

**LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES PASADO – PRESENTE PARA LA  
INTERPRETACIÓN DE CONTENIDOS HISTÓRICOS. HACIA UNA  
CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO.**

**LUCELLY CATALINA ÁLVAREZ ROJAS  
YADIR MILENA OSORNO MIRA**

**WILHEM ALEXANDER ARENAS**  
*Asesor de práctica*

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACION BÁSICA CON ÉNFASIS EN  
CIENCIAS SOCIALES  
SANTA ROSA DE OSOS  
AGOSTO DE 2011**

## **AGRADEMIENTOS**

Es necesario reiterar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a las personas que contribuyeron al desarrollo de esta investigación.

A los maestros,

Alexander Arenas por su colaboración, interés y contribución como asesor en el desarrollo de la investigación.

A Yovanni Montoya por su profesionalismo, dedicación, responsabilidad y acompañamiento continuo.

A todos los maestros que durante toda la carrera aportaron a nuestra formación como maestras.

Al Colegio Técnico Nuestra Señora de las Misericordias en cabeza de la Rectora Hna. Cecilia Álzate y los maestros cooperadores que nos facilitaron el espacio para construir este trabajo de investigación.

A nuestros estudiantes por facilitar el trabajo investigativo y participar activamente en el proceso.

A nuestras familias por la paciencia, el apoyo y la tolerancia cuando descuidamos nuestros afectos en favor del aprendizaje.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
1.1.    DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.2.    OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	9
1.2.1. <i>Objetivo General</i> .....	9
1.2.2. <i>Objetivos Específicos</i> .....	9
1.3.    PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.4.    JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	10
<b>CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
2.1.    ANTECEDENTES .....	13
2.1.1. <i>Proceso Metodológico:</i> .....	14
2.1.2. <i>Categoría uno: Campo científico de la Historia</i> .....	15
2.1.3. <i>Categoría dos: Concepciones de tiempo</i> .....	17
2.1.4. <i>Categoría tres: Contenidos de tipo histórico</i> .....	18
2.1.5. <i>Categoría cuarta: Conocimiento Histórico</i> .....	19
2.1.6. <i>Categoría quinta: Nociones temporales</i> .....	20
2.1.7. <i>Categoría sexta: Enseñanza de la Historia</i> .....	21
2.2.    TEORÍAS DE REFERENCIA.....	24
2.2.1. <i>Aportes Psicopedagógicos</i> .....	24
2.2.2. <i>El campo científico de la disciplina histórica</i> .....	29
2.2.3. <i>Didáctica de la Historia</i> .....	32
2.3.    MARCO CONCEPTUAL.....	40
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>47</b>
3.1.    ENFOQUE .....	47
3.2.    CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	48
3.3.    DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO DE CASO .....	48

3.4.	SUJETOS, POBLACION Y MUESTRA.....	50
3.5.	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.....	51
3.6.	PROCEDIMIENTO.....	52
3.7.	PLAN DE ANÁLISIS.....	54
3.7.1.	<i>RELECTURA DE LAS NOTAS DE CAMPO</i> .....	55
3.7.2.	<i>CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</i> .....	55
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....</b>		<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES O DISCUSIÓN.....</b>		<b>71</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>		<b>76</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>79</b>
	ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN.....	79
	ANEXO 2: REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CLASES .....	81
	ANEXO 3. DIARIOS DE CAMPO Y PEDAGÓGICOS.....	81
	ANEXO 4: MATRIZ DE ANÁLISIS N°3DC.....	83
	ANEXO 5: MATRIZ DE ANÁLISIS N° 4 DP.....	84
	ANEXO 6: MATRIZ DE ANÁLISIS N° 1 EDCS .....	85
	ANEXO 7: MATRIZ DE ANÁLISIS N° 2 EDT.....	86
	ANEXO 8: REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO # 1 .....	87
	ANEXO 9: REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO # 2 .....	87
	ANEXO 10: CONSOLIDADO LISTAS DE OBSERVACIÓN .....	88
	ANEXO 11: CONSOLIDADO EN MATRIZ DE ANÁLISIS N° 2 EDT .....	88
	ANEXO 12. FOTOGRAFÍA DE LA INSTITUCIÓN COLTEM.....	90
	ANEXO 13. FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO .....	91
	ANEXO 14: FOTOGRAFÍAS TRABAJOS DE CLASE DE SEXTO.....	92
	ANEXO 15. FOTOGRAFÍAS LÍNEA DE TIEMPO DEL GRADO TERCERO .....	93
	ANEXO 16. FRISOS CRONOLÓGICOS .....	94

## RESUMEN

Abordar la historia es una tarea complicada ya que los conceptos que subyacen en su estatuto epistemológico son complejos, susceptibles a cambios según el devenir de las acciones humanas; más aún cuando se presenta la Historia en el currículo actual asumida dentro de las Ciencias Sociales, además requiere un tratamiento especial para su análisis y comprensión que radica en la disciplina, en el saber pedagógico y en el didáctico.

Este trabajo de investigación aborda la didáctica de la historia desde presupuestos teóricos que invitan a dar un giro a la enseñanza de la misma, tomando herramientas conceptuales y tratando que los estudiantes mediante las estrategias adecuadas accedan al conocimiento del tiempo histórico y su interpretación desde la complejidad misma de la Historia y la pedagogía.

