

EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS Y LA EXPLICACIÓN CAUSAL.
UNA RELACIÓN COMPLEMENTARIA

YULIETH PAOLA JARAMILLO RUIZ
JUAN CAMILO PÉREZ PATIÑO

ASESOR
ELKIN YOVANNI MONTOYA GIL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SANTA ROSA DE OSOS
2011

INDICE

RESUMEN.....	3
1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	4
1.2 OBJETIVOS	8
1.2.1 OBJETIVO GENERAL.....	8
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	9
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	10
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1 ANTECEDENTES	13
2.1.1 Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia.....	14
2.1.2 Investigaciones que plantean asuntos cognitivos	19
2.1.3 Investigaciones sobre aprendizaje de conceptos	20
2.1.4 Investigaciones sobre la causalidad histórica.....	21
2.1.5 Investigaciones sobre la relación entre conceptos y causalidad	26
2.2 TEORÍAS DE REFERENCIA.....	30
2.2.1 Aspecto psicopedagógico	30
2.2.2 Aspecto didáctico	36
2.2.3 Aspecto disciplinar	41
2.3 MARCO CONCEPTUAL	45
2.3.1 Los conceptos de Imperialismo, Colonialismo y Revolución en la enseñanza de la historia.....	45
2.3.2 Las explicaciones causales	47
2.3.3 El aprendizaje de conceptos en la Didáctica de las Ciencias Sociales.....	50
2.3.4 Las finalidades en la enseñanza y aprendizaje de la historia y su papel en el análisis del presente a través de la comprensión	52
3. METODOLOGÍA.....	56
3.1 Enfoque.....	56
3.2 Contexto.....	56

3.3	Diseño utilizado	57
3.3.1	Procedimiento	57
3.3.2	Sujetos, población y muestra	58
3.3.3	Instrumentos utilizados.....	59
3.4	Plan de análisis.....	60
4.	RESULTADOS	64
4.1	Las estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico.....	64
4.2	Las relaciones causales y sus implicaciones en la generación de explicaciones causales en los contenidos de tipo histórico.....	74
4.3	La comprensión de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales.....	79
5.	CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y DISCUSIONES.....	88
5.1	CONCLUSIONES.....	88
5.2	RECOMENDACIONES	94
5.3	DISCUSIONES.....	96
	BIBLIOGRAFÍA.....	98
	ANEXOS.....	106
	ANEXO 1. Ideario.....	106
	ANEXO 2. PADI.....	107
	ANEXO 3. Esquema de descripción	108
	ANEXO 4. Cuadro de síntesis del Grupo Focal	109
	ANEXO 5. Modelo de Diario de Campo y Diario Pedagógico.....	110
	ANEXO 6-13. Esquema de descripción aplicado.	111
	ANEXO 14. Análisis del grupo Focal	119
	ANEXO 14. PADI	122

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se exponen y discuten planteamientos y resultados en torno al aprendizaje de conceptos y la explicación causal en la enseñanza y el aprendizaje de la historia que realizaron dos grupos de estudiantes de grado octavo entre los 13 y los 16 años, partiendo del tratamiento didáctico de los conceptos de imperialismo, colonialismo y revolución.

Para la muestra se seleccionaron 54 estudiantes de dos instituciones educativas: Cardenal Aníbal Muñoz Duque y IER Hoyorrico, con los cuales se trabajó desde dos unidades didácticas la aplicación de una serie de estrategias que enmarcaban la realización de unas actividades, técnicas e instrumentos; de los últimos se referenciaron cinco en total para el análisis de los resultados, dos de tipo conceptual y tres de tipo causal. A lo anterior se le suma el análisis de los diarios de campo y pedagógicos que fueron trabajados durante el proceso, y el grupo focal como espacio de discusión académica.

Para el análisis de la información se realizó un Estudio de Caso buscando estimar tres aspectos: la pertinencia de las estrategias didácticas para el trabajo conceptual, las relaciones causales y explicaciones causales, y la comprensión de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales.

Seguidamente, se encontró en los resultados que en el aprendizaje conceptual, estos fueron positivos, sin embargo se concluyó que este requiere un tiempo considerable para lograrse. Seguidamente se encontró, que si bien las relaciones causales son entendidas por la mayoría de los estudiantes (88%), las explicaciones causales son más complejas de asumir, presentando de manera general un acercamiento muy leve a las mismas (1,8%).

Por último, se puede precisar que si bien se presenta un pensamiento histórico en los estudiantes, este aún no se encuentra consolidado, concluyendo así que el tipo de comprensión de los estudiantes responde a un razonamiento informal.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Cuando nos adentramos a pensar el posible problema de investigación surgen una serie de situaciones que asociadas con el manejo de las explicaciones causales en las Ciencias Sociales enmarcan algunos vacíos procedimentales para la comprensión de los contenidos, y más específicamente de los contenidos de tipo histórico, que están sujetos a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en el aula y las formas más pertinentes para hacerlo.

Estableciendo la relación que se hace entre los procesos históricos, lo que saben de ellos los estudiantes y la habilidad para hacerlos sensibles a su realidad, los estudiantes se muestran pasivos a la hora de contextualizar los hechos históricos de manera que les permitan identificar o abordar explicaciones e interpretaciones del contexto en el que se desenvuelven.

Lo anterior se vio plasmado en el momento en que se abordaron los procesos independentistas durante el diagnóstico grupal, lo cual se configuraba desde los estudiantes en hechos momentáneos nacidos a la luz de las ideas de unos cuantos que terminaron por generalizarse, pero sin implicaciones aparentes. Existe otro asunto que tiene que ver con el proceso de conceptualización dentro de la enseñanza de contenidos de tipo histórico en el área de ciencias sociales que a su vez permitiría entender los fenómenos históricos que los componen.

En general, la ausencia de referentes conceptuales desvirtúa cualquier posibilidad de comprender la dinámica de los fenómenos sociales y sus condiciones, debido a que los contenidos de tipo histórico han sido percibidos como un entramado de hechos y personajes (*nombres, fechas y acontecimientos*) (PRATS J. , 2001, pág. 20) sin tener en cuenta los conceptos de espacio, tiempo y causalidad que la definen. (VALVERDE Berrocoso, 2010, pág. 83)

Desde nuestra práctica pedagógica y el trabajo en el aula con los estudiantes de octavo grado de las instituciones IE CAMD y la IER Hoyorrico de Santa Rosa de Osos, se ha logrado precisar la siguiente situación:

Sabiendo entonces que la percepción de la historia como saber disciplinar se encuentra altamente permeada por la transcripción de información, manejo de datos y fechas, todos procedimientos más acordes a la lógica de la teoría como información y no como conocimiento útil y confrontable, es preciso determinar desde qué estrategias se ha trabajado en el aula una profundización didáctica de la Historia, replanteando los métodos que se han utilizado desde una perspectiva positivista priorizando los procesos de memorización. La ausencia de escenarios reales más allá de los referenciados por los libros, antepone un condicionante donde lo fundamental es saber, sin conocimiento de causa, sin dimensionar que se trata de una lectura de lo social que se valida de otra manera, más vivencial.

Es común que los estudiantes cuando acceden a medios de información y escuchan alguna de las noticias de actualidad se pregunten por ello desde el suceso inmediato, lo que implica que no creen necesario conocer el pasado para entender el presente, eso significa también que entienden la historia como un gran seriado de partes que suceden momentáneos en fragmentos de tiempo y espacios diversos que no corresponden en nada con lo que acaban de ver en esos medios.

Lo anterior está sujeto a una visión espontaneísta en la enseñanza y aprendizaje donde se pone de manifiesto, enmarcando esta visión bajo un modelo llamado igualmente espontaneísta- activista y llevándolo a la educación en general, que el aprendizaje debe surgir en sí mismo de lo que sucede en el entorno inmediato del estudiante teniendo como prioridad lo que él mismo desea conocer, *sin tener muy en cuenta las aportaciones del conocimiento científico* (GARCÍA, Pérez, 2000)

Esto desde la enseñanza de la historia apunta a que se lleva a un conocimiento sin adentrarse en un sentido causal de los procesos históricos, ligando más bien lo que pasa a un sentido casual, es decir, que no se involucran procedimientos de análisis donde se determine que toda acción está acompañada de una reacción, realizando así un proceso *no vinculado propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento* (GARCÍA Pérez, 2000).

Así pues, tomando como referente los diagnósticos realizados en los grupos donde se evidenció un problema en tanto el aprendizaje de algunos conceptos propios del saber disciplinar de la historia, en concreto, un manejo poco profundo de los conceptos de Imperialismo, Colonialismo y Revolución, se pudo plantear un análisis evaluativo de los productos que realizaron los estudiantes en los primeros trabajos propuestos, donde se encontró gran fuerza en planteamientos propositivos que describían los aconteceres revolucionarios como propios de un momento histórico en particular. Intentando detallar con mas puntualidad el problema evidenciado se comparte información con los estudiantes a través de propuestas didácticas consignadas en las primeras unidades didácticas, pero aun conociendo su estructura no se logró contrastar con precisión o de manera

justificada en algún hecho socio-histórico actual; de esto surge el segundo referente donde se plantea que es pertinente comprender cómo los fenómenos históricos no son hechos aislados, si no que se conectan en relaciones de causa-efecto.

La importancia dada al manejo de los conceptos de revolución, imperialismo y colonialismo radica en que éstos son considerados motores del trabajo didáctico que desde la enseñanza de las Ciencias Sociales se propone para este grado y que involucran los contenidos planteados en las mallas curriculares, siendo igualmente los ejes de los ámbitos conceptuales a trabajar con los adolescentes.

Continuando con el diagnóstico que se ha llevado con los grupos se evidenció dificultad para comprender la relación histórica (interdependiente o consecuente) que existe entre los conceptos de colonialismo e imperialismo, puesto que se tiende a darles un tratamiento sinonímico, o a mal usarlos ubicándolos en contextos o acontecimientos donde no aplican, esto significa que los estudiantes no tienen claridad sobre los atributos que caracterizan o particularizan a cada concepto, lo que a su vez lleva a que se de una confusión a la hora de entrar a comprender las dinámicas sociales que dentro de los fenómenos sociales se producen. Como ya se había expresado, la caracterización se realiza en el momento en que los estudiantes están trabajando los procesos independentistas latinoamericanos y es allí donde no se logra diferenciar el concepto de colonización con el de colonialismo y a su vez se tiende a confundir con el concepto de imperialismo.

La enseñanza de la historia más allá de la prolongación de los saberes y seres culturales plantea dentro de sus finalidades la comprensión como la posibilidad de acercarse a la realidad, estimando como prioridad la *interpretación explicativa de los fenómenos históricos* lo que no puede reducirse a la contemplación de una causa precedida por un efecto, sino que debe entenderse en el marco de una complejidad causal que otorga diversas lecturas de los hechos que pueden ser analizadas en el presente (CARRETERO, M. & MONTANERO, M. 2008, pág. 135).

Para que el estudiante llegue a la construcción mental de un conocimiento histórico es preciso que se establezca cuáles son, las denominadas por Díaz Barriga, García y Toral como *habilidades cognitivas específicas de dominio*.(Citado en CARRETERO, M. & MONTANERO, M. 2008, pág. 135) Dichas habilidades se comienzan a desarrollar desde las primeras etapas de educación histórica e incluyen diversas categorías temporales en el desarrollo de destrezas que permitan el plantear un proceso de aprendizaje de la historia secuencial y lógico.

Lo anterior cobra importancia en la medida que se llega a asimilar que el objetivo de la explicación causal “*es lograr que el alumno llegue a representarse internamente lo existente entre cada causa y cada consecuencia, y entre ellas, de manera abundante, ya que sólo así llegará a comprender la explicación*”. Pero para que dicha representación sea posible es menester tener claridad sobre los conceptos que configuran los saberes.

Dentro de lo procedimental, como ya se mencionó, resulta dificultoso para los estudiantes el establecer relaciones causales e hilar los sucesos más allá de un ámbito cronológico. Con respecto a lo anterior Prats (2001, pág. 16) afirma que es necesario *Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto*, pues nunca pueden los acontecimientos históricos ser explicados desde un aislamiento que los reduzca a una etapa histórica estática. En concordancia con lo anterior, el mismo autor plantea la causalidad histórica como uno de los problemas que aparece con mayor frecuencia en el aula.

Los llamados “sistemas sociales geohistoricos” (BRACHO, Jorge, 2001, pág. 179) poseen un alto grado de complejidad a la hora de ser analizados, ya al ser vistos por separado a modo de disciplinas, dicha complejidad no se reduce pues, en el caso de la Historia, para su conocimiento se requiere unas operaciones mentales que apoyen los procesos de aprendizaje; con respecto a la causalidad esta comienza a ser trabajada en la educación primaria, ya en los primeros años de la educación secundaria los mismos estudiantes pueden establecer las causas de un hecho histórico; (PRATS J. & SANTACANA: 1998) buscando de la misma manera que este tipo de relaciones generen a su vez posibilidades de conceptualización en el aula.

El aprendizaje de conceptos, por su parte, tiene igualmente una serie de implicaciones que son problemáticas, muchas de ellas encontradas en el diagnóstico grupal que guía la presente investigación. Dentro de dichos problemas se encuentra la concepción previa que algunos estudiantes tienen sobre conceptos de tipo histórico lo que lleva a plantear que se tiene un manejo conceptual de los mismos, pero sin delimitar que los conceptos en sí tienen variaciones histórico-culturales que los complejiza; otra de las problemáticas que se le atribuye al aprendizaje por conceptos es que estos poseen un carácter disciplinar abstracto que requieren ser llevados al aula en forma de contenidos para dotarlos de una significación menos densa.

El objetivo de la enseñanza y aprendizaje de conceptos en historia no apunta a la memorización de significados, si no a la interpretación de los mismos a través de explicaciones (CARRETERO & LIMÓN, 1993, págs. 45-46) en este caso explicaciones de tipo causal, es así como se integra la explicación causal y el aprendizaje de conceptos en el aprendizaje de la historia, en una relación complementaria.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Relacionar la manera en que el dominio de los conceptos imperialismo, colonialismo y revolución permite a los estudiantes de octavo de la IE. CAMD y la IER Hoyorrico el establecimiento de explicaciones causales en los contenidos de tipo histórico y a su vez la comprensión de la dinámica de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar la pertinencia de diversas estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico con estudiantes de octavo grado.
- Describir las relaciones causales que establecen los estudiantes de octavo de la IE. CAMD y la IER Hoyorrico y las implicaciones que estas tienen para la generación de explicaciones causales en los contenidos de tipo histórico.
- Identificar qué tipo de comprensión manejan los estudiantes de octavo grado de la I.E CAMD y la IER Hoyorrico, de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que orienta la presente investigación es:

¿De qué manera el dominio de los conceptos imperialismo, colonialismo y revolución permite a los estudiantes de octavo de la IE CAMD y la IER Hoyorrico el establecimiento de explicaciones causales en los contenidos de tipo histórico y a su vez la comprensión de la dinámica de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales?

De un modo más específico se exploran otras cuestiones que permiten hacer operativa la pregunta anterior, y son estas:

- ¿Qué estrategias didácticas posibilitan a los estudiantes de octavo de la IE CAMD y la IER Hoyorrico el dominio de los conceptos imperialismo, colonialismo y revolución?
- ¿Cómo establecen los estudiantes de octavo de la IE CAMD y la IER Hoyorrico las relaciones causa – efecto en los contenidos de tipo histórico?
- ¿Qué tipo de comprensión manejan los estudiantes de octavo grado de la I.E CAMD y la IER Hoyorrico, de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales?

1.4 JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo consiste en una investigación realizada bajo la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales, la cual fue propuesta en dos instituciones educativas del Municipio de Santa Rosa de Osos pertenecientes, una al sector rural: IER Hoyorrico, y otra a la zona Urbana: IE CAMD.

La investigación partió del interés por estimar los niveles de aprendizaje de conceptos en estudiantes de Octavo grado utilizando la causalidad como esquema explicativo de la Historia y el mismo aprendizaje de conceptos visto desde la didáctica de dicha disciplina.

La enseñanza de la historia tiene en sí misma una serie de *finés educativos*, que la justifican como un área educativa indispensable para la comprensión del presente, aclarando que no es la única que puede realizar este ejercicio, pero que sí brinda grandes aportes configurando un aspecto analítico que busca una propuesta educativa de la historia más allá del relato.

Dentro de dichas justificaciones Prats y Santacana (2001, Pág. 13), plantean como una de ellas el estudio de *la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos*; siguiendo éste planteamiento y buscando generar espacios de discusión donde se proponga la enseñanza de la historia desde una conceptualización, el presente trabajo abarcó las necesidades, las fortalezas y debilidades académicas de los estudiantes así como las pretensiones institucionales y una serie de propuestas prácticas y teóricas que desde la didáctica de las Ciencias Sociales han surgido para la enseñanza de esta disciplina, lo anterior focalizado a la enseñanza básica secundaria y con especial énfasis en el grado octavo.

Para este grado, los planteamientos curriculares proponen el trabajo de diversos contenidos, los cuales para el segundo periodo se estiman desde los contenidos de tipo histórico a partir de los conceptos de Imperialismo, Colonialismo y Revolución.

Hirts, citado en Carretero y Limón (1993, Pág. 156), habla sobre la historia como una “forma de conocimiento” y que como tal debe poseer un conjunto de conceptos que la estructuren. Si bien, los conceptos estructurantes de la historia son ampliamente relevantes para el estudio de dicha disciplina, en la enseñanza escolar de la misma no se busca formar historiadores, por lo que las nociones conceptuales se enmarcan en unos contenidos que brindan una perspectiva genérica de la historia, más no reduccionista.

Como ya se mencionó, en el presente trabajo se abordaron tres conceptos que si bien están relacionados de manera directa con las Ciencias Sociales y de forma mucho más íntima con la Historia, se pueden estimar como interdisciplinarios. En la educación secundaria se manejan una serie de conceptos que son de uso común en la población adolescente, entre dichos conceptos se encuentran los de Imperialismo, Colonialismo y Revolución (CARRETERO, POZO & ASENSIO. 1995, Pág. 321).

La relación causa- efecto entendida como esquema explicativo de la historia en el campo educativo, apunta a trabajar los procesos históricos desde un panorama amplio que permita a los estudiantes establecer conexiones entre sucesos. Igualmente se argumenta que todos aquellos procesos que se dan en la actualidad pueden ser fácilmente entendidos desde sus antecedentes, que es otra de las pretensiones de este trabajo. (PRATS J, & SANTACANA, 2001, pág. 16)

El aprendizaje de la Historia desde los conceptos y las explicaciones causales requieren de una serie de estrategias que son propuestas por el maestro apuntando al desarrollo de una postura crítica y consciente por parte de los estudiantes, con respecto a los fenómenos socio-históricos planteados en la escuela y aquellos que se dan en el mismo contexto donde éstos se desenvuelven. Las condiciones de un sujeto crítico frente a su realidad le permiten asumirla de una manera diferente y proyectar un papel transformador de ésta haciendo uso de las habilidades críticas desarrolladas en el área de las Ciencias Sociales.

Dentro del cognitivismo uno de los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la historia es el llegar a *pensar históricamente* para lo que se requiere el desarrollo de una serie de habilidades entre las que se encuentra el raciocinio causal, el mismo que ha sido problemático para diferentes grupos de estudiantes puesto que se opta por *simplificar* las explicaciones causales acudiendo a determinar con mayor grado de importancia a las causas que son más recientes olvidando en parte aquellas que se encuentran cronológicamente más distantes (CARRETERO, M. & MONTANERO, M. 2008, pág. 135).

El cognitivismo es traído a cuestión como la corriente psicopedagógica que permite el establecer un acercamiento a la causalidad desde la enseñanza de la historia. De igual manera las teorías cognitivistas permiten hacerse preguntas por la causalidad a la vez que se plantean interrogantes de tipo conceptual:

...¿atribuyen los sujetos más importancia a los factores causales personalistas que a los de tipo social o económico que implican la utilización de conceptos más abstractos?, ¿tienden los alumnos a conceder más importancia a los aspectos de tipo económico, pongamos por caso, que a los de tipo social o ideológico? La importancia de estas cuestiones resulta esencial desde un punto de vista cognitivo para entender qué dificultades específicas plantea la causalidad de los contenidos históricos... (CARRETERO, M. LÓPEZ-Manjón, A. JACOTT, L. 2002, pág. 83)

Es de esta manera como se logra precisar cómo se complementa la explicación causal y el aprendizaje de conceptos en la enseñanza y aprendizaje de la historia, en este caso concreto con estudiantes de octavo grado a través de los conceptos de imperialismo, colonialismo y revolución y los procesos que dichos conceptos implican y que se plasman en contenidos de tipo histórico.

Es claro que hacer un recorrido por estas posturas favorables y contextualizadoras del problema de investigación, no se quedan en una formulación o dirección argumental de posturas de nuestro interés, vale esclarecer que está acorde con las finalidades que se plantean a la enseñanza aprendizaje de la historia (PRATS J & SANTACANA, 2001, pág. 14) enmarcado para un grupo de estudiantes en particular y un saber enseñable que le compete al maestro en formación, se trata de una propuesta para enseñar la Historia a tal efectividad como lo sugiere la existencia del problema originario.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia se han presentado numerosas investigaciones y publicaciones que han apuntado al estudio de muchas de las problemáticas surgidas en este proceso, y que involucran de manera directa asuntos didácticos, teóricos y psicopedagógicos en el trabajo escolar de las Ciencias Sociales, puesto que en palabras de Pagés *“el conocimiento de las didácticas específicas se nutre de los resultados de la investigación en contextos educativos en los que se enseñan y se aprenden unos determinados contenidos”* (PAGES & HENRIQUEZ, pág. 65), sin embargo cuando la búsqueda se centra en el estudio de fenómenos particulares y referidos a una sola disciplina, en este caso, la causalidad y los conceptos históricos, los resultados son limitados y de acceso restringido.

En el ejercicio de rastreo de antecedentes se consideraron motor de búsqueda las investigaciones o publicaciones referentes a los conceptos para el aprendizaje de contenidos de Historia dentro del marco de la educación secundaria, y las explicaciones que hacen los estudiantes (adolescentes) de las relaciones causa-efecto, a partir de las conceptualizaciones construidas.

Mediante una búsqueda intencionada, los elementos tomados para realizar el rastreo fueron: la causalidad, las explicaciones causales, aprendizaje de la causalidad, aprendizaje de conceptos, aprendizaje por conceptos y aprendizaje de la Historia por adolescentes. La búsqueda se hizo mediante el rastreo de algunos de los autores más reconocidos en didáctica de las Ciencias Sociales que hicieran énfasis en la Historia, desde algunas páginas web especializadas como Histodidáctica, recursos en Dialnet, como también de las páginas web de universidades con tradición en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; y en algunos textos recolectados durante el desarrollo del programa de estudio y sus bibliografías recomendadas.

De primera mano fueron encontrados 74 trabajos de investigaciones y publicaciones de España, Venezuela, Chile, México, Argentina y Colombia, que fueron sometidos a un proceso de lectura panorámica, de las cuales se seleccionaron 46 trabajos que tenían una línea directa con lo pretendido, ya estos trabajos permitieron la organización de 5 categorías sobre las cuales se analizaría la información son estas:

Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia, Investigaciones que plantean asuntos cognitivos, Investigaciones sobre aprendizaje de conceptos, Investigaciones sobre la causalidad histórica, e Investigaciones sobre la relación entre conceptos y causalidad.

2.1.1 Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia

A esta categoría corresponden las investigaciones y publicaciones que tratan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, lo que implica el reconocimiento del papel del maestro, el de los estudiantes y las acciones mediadoras, partiendo entonces de los roles fundamentales del maestro (MIRALLES & MARTINEZ, 2008, pág. 5) y la función del estudiante (PAGÈS, 2005, pág. 6), de la misma manera los métodos que la caracterizan.

En la enseñanza de la Historia se encuentra que ha estado marcada por la profunda relación entre el saber específico y el saber pedagógico (PASCHUAN Ferreira, 2006, pág. 11), con situaciones desfavorables en su funcionamiento y de algún modo contradictorios, ya que uno de los antecedentes más comunes en los métodos de enseñanza es el método expositivo que está integrado por el maestro con un apoyo teórico, utilizando el tablero como el único recurso dinamizador, sin incluir recursos tecnológicos ni gráficos que puedan orientar las clases (MIRALLES & MARTINEZ, 2008, pág. 3), con implicaciones directas sobre la conceptualización sobre Historia en el aula, y sin la implementación de metodologías adecuadas para el aprendizaje.

En una idea por cambiar el papel del estudiante se propone la posibilidad de favorecer la comunicación entre los compañeros de clase para que logren un conocimiento socialmente construido, donde estén involucradas las actividades del debate, el diálogo, y la argumentación *elementos clave para la construcción colaborativa de conocimientos y valores* (MILLARES & MARTINEZ, 2008, pág.10), y donde se pueden lograr los aprendizajes, no sólo desde la especificidad de la disciplina, sino también desde el manejo argumentativo que se realiza a partir de los conceptos.

La propuesta conduce también a una didáctica de la Historia que pretende: la comprensión de los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto; la comprensión de que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes (versiones); la comprensión de que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado (crítica de fuentes); y la capacidad de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido. En consecuencia *la enseñanza de la Historia requiere*

incluirse en el método histórico, implica saber cómo se adquiere el conocimiento histórico, y llevarlo al aula. (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 21)

El maestro como profesional en el área de la educación debe manejar las diversas formas de enseñar la Historia y los retos que para la enseñanza de la misma se presenten. Como lo mencionan Carretero, Rosa, y González, (2006, Pág. 33), “*a través del análisis de los cambios en la historiografía y en los currículos de Historia*”, los maestros deben asumir el desafío de *enseñar para la comprensión histórica*, lo que implica que el profesorado debe reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia en relación a los procesos del conocimiento histórico.

Otro asunto de relevante importancia que Mario Carretero y Margarita Limón (1993, pág. 134) conciben, se refiere a la estrecha relación entre la didáctica y la psicología, la primera que busca determinar cómo debe enseñarse un contenido para que sea aprendido del modo más eficaz posible, requiere del conocimiento de las características particulares de los estudiantes, cómo aprenden, al igual que de los contenidos a enseñar; y la psicología de otro lado, le aporta a la didáctica los conocimientos relacionados a la forma como aprenden los estudiantes para el mejor diseño de actividades de enseñanza – aprendizaje. Seguramente si esta relación es eficaz como lo formulan los autores citados, el aprendizaje de la Historia es efectivo.

Las nociones problemáticas que la Profesora Anastassia Espinel (2007, pág. 143), plantea en su investigación sobre “*los problemas de enseñanza aprendizaje de la historia Universal*”, reconoce que la historia como tal es densa, que se requiere un acercamiento minucioso a la misma y en esto influyen mucho las experiencias en aprendizaje de la historia que los estudiantes hayan tenido con anterioridad.

Hervás y Miralles (2000, pág. 1) también indagan sobre aquello que ha fallado en el aprendizaje de la historia, esta vez desde un plano más curricular. De la misma manera en su investigación destacan las falencias que se han visto en tanto los contenidos llevados al aula, para lo que proponen el “*definir con rigor cuáles serían las habilidades básicas implícitas en los contenidos de aprendizaje*” donde se estima el factor cognitivo del estudiante desde tres categorías; la de comprensión, la de pensamiento creativo y la de pensamiento crítico.

Por otro lado desde el papel de los estudiantes, Concha Fuentes (2004) plantea en su investigación acerca de las percepciones que estos tienen respecto a la enseñanza de la Historia como materia escolar, tres son las características que resumen esas percepciones: la instrucción, donde es el profesor el protagonista de

las actividades de enseñanza y aprendizaje mientras que el alumno es mero receptor; el interés, que lo manifiestan los estudiantes cuando se trata de conocer épocas pasadas pero más cercana a la realidad aceptada, la materia es entretenida pero condicionada por el rol del profesor; y la utilidad, el hecho de que los estudiantes logren determinarla es complejo, aunque las respuestas giran alrededor de tener cultura y hablar en público. (FUENTES Moreno, 2004, pág. 77).

De manera similar a la investigación referenciada anteriormente se centra en las visiones que los estudiantes tienen de la Historia, y afirma que cuando los alumnos señalan que escuchar las explicaciones del profesor, tomar apuntes y hacer ejercicios del libro son las actividades de enseñanza y aprendizaje más habituales en las clases de historia (FUENTES Moreno, 2002, pág. 66).

Joaquim Prats, en *la enseñanza de la Historia: un debate mal planteado* (s.f) habla de una reforma de la enseñanza en la historia que va en línea con el paradigma que prescinde de la idea de memorizar y nombrar, todo en línea con una llamada “renovación historiográfica” donde *“los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social han dejado obsoleta la tradicional función educativa de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar”*.

La línea de trabajo emprendida en la enseñanza de la historia, como propuesta se centra en la enseñanza de conceptos históricos, el contexto histórico de los hechos, el análisis del esquema de la estructura social, los modos de vida de las personas, por medio de la comprensión de las causas y consecuencias de los fenómenos históricos en el que se hallan. Se concibe pues a la historia no como una ciencia dogmática sino como una ciencia social.

Dentro de los problemas que tiene la enseñanza de la historia sobresale, que los planteamientos curriculares son una plataforma de discusiones que no consideran las teorías sobre el saber histórico *“haciendo la historia en migajas, que es lo mismo que no enseñar historia”* (PRATS, 1999)

La selección de contenidos y planeación curricular deben primar por la *“ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político..., y de cualquier proceso histórico”*. (PRATS J. , 1999)

Dentro de la investigación didáctica que se ha hecho con respecto a la historia se encuentra la puesta en escena de situación-problema que permite romper con los esquemas narrativos de la enseñanza de la historia, los cuales predominan en Estados Unidos y Europa. Dicho cambio parte de la idea que es necesario reflexionar desde las representaciones de los estudiantes, maestros y libros de texto o discursos escolares sobre la historia. (DALONGEVILLE, Alain. 2003, 4-9)

Se establece la relación o influencia que tienen los momentos históricos de las sociedades en la configuración de la intención de la enseñanza de la historia, ya que ese momento histórico define de manera directa la historiografía que se crea para la difusión de valores nacionales.

La recomendación que al respecto hace Lopez Facal (2003), es que se plantee la cuestión nacional en términos de análisis y explicación para entender las razones por las que las cosas son hoy como son, en vez de buscar en el pasado condenas o justificaciones del presente a partir de juicios de valor previos, en una historia de “buenos y malos”. Es decir donde se puedan cuestionar las explicaciones que sobre ellas se hacen.

La enseñanza de la historia como ciencia social permite o favorece la emancipación del individuo y de la sociedad, y para ello se debe considerar que *“una selección de contenidos que facilite la explicación de la genealogía del presente y una metodología que contribuya a desarrollar las capacidades cognitivas del alumnado”*. (LOPEZ Facal, 2003)

En la educación secundaria española se han hecho visibles varias problemáticas con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la historia. La enseñanza de la historia, ha sido frecuentemente objeto de reflexiones puesto que, por una parte el profesorado en su mayoría, en este caso español, no ha cambiado su concepción de la historia como una disciplina memorística, por lo que no se ha puesto en marcha un marco metodológico histórico en la escuela, sin embargo esta no es la única causa ya que la Historia al ser una disciplina social requiere de un tratamiento teórico para ser llevada al aula, lo que puede dificultar aún más su enseñanza, al poseer un importante grado de abstracción. (PRATS, 2000)

Las cátedras de historia, así como los libros de texto han sufrido diversos cambios en el transcurrir del tiempo, adaptándolos a las condiciones sociopolíticas de un momento determinado. En el caso de España Valls Montes realiza un recorrido de tipo investigativo donde evidencia las posturas historiográficas que se han presentado en la historia enseñada o en la llamada historiografía escolar. Dentro de los planteamientos de esta investigación se encuentra que una de las dificultades en el aprendizaje de la historia radica en que no ha sido factible conocer cuál es la situación real de la enseñanza y aprendizaje de la misma, a lo que se le suma que la renovación curricular de esta disciplina como un camino muy obstaculizado por el desconocimiento de las causas que propician la desalentadora situación en la que se encuentra la historia escolar en España, esta última dificultad la expresa referenciando el trabajo realizado por Pilar Maestro y Raimundo Cuesta. (VALLS Montes, 1999).

