posee por sí misma sustantividad propia y, según avanza la película se van arrojando pinceladas sobre las problemáticas que inciden en la configuración de los hechos contemporáneos, desde la soledad, hasta la incomunicación, la marginación, el egoísmo, la manipulación informativa, la inmigración, la injusticia, el valor de los heridos de un bando en contraposición con los muertos de otro y, en resumen, un compendio de pensamientos entrecruzados.

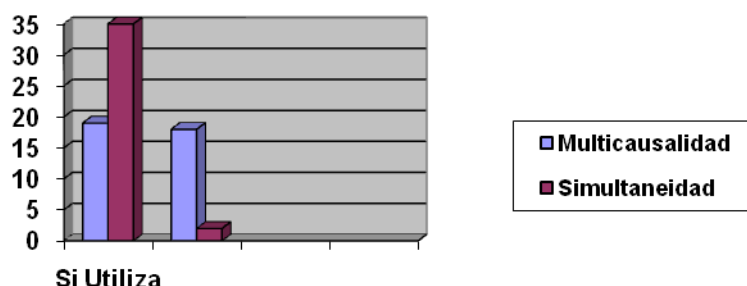
Al igual que en los grados anteriores, los estudiantes se mostraron dispuestos y atentos con la actividad, además del interés y preocupación que despertaron los hechos abordados por el video al interior del curso.

En el momento de analizar las guías elaboradas por los estudiantes, encontramos que un 50% de la población del curso, es decir 18 estudiantes, recurren a explicaciones simplistas de los hechos, se muestran confundidos y “perdidos” en el momento de explicar diferentes causas que pudieron originar procesos como la globalización. Por su parte el 50% restante, es decir, los 18 estudiantes faltantes, si bien explicaban los hechos desde una visión simplista, vale la pena resaltar como recurrían a diversos textos y fuentes que pudieran complementar el trabajo realizado.

Sin embargo, los estudiantes mostraron un marcado dominio y apropiación de la categoría de simultaneidad, situación en la que pudo contribuir no sólo el tratamiento didáctico elaborado por el docente, sino también la película y la manera como esta se aborda. Después de analizada la información se observa como un 80% de la población, es decir, 29 estudiantes presentan claridad conceptual y procedimental en este aspecto. El 20% restante, esto es, 7

estudiantes, se muestran confundidos a la hora de determinar diversos sucesos o hechos ocurridos en el mismo lapso de tiempo.

Análisis Mapa Histórico 7a



Durante la implementación de la actividad referida al análisis del mapa histórico, se presentaron diversas situaciones, las cuales es necesario señalarlas. Por un lado, los estudiantes presentaron una mayor resistencia ante la realización del ejercicio, lo que se pudo observar en las continuas réplicas hechas por estos, en el momento de acercarse al mapa. Esta situación se evidenció durante el análisis hecho a los diarios de campo y pedagógicos. En estos se muestra como una gran mayoría de los estudiantes expresaban frases de rechazo y resistencia ante la actividad sugerida por el docente, lo cual se explica entre otras razones, debido a que era la primera vez que los estudiantes realizaban este tipo de ejercicios, ya que en el momento de trabajar con mapas, estos estaban acostumbrados a ubicar puntos en este.

A pesar de esta apatía y aunque pueda parecer algo paradójico, los estudiantes muestran un adelanto en lo que ubicación espacial se refiere, señalan por ejemplo la importancia que tiene ubicar los puntos cardinales en un mapa, especialmente el Norte, algo que según ellos permite comprender mejor la información presentada por el mapa.

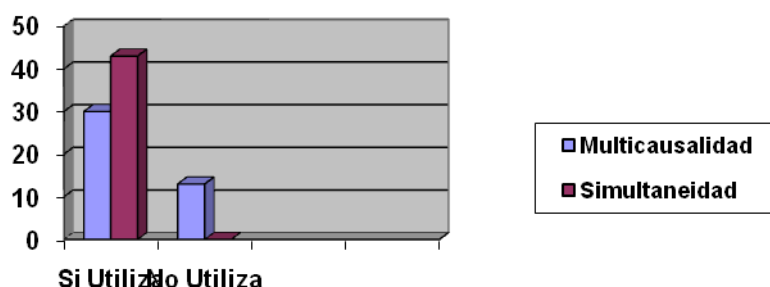
Se observa también cómo continúa la resistencia de los estudiantes ante la utilización de la escala, es muy marcado el hecho que estos “pasan de largo”,

por decirlo de alguna manera, la importancia que tiene la escala en un mapa, se resisten todavía a concebir esta pequeña recta numérica como una relación proporcional entre las distancia presentadas en el mapa y las distancias reales.