Esta investigación se desarrolló en el Colegio Técnico Nuestra Señora de las Misericordias de Santa Rosa de Osos, allí se le dio un giro a la enseñanza de contenidos de tipo histórico no solo desde los temas y las fechas, sino con herramientas conceptuales que introdujeran a los estudiantes en una nueva visión de la Historia en la escuela. Abriendo paso a que la institución misma reconsiderara la posibilidad de cambio en la enseñanza si se aborda con las estrategias y la evaluación coherente con la fundamentación pedagógica institucional. Este proceso permitió la introducción de nociones temporales en el desarrollo de contenidos de tipo histórico para que así los estudiantes interpretaran la relación entre el pasado y el presente.

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Es indiscutible la importancia de la historia en la vida del ser humano ya que ésta constituye el fundamento y la estructura de todos los contenidos concernientes a las áreas de estudio que se implementan en las instituciones escolares. En la escuela la historia toma un papel significativo dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, cada saber posee un componente histórico que lo sustenta, es claro que a través del tiempo la historia ha tenido varias connotaciones en la escuela, una de ellas y quizás la más importante es que permite reproducir estructuras sociales y culturales para formar individuos dependiendo de cómo lo requiera la sociedad. El reduccionismo que como ciencia social ha presentado la historia en el aula, llevó a ésta a limitarse y convertirse en un manual de instrucciones, fechas y datos precisos que se evidenciaban en un aprendizaje memorístico y un aparente conocimiento, “el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Historia es considerada por los alumnos como una actividad meramente repetitiva en la que el razonamiento es infrecuente. De hecho cualquier profesor sabe que la visión que los alumnos tiene de su asignatura se limita a aprender de memoria, copiar del libro o hacer resúmenes” (Carretero & Limón, 1996).

Por mucho tiempo la historia en las aulas de clase estuvo estancada, limitada y deteriorada, dado que no se concebían análisis, críticas, apropiación del saber y una reflexión, que permitiera la generación de nuevos conocimientos. Esta historia parcial, sesgada y reducida llevó a que dentro de las aulas de clase la dinámica también fuera nula. Este modelo fue utilizado por largo tiempo de forma axiomática. Por el contrario Prats (2007) afirma “La Historia alcanzó su estatus de

ciencia social a lo largo de los dos últimos siglos, por lo tanto debe ser enseñada y percibida como ciencia y no como instrumento de adoctrinamiento ideológico y político”, cuestión que ha sido ampliamente debatida en el campo de la educación ya que ha existido una reflexión en torno a cómo aprende el estudiante la Historia, apoyados en los referentes teóricos tanto de la educación como de otras disciplinas.

La enseñanza de la historia en la actualidad deja ver que no sólo es la transmisión del dato, sino la transversalidad y articulación de los aprendizajes con otros campos de saber, esta ruptura ha permitido tener nuevas perspectivas, en este sentido Carretero (1996) afirma que los conceptos históricos son cambiantes afectados por las dimensiones temporales, donde el investigar deja de ser para la búsqueda de la verdad ya que la Historia no tiene explicaciones simplistas sino construcciones complejas que son interpretadas desde diferentes contextos lo que permite la lectura de diferentes percepciones.

En particular quienes participaron de la investigación, es decir los estudiantes de los grados tercero y sexto de educación básica del COLTEM, se destacan por ser bastante homogéneos en relación con características sociales, estrato socioeconómico, intereses académicos; la diversidad se encuentra en el ritmo de trabajo, en las habilidades según la edad, que de acuerdo con las consideraciones de Piaget se ubican en el estadio de operaciones concretas, donde los niños procesan la información de una manera más ordenada y pueden diferenciar entre los elementos de un objeto o acontecimientos. Así como estudiar componentes específicos de una situación y establecer diferencias entre la información que recibe (Corpas y otros, 2004, pág. 125).

Los estudiantes de tercero y sexto grado del COLTEM muestran bastante interés por las actividades propuestas en el área de Ciencias Sociales, en especial las

que implican narrativa, aunque en ocasiones se les dificulta la interpretación de los contenidos de tipo histórico, lo que conlleva a que se realice un aprendizaje parcializado. Es necesario que la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la historia se transforme dentro de las aulas de clase que promueva aprendizajes significativos y transversales en los estudiantes fortaleciendo así el pensamiento crítico.

Considerando lo anterior y la relevancia de la Historia en la escuela señalamos a Domínguez (1989) quien expone que “podemos inferir que la historia presenta una gran masa, en la práctica infinita de conocimientos factuales junto con un reducido cuerpo de conocimiento teórico”. Esto llevado a la escuela remite a la enseñanza de un gran número de contenidos con poco respaldo teórico y/o didáctico, evidenciando un problema fundamental: las *dificultades que presentan los estudiantes de los grados tercero y sexto de COLTEM de Santa Rosa de Osos en el establecimiento de relaciones pasado - presente para la interpretación de contenidos históricos.*

En este caso específico y con relación al aprendizaje de la Historia, los estudiantes del COLTEM presentan dificultad en reconocer los cambios y transformaciones, porque lo conciben de una manera drástica, a modo de ejemplo: los acontecimientos del período colonial y la independencia son percibidos como dos fenómenos aislados sin relación causal, evidenciado esto en el desarrollo de las actividades de clase.