Continuando con las investigaciones que se han realizado respecto a la formación del currículo en su aporte a las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la historia, se encuentra el caso argentino con respecto a la Historia Reciente, donde de manera panorámica se realiza un pequeño balance de los manuales de historia, investigación que en unos cuantos puntos se puede comparar con las apreciaciones realizadas por Valls Montes en el caso español. Donde se destaca, de igual manera que “existe un natural interés de los alumnos por la Historia, que inconscientemente la considerarían importante para comprender el presente pero que, paradójicamente, la historia escolar no se ha hecho responsable de esa inquietud”. (DE AMÉZOLA, Gonzalo, 2000)

En resumen, las dificultades para la enseñanza y aprendizaje de la historia son diversas, y muchas de ellas están permeadas por el contexto en que se producen, pero de manera general Prats y Santacana (1998) brindan un panorama de las dificultades que se presentan con mayor frecuencia, muchas de ellas ya han sido abordadas, pero no está de más puntualizar sobre ellas.

Para comenzar se plantea el estadio de desarrollo del estudiante (una visión piagetiana de comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la edad del mismo) donde es necesario realizar una selección de contenidos históricos acordes con las habilidades que los estudiantes deben tener en cierta edad. Por otra parte la construcción del conocimiento histórico en el aula de clase, lleva en sí a una manipulación de información histórica que desde la investigación puede ser mal interpretada, pero que constituye la posibilidad de acercar a los estudiantes a la reproducción de un saber histórico.

Seguidamente se caracteriza como una dificultad las discusiones que se tejen en la Historia, donde no siempre es acogida como una Ciencia Social, lo que produce que no haya consenso sobre su cuerpo epistémico. Por otra parte la percepción que se tiene en el aula sobre la historia como una disciplina que requiere de memorización más no de comprensión, constituye la cuarta dificultad.

De la mano con lo anterior se presenta la quinta dificultad donde se plantea que la historia ha sido mal usada por los gobiernos como una herramienta para el fortalecimiento del sentido patriótico o para “*legitimar realidades políticas actuales*” (PRATS & SANTACANA, 2001, 14). Esto no siempre es positivo, puesto que puede transfigurar a la historia enseñada convirtiéndola en un argumento para la exclusión.

Por último, Prats y Santacana hablan sobre la responsabilidad que tiene el profesorado en la enseñanza de la historia explicando que no siempre se tiene en cuenta que dicha disciplina está en construcción permanente, por lo que no se puede estimar que la misma da verdades acabadas.

Otras de las investigaciones que sobre la enseñanza de la historia se han realizado se destacan, por ejemplo en Argentina y Brasil que se centró precisamente en la enseñanza y aprendizaje de la historia tomando como base los cuestionarios realizados en el Youth and History, proyecto europeo que giró en torno a cómo se estaba presentando la enseñanza de la historia en Europa (*La calidad, las características y los resultados de la enseñanza de la historia*).

Dichos cuestionarios, por supuesto, fueron adaptados a las necesidades investigativas de esta región. (CERRI, Luis, 2007, 33-34) Así mismo se han realizado otras investigaciones educativas en estos países. En el caso argentino De Amézola figura dentro de las investigaciones seleccionadas con una producción sobre la dificultad que implica *cambiar “los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de historia*, esto bajo la óptica de *la transformación educativa argentina”*. (DE AMEZOLA, 2003)

2.1.2 Investigaciones que plantean asuntos cognitivos

Se incluyen las investigaciones y publicaciones que abordan la manera como aprenden los estudiantes la Historia desde algunos asuntos psicopedagógicos incluyendo las dificultades y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, Joaquim Prats asume las dificultades en el aprendizaje de la historia desde dos perspectivas, las contextuales que son de tipo ideológico y político, y las que son propias a la Historia como disciplina, es decir, las que tratan a la Historia en el aula, ya que implican los procesos mentales y psicológicos del estudiantes, que desde la teoría Piagetiana debe estar en la etapa de operaciones formales, en palabras de Prats y Santacana (2001, pág. 44) el *uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel*, para poder desglosar de manera analítica los contenidos propios de la historia.

Otro de los trabajos encontrados en esta línea parte de la concepción de la causalidad para el historiador, y pone en principio la naturaleza de las explicaciones causales, partiendo de la concepción Kantiana donde se hace evidente una predisposición natural al aprendizaje de la realidad, así: *la mente humana, por naturaleza, está constituida por un conjunto de categorías, de estructuras mentales para captar la realidad, y que cada una de esas estructuras es la que establece la relación causa-efecto*. (JARAMILLO Uribe, 2004, pág. 232)

El aprendizaje de la causalidad y la posibilidad de que los estudiantes logren construir explicaciones causales tiene en principio la necesidad de disponer de *una gran cantidad de recursos cognitivos* para la comprensión de las relaciones existentes entre las causas y efectos de los fenómenos históricos estudiados, *el éxito en esta tarea requiere un importante esfuerzo inferencial* (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50) que define la dinámica del aprendizaje.

2.1.3 Investigaciones sobre aprendizaje de conceptos

En la aproximación a las dificultades de aprendizaje de la Historia, José Luis Cózar (s.f) reconoce una serie de dificultades, dentro de las más comunes se encuentran la deficiente comprensión de los conceptos históricos y el desarrollo de ideas previas, la comprensión del tiempo histórico, la comprensión de causas, la interpretación de hechos históricos, la existencia de una Historia oficial, y la comprensión de hechos relativos en la Historia (versiones).

Se muestra evidente que los problemas de aprendizaje de la Historia por parte de los estudiantes son generalmente estructurales, que si bien unas provienen directamente de la posición de los estudiantes frente al aprendizaje y el funcionamiento sus estructuras cognitivas, otras provienen de la complejidad misma de la Historia como ciencia y como fenómeno social susceptible de estudio.

De manera consecuente es posible pensar, que si bien la Historia es compleja en sí, y que no es posible enseñarse fuera de su complejidad, existen otros condicionantes que lo hacen problemático, y es el tipo de acercamiento al aprendizaje por parte de los estudiantes y la poca contundencia de las estrategias utilizadas en el proceso. En parte se justifica el desconocimiento de la Historia por los estudiantes.

Ahora abordando los problemas en relación a los conceptos, es preciso echar un vistazo a un panorama mas general donde se plantean diversas dificultades que atraviesa el conocimiento histórico, entre las que se encuentran “la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos”. (CARRETERO & LIMON, 1996, pág 33) Desde allí se puede estimar que los conceptos que forman la estructura de la disciplina, son complejos para su comprensión, por lo tanto para lograrlo se requiere del diseño de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje del alumno. Reconocen también que existen unos conceptos *de primer nivel*, que requieren de aprender otros conceptos para poder aprenderlos, ya que estos poseen un alto grado de abstracción.

Es problemático el aprendizaje de conceptos puesto que por lo general los estudiantes aprenden lo que ellos consideren relevante haciendo que los conceptos creados resulten pobres, imprecisos y fragmentarios de tal manera que dificulta la relación entre conceptos. (CARRETERO & LIMON, 1996, pág. 37)

Una acción que los autores reconocen como necesaria para atender a esta problemática “*es anclar los nuevos conceptos en aquellos que el alumno ya*

conoce y domina”. La intención es que los estudiantes interpreten la nueva información y esto requiere una planificación consciente e intencionada.

Por otro lado se definen una serie de procedimientos para el aprendizaje de conceptos históricos dentro de los ámbitos político, económico, social y religioso, y cultural. Ya desde el texto (o periódico como se propone para la historia local) se exploran los conceptos incluidos en cada uno de los ámbitos definidos, (Equipo de Didáctica de la Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso., pág. 3) a la vez que se le atribuye a los mapas conceptuales el establecimiento de relaciones entre conceptos, se reconoce como una estrategia de aprendizaje que vincula los conceptos a los conocimientos previos que tienen los estudiantes.

Una investigación sobre un modelo curricular en Argentina presenta las particularidades de los conceptos Históricos que los hacen difusos, abstractos y difíciles de aprender, y citando a Carretero, Pozo y Asencio, define los tres tipos de conceptos en su grado de dificultad para aprender, siendo pues los personalizados que corresponden a realidades más concretas, los sociopolíticos que comprenden a relaciones sociales complejas, y los cronológicos en referencia a aspectos temporales. (DEL VALLE & SANTOS La Rosa, 2008, pág. 6)

Reconocen en los conceptos ciertas características como las de ser polisémicos (con diversos significados supeditados a las teorías o paradigmas) y, cambiantes (condicionados por el tiempo) (DEL VALLE & SANTOS La Rosa, 2008, pág. 7). Estos autores afirman también, que para enseñar la Historia en vista de que no es posible enseñarlo todo, se recomienda el estudio de casos para enseñar contenidos.

Gregorio Klimovski (1998 y 1995) le atribuye al término explicación tres significados: *“son instrucciones para lograr determinado resultado; esclarecer el significado de los términos que voy a utilizar, es la etapa de definición de los conceptos, lo que significa o bien “construir” conceptos; y dar el por qué o dar la razón de algo que nos resulta desconocido o confuso”*. (JOLIAS, 2008, págs. 4-5)

Finalmente en referencia a procedimientos para el aprendizaje de conceptos sobresale que *“muchas veces hay que trabajar con inferencias, ya que las respuestas directas no son posibles; por ello, se trabaja también con conceptos sustantivos, los que se refieren al «contenido» de la historia”*. (CERCADILLO, 2004, pág. 4)

2.1.4 Investigaciones sobre la causalidad histórica

En el séptimo apartado de *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* de Joaquín Prats, se aborda el aprendizaje de la causalidad histórica en un sentido problemático, recae directamente sobre la comprensión de las relaciones causa-efecto. Y esto de problemático radica en que para la comprensión de la causalidad se requieren de conceptos específicos; en palabras del autor: “*La comprensión de la causalidad en Ciencias Sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas, de modo que establecer las causas y consecuencias es una tarea compleja*” (PRATS, 2001, pàg. 30) además del tiempo entre las causas y las consecuencias dentro de los procesos históricos, y la influencia directa o indirecta de estas.

En las edades anteriores a la adolescencia la adquisición del concepto de causalidad se limita a situaciones cotidianas y reales, o muy cercanas a su tiempo, es decir que sean de fácil percepción. Sólo hasta la secundaria puede trabajarse la causalidad de una manera global, estableciendo relaciones de causa-efecto en diferentes hechos y situaciones. (PRATS, 2001, pág. 31) Al respecto los juegos de simulación permiten iniciarse en el abordaje del concepto de causalidad como una de las estrategias que se emplea para el aprendizaje de la historia.

Otro de los asuntos problemáticos que manifiesta Prats tiene que ver con un asunto encontrado comúnmente, que los adolescentes priorizan las causas de los hechos históricos sobre las motivaciones de los personajes involucrados. Si bien se ha afirmado que no hay que confundir las causas con las motivaciones, es preciso entender que los motivos son importantes al definir las relaciones causales, es decir, puede haber explicaciones intencionales solo a la hora de explicar las motivaciones de las personas que intervinieron en los hechos. El adolescente deberá ser capaz de diferenciar las *explicaciones causales* que se refieren a las circunstancias que llevaron a un acontecimiento, de las motivaciones de los sujetos que intervinieron todo a favor de la explicación del acontecimiento.

En relación a lo anterior y a las explicaciones que producen los estudiantes en Ciencias Sociales el trabajo de la FLACSO afirma que se dan dos tipos de explicación:

(...) las explicaciones intencionales (referidas a las intenciones de los actores) y las estrictamente causales (referidas a causas globales: económicas, políticas, culturales y demás), y han revelado, por una parte, que los sujetos más jóvenes se inclinan por las primeras, y, por la otra, que el hecho que se ha de explicar también parece influir en la valoración de las causas posibles que se utilizan en ambos tipos de explicación. Por tanto, el trabajo didáctico debería orientar a los sujetos para que reconozcan la multicausalidad considerando no sólo las capacidades que pueden potenciarse de acuerdo con la edad, sino también los contenidos que se imparten. (FLACSO, 2003, pág. 14)

Pagés también hace una propuesta para acercar al estudiante al concepto de causalidad, en niveles de comprensión que se van ampliando, el primero que se pregunta por el *por qué* ocurrieron los hechos, segundo, la identificación de tipos de factores causales e intenciones; y el tercero, más complejo que incluye ambos factores y elabora teorías más fieles a la realidad reconstruida.

El discurso causal de la enseñanza de la Historia hace la presentación de una investigación hecha por Manuel Lucero y Manuel Montanero donde muestran que los profesores abordan la enseñanza de la Historia como simples datos, sino que reconocen en ellos relaciones, aunque aclara, “(...) *durante su explicación, los profesores apenas utilizan estrategias o recursos para facilitar que los estudiantes razonen causalmente. De este modo, aunque algunos alumnos recuerdan bastante información después de una clase, encuentran dificultades para explicar por qué unos eventos influyeron en otros*”. (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 89).

Citando a Stearns (1998), Lucero y Montanero (2006, pág. 90) reflexionan sobre lo que implica enseñar Historia yendo más allá de explicar historias y relatos históricos, para lo que es necesario enseñar a pensar históricamente, “*es decir, a construir conocimientos preguntando a los hechos, razonando sobre las posibles causas y consecuencias, discutiendo conexiones entre hechos alejados en el espacio y el tiempo*”.

Otras investigaciones sobre este asunto que los autores referencian, afirman

...que los profesores pueden facilitar la comprensión de sus explicaciones causales clarificando la estructura multicausal de los fenómenos históricos que se estudian; ayudando al alumno a evocar conocimientos previos relevantes; analizando las intenciones o condiciones causales implícitas; gestionando la participación del alumno, de modo que se implique activamente y el profesor pueda supervisar y apoyar su razonamiento... (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 91)

Este sin duda se convierte en un fin claro para el aprendizaje de la Historia.

Rodrigo Henríquez Vásquez define a la explicación causal como un concepto de segundo orden, y éste al lado de otros con las mismas características “*permiten organizar y dar sentido a los conceptos más básicos o de primer orden que son los hechos históricos*”.(HENRÍQUEZ Vásquez, 2010, pág. 2)

Aborda por igual las siguientes razones que justifican la explicación causal *“seleccionamos la explicación causal por considerar que determina la organización de las demás estrategias del pensamiento histórico. La causalidad en la historia se manifiesta a través de enunciados que se denominan explicaciones causales de naturaleza histórica”*. (HENRÍQUEZ Vásquez, 2010, pág. 2)

Aparece también la propuesta de una perspectiva inductiva para el aprendizaje de la causalidad, donde las personas emitimos juicios de causalidad sobre los diferentes sucesos que están condicionados por eventos delimitados, donde el efecto de una causa potencial se define desde el contraste de los efectos principales. (GARCIA Retamero, RAMOS, & CATENA , 2008, pág. 23)

Desde un enfoque asociativo, la causalidad se aprende por medio de los procesos de aprendizaje asociativo, donde las causas se asocian cada una con el efecto en cuestión, se aprende por medio de una configuraciones estructural (GARCIA Retamero, RAMOS, & CATENA , 2008, pág. 24)

Otro de los postulados que referencia el autor es Marc Bloch al igual que Carr, dicen que el historiador no puede renunciar a dar una explicación causal de los y las realidades históricas. Dentro de las conclusiones a las que llega Bloch se hallan: *a) que el historiador no puede renunciar a la explicación causal; b) que en la historia no existe la causa sino las causas y que encontrarlas exige mucha cautela y mucha inteligencia del historiador. Finalmente, que en la Historia las causas no se postulan previamente, sino que se buscan.*(JARAMILLO Uribe, 2004, pág. 234)

La importancia que el autor reconoce que la explicación causal en las Ciencias Sociales reside en que sin esta las ciencias sociales pierden su razón de ser, el hecho de ser de carácter social deben contribuir a la solución de conflictos, a los problemas y de sociedad y a preverlos.

Otra de las investigaciones sobre este asunto tiene que ver con las explicaciones causales de los adolescentes de diferentes edades.

Previo a los resultados de la investigación, conciben el asunto de las explicaciones causales históricas y las explicaciones internacionalistas, de lo que concluyen: *“que una explicación más integral del proceso histórico de la sociedad debería implicar un análisis de la estructura social, en el cual se incluyan, tanto las acciones humanas como las condiciones sociales existentes”*. Es este precisamente el primer insumo para la investigación del que ellos se valen. (CARRETERO, JACOT, & LOPEZ-Majón, 1996, pág. 63)

De la investigación algunas de las conclusiones más relevantes o más dicientes con respecto a las explicaciones causales de los adolescentes, son: que los estudiantes *no son capaces* de reconocer en un contexto sociopolítico las explicaciones causales que dan, es común que los jóvenes den mayor importancia en sus explicaciones a las acciones humanas o intenciones. (CARRETERO, JACOT, & LOPEZ-Majón, 1996, pág. 71).

Citando a Perfetti, Britt y Georgi, (1995), Montanero y Lucero reconocen que la comprensión de la Historia requiere de razonamiento causal sobre los hechos del pasado, y afirman al respecto que los contenidos se organizan en base a fenómenos histórico de gran relevancia con influencias notables en diversos pueblos, con diversas manifestaciones sociales y humanas; y citando a Carretero (2002, p. 18), continua diciendo que *“es importante que los estudiantes comprendan cómo y por qué se desarrollaron, y que establezcan relaciones causales entre aquellos hechos y el presente”* (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 46)

Bajo esta línea propone la señalización gráfica o lingüística de las causas y consecuencias de los fenómenos históricos haciendo evidente su orden temporal incluyendo también la simultaneidad de muchas de esas configuraciones.

Desde los estudios sobre procesos de cognición y en línea con el aprendizaje de contenidos curriculares de la Historia, Díaz Barriga reconoce una serie de habilidades para la construcción de conocimiento histórico citando a Carretero, (1996) y Carretero y Voss, (1994): dentro de las cuales se destacan *la construcción de categorías o conceptos sociales e históricos y el establecimiento de relaciones de causalidad histórica*. (DIAZ Barriga, 2001, pág. 3)

Se ancla a esta el asunto del pensamiento crítico, donde se pretende que los estudiantes sean críticos, es decir, que tomen conciencia o cuestionan la realidad social y la histórica en la que viven y participen en su rol de actores sociales. Este se concibe en un fin por encima de los saberes conceptuales. El pensamiento crítico se dinamiza a partir de los contenidos curriculares.

Otra de las investigaciones explora el concepto de significado histórico como concepto estructurante de la historia, y las ideas que tienen los estudiantes respecto a la comprensión de este, y a partir de ello llega a una definición de explicación causal donde afirma que *“la explicación causal opera con factores o antecedentes causales, ya sean causas inmediatas (acontecimientos, acciones) o condiciones de base (procesos, estados de la situación). Las causas también*

pueden categorizarse por aspectos (económico, social, cultural, etc.)”. (CERCADILLO, 2004, pág. 6)

Por otro lado en el trabajo que hace Percy Acuña, afirma sobre la explicación histórica, que busca precisamente explicar que los hechos no suceden por azar, sino que ocurren por antecedentes o condiciones simultáneas (ACUÑA Vigil, pág. 8), y cuando cita a Hempel, reconoce que no es posible aplicar leyes generales a las explicaciones históricas por que las leyes son demasiado complejas y resultan demasiado triviales, en esta línea *“las explicaciones de la historia son científicas y racionales, pero no son ciencia de leyes generales”* (ACUÑA Vigil, pág. 9)

Joaquim Prats cuando hace referencia a la causalidad histórica recomienda la elección de contenidos históricos “que permitan comprobar la dificultad y la complejidad a la hora de determinar las causas de los acontecimientos”. (PRATS J, 1997)

Entonces, los estudiantes deberán aprender a preguntarse sobre las causas que han provocado los cambios que llevaron a las condiciones de vida actuales, al igual que de los factores que han intervenido para evitarlos o retrasarlos; lo que implica que para entender las causas de un hecho histórico se requiere también preguntas por los motivos que tuvieron las personas o grupos que intervinieron. (PRATS J, 1997)

Sin embargo, en el problema histórico -por ejemplo, determinar las causas que produjeron procesos inmigratorios en un determinado país- no podrá hacer lo mismo, sino que tendrá que realizar comparaciones con situaciones semejantes en otros países o en otros momentos históricos para ver en qué medida determinados factores políticos, económicos o ideológicos han sido los responsables de esas inmigraciones.

Esto supone realizar una estrategia inferencia que depende en mucha mayor medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo cual puede aportar una dificultad adicional. (CARRETERO M, 2002, pág. 9)

2.1.5 Investigaciones sobre la relación entre conceptos y causalidad

Jesús Domínguez (1989, pág. 44) en *El lugar de la Historia en el curriculum 11-16 Un marco general de referencia*, se hace la pregunta por el *¿Qué enseñar de la Historia?*, y para dar respuesta a esta pregunta inicia reconociendo una serie de elementos que justifican la enseñanza de la historia, siendo estos pues que: la enseñanza de la Historia debe proporcionar al estudiante un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir, el enriquecimiento de su conocimiento y

comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, un medio educador que permite adquirir ciertas habilidades cognitivas y el desarrollo de actitudes intelectuales y socialmente tolerantes, y una reconciliación con el pasado y mirarla con “ojos históricos”.

Uno de los elementos que él reconoce como fundamentales para enseñar Historia son los conceptos, pero reconociendo que *“la Historia no dispone de una estructura conceptual organizada”*, es decir, conceptos que no le son propios sino que son resultado de la experiencia humana (DOMINGUEZ, 1989, pag. 45). Entonces identifica dos tipos de conceptos: los de tipo explicativo, sobre *las diferentes conformaciones humanas*, referentes al Materialismo Histórico; y las Generalizaciones, que aunque no son de carácter explicativo son los *más* comunes e imprescindibles siendo el caso, un ejemplo: Imperialismo, colonialismo y revolución. Los conceptos dice el autor, deben incluirse en el plan de estudios como básicos ya que los conceptos son funcionales en tanto puedan dar sentido a los datos del pasado.

Por otro lado le reconoce al asunto de la *causalidad* –considerada como noción– un sentido problemático en la adolescencia a la hora de comprenderla debido a que ellos conciben las causas históricas de manera cerrada y generalizada similar a la interpretación hecha en las Ciencias Naturales.

Existe un *procedimiento explicativo* en la enseñanza de la Historia y se le denomina *Explicación Causal*, para explicar la relación de que toda causa condiciona la aparición del efecto, y que por tanto significan el reconocimiento de cambios internos. Pero como en si esta situaciones compleja y problemática, es necesario que los estudiantes consideren que los hechos históricos no tienen explicaciones simplistas;

Que fuera consciente que en toda explicación causal a) intervienen numerosos factores, b) estos tienen distinto peso y carácter, c) sus interacciones pueden provocar efectos muy variados según los casos y d) los intervalos temporales entre causa y efecto son a veces muy largos. (DOMINGUEZ, 1989)

Para hablar de conceptos en historia los autores hacen referencia al término *Vocabulario Histórico* (CARRETERO, J.I POZO, & ASECIO, 1995) el asunto está referido a cómo los estudiantes no saben cómo definir un concepto o como redactar un tema de Historia. En este propósito lo fundamental es *“dotar significativamente al alumnado de una serie de conceptos específicos de la disciplina cuyo uso resulta de interés para la comprensión de lo social en su presente y en relación explicativa con el pasado”* es decir los conceptos les permiten referenciar hechos de cualquier momento incluso actuales.

La selección de conceptos es una función plenamente curricular, es decir va en línea con la planificación de la enseñanza, y al respecto los autores reconocen unos criterios básicos para esa planificación, entonces: los recursos didácticos deben superar en número a los conceptos básicos; la mitad de los conceptos seleccionados deben ser universales, es decir, los que tienen mayor uso en las circunstancias históricas y conceptos; y la selección de recursos y materiales didácticos.

Dentro de los conceptos mas utilizados en la enseñanza de la Historia hasta la edad de 16 años se encuentran los conceptos de imperialismo, colonialismo y revolución (de gran interés en nuestro trabajo). (CARRETERO, J.I POZO & ASENSIO, 1995)

Ahora recurriendo a lo que Joaquim Prats concibe como causalidad y la relación final entre lo conceptual: Ante todo *la causalidad es una noción temporal* (PRATS, 2001) y le corresponden unos componentes para su abordaje: *el Principio de la Ley General de la Causalidad*, donde a toda causa le sucede un mismo efecto, la causa es origen del efecto y le precede en el tiempo. *Reglas de Interferencia*, permiten decidir qué causas e intenciones resultan más adecuadas para la explicación histórica, al respecto se exige un pensamiento formal. Y la *Elaboración de Teorías Explicativas*, que relacionan diferentes causas en una red conceptual jerarquizada y compleja.

Esto hace entender que la explicación causal permite abordar una red de conceptos que tratan de explicar de una manera teórica un hecho histórico en particular.

En secuencia, Jesús Valverde denota una situación clara de tipo problemático, y se refiere a 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 acontecimientos posteriores. Esto explica las dificultades que los alumnos encuentran para comprender conceptos históricos de carácter multicausal que, además, tienen que ser contextualizados en un tiempo y en un espacio”* (VALVERDE Berrocoso, 2010, pág. 83)

Supone entonces que la causalidad para poder explicarse requiere, o mejor, está compuesta por una serie de conceptos que permiten la comprensión de los fenómenos históricos. Y de las condiciones que exprese las explicaciones causales se determinan los conceptos históricos.

Finalmente, en FLACSO, (2009), que aborda los *Principales aportes de las investigaciones cognitivas a la enseñanza de las ciencias sociales*, se afirma que la existencia de una explicación en Ciencias Sociales integral se caracteriza por la complejidad de los elementos que introduce en la mención de unas causas y unas consecuencias, y completa diciendo:

El objetivo es lograr que el alumno llegue a representarse internamente lo existente entre cada causa y cada consecuencia, y entre ellas, de manera abundante, ya que sólo así llegará a comprender la explicación. A esto se puede tender efectuando una apropiada secuenciación de los contenidos o, en otras palabras, poniendo en práctica una estrategia. (FLACSO, 2009, pag. 12)

Anclando lo cognitivo a la explicación Histórica, el trabajo de la FLACSO afirma en referencia a algunos autores, una función del maestro con respecto a la causalidad: para que el estudiante logre *“encontrar las condiciones propiciatorias y los antecedentes causales de un hecho-, el docente debería revelar... en qué nivel se encuentran y proporcionar informaciones que generen conflicto cognitivo, así como orientar el reconocimiento de las soluciones mal planteadas”*. (FLACSO, 2009, pag. 15)

Para superar algunos de los problemas en la enseñanza de la historia, Prats y Santacana (1998) proponen el incluir el método histórico en la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Es en dicho método que toma forma la causalidad como parte del proceso a seguir. La causalidad en este punto no se asume solo como el espejo en el cual se ven las causas y las consecuencias, además de esto, el comprender la causalidad lleva a que se establezca una relación con los conceptos específicos de distintas disciplinas, para entrar así a analizar causas y consecuencias de manera lógica.

Dentro de las investigaciones seleccionadas es claro que existe teorización sobre los aspectos considerados (explicación de la causalidad y explicación conceptual en adolescentes) sin embargo no es clara una relación entre lo causal y lo conceptual que permita el aprendizaje a los estudiantes de hechos históricos que les faciliten entender de forma integral algunas situaciones que los rodean.

Es posible encontrar elementos teóricos de gran importancia que permiten entender las condiciones de los dos elementos base (causalidad y conceptos) para así poder pensar en la posibilidad de relacionar ambos asuntos de tal manera que se logren los objetivos de aprendizaje propuestos.

2.2 TEORÍAS DE REFERENCIA

La historia como saber disciplinar posee unas características que la particularizan como ciencia social. Estas características, si bien estructuran la disciplina como tal, también la complejizan en relación a los espacios escolares lo que implica la necesidad de dar un tratamiento didáctico a su estructura. En las aulas de clase se mantiene un diálogo constante entre el saber, el ser y el hacer; es por esto que se opta siempre por estimar el conocimiento a la luz de la didáctica haciendo que los saberes disciplinares sean enseñables.

Por otra parte, es preciso plantear que si bien las cuestiones didácticas y disciplinares son muy relevantes en la enseñanza y aprendizaje, en esta relación entran en juego muchos otros factores. La educación está dada en niveles que desde Piaget responden a unos “estadios de desarrollo”, pero que también puede entenderse desde el desarrollo de unas habilidades de manera sincronizada y que en el aprendizaje significativo responde a una serie de símbolos que se le atribuyen al conocimiento.

De manera concreta ambas posturas apuntan al desarrollo cognitivo del estudiante, no entendiéndolo como estado mental con el que ingresan los estudiantes al proceso educativo, si no como un proceso que se va formando. Para acercarse un poco a la comprensión de estos factores es indispensable recurrir al saber psicopedagógico para estimar a través de su análisis como se puede abordar el aprendizaje de una manera integradora. (Psicopedagógico)

Para el análisis de dicha problemática se pretende establecer unos modelos procedimentales específicos en el tratamiento de las relaciones causa-efecto en el aprendizaje de la historia, estimando así un acercamiento al aprendizaje por conceptos (Didáctico).

Todo lo anterior toma forma en lo disciplinar. Los contenidos en la enseñanza de la historia, en este caso enmarcados en los conceptos de revolución, colonialismo e imperialismo, deben apuntar y ser acordes a los planteamientos curriculares, así como al nivel escolar de los estudiantes (Disciplinar).

2.2.1 Aspecto psicopedagógico

El aprendizaje ha sido por muchos años objeto de teorización sobre varios factores que lo atraviesan; ¿Cómo se aprende? ¿Qué se debe aprender? ¿Qué

enseñar? ¿Cómo enseñar? entre muchas otras preguntas, como por ejemplo las que se formula Santisteban: “¿Qué ha pasado en los últimos años en la investigación y en la enseñanza de la historia? ¿Hacia dónde debería caminar la investigación de la didáctica de la historia? ¿Cómo debería afectar a la práctica de enseñanza de la historia en las aulas?” (SANTISTEBAN, A, 2006, pág. 11) han movilizado el interés por el aprendizaje desde la academia en la mayoría de los casos estos interrogantes solo pueden ser resueltos a través de la investigación.

Desde la psicopedagogía existen muchas teorías que tratan sobre el conocimiento de la historia. Algunas de estas teorías están centradas en comprender cómo se da la formación de maestros en historia, otras hablan de los textos escolares y/o los libros, y algunas, entre muchas otras existentes, abordan el aprendizaje de la historia desde el estudiante. (ARANGUREN, C, 2005, pág. 62)

Cuando se habla de la postura de los estudiantes frente a las causas y consecuencias, más específicamente a la complejidad que implica el dar explicaciones causales, se habla que lograr que los estudiantes establezcan relaciones causales está íntimamente ligado a la idea de manejar adecuadamente unos procesos cognitivos (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 50).