Cabe resaltar el hecho que, en lo que a explicaciones de sucesos se refiere, se observa una notable mejoría, durante la actividad del análisis del video un 60% de la población, es decir, 23 de los 37 estudiantes recurrían a explicaciones simplistas, mientras que el 40% restante, esto es 14 estudiantes no lo hacían. Para este ejercicio se observa como un 51% de los estudiantes recurren a la multicausalidad, es decir, 19 estudiantes plantean cómo para un hecho en particular, en este caso las cruzadas, se pueden observar diversas causas que motivaron su origen, entre las que se pueden resaltar las de tipo religioso, económico y político. Sin embargo, 18 estudiantes todavía recurren a explicaciones simplistas, en este caso en particular, señalan como el principal detonante de las cruzadas, el factor religioso, se presenta aún, una confusión a la hora de señalar otras causas diferentes a ésta.

También resulta satisfactorio observar cómo en lo que al abordaje de la categoría de simultaneidad hubo una notable mejoría. Para este ejercicio encontramos que un 90% de la población, es decir, 35 estudiantes, recurren o mejor, son capaces de visualizar la ocurrencia de diversos hechos en diferentes espacios, sólo 2 estudiantes presentan confusiones en este respecto. Es importante señalar como los estudiantes comprendieron la existencia de diversos sucesos, por ejemplo, reconocen que a la par que en algunos países se encontraban en la edad media, en otros territorios del mundo se presentaban hechos totalmente diferentes.

Análisis Mapa Histórico 8a



Para el caso del grado octavo, se recurrió al trabajo con un mapa en el cual se mostraron diferentes campañas realizadas por los aliados durante la segunda guerra mundial, es necesario señalar que, al igual que en el grado inmediatamente anterior, los estudiantes presentaron dificultades de orden disciplinar, lo que explica los reclamos y quejas hechas por estos durante el abordaje de esta temática. Como se mencionaba anteriormente, el poco trabajo con este tipo de materiales dificulta un poco su implementación por primera vez, sin embargo, esto no puede convertirse en un impedimento a la hora de llevar a cabo estas estrategias didácticas.

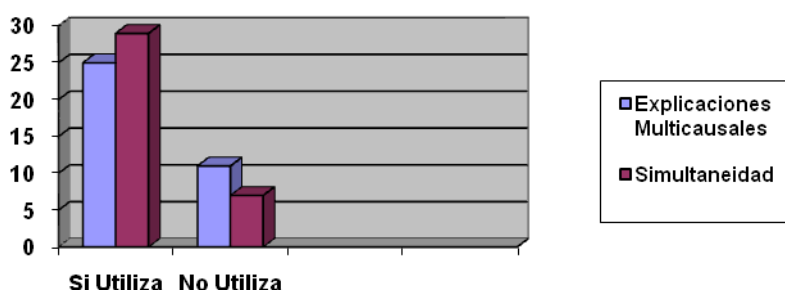
A pesar de las dificultades disciplinares presentes durante el análisis del mapa histórico, es importante resaltar la mejoría observada en los trabajos elaborados por los estudiantes en lo que a nociones como la de simultaneidad y multicausalidad se refiere. Por ejemplo, en lo que a multicausalidad se refiere, en el ejercicio del análisis de la película se observa como un 50 % de los estudiantes recurrían a explicaciones simplistas de los hechos abordados. Para esta ocasión, se puede comprobar como un 70 % de la población esto es 30 de los 43 estudiantes, pueden diferenciar varias causas que explican no sólo el origen de la Segunda Guerra Mundial, sino también algunos hechos ocurridos durante ésta, como por ejemplo la batalla de Stalingrado, el desembarco en Normandía o la guerra del pacífico. Por su parte el 30% restante, presentan dificultades a la hora de comprender esta categoría, porcentaje que se representa en la existencia de 13 estudiantes que aún muestran dificultades y

confusiones de tipo conceptual y procedimental a la hora de acercarse a la categoría de multicausalidad.