De forma muy explícita las consideraciones de los estudiantes de tercero y sexto acerca de la forma como están conectados los contenidos históricos permite leer igualmente las relaciones entre el pasado y el presente, el cual se concibe de forma fragmentada, como si se presentaran los hechos aislados, sin conexión; de manera que no se ven o se toma conciencia de las relaciones a lo largo del

tiempo. No es circunstancial que los niños aprendan estos conceptos de acuerdo a sus experiencias y que debido a su corta edad se le dificulta relacionar algunos conceptos fundamentales, las aproximaciones que con ellos pueden hacerse les permitirá en un futuro comprender la Historia de una forma más lógica y establecer relaciones de pasado presente.

## 1.2.OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

### 1.2.1. Objetivo General

Analizar la construcción de relaciones pasado presente establecidas en los estudiantes de tercero y sexto de COLTEM para la interpretación de contenidos históricos.

### 1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar las relaciones de pasado presente que construyen los estudiantes de tercero y sexto del COLTEM sobre los contenidos históricos del área de Ciencias Sociales.
- Indagar qué conceptos temporales facilitan en los estudiantes de tercero y sexto del COLTEM la construcción de relaciones entre el pasado y el presente.
- Explicar de qué manera la aplicación de estrategias didácticas favorecen la interpretación de contenidos históricos en los estudiantes de tercero y de sexto del COLTEM

### 1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que orienta este trabajo de investigación en el campo educativo en el Colegio Técnico Nuestra Señora de las Misericordias de Santa Rosa de Osos, es:

¿Cómo el establecimiento de relaciones pasado presente posibilita, en los estudiantes de tercero y sexto de COLTEM, la interpretación de contenidos históricos para que establezcan conexiones entre estos y su repercusión en la actualidad?

De la pregunta inicial se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo establecen los estudiantes de tercero y sexto de COLTEM relaciones de pasado presente en cuanto a los contenidos de tipo histórico en el área de ciencias sociales?
- ¿Qué conceptos temporales son más adecuadas para que los estudiantes de tercero y sexto del COLTEM de Santa Rosa de Osos establezcan vínculos de los contenidos históricos y construyan relaciones pasado presente?
- ¿De qué manera las estrategias didácticas permiten la interpretación de contenidos históricos a través de conceptos temporales?

### 1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia desde las Ciencias Sociales es enriquecedora tanto para un maestro en su quehacer docente como para el estudiante en su proceso de aprendizaje; esta compilación ofrece la más variada cosmovisión de saberes y dentro de ella una interdisciplinariedad donde se circunscriben las Ciencias Sociales con objetos de estudios diferentes que permiten de alguna forma conocer aspectos de la vida de los seres humanos y su relación con el entorno. Es indiscutible la pregunta por el qué y cómo de la enseñanza, desde allí las Ciencias Sociales presentan alternativas que intentan explicar desde varios puntos de vista los conocimientos que la integran.

Dentro de las disciplinas que conforman las ciencias sociales existen conceptos relevantes de esta manera, para la Historia el tiempo, en la geografía el espacio, en la antropología la cultura. Cabe anotar que la disciplina citada en este trabajo es la Historia y las nociones temporales de cambio, continuidad y permanencia, para la asimilación de contenidos históricos y el establecimiento de relaciones pasado presente; en la investigación que a continuación se presenta se utilizan las nociones mencionados en pro del aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales en lo que se refiere a los contenidos de tipo histórico, por ende es innegable la importancia de la Historia como la disciplina que estructura ésta investigación.

La Historia en las aulas de clase ha sido recurrente en el tiempo, pero aunque es una ciencia relativamente joven (alcanzó estatus de ciencia en el siglo XIX), su discurso configura la sociedad a través de la escuela en donde se busca atender a la formación de los ciudadanos mediante valores sociales; es dentro de la escuela donde cabe preguntarse qué de la ciencia puede ser llevado al aula y transformado en contenidos de tipo histórico, este ámbito enmarca de manera

general esta investigación teniendo como fundamento la práctica pedagógica y los conocimientos adquiridos dentro del núcleo de enseñabilidad de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, que permitió a las maestras en investigadoras adquirir los elementos necesarios para reflexionar acerca de la forma como se enseñaba la Historia, como la interpretaban los estudiantes y las herramientas que se podían tener en cuenta para desarrollar el pensamiento histórico.

Con la recopilación de información dentro del desarrollo de las clases y la implementación de procedimientos propios de la Ciencia Histórica, como lo son la línea de tiempo, el trabajo con fuentes, además de los diarios pedagógicos que permiten la reflexión por el hacer, acompañado de un sustento teórico de autores que han aportado a ámbitos tan importantes como la didáctica de la historia y el tratamiento del tiempo.

Esto permitirá una reflexión y un análisis crítico de los resultados obtenidos y la construcción de nuevos aprendizajes tanto para las maestras en formación como para cada uno de sus estudiantes, a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales dando relevancia a la Historia, como una oportunidad de ofrecer una visión diferente del tratamiento tradicional con que se ha abordado la enseñanza en la escuela.