Los procesos cognitivos buscan que el estudiante llegue a aprender cómo aprende, lo cual, asociado con unos conocimientos procedimentales se asocia al *pensar históricamente*. El pensamiento histórico se refleja en la forma como los estudiantes tejen relaciones en torno al tiempo y los cambios que se han producido a lo largo del mismo, lo que desemboca, o mejor, se valida en una comprensión del presente. Así mismo el pensar históricamente aborda, además de las relaciones con el presente, el razonamiento causal (CARRETERO, M, & MONTANERO, M. 2008, pág. 135).

Para estimar un campo cognitivo de la enseñanza de la historia Carretero y Limón plantean los aportes que la cognición ha hecho a estos trabajos argumentando que las investigaciones al respecto han sido escasas. Desde esta misma perspectiva se ha manifestado que muchas de las investigaciones que se han realizado sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y de la historia en particular, están vinculadas a una tendencia hacia los estadios de formación, teoría que es de corte piagetiano y que es frecuente encontrar en distintos autores. Con respecto a lo anterior Booth plantea:

...Las operaciones formales no son habilidades de pensamiento que pueden ser aplicadas a cualquier problema de cualquier contenido; diferentes materiales, diferentes contextos y situaciones demandan

diferentes tipos de pensamiento (Booth, 1987. Citado en CARRETERO & LIMÓN, 1993. Pág. 157)

Es importante reconocer que las teorías del aprendizaje no son cerradas y que entre ellas se enriquecen, por lo que es preciso aclarar que dicha teoría se trae a cuestión por responder con las finalidades de este proyecto pero sin ceñirse estrictamente a su discurso, cuando se han encontrado planteamientos de otras teorías que han servido de respaldo, estas han sido contextualizadas y puestas en escena en diferentes escenarios educativos.

El aspecto cognitivo en el aprendizaje de la historia juega un papel muy relevante, pues el desarrollo del potencial intelectual del estudiante es el que permite que se realicen procesos áulicos que apunten al desarrollo de destrezas que permitan cumplir con los fines que se plantea para esta disciplina en la enseñanza escolar. Dentro de las finalidades de la historia entra en juego el establecimiento de relaciones pasado-presente, donde el conocimiento del primero permita comprender la dinámica del segundo, pero también se encuentran en dichas finalidades contribuir a desarrollar las facultades de la mente, lo que consiste en reconocer a la historia desde las ideas que surgen de los fenómenos histórico-sociales, para establecer desde allí un análisis y una opinión argumentada. (Prats y Santacana 1998)

Desde el aspecto psicopedagógico, los diferentes procesos mentales que realizan los estudiantes son tomados en cuenta como punto de partida para entender cómo llegan a aprender los estudiantes, qué estrategias son más eficientes para uno u otro contenido, o para qué usan aquello que han aprendido. Este tipo de apreciación se va formando en la medida que se comprende que:

La concepción del aprendizaje como un proceso supeditado al desarrollo cognitivo supone que, para que se produzca aprendizaje, no basta con que el individuo reciba instrucción; lo que un sujeto puede aprender depende de su nivel de desarrollo cognitivo. (CARRETERO & LIMON, 1993, pág. 155)

Lo que no significa que sea una postura piagetiana donde el aprendizaje dependa de los estadios de formación, significa que el aprendizaje en el cognitvismo es un proceso.

Por otra parte el aspecto psicopedagógico, orientado en este caso bajo el cognitvismo, es fundamental a la hora de realizar la selección de contenidos para la enseñanza de la historia, puesto que se debe *“tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares”*. (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 13)

Esto se resalta desde la idea que según el proceso en el que se encuentren los estudiantes, se determina qué contenido histórico es más propicio para los mismos, no por capricho del maestro, si no por un análisis concienzudo de la población, para lo que es importante manejar algunas proposiciones cognitivas que respalden la selección de dichos contenidos.

Los aspectos o ejes que se incluyen en el cognitivismo son nombrados por los autores de distintas maneras, incluyendo en ellos habilidades a desarrollar por el estudiante, o logros a alcanzar con la implementación de los mismos. Valverde (2010, pág. 84) llama a estos ejes *capacidades cognitivas*, donde las de más alto rango comprenden procesos de comprensión o reflexión, siendo las más complejas de asumir por el estudiante a la hora de enfrentarse al conocimiento histórico. Desde el cognitivismo, la profesora Anastassia Espinel (2007, pág. 153) menciona una serie de *“competencias cognitivas”*, que consisten en *“saber, sistematizar, analizar y reflexionar”*.

Estas competencias se pueden evidenciar en trabajos tales como los de empatía histórica, que ayudan a que el estudiante interactúe con el espacio áulico de una forma apersonada pero académica. De igual manera en todos los procedimientos de aprendizaje y enseñanza se incluyen procesos cognitivos, en *“el razonamiento histórico multicausal”*, por ejemplo, se dan los procesos en distintos niveles que producen *“representaciones mentales”* los que conducen a fijar *“una red de eventos, acciones y condiciones causales, a partir de múltiples proposiciones”* (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 91).

Otro ejemplo se encuentra en Carretero y Gonzales (2008, pág. 218) donde se afirma que en la lectura de imágenes entran en juego *“aspectos cognitivos como las estrategias específicas que los sujetos ponen en juego a la hora de actualizar los significados potenciales de una imagen histórica”*. Desde Hervás y Miralles (2000. Pág. 35) se habla de *“Mapa de dominio cognitivo”* donde se agrupan tres categorías que consisten en:

- a) Habilidades de comprensión referidas a un conjunto de la información que incluye a su vez pensamiento analítico; b) pensamiento creativo, que consiste en una serie de habilidades para generar el conocimiento y desarrollar la imaginación; c) pensamiento crítico, que se relaciona con la capacidad para evaluar la información y extraer inferencias (HERVÁS & MIRALLES, 2000, Pág. 35)

Esto se produce porque es necesario que en la enseñanza de la historia se dé la puesta *“en marcha de un conjunto de estrategias, cognitivas y metacognitivas, orientadas a la comprensión profunda del pasado de la Humanidad”*. (VALVERDE Berrocoso, 2010, pág. 96) Si bien se tienen algunas nociones, no se plantean fórmulas para que esto suceda. La ruta más eficiente, es quizás el plantear *“conflicto cognitivo”* en el estudiante conducido por estrategias o actividades tales

como los mapas conceptuales que lo lleven a la diferenciación entre las representaciones propias y las de carácter explícitamente escolar. (CARRETERO, M. & otros. 1997, pág. 11).

Por otra parte no se puede precisar que la sola estrategia cumpla en sí la función renovadora de las prácticas áulicas en el aprendizaje y enseñanza de la historia, en este punto cabe precisar que surgen preguntas y propuestas, tal como se ejemplifica a continuación:

Cuando los alumnos revisan documentos de archivo, estarían realizando una práctica. Pero, conviene preguntar ¿qué procesos cognitivos y concientes han desarrollado o transformado a través de este ejercicio?, ¿se habrán logrado cambios conceptuales en la confrontación de posturas y en la construcción de nuevas relaciones? (ARANGUREN, 2005, pág. 62)

Son ampliamente oportunas las preguntas que formula la autora, puesto que de allí deviene el aseverar la importancia de la reflexión seria y académica del trabajo en el aula con respecto a los procesos cognitivos de los estudiantes, para establecer qué implicaciones tiene dicho trabajo en la apropiación, o mejor, la comprensión de un saber.

Haciendo mención a la comprensión como uno de los principales objetivos de la historia en el aula, cabe precisar que, de la mano con lo anteriormente mencionado, *“la comprensión del hecho se califica de histórica si se conocen también los contextos y las situaciones que afectan el comienzo y/o el desarrollo y/o la conclusión”* (MATTOZZI, Ivo, 1999, Pág. 39) lo que llevaría a que exista la necesidad de generar *“mapas de conocimientos”* que constituyan un esbozo del entorno y sucesos propios del fenómeno, para llegar así a una comprensión histórica.

Hasta el momento se puede sintetizar lo expresado en la idea de que el cognitivismo opera desde los planteamientos áulicos que se hagan en el aula sobre los contenidos a enseñar en el área de historia, estructurándose en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se realicen, las mismas que deben tener bien definidos unos objetivos y adecuadamente planteadas unas estrategias que respondan a las particularidades de la población, puesto que, según Presseisen (1991) (Citado en HERVAS Y MIRALLES. 2000. Pág. 36) *“el desarrollo cognitivo del adolescente le permite activar un pensamiento más complejo”*

Si bien se conoce que el pensamiento complejo lleva al estudiante a pensar históricamente, ¿qué procesos mentales realiza el estudiante con relación a la causalidad y el aprendizaje de conceptos? Cuando se realizó el rastreo de los antecedentes del trabajo de investigación se encontró que los adolescentes poseen un tipo de comprensión informal, que se expresa precisamente en el

razonamiento informal, que también es conocido como razonamiento cotidiano, del cual forma parte el razonamiento inductivo (GABUCIO, Fernando, 2005, pág. 248).

En el razonamiento informal como un proceso de carácter psicopedagógico es donde se estima qué tipo de comprensión poseen los estudiantes sobre diversos fenómenos históricos, este caso los actuales. Para iniciar el razonamiento informal puede ser definido como:

Razonamiento informal es el razonamiento que se aplica fuera de los contextos formales de las matemáticas y la lógica simbólica. Implica razonamiento sobre las causas y las consecuencias y sobre las ventajas y las desventajas o los pros y los contras de determinadas proposiciones o de alternativas sobre las que hay que decidir. (Citado en Johnson y Blair, 1991, p.133) extraído de (CARRETERO, M, & LIMÓN, M, 2001, pág. 119)

Aunque en la cita traída a mención se habla sobre la aplicación de este tipo de razonamiento fuera de campos específicos de las ciencias exactas, en el mismo texto se aclara que es un tipo de razonamiento aplicado a *“problemas con contenido de tipo histórico”*, además se aclara que influye en todas las esferas de la vida, no siendo así un razonamiento que se dé solo en la comprensión de asuntos escolares o académicos.

El razonamiento informal se asume como un tipo de comprensión puesto que es pensado como un *“proceso cognitivo superior”*. Al razonamiento informal se le atribuyen ocho características que dan a entender cómo se produce; en las primeras dos características se plantea que *“se aplica a cuestiones de la vida cotidiana y a cuestiones relevantes”*, ambas sujetas al interés de quien razona y las situaciones a las que se enfrenta; en tercer lugar está *“la capacidad de elaborar argumentos”*, que se desarrolla desde las razones que defienden o contradicen una postura; como cuarta característica se encuentra que este tipo de razonamiento guarda estrecha *“dependencia con el contexto”*; continuando está su aplicación a *“tareas abiertas o mal definidas”*, que por el contrario de lo que podría pensarse, no son tareas con problemas de diseño, son tareas complejas y serias que exigen un razonamiento propicio desde los conocimientos que se tenga sobre el tema, solo que se encuentran más en la vida cotidiana, aunque aparecen también en espacios de formación; como sexta característica se encuentra que se aplica a tareas de tipo inductivo, *“no deductivas”*; luego está el empleo del lenguaje, que en este caso se caracteriza por ser cotidiano, no siendo un *“lenguaje simbólico o formal”*; y por último, *“se utiliza en todos los dominios del conocimiento”* incluyendo, como ya se mencionó, asignaturas propias de las ciencias experimentales. (CARRETERO, M & LIMÓN, M, 2002, pág. 121) (MARTÍN Monzón, I & NUEVO Delgado, I, 2007, PÁG. 216-217)

2.2.2 Aspecto didáctico

2.2.2.1 Causalidad.

La causalidad en la historia es abordada por diversos autores y expuesta de distintas maneras, en este caso particular se reconocerá la causalidad en la Historia como un esquema explicativo para la comprensión de la misma. (CARRETERO, JACOTT, & LÓPEZ-Majón, 1996, pág. 58)

Si bien en lo anterior se posesiona como el marco desde el cual se comprenderá a la causalidad en la historia, esto no evita el acercarse a algunos tratos teóricos que se han dado de la misma. A la causalidad en la historia se le ha otorgado, desde Pozo, una postura de revisión de los procesos socio-históricos, una *función pragmática*. (POZO, J.I, 1988, pág. 156)

En línea con la primera idea planteada se presenta otra de las tendencias que respalda la búsqueda de modelos causales más estructurados siendo aquella que se postula sobre de las preocupaciones actuales de los científicos- sociales. (CARRETERO, M; ROSA, A; & GONZALES, M, 2005, pág. 17), es por esto que teóricos de las Ciencias Sociales y filósofos han trabajado sobre este esquema explicativo, arrojando muchos resultados, entre los cuales se encuentran tres líneas filosóficas; la primera aborda el monismo Metodológico el cual esboza que los planteamientos explicativos de las ciencias sociales y los de las ciencias naturales deben arrojar iguales resultados pues su aspecto metodológico es igual. Una segunda línea filosófica aborda la causalidad desde las leyes generales, lo que implica que esta debe poseer unas *leyes causales generales* las cuales son analizadas a la luz de unos antecedentes para el estudio de procesos históricos particulares.

La última línea filosófica argumenta que la causalidad vista desde las ciencias naturales es aplicable para todas las demás ciencias. (CARRETERO; JACOTT; & LOPEZ-Majón, 1996, pág. 90) En oposición a lo anterior el enfoque intencionalista estima que las ciencias naturales y sociales al tener un carácter científico distinto, no es apropiado *transferir* el *modelo* aplicado por la primera a la segunda ciencia (Dray, 1957; Collingwood, 1946 citados en Carretero (2002, pág. 9). Lo anterior se hace buscando brindar un ejemplo sobre muchos de los contrastes que implica la causalidad en la historia sin la intención de profundizar a gran medida, no porque su tratamiento no sea relevante, si no por los fines de este trabajo. Sin embargo se reconoce que todas las líneas que ya se mencionaron hacen parte de una tradición teórica que no puede desconocerse.

En otra visión de las leyes generales en la causalidad (POZO; GOMEZ Crespo; LIMON; & SANZ Serrano, 1991, Pág. 63) se plantea que estas si se pueden dar pero que están más sujetas a un ámbito de tipo procedimental, como ejemplo se toma el planteamiento que advierte que el efecto surge después de dada la causa.

Desde esta misma perspectiva los autores que se traen a mención desagregan importancia a unas leyes naturales en la enseñanza de las ciencias desde la causalidad, pues consideran- desde sus planteamientos- que son asimiladas a temprana edad por los niños por lo que no sería necesario dedicarle grandes debates. (POZO; GOMEZ Crespo; LIMON, & SANZ Serrano, 1991, Pag. 12)

De la misma manera, en Pozo se trabaja el pensamiento causal desde el estructural lógico donde existe una relación directa entre el proceso estudiado y las causas generadas, allí se plantea que si la una se da, la otra también debe surgir. (POZO, 1988, pág. 155)

Finalmente, las relaciones causales lo que permiten es el análisis de unas, igualmente, relaciones entre pasado y presente, determinando *una comprensión de la sociedad como un proceso y no como un estado* (CARRETERO, POZO Y ASENSIO, 1986, pag.12) este tipo de relación se puede establecer en la adolescencia, donde según las teorías piagetianas, los adolescentes se encuentran en un estadio apto para comprenderlas.

Dentro de algunas apreciaciones que hace Bloch, citado por Jaime Jaramillo (pág. 234) sobre la causalidad en la historia, argumenta que en el marco de la historia no se puede hablar de causa, esta palabra debe ser siempre utilizada en plural (causas), de igual forma las causas no se pueden prever, si no que estas deben ser buscadas mediante el análisis y la reflexión. (JARAMILLO Uribe, 2004, pág.234)

La causalidad de igual manera es entendida como una *noción* temporal que para su aprendizaje debe ser abordada a modo de *espiral* (PRATS & SANTACANA, 1998) y se busca que sea así para dar pie a la comprensión, proceso psicopedagógico que tiene sus implicaciones particulares desde la causalidad.

En este caso la comprensión juega un papel muy relevante, al ser ésta la guía que ayuda a determinar hasta qué punto se cumple o no con las finalidades de la enseñanza de la historia, de igual manera que va de la mano con los procedimientos a analizar a la hora de plantear a la causalidad como el tipo de explicación que acercaría al estudiante al conocimiento histórico. Lo anterior se resume en la idea que:

La comprensión de los hechos no es posible sin tener presente las creencias de los protagonistas, agentes o pacientes de los hechos. El paso siguiente es la explicación. Aquí se trata de averiguar las causas de los hechos y las consecuencias que se derivan de ellos. (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 14)

Este planteamiento de Prats y Santacana toca dos puntos de vital importancia para el aprendizaje de la historia en el marco de la explicación causal; para comenzar es preciso aclarar que dentro de la causalidad existen diversos tipos de acercamiento a las explicaciones que de allí se desprenden, están las explicaciones de tipo causal en sí mismas, que podrían entenderse desde otros autores como explicaciones estructurales, y las de tipo motivacional (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50).

En la anterior cita de Prats y Santacana se evidencia cómo es necesario que el estudiante realice toda una apreciación del contexto social que permea a los protagonistas y de las características individuales que lo particularizan. Ahora bien, el segundo punto trata de la secuencia que se debe llevar en el reconocimiento de la naturaleza de la historia y su enseñanza, donde para llegar a una explicación que analice los fenómenos históricos desde las causas y las consecuencias, es preciso que el estudiante se permee en primer lugar del entorno en que se dieron, conservando siempre el mayor grado de objetividad posible.

Si bien se procura en todo acercamiento a la explicación causal que los estudiantes, como ya se mencionó, guarden ciertos criterios de objetividad, en adolescentes se reconoce que no es una tarea fácil puesto que como lo plantea Carretero y otros (1992. Pág. 83) citando a Hallden (1986) y con respecto a las investigaciones que este último ha realizado sobre la causalidad en la historia, se plantea que *“se mantiene que los alumnos adolescentes probablemente poseen una comprensión más bien anecdótica y personalista de las causas históricas, teniendo claras dificultades para entender factores de tipo abstracto como son los aspectos sociales, políticos y económicos”* (CARRETERO Mario. LÓPEZ-MANJÓN Asunción. JACOTT Liliana. 1992. Pág. 83).

En este punto entran en contraste los planteamientos de Prats y Santacana, con los de Carretero y otros; en el primero se resalta que no es recomendable abordar las causas y efectos de un fenómeno histórico sin haber dado un trato adecuado al contexto y, en especial, una caracterización a los sujetos implicados; mientras que en las teorías de los segundos se establece que los estudiantes suelen limitar su comprensión de la causalidad a factores individuales. Estas teorías no se contrastan de una forma contradictoria, más bien se contrastan de manera complementaria, pues se evidencia que en el aprendizaje de la historia es necesario orientar la causalidad desde los protagonistas hasta las estructuras, sin

dejar de lado a quienes participaron en los fenómenos históricos, pero tampoco quedándose solo en ellos.

Para finalizar, y conectando aspectos que hasta ahora se han mencionado pero que se tratarán con más detenimiento adelante, se traen a mención las finalidades de la historia. Una de las apreciaciones que sobre estas se encuentra y las conecta con la causalidad consiste en aseverar que “*la comprensión de la interrelación de los factores multicausales que explican la evolución de las sociedades humanas es una de las finalidades fundamentales en las Ciencias Sociales durante la Educación Secundaria*”. (LUCERO Fustes, M., & MONTANERO Fernandez, M. 2006. Pág 91)

2.2.2.2 Aprendizaje de conceptos

Por otro lado se encuentra el aprendizaje de conceptos, que es pensado también como *construcción de conceptos*, el cual surgió, junto con los conocimientos metodológicos y las destrezas, de una propuesta de renovación educativa de la historia, que buscaba modificar la situación en la enseñanza de la historia que se venía viviendo en Inglaterra. (PRATS, 2001, pág. 73)

Siendo necesario establecer una relación entre el aprendizaje desde la atribución de significado y la conceptualización o el aprendizaje de conceptos, se puede traer a cuestión el hecho que:

Se trata de que, a través del saber teórico y práctico de un contenido histórico sea posible descubrir su lógica interna, **el referente conceptual** y la organización metódica, que permitan establecer **relaciones significativas** y coherentes para elaborar de manera consciente y crítica una postura argumentada, en contraste con un conjunto de datos yuxtapuestos y fragmentados. (ARANGUREN, 2005, pág. 74) (Negrita agregada)

Si bien esta relación es muy relevante, la conceptualización desde su teorización interna habla de una serie de cuestiones que estiman la necesidad de establecer, primero, una prioridad hacia lo procedimental para llegar a la consecución de un saber histórico.

¿Enseñamos técnicas de trabajo, o enseñamos contenidos? es una disyuntiva sin fundamento: hacemos que el alumno sepa utilizar unos procedimientos (que también son contenidos) con el fin de que estos enganchen el hecho histórico significativamente. Los procedimientos son, pues, contenidos muy importantes para la adquisición de conceptos; concepto y procedimiento van íntimamente entrelazados. Por eso el procedimiento (como al concepto al que lleva) nunca debe utilizarse al

margen de un continuo, de una secuenciación que hemos establecido previamente para llegar a adquirir un determinado conocimiento histórico. (SÁNCHEZ Prieto, 1991) citado en (LORENZO, 2003).

En esta misma lógica se entiende que el aprendizaje de conceptos proviene desde unas construcciones teóricas que hacen que un concepto esté cargado a su vez de otros conceptos, esta comprensión del aprendizaje se encuentra bajo la idea de avance donde se logra estimar un progreso en tanto se pase de la comprensión de conceptos simples a otros más abstractos de manera gradual. (FLACSO, 2009, pág. 8)

En la educación secundaria el aprendizaje de conceptos de una forma procedimental es prioritario puesto que en la adolescencia la comprensión de la historia se hace compleja al no asumir una postura analítica frente a los sucesos concibiéndolos, en la mayoría de los casos, como estructuras terminadas. (FLACSO, 2009).

El aprendizaje significativo trabaja los conceptos desde una construcción simbólica de los mismos. En este tipo de aprendizaje se plantea que los conceptos son, de la misma forma que las personas y objetos, nominados, por lo tanto su definición está dada igualmente en conceptos que involucran unos significados, lo que conlleva a un aprendizaje por “representaciones” (GUTIÉRREZ, 1987, pág. 120). Esto a la luz del desarrollo “del pensamiento conceptual e histórico”, se puede traducir en los atributos que se le otorgan a los conceptos que en un principio son simples, pero que van ganando abstracción a medida que se profundizan dando movilidad a los conceptos y generando nuevas relaciones entre unos y otros (FLACSO, 2009).

No todo aprendizaje por conceptos se puede categorizar como acertado, existen unos conocimientos llamados *erróneos*, lo que no los hace inútiles frente al aprendizaje, puesto que pueden ser útiles como anclaje o saberes preexistentes a la luz de algún tipo de conocimiento que se pueda presentar a futuro. (FLACSO, 2009, pág. 8)

Como se pudo precisar en los antecedentes, el aprendizaje de conceptos presenta algunas problemáticas que no solo lo afectan a él como tal, sino que pueden llegar a tergiversar la estructura de la historia enseñada al punto de que influencias de diversa índole pueden restarle peso académico e inclusive social. Este problema es planteado por Lucero y Montanero de la siguiente manera:

Algunas concepciones políticas e historiográficas del pasado han contribuido a un tratamiento empobrecido de los conceptos y procedimientos propios de la ciencia histórica, que imposibilita el desarrollo de auténticas capacidades

críticas en el alumno. LUCERO Fustes., & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 90)

De igual manera los conceptos no son estáticos, estos se van adaptando a los momentos en los que se estudian, respondiendo a unas representaciones cambiantes de los fenómenos históricos y atribuyendo significados diversos en la medida que se estima su incidencia en la composición social desde donde se estudia. A modo de ejemplo Carretero y Kriger (2008, Pág. 235) presentan cómo se ha transformado el concepto de “*descubrimiento*” el cual “*ha sido desplazado primero por el de “encuentro”, y ya en los últimos años por el más radical de “choque”* es así como se llega a precisar que un solo concepto enmarca un fenómeno histórico que a su vez está sujeto a diversas interpretaciones.

Otra de las aportaciones que los conceptos hacen al campo disciplinar de las ciencias y que se mencionan con mayor frecuencia es que estructuran su epistemología, por ejemplo “*(...) la Lógica y la Matemática serían disciplinas formales en el sentido de que sus “verdades” serían de naturaleza conceptual y no empírica*” (CARRETERO, M., & LIMÓN, M, 2001, pág. 120)

2.2.3 Aspecto disciplinar

La enseñanza de la historia como su nombre lo indica posee dos implicaciones, por un lado está la enseñanza que es abordada por la didáctica, en este caso de las Ciencias Sociales; por otro lado está la historia, disciplina de las Ciencias Sociales que desde las teorías que la abordan posee diversos matices que la particularizan y le atribuyen unos conceptos y demás, que la postulan desde un plano epistemológico.

La historia como disciplina de las ciencias sociales ha jugado un papel muy relevante en la enseñanza aprendizaje de dichas ciencias, de la misma forma que ha atravesado importantes cambios, muchos de los cuales parten de la escuela. Desde los inicios que fundamentan la historia se encuentra *identificar estructuras y regularidades, para formular relaciones generales.* (CHARTIER Roger. 1994, pág. 2)

Lo anterior lleva a pensar desde lo denso de la disciplina como tal, lo complejo que resulta hacer de este conocimiento abstracto un conocimiento factible de ser enseñado en las aulas, donde entran a tomar partido diversos puntos a tener en cuenta, como ejemplo de ello en la enseñanza de la historia se debe tener en

cuenta, entre otros, la perspectiva Historiográfica (CARRETERO, 2008, pag.138) que guiará el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En acuerdo con lo anterior se habla también del hecho que en el aprendizaje por conceptos en el marco de lo disciplinar es pertinente tener presente la visión histórica en que se fundamentan los conceptos, un ejemplo muy claro de lo anterior lo presenta Carretero:

El concepto de revolución de un historiador marxista varía considerablemente del que mantiene un historiador que pertenezca a la perspectiva de Historia de las Mentalidades. (ASENSIO, CARRETERO Y POZO, 1986, pag.14)

Si bien ya se planteó que la tendencia historiográfica y la visión histórica son aspectos disciplinares que deben ser sujetos de búsqueda, análisis, selección y problematización antes de ser llevado un proceso socio-histórico al aula, el conocimiento histórico está supeditado a la forma en que éste se aborde, lo que suma a la misma un carácter relativo.

Además de lo anterior es preciso comprender la complejidad en la que están inmersos estos fenómenos históricos; por ejemplo, desde el concepto de Revolución se puede entender de manera conceptual y causal cómo se dieron procesos como el de la revolución Francesa, sin embargo esta revolución en sí misma tiene una serie de posturas. Lo importante de dicho fenómeno es que a través de la historia se examina su trasfondo ya que el acento ha sido puesto sobre la *libertad del sujeto, sobre la parte reflexionada de la acción, sobre las construcciones conceptuales*. (CHARTIER, Roger. 1994, pág. 2)

Si bien la búsqueda de una enseñanza de la historia que no desvirtúe la historia como disciplina, pero que se conjugue en proyección a la tarea didáctica del maestro, es una de las apuestas más fuertes que se han realizado en las últimas décadas, perviven algunas problemáticas de índole estructural que en cierto punto limitan y van transfigurando la historia. La historia en el entorno escolar está establecida en una relación con la sociología que cada vez es más profunda, llegando a dar solo aportes descriptivos a dicha disciplina social. (CUESTA Fernández, 1997, pág. 1).

Con respecto a lo anterior se puede precisar, que la historia, como ya se trató, tiene diversas finalidades desde su enseñanza escolar y disciplinar. Una de las concepciones que se le atribuye a esta es reconocer a *“la historia como estudio de los hechos pasados, especialmente de aquellos que determinan hechos de masas*, esto quiere decir fenómenos sociales de diversa influencia tales como los

movimientos de población, la producción, las luchas sociales, etc., sin olvidar los hechos concretos (guerras, revoluciones, etc.)". Planteando por último que "el análisis científico de este cúmulo de hechos es el objeto de la historia como ciencia". (ANAYA Hernández, L. A & RAMÍREZ Sánchez, M. 2001, PÁG. 16)

Ahora es preciso relacionar la historia como disciplina con la causalidad y los conceptos, para tener mayores claridades sobre sus aportes, complementariedades o discusiones.

El sentido de la causalidad y la conceptualización como elementos primordiales para la construcción de explicaciones y estructuras en las Ciencias Sociales, es que permite la manipulación de la información para su análisis y estudio. Este aspecto se ve ejemplificado en Caïs (1997) (Citado en JOLIAS, Lucas, 2008, pág. 17) donde en el análisis comparativo expone el contraste entre variables incluyendo en su lógica *"la manipulación conceptual de datos empíricos para descubrir relaciones entre variables"*

Este tipo de ejercicios respaldan la idea de que la Historia no es una disciplina acabada que se basa en un pasado inamovible, por el contrario brinda opciones de estudio a la disciplina, buscando su constante enriquecimiento. Esto se hace importante si se tiene en cuenta que *"la Historia que, a diferencia de otras disciplinas, se interesa más por la significación de los hechos que por los hechos en sí mismos"*. (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 14), En otras palabras no busca una descripción de los fenómenos históricos, como lo hace otras disciplinas científico-sociales como la sociología, si no que busca escudriñar en ellos para comprenderlos. Es en este punto donde se puede establecer una relación entre el manejo de datos y la significación de hechos, puesto que si bien parecen posturas contradictorias al ser una más cuantitativa y estadística, y la otra desde un orden más cualitativo y social, ambas posturas se pueden tomar como parte de un proceso, ya que la manipulación de datos debe conducir a comprender la significación de los hechos.

Si bien se hace un intento por estimar cómo comprenden los adolescentes los fenómenos históricos actuales, esta búsqueda no es cuestión de fórmulas, se debe tener siempre presente que la comprensión de una disciplina tan densa como lo es la historia debe ser estudiada a la luz de los procesos que se realicen, donde a su vez se tiene que tener en cuenta el contexto de la información que se está proporcionando. En otras palabras *"uno de los elementos básicos de la comprensión viene dado por la caracterización de las distintas formaciones sociales. Sólo dentro de estas caracterizaciones se pueden explicar en parte los hechos sin caer en anacronismos o visiones incompletas de la realidad"*. (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 14)

En esta misma lógica se traen a cuestión algunos objetivos de tipo “disciplinar y cognitivo” que se deben alcanzar en el aprendizaje y la enseñanza de la historia:

... a) comprender el pasado de forma compleja (según la edad y el nivel educativo), lo cual suele implicar el dominio de las categorías conceptuales de la disciplina, b) distinguir diferentes períodos históricos (previo dominio de determinados esquemas temporales), c) comprender la causalidad histórica, d) acercarse a la metodología utilizada por el historiador, lo cual permitirá aprender la historia de forma intelectualmente activa y comprender el conocimiento histórico como depositario de problemas que pueden resolverse con sistemas de objetivación, y e) relacionar el pasado con el presente y el futuro, lo cual supone una importante vinculación con las Ciencias Sociales. (CARRETERO, M; ROSA, A; GONZALES, M, 2005, pág. 17)

Acá se observa como la Historia merece un tratamiento didáctico para ser llevada al aula, teniendo en cuenta con qué población se va a trabajar, y abordándose de manera gradual y regulada.

2.3 MARCO CONCEPTUAL

2.3.1 Los conceptos de Imperialismo, Colonialismo y Revolución en la enseñanza de la historia

Realizando una analogía con la traducción de otros idiomas, (CARRETERO & LIMÓN, 1993, pág. 159) se explica cómo el historiador no puede ser totalmente fiel a los procesos históricos como tales, puesto que existen unos datos que no se conservan al transcurrir temporal. Los autores plantean esta cuestión como problemática en la comprensión de algunos conceptos; en los que se cita, entre otros y a modo de ejemplo, el concepto de Revolución.