Por su parte, en el manejo y comprensión de la categoría de la simultaneidad también se visualiza una notable mejoría, durante este ejercicio se ha pasado de un 80% de la población que comprendían dicha categoría, al 100% de la muestra, es decir, los 43 estudiantes del grado octavo reconocen la existencia de múltiples hechos, fenómenos y sucesos en el mismo espacio o en diferentes espacios geográficos.

Esta situación, aunque alentadora, exige un gran compromiso y responsabilidad por parte de los profesores de Ciencias Sociales, los cuales deben continuar con el trabajo con estas categorías a lo largo de todo el proceso educativo, asimismo, se hace imperativo el buscar estrategias de enseñanza con las cuales el estudiante pueda mejorar los “niveles” de comprensión en lo que a categorías como la multicausalidad se refiere, la cual es necesario a la hora de estudiar los procesos históricos propios de una sociedad o de un contexto determinado.

Análisis Mapa Histórico 9c



Para el grado noveno la apatía y la desconfianza de los estudiantes en cuanto al tratamiento de esta actividad también estuvo presente, ya hemos explicado algunas de las razones que motivan todo esto, sin embargo, es preocupante observar cómo este tipo de estrategias didácticas son desconocidas tanto para los estudiantes, como para el profesorado en general.

En cuanto al análisis de esta estrategia se puede concluir, al igual que en los grados anteriores, que, a pesar de la dificultad que reviste la implementación de este tipo de estrategias, resultan efectiva en el momento de abordar diferentes nociones de tiempo histórico como la de multicausalidad y simultaneidad. En el caso de la multicausalidad se observa como un 70% de la población, esto es, 25 estudiantes, utilizan en sus discursos explicaciones de corte multicausal, lo que permite concluir una notable mejoría, ya que durante el análisis del video sólo un 50% de la población estudiada presentaba un aprendizaje significativo de esta categoría. Durante el análisis del mapa histórico, muestra como 11 estudiantes, es decir, 30% de la población aun recurren a explicar los hechos de manera simplista. Es necesario señalar que las actividades propuestas por el plan de estudios exigían el trabajo, a partir de problemas, referidos estos a los principales hechos ocurridos en Colombia durante el siglo XX, de esta manera el mapa ubicaba a los estudiantes en procesos como las batallas de los partidos políticos, la ubicación de estos, el frente nacional entre otros.

En lo que respecta a la apropiación y aplicación de la simultaneidad se observa como un 80% de los estudiantes, o sea 29 de ellos abordan la simultaneidad de manera clara y significativa, mientras que el 20% restante, esto es 7 estudiantes, presentan dificultades en este campo.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de la implementación de las estrategias de enseñanza escogidas por con el fin de intervenir la problemática hallada, se pueden extraer algunas conclusiones y recomendaciones con el fin de mejorar la puesta en marcha de futuros proyectos relacionados con la enseñanza del tiempo histórico y el espacio geográfico.

Las estrategias didácticas implementadas resultaron efectivas en cuanto al aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico se refiere, situación que pudo determinarse en la mejoría que tuvieron los estudiantes en cuanto a la apropiación y manejo de estos conceptos. Sin embargo, es necesario continuar con el abordaje de estos de manera recurrente y en espiral desde los primeros años de escolaridad, esto con el fin de ir “incrementando” el grado de dificultad a medida que el proceso educativo avanza. Y es que, como menciona Cristófol Trepát: “Para un correcto aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y de sus operaciones. Es necesario, a lo largo de diferentes unidades y cursos, a propósito de otros contenidos en los que intervengan las nociones temporales, ir explicando los mecanismos de cálculo, representación y periodización (entre otros) de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización”.(Trepát, C, 1998, p. 89)

La enseñanza de los conceptos de tiempo y espacio desde los primeros años de escolaridad permitirá generar en los estudiantes un aprendizaje significativo estos conceptos, evitando el conocimiento fragmentado y memorístico. Es necesario igualmente que las instituciones educativas intenten implementar el aprendizaje significativo en el cual se vinculen tanto los contenidos como los procedimientos y las actitudes evitando así reducir la educación a la simple repetición de contenidos.