## **CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ANTECEDENTES**

La historia como ciencia y como disciplina ha pasado por un proceso de múltiples cambios y transformaciones, de igual forma la didáctica de la Historia atiende a varias cuestiones como su estatuto epistemológico, que implica el cambio en el currículo y la pregunta por la enseñabilidad de la Historia que ha llevado a realizar constantes reflexiones acerca de esta disciplina dentro de las aulas de clase. Las rupturas realizadas son determinantes para el tratamiento de la didáctica de la Historia y la introducción de nociones temporales que renuevan las concepciones lineales en las que estaba inscrita la enseñanza de la Historia. Las producciones dentro de la disciplina histórica atienden a las tendencias particulares que se desarrollan en cada época.

La intención con la cual se acude al Estado del arte es realizar una identificación de lo que en la actualidad se ha aportado a la disciplina histórica y a los conceptos que estructuran el pensamiento histórico en la escuela, este ayuda a delimitar criterios de acción dentro del marco de las líneas de investigación de las que se pretende adquirir información, en lo que respecta al campo disciplinar y el didáctico. Este Estado del arte permite más que una búsqueda rigurosa de información, traer a colación las investigaciones y las producciones que en una materia específica como la didáctica de la Historia puedan requerirse.

### 2.1.1. Proceso Metodológico:

Las producciones en las que se ha enfocado esta búsqueda son en su mayoría artículos de revista, capítulos de textos e investigaciones. Esto obedece al difícil acceso a la información física. Inicialmente la búsqueda se dirige a grupos de investigación de las universidades colombianas, los cuales están adscritos a Colciencias y en una segunda instancia se apela a las producciones españolas por su contenido y la relación con la información requerida; el rastreo vía internet nos remite a páginas como, [www.mariocarretero.net](http://www.mariocarretero.net), [www.histodidactica.es](http://www.histodidactica.es) y algunas latinoamericanas que muestran producciones en relación a la didáctica de la historia como [www.saberula.ve](http://www.saberula.ve), otras páginas de México y de Argentina. En relación con la búsqueda se parte del área del conocimiento, es decir de la Historia en categorías de Educación e Historia como ciencia y los resultados obtenidos fueron: en la categoría de educación se logró hallar grupos que han realizado producciones en el campo de la enseñanza de la historia en relación a los contenidos de la enseñanza y al aprendizaje tanto de contenidos como de nociones temporales. En cuanto a la Historia las producciones se dedican a realizar historia regional o Microhistoria, es decir, tratar problemáticas que dan sentido a la forma de vida de diferentes lugares y contextos; dentro de los artículos encontrados las referencias bibliográficas de autores versados en la Historia son más inclinadas a citar a Braudel por contribuciones a la ciencia y en un menor porcentaje al resto de miembros de los Annales.

Una segunda parte del proceso de este Estado del arte fue sistematizar los artículos e investigaciones en fichas bibliográficas (Véase anexo). Posteriormente se realizó una relectura para establecer las categorías dentro de la información encontrada, las cuales enumeraremos más adelante. También es de anotar que en las producciones no se encuentran explícitos los conceptos por lo que se hizo necesario un análisis de documentos para poder rastrear corrientes

historiográficas y en la didáctica enfoque y tendencias de la enseñanza en la escuela.

Del rastreo de la información anterior se pueden establecer las siguientes categorías: la primera de ellas las producciones en el campo científico de la Historia, la segunda concepciones de tiempo, la tercera los contenidos históricos en la escuela, la cuarta conocimiento histórico, la quinta nociones temporales; y por último está la enseñanza de la historia. Los artículos consultados para este estado del arte según las categorías en las que se agruparon se clasificaron en la tabla 1

Tabla. 1 Consolidado estado del arte

CATEGORIAS	ARTICULOS	INVESTIGACION	DOCUMENTOS	LIBROS	TOTAL
Campo científico de la Historia	2		2	2	6
Concepciones de Tiempo		1	1		2
Contenidos Históricos en la escuela	3	2	1	1	7
Conocimiento Histórico	2	2	2	2	8
Nociones temporales	3	1	1		5
Enseñanza de la Historia	16	9	8	2	35
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>63</b>

#### 2.1.2. Categoría uno: Campo científico de la Historia.

Lo que la Historia como campo científico ha aportado al campo didáctico de la misma no se encuentra de manera directa pero se puede deducir de acuerdo al estatuto que va adquiriendo en cada contexto, el campo científico es determinante para la enseñanza. Es necesario situar para el análisis de la primera categoría los

aportes de Ferdinand Braudel, en pos del análisis de los hechos históricos mediante los tiempos brodelianos, es decir de larga, mediana y corta duración que conllevan a una mirada global con la cual asumir un pensamiento histórico, dejando leer el tiempo en sus diferentes manifestaciones.

Entre tanto dentro de la Historia como disciplina se destaca dentro de las lecturas las tendencias historiográficas en Latinoamérica según la época, en su orden se han presentado el romanticismo heróico, la historia positivista, la historia marxista y la historia crítica. La Microhistoria se encuentra dentro de la historia crítica enmarcando sus producciones en la Historia local y los problemas focalizados, por ejemplo la pobreza, la marginación, entre otras.