Las relaciones causa-efecto y el aprendizaje de conceptos en la enseñanza de la historia presenta algunos factores que la dinamizan;

“Es obvio que entender, por ejemplo, las causas de la revolución francesa o las consecuencias de la expansión colonial de Europa, implica el dominio de conceptos bastante complejos” (CARRETERO; POZO; & ASENSIO, 1983, pág. 1)

En el anterior apartado se visualiza más que una dificultad, un aspecto que complejiza dicha relación (conceptos y explicación causal) en la medida que depende de otra serie de factores para poder darse de forma integrada e integradora.

Buscando realizar un acercamiento práctico al uso de los conceptos de revolución, imperialismo y colonialismo que se realizan en las instituciones educativas donde se llevó a cabo esta investigación, se tomaron los libros de texto que si bien no son la base de los planteamientos curriculares, hacen las veces de guía para los maestros del área de Ciencias Sociales, los cuales los proponen para los estudiantes como fuente de consulta para trabajos. De los libros propuestos para grado octavo que fueron consultados, sólo se encontró la definición de dos de los tres conceptos a trabajar en el libro de texto de la editorial Voluntad del año 2006, que lleva por título “*Lideres*”.

En este libro de texto se encuentran definidos dos de los tres conceptos trabajados:

Colonialismo: Se entiende por colonialismo aquellos territorios ocupados y administrados por un gobierno ajeno a ellos, mediante la conquista o el

asentamiento de sus súbditos, y en el que, por lo general, se impone una autoridad extranjera.

Imperialismo: Se refiere de manera general a todo tipo de dominio económico y político que ejerce una nación poderosa sobre otra más débil, la cual pasa a ser una colonia de la potencia. (LIDERES, 2006, pág. 50-51)

El anterior es uno de los pocos libros de textos que definen los conceptos que se desarrollan en su propuesta de enseñanza y aprendizaje. Las teorías que respaldan el trato conceptual de estos textos en la enseñanza son casi nulos, puesto que las corrientes historiográficas o las escuelas de Historia brindan definiciones desde posturas muy permeadas por connotaciones ideológicas, y es precisamente esto lo que no se quiere propugnar en espacios de formación, ya que la historia ha sido víctima de manipulación ideológica por muchos años, siendo utilizada para *“Legitimar realidades políticas actuales”* (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 14) y no es necesario profundizar mucho para evidenciar el contraste ideológico que cargan en sí estos tres conceptos.

Además de lo mencionado, en la enseñanza de la historia en la secundaria no se busca formar historiadores, si no sujetos que comprendan los fenómenos históricos desde una postura crítica, que sean analizados a la luz de diversas teorías sin pretender crear vínculos con una u otra pero sí destacando los acercamientos y aproximaciones entre ellas, según los intereses o los objetos de análisis de las mismas. Lo anterior se ve ejemplificado en la idea que *“El concepto de revolución de un historiador marxista varía considerablemente del que mantiene un historiador que pertenezca a la perspectiva de la historia de las mentalidades”* (CARRETERO, 2008, pág. 138)

Dejando de lado la incidencia social que puedan tener estos conceptos y retomando su uso en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra el tratamiento didáctico que se le ha dado a diferentes conceptos históricos, que son incluidos en los llamados vocabularios históricos.

Caso concreto, en el vocabulario histórico planteado hasta la edad de los 16 años (CARRETERO, POZO & ASECIO, 1995, pág. 321) se incluyen *“los conceptos y las ideas más comúnmente utilizadas en la enseñanza de la historia”*.

Entre los conceptos que se destacan en el listado de este vocabulario se encuentran los tres conceptos acá tratados, Imperialismo, Colonialismo y Revolución; de igual manera se mencionan otros conceptos que hacen parte de la estructura de estos, como son el concepto de *“colonia”*, *“marxista”*, *“capitalismo”*, entre otros. Este planteamiento es muy importante tenerlo en cuenta en el aula de

clases, puesto que más que adscripciones a determinadas escuelas historiográficas, o definiciones de libros de textos o autores, se debe pensar en una construcción de caracterizaciones conceptuales que ayuden a comprender su estructura y sus particularidades.

2.3.2 Las explicaciones causales

Cuando se habla de explicación se hace referencia, *en el plano científico, a la etapa de definición de los conceptos, lo que significa o bien “construir” conceptos (si son nuevos) o bien “operacionalizarlos” (si ya existen en el lenguaje cotidiano)*. (JOLÍAS, Lucas. 2008, pág. 4) En este caso se logró diagnosticar que los estudiantes poseen un acercamiento a los conceptos de imperialismo, colonialismo y revolución, ahora bien, teniendo en cuenta que dichos conceptos hacen parte de un lenguaje cotidiano, la intencionalidad de la explicación en este trabajo fue llegar a operacionalizarlos.

Cuando se habla de esquemas explicativos en la historia aparecen la intencionalidad y la causalidad como las *más frecuentes*. Este último esquema, visto desde el uso que los adolescentes hacen de él, brinda gran relevancia a los participantes en los procesos históricos como factores determinantes en las causas, a diferencia de lo que sucede en la disciplina como tal donde se plantea a factores sociales como causas centrales (a modo de precisión se nombran factores políticos, económicos, entre otros) (CARRETERO & LIMON, 1993, pág. 161).

Acorde con lo anterior Prats plantea una línea procedimental que enmarca una metodología que tiene como objetivo vincular al estudiante con un acercamiento al pensamiento causal, dicha metodología está conformada por tres puntos, el primero de ellos habla sobre una linealidad casuística donde de forma simple se lleve al estudiante a establecer relaciones sencillas de causa-efecto; en segunda instancia se busca realizar la clasificación de los factores causales así como las intenciones de las acciones; Como tercer y último punto se encuentra la relación con los planteamientos de Carretero, y consiste en comprender las causas de tipo estructural y de tipo motivacional, o intencional (PRATS J, 2001, pág. 68) que contribuyeron a que el hecho se diera. Para este teórico es quizás este momento el más complejo por lo que implica, para los estudiantes, tener argumentos que sustenten las diversas posturas que del grupo surjan. (PRATS J, 2001, pág. 14)

La causalidad, desde diversas teorías, implica distintos niveles que responden a unas necesidades de explicación concreta. Por un lado está la causalidad que aborda los procesos históricos como tal, de *tipo estructural*; por otra parte se

encuentra la causalidad que se enfoca desde los propósitos de quienes participaron en los procesos históricos, de *tipo intencional* (CARRETERO & LIMON, 1993, pág. 164) otro de los acercamientos a las diferentes formas en las que se estructura la causalidad puede ser comprendido de un modo diferente que plantea una mirada a la perspectiva disciplinar donde el tipo de causas suele variar, “*en los procesos históricos puede ser que un hecho tenga consecuencias a corto plazo, a largo plazo, directas e indirectas. Además, hay causas coyunturales y causas estructurales de los hechos*” (PRATS J, 2001, pág. 30)

Otro tipo de relación causal que se puede encontrar es la *relación causal suficiente*, la cual es entendida como una causa específica que provoca un efecto específico, el que también puede aparecer en otras circunstancias y por otras causas, pero la causa inicial no arroja un efecto diferente; y la *relación causal necesaria*, la cual consiste en una causa que es imprescindible para la aparición de un efecto pero que por sí sola no lo produce (POZO, 1988, pág. 155) en esta relación lo que entra en juego son el consecuente y el antecedente desde una relación de lógica que en última instancia lo que permite ver, independientemente de cuál de los dos se acoja, es cómo existe un vínculo inseparable entre las causas y efectos que contribuyen a su vez a dar sentido a explicaciones en historia, aclarando igualmente que la denominada relación causal necesaria se aplica frecuentemente con una tendencia “*verificacionista*”.

Un aspecto muy relevante del último tipo de relación nombrada hasta el momento es que incluye un elemento de amplia importancia en toda relación causal, que si bien no puede ser desconocido en los dos primeros tipos de relaciones (no se encuentra textual); se trata de las variables. Desde la anterior perspectiva Kuhn citado en (POZO, 1988, pág. 161) plantea tres problemáticas en la comprensión causal de la historia que parten de las variables nombradas por él como *covariaciones* donde, grosso modo, se manifiesta en primer lugar que pueden ser desdibujadas por las ideas preexistentes de los estudiantes; luego se expresa que se le puede dar alta importancia a variables no relevantes; y por último Kuhn habla de un problema metodológico donde se expone, con gran frecuencia, una *ambigüedad* que polariza los resultados. (POZO, 1988, pág. 155).

Desde otra perspectiva (POZO; GOMEZ Crespo; LIMON; & SANZ Serrano, 1991, Pág. 59) la causalidad o el pensamiento causal se nombra como un *Marco teórico* de donde parte un análisis con respecto a unos datos que se puedan tener sobre un fenómeno, en este caso se postula esta idea para una investigación dirigida a la comprensión de unos saberes en las Ciencias Naturales, sin embargo los autores plantean que la causalidad es un tema que atraviesa la ciencia en sí ya sea Exacta o Social.

En esta misma lógica se entiende que los diversos planteamientos que nombran de distintas formas la causalidad -reconociendo que hay muchos otros que acá no se mencionan- apuntan en cierto sentido a lo mismo y es el plantear la relación causa- efecto como un modelo explicativo y como tal se produce bajo unas características específicas.

Ahora bien, teniendo unos planteamientos sobre explicación y causalidad, se puede precisar que ambas se encuentran en la explicación causal, la cual posee varias definiciones.

El concepto de explicación causal puede entenderse como el componente de la explicación histórica que se realiza esencialmente dos preguntas: en primer lugar por el *¿Por qué necesariamente?* y segundo *¿Cómo es que fue posible?*, ambas preguntas como eje para el estudio de los hechos históricos (ACUÑA Vigil, pág. 13).

Popper, citado en Jolíias, Lucas (2008, pág. 6) plantea que *dar una explicación causal de un acontecimiento, quiere decir deducir un enunciado*. En línea con lo anterior Jolias (2008, pág. 22) plantea dos clases de explicación causal, una muy ligada a las variables y la otra, más acorde a la historia, la cual consiste en el manejo de una información histórica que permita interconectar dichos datos para dar lógica y claridad a los fenómenos históricos, puesto que las explicaciones causales llevan inmersa una finalidad en secuencia a las Ciencias Sociales, el hecho de que las explicaciones causales sean de carácter social, deben contribuir a la solución de conflictos, a los problemas de la sociedad, y a preverlos, así pues, permite conocer y abordar las causas. (JARAMILLO Uribe, 2004, pág. 235)

Prats y Santacana (1998) determinan que la causalidad se puede entender desde dos explicaciones, las motivacionales y las intencionales, las cuales se pueden analizar desde las explicaciones causales, que se refieren a las circunstancias bajo las cuales se produjo el acontecimiento o el hecho histórico.

Es necesario también identificar la importancia que tiene la explicación causal dentro de la explicación histórica y es precisamente porque es una de las formas por las cuales es posible la comprensión de los hechos históricos, lo que lleva a entender que los hechos históricos no son producto del azar sino que le preceden otros en papel de antecedentes y que también pueden darse de manera simultánea. (ACUÑA Vigil, pág. 8)

A partir de los planteamientos de diversos autores son varias las características que debe tener una explicación causal, un ejemplo de ello es:

- (...) *debe ofrecer una estructura multicausal explícita y articulada de los eventos y condiciones contextuales más relevantes del fenómeno histórico.*
- *Deben evocar el conocimiento previo necesario y clarificar los eventos intermedios o la información implícita acerca de las motivaciones y, sobre todo, de las condiciones influyentes en la red causal.*
- (...) *justificar por qué una o varias causas produjeron una determinada consecuencia. Se pretende hacer la explicación más coherente: para penetrar en las relaciones causales.* (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50)

Por su parte Prats y Santacana proponen, ya no a modo de características, sino de componentes de la causalidad, tener en cuenta tres aspectos fundamentales: las leyes generales que se le pueden aplicar a la causalidad donde se tiene en cuenta el orden temporal que se establece entre causa y efecto, así como las condiciones que propician una u otra; luego está la inferencia donde se hace una selección causal acorde con el fenómeno histórico a estudiar buscando mantener siempre la mayor lógica posible; y como último componente, está la elaboración teórica donde se debe tener una mirada amplia de la pluralidad de las causas, ordenándolas de forma tal que abarquen diversos aspectos sociales tales como lo económico, lo ideológico, entre otras. (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 31)

Es preciso aclarar también que las intenciones de los agentes particulares de la Historia deben tenerse en cuenta a la hora de que nuestros alumnos puedan formular explicaciones que resulten relativamente completas de los fenómenos históricos. (CARRETERO, 2002, pág. 11)

2.3.3 El aprendizaje de conceptos en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Es bien sabido que el aprendizaje de conceptos es uno de los puntos que más fuerza ha tomado en la enseñanza de las ciencias sociales y específicamente en la historia (a diferencia de la geografía donde se ha impulsado con ahínco el desarrollo de destrezas cartográficas así como el pensamiento geográfico) donde se pone de manifiesto que es a través del conocimiento conceptual que se alimenta el conocimiento histórico; dichos conceptos no son estáticos, por lo que van cambiando o ampliándose en la medida en que quien los estudia vaya adquiriendo más elementos en la materia. (CARRETERO & LIMÓN, 1993, pág. 162).

Este aspecto cobra importancia en la tanto se pretende vincular a la enseñanza de la historia un tipo de saber más significativo, por lo que sería erróneo y se estaría replicando en el aprendizaje memorístico al definir conceptos en la escuela para que el estudiante los asuma como definitivos (AISENBERG, 1988, pág. 154)

En la enseñanza de la historia se han priorizado procesos de tipo técnico buscando dar unas razones terminadas a los hechos socio-históricos dejando reducidas así las posibilidades de una conceptualización de los mismos (ARANGUREN, 2005, pág. 62).

Si bien en un inicio ya se problematizó sobre la importancia que genera el aprendizaje por conceptos en la historia, es importante destacar que una, de las muchas tantas, ideas que respaldan esta postura hace referencia al carácter epistemológico donde se sustenta que estudiar el *nexo* entre los conceptos y la praxis en la enseñanza de la misma permite atribuir, a modo de respaldo, cientificidad a esta relación. (ARANGUREN, 2005, pág. 63) permitiendo así generar una visión más amplia de un marco conceptual de la disciplina a nivel escolar y para esto se debe pensar en primera instancia en una *formación conceptual* del sujeto.

Ahora bien, desde un ámbito conceptual queda definido el cómo se entenderá el aprendizaje de conceptos y a la luz de qué teorías se aborda, es en este punto donde se hacen válidas algunas apreciaciones sobre el cómo se produce el aprendizaje de conceptos en el aula teniendo en cuenta que:

Es fácil afirmar que hay que enseñar conceptos y no cúmulos de hechos. Pero, ¿qué estrategias de enseñanza es preciso llevar a cabo para que los alumnos lleguen a construir conceptos (que son herramientas de conocimiento y no simples definiciones a repetir)?. Es decir, ¿qué condiciones específicas deben reunir las situaciones didácticas para favorecer aprendizajes conceptuales? (AISENBERG, 1988, pág. 150).

Aunque si bien no es una respuesta precisa, si apunta a dar claridades sobre aspectos de tipo procedimental en el aula para la enseñanza de la historia, y son las estrategias didácticas. Acá se propone al docente como un mediador en el proceso de aprendizaje que por lo tanto debe tener una intencionalidad en sus acciones que despierten inquietudes en el estudiante y que así lo movilicen en la búsqueda del aprendizaje estando así realizando un ejercicio de significación del aprendizaje. (HERVAS & MIRALLES, 2000, pág. 39)

El aprendizaje de conceptos en la Historia se justifica a partir de la ventaja que constituye el plantear una situación- problema desde un concepto que a su vez lleva a vincular otros conceptos mediante el uso de estrategias que deben garantizar procesos cognitivos que superen el simple discurso y que tengan en cuenta la implicación académica de la historia. (DALLONGEVILLE, Alain, 2003, 10).

Para concluir el aprendizaje de conceptos es importante en la investigación sobre la didáctica de la historia en la medida que *“al infravalorar la importancia concreta de los conceptos, la didáctica de la historia se ve implicada en una gran dificultad para pensar la importancia de las representaciones de los sujetos-discientes y explotarlas”* (DALLONGEVILLE Alain, 2003, Pág. 5) Esta situación limita el trabajo didáctico de la historia en la medida que se tiene presente las habilidades de los implicados, lo cual, desde el cognitivismo, prolongaría la tradición de la memoria como única habilidad requerida para el aprendizaje de la historia.

Para que esta perspectiva memorística se rompa es necesario *“Volver sobre los conceptos, que son al mismo tiempo elementos que estructuran la didáctica de la historia y objetos de trabajo en clase”*. (DALLONGEVILLE Alain, 2003, Pág. 5). Esto también se puede percibir desde Lorenzo (2003) el cual argumenta que *“Los conceptos cotidianos emergen a partir de la experiencia con el mundo cotidiano, mientras que los conceptos científicos forman parte de sistemas de conceptos, es decir, los signos se relacionan con otros signos”*. En este mismo autor se puede encontrar que existen dos clases de conceptos, los cotidianos que se construyen a través de la experiencia directa con el entorno y los científicos que son de carácter más académico. (LORENZO, 2003).

Así mismo el aprendizaje de conceptos se manifiesta en cuatro dimensiones puntuales que los caracterizan y los clasifican, citadas por Prats:

Tienen una *dimensión intensiva*, en la medida que describen una realidad en toda su profundidad, una *dimensión extensiva* en cuanto que, con variantes, ofrecen caracterizaciones que son constantes en los procesos históricos, una *dimensión temporal*, en la medida que varían en función del tiempo histórico en el que se dan y, por último, una *dimensión relacional* (PRATS, 2000)

Siendo así se entiende que una conceptualización adecuada debe incluir estas cuatro dimensiones.

2.3.4 Las finalidades en la enseñanza y aprendizaje de la historia y su papel en el análisis del presente a través de la comprensión

Cuando se habla de la intencionalidad de la historia dentro del currículo escolar o de la funcionalidad de la misma para los estudiantes, muchos autores coinciden en que más que apuntar a intencionalidades o funcionalidad, lo que se debe pensar es en la finalidad, que en últimas recoge ambas.

Dentro de las finalidades de la historia como área de conocimiento escolar, se plantea la necesidad de aprender aquellos fenómenos históricos pasados para saber situarlos en el presente. (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 46). (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 14) (CARRETERO, M & MONTANERO, M. 2008, pág. 134). Así como otros *“consideran que es ésta la verdadera función de la Historia escolar: comprender el mundo en el que vivimos”*. (MERCHÁN Iglesias, (2002, pág. 9)

Más allá de conocer los hechos de manera simplista resaltándolos solo como acontecimientos, es fundamental que los estudiantes reflexionen sobre las implicaciones de corte político, social, económico...que propiciaron que esto sucediera, pero sin quedarse allí, lo ideal es trascender y abrir espacios donde el estudiante pueda hacer una lectura de su realidad a partir de sus antecedentes. (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 46).

Para justificar la participación de la historia reciente dentro del currículo escolar de la secundaria argentina, De Amézola plantea la siguiente pregunta: ¿puede entenderse el presente de América Latina sin conocer su pasado colonial? (DE AMÉZOLA, Gonzalo, 2000), es así como se va introduciendo la lectura de la realidad próxima como uno de los factores que se posibilita desde el trato académico que se hace en la escuela del pasado.

Con respecto a lo anterior De Amézola trae a cuestión a los detractores de esta finalidad de la enseñanza de la historia escolar como referente para comprender los procesos actuales, los cuales argumentan que es preferible recurrir a otras ciencias sociales mejor preparadas para hacer diagnósticos sobre lo actual, como la sociología, la ciencia política o la economía (DE AMÉZOLA, Gonzalo, 2000), pero el autor argumenta, sin pretender disminuir el grado de lógica a lo que dicen los detractores, que la historia facilita el percibir qué cambios se han dado.

Ahora bien, continuando con las finalidades de la Historia en la educación, se tiene claro que desde diversas perspectivas se apunta a que la historia sea la cartografía que guíe el viaje de los estudiantes en el presente, también existe la necesidad de un reconocimiento cultural, lo cual se logra mediante la contextualización de los fenómenos históricos que dieron cabida a la sociedad actual y a las representaciones que de ellos se tiene en la identidad colectiva. (PRATS & SANTACANA, 1998)

De la misma manera que el conocimiento del pasado para la comprensión del presente constituye uno de los fines de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, también figura como uno de los objetivos didácticos de dicha disciplina, donde se habla de una contextualización de los fenómenos históricos. Dentro de esta postura se estima también que no es posible entrar a delimitar la influencia de los fenómenos históricos del pasado en el presente sin comprender que los mismos son producto de diversas causas y que por lo tanto conllevan a diversas consecuencias. (PRATS & SANTACANA, 1998) Para comprender dicha identidad colectiva se vienen incluyendo en la historia escolar nuevas tendencias, nuevos procedimientos y nuevos discursos, con respecto a esto Merchán (2002, pág. 9) expone que *“(...) el núcleo en torno al que se articula este nuevo discurso es la idea de considerar que el principal valor e interés de la asignatura estriba en su capacidad para ayudar a la comprensión del presente”*.

La historia desde la enseñanza del presente se trae a mención porque no es una propuesta que sale de esta investigación, si no que hace parte de la reestructuración que desde los académicos se está haciendo de la historia escolar, tal como lo explica Santisteban (2006, Pág. 11): *“de los cambios que se están dando en la historia, uno de los más importantes es una nueva dimensión de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, como eje central de la reflexión histórica”*. Sin embargo para que dicha reflexión histórica sea posible es necesaria una aproximación a una renovación curricular, donde se generen discusiones sobre lo que deben comprender hoy los estudiantes, en especial a aquello referido a su contexto. Esto se argumenta más claramente cuando se piensa sobre *“Cómo se puede ayudar a la comprensión del presente cuando los problemas de nuestro tiempo no son objeto de estudio en la clase”*. (MERCHÁN Iglesias, (2002) Pág. 11)

Ahora bien, como se venía expresando la causalidad tiene una importante implicación en la lectura de los hechos actuales, sin embargo esta lectura requiere de algo vital, la comprensión. La comprensión desde Mc Millán es entendida como una habilidad cognitiva (MC MILLÁN citado en DIAZ Barriga, Frida. 2001. Pág. 527) Por eso cuando se habla de “en qué medida comprenden los estudiantes” se está haciendo referencia a los procesos mentales que desde la teoría cognitiva han alcanzado, entendiendo igualmente que lo más importante es plantear si tienen una comprensión histórica de los fenómenos sociales del presente, o simplemente realizan planteamientos sin argumentar.

De igual manera la comprensión adquiere significación en esta investigación en la medida que los estudiantes *no sólo deben conocer los acontecimientos históricos sino también ser capaces de generar y comprender explicaciones al respecto*. (CARRETERO, LÓPEZ-MANJÓN & JACOTT. 1992. Pág. 83)

Como se ha visto hasta este punto, la causalidad, la explicación, la explicación causal, el aprendizaje de conceptos, la conceptualización entre otros componentes de este proceso han sido definidos desde muchas teorías. Si bien ya se explicó cómo será entendido en este proyecto, es preciso dar una mirada por otras conceptualizaciones que respaldan la postura planteada el inicio. Desde el pensamiento crítico, lo que se debe comprender son *los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado*. (MC MILLÁN citado en DIAZ Barriga, Frida. 2001. Pág. 527)

Por otra parte, desde las teorías piagetianas se estima que para comprender el discurso científico es necesario que el estudiante se encuentre en el estadio de las operaciones formales (Pozo. 1996, pág. 114) Sin embargo se tiene en cuenta que *las operaciones formales serían una condición necesaria pero no suficiente para aprender ciencia*. (Pozo. 1996, pág. 118) Acá se presentan muchas dicotomías entre lo que proponen las teorías piagetianas y los presupuestos de la teoría alternativa las cuales proponen condiciones diferentes para la comprensión, que si bien han sido abordados, su trabajo no ha sido muy profundizado, tal y como lo dice Pozo:

“Sin embargo, los datos existentes sobre la comprensión de la ciencia por los alumnos no parecen dar la razón a ninguna de estas dos posiciones, ya que reclaman niveles de generalidad u homogeneidad intermedios entre los previstos por Piaget y las concepciones alternativas”. (POZO, 1996, Pág. 123).

Para finalizar se Retoma la relación existente entre causalidad, comprensión y presente, dicha relación se conjuga en el hecho que *“Comprender la Historia requiere, sobre todo, entender e inferir relaciones causales entre los eventos que conforman un fenómeno histórico”* (PERFETTI & COLS., 1994. Citado en LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 90).

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

El presente trabajo de investigación fue orientado bajo el enfoque cualitativo que se concibe también como un enfoque interpretativo y *comprensivo de la realidad* puesto que permite una visión más *global* de la misma (PUIG Díaz, R, pág. 2). Bajo el enfoque cualitativo el estudio en contextos escolares permite la generación de espacios para la discusión, reflexión y participación por parte de los estudiantes y del maestro investigador llegando así a una problemática real con respecto a los procesos que se llevan en el aula; en línea con lo anterior, Shaw (1999) citado por Martínez Carazo indica que *“la investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador”*. (MARTINEZ Carazo, 2006: pág. 186)

3.2 Contexto

La investigación fue realizada en dos instituciones educativas del municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. Las instituciones están inscritas en el sector oficial.

En primer lugar está la I.E CAMD ubicada en el área urbana, siendo esta la institución con mayor número de estudiantes en el municipio, contando con una sede para la básica secundaria y la media vocacional, y con cuatro sedes para la primaria. El énfasis ofrecido en esta institución está enmarcado en el sector agropecuario, el cual responde a las principales características del medio.

En segundo lugar está la I.E.R Hoyorrico, ubicada en uno de los cinco corregimientos con los que cuenta Santa Rosa de Osos a apenas 11 kilómetros del casco urbano. Esta institución atiende población rural de estratos 1, 2 y 3 ofreciendo en la sede principal desde preescolar hasta la educación media contando con un énfasis Académico. En las sedes que se encuentran en las veredas circundantes adscritas a este corregimiento se ofrece un programa educativo que cubre toda la educación primaria que es complementada en esta institución educativa en la en el nivel secundario.

3.3 Diseño utilizado

El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado. (MARTINEZ, 2006, pág. 189)

Atendiendo a lo anterior se seleccionó el método de Estudio de Caso **múltiple?** como metodología de la investigación cualitativa para entender las condiciones, pensamientos, manifestaciones personales y construidas de los sujetos de aprendizaje seleccionados en referencia a los asuntos que se han considerado como problemáticos en el aprendizaje de la Historia. De la misma manera *los estudios de caso como diseño de investigación cualitativa pueden proveer las herramientas para realizar una investigación a profundidad en la educación* (PUIG Díaz, R, pág. 6).

3.3.1 Procedimiento

Desde la estructura que se propone para el Estudio de Caso son varios los pasos que se plantean, y corresponden a un orden consecutivo y progresivo que se recogen en tres fases:

- Orientación de la investigación:

La orientación de la investigación es una fase compuesta por tres pasos que configuran la parte inicial del proyecto de investigación. El primero de los pasos es el diagnóstico, es en este momento donde se realizó un acercamiento al grupo y al área de Ciencias Sociales desde las instituciones. En el diagnóstico se evidenciaron algunas de las problemáticas recurrentes en el proceso de los estudiantes que fueron objeto de estudio en la investigación.

En respuesta a la problematización, el segundo paso correspondió a la formulación de los objetivos de la investigación que responden a los asuntos operativos del problema sobre los cuales se pretendió profundizar, estos como elementos de acción interna para el abordaje científico de la problemática.

El modo de intervención que presupone la identificación del problema estuvo dinamizado por la planeación de las estrategias didácticas parte central de las Unidades Didácticas, para analizar su comportamiento desde la intervención en el aula de clases.

- Propositiones teóricas:

Esta fase como su nombre lo indica responde a la teorización de la investigación en relación a la ejecución de las estrategias didácticas y sobre ellas la categorización de los datos o manifestaciones concretas en el aula referidas al comportamiento del problema intervenido.

Esta fase se vio plasmada en la construcción del marco referencial donde se abordaron tres momentos a la luz de las teorías; para comenzar el estado de la cuestión permitió realizar un rastreo sobre lo que se había investigado de la problemática que se venía abordando, de la misma manera que el Marco Teórico y el Marco Conceptual permitieron ahondar en los conceptos, ideas o argumentos que permitieron la comprensión y el análisis del problema a la luz de las preguntas de investigación que guiaron el proyecto.

- Interpretación de datos:

Luego de haber llevado un proceso en el aula y fuera de ella donde se diseñaron y se desarrollaron una serie de estrategias que acompañadas de unos instrumentos, permitieron a los maestros investigadores la recolección de datos desde su experiencia y los procesos académicos de los estudiantes. Dichos datos cobran fuerza en la tercera y última fase denominada Interpretación de Datos. En esta fase se encuentran de la misma manera que las anteriores fases, tres pasos: el primero es el análisis de la información que se estructuró a partir de tres estrategias de análisis; Grupo Focal, Análisis de discurso y la observación participante. Dichas estrategias se pusieron en funcionamiento en el segundo paso, que consistió en un plan de análisis, es allí donde aparecen los instrumentos de recolección de la información que son interpretados a través de unos instrumentos de análisis, lo cuales se explican con mayor detalle más adelante. Finalmente se presentaron los resultados de la investigación a través de una serie de conclusiones que condujeron al contraste con las teorías y enfoques insertos en el marco teórico de la investigación.

3.3.2 Sujetos, población y muestra

Este trabajo está dirigido al análisis de las situaciones de aprendizaje de un grupo de estudiantes de octavo grado de dos instituciones educativas del municipio de Santa Rosa de Osos, ambas de carácter oficial.

En la I. E CAMD la investigación se realizó en el grado octavo más específicamente en el grupo 4, el cual contaba con 32 estudiantes que en su totalidad hacen parte de la muestra.

En la I.E.R Hoyorrico la investigación se realizó en el único grado octavo de la Institución, donde se seleccionaron como muestra 23 estudiantes de los 27 que conforman el grupo.

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 13 y los 16 años de edad.
- Perteneían a los estratos socioeconómicos 1,2 y 3.
- Tuvieron una asistencia constante a las sesiones de clases.
- Respondieron de manera cumplida a la mayoría de las actividades de clase.

Los criterios se realizaron en función de seleccionar una muestra lo más imparcial posible pero que si respondiera a los procesos que se llevaron en el aula, buscando así una objetividad clara en la investigación.

3.3.3 Instrumentos utilizados

En el proceso investigativo se utilizaron una serie de instrumentos para la recolección de la información en cada una de las fases definidas, en correspondencia con los objetivos de la investigación.

La recolección de la información se realizó principalmente dentro del aula apuntando a la implementación de instrumentos que siguieron específicamente tres líneas: la primera de ellas abordó las explicaciones causales en los procesos sociohistóricos y allí se encontraron instrumentos tales como diagrama causa-efecto, los cuadros de síntesis, las escalas de estimación, las fichas de seguimiento a procesos y las listas de cotejo, éstas como registro de las actividades de clases que implicaron el trabajo con la causalidad. Los instrumentos fueron diseñados, en su mayoría, por los maestros en formación, solo el diagrama causa-efecto fue tomado de la web, en su conjunto se encuentran consignados en las unidades didácticas que fueron puestas en escena durante la práctica pedagógica.

La segunda línea se centró en la conceptualización, en la cual se emplearon una serie de instrumentos en el desarrollo de las actividades en el aula como algunas escalas de estimación, listas de cotejo y los diarios de campo y pedagógico como relatores del uso y funcionamiento de las estrategias didácticas, priorizando aquellos que involucraban las estrategias para el trabajo con conceptos, desde la descripción y la reflexión de los mismos.