De lo anterior se desprende el hecho que, el éxito o fracaso en la implementación de determinadas estrategias de enseñanza, estará determinado por el grado de recurrencia otorgado a las **temáticas** estudiadas, es decir, la implementación de una estrategia de enseñanza, no resultará del todo satisfactoria, si **sólo** se hace una vez, es necesario que esta sea puesta en práctica varias veces, con lo cual el estudiante irá comprendiendo de manera gradual los conceptos, procedimientos y actitudes que exige el currículo.

En este punto es necesario aclarar que, los resultados presentados por los estudiantes, muestran la necesidad de diseñar e implementar estrategias didácticas en las cuales se pueda vincular de manera significativa el mundo de la escuela y el mundo de la vida, es decir, estrategias didácticas con las cuales la enseñanza en general cobre sentido e importancia a la hora de comprender la realidad actual. Igualmente, se hace necesario incluir en las necesidades de las instituciones educativas un mejor y más integrado tratamiento del tiempo histórico y el espacio geográfico, ya que estos dos macroconceptos posibilitan una comprensión de los entramados históricos presentes en las Ciencias Sociales.

No debe olvidarse que: “A veces los estudiantes creen que las Ciencias Sociales no tienen elementos de aplicación práctica para la vida, y los docentes a veces, también lo creen se dice que son ciencias del discurso, pero en realidad, son las que conectan al individuo con la sociedad, no sólo le permiten desenvolverse socialmente, le posibilitan comprender el tiempo y sus categorías, solucionar problemas, orientarse espacialmente, entender la sociedad con sus estructuras y procesos, entre otros aspectos.” (Bedoya, G. Mary Luz, Torres, T. Adalgiza, Urán, Q. Leidy Johana. 2007.)

La enseñanza y aprendizaje del tiempo y el espacio reviste grandes dificultades y confusiones tanto para los docentes como para los estudiantes, y es que la gran cantidad de nociones y categorías que conforman estos conceptos puede

convertirlos en algo traumático y a veces desmotivante, de ahí la necesidad de elaborar un currículos en el que el tratamiento del tiempo y espacio respeten no sólo las dinámicas y lógicas propias de cada disciplina, sino también las características y particularidades de los estudiantes en cuanto a su desarrollo cognitivo se refiere. Esta situación exige una constante preparación por parte del profesorado, en materia disciplinar y pedagógica, ya que el conocimiento de una sola de éstas, no garantiza un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En lo que respecta al aprendizaje del tiempo y más específicamente de las categorías de cronología, simultaneidad y multicausalidad, debemos recordar que éstas son sólo algunas pocas de las nociones que conforman el tiempo histórico, sin embargo cada una de ellas corresponde a un determinado grado de dificultad, los cuales van desde el básico hasta el avanzado, lo que puede explicar en algo los resultados positivos y alentadores a la hora de abordar la noción de cronología y simultaneidad, así como las confusiones y los errores de los estudiantes con respecto a la multicausalidad. Como señala Xavier Hernández: “El tiempo constituye otro de los conceptos básicos para el aprendizaje de los niños y los adolescentes. En el caso de las ciencias sociales la noción de tiempo es fundamentalmente la histórica; sin embargo, no debe olvidarse que las categorías del tiempo, junto con las de espacio, constituyen el marco fundamental del pensamiento humano: desde la noción de causalidad hasta la concepción del universo, pasando por ciertas categorías lingüísticas y las nociones de física elemental, así como para la comprensión de los ciclos vitales biológicos. El tiempo resulta una categoría cognitiva extremadamente importante para el pensamiento humano, pero a la vez sumamente compleja. El hecho de que los científicos todavía discutan acerca de qué es el tiempo y cuál es su origen subraya la complejidad que supone para niños y adolescentes la adquisición de este concepto.” (Hernández , X, 2002, p. 33)

Es así como, después de analizar la información recolectada, se puede determinar cómo la población objeto de estudio presentaba dificultades al momento de ubicarse en el espacio por medio de los referentes cardinales, lo

que demuestra la poca recurrencia procedimental en el momento de trabajar estos conceptos. Dicha **situación** es preocupante si tenemos en cuenta que la mayoría de los estudiantes se encontraban en edades que oscilaban entre los 11 y 16 años, edades en las cuales ya deben estar en plena capacidad de ubicarse en el espacio por medio de diferentes esquemas de orientación entre ellos, la cardinal.