Hay que resaltar que dentro de la Historia como campo científico las tendencias actuales apuntan a la microhistoria (Gómez Urdañez, 1999), las cuales han tenido pocas implicaciones dentro de la educación ya que se sigue implementando para la enseñanza de contenidos históricos de manera global, no solo para establecer teorías universales sino para analizar relaciones entre el pasado y el presente, de causas y consecuencias. En otras palabras en la educación se continúa implementando la Nueva historia o Historia de las Mentalidades Colectivas.

También es de anotar la relevancia de los aportes realizados por el filósofo experto en teoría de la historia Paul Ricoeur (1995) quien le da un tratamiento a la Historia a partir de un método dialéctico basado en la epistemología de la Historia, abarca el concepto de tiempo histórico a partir de la unión del pasado, presente y futuro y de la importancia de la narrativa dentro del campo científico de la Historia y los cuales son aplicados dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales cuando se enfatiza en la Historia. Cabe anotar que Ricoeur es retomado por muchos historiadores para estructurar sus investigaciones debido a la conceptualización y tratamiento de la Historia.

Otros historiadores han aportado al desarrollo de la disciplina se cuentan entre estos Marc Bloch en cuanto al tratamiento de las fuentes, en la realidad del pasado histórico se destaca Robín Collingwood, en cuanto al tiempo histórico Wilhelm Dilthey entre otros.

### 2.1.3. Categoría dos: Concepciones de tiempo

En esta categoría se ubican los conceptos de tiempo en los que se inscriben: físico, social, cronológico, histórico; dentro de las producciones encontradas, ellas son tomadas como perspectivas fundamentales en que se orienta el estudio y análisis del tiempo, sin olvidar que se habla en general de la existencia de un tiempo físico por parte de teóricos clásicos hasta que Einstein propone la relatividad temporal. Cabe anotar que el tiempo físico no está permeado por las acciones humanas y que a partir de que el hombre ve necesario manipular y medir el tiempo se crea un *tiempo civil* que según Domínguez Garrido es el resultado del vínculo del tiempo físico y social donde se comienza la utilización del reloj y del calendario teniendo en cuenta que el tiempo social es aprehensible de acuerdo a diferentes culturas y a la concepción del tiempo que estas manifiesten.

Tanto el tiempo social como el cronológico y el histórico de manera secuencial apuntan: el social a la experiencia y vivencias con relación al tiempo, el tiempo cronológico a la representación lineal dividido en intervalos, por último está el tiempo histórico el que se concibe como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un período determinado, concepciones manejadas tanto por Domínguez Garrido (2004) como por Trepát (1998), estos últimos autores hablan que el tiempo cronológico se construye en un proceso que inicia en la educación inicial para fortalecer en el bachillerato, es decir, que el proceso se trata de la construcción de nociones de medida de la temporalidad, citan a Pozo quien

afirma que el tiempo cronológico a su vez constituye la métrica del tiempo histórico el cual tendría la finalidad de construir a través del aprendizaje de la Historia y mediante actividades programadas el sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico actual (1998, pág. 16)

El tiempo es uno de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales por lo tanto en la mayoría de las publicaciones, artículos e investigaciones se hace referencia a este debido a su importancia en el aprendizaje y representación temporal dentro de la Historia.

#### 2.1.4. Categoría tres: Contenidos de tipo histórico

Con el surgimiento de la Historia marxista y la Historia crítica se hace necesario revisar el papel de la Historia en la escuela, teniendo que innovar en procedimientos y estrategias que puedan darle un giro a la forma como se interpreta la Historia dentro de las aulas.

En las investigaciones y artículos consultados se atienden a la importancia que toma la Historia incluso desde los organismos del estado, convirtiéndola en un elemento de adoctrinamiento político, un ejemplo de esto son las numerosas investigaciones que en España y Argentina apelan a la revisión de los manuales escolares y los contenidos de estos después de 1993, incluso en México. Dichos cambios están sujetos a proposiciones estatales acerca del papel de la Historia en la formación de los nuevos ciudadanos.

Se acude entonces a historiadores que aborden la tarea de formular cuáles son los contenidos aptos para la enseñanza de la historia en la escuela; ya que son ellos desde su saber científico y objetivo quienes pueden direccionar la utilidad que ha tenido la Historia en la formación de las naciones y esto logrado a través de la escuela. Las investigaciones remiten también al concepto de transposición

didáctica, algunos textos mencionan el papel fundamental del maestro en el manejo de los contenidos en especial los de tipo histórico debido a que estos no solo son las narraciones y los datos sino que se deben tomarse y convertirse a contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales para ser llevados al aula.

Ante la multitud de contenidos propios de la Historia es notoria la imposibilidad para abordarlos en su totalidad, para lo que se proponen métodos como el estudio de caso, delimitando que enseñar según la aplicabilidad y el contexto de acuerdo a la complejidad del grupo al que se le transmite el contenido. Estos estudios han permitido la evolución de la historia como disciplina escolar a pesar su trascendencia política y la importancia en la formación de las nuevas generaciones y los ciudadanos. Más que aprender contenidos se busca que los estudiantes aprendan a aprender para obtener así autonomía en sus procesos de aprendizaje.