En tercer lugar para el trabajo en torno al Grupo Focal que permitió abordar el tercer objetivo específico de investigación, se dispuso de un cuestionario que permitiera el desarrollo de un diálogo entre los participantes. El cuestionario

estaba conformado por 6 preguntas abiertas que permitían abordar diversas situaciones en relación a temáticas específicas.

3.4 Plan de análisis

Dentro del trabajo de grado la fase de análisis propia del estudio de caso se comprende como el proceso donde se *“impone una vuelta a los hechos y a la información disponible”* (Colbert y Desberg, 1996, citado en Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, pág. 16) que en este caso se configura bajo el marco de los procesos investigativos que se han realizado en el aula de clase y fuera de ella para así llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación, la cual, en este proyecto, busca estimar cómo se produce la explicación causal y la conceptual sobre imperialismo, colonialismo y revolución en estudiantes de octavo de la IE. CAMD y la IER Hoyorrico, viendo los planteamientos didácticos iniciales desde una relación complementaria.

Primero, en la técnica de la observación participante se encuentran varios instrumentos que deben ser analizados con la intención de explorar la pertinencia de diversas estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico con estudiantes de octavo grado.

Dentro del análisis están primero, los registros de observación que se realizaron a partir de la observación de las clases de Ciencias Sociales en los grados Octavo de las instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, seguidamente están los diarios de Campo y Pedagógicos los cuales se estructuran desde la recolección de datos en el aula y la descripción de los procesos (Campo) y luego se realiza en torno a ello una reflexión teórica (Pedagógico), a diferencia de los registros de observación los diarios se realizan como producto de la acción docente directa, mientras que los primeros son producto de una observación no participante la cual se desarrolló en la clase primera de la práctica pedagógica. Por último se encuentra una evaluación del proceso que realizaron los estudiantes, donde se hace un acercamiento a las estrategias desplegadas en el aula bajo la óptica de ellos, los cuales tiene en cuenta no solo lo aprendido, sino como lo aprendieron.

Para el análisis de los Diarios, registros y evaluación se utilizó un modelo de proceso de análisis de datos inductivo que se ordena en cuatro fases consecutivas y que responde a los intereses del análisis que se le realizó a la Observación participante.

Para organizar la información de una forma estructurada y lógica se despliega un instrumento basado en el proceso de análisis propuesto por Mc. Millán (2007, pág. 480). El instrumento llamado PADI (Proceso de Análisis de Datos Inductivo) organiza las cuatro fases de este proceso.

Para este análisis se da por finalizada la primera parte de la fase 1 (Trabajo de Campo), los datos, por supuesto, consisten en la información que se consignaron en los diarios de campo, registros y evaluaciones, resaltando solo los aspectos clave de cada uno, de allí mismo se extraen los temas que constituyen los argumentos o los procesos que con mayor frecuencia se describen dentro de ambos diarios, los registros de observación o en las evaluaciones que realizaron los estudiantes a los maestros en formación.

Los temas salen de los datos, a medida que estos comienzan a tomar forma, se estructuran dividiéndolos en tres categorías, de tipo disciplinar, didáctico y psicopedagógico, para saber así en cuál de estos tiene mayor incidencia. De los temas se desprenden las categorías, una o máximo dos categorías por tema. Las categorías salen desde la relación que en los diarios, registros y evaluación se establece entre la unidad didáctica, los procesos áulicos y el trabajo de investigación. Los modelos, que bajo la perspectiva de Mc Millán son los conceptos y temas de tipo teórico a la luz de los cuales se analizan las categorías. Dichos modelos serán comprendidos en el marco de la reflexión y resaltando aquellos autores que se encuentren explícitos; esto solo aplicable a los diarios de campo y los registros de observación.

Si bien los diarios de campo son un instrumento que permite describir los procesos llevados a cabo en el aula mediante la narrativa y el análisis teórico, los estudiantes que hacen parte de la muestra también realizaron diversos instrumentos que les ayudaron a llevar registro de sus procesos. Entre dichos instrumentos figuran los cuadros de síntesis, cuadro comparativo, el mapa conceptual y el análisis de un concepto. Este igualmente vinculado al primer objetivo específico de la investigación. Para recolectar la información consignada en estos instrumentos se utilizará El Ideario. (Ver anexo 1).

El ideario es un instrumento con características cuantitativas y cualitativas que ayuda a realizar un análisis de la información a partir del vaciado de la misma, puesto que reconoce desde las estrategias desplegadas en el aula la frecuencia y los porcentajes de las respuestas y las creaciones en torno a las mismas. Si bien en el modelo del ideario figuran ideas principales, es a partir de estas ideas que se realiza el análisis de las relaciones que se establecieron o los conceptos que predominaron, es por ello que se pone el ámbito conceptual como guía para

establecer los contenidos de tipo histórico y rescatar a partir de la unidad didáctica los progresos o retrocesos en el proceso.

El análisis de discurso es un método que es aplicable para el estudio de diversas instituciones, organizaciones, procesos y demás fenómenos concretos; tal como lo definen Manuel Amezcua y Alberto Gálvez Toro (2002, 428) pretende formular teorías basadas en las tres dimensiones que lo componen: el uso del lenguaje (estructuras del texto y la conversación), la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de índole social. Sin embargo se aclara que no fue el objetivo de esta investigación la formulación de teorías, el análisis del discurso se usó para realizar más que una generación, un contraste de teorías, cruzadas con las apreciaciones de los estudiantes.

En este sentido donde se pretende describir las relaciones causales que hacen los estudiantes a favor de las explicaciones causales de diversos hechos históricos, el análisis del discurso tiene como objetivo explorar desde las producciones hechas por los estudiantes (muestra) la identificación o no de algún tipo de relación causal, el tipo de relación que construyen, y su relación con el contexto en el que viven. (Ver anexo 2)

Para esto se requiere primero, identificar cuál fue el instrumento de recolección de información utilizado, y los conceptos o contenidos que se referencian en el uso del instrumento.

En segundo lugar, se hace referencia al modo como los estudiantes hicieron la construcción de las interpretaciones, si bien fueron construcciones textuales, resultado de la inferencia o la reflexión, o si no se evidencia una construcción concreta de explicación causal, cada aspecto será concebido en términos de la frecuencia en que ocurre.

El grupo focal es una estrategia en la que es posible “*que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas*” (HUERTA, 2005, pág. 1)

Se pretende con esta explorar las opiniones y reflexiones que hacen los estudiantes entorno a diversos fenómenos sociales, al respecto se pretende identificar en qué medida comprenden los estudiantes los fenómenos sociales y sus condiciones actuales.

La lectura de las opiniones o posturas de los estudiantes son analizables desde frases puntuales que ellos afirman dentro de sus intervenciones. Para hacerlo

posible se requiere de equipos de grabación para transcribir de una manera lo más fiel posible a como lo expresan los estudiantes.

Se propone un formato donde se condensa la información a partir de los aspectos claves observados en el desarrollo del Grupo focal y las frases notables que para el análisis resulten siendo mas precisas. (Ver anexo 4)

4. RESULTADOS

El análisis de datos cualitativos es entendido como *el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones.* (SPRADLEY, 1980, pág. 70) Citado en (RODRIGUEZ Sabiote; LORENZO Quilles; & HERRERA Torres , 2005, pág. 135). Es por eso que luego de llevar a cabo un proceso en el aula donde se realizó un acercamiento al *aprendizaje de conceptos y la explicación causal sobre imperialismo, colonialismo y revolución en estudiantes de octavo de la IE. CAMD y la IER HOYORRICO, vistas desde una relación complementaria*, se obtuvo una serie de resultados que si bien no buscaron medir los niveles de acierto que se tuvieron en la propuesta, si pretendieron rescatar en el plano de la didáctica las posibilidades que se tienen de mejorar los procesos disciplinares, psicopedagógicos y por supuesto didácticos en tanto la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

El trabajo estuvo comprendido en tres fases, cada una de ellas incluía unos pasos que se complementaban entre si respondiendo a los objetivos de investigación que se habían planteado inicialmente.

4.1 Las estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico

La observación participante es una estrategia de análisis que buscó *explorar la pertinencia de diversas estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico con estudiantes de octavo grado.*

La pregunta por las estrategias en este punto pudo analizarse a partir de dos fuentes, los diarios de campo y pedagógicos, y el tratamiento didáctico de algunas de ellas en el aula de clases evidenciadas en las producciones de los estudiantes.

Desde los diarios de campo y pedagógico se revisaron las descripciones y reflexiones diarias que los maestros hicieron sobre el funcionamiento de las estrategias, la manera como la abordaron los estudiantes, y la funcionalidad de las mismas.

Dentro de los diarios de Campo y pedagógicos (Ver anexo 5) se buscó rastrear qué elementos del proyecto sobresalían mayoritariamente, ya fuesen referentes conceptuales, referentes a explicación causal, referentes a los conceptos de

Imperialismo, Colonialismo o Revolución, o referentes de tipo comportamental. (Ver anexo)

De esta clasificación salen unos temas cuyo resultado fue el siguiente:

TABLA 1: Modelos PADI

TEMAS		
DISCIPLINARES	DIDACTICOS	PSICOPEDAGOGICOS
<i>En tanto problemáticas, avances o aspectos a mejorar en la construcción de los conceptos de Imperialismo, colonialismo y/o Revolución. Lo complejos que resultan algunos planteamientos para los estudiantes.</i>	<i>En tanto avances en el aprendizaje de los conceptos, que presenta un poco de dificultad brindar explicaciones causales a los fenómenos históricos.</i>	<i>Los problemas de comprensión que presentan los estudiantes frente a contenidos históricos y las estrategias que se proponen para enfrentarlos</i>

Lo que se encontró en los diarios de Campo y pedagógicos, si bien el primero tuvo su respectiva reflexión a la luz de algunas teorías, su contenido de manera general y agrupada se puede entender de la siguiente manera, teniendo en cuenta que para este análisis se seleccionaron 20 diarios de campo que guardaban relación con los objetivos de la investigación, por lo tanto se entiende que aquellos diarios de Campo y pedagógicos que no fueron usados planteaban otro tipo de situaciones no menos importantes, pero sin relación con la problemática acá trabajada:

En el plano de lo disciplinar (5/20) los conceptos de Colonialismo, imperialismo o Revolución no fueron definidos de manera explícita, puesto que lo que se pretendía no era memorizar definiciones, sino tener en cuenta que *“la experiencia en la actividad educativa es una fuerza importante que rige el desarrollo de los conceptos genuinos”*. (LORENZO. 2003).

Esto sin llegar a simplificar los conceptos de corte histórico, puesto que *“los conceptos cotidianos emergen a partir de la experiencia con el mundo cotidiano, mientras que los conceptos científicos forman parte de sistemas de conceptos, es decir, los signos se relacionan con otros signos”* (LORENZO, 2003) y es precisamente en dicha relación que se encontró que el aprendizaje de conceptos resulta abstracto para los estudiantes, tanto para el procedimiento que implica como desde lo denso de su construcción científico-social.

En los temas didácticos que se hallaron en los Diarios de Campo y Pedagógicos, resalta una dificultad por parte de los estudiantes para la formulación de explicaciones causales (8/20), en muchos de ellos se encontró un parafraseo de lo que decía durante las explicaciones o la utilización del mismo ejemplo expuesto por el maestro en formación, esto quizás porque *“la enseñanza de la causalidad histórica se fundamenta habitualmente en las explicaciones verbales que los profesores realizan sobre los fenómenos históricos”* MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 46)

En el aspecto psicopedagógico, fue frecuente encontrar en los diarios de Campo y pedagógicos (13/20) alguna referencia con respecto a la comprensión de los conceptos, o al modo en que se abordó la explicación causal, o a las implicaciones del uso y conocimiento de los conceptos de Imperialismo, Colonialismo y Revolución. Es con respecto a este tema que se encontraron más apreciaciones en los Diarios, lo que explicado desde Carretero, López-Manjón & Jacott (1992. Pág. 83) respondería al interés que se pone en la idea que los estudiantes *“no sólo deben conocer los acontecimientos históricos sino también ser capaces de generar y comprender explicaciones al respecto”*.

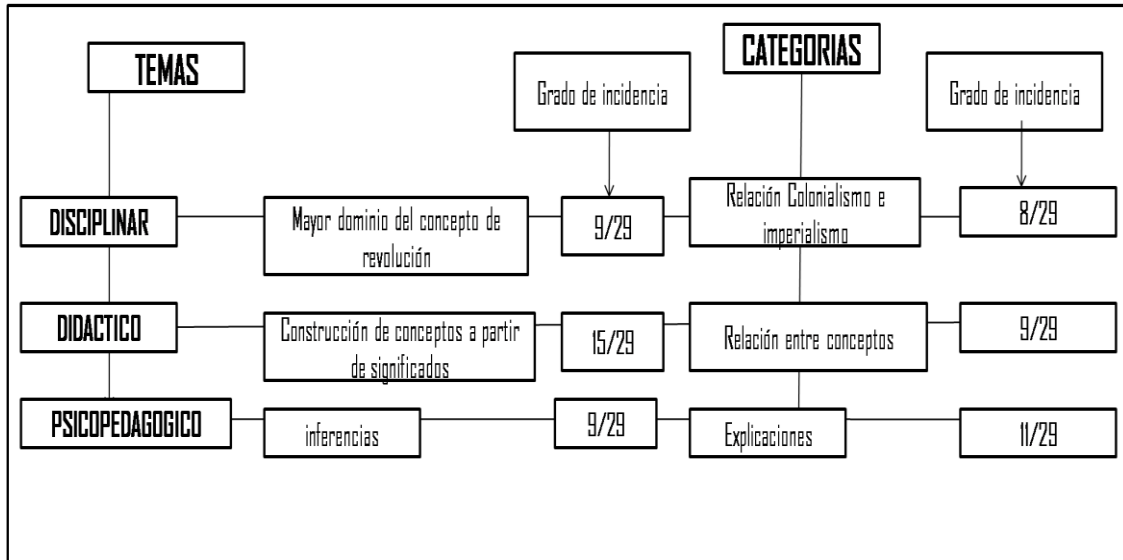
Continuando con la apreciación sobre el aspecto psicopedagógico, que a modo de tema fue encontrado en los diarios desde *los avances y las dificultades en cuanto a la comprensión que presentan los estudiantes frente a contenidos históricos*, allí mismo se expresa también que dicha situación –avance y problemáticas- se presentaron en torno a las estrategias, algunas de ellas no figuran en el aspecto didáctico porque su problema no es de estructura o contenido, si no de la forma en que los estudiantes las asumen, puesto que se manifestó que el despliegue de estrategias requiere de mucho más esfuerzo mental que los procedimientos áulicos a los que estaban acostumbrados.

Este tipo de apreciación se puede evidenciar en otro contexto, pero igualmente en adolescentes; Prats (2000) describe en una investigación sobre *“dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria”* en España, como los estudiantes conciben que la historia es un área que *“no necesita ser comprendida sino memorizada”* (PRATS, 2000) es por esto que en ocasiones el estudiantado presenta poco entusiasmo frente a esta disciplina (FUENTES, Concha. 2002. Pág. 56)

Ahora bien, intentando dejar de lado los postulados positivistas donde se prioriza el aprendizaje memorístico, tal como se acabó de decir, nuevas teorías han buscado la comprensión de *“la práctica educativa a partir del significado que esas acciones tienen para sus propios agentes, profesores y alumnos básicamente, y para la sociedad en que se mueven”*. (MAESTRO, Pilar. 1993. Pág. 4)

Continuando con la línea que se desprende de los temas, se puede observar que algunos aspectos influyeron más que otros.

CUADRO 1: Temas PADI



Desde los temas tiene mayor influencia el aspecto didáctico, puesto que como se vio arriba es quizá el campo más abordado en el desarrollo de las clases, por otra parte también se puede entender que dentro de las categorías las explicaciones plantean mayor grado de incidencia en el análisis que se realizó del trabajo áulico.

De los temas y las categorías que se acaban de exponer surgieron igualmente unos modelos que correspondían a las teorías que respaldaron el trabajo áulico.

TABLA 2: Modelos PADI

TEMA	MODELO	
	AUTORES	FUNCION EN LOS DIARIOS
Disciplinar	CARRETERO Y LIMÓN.	Abordar los problemas en relación a los conceptos
Didáctico	CARRETERO Y OTROS	Abordar relaciones entre conceptos y la implicación de los mismos en la explicaciones causales
Psicopedagógico.	POZO Y POSTIGO 1997	Reflexionar sobre el uso de estrategias por parte de los estudiantes.

Cabe destacar que los modelos surgen desde el número de veces que se presentaron los autores en los diarios que trataron uno u otro tema, por lo que seleccionó el de mayor incidencia.

La relación entre conceptos se ve complejizada en la medida que los estudiantes involucran en sus definiciones aspectos que consideran acertados, (CARRETERO & LIMON,1996, pág. 37) pero no hacen una revisión científica ni teórica de los mismos.

Desde lo didáctico se puntualizó constantemente en la dificultad que los estudiantes presentaron para dar explicaciones causales, sin embargo esto no sólo se da en el contexto de la investigación, puesto que en el método se logró percibir que entender las causas y consecuencias de hechos históricos particulares es una tarea en si misma *compleja*. (CARRETERO, POZO Y ASENSIO, 1983. Pág. 1).

En el plano psicopedagógico se hizo evidente que las estrategias de aprendizaje fueron una propuesta innovadora para los estudiantes, por lo que implicaba procesos cognitivos más complejos que los que venían realizando en su proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales, es por esto que durante todo el proceso se tuvo presente este hecho, destacando que *“de hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida del dominio de las técnicas que la componen”*. (POZO Y POSTIGO. 1994. Pág. 8).

Desde la aplicación de las estrategias y revisión de los productos se encontró que, cuando se aplicó la estrategia del Mapa Conceptual que pretendía que los estudiantes identificaran la red conceptual que componía al concepto de Revolución la gran mayoría de los estudiantes reconocen una estructura conceptual de los conceptos, que en su representación corresponden a una jerarquía donde el nivel de importancia les permite entender la complejidad del concepto y las relaciones que lo explican, sin embargo resultó contrastable el hecho en que parte de esos estudiantes eligieron como concepto general o principal otro que lo componía, es decir, desde la lectura sugerida para el desarrollo de la estrategia era evidente la preponderancia de un concepto, pero a la hora de los estudiantes hacer la representación, este concepto fue subordinado. Independientemente de que los estudiantes establecieran relaciones entre los conceptos, el concepto general (preconcebido desde la planeación) no siempre fue considerado principal.

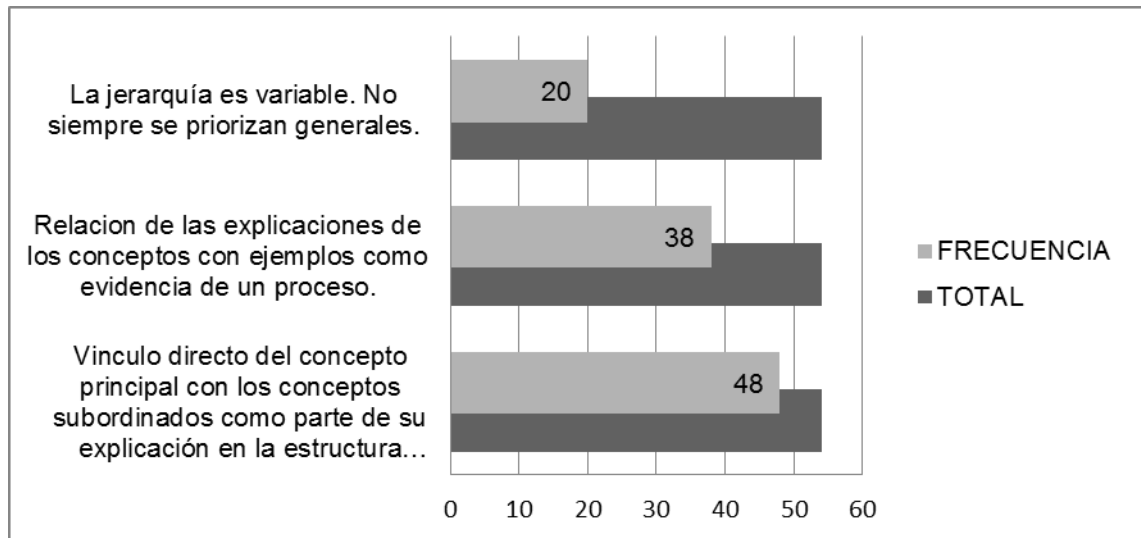
Y en esta línea lo dicen Carretero y Limón (1996, pág. 37) que el aprendizaje de los conceptos de *primer nivel* que requieren de otros conceptos para poder aprenderlos, y que es común que las conceptualizaciones que los estudiantes

hacen resultan siendo fragmentarios y dificultan la relación entre los conceptos por la manera parcializada en que se asumen.

Es por medio del conocimiento conceptual que se ayuda a la configuración del conocimiento histórico, es por esta razón que los conceptos no son estáticos, por lo que cambian o amplían en la medida en que quien los estudia puede ir adquiriendo más elementos en el conocimiento histórico. (CARRETERO & LIMÓN 1993, pág. 160). El hecho de que los estudiantes establezcan relaciones entre los conceptos hace entender que los conceptos que tienen los estudiantes van más allá de las definiciones y se van haciendo más complejos, por el mismo hecho que menciona Dalongeville, Alain (2003, pág. 5) que el aprendizaje de conceptos en Historia consiste en plantear una situación problema a partir de un concepto y este terminará por vincular otros conceptos.

En el GRÁFICO 1 es posible ver las relaciones que entre conceptos establecen los estudiantes en la descripción de los conceptos trabajados.

GRÁFICO 1. Resultado ideario del Mapa Conceptual



Otra parte importante del grupo de estudiantes, más allá de hacer evidente una relación entre conceptos, hicieron una explicación de los mismos relacionando al hecho histórico al que hacía referencia con otros hechos que tomaron lugar de ejemplos a modo de descriptores. De esta manera es evidente el vínculo directo que tienen los hechos históricos y los conceptos que los describen porque estos permiten referenciar cualquier momento, incluso los actuales, y esto tiene sentido precisamente en lo que dicen Carretero & J.I Pozo y Asencio, (1995) sobre que es necesario que el estudiante aprenda una serie de conceptos específicos que le permiten *“la comprensión de lo social en su presente y en relación explicativa con el pasado”*.

Continuando con la exploración de “la pertinencia de diversas estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico con estudiantes de octavo grado”, se presentó en el aula de clases el Análisis de un concepto, esta estrategia también es conocida como atributos de un concepto y se trata de dar una caracterización a un concepto a través de un procedimiento analítico.

En el siguiente cuadro Carretero, Pozo y Asensio (1983. Pág. 321) brindan, en la figura 123, un listado del vocabulario histórico que es utilizado por los estudiantes hasta la edad de los dieciséis años.

Conceptos e ideas más comúnmente utilizadas en la enseñanza de la Historia hasta la edad de los 16 años (en 1989)			
Administración	Agrario	Anacronismo	Anarquismo
Antiguo	Arqueología	Aristocrático	Autoritario
Autoritarismo	Prejuicio	Obispo	Burgués 3
Capital	Capitalismo 3	Católico	Civilización
Clase	Clásico	Commonwealth	Colonia 4
Colonialismo 2	Comunismo	Conservador	Constitución
Conversión	Cruzada	Cultura 4	Democracia
Desarrollo	Dictadura	Diplomático	Económico 4
Emperador/triz	Imperio 4	Fascista	Feudal
Frontera	Gobierno 3	Héroe/oína	Humanismo
Imperialismo 1	Industrial	Internacional	Rey/ reina
Trabajo	Ley	Izquierda	Legal
Liberal	Marxista	Medieval	Moderno
Monarquía	Mito	Nación 4	Noble
Oligarquía	Parlamento	Campesino	Sistema político
Poder 3	Prehistoria	Progreso	Propaganda
Proletario	Protestante	Radical	Reacción
Rebelión	Reforma	Renacimiento	República
Revolución 2	Derecha	Soberano	Secular
Ciencia	Social	Socialista	Estado 4
Sociedad	tecnología	tratado	Guerra 4
Estado del bienestar.			

(Numeración agregada)

Dentro de este listado los autores reconocen que no son estos los únicos conceptos que manejan los estudiantes en este rango de edad, pero que fueron los más relevantes dentro de su investigación. Teniendo en cuenta que esta investigación se realizó con estudiantes con edades entre los trece y los dieciséis años, se realizó una clasificación del vocabulario histórico propuesto por los autores, de manera tal que permitieran realizar un esbozo del uso que los

estudiantes hacen de otros conceptos para describir las características de uno en particular integrando así diferentes modos de explicación, puesto que como expresa Prats “*La comprensión de la causalidad en Ciencias Sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas*”. (PRATS & SANTACANA, 1998)

TABLA 3. Relaciones entre conceptos

NUMERAL	FUNCIÓN DEL CONCEPTO
1	El concepto central del ejercicio, al cual se le buscaron los siguientes atributos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sinónimo del concepto ✓ No ejemplo del concepto ✓ Ejemplo del concepto ✓ Definición del concepto
2	Los otros conceptos que hicieron parte de la investigación.
3	Los conceptos que fueron seleccionados por los estudiantes como sinónimo del concepto. Dentro de los resultados del ejercicio aparecieron otros conceptos que no figuran en el Vocabulario histórico propuesto por Carretero, Pozo y Asensio, dichos conceptos son Mandato y Metrópolis.
4	Los conceptos que se encuentran textuales dentro de las definiciones del concepto de Imperialismo dadas por los estudiantes.

En este punto se percibe que los estudiantes establecen una serie de relaciones entre los conceptos de tipo característico, (es decir que relacionan los conceptos según sus características) integrando unos como atributos de otros, lo cual explicado por Carretero, Pozo y Asensio se refleja en que:

El adolescente es capaz de tener en cuenta, no sólo todos los elementos físicos o abstractos que tiene una tarea sino también todas las posibles relaciones que pueden darse entre ellos y, lo que es más importante, puede llegar a establecer todas esas relaciones de una manera sistemática, cosa que no logra realizar el niño del estadio anterior. (CARRETERO; POZO; & ASENSIO, 1983, Pág.2-3)

De la misma manera que el estudiante establece relaciones es capaz de conjugar su postura en planteamientos verbales que den forma a la idea. Estas relaciones son muy importantes en la adolescencia, puesto que en edades anteriores, según las investigaciones consultadas, no se logran establecer, lo cual se debe según Carretero, Pozo y Asensio (1983. Pág. 5) “*al carácter relacional de dichos conceptos*”.

Sin embargo las relaciones conceptuales no se quedan en meras relaciones lineales, estas también se pueden dividir según el uso que de los conceptos se haga. Teniendo en cuenta la figura 124 (CARRETERO; POZO & ASENSIO, 1983 Pág.324) y una adaptación de la misma se pueden clasificar las apreciaciones de los estudiantes de la siguiente manera:

TABLA 4. Criterios de clasificación de conceptos y/o vocabulario histórico

Criterios de clasificación de conceptos y/o vocabulario histórico			
POLITICO	ECONOMICO Y TECNO-CIENTIFICO	SOCIAL Y RELIGIOSO	CULTURAL Y ESTÉTICO
Relaciones entre gobiernos, dominio de naciones, expansión y apropiación territorial.	Control económico, búsqueda de un posicionamiento como potencia mundial por parte de las naciones imperialistas. Como no ejemplo se encuentra, en este aspecto la posibilidad de tener libertad económica.	Como ejemplo se encontraron aspectos sociales tales como invasiones entre naciones o países vecinos. La metrópolis como icono social de poder.	Como no ejemplo se encuentra el caso hipotético en que una nación imperialista obligue a otra a cambiar sus estructuras culturales

En esta clasificación que se realiza de los conceptos planteados por los estudiantes en el despliegue de la estrategia, se puede decir que cumplen de manera general con las tres de las *cuatro dimensiones* que expone Prats (2000) deben aparecer en la caracterización de los mismos.

Con respecto a la *dimensión intensiva* se puede decir que es la *única dimensión con la que no se cumple* puesto que *está describe la profundidad que se pone de manifiesto al explicar los conceptos desde una realidad, cosa que no se realiza en el ejercicio, ya que las apreciaciones de los estudiantes son muy someras. En cuanto a la dimensión extensiva* esta sí aparece en los resultados ya que con variaciones se muestra que existen unas constantes en los procesos históricos descritos por los estudiantes a través del concepto de Imperialismo; como ejemplo de ello se puede constatar que fue frecuente el encontrar la asociación que se realizaba entre el concepto central y el concepto de Poder o Dominio (41,6 %), estableciendo así que toda acción imperialista está sujeta a acciones de dominación, de igual manera que se equiparan los procesos coloniales a los modos de producción o los sistemas económicos, tal como ocurre con el concepto de Capitalismo (38,8%). Lo que no ocurre con otros conceptos como el de metrópolis (2,7 %), burguesía (2,7%) o gobernar (8,3 %).

En la *dimensión temporal* se puede observar cómo el aprendizaje de los procesos imperialistas del siglo XX son traídos a mención cuando se ejemplifica el concepto, explicando la diferencia entre la concepción actual de Imperio y las formas de imperio de otros siglos (por ejemplo el imperio Otomano); y, por último, una *dimensión relacional* permite ver como se dan relaciones entre los conceptos abordados, ya sea para definirlos o para ejemplificar lo que no son. Con respecto a la dimensión relacional Prats (2000) pone como ejemplo los conceptos de *Rey* y *nobleza* los cuales son interdependientes. Realizando una depuración de los resultados obtenidos en la estrategia Análisis de un concepto, se puede situar una interdependencia entre algunos de los conceptos propuestos por los estudiantes de la siguiente manera:

TABLA 5. Relación interdependiente entre conceptos históricos.

→→→→→	
<i>Colonialismo</i>	<i>Invasión</i>
<i>Capitalismo</i>	<i>Dominio económico</i>
<i>Gobernar</i>	<i>Poder</i>
<i>Mandato</i>	<i>Dominio</i>
<i>Cultura</i>	<i>Identidad</i>

Desde lo que se ha visto hasta acá se puede precisar que *“Las causas de la Revolución Francesa o las consecuencias de la expansión colonial de Europa, implica el dominio de conceptos bastante complejos”* (CARRETERO; POZO & ASENSIO, 1983, Pág.1), es por esto que, como se ha visto los estudiantes en el rango de edad que se incluye en la investigación no solo deben comprender los conceptos de Imperialismo, colonialismo y revolución para dar explicaciones causales, sino que también es necesario el aprendizaje de muchos otros conceptos que implican estos fenómenos históricos. Así mismo *“El concepto implica al mismo tiempo una relación con un objeto y una relación con otro concepto, es decir los elementos iniciales de un sistema de conceptos”*. (LORENZO, 2003) o dicho por el mismo autor de otra manera *“Una característica fundamental de los conceptos científicos es que están relacionados con otros conceptos, de manera que su significado proviene en gran medida de esa relación”* (LORENZO, 2003)

Si se pone en una balanza la construcción de explicaciones causales y el aprendizaje de conceptos, se puede determinar que el último presentó mayores avances, sin desvirtuar lo que se consiguió con la explicación causal

El aprendizaje de conceptos históricos ofrece especiales dificultades para el alumnado de la enseñanza secundaria. Los conceptos que se utilizan en las clases presentan diversos aspectos distintos. Algunos son términos que tienen

una utilización corriente en el lenguaje cotidiano, por ejemplo: monarca, aristocracia, democracia, colonialismo, iglesia, etc. (PRASTS, J, 2001, Pág. 45)

Para terminar, cuando se planteó el problema que dio origen a esta investigación se encontró que uno de los aspectos desfavorables en la enseñanza y aprendizaje de los conceptos históricos, en este caso Colonialismo e Imperialismo es que a ambos se les daba un tratamiento sinonímico sin entrar a estimar las diferencias o jerarquías existentes entre ellos. En el análisis de un concepto se asume como ventaja que ambos fueron diferenciados y así mismo se lograron diferenciar los fenómenos históricos que los caracterizaban y en cuanto a su jerarquización, en la definición del concepto de Imperialismo se logró precisar que comprendieron que este contenía al concepto de Colonialismo.