Este hecho se puede explicar si tenemos en cuenta que: “quizás uno de los errores didácticos que acompaña a las actividades de ciencias sociales relacionadas con el aprendizaje de estos esquemas de orientación sea que se olvida su naturaleza procedimental, y de poco sirven las definiciones de los conceptos si no se saben aplicar en **la resolución de problemas** de orientación espacial... por otro lado, a menudo se trabaja cada esquema de orientación independientemente, sin relacionarlos entre ellos y sobre todo sin hacerlo con el esquema de orientación corporal que normalmente es objeto de trabajo en el área de educación física. Entendemos que lo óptimo sería desarrollar una coordinación interdisciplinaria del trabajo relativo a la orientación espacial a lo largo de las diferentes etapas y ciclos de la enseñanza obligatoria y sobre todo plantear las actividades de orientación desde las ciencias sociales en el marco de situaciones-problema lo más “reales” posible, de manera que la actividad espacial suponga al alumnado reflexionar sobre su propia percepción espacial.” (Comes, P, 1998, p. 160)

Es necesario entonces, tener en cuenta que la representación y ubicación en el espacio no se limitan a dos ejercicios o actividades únicos y exclusivos del ámbito escolar, debemos recordar que: “la solución de muchos de los problemas, tanto cotidianos como de carácter más científico dependen de la representación que nos hagamos del espacio. Por poner un ejemplo, los griegos pudieron resolver muchos problemas que los babilonios no pudieron solucionar simplemente porque reemplazaron el concepto de espacio continuo. La manera como nos representamos mentalmente el espacio condiciona

nuestra propia existencia, desde el hecho más cotidiano hasta la propia capacidad de imaginar nuevos retos científicos.” (Comes, P, 1998, 127)

Siguiendo por esta línea: “podría decirse que el fenómeno del aprendizaje escolar en Ciencias Sociales es un proceso continuo, que puede constatarse cuando los estudiantes pueden resolver una **realidad** problemática, logrando articular el saber teórico con el práctico. En una sociedad utilitarista como la actual, en donde el valor de lo que se sabe está determinado por su carácter práctico, es necesario desarrollar competencias del orden de lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental en los estudiantes, no sólo porque ellas permiten que el conocimiento alcance sentido sino porque permite construir la lógica para aprenderlo. (Bedoya, G. Mary Luz, Torres, T. Adalgiza, Urán, Q. Leidy Johana: 2007)

Finalmente y a modo de conclusión, podemos afirmar que, citando a Trepát y Comes, que: Todo lo que hemos propuesto no es más que una sugerencia para ser integrada, en su caso, en los proyectos y actividades de aula según el criterio del profesorado. Estamos convencidos de que los resultados de aprendizaje en lo que concierne al tiempo histórico y al espacio son aún hoy muy deficientes en nuestro país. Y también somos del parecer que acabar la enseñanza obligatoria y postobligatoria con un sentido del tiempo histórico, por mínimo e incipiente que este sea, puede contribuir a percibir la realidad social en relieve. O, por lo tanto, a vivirla y en, su caso, a transformarla con mayor grado de conciencia y de responsabilidad.” (Trepát, C Y Comes, P, 1998, p. 117). Es así como: “las ciencias sociales deben plantearse como experiencias científicas de humanidad, útiles para afrontar retos del presente. Los saberes sociales, históricos y geográficos son tanto o **más** útiles y funcionales que cualquier otro, en tanto inciden en la formación de una ciudadanía con criterio, el activo más importante al que debe aspirar cualquier comunidad.” (Hernández, X, 2002, p. 8)