#### 2.1.5. Categoría cuarta: Conocimiento Histórico

Las producciones halladas justifican la relevancia que tiene la Historia en el aprendizaje, básicamente las relaciones del pasado con el presente vivido y conocido en donde se pretende rastrear los cambios y las continuidades que sobresalen, de la misma forma los móviles con los cuales se presentan. Uno de los principios de la Historia es el de explicarse el hoy a través del conocimiento y relación con el pasado. El conocimiento histórico se puede asemejar al pensamiento histórico que en la enseñanza actual remite a desarrollar habilidades de pensamiento racional, a diferencia de la enseñanza tradicional que se remite a la repetición y a la memoria.

Se invita a los maestros a implementar estrategias que lleven al estudiante a analizar los hechos y los procesos históricos para que así realicen un ejercicio

explicativo y un análisis de estos. También es relevante la edad en que se inicia el conocimiento de la Historia a diferencia de épocas pasadas en donde se trataban de desarrollar estas habilidades en la secundaria mientras que ahora desde edad inicial.

#### 2.1.6. Categoría quinta: Nociones temporales

Los trabajos que hacen referencia a las categorías temporales hacen explícito la necesidad de diversidad de nociones temporales que el docente utiliza de acuerdo a las necesidades del grupo en el proceso de enseñanza aprendizaje, dependiendo de su propósito de formación y la intencionalidad pedagógica. En algunas de las producciones se referencian su utilidad así como se nombran de otro modo por ejemplo: conceptos transdisciplinarios, básicos y estructurantes de la Historia atendiendo a la complejidad y al uso del concepto dentro del aprendizaje.

Mediante las nociones es posible realizar un análisis pertinente del tiempo; apareciendo procedimientos propios de la Historia como las líneas de tiempo y el trabajo con fuentes pero dependiendo de la creatividad del maestro ya que es este quien realiza las diferentes lecturas para ser llevadas al aula.

En las producciones que describen las nociones temporales y su uso se puede mirar a profundidad cuestiones como el cambio y las continuidades en el tiempo, igualmente las causas y las consecuencias, simultaneidad, sucesión, ritmo, las duraciones entre otras que atienden todas al aprendizaje y tratamiento del tiempo. A partir de ello es que se comienza a notar la relevancia de las nociones temporales como estructuradoras del pensamiento histórico.

Igualmente se encontraron producciones que reflejan las nociones temporales antes mencionadas desde autores como Carretero, Johan Pagés, Joaquim Prats,

Xavier Hernandez, Trepata, los cuales le dan relevancia a dichas nociones en la medida en que desarrollan en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo con relación a la Historia.

En la actualidad estas nociones se utilizan en la educación para enseñar a pensar, de manera que se pueda deliberar en factores que propician los hechos y similitudes en diferentes partes del mundo y en diferentes épocas, dando una utilidad más técnica a las nociones y a partir de ellas mejorar el aprendizaje y manejo del tiempo.

#### 2.1.7. Categoría sexta: Enseñanza de la Historia

En la última categoría enseñanza de la Historia, se tiene presente la evolución de la Historia como antecedente para la enseñanza y aprendizaje de la misma, donde las tendencias con las cuales se trabaja en el aula están mediadas desde la ciencia, así: la Historiografía, las mentalidades colectivas y la microhistoria; el primero donde la relevancia de los hechos la tenían los héroes y las fechas, cuyas implicaciones en el campo de la educación fueron el aprendizaje de los datos de manera memorística, luego con la historia de las mentalidades colectivas se tuvo en cuenta a todos los grupos sociales y con ello las implicaciones de cambio en la enseñanza de la Historia y su tratamiento dentro de la escuela introduciendo las nociones temporales mencionadas anteriormente, las cuales permiten la enseñanza de la historia como un proceso complejo que requiere un análisis dentro de las aulas y que además utiliza también, el aprendizaje de datos y conceptos y contenidos no solo para repartirlos sino para comprenderlos.

Dentro de la enseñanza y aprendizaje de la Historia se inscriben autores como Cristófol Trepata, Carretero, Pozo, Asensio, Santiesteban, Pluckrose, entre otros quienes hablan de la importancia de la recurrencia procedimental tras la

discontinuidad en el aprendizaje de nociones temporales y por la falta de aplicación en la enseñanza transversal. Ellos afirman que no basta con la presentación de las nociones temporales y de sus operaciones, es necesario a lo largo de diferentes unidades y cursos (Trepát & Comes, 1998). También se apela a la enseñanza de la historia desde lo cercano o desde el tiempo vivido para realizar un proceso de empatía histórica desde los primeros años escolares.

Carretero, Pozo y Asencio, especifican modelos de aprendizaje en la Enseñanza de la Historia, tales como : *Enseñanza tradicional* basada en los datos y hechos con la importancia de memorizar así, se creía que el aprendizaje tenía por función reproducir conocimientos y no elaborarlos; *La enseñanza por descubrimiento y aprendizaje constructivo*: la Historia no es una realidad determinada sino interiorizada por el estudiante para elaborar conocimientos, en otras palabras se trata de que el estudiante aprenda a hacer Historia en vez de enseñarle el saber histórico, acá se vuelve fundamental la investigación. Hasta este punto se cae en dos extremos, el primero se enfoca en la estructura disciplinar olvidando al alumno y en la segunda se tiene en cuenta el proceso de índole psicológico teniendo en cuenta el alumno y dejando de lado a la disciplina. Por último está la *Enseñanza por exposición*: aprendizaje reconstructivo en donde se tienen en cuentas las anteriores perspectivas. Teniendo en cuenta para generarse un proceso de aprendizaje se necesita tanto del conocimiento “histórico” y del aspecto psicológico que dé cuenta del estado cognitivo de los estudiantes para abordar de forma coherente la enseñanza.