El concepto no es una formación aislada e inmodificable; todo lo contrario, es una parte activa del proceso intelectual que posibilita la comunicación, comprensión y solución de problemas. Así mismo, su formación deviene de un proceso dinámico que no nace solamente por consecuencia de conexiones asociativas entre la palabra y el objeto, ni únicamente por la presencia de condiciones externas. (QUINTERO, Claudia & CADAVID, Luz, Pág. 4)

4.2 Las relaciones causales y sus implicaciones en la generación de explicaciones causales en los contenidos de tipo histórico

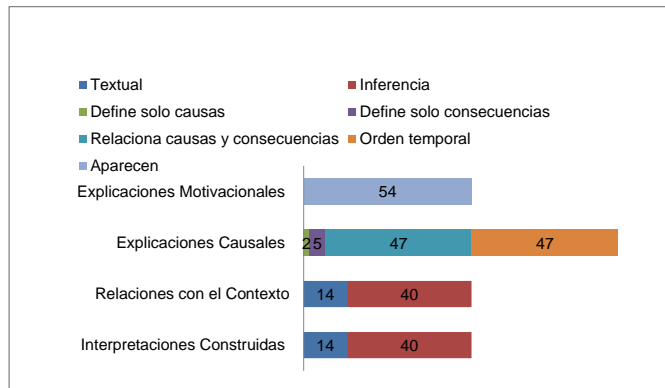
El análisis de discurso es un método que es aplicable para el estudio de diversas instituciones, organizaciones, procesos y demás fenómenos concretos; tal como lo definen Manuel Amezcua y Alberto Gálvez Toro (2002, pág. 428) pretende formular teorías basadas en las tres dimensiones que lo componen: el uso del lenguaje (estructuras del texto y la conversación), la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de índole social.

El análisis del discurso sirvió para *describir las relaciones causales que establecen los estudiantes de octavo de la IE. CAMD y la IER Hoyorrico y las implicaciones que estas tienen para la generación de explicaciones causales en los contenidos de tipo histórico.*

Se aplicó el análisis del discurso para la interpretación del diagrama causa efecto y dos exámenes evaluativos del proceso.

Del diagrama causa efecto se observaron una serie de criterios que involucraban el tipo de interpretaciones que construían los estudiantes, las relaciones que establecían con el contexto, y las evidencias de explicaciones causales:

GRÁFICO 2. Frecuencias por criterios del Diagrama Causa-Efecto



Se encontró pues, que la mayoría de los estudiantes construyeron interpretaciones de tipo inferencial, es decir, –en términos de Prats y Santacana (2001, pág. 31), hacen una selección causal acorde con el fenómeno histórico a estudiar buscando mantener siempre la mayor lógica posible. Los estudiantes relacionaron el texto de referencia con otras actividades realizadas en clase y en algunos casos se evidenció el uso de conocimientos previos para construir la interpretación causal.

También fueron mayoritariamente inferenciales las construcciones que los estudiantes hicieron en referencia a las relaciones con el contexto del colonialismo (concepto y/o fenómeno histórico) donde realizaron una construcción original acerca de lo explicado donde se evidencia un manejo adecuado de ejemplos. Manuel Montanero y Manuel Lucero (2008, pág. 50) reconocen que para la comprensión de las relaciones entre causas y efectos de los fenómenos históricos estudiados se requiere de un esfuerzo inferencial como parte de los recursos cognitivos que requiere para dar explicaciones causales.

En cuanto a las evidencias de explicaciones causales se encontró que la gran mayoría de los estudiantes definían claramente las relaciones entre las causas y las consecuencias, es decir, no se priorizaban solo una de ellas, -como sí sucedió en algunos casos particulares, permitiendo una explicación estructurada del fenómeno (concepto) estudiado.

Es entendido que la explicación causal como esquema explicativo de la historia relaciona las causas y los efectos permitiendo dar cuenta de los cambios que al interior del proceso histórico se dan, (DOMINGUEZ, 1989, pág. 47) y es precisamente en este sentido que los estudiantes dentro de sus explicaciones dan cuenta del proceso que, reconociendo la posibilidad de hacer conexión directa con las situaciones del presente, comprendiendo *cómo y por qué se desarrollaron*, y logrando establecer *relaciones causales entre aquellos hechos y el presente*, (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 46) les permite contribuir a la solución de conflictos, de prever e intervenir los problemas de la sociedad. (JARAMILLO Uribe, 2004, pág. 235)

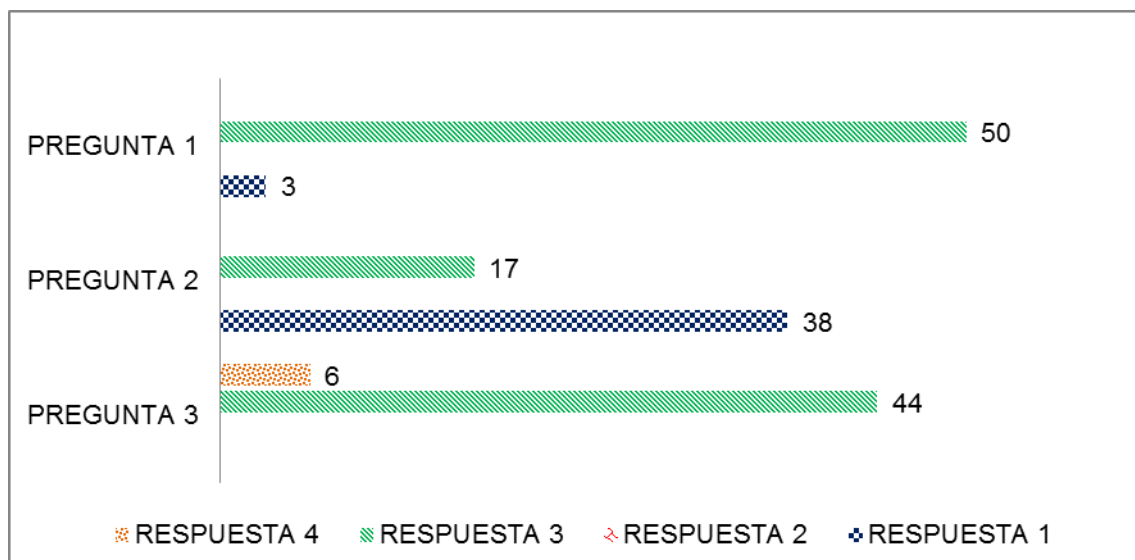
Dentro de las explicaciones causales de los estudiantes, se destacó también que la mayoría de ellos manifestaron de manera clara un orden temporal cronológico de los hechos descritos manifiestos de manera puntual en años o épocas exactas, es decir, se hace evidente que la causa le precede en el tiempo a la consecuencia (PRATS, 2001).

Es claro también que las explicaciones causales involucran las actuaciones de personajes o colectivos porque a partir de allí pueden interpretarse algunas situaciones de los hechos históricos; sin embargo se encontró que los estudiantes no dieron prioridad a las actuaciones personalistas o *de tipo intencional* como las nombran Carretero y Limón (1993, pág. 164), ni hicieron descripción de los hechos desde los personajes que intervinieron, y según Prats (2001) es necesario entender que los motivos son importantes al definir las relaciones causales, porque también explican o complementan las explicaciones causales, de hecho no se pueden separar.

Para el análisis de la prueba número uno (1) se aplicó el ideario para observar la frecuencia con que los estudiantes respondieron a las preguntas, en relación a una serie de causas y consecuencias del Imperialismo y el Colonialismo y las explicaciones que construyeron sobre ellas. Las respuestas seleccionadas fueron afirmativas y en su frecuencia predominaron.

En el GRÁFICO 3 se muestran las frecuencias de las respuestas a la Prueba 1 que realizaron los estudiantes en relación a las explicaciones causales que ellos infirieron a partir de tres preguntas sobre el surgimiento del Colonialismo:

GRÁFICO 3. Frecuencia de respuestas Prueba 1



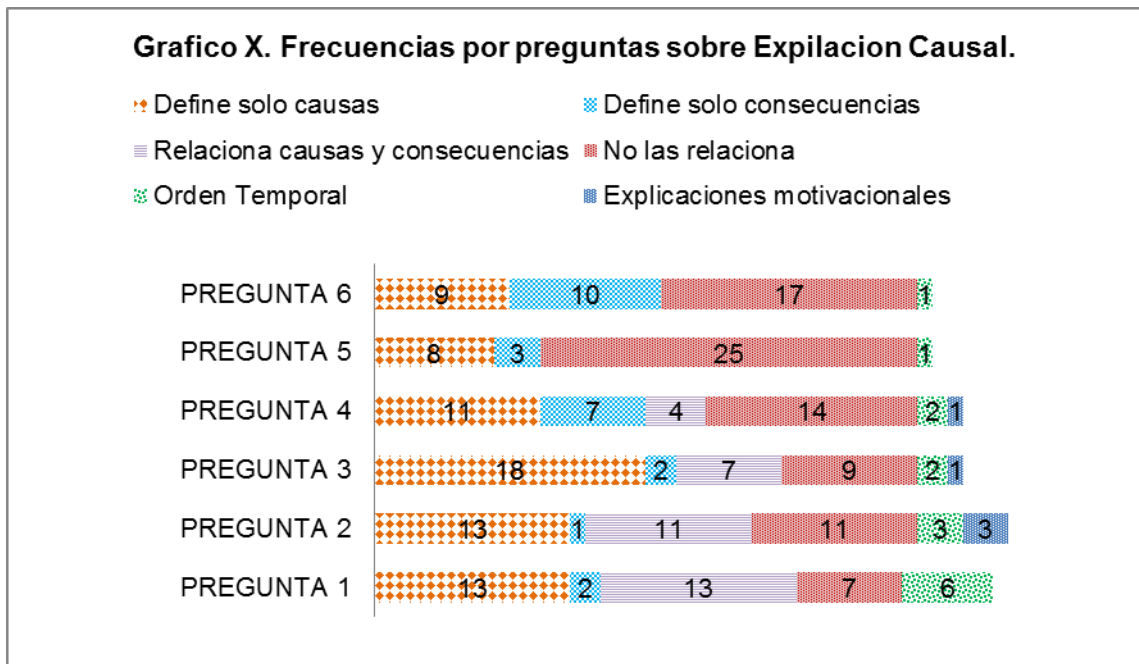
En primer lugar, casi la totalidad del grupo (50 estudiantes) cuando se le preguntaba por las razones que llevaron al Movimiento Obrero del Colonialismo a manifestar su oposición, reconocieron que las condiciones que caracterizaban a ese colectivo explicaban las condiciones personales y motivacionales que caracterizaron y condicionaron el surgimiento del Colonialismo, el hecho de que los estudiantes identificaran factores motivacionales dentro de sus explicaciones, les permite entender de una manera más completa la complejidad de los fenómenos históricos. (CARRETERO, 2002, pág. 11)

A la hora de explicar el papel del Estado en el Colonialismo, un grupo poco superior a la mitad del total de estudiantes (38) coincidieron en afirmar desde posturas políticas y económicas una de las razones fundamentales del Colonialismo: cuando los estudiantes hacen el vínculo entre el patrocinio estatal y las causas de tipo económico y político, reconocen en la propaganda estatal una *causa necesaria* para el dominio político y económico que se produjo. (POZO, 1988, pág. 155)

Cuando se exploraron las causas que llevaron a que Europa cambiara sus condiciones socioeconómicas en el Colonialismo, también la mayoría de los estudiantes coincidieron en afirmar que la extracción de materia prima de las colonias aumentó la producción de los países colonizadores, manifestando la simultaneidad de este proceso con la llamada Segunda Revolución Industrial, esta segunda como una de las causas y a su vez el colonialismo como impulso industrial. El entendimiento de los hechos históricos no es producto del azar sino procesos, y las relaciones de simultaneidad permiten la comprensión de estos. (ACUÑA Vigil, pág. 8)

De la segunda prueba se seleccionaron 6 preguntas con referencia a la causalidad; los resultados de estas son contrastables en especial con los obtenidos en el diagrama causa-efecto; en ambos se aplicó el mismo instrumento bajo los mismos criterios, sin embargo en este apartado se priorizaron los que se refieren de manera directa a explicaciones causales.

GRÁFICO 4. Frecuencia por respuestas sobre Explicación Causal



En la primera pregunta una parte del grupo manifestó haber establecido relaciones causales, sin embargo un igual número de estudiantes solamente reconocieron causas en el fenómeno estudiado, es decir, la tendencia permite inferir la dificultad para la construcción de una explicación causal, esto hace entender en línea con lo que dice Joaquim Prats (2001) que comprender las causas en su estructura es un asunto complejo y que se requiere ante todo tener argumentos para poder hacer la explicación, pero es probable que esos argumentos no estén configurados.

Esta situación se hizo más evidente en la segunda pregunta con la novedad de que una parte importante del grupo no estableció ningún tipo de relación evidente, es decir, la relación básica entre causas y consecuencias esta mediada por la prioridad que le dan a otras variables que les resulta interesantes pero no necesariamente adecuadas para el logro del objetivo (POZO, 1988, pag. 162)

En la tercera pregunta las relaciones entre causas y consecuencias fueron menos evidentes mientras que la prevalencia de las causas continuó siendo marcada; es clara la falta de articulación de los eventos y el contexto, como también lo es la polarización de las condiciones que influyen, y con mayor fuerza la evidencia de lo obviadas que terminan siendo las consecuencias, caracterizando pues una incoherencia dentro de la explicación causal. (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008)

La situación es similar en todas las demás preguntas, pero dentro de las preguntas abordadas la que más hace evidente esta situación es la quinta, en la cual casi la totalidad del grupo no relaciona las causas y consecuencias como insumo básico para la explicación causal. (CARRETERO, M, & MONTANERO, M. 2008)

4.3 La comprensión de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales

Con la intención de *Identificar el tipo de comprensión de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales que poseen los estudiantes de octavo de la IE. CAMD y la IER Hoyorrico*, se recurrió a la realización de un grupo focal puesto que éste es entendido como una estrategia “*en que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas*” (HUERTA, 2005, pág. 1), dicho grupo focal se realizó con diez estudiantes de octavo grado dichos estudiantes fueron elegidos al azar, puesto que si se seleccionaba un criterio tal como “desempeño académico”, “nivel de desarrollo de competencias comunicativas”, u otro criterio, estos podrían alterar la objetividad de la parte de la muestra con respecto a la muestra total. El grupo focal se realizó en torno a seis preguntas relacionadas con la actualidad mundial y que parte de una serie de informaciones que son vistas en los diferentes medios de comunicación. Dichas preguntas guiaron el debate que tuvo una duración aproximada de una hora.

La comprensión, en contraposición al aprendizaje memorístico, se fundamenta en la idea que permite *captar los rasgos estructurales de la situación más allá de los elementos que la componen*, es así como en el aprendizaje no se estudian los hechos desde los elementos, si no que se prioriza el comprender de forma *global* como sucede este. (POZO, 1989, pág. 8) Las preguntas formuladas, como ya se expresó, buscan estimar las características de la comprensión que manejan los estudiantes de octavo grado de las instituciones donde se realizó la investigación, igualmente el grupo focal se realizó guiado por uno de los fines educativos de la historia: “*Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado*” (PRATS & SANTACANA, 1998, Pág. 14)

La primera pregunta decía ¿Cómo se puede explicar que en algunos países europeos como en el caso de Finlandia, sus ciudadanos tengan las necesidades básicas satisfechas mientras que en Latinoamérica existen personas que viven bajo el índice de pobreza? (Ver anexo 14) Dicha pregunta buscó un acercamiento a la explicación causal y el manejo de los conceptos a la luz de la comprensión, través del análisis de un fenómeno histórico actual en referencia, en parte a un contexto cercano, confrontado con la situación de uno de los países con mejor calidad de vida.

Dentro del interrogante se esperó que los estudiantes recurrieran a los antecedentes que tenían de dos regiones diferentes. Por una parte el contexto cercano (América Latina) y por el otro el caso europeo (planteado desde el caso finlandés). En los planteamientos que aparecieron, fue común encontrar que se asume a Europa como un foco de desarrollo, mientras que América Latina es considerada como una región de poco progreso, entendido éste desde una perspectiva económica. Por ejemplo una de las apreciaciones dadas por uno de los estudiantes fue:

“Hay más desarrollo económico y social y aquí no”

Con respecto a esto Díaz Barriga expresa que: *El adolescente en general no conceptúa los orígenes de la desigualdad social, ni puede ubicarla claramente en una dimensión de causalidad social o tiempo histórico* (DÍAZ Barriga, Frida. 1993. Pág. 6). En la apreciación del estudiante no se encuentra una relación entre los antecedentes históricos de los dos lugares y la situación actual, puesto que no maneja argumentos que sustenten su postura.

El contexto en el cual se enmarcó la pregunta fue un factor decisivo para el tipo de respuestas que surgieron, puesto que *existen problemas muy dependientes del contexto, que son traídos a escena porque “es necesario situar los acontecimientos dentro del contexto histórico en el que se producen. Asimismo, la comprensión y el conocimiento de dicho contexto es un factor importante para la selección y evaluación de evidencias”*. (CARRETERO & LIMÓN, 2001, Pág.123) Si bien se propuso un país en concreto para ejemplificar la pregunta, los estudiantes asumieron los contextos de manera diferente a los propuestos. De manera general, y siguiendo las apreciaciones precisas de los estudiantes, se encontró que Cuando se habló de Finlandia estimaron por tanto al continente europeo en algunos casos, en otros la generalización fue mas amplia llegando a deducir que se estaba hablando en un contraste “extranjero- nacional”. Por otra parte, cuando se habló de Latinoamérica lo retomaron en el caso Colombiano.

Otra de las dificultades para la formulación de explicaciones causales que se halló en esta pregunta consiste en la manera como se abordaron los tiempos puesto que *“una explicación causal bien estructurada seguirá, por tanto, un orden temporal en la exposición de las cadenas de causas y efectos, hasta agotarlas, sin “saltar” de una configuración a otra”*. (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 47)

En concordancia con lo anterior se propuso la segunda pregunta que indagaba sobre lo que Díaz Barriga llama *orígenes de la desigualdad social* (DÍAZ Barriga, Frida, 1993, Pág. 6) y decía *¿Cómo se puede explicar que siendo África un continente con grandes riquezas en recursos naturales, sea, según el Banco Mundial, el continente con menor desarrollo económico? (Ver anexo 14)*

La pregunta apuntó a evaluar hasta qué punto se daba la *Comprensión de la sociedad como un proceso y no como un estado*, ya que se argumenta que *esta comprensión dinámica no surge antes de la adolescencia*. (CARRETERO, POZO, & ASENSIO, pág. 5).

En este caso las respuestas respaldan el planteamiento de Frida Díaz el cual enuncia que *“los adolescentes manifiestan una mayor comprensión de los procesos de acumulación de dinero y medios de producción, la reinversión y la ganancia, pero sin llegar a estructurar una visión comprehensiva e interrelacionada de la organización social”* (DÍAZ Barriga, Frida, 1993, Pág. 6). Como ejemplo de esto se encuentra una de las respuestas que decía:

“Por la escasez de agua”

Esta respuesta atribuía la situación a un factor geográfico, pero sin ahondar en sus consideraciones.

Con respecto a lo anterior también se puede señalar, que si bien el aspecto económico es el que con mayor facilidad asumen los estudiantes, esto también puede estar mediado por unos antecedentes en cuanto a los medios de información y la misma escuela, en donde siempre se establece que la falta de dinero es carencia de bienestar. Este tipo de aseveración se encuentra también en Frida Díaz (1993), la cual afirma que las respuestas que dan los estudiantes frente a los fenómenos históricos y que no tienen mucha elaboración no pueden ser llamadas espontáneas ya que tienen en si unos antecedentes:

“En gran medida reside en procesos de socialización, aculturación e ideológicos, donde hay nociones claramente compartidas por la colectividad, transmitidas por la escuela, la familia o los medios masivos de comunicación, pero que resultan finalmente en concepciones inacabadas y aisladas dada la falta de madurez intelectual y experiencias

significativas y de reflexión en este ámbito". (DIAZ Barriga, Frida, 1993, Pág. 7).

Otras de las respuestas que se encontraron a la pregunta formulada a los estudiantes fueron las siguientes:

- “Porque lo explotan mucho”
- “Porque no saben utilizar los recursos”

Esto se puede explicar en la idea de Mora (2010) que argumenta que los estudiantes que se encuentran cursando la educación secundaria están pasando de la *comprensión mítica a la romántica, y en algunos casos a la filosófica. En consecuencia, el aprendizaje de la Historia debe tener diversas trayectorias que involucren los sentidos, sentimientos, valores y las inteligencias múltiples de los alumnos*". (MORA Hernández Gerardo. Pág. 4) Si se mira con detenimiento las trayectorias nombradas por Mora, es preciso destacar que desde lo que manifiestan los estudiantes los sentidos, los sentimientos y los valores son en ocasiones más fáciles de percibir que el uso de las inteligencias. Lo que no quiere decir que no puedan arrojar respuestas académicamente elaboradas, sino que es más fácil encontrar una postura donde se propenda por *simplificar las explicaciones*. (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50)

Pasando a otro plano e indagando por el manejo de conceptos se planteó en un tercer momento la siguiente pregunta ¿Qué características dentro del sistema económico estadounidense lleva a que dicha nación sea nombrada, por algunos otros países, como imperialista? (ver anexo 14)

Si bien los estudiantes en este punto tuvieron claridad sobre la relación que se establece entre imperialismo y dominación, se puede evidenciar, tal como lo afirman Carretero, Pozo, y Asensio (1983, pág. 5) que *“los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta”*.

El concepto central de esta pregunta fue el de Imperialismo, que se abordó como una *situación-problema* (DALLONGEVILLE Alain, 2003, Pág. 10) para buscar así una *participación activa del estudiante* (CARRETERO, M & MONTANERO, M, 2008, pág.137) pretendiendo indagar por las construcciones que se habían hecho del concepto de imperialismo. Sin embargo no se pudo precisar en el mismo, puesto que se cambió el curso de la discusión, como veremos más adelante, ocurriendo en parte una acción de repetición, o más explícitamente y como lo

expone Aisenberg (1996, Pág. 154) “*repiten explicaciones –y también definiciones de `conceptos`*”

Por otra parte, es frecuente encontrar que los estudiantes cuando se acercan a una comprensión de los fenómenos históricos, recurran a tener como elemento primero de acercamiento al problema, la ejemplificación con la situación del entorno. Cuando se formuló la pregunta alguno de los estudiantes hizo referencia al conflicto político entre Venezuela y Colombia, quizás porque se le hacía más fácil abordar el apelativo de *imperialista* desde el discurso del presidente Chávez, que desde el sistema económico estadounidense. A partir de allí se acogió este concepto como una forma despectiva de referirse a los Estados Unidos de Norte América, lo que produjo que a modo de respuesta surgieran posturas como la siguiente:

“Porque es una nación muy poderosa”

Si bien se relaciona el concepto de Imperialismo con el de Poder, lo cual es ventajoso a la hora de estimar los avances conceptuales que se dieron durante el proyecto, la intencionalidad del estudiante, o el marco de referencia en el cual sustenta su respuesta, está parcializado ya que toma postura en un conflicto internacional respaldando (supuestamente) la imagen nacional que se tiene de un país vecino. Esto último se argumenta en otra de las respuestas dadas por los estudiantes donde se dice que:

“Estados Unidos tiene tratos con los colombianos y con Venezuela no, por eso es el problema”

De antemano se puede apreciar que lo que se evidencio acá, solo en un momento inicial, puesto que las respuestas fueron diversas, fue un juego de empatías nacionalistas, lo que dificulta un proceso de comprensión histórica, que mejor explicado en Carretero y Kriger sería:

En suma, creemos que las dificultades para acceder a una comprensión histórica plena obstaculizan el paso del planteamiento moral al ethos político; y que ambas son resultado, a su vez, de la hipertrofia de los aspectos valorativos e identitarios en desmedro de los cognitivo-disciplinarios, que se verifica, en los procesos de enseñanza de la historia. (CARRETERO & KRIGER. 2008. Pág. 235)

En la cuarta pregunta: ¿Qué ventajas tiene establecer causas y consecuencias a los fenómenos históricos? (ver anexo 14) Lo que se encontró apunta ampliamente a la relevancia de la intencionalidad en las explicaciones causales.

Dickinson y Lee (1978), Keasey (1977) y Jurd (1978b) citados en Carretero, Pozo y Asensio (pág. 13) establecen que la intencionalidad se llega a comprender más tempranamente, contrario al planteamiento de las relaciones causales, que por su abstracción requieren más tiempo. Esto se puede evidenciar claramente en el ejemplo que una de las estudiantes que hizo parte del grupo focal realizó para dar respuesta a la pregunta:

“que cuando gobernaba el rey y todos estos que gobernaban el pueblo, ellos siempre mandaban y cobraban impuestos y todo esto, entonces al pueblo le parecía injusto, cuando despertó y dijo: ¿Por qué tanto impuesto?, si se deben pagar impuestos pero no tanto...entonces ellos se revolucionaron y se aliaron, el pueblo contra los reyes entonces esto llevó a una revolución, a una matanza horrible y después de que pasó todo un tiempo y un proceso, conllevó a la llamada libertad que conocemos hoy en día”

En este caso se realizó el establecimiento de una causa y un efecto, sin embargo son muchas otras causas las que se dejan de lado, como por ejemplo la razón de ser de los impuestos y la situación económica de los pobladores. Desde allí se evidencia que no se puede dar una explicación causal puesto que como lo sostiene Jaramillo Uribe (2004, pág.234) la causalidad requiere más que el plantear una causa y un efecto, para dar una explicación causal se debe hablar de causas, lo que significa que debe darse un trato plural.

Sin embargo las explicaciones de tipo *medio-fin* (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50) donde se toman en cuenta las posturas de los implicados en el fenómeno histórico si es clara y se puede deducir que se acerca a una expansión de la inconformidad entre el pueblo.

Esta información también se podría asumir como un tipo de comprensión diferente a la que venimos trabajando donde se diferencian explicaciones causales o estructurales de causas motivacionales o intencionalidades. Este otro tipo de explicación sería a la que apunta Von Wright, donde la comprensión, en contraposición a la explicación, tiene implícito el reconocimiento de las intencionalidades. (ACUÑA Vigil, Pág. 4).

Como se puede apreciar esta pregunta se hizo directamente apuntando al establecimiento de una relación causal de la situación actual de la causalidad en el aula desde la óptica de los estudiantes, donde se puso en marcha una estrategia que ayudó a la búsqueda de una *buena explicación*.

Dicha estrategia es la siguiente:

“Comprensión de los nexos causales en las explicaciones históricas consistirían en: (a) evocar el conocimiento previo necesario y clarificar los eventos intermedios o la información implícita acerca de las motivaciones y, sobre todo, de las condiciones influyentes en la red causal; (b) justificar por qué una o varias causas produjeron una determinada consecuencia. La utilización de este tipo de apoyos no se traduciría simplemente en un aumento de la redundancia del discurso. Supone un esfuerzo explícito para hacer la explicación más coherente: para penetrar en las relaciones causales” (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50)

Con respecto a esto los resultados no fueron muy claros puesto que se dieron apreciaciones que en palabras de Pozo se puede entender como una *impresión perceptiva superficial*. (POZO, 1989. Pág. 25). Y si bien la estrategia se puso en escena en la realidad inmediata de los estudiantes, donde solo debía remontarse a su historia académica, que consistía en más o menos tres años, las respuestas fueron muy vagas. Por ejemplo:

“para entender que todo tiene un momento”

No se define claramente a que se refiere con la palabra *todo*, o no hace alusión al concepto *momento* de manera específica.

En total se realizaron seis preguntas, cinco que se consignan acá y una más que fue importante para el crecimiento formativo de los investigadores. Por último la quinta pregunta decía: ¿Qué causas se le pueden atribuir a la organización actual del mundo? (ver anexo 14)

Como ya se había expresado la investigación se realizó con estudiantes entre los trece y los dieciséis años. En este último punto la participación de los estudiantes fue general, sin embargo se evidenció mayor participación de los estudiantes que hacen parte del rango de edad más alto. Lo anterior se podría explicar desde el conocimiento del tiempo histórico, el cual, valga la aclaración no es centro de interés de esta investigación, pero se reconoce como parte inamovible del conocimiento histórico, con respeto al que se entiende que *“su total comprensión no se alcanza antes de los 16 años”* (CARRETERO; POZO; & ASENSIO, pág. 12)

Los alcances en la comprensión también están mediados por el tipo de causas que establecen los estudiantes, ya sea *motivacionales* o *causales-estructurales* (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50). Con respecto a esto se afirma que:

“Para explicar los orígenes de la desigualdad y el cambio social, en la niñez inicial y media, se enfatizan las acciones de tipo personal, manifestándose en la adolescencia un incremento gradual de explicaciones referidas a

rasgos de personalidad, comportamiento social, oportunidades de la vida, acciones colectivas e intervención de instituciones sociales”. (DIAZ Barriga, Frida, 1993, Pág. 5).

Dentro de esta pregunta algunos estudiantes enfatizaron en las acciones sociales que realizan algunos personajes participes de los fenómenos históricos, por lo que teniendo en cuenta los planteamientos de Montanero & Lucero, y los de Diaz Barriga, se puede estimar que el tipo de relacion causal que establecieron fue de tipo motivacional. Esto respaldado en que:

Los estudiantes encuentran más dificultades para comprender relaciones causales de tipo estructural, como se manifiesta en el hecho de que tiendan a personificar la Historia (Voss y Wiley, 1997), es decir, a otorgar una excesiva relevancia a las acciones o intenciones de los personajes históricos. (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 50)

Caso contrario ocurriría en otros niveles de enseñanza, por ejemplo Carretero y Kriger (2008. Pág. 235) exponen que entre los estudiantes que ingresan a la educación media se encuentra un cambio representativo en cuanto a las formas de representación, puesto que se da lo que los autores llaman nuevas formas de “*comprensión narrativa*” lo que desemboca en que:

Las representaciones de este grupo de alumnos tienden a organizarse dentro de esquemas explicativos integradores de mayor complejidad argumental, y donde se destaca la búsqueda de conexiones entre los hechos narrados, lo que deriva también en una visión más social y menos personalista de la historia. (CARRETERO & KRIGER. 2008. Pág. 235)

Por otra parte no se encontró que se recurriera a los antecedentes de la llamada *organización actual del mundo* para dar respuesta a la pregunta, donde lo que más se encontró fueron respuestas sueltas como:

“La pobreza... la falta de gobierno... la mala gobernación”

Si bien no se desvirtúan estos aportes, es preciso estimar que no se puede vislumbrar a través de los mismos un proceso real de comprensión histórica, puesto que como lo expresan Lucero y Montanero (2008. Pág. 46) citando Perfetti, Britt y Georgi, (1995) “*comprender la Historia requiere, sobre todo, razonar causalmente sobre hechos del pasado*”.