9. BIBLIOGRAFIA

CIBERGRAFIA

DURAN, D. "El Concepto de Lugar en la Enseñanza" extraído el 31 de Octubre, 2009 del sitio web [//www.ecoportat.net/content/view/full/30984](http://www.ecoportat.net/content/view/full/30984)

PIÑUEL, J. L. (2002, Enero 12). Epistemología, metodología y técnicas del análisis del Contenido. Extraído el 14 Mayo, 2009 del sitio web de la Universidad Complutense: www.web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf

PORTA, L. (2003). La investigación Cualitativa: El análisis del Contenido en la investigación educativa. Extraído el 20 de Mayo, 2009 de www.cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf

RODRIGUEZ, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Extraído el 12 de Abril, 2009 de www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf

SANTOS, M. "Globalización y mundialización de los lugares." extraído el 31 de Octubre, 2009 del sitio web <http://aquileana.wordpress.com/2007/08/23/milton-santos/>

ARTICULOS DE REVISTA

BLANCO, R. Ángel. (2008) "La Representación del tiempo Histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. " EN: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. Numero 7. Marzo."

CARRETERO, M., MONTANERO, M (1998). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 134.

CORDOBA. Harold. La escala local y la dimensión del lugar como alternativas para la enseñanza de la geografía escolar y la formación ciudadana. EN: Folios, revista de la facultad de humanidades universidad pedagógica nacional. Segunda época, No 21, primer semestre del 2005

HENAO, B. (2002). A propósito de la relación Ciencias Sociales-Tiempo. *Revista Educación y Pedagogía*, 34 (14), 111-118

PULGARIN, M. R. (2002). El estudio del Espacio geográfico. ¿Posibilita la integración de las Ciencias Sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 34 (14), 179-194

SANTIAGO, R. José Armando. (1999) "Otros fundamentos para enseñar Geografía." EN: Revista Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, N 14, 75-99

TORRES, B. Pablo Antonio. "Educación De La Temporalidad en ESO Y Bachillerato". EN: Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa. N 22. Mayo-Agosto 1999.

VELEZ, C. M. (2002). El estudio urbano en el aula y la conceptualización espacial. *Revista Educación y Pedagogía*, 34 (14), 165-178

ZAMUDIO, J.I. (1992). El aprendizaje del tiempo histórico. *Educación y cultura*, 27, 54-54

LIBROS

ALDEROQUI, S., PENSCHANSKY, P. (Comp.) (2002). Ciudad y ciudadanos. Buenos Aires: Paidós.

BARONE, R. Luís. (2003) "Como mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo." Circulo Latino Austral. Buenos Aires. Argentina.

BETANCOURT, D (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles: Colección mesa redonda*. 48

BRIONES, G. (1998). *La investigación en el aula y en la escuela*. Convenio Andrés Bello (pp.72-107).

CAJIAO. F. (1999): *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo/fundación FES.

CARRETERO, M. (1995). *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Aique Grupo Editor. 62

DÍAZ - B, Frida y HERNÁNDEZ R, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª ed. Santa fe de Bogotá: Mc Graw-Hill. 465 p.

GONZÁLEZ H, Ángel. (1980) Didáctica de las ciencias sociales. Editorial Barcelona

HERNANDEZ, Cardona. Xavier. (2002) Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Editorial Grao. Barcelona España.

MARTINEZ, M. (2004). *Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas. 351

RODRÍGUEZ, G., FLOREZ, J., GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2 ed). Málaga: Ediciones Aljibe (pp. 197-216)

ROJAS, R. (2003). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza Valdez (pp.87-95) (pp.333-351).

TREPAT, C., COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao. 192 p.

TRABAJOS DE GRADO

BEDOYA, G. Mary Luz, TORRES, T. Adalgiza, URÁN, Q. Leidy Johana. (2007) “La enseñanza y el aprendizaje de los conceptos de tiempo y espacio en los estudiantes de 10 a 13 años.” Universidad de Antioquia.

GALLEGO, A., GARCIA, J., MONTOYA, N., NARANJO, F., VELASQUEZ, M., VERGARA. D. (2003). El espacio geográfico complejo en la enseñanza de las ciencias sociales, como objeto de aprendizaje en alumno(as) del ciclo de primaria en escuelas del área metropolitana de Medellín. Tesis para optar al título de licenciados en Historia y Geografía.