Por su parte Pagés y Santiesteban (1999) plantea tres consideraciones dentro de la investigación enseñanza de la Historia en España: - Ha existido o existe un gran interés por investigar dentro de la didáctica y de la psicología la enseñanza y el aprendizaje del tiempo pero las investigaciones se han centrado en los resultados del aprendizaje o en las concepciones del profesorado. – el tiempo enseñado se

identifica con la cronología y la periodización con marcado positivismo, lineal y eurocéntrico del aprendizaje de la historia. – La investigaciones se basan en los supuestos de que el aprendizaje del tiempo es muy difícil por la implementación de la cronología mientras que el cambio es más fácil, por eso es que los estudiantes lo hacen de esta manera, al terminar la escuela el aprendizaje de los estudiantes es inconexo.

Finalmente la didáctica de la historia a pesar de la cantidad representativa de textos, investigaciones y artículos que nos permiten reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la misma, cuenta con algunos factores como: - las producciones inciden sobre el contenido procedimental y actitudinal de la enseñanza de la Historia, es decir, aparecen indicaciones prácticas, lo que hace que los conceptos aparezcan de esta misma manera. – La responsabilidad de los problemas presentados en la interpretación de los contenidos históricos en la escuela, especialmente lo que se refiere a la utilización del tiempo cronológico se le atribuye al maestro por tener una concepción parcializada del concepto de tiempo.

Para concluir estos referentes bibliográficos acerca de la Historia con las acepciones antes descritas podemos inferir que:

Las producciones en cuanto a Historia y didáctica de la Historia tienen en su mayoría un enfoque procedimental debido a que se considera necesario realizar un cambio de la Enseñanza de la Historia dentro de las aulas.

La Historia y su tratamiento didáctico se convierte en un eje vertebral de todas la Ciencias Sociales, tomada la Historia como una disciplina transversal con la cual se comprendan los hechos sociales y la complejidad de los mismos.

Las relaciones espacio-temporales están estrechamente vinculadas ya que los cambios, las permanencias y continuidades están inscritas dentro de un espacio determinado.

El aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular en el aula dependen en gran medida de las percepciones del maestro.

## 2.2. TEORÍAS DE REFERENCIA

La investigación educativa es un proceso que requiere de soportes teóricos que den un sentido a los hallazgos que se realizan en la práctica docente, esto permite que se establezcan criterios tanto de búsqueda como de selección para el desarrollo de la investigación a través de las diferentes teorías que den sustento, teniendo en cuenta los criterios curriculares bajo los que funciona la institución educativa COLTEM, específicamente los grados tercero y sexto en los cuales se realizó dicha investigación.

### 2.2.1. Aportes Psicopedagógicos

Partimos de los criterios con los que trabaja la institución educativa COLTEM de Santa Rosa de Osos en donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas, allí el modelo de enseñanza es la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. La importancia de esta teoría radica en el planteamiento de un aprendizaje mediado, que difiere del aprendizaje directo, debido a que el primero contiene tres características básicas como lo son la intencionalidad, la trascendencia y el significado; mientras que el segundo se inclina más a una enseñanza transmisionista que solo se enfoca en reproducir contenidos. (Orrú, 1998, pág. 35)

El aprendizaje mediado permite transformar la situación de incidental a intencional de tal forma que el estudiante pueda tener una experiencia directa en vez de solo registrarla. Este tipo de aprendizaje adquiere unas características tales como que: el ser humano es modificable, a la hora de enseñar es necesario una intencionalidad, se pueden producir modificaciones en el individuo, el mediador debe sentirse parte activa para producir la modificabilidad; incluso es dentro de la misma sociedad que se puede presentar una modificación. Convirtiendo así, las experiencias de enseñanza - aprendizaje de forma reciproca en ayuda al sujeto en su construcción de conocimientos y experiencias para intervenir en una sociedad competitiva.

Feurestein le da gran importancia al contexto social donde el individuo adquiere los elementos simbólicos para intervenir la realidad circundante. La utilización de la experiencia de aprendizaje mediado permite al estudiante integrarse con el contexto a través de unos estímulos mediatizados para una mejor interpretación del mundo que le rodea haciendo del aprendizaje una experiencia directa con el medio, planificada y evaluada por un mediador. Centrando la experiencia como una estrategia de intervención, a partir de la experiencia de la mediación, los estudiantes comprenderán mejor su contexto, para que transforme su entorno a través de la internalización de conocimientos (Orrú, 1998, pág. 35)

Las concepciones de Reuven Feurestein están apoyadas en los planteamientos de Vigotsky en especial en lo que se refiere a la concepción de aprendizaje como resultado de la interacción con el mundo social; En Vigotsky la mediación para este proceso es determinante, se hace necesario tener claridad entre el nivel evolutivo real y el nivel evolutivo potencial, el primero entendido como el estado de desarrollo en el nivel cognitivo del niño alcanzado gracias a la maduración

manifestada por las actividades que desarrolla por si solo el individuo y el segundo es lo que el sujeto puede lograr gracias a la intervención de un mediador; el nivel evolutivo potencial requiere de una mediación para potencializar al máximo los posibles aprendizajes que básicamente se trata de lo que aprende el sujeto en interacción con la cultura sea en la convivencia con la sociedad o en la misma escolarización.