Para finalizar se puede concluir que en el ejercicio del grupo focal se lograron unos avances en cuanto a estimar los niveles o los tipos de comprensión que muestran los estudiantes de Octavo grado con respecto a los fenómenos

históricos y sus condiciones actuales deduciendo que en la mayoría de los casos la forma de comprensión obedece a algunas de las características del *razonamiento informal*, en concreto a algunas de las que plantean Carretero y Limón (2001, Pág. 121):

TABLA 6. Características del razonamiento informal

Tabla 1 Características del razonamiento informal
Se aplica a cuestiones de la vida cotidiana, incluyendo cuestiones profesionales o académicas
Se aplica a cuestiones relevantes para el individuo.
Está relacionado con la capacidad de elaborar y valorar argumento y contraargumento
No utiliza un lenguaje formal o simbólico, sino el lenguaje cotidiano
Es dinámico y muy dependiente del contexto.
Se aplica a tareas abiertas
Se aplica a tareas no deductivas

En este punto no se tienen en cuenta dos de las características que también se encuentran originalmente en la tabla. Primero la característica que apunta a que *se da en tareas mal definidas*, la cual no se toma en cuenta por no ser este el caso; y en segundo lugar la característica que habla que este tipo de razonamiento *“se utiliza en todos los dominios del conocimiento, incluso en la matemática y las ciencias naturales”*, no se tiene en cuenta por que con este apartado de la investigación no se puede llegar a dicha conclusión.

5. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y DISCUSIONES

5.1 CONCLUSIONES

Con respecto a las conclusiones, Mc Millán (2007, pág. 482) establece que en este punto los investigadores “*Seleccionan de forma secuencial las conclusiones finales de los estudios*”. Es por esto que las presentes conclusiones se organizaron en dos grupos: primero las que competen directamente a los resultados hallados en relación a los objetivos iniciales y a las preguntas de investigación, y seguidamente las demás conclusiones que del trabajo se desprendieron.

En relación al primer objetivo que planteaba una exploración de la pertinencia de diversas estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico con estudiantes de octavo grado se pudo concluir que:

Desde Carretero y Gonzales (2008, pág. 218) se encontró que diversas actividades llevadas a cabo en la enseñanza y el aprendizaje de la historia involucran “*aspectos cognitivos como las estrategias específicas que los sujetos ponen en juego (...)*”. Es por esto que se puede precisar que si bien el aprendizaje de conceptos tuvo unos resultados más positivos que la explicación causal, la pertinencia de las estrategias está supeditada a los procesos que se hayan llevado a cabo puesto que “*el desarrollo cognitivo del adolescente le permite activar un pensamiento más complejo*” (HERVAS Y MIRALLES. 2000. Pág. 36) y para que dicho desarrollo se alcance se debe iniciar con estrategias poco densas que respondan al tipo de comprensión de los estudiantes, pero siempre apuntando a mayores exigencias donde se pueda ver un proceso gradual.

En este caso las estrategias didácticas fueron diseñadas teniendo en cuenta el diagnóstico áulico que se realizó en un comienzo, y el tener caracterizada la muestra permitió que todas las estrategias didácticas para el trabajo conceptual de contenidos de tipo histórico con estudiantes de octavo grado fueran pertinentes, lo que no quiere decir que todas fueron exitosas, pero no se trataba de precisar este asunto, si no de evidenciar si respondían o no a las características de los adolescentes y si ayudaban a solucionar los vacíos conceptuales.

Con la intención de describir las relaciones causales que establecen los estudiantes de octavo de la IE. CAMD y la IER Hoyorrico y las implicaciones que estas tienen para la generación de explicaciones causales en los contenidos de tipo histórico, se realizó el análisis de diversos instrumentos desarrollados por los estudiantes, de allí se pudo establecer que:

Es común que los estudiantes prioricen las causas o las consecuencias sobre la relación directa que entre estas debe aplicar; cuando Joaquim Prats (2001) habla de un acercamiento a un pensamiento causal, reconoce la existencia de un paso básico y es el establecimiento de relaciones sencillas entre causa- efecto de manera lineal antes de hacerse más complejo, pero en el caso particular de la investigación el asunto se torna contradictorio porque en ocasiones las elaboraciones de los estudiantes muestran acercamientos contundentes a favor de una explicación causal. Es en este punto donde de nuevo es posible establecer el vínculo con el aprendizaje de conceptos mencionado anteriormente; el concepto permite un acercamiento al conocimiento del fenómeno histórico (Carretero y Limón 1993), si la conceptualización se logra, la comprensión del fenómeno histórico es más plausible y facilita la explicación causal.

Para Identificar qué tipo de comprensión manejan los estudiantes de octavo grado de la I.E CAMD y la IER Hoyorrico, de los fenómenos sociales y sus condiciones actuales. Se realizó con los estudiantes un grupo focal, que tras su análisis arrojó las siguientes conclusiones:

Los estudiantes alcanzaron un tipo de comprensión que responde a las características del razonamiento informal, puesto que en éste se incluye "*información personal y aspectos afectivo emocionales*" (GABUCIO, Fernando. 2005, pág. 236) siendo estos últimos aspectos los más relevantes para este trabajo de investigación, puesto que en el establecimiento de relaciones causa-efecto tomaron mayor fuerza aquellas que presentaban la situación personal de los agentes o protagonistas (PRATS & SANTACANA, 2001, pág. 14) .

De igual manera se puede concluir que se alcanzaron en cierto grado las tres categorías del "*mapa de dominio cognitivo*" (HERVÁS Y MIRALLES. 2000. Pág. 35): Las "*habilidades de comprensión*" donde se evidenció el uso que se hizo de la información puesta a disposición de los estudiantes, donde orientados por una estrategia de aprendizaje se efectuaron las actividades propuestas para cada clase, cumpliendo los objetivos procedimentales propuestos para la misma; de igual manera el "*pensamiento creativo*" se vio desde la puesta en escena de las estrategias, esta vez desde la participación de los estudiantes y las propuestas que surgieron en los espacios de socialización y discusión; ya en menor medida se hizo notorio el "*pensamiento crítico*" que fue desarrollado en la "*capacidad para evaluar la información*", donde se establecieron causas y efectos de los fenómenos históricos, así como el rastreo de los conceptos jerárquicamente más abarcadores, pero, tal como se observa en los resultados, no se logró "*extraer inferencias*" lo suficientemente argumentadas para asumirse como explicaciones causales o fundamentos conceptuales.

Teniendo en cuenta el trabajo realizado en el grupo focal y con respecto a las preguntas, se puede estimar que cuando los estudiantes desconocen los antecedentes de un fenómeno histórico en particular, se plantean con mayor facilidad relaciones de tipo motivacional que relaciones causales (MONTANERO & LUCERO 2008, pág. 54), puesto que se recurre más a la pregunta por el ¿por qué? de las acciones, que a comprender qué factores estructurales posibilitaron que dichas acciones se produjeran.

De igual manera se requiere desde el aspecto cognitivo el desarrollo de habilidades cognitivas *“para organizar, procesar y evaluar la información cada vez más abundante, derivada del desarrollo de los medios de comunicación...”* (HERVAS & MIRALLES. 2000. Pág. 35)

Además de las anteriores conclusiones, el análisis de la información permite llegar a otras apreciaciones que complementan una respuesta a la pregunta de investigación formulada en principio o arrojan planteamientos sobre diversas situaciones del problema original que se fueron develando a lo largo de la investigación.

- La relación de complementariedad entre causalidad y aprendizaje de conceptos no fue explícitamente encontrada en la bibliografía de apoyo de esta investigación, sin embargo dicha relación puede ser leída de distintas formas y a la luz de distintos autores.

Para comenzar esta relación puede ser percibida en las intervenciones discursivas que realice el profesor en el aula de clases:

Durante sus clases los profesores describen, narran o explican causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos. Este tipo de explicaciones verbales promueven una competencia intelectual muy relevante para el pensamiento histórico: la capacidad de comprender un discurso informativo, en las que se enlazan ideas y argumentos, siguiendo un “hilo conductor”. (CARRETERO M. & MONTANERO M. 2008. pág. 137)

De igual manera la complementariedad entre explicación causal y aprendizaje por conceptos se evidencia a la hora de comprender fenómenos sociales, como se ve a continuación donde ambas se enuncian como parte de un interrogante que busca generar precisiones sobre la importancia que dan los sujetos a distintos factores causales, los cuales se van complejizando en la medida que requiere de otro nivel de conceptos:

¿Atribuyen los sujetos más importancia a los factores causales personalistas que a los de tipo social o económico que implican la

utilización de conceptos más abstractos? (CARRETERO Mario; LÓPEZ-MANJÓN Asunción; & JACOTT Liliana, 1992, Pág. 83)

Así mismo se puede estimar que la complementariedad se da desde distintos enfoques, como hemos visto hasta ahora la causalidad en sí misma ha sido declarada como un concepto de tipo histórico (En otras conclusiones), pero igualmente los conceptos son considerados fundamentales a la hora de dar forma o poner en práctica la explicación causal puesto que *“la comprensión de la causalidad en ciencias sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas (...)”* (PRATS & SANTACANA, 2001, Pág. 30) (PRATS & SANTACANA. 1998)

Para el aprendizaje de conceptos el tiempo requerido para ello es imprescindible, ya que este es un proceso gradual y requiere partir de los conceptos más básicos a los más complejos y abstractos de manera gradual (FLACSO, 2009) y esto fue posible definirlo a partir del tratamiento académico que se le dio a los conceptos de Imperialismo, Colonialismo y Revolución en el aula de clases.

Al respecto surge una comparación que sin duda tiene una fuerte repercusión en el trabajo referente a las explicaciones causales: hubo un concepto que fue trabajado en un tiempo prolongado durante dos periodos académicos en comparación de los otros dos; en el proceso vivido y lo observado en los estudiantes se manifestó un manejo del concepto de Revolución más concreto y elaborado en el cual los estudiantes definían el concepto, lograban ejemplificarlo en su proceso desde hechos reales e hipotéticos, y a partir de ellos se acercaban a explicaciones causales de diferentes revoluciones. Llegar al aprendizaje de este concepto implicó iniciar por conocer otros conceptos que permitían explicarlo y construirlo a modo de insumos de manera gradual como es sugerido.

Cuando se busca una explicación causal con respecto a un fenómeno histórico, para obtener resultados lo menos parcializados posible, es mejor optar por una construcción grupal, donde se expongan las condiciones del fenómeno y se indague por las implicaciones del mismo en un espacio de discusión, puesto que *“una explicación tiene más posibilidades de potenciar el pensamiento histórico si demanda una participación activa del estudiante”* (CARRETERO M. y MONTANERO M. 2008. pág. 137) lo cual ocurre con tanta frecuencia cuando se trabaja sobre un texto de referencia, ocasión donde (según los resultados) se recurre continuamente al parafraseo o la transcripción textual.

Si bien en esta investigación se pusieron de manifiesto dos factores didácticos-aprendizaje de conceptos y explicación causal- para llegar a la comprensión de los conceptos de revolución, imperialismo y colonialismo, se puede concluir que la causalidad no es una posibilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, es más bien una obligatoriedad para la misma, en palabras de Lucero y Montanero

(2006) “*El discurso causal que se hace público en el aula, y en el que participan conjuntamente profesores y alumnos es, de hecho, un recurso insustituible para enseñar la Historia*” . (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 91).

La explicación causal dentro de la enseñanza y aprendizaje de la historia es posibilitadora a la hora de comprender los fenómenos sociales, por lo que integra en sí misma, una serie de categorías temporales propias de dicha disciplina, entre las más destacadas en el trabajo que se realizó en esta investigación se encuentran las categorías de Pasado- Presente, simultaneidad y quizás la más importante, cambio y continuidad. Un ejemplo de ello se puede ver en Montanero y Lucero (2008) así como en Carretero y Montanero (2008) al respecto estos autores plantean que:

Primero, el uso de herramientas tecnológicas como estrategia de aprendizaje en una investigación traída a mención por Carretero y Montanero mostró avances en la “*Comprensión de las variables multicausales, de carácter sincrónico y estructural, que explican la continuidad y el cambio en los fenómenos históricos*”. (CARRETERO M., & MONTANERO M, 2008, pág. 139)

Si bien no es un factor relevante en esta investigación el uso de tecnologías, sí lo es el que se plasme cómo se conectan las variables multicausales con otras categorías de la historia.

En segundo lugar y haciendo referencia a la comprensión causal de un fenómeno se afirma que se:

Tiene como principal meta que los estudiantes construyan una representación compleja de los eventos y/o condiciones contextuales más relevantes que explican el surgimiento o la evolución de dicho fenómeno. Ello conlleva dos tipos de procesos. Por un lado, es necesario que los alumnos infieran, a partir de las proposiciones del texto público, una macroestructura que integre la red de factores causales y consecuencias, organizados en configuraciones aditivas y dinámicas.

Por otro lado, el proceso de comprensión de dichas relaciones requiere aplicar esquemas histórico-temporales, basados en el orden, la sucesión y la simultaneidad de los hechos, la continuidad y la duración de los fenómenos. (MONTANERO & LUCERO, Manuel, 2008, pág. 49- 50)

Es así como se puede percibir que las categorías propias de la historia no se trabajan aisladamente ni competen solo a un momento académico determinado, éstas están en constante diálogo durante todo el proceso de formación, cambiando solo su grado de abstracción.

Sin embargo no basta con la convergencia de estos elementos históricos, “*Los conceptos y las categorías históricas siempre tienen que historizarse para ser útiles y favorecer las explicaciones*”. (LORENZO 2003)

-Para Prats y Santacana (1998), la causalidad es en sí un concepto que va inmerso en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, por lo tanto para poder llegar a dar explicaciones causales correctamente elaboradas, es necesario realizar todo un proceso de acercamiento al concepto de causalidad, el cual se da en tres niveles, respondiendo al por qué de los fenómenos históricos, luego distinguiendo entre casualidad e intencionalidad, para por último establecer relación entre ellas. Como conclusión se puede estimar que

Se dirá que en una clase de Educación Secundaria o Bachillerato no se debe pretender historiar el pasado, sino desarrollar ciertas capacidades o trabajar conceptos históricos aislados, como el de causalidad, cambio o continuidad histórica, etc. (PRATS, 2001, Pág.78)

Las causas de tipo motivacional y la intencionalidad en la causalidad son equiparables, aunque se podría decir que no son lo mismo, ambas se cuestionan sobre los móviles colectivos o individuales que dieron pie a la acción como idea, la cual se vuelve estructural cuando se materializa y se percibe de forma general, lo que se sustenta en la idea de MONTANERO & LUCERO (2008, pág. 50) donde se estima que los estudiantes dan mayor grado de importancia a las acciones individuales que a las estructurales, por lo que se tiende a personificar los *fenómenos históricos*. Y esto radica en la dificultad para establecer explicaciones causales estructurales.

5.2 RECOMENDACIONES

La causalidad en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sobresale por ser de gran importancia para éstas, sin embargo, sería recomendable hacer lectura de los que consideran que esta postura está asociada a una *concepción finalista de la historia*. Tal como se menciona en: pastranec.net/historia/epistemo/htm, donde se afirma que *la historia no es causal*. Puesto que es importante poner en una balanza los argumentos de quienes apoyan que la causalidad es inamovible del plano histórico frente a la postura de sus detractores, estableciendo así, que implicaciones negativas pudiera tener la aplicación de explicaciones causales en el aula.

Rodrigo Henríquez y Joan Pagés, realizan una *investigación en didáctica de la historia*. El documento recoge varias de las producciones que se han realizado con respecto al tratamiento didáctico que se ha hecho de esta disciplina, por lo que sería recomendable sugerir a futuros maestros en formación el recurrir a este texto para que hagan un balance de los intereses investigativos que se han dado en diferentes partes del mundo con respecto a la historia y las líneas de investigación que de la misma se han desprendido. *“La enseñanza de la causalidad histórica se fundamenta habitualmente en las explicaciones verbales que los profesores realizan sobre los fenómenos históricos”* (MONTANERO & LUCERO, 2008, pág. 46)

Cuando se realizó el estado de la cuestión se encontró que muchas de las investigaciones tenían presente la función del maestro como eje de sus investigaciones, es por eso que nos resulta recomendable sugerir que en algún momento se realice un investigación que apunte a la forma como los maestros conciben la explicación causal porque quizás desde allí se pueda dar mayor profundidad a los factores que originan la debilidad de este asunto en la educación secundaria.

Para finalizar, en algunas investigaciones se hizo evidente la necesidad de repensar la enseñanza de la historia desde las estrategias que se usan en el aula, resaltando en muchas ocasiones el uso de la empatía histórica como una propuesta necesaria en el aula. En dichas investigaciones se habló desde la teorización de esta cuestión (VALVERDE Berrocoso, 2010, pág. 87) y desde la experiencia que se ha tenido en la implementación de la misma (ESPINEL, Anastassia. 2007, pág. 153), por lo que sería una opción muy interesante de analizar en futuras investigaciones, donde se plantee una reestructuración o una puesta en escena de modelos alternativos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Dentro de la enseñanza de la historia se recomienda la puesta en escena de estrategias didácticas que lleven a un análisis de la información. En el caso de los ámbitos conceptuales trabajados en el grado octavo es pertinente hacer uso de diversas estrategias tales como: Diagrama Causa-efecto, el Mapa conceptual, Atributos de un concepto y juegos de rol. Desde las teorías se hicieron evidentes otras propuestas que pueden ser tomadas en cuenta desde el objetivo de la unidad didáctica.

- **Empatía Histórica**

La teorización: Valverde Berrocoso, 2010.

La experiencia: Espinel, Anastassia, 2007.

- **Interpretación de Imágenes Históricas**

Carretero y Gonzales, 2008.

Al cualificar un proceso es recomendable que se abra un espacio donde los estudiantes, desde los criterios que se propongan por el maestro, así como en los instrumentos donde estos se consignen, argumenten sus opiniones.

Independientemente de que en muchas ocasiones la geografía y la historia sean trabajadas separadas, es necesario trabajarlas de manera conjunta porque una puede enmarcar el contexto de la otra.

La cantidad y complejidad de los textos de trabajo condicionan la disposición para asumir la información necesaria para el aprendizaje.

5.3 DISCUSIONES

El aprendizaje de conceptos y la explicación causal se deben dar de manera complementaria en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sin embargo es más fácil para el maestro realizar un proceso con respecto a la explicación causal, puesto que puede atravesar cualquier contenido histórico, mientras que el aprendizaje de conceptos, como ya se concluyó, requiere de mayor tiempo, en contraste con esto se puede ver que así mismo es más fácil para el estudiante llegar a un aprendizaje de conceptos que al desarrollo de unas explicaciones causales, cuestión que también aparece en las conclusiones.

Lo anterior se argumenta desde la experiencia tenida con los estudiantes de octavo grado, donde en un solo periodo se abordaron 6 ámbitos conceptuales, que para los fines investigativos fueron trabajados de manera interrelacionada apuntando al aprendizaje de los conceptos de Imperialismo, Colonialismo y Revolución, sin embargo, y a pesar de tener una secuencia desde lo planteado en los estándares de Ciencias Sociales y las mallas curriculares institucionales, no se abordan los conceptos de manera integrada, si no que se les hace un tratamiento particular a cada uno, lo que en última instancia lleva a que no se logre precisar analíticamente sobre su *operacionalización* (JOLÍAS, Lucas. 2008, pág. 4).

Es importante a futuro establecer cuál es la situación del tratamiento conceptual que se realiza en los últimos años de la educación primaria y en los primeros de la educación secundaria en el área de las Ciencias Sociales, trascendiendo las definiciones que se hacen de los mismos y estableciendo el tratamiento didáctico que se hace de los conceptos, ya que se reconoce que gran parte de la problemática que se presenta actualmente en el aprendizaje de conceptos es responsabilidad en gran medida a la forma como estos se enseñan.

De igual manera se habla constantemente de cambiar el modelo memorístico que se le ha atribuido al aprendizaje de la historia, sin embargo la carga de contenidos que ya mencionamos que se da en algunas instituciones muestra una tendencia contraria al cambio. Y es así como se pueden prolongar poco los saberes de los estudiantes, *“De este modo, aunque algunos alumnos recuerdan bastante información después de una clase, encuentran dificultades para explicar por qué unos eventos influyeron en otros”*. (LUCERO Fustes & MONTANERO Fernandez, 2006, pág. 89).

Por otra parte, y como último, en el trabajo de investigación que se realizó se pudo concluir que las explicaciones causales son poco asumidas por los estudiantes, aspecto que merece una revisión desde las teorías cognitivas, para establecer en

qué medida se cumple en este proceso con las “*competencias cognitivas*”, (ESPINEL, Anastassia. 2007, pág. 153).

Desde la experiencia que se tuvo en la investigación se puede asumir que se dieron en la medida que el *saber* fuese entendido como la comprensión de la información que se tuvo a disposición; el *sistematizar* se asumiese como la organización cronológica, temporal y/o geográfica de dicha información; el *analizar* se estructurara en las connotaciones políticas, económicas, religiosas, de género y demás que se tuvieron en el contexto del fenómeno histórico; y *por último se enmarcara el reflexionar* como la explicación causal que surgiese del proceso, o la comprensión de los conceptos que fueron tratados.

Esta postura no se propone en las conclusiones puesto que es expresada desde los investigadores, ya que en las teorías adscritas al trabajo de investigación no se desarrollaron con mayor profundidad las competencias cognitivas. Lo mismo ocurre con el mapa de dominio cognitivo (HERVÁS & MIRALLES, 2000. Pág. 35), donde se puede precisar que se dio cumplimiento a los tres factores, unos en mayor medidas que otros, como se planteó en las conclusiones.

Es preciso evaluar cual ha sido la influencia del maestro dentro de las explicaciones causales que se dan en el aula

Hacer lectura de los que consideran que la causalidad esta asociada a una concepción finalista de la historia.

Lectura de “*Investigación en didáctica de la historia*” de Rodrigo Henríquez y Joan Pagés.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA Vigil, P. (s.f.). Explicación y Comprensión: Georg Heinrich von Wriqth. 1-13.
- AISENBERG, B. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde que teorías estudiamos la enseñanza? *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* [Revista electrónica] Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/serviet/articulo?codigo=1319883>
- ARANGUREN, C. (2005). Teoría y praxis en la enseñanza de la Historia: una relación epistemológica. *EDUCERE* [Revista electrónica] (9) 28, Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19941>
- BRACHO, J. (2001). La historia entre doctrina y teoría. A propósito de su enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* [Revista electrónica] 6, Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65200610.pdf>
- CARRETERO, M. (1997). Construir y enseñar las ciencias experimentales. Argentina: Aique.
- CARRETERO, M. (2002). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En M. CARRETERO, Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia (págs. 1-12). Argentina: Aique.
- CARRETERO, M., & J.I POZO y ASENCIO, M. (1995). Vocabulario histórico y comunicación de información en historia. En C.-A. Trepát, Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico (págs. 317-349). Barcelona: GRAÓ Editorial.
- CARRETERO, M., & KRIGER, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento de América". *Cultura y educación* [Revista electrónica] 20 (2). Disponible en: http://www.mariocarretero.net/files/investigaciones/producciones/carretero_kriger.pdf
- CARRETERO, M., & LIMON, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje* [Revista electrónica] 153-167. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48433>

- CARRETERO, M., & LIMON, M. (1996). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. CARRETERO, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. (págs. 33-59). Madrid: Visor.
- CARRETERO, M., JACOT, L., & LOPEZ-Majón, A. (1996). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. CARRETERO, *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 57-74). Madrid: Aprendizaje Visor.
- CARRETERO, M., LOPEZ-Majón, A., & JACOT, L. (1996). La explicación causal de distintos hechos históricos. En M. CARRETERO, *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 75-88). Madrid: Aprendizaje Visor.
- CARRETERO, M., POZO, J., & ASENSIO, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. 1-19. Disponible en: http://www.inslujan.edu.ar/Docentes/Capacit/Carretero_Pozo_Asenso._Comprension_de_conceptos.pdf
- CARRETERO, M., ROSA, A., & GONZÁLEZ, M. F. (2006). Enseñanza de la Historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.
- CARRTERO, M., & GONZALES, M. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y educación* [Revista electrónica] 20 (2) Disponible en: FLACSO
- CARRTERO, M., & LIMON, M. (2002). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En: CARRETERO, M, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. (117-127). Argentina: Aique.
- CERCADILLO, L. (2004). Las ideas de los alumnos sobre los que es verdad en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126174/183107>
- CERRI, L., & AMEZOLA, G. d. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 12. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65201202.pdf>
- CÓZAR Mata, J. L. (s.f.). Dificultades del Aprendizaje de la Historia. Recuperado el 17 de Noviembre de 2010, de Psicopedagogía: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=461>

- CUESTA Fernández, Raimundo. (1997) Capítulo I. La historia social del curriculum y la Historia como disciplina escolar. En: Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia. (1-11) Pomares-Corredor, Barcelona
- DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación problema en Historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales (Investigación Didáctica), 3-12. Disponible en: http://www.situationsproblemes.com/espagnol/Nocion_Practica_SP.pdf
- DE AMEZOLA, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Histodidáctica* [Revista electrónica], 17, Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/Gonzalo%20Amezola.htm>
- DE AMEZOLA, G. (2003). El difícil arte de cambiar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales* [Revista electrónica], 2 (2) Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23909>
- DEL VALLE, L., & SANTOS La Rosa, M. (2008). Los conceptos estructurantes, transdisciplinarios y básicos en el nuevo diseño curricular de la Escuela Secundaria Básica: el caso del Prediseño de Historia de 2º año. Actas de las Primeras Jornadas de Investigación de Didáctica de la Historia: el Estado de la cuestión en torno a tres núcleos claves (págs. 1-14). Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur.
- DIAZ Barriga, F. (1993). La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social. *Perfiles educativos* (60), Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206005.pdf>
- DIAZ Barriga, f. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [Revista electrónica], 6 (13), Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001308>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El estudio de casos como técnica didáctica. En: *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Pp. 1-26. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- DOCAMPO Chiaromonte, M. M. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema* [Revista electrónica], 3 (14), Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/767.pdf>

- DOMINGUEZ, J. (1989). Capítulo II: El lugar de la Historia en el curriculum 11-16 Un marco general de referencia. En M. CARRETERO, J. I. POZO, & M. (. y ASENCIO, La enseñanza de las Ciencias Sociales. (págs. 33-60). Madrid: Visor.
- Equipo de Didáctica de la Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Aprendizaje de Conceptos de Historia. (2011), Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5Cconceptos%20historia.pdf>
- ESPINEL, A. (2007). Problemas de enseñanza y aprendizaje de Historia Universal I (sociedades antiguas). *Revista Docencia Universitaria*, [Revista electrónica], 1 (8), Disponible en: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/80>
- FLACSO. (2009). Clase 2. Principales aportes de las investigaciones cognitivas a la enseñanza de las ciencias sociales., (págs. 1-20).
- FUENTES Moreno, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126128/183020>
- FUENTES Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, [Revista electrónica], 3, Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>
- FUENTES Moreno, C. (s.f.). Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia. Recuperado el 18 de Noviembre de 2010, de Histodidáctica: <http://www.ub.es/histodidactica/investiga/Concha>
- GABUCIO, F. (2005). Razonamiento formal y razonamiento cotidiano. En: GABUCIO, F, *Sicología del pensamiento*. (234-248). UOC.
- GARCIA Pérez, Francisco F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. En: *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona, 207.
- GARCIA Retamero, R., RAMOS, M., & CATENA, A. (2008). El procesamiento de compuestos estímulares en juicios de causalidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, [Revista electrónica], 1 (40), Disponible en: <http://openjournal.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/350/251>

- GUTIERREZ, R. (1987) Psicología y aprendizaje de las ciencias. El modelo de Ausubel. *Enseñanza De Las Ciencias*, [Revista electrónica] (2), 118-128. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v5n2p118.pdf>.
- HENRÍQUEZ Vásquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las ciencias sociales*, [Revista electrónica], 8, Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184393/237466>
- HENRÍQUEZ Vásquez, R. (2010). Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. Disponible en: <http://pensarhistoricamente.net/ideher10/content/aprender-explicar-el-pasado-el-rol-de-causalidad-y-las-evidencias-hist%C3%B3ricas-en-el-aprendiza>
- HERVAS, R., & MIRALLES, P. (2000). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la Historia. *Educación en el 2000*, Disponible en: http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9_art06.pdf
- HUERTA, J. M. (2005). Los grupos focales. 1-13. Disponible en: http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf
- JARAMILLO Uribe, J. (2004). El problema de la causalidad en las Ciencias Sociales. *Revista de Economía Institucional*, [Revista electrónica], 11 (6), Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/419/41901109.pdf>
- JOLIAS, L. (2008). Inferencia causal y análisis comparado: nuevas tendencias cualitativas. *Política Comparada*, Disponible en: http://www.politicacomparada.com.ar/material/09/documentos/doc-trabajo_n2.pdf
- LOPEZ Facal, R. (2003). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. *Histodidáctica*. Recuperado el 14 de noviembre de 2010, de <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/lopez-facal.htm>
- LORENZO, Juan Carlos. (2003). La psicología de Lev Vygotsky: algunos abordajes posibles para la enseñanza de la historia. *Revista Escuela de Historia*, Universidad Nacional de Salta. 1 (2), Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista04.htm>
- LUCERO Fustes, M., & MONTANERO Fernández, M. (2006). El Discurso Causal en la enseñanza de la Historia. *Campo Abierto*, 1 (25), Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920073000032.pdf>

- MAESTRO, Pilar. (1993) Epistemología histórica y enseñanza, *Ayer*, 12, Disponible en: http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer12_07.pdf
- MARTIN Monzón, I., & NUEVO Delgado, I. (2007). Razonamiento informal: nivel educativo y experiencia de inmigración. *Apuntes de psicología Colegio oficial de psicología* [Revista electrónica] 2 (25), Disponible en: books.google.com.co
- MARTINEZ Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- MATOZZI, Ivo. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales* [Revista electrónica] 4, Disponible en: www.saber.ula.ve
- MERCHÁN Iglesias, F. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Didáctica de las ciencias sociales* [Revista electrónica] 1, Disponible en: www.saber.ula.ve
- MIRALLES, P., & MARTINEZ, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista electrónica], 46, Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2084Miralles.pdf>
- MONTANERO, M., & LUCERO, Manuel. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje* [Revista electrónica], 1 (31), Disponible en: http://cursos.puc.cl/edu0160-1/almacen/1305903230_camunoz2_sec4_pos0.pdf
- MORA Hernández, G., & ORTIZ Paz, R. (2010). Modelo de educación Histórica. *Histodidáctica*, [Revista electrónica], Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/Mora.pdf>
- PAGES, J., & HENRIQUEZ, R. (s.f.). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación XXI* [Revista electrónica], 7, Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-04.pdf>
- PASCHUAN Ferreira, A. (2006). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Boletín de Historia y geografía* [Revista electrónica] 20, Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2294094>

- POZO, J. I. (1988). Razonamiento y Formación de Esquemas Causales. *Cognitiva* [Revista electrónica] 2 (1), Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2665001>
- POZO, J., GOMEZ Crespo, M., LIMON, M., & SANZ Serrano, A. (1991). Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química. Madrid: C.I.D.E.
- PRATS, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Histodidáctica* [Revista electrónica] 12, Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/CONTENID.htm>
- PRATS, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Histodidáctica*, [Revista electrónica], Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/humanidad.htm>
- PRATS, J. (2000). La enseñanza de la Historia (Reflexiones para un debate). *Histodidáctica*, [Revista electrónica], Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/lavanguardia.htm>
- PRATS, J. (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora. Mérida, Junta de Extremadura.
- PRATS, J. (s.f). La enseñanza de la Historia: un debate mal planteado. *Histodidáctica* [Revista electrónica], Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/aventura.htm>
- PRATS, J., & SANTACANA, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. *Histodidáctica* [Revista electrónica], Disponible en: www.ub.edu/histodidactica/articulos/OCEANO.htm
- PRATS, J., & SANTACANA, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. PRATS, Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. (págs. 13-334). Mérida: Junta de Extremadura.
- QUINTERO Quintero, C. P., & CADAVID Muñoz, L. A. (s.f.). Construcción del concepto de función en estudiantes de octavo grado. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín.
- RODRIGUEZ Sabiote, C., LORENZO Quilles, O., & HERRERA Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM* [Revista electrónica], 2 (15) Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/654/65415209.pdf>

- SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la Historia: Aportaciones al debate. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 101-122.
- VALLS Montes, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de las disciplina escolar. *Histodidáctica*, [Revista electrónica], 18, Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/valls-montes.htm>
- VALVERDE Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo* [Revista electrónica], 9, Disponible en: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r09/06.pdf>

ANEXO 2. PADI

PADI OBSERVACION PARTICIPANTE. Basado en el esquema de Proceso de Análisis de Datos Inductivo de Mc. Millán				
TRABAJO DE CAMPO: DESCUBRIMIENTO Y RECOLECCION DE DATOS				
DATOS				
Referentes conceptuales:	Referentes a explicación causal:	Referentes a ICR:	Referentes a procesos actuales:	Referentes a comportamiento:
Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
TEMAS				
DISCIPLINARES		DIDACTICOS		PSICOPEDAGOGICOS
FRECUENCIA:		FRECUENCIA:		FRECUENCIA:
NUMEROS:		NUMEROS:		NUMEROS:
CATEGORIAS				
MODELO	AUTORES:	AUTORES:	AUTORES:	

- DIARIOS
- REGISTRO OBS.
- EVALUACION EST.