10. ANEXOS



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SEMESTRE 2008 – 02

Formato de Planeador de Clases

1. Identificación de la clase		
Clase N°:	Grado:	Fecha:
2. Plan de trabajo para la clase		
▪ Eje Generador:		
▪ Estándar a alcanzar y competencias a desarrollar:		
▪ Pregunta problematizadora a resolver:		
▪ Ámbito o ámbitos conceptuales a abordar durante la clase:		
▪ Dispositivo didáctico (Programación de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a implementar durante la clase).		
▪ Recursos y medios didácticos a emplear		
▪ Compromisos académicos asignados a los estudiantes para la próxima clase		



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SEMESTRE 2009 – 01

Formato de diarios de campo y pedagógicos

Identificación de la clase orientada	Clase N°: 0	Grado: 7 A	Fecha: Ene 29 de 2009
<i>Diario de campo:</i> Descripción de los contenidos trabajados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo. Hacer énfasis en la manera como se evalúan las actividades de enseñanza y de aprendizaje durante la clase.	<i>Diario pedagógico,</i> aquí se debe hacer una interpretación, con argumentos teóricos que apoyen sus comentarios y traten de encontrar una justificación posible a lo descrito en el diario de campo. Dar prioridad a los asuntos que se consideren relevantes.		



ENCUESTA PARA DOCENTES DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Cordial saludo,

La siguiente encuesta se realiza con el fin de indagar sobre algunos conceptos estructurantes de las ciencias sociales; como es el espacio geográfico y el tiempo histórico. Esta encuesta no es de carácter académico, **sólo** se realiza como parte de un proceso investigativo elaborado por el grupo de practicantes de la misma área y pertenecientes a la Universidad de Antioquia.

1. ¿Cómo entiende usted el espacio geográfico?

2. ¿Según sus propias palabras, defina el tiempo histórico?

3. ¿Qué categorías temporales conoce usted respecto al tiempo histórico?

4. ¿Cuales categorías temporales emplea más en su cotidianidad como estrategias de enseñanza. ?

5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para enseñar los conceptos de tiempo histórico?

6. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para enseñar el tiempo histórico?.

7. ¿Cree usted que los estudiantes del Instituto San Carlos presentan dificultades conceptuales y procedimentales al momento de comprender los hechos sociales ?.

SI_____ NO_____

Porque:_____

8. Al momento de evaluar los aprendizajes en Ciencias Sociales, ¿Cuáles dificultades o problemáticas encuentra usted más recurrentes en los estudiantes del Instituto San Carlos?



INSTITUTO SAN CARLOS DE LA SALLE

70 AÑOS

TALLER DIAGNOSTICO.

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

1. ¿Qué es una ciencia?
2. ¿Qué es una disciplina?
3. Desde tu perspectiva, la Historia y la Geografía son ¿disciplinas o ciencias?
¿Por qué?
4. Ubica en el mapa:
 - Los 5 Continentes.
 - Los Océanos
 - En el continente América, ubica a Colombia y Medellín.
 - En el continente Europeo ubica a Italia, Roma y el Mar Mediterráneo.
5. Si se desarrollara un conflicto civil en **Colombia** y tuviéramos que buscar asilo político en Venezuela. Señala con una flecha la dirección que tomarías para llegar allí, teniendo en cuenta que **estás** en Medellín.

Estando en Venezuela y debes desplazarte a Italia en barco, señala con una flecha **cuál sería** la ruta a seguir.



GUIA ANALISIS DE VIDEO

La presente guía tiene como objetivo que el estudiante adquiera algunas de las nociones que hacen parte del tiempo histórico y el espacio geográfico, como herramientas que le permitan la comprensión de diferentes periodos históricos. Todo esto a través de la proyección de una película que retrata algunas de las características propias de esta época.

GUIA DE TRABAJO

Antes de comenzar con la elaboración de la guía de trabajo propuesta para la película ten en cuenta las siguientes definiciones, las cuales te servirán durante tu trabajo.