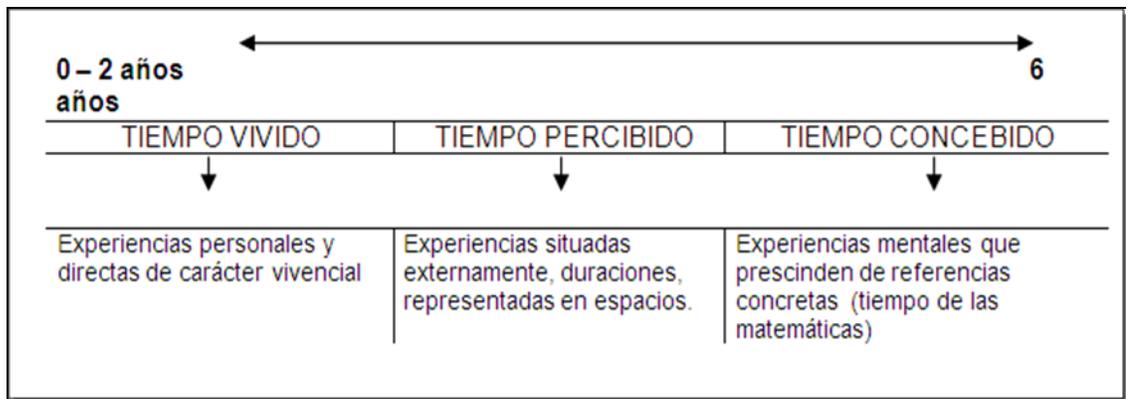
En este sentido Feuerstein toma de Vigotsky la tesis que el aprendizaje es una internalización progresiva de instrumentos mediadores, los mismos que pueden ser sociales o materiales (Velarde, 2008). Feuerstein toma a Vigotsky precisamente porque vincula el desarrollo con el aprendizaje, atribuyendo al aprendizaje un valor primordial pues el desarrollo es aprendizaje y de esta manera funcionan mancomunadamente.

En síntesis éste modelo pedagógico de la Modificabilidad Estructural Cognitiva tiene una filosofía “optimista y solidaria de dignificar y creer en el otro”, en el se considera que a causa de la diversidad de contextos es necesario evaluar “para planificar los recursos y los medios a través de los cuales trabajar con ellos”, esta teoría desarrolla un “modelo de evaluación dinámica que considerara la capacidad de pensar y evolucionar al individuo y no sólo de medir, estáticamente, la situación circunstancial del nivel de desarrollo del mismo”. Lo relevante de la mediación radica en que el docente aplica diversas estrategias didácticas interactivas que promueven el desarrollo teniendo en cuenta el conocimiento de los estudiantes. El docente debe cuestionar los significados que el estudiante posee con relación al aprendizaje.

Existe una marcada diferencia entre los postulados piagetianos y los vigotskianos en cuanto a la idea de aprendizaje, debido a que el primero plantea su idea de desarrollo del pensamiento aparte del aprendizaje, de forma paralela y externa al

sujeto donde el desarrollo y el aprendizaje no se vinculan porque la dinámica que obedece al desarrollo es netamente de índole biológico, en este sentido el desarrollo (maduración) precede al aprendizaje. Mientras que en Vigotsky se tiene en cuenta como ya se había mencionado anteriormente que el desarrollo del sujeto está relacionado con el aprendizaje además se tiene en cuenta el ámbito histórico-social.

Tabla 2. Representación del tiempo según Piaget.



Fuente: (Trepát & Comes, 1998)

El proceso con el cual se ejecuta el desarrollo y el aprendizaje del tiempo como se ve claramente en la tabla 2, se presenta desde los primeros meses de vida en donde se comienza a tener experiencias en gran medida de los cambios sean estos naturales o en los hábitos establecidos en la cotidianidad los cuales se convierten en las primeras experiencias de los niños; consecuentemente los niños comienzan a concientizarse de duraciones temporales donde pueden representar el espacio, según Trepát (1998) en esta etapa es posible establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro; por último está el tiempo concebido en el cual se acceden a conceptos complejos y estructurantes desde contextos particulares; es decir, se retoman hechos sociales o diferentes situaciones que se enmarcan dentro contextos determinados.

Por otro lado Trepat proponen que teniendo en cuenta la categoría temporal a desarrollar con los estudiantes es necesario llevar un proceso que obedezca a una secuenciación donde entre las primeras enseñanzas se trata de manejar el tiempo que se aprende en la cotidianidad, en un principio sobre las actividades propias y luego con las de otros miembros de la familia, posteriormente a actividades que abarcan dimensiones más complejas y abstractas. (Trepat & Comes, 1998)

Las formas de manejar el concepto de tiempo en la enseñanza, que antes se mencionaron muestran la relación de las etapas para la comprensión del tiempo con las dimensiones temporales y con las etapas de la didáctica del tiempo, así: (Ver tabla 3)

Tabla 3. Tratamiento Del Tiempo. \*\*\*

<b>COMPRENSIÓN DEL TIEMPO</b>	Tiempo Vivido	Tiempo Percibido