ANEXO 3. Esquema de descripción

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD _____			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FRECUENCIA	DESCRIPCIÓN DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL		
	INFERENCIA		
	NO ES CLARA		
RELACIONES CON EL CONTEXTO	MODOS DE LECTURA		
	TEXTUAL		
	INFERENCIA		
EVIDENCIAS DE EXPLICACIÓN CAUSAL	DEFINE SOLO CAUSAS		
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS		
	DEFINE RELACIÓN ENTRE ELLAS		
	NO LAS DEFINE		
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE		
	NO APARECE		

ANEXO 4. Cuadro de síntesis del Grupo Focal

Pregunta: _____

Resumen Breve/Aspectos Claves	Frasas Notables

ANEXO 5. Modelo de Diario de Campo y Diario Pedagógico

Identificación de la clase orientada	Clase Nº:	Grado:	Fecha:
<p>Diario de campo: 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.</p>	<p>Diario pedagógico, 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.</p>		

ANEXO 6-13. Esquema de descripción aplicado.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: DIAGRAMA CAUSA-EFECTO			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	14	Sujeto al texto de referencia que guió la actividad. Uso de frases textuales en la exposición de explicaciones causales, de igual manera se evidenció un constante parafraseo del contenido del texto.
	INFERENCIA	40	Los estudiantes relacionaron el texto de referencia con otras actividades realizadas y en clase y en algunos casos se evidencia el uso de conocimientos previos para construir la interpretación causal.
	NO ES CLARA	0	
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	14	Se usan frases textuales, sin embargo es frecuente encontrar que realizan una relación entre el texto, el tiempo y el contexto que se encontraban en el documento de referencia.
	INFERENCIA	40	Realizaron una construcción original acerca de lo explicado donde se evidencia un manejo adecuado de ejemplos.
	NO ES CLARA	0	
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	02	Las definen de forma explícita, tal como se encontraban en el texto de referencia.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	05	Priorizan las consecuencias sobre las causas reconociendo en las consecuencias la importancia del hecho mismo al que representan, sin establecer una relación coherente entre ambas.
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	47	Como parte de explicaciones causales reconoce la relación directa entre las causas y las consecuencias como explicación estructurada del fenómeno (concepto) estudiado.
	NO LAS DEFINE	0	
	EVIDENCIA UN ORDEN TEMPORAL	47	El orden temporal que se evidencia en las producciones de los estudiantes obedece a un orden cronológico que se manifiesta de manera puntual en años o épocas exactas. Se hace evidente que la causa le precede en el tiempo a la consecuencia.
	CONOCIMIENTOS PREVIOS	01	Referencia antecedentes conceptuales como punto de partida para sus explicaciones.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	0	
	NO APARECE	54	Dan prioridad a los hechos históricos en sus características sin descargarlos a las acciones de los sujetos que intervinieron.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EJERCICIO EVALUATIVO PREGUNTA 1.			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	02	Se acoge a lo que se formula en la pregunta, realizando un acercamiento causal desde lo estipulado en la misma.
	INFERENCIA	23	Se hacen relaciones o explicaciones que son abordadas desde lo visto en el aula tomando como referente ejemplificaciones que permiten dar a entender cómo se configuró el proceso revolucionario en Francia.
	NO ES CLARA	11	Las ideas no guardan conexión con el enunciado, ni corresponden a elaboraciones propias de los estudiantes.
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	02	Se vincula el contexto revolucionario sobre la línea argumental del enunciado.
	INFERENCIA	18	Plantean otros elementos de tipo causal y conceptual que ayudan a entender las implicaciones del fenómeno histórico estudiado.
	NO ES CLARA	16	No se identifican relaciones con el contexto de manera precisa.
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	14	Solo se definen causas en concordancia con la pregunta.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	02	Se priorizan las consecuencias por encima de las causas dando a ambas un tratamiento aislado y fragmentario.
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	13	Aunque la pregunta apuntaba al establecimiento de causas, en algunos casos se encontró que las consecuencias también se relacionaron.
	NO LAS DEFINE	07	No se encuentran explicaciones de tipo causal.
	EVIDENCIA UN ORDEN TEMPORAL	06	Se hace uso de elementos cronológicos para situar el fenómeno histórico en un tiempo y espacio determinado.
	HACE USO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	04	Se encuentran relaciones con saberes previos que fueron construidos por los estudiantes dentro de la misma clase o en otros grados o espacios de formación.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	01	Reconoce los hechos históricos, la participación de algún personaje en la dinámica abordada.
	NO APARECE	35	No atribuyen los sucesos trabajados a algún personaje o colectivo en particular. Las explicaciones se dan de manera general.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EJERCICIO EVALUATIVO PREGUNTA 2			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	06	Reitera sobre el contenido de la pregunta usando fragmentos textuales de la misma.
	INFERENCIA	17	Realiza relaciones entre lo visto en la clase, las lecturas que hasta el momento se han propuesto en concordancia con el contenido de la pregunta.
	NO ES CLARA	13	No hay conexión entre las ideas. No se cumple con la intención del interrogante.
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	06	En cuanto al contexto, se reescriben las ideas de la pregunta a modo de parafraseo.
	INFERENCIA	17	Se encontraron explicaciones causales sobre situaciones de la época que propiciaron la independencia. Se evidenció análisis.
	NO ES CLARA	13	No se establecen relaciones causa-efecto pues se aborda la problemática planteada en la pregunta a modo de hecho histórico momentáneo.
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	13	No se establecen otras consecuencias que se pudieron originar de las causas planteadas, solo se abordan a partir de la problemática planteada en la pregunta.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	01	La causa aparece en la pregunta, pero en la justificación a la respuesta solo ejemplifican una consecuencia posible.
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	11	Se establecen explicaciones causales entre la problemática planteada en el interrogante y la justificación dada a este problema, puesto que las causas y las consecuencias dan cabida al surgimiento de fenómenos históricos que propiciaron panoramas diversos.
	NO LAS DEFINE	11	No se establecen explicaciones tipo causal.
	EVIDENCIA UN ORDEN TEMPORAL	03	Se establece una época determinada que contextualiza la problemática bajo las particularidades del momento.
	HACE USO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	10	Se encuentran relaciones con saberes previos que fueron construidos por los estudiantes dentro de la misma clase o en otros grados o espacios de formación.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	03	Se encontraron algunas referencias a lugares o hechos precisos que hacen parte de la problemática abordada.
	NO APARECE	33	No atribuyen los sucesos trabajados a algún personaje o colectivo en particular. Las explicaciones se dan de manera general.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EJERCICIO EVALUATIVO PREGUNTA 3.			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	02	Reitera sobre el contenido de la pregunta usando fragmentos textuales de la misma.
	INFERENCIA	20	Realiza relaciones entre lo visto en la clase, las lecturas que hasta el momento se han propuesto en concordancia con el contenido de la pregunta.
	NO ES CLARA	14	Las relaciones que se establecen son poco claras puesto que no se precisan argumentos que sustenten sus respuestas.
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	02	Restringen sus conclusiones al parafraseo de los enunciados sin posibilitar algún tipo de reflexión al respecto.
	INFERENCIA	20	Se encontraron relaciones causales que describen las particularidades o propiedades del concepto de revolución a la luz del caso latinoamericano.
	NO ES CLARA	14	Algunas de las relaciones causales descritas abordaron de manera parcial las propiedades del concepto en cuestión en el caso particular de la independencia latinoamericana.
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	18	Se encuentran algunas causas que se repiten con reiterada frecuencia entre los estudiantes como es el caso de "injusticia" que es un atributo dado al proceso causal de la independencia.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	02	Dan prioridad generalmente a las causas cuando relacionan los hechos particulares sin identificar los desencadenantes o implicaciones de estos.
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	07	Se establecen explicaciones de tipo causal que llevan a relacionar el periodo independentista con el periodo colonial.
	NO LAS DEFINE	09	En ocasiones los campos dedicados a la justificación de la selección de la respuesta aparecen vacíos.
	EVIDENCIA UN ORDEN TEMPORAL	02	Se reconoce una época determinada que contextualiza la problemática bajo las particularidades del momento, aunque se parcializa a la hora de ser explicada.
	CONOCIMIENTOS PREVIOS	09	Se establece una vinculación entre las independencias americanas y la abolición del esclavismo.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	01	Se encontraron algunas referencias a lugares o hechos precisos que hacen parte de la problemática abordada.
	NO APARECE	35	No atribuyen los sucesos trabajados a algún personaje o colectivo en particular. Las explicaciones se dan de manera general.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EJERCICIO EVALUATIVO PREGUNTA 4			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	02	Reitera sobre el contenido de la pregunta usando fragmentos textuales de la misma
	INFERENCIA	19	La divulgación de los derechos del Hombre se configura como una de las consecuencias de la revolución francesa que aparecen con mayor frecuencia, además de tener en cuenta que fue un fenómeno histórico de carácter expansivo y de larga duración.
	NO ES CLARA	15	Reconocer la consecuencia propuesta para la revolución Francesa no fue acertada en tanto algunos estudiantes confundieron ésta con las consecuencias de otros hechos socio-históricos cercanos cronológicamente o dependientes.
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	02	Las construcciones argumentales manifestadas son similares a las enunciadas o sugeridas en la formulación de la pregunta.
	INFERENCIA	19	En la relación con el contexto se hace una aproximación a la Igualdad de derechos como una de las intenciones mas claras de la revolución francesa que llegó a permear a América Latina durante su proceso de independencia.
	NO ES CLARA	15	Las relaciones que se establecen son poco claras puesto que no se precisan argumentos que sustenten sus respuestas.
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	11	Aunque se puntualizaba en determinar las consecuencias de un hecho particular en relación a unas causas conocidas, las respuestas o explicaciones de los estudiantes abordaban las causas como principales características de lo estudiando.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	07	Dan prioridad generalmente a las consecuencias cuando relacionan los hechos particulares sin identificar las razones o detonantes de estos
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	04	Aunque se priorizaban desde la pregunta el reconocimiento de las consecuencias fue posible encontrar relación con las condiciones que las generaron a partir de las condiciones sociales en las que estas sucedieron.
	NO LAS DEFINE	14	Los argumentos no exploran las dimensiones del hecho histórico estudiado evidenciando la ausencia de una línea temporal dentro de las explicaciones, así pues las causas y consecuencias polarizadas.
	ORDEN TEMPORAL	02	Se distingue a la declaración de los derechos del hombre como resultado de un proceso como finalizadora de la Revolución Francesa.
	CONOCIMIENTOS PREVIOS	03	Se encuentran relaciones con saberes previos que fueron construidos por los estudiantes dentro de la misma clase o en otros grados o espacios de formación.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	01	Se encontraron algunas referencias a lugares o hechos precisos que hacen parte de la problemática abordada.
	NO APARECE	35	No atribuyen los sucesos trabajados a algún personaje o colectivo en particular. Las explicaciones se dan de manera general.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EJERCICIO EVALUATIVO 5			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	02	El ejercicio corresponde a una transcripción de los enunciados que se encontraban en el texto de referencia.
	INFERENCIA	10	Se organizan ideas inferenciales teniendo en cuenta los antecedentes de la problemática que se habían abordado en las secciones de clase. Cabe resaltar que no todas las inferencias son argumentalmente bien construidas.
	NO ES CLARA	23	Las relaciones que se establecen son poco claras puesto que no se precisan argumentos que sustenten sus respuestas.
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	02	Las construcciones argumentales manifestadas son similares a las enunciadas o sugeridas en la formulación de la pregunta.
	INFERENCIA	09	En la relación con el contexto se hace una aproximación a la igualdad de derechos como una de las intenciones más claras de la revolución francesa que llegó a permear a América Latina durante su proceso de independencia.
	NO ES CLARA	24	Las relaciones que se establecen son poco claras puesto que no se precisan argumentos que sustenten sus respuestas.
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	08	Aunque se puntualizaba en determinar las consecuencias de un hecho particular en relación a unas causas conocidas, las respuestas o explicaciones de los estudiantes abordaban las causas como principales características de lo estudiando.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	03	Dan prioridad generalmente a las consecuencias cuando relacionan los hechos particulares sin identificar las razones o detonantes de estos
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	00	Aunque se priorizaban desde la pregunta el reconocimiento de las consecuencias fue posible encontrar relación con las condiciones que las generaron a partir de las condiciones sociales en las que estas sucedieron.
	NO LAS DEFINE	25	No se encuentra una precisión clara entre las causa y las consecuencias, puesto que en la pregunta por las consecuencias muchos de ellos priorizaron las causas.
	EVIDENCIA UN ORDEN TEMPORAL	01	No se evidencia un orden temporal.
	CONOCIMIENTOS PREVIOS	15	Se encuentran relaciones con saberes previos que fueron construidos por los estudiantes dentro de la misma clase o en otros grados o espacios de formación.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	00	No se encontraron algunas referencias a lugares o hechos precisos que hacen parte de la problemática abordada.
	NO APARECE	36	No atribuyen los sucesos trabajados a algún personaje o colectivo en particular. Las explicaciones se dan de manera general.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EJERCICIO EVALUATIVO PREGUNTA 6			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	00	El ejercicio corresponde a una transcripción de los enunciados que se encontraban en el texto de referencia.
	INFERENCIA	21	Sujeto al texto de referencia que guió la actividad. Uso de frases textuales en la exposición de explicaciones causales, de igual manera se evidenció un constante parafraseo del contenido del texto.
	NO ES CLARA	15	Las relaciones que se establecen son poco claras puesto que no se precisan argumentos que sustenten sus respuestas.
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	00	Las construcciones argumentales manifestadas son similares a las enunciadas o sugeridas en la formulación de la pregunta.
	INFERENCIA	20	En la relación con el contexto se hace una aproximación a la igualdad de derechos como una de las intenciones más claras de la revolución francesa que llegó a permear a América Latina durante su proceso de independencia.
	NO ES CLARA	16	Las relaciones que se establecen son poco claras puesto que no se precisan argumentos que sustenten sus respuestas.
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	09	Aunque se puntualizaba en determinar las consecuencias de un hecho particular en relación a unas causas conocidas, las respuestas o explicaciones de los estudiantes abordaban las causas como principales características de lo estudiado.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	10	Dan prioridad generalmente a las consecuencias cuando relacionan los hechos particulares sin identificar las razones o detonantes de estos
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	00	Aunque se priorizaban desde la pregunta el reconocimiento de las consecuencias fue posible encontrar relación con las condiciones que las generaron a partir de las condiciones sociales en las que estas sucedieron.
	NO LAS DEFINE	17	
	EVIDENCIA UN ORDEN TEMPORAL	01	
	CONOCIMIENTOS PREVIOS	01	Se encuentran relaciones con saberes previos que fueron construidos por los estudiantes dentro de la misma clase o en otros grados o espacios de formación.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	00	No se encontraron algunas referencias a lugares o hechos precisos que hacen parte de la problemática abordada.
	NO APARECE	36	No atribuyen los sucesos trabajados a algún personaje o colectivo en particular. Las explicaciones se dan de manera general.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EJERCICIO DE INFERENCIA			
CRITERIOS	MODOS DE LECTURA	FREC	DESCRIPCION DE LO ENCONTRADO
INTERPRETACIONES CONSTRUIDAS	TEXTUAL	21	El ejercicio corresponde a una transcripción de los enunciados que se encontraban en el texto de referencia.
	INFERENCIA	33	Se organizan ideas inferenciales teniendo en cuenta los antecedentes de la problemática que se habían abordado en las secciones de clase. Cabe resaltar que no todas las inferencias son argumentalmente bien construidas.
	NO ES CLARA	01	No realizó el ejercicio
RELACIONES CON EL CONTEXTO	TEXTUAL	21	Las relaciones que se establecieron fueron las mismas que aparecían en el texto a modo de contextualización.
	INFERENCIA	33	Se organizan ideas inferenciales teniendo en cuenta los antecedentes de la problemática que se habían abordado en las secciones de clase, del periodo cronológico en el que se produjo y las instituciones implicadas.
	NO ES CLARA	01	No realizó el ejercicio.
EVIDENCIAS DE EXPLICACIONES CAUSALES	DEFINE SOLO CAUSAS	08	Se priorizan las causas como parte fundamental que describe el fenómeno histórico estudiado. De igual manera se puede evidenciar que dichas causas son muy textuales.
	DEFINE SOLO CONSECUENCIAS	13	Las consecuencias formuladas resultan las más evidentes y las más abordadas en los antecedentes de trabajo desde este fenómeno histórico que han realizado los estudiantes.
	DEFINE RELACION ENTRE ELLAS	32	Reconoce una linealidad que une causas y efectos, sin perder como referencia el mismo fenómeno estudiado, es decir, que reconocen que ambas permiten entenderlo y explicarlo.
	NO LAS DEFINE	01	No realizó el ejercicio.
	EVIDENCIA UN ORDEN TEMPORAL	00	
	CONOCIMIENTOS PREVIOS	02	Reconocen las instituciones de mayor influencia en el movimiento independentista latinoamericano.
EXPLICACIONES DE TIPO MOTIVACIONAL	APARECE	50	Se mencionaron frecuentemente organizaciones sociales, o grupos sociales que intervinieron, decidieron o influyeron de manera directa o indirecta en el proceso independentista latino americano.
	NO APARECE	04	Se aborda el proceso histórico de manera generalizada, sin puntualizar en organizaciones o movimientos específicos.

ANEXO 14. Análisis del grupo Focal

PREGUNTA	ASPECTOS CLAVES	FRASES NOTABLES
<p><i>¿Cómo se puede explicar que en algunos países europeos como en el caso de Finlandia, sus ciudadanos tengan las necesidades básicas satisfechas mientras que en América Latina existen personas que viven bajo el índice de pobreza?</i></p>	<p>Se formula la primera pregunta y se hace una breve contextualización para que pueda ser comprendida con mayor claridad, y se pasó a escuchar las opiniones de los estudiantes.</p> <p>Iniciando, las apreciaciones puntuales fueron muy similares entre los estudiantes haciendo especial énfasis en tanto a las oportunidades como causa de la desigualdad social. Sin embargo, a medida que se ejemplificaba el problema desde ópticas diversas los estudiantes dieron otro tipo de explicaciones causales relacionadas con la forma de gobierno, el consumismo, el sistema económico, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Se le dan menos oportunidades a las personas” - “Hay más desarrollo económico y social y aquí no” - “Escasas oportunidades de trabajo, empleo...hay mejor régimen que acá” - “Si allá son subsidiados y tienen derecho a la salud y todo eso, tienen que tener un empleo... ¿Cierto?...haya hay mejores oportunidades de empleo que acá, haya tienen mejor régimen que acá. Acá las oportunidades de empleo son escasas” - “La tecnología hace todo por nosotros” - “En los países extranjeros tienen más recursos para producir, casi todo es vendido al extranjero...casi todo.”
<p><i>¿Cómo se puede explicar que siendo África un continente con grandes riquezas en recursos naturales, sea, según el Banco Mundial, el continente con menor desarrollo económico?</i></p>	<p>Luego de haberse hecho la pregunta los participantes en una respuesta inicial manifestaron acuerdo con respecto a la existencia de un mal manejo de los recursos; sin embargo a medida que se fue profundizando en la reflexión, se llegó a una discusión sobre las causas del mal manejo de dichos recursos, a partir de dos posturas relevantes: una parte del grupo apunta a que los recursos en el continente africano son vendidos, mientras que otra parte del grupo afirma que la situación económica de dicho continente se debe a que los recursos son expropiados.</p> <p>Identifican estas causas y sus consecuencias dentro del concepto de colonialismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Venden sus recursos a personas de mayor rango” - “¡Se los quitan!... puede que ellos vendan, sin saber si los demás están de acuerdo” - “Por la escases de agua” - “Porque lo explotan mucho” - “Porque no saben utilizar los recursos” - “...Se los arrebatan...o puede ser que el mismo gobierno se los quite”
<p><i>¿Qué características dentro del sistema económico estadounidense lleva a que dicha nación sea nombrada, por algunos otros países, como imperialista?</i></p>	<p>Luego de leer el enunciado y realizar la pregunta a los miembros del grupo focal, los estudiantes en su mayoría de inmediato hicieron relación entre el concepto de imperialismo y los discursos públicos que hace el presidente venezolano Hugo Chávez Frías, el cual pone el apelativo de Imperialista con mucha frecuencia a los Estados Unidos.</p> <p>Dentro de la relación que se estableció entre el</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Porque es una nación muy poderosa” - “Estados Unidos está aliado casi con todo el mundo” - “Ellos llegan a quitarle toda la riqueza y todo lo que tienen” - “Porque como ese país es tan grande, casi que ajena todo el mundo...él se aprovecha que es el mayor y va y le quita a los demás: desde África hasta acá quita” - “él tiene más poderes que los otros y quiere siempre

	<p>gobierno Venezolano y la figura económica estadounidense, surgieron una serie de discusiones que buscaban dar explicación causal al conflicto dado entre ambos países. En dichas explicaciones fue muy frecuente encontrar que se apuntaba mucho al ámbito económico y militar haciendo hincapié en las relaciones de poder y de control territorial que se ejercía en ambas naciones dando en este ámbito un estatus de superioridad a los Estados Unidos lo que le permite, según los estudiantes, tener mayores alianzas a nivel internacional y por lo tanto un control político más marcado.</p>	<p>mantenerse en guerra”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “ Es un país ambicioso que busca petróleo por que le da poder, por eso le busca problema a Venezuela” - “El petróleo da poder porque de eso sale casi todo...sirve de combustible y se puede vender” - “Estados Unidos, dicen que es un pueblo pacífico y por debajito hacen todo lo malo, es un país asolapado” - “Estados Unidos tiene tratos con los colombianos” - “Estados Unidos tiene tratos con los colombianos y con Venezuela no, por eso es el problema”
<p><i>¿Qué ventajas tiene establecer causas y consecuencias a los fenómenos históricos?</i></p>	<p>Cuando se realizó la pregunta se presentó la necesidad de ejemplificarla para dar mayor concreción a la finalidad de la misma. Los estudiantes arrojaron diversas respuestas entre las cuales se pudo encontrar que la solución de problemas puede ser uno de los factores que puede llevar a preguntarse por los hechos del pasado.</p> <p>Por otra parte también se puede apreciar que existe una intencionalidad en tanto la comprensión del pasado, puede empezar a revelar el por qué de nuestra realidad.</p> <p>De la misma manera se recurrió a la ejemplificación como mecanismo explicativo que los estudiantes pudieron utilizar para la exposición de sus ideas llegando inclusive a asociar las mismas con la historia familiar, donde se evidenció una relación entre el antes y el después con la idea de cambio utilizando adjetivos como superación, avance y progreso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “ Con coger las causas y los efectos es más fácil solucionar el problema que ellos tienen” - “ para entender que todo tiene un momento” - (Ejemplo)“que cuando gobernaba el rey y todos estos que gobernaban el pueblo, ellos siempre mandaban y cobraban impuestos y todo esto, entonces al pueblo le parecía injusto, cuando despertó y dijo: ¿Por qué tanto impuesto?, si se deben pagar impuestos pero no tanto...entonces ellos se revolucionaron y se aliaron, el pueblo contra los reyes entonces esto llevó a una revolución, a una matanza horrible y después de que pasó todo un tiempo y un proceso, conllevó a la llamada libertad que conocemos hoy en día”
<p><i>¿Qué causas se le pueden atribuir a la organización actual del mundo?</i></p>	<p>Cuando se habló de organización actual del mundo se les presentó a los estudiantes un pequeño panorama económico, político, social que los contextualizó en el marco de las respuestas atribuyendo en un primer momento causas de tipo económico muy similares a las arrojadas en la pregunta número 1.</p> <p>Posteriormente, la pregunta se fue contextualizando hasta llegar a hablar de los conflictos internos de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “ La pobreza... la falta de gobierno... la mala gobernación” - “ que no haya casi plata...(refuta) no es que no haya plata, si no que no la sabían utilizar o administrar” - “invierten en lo que no es necesario, se basa en lo superficial y no en lo que de verdad necesita” - (apreciaciones) “Se debe invertir en comida, en semillas para sembrar”

	<p>Colombia destacando primordialmente el conflicto armado.</p> <p>De igual manera se retomaron los recursos naturales y su uso como parte de la problemática donde se arrojan posibles consecuencias a futuro de la situación actual del país, entre las que se destaca la idea de no progreso contrastada con la posibilidad de un cambio en la actualidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “ Que la plata no se invierta en cosas para mostrar, en cosas bonitas para el extranjero, si no que todo sea para los de acá y queden satisfechos, sea económico y sea bueno” - “El gobierno no son Santos ni Uribe, si no muchos, siempre están buscando bienestar para ellos y mostrar apariencias para los de afuera y no dar recursos y apoyar a los de acá que los necesitan” - “Colombia tiene muchas cosas y no las saben aprovechar”
<p><i>¿Qué finalidad le encuentras a la historia que se te ha enseñado en el colegio?</i></p>	<p>La pregunta estuvo dirigida a que los estudiantes pudieran reflexionar sobre la aplicabilidad que tienen la Ciencias Sociales aprendidas en la escuela, la vida cotidiana que enfrentan y la que ven en los medios.</p> <p>En primer lugar las respuestas se centraron en afirmar que la enseñanza de la historia les puede servir para el futuro y le dan gran importancia a los cambios sociales que desde allí puede aparecer en contraste hicieron evidente que pese a esta posibilidad la Historia que conocían estaba lejos de cumplir con este propósito porque se ve por cumplir. Aunque reconocen que a partir de lo aprendido en ocasiones reconocen o reflexionan lo que ven los medios y a su alrededor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Para saber qué fue lo que pasó y como nos puede ayudar en el futuro” - “Para tratar o mejorar la historia porque al paso que vamos, vamos muy mal, para saber que hay cosas muy malas y que no funcionan muy bien y que prácticamente nosotros somos los que estamos sufriendo con la historia que viene sucediendo desde hace muchos años atrás. Nos sirve para en un futuro mejorar, pensando no solo en nosotros sino también en los demás... y tener experiencia” - “Para conocer mejor... no cometer los mismos errores... mejorar, saber valorar ... para comprender” - “La finalidad ninguna, porque uno trata de hacer lo más rápido que pueda; leer el texto y sacar las respuestas si es que hay que sacarlas y ya, lo más rápido... la mayoría de la gente hace eso”

ANEXO 14. PADI

TEMAS		
Disciplinar	Didáctico	Psicopedagógico
<u>El mayor dominio del concepto de Revolución en contraste con los conceptos de imperialismo y colonialismo.</u>	<u>Es claro un proceso de construcción de conceptos a partir de los significados</u>	<u>Inferencias</u>
F: 9.	F: 15.	F: 9.
Nº: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 15, 16.	Nº: 1, 2, 4, 5, 6, 15, 16, 18, 21, 23, 26, 27, 29.	Nº: 1, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 25, 28.
<u>Relación colonialismo e imperialismo</u>	<u>Relación entre conceptos</u>	<u>Explicaciones</u>
F: 8	F: 9	F: 11.
Nº: 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 29.	Nº: 3, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 29.	Nº: 2, 3, 6, 9, 13, 16, 18, 19, 21, 26, 27.
CATEGORIAS		
<i>Aprendizaje de conceptos de tipo histórico</i>	<i>Estrategias de aprendizaje para conceptos de tipo histórico</i>	<i>Procesos de aprendizaje (cognitivo)</i>
MODELO		
CARRETERO Y LIMON 1996	CARRETERO Y OTROS 1983	POZO Y POSTIGO 1997
Ahora abordando los problemas en relación a los conceptos (CARRETERO & LIMON, 1996) inician planteando que los conceptos históricos son complejos para su comprensión, y para lograrlo se requiere del diseño de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje del alumno. Reconocen también que existen	“Es obvio que entender, por ejemplo, las causas de la revolución francesa o las consecuencias de la expansión colonial de Europa, implica el dominio de conceptos bastante complejos” (Carretero y otros, 1983) En lo que se refiere a la primera pregunta diremos que son muy pocos los adolescentes,	Algunos rasgos que identificarían el uso de estrategias por parte de los alumnos y no la simple ejecución rutinaria de técnicas sobreaprendidas serían los siguientes: a) Su aplicación no sería automática sino controlada. Requerirían planificación y control de la ejecución y estarían relacionadas con el metaconocimiento

<p>unos conceptos <i>de primer nivel</i>, que requieren de aprender otros conceptos para poder aprenderlos, ya que estos poseen un alto grado de abstracción.</p> <p>Es problemático el aprendizaje de conceptos puesto que por lo general los estudiantes aprenden lo que ellos consideren relevante haciendo que los conceptos creados resulten pobres, imprecisos y fragmentarios de tal manera que dificulta la relación entre conceptos.</p> <p>(CARRETERO & LIMON, 1996, pág. 37)</p> <p>Una acción que los autores reconocen como necesaria para atender a esta problemática “<i>es anclar los nuevos conceptos en aquellos que el alumno ya conoce y domina</i>”. La intención es que los estudiantes interpreten la nueva información y esto requiere una planificación consiente e intencionada.</p>	<p>sobre todo a partir de los catorce quince años, que no logren utilizar en absoluto procedimientos o estrategias cognitivas formales.</p> <p>Por el contrario, la mayoría de ellos utilizan lo que podríamos denominar un pensamiento formal incompleto, es decir, cuando tienen que resolver una tarea que se le plantea, inician una estrategia formal, pero cometen errores como pueden ser no entender el sentido hipotético de los enunciados, no combinar sistemáticamente todos los elementos de la tarea u obtener conclusiones erróneas de las comprobaciones o deducciones realizadas. Es interesante hacer notar que estos errores no parecen ser sustancialmente distintos en los adolescentes y en los adultos.</p>	<p>o conocimiento sobre los propios procesos psicológicos.</p> <p>b) Implicarían un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un sujeto pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los cuales decide utilizar, en</p> <p>Función de las demandas de la tarea de aprendizaje que se le presenta, aquellos que cree más óptimos.</p> <p>Sin una variedad de recursos, no es posible actuar estratégicamente.</p> <p>c) Las estrategias se compondrían de otros elementos más simples, que constituirían técnicas o destrezas.</p>
--	--	---