CRONOLOGIA: Categoría temporal que permite orientarse en el tiempo, situar el cuándo de los hechos; es un sistema de medición convencional (siglos, eras, años, días, meses...) así como el conocimiento y ordenación de fechas.

SIMULTANEIDAD: Existencia o realización de dos o **más** acontecimientos al mismo tiempo. El tiempo de la historia quizás consista fundamentalmente en una simultaneidad de duraciones diferentes.

MULTICAUSALIDAD: Al hablar de multicausalidad nos referimos a las múltiples causas que confluyen para que se **de** un determinado **hecho** social. Entre estas podemos considerar las causas geográficas, económicas, sociales, políticas y culturales.

La causa es la razón o condición que hace que un efecto suceda. El efecto por su parte, es el resultado de una causa.

ESPACIO GEOGRAFICO: Es un componente básico del mundo vivido, no puede leerse como el simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, debe leerse como el espacio construido, lugar en el cual se desarrolla la acción humana.

ACTIVIDADES A REALIZAR:

Después de observar la película y teniendo en cuenta lo visto durante la clase, Redacta un informe escrito en el que se evidencien los siguientes momentos:

1. INTRODUCCION:

En este apartado debes consignar la información básica de la película y la temática abordada por esta. Ten en cuenta los siguientes criterios.

1.1 Realizar ficha de identificación: título, nacionalidad, fecha de producción, Director, género al que pertenece.

2. DESARROLLO:

En este punto deberás realizar un análisis **más** profundo sobre la película, para esto debes seguir los siguientes pasos.

2.2 Señalar el contexto histórico: Destaca aquellas escenas de la película que ponen de relieve la situación política, económica, social y cultural de la época, es decir, de acuerdo a tu criterio escoge y menciona las escenas que mejor retraten La Edad Media. Justifica tu respuesta.

2.2.1. Teniendo en cuenta que el **guión de** la película se desarrolla en el siglo V después de Cristo en la isla de Bretaña, consulta en diferentes fuentes, algunos sucesos ocurridos durante ese mismo periodo en Europa y descríbelos.

2.2.2. ¿Cuáles crees que fueron las causas que originaron la invasión sajona a suelo británico? ¿Qué consecuencias trajeron estas invasiones?

2.2.3. Organiza secuencialmente los siguientes hechos retratados por la película.

Muerte de Lancelot

Rescate de Alecto.

Batalla contra los Sajones en el Hielo.

Reclutamiento de Lancelot.

Ataque a la caravana del Obispo Germanius.

Batalla en la colina.

2. 3. Identificar los personajes y su ambiente: Escoge dos o tres personajes que a tu juicio sean representativos. Señala las razones por la cuales escogiste estos personajes

2.3.1 De los diferentes paisajes y ambientes retratados por la película, escoge uno y descríbelo lo más fielmente posible. Diseña un mapa en el que evidencies alguno de los viajes realizados durante la película.

3. CONCLUSION:

En este apartado deberás destacar valor histórico de la película, para esto tendrás que realizar comentarios personales acerca de esta, así como las impresiones y reacciones que te haya producido la misma.

GUÍA ANÁLISIS MAPA HISTÓRICO

1. IDENTIFICACIÓN

En este apartado deberás consignar la información básica del mapa, es decir, debe dar respuesta a los siguientes interrogantes.

1.1 Título del mapa.

1.2 Fecha de los acontecimientos presentados por el mapa

2. ANÁLISIS

Este es el apartado que mayores esfuerzos requieres, por eso deberás estar atento a las explicaciones dadas por el docente, de igual manera deberás utilizar todos los conceptos abordados previamente. De esta forma, podrás dar respuesta a las siguientes cuestiones.

2.1 Explicar los acontecimientos históricos más importantes que se reflejan en el mapa.

2.2 Interpretar la información, es decir, confronta la información **presentada** en el mapa con otras fuentes de información (documentos escritos, manual de historia, enciclopedias, etc.)

2.3 Redacta un comentario en el que des respuestas a **las** preguntas planteadas, explicando el contenido del mapa.

3. CONCLUSIÓN

Escribe una opinión personal en cuanto a la importancia y pertinencia del mapa estudiado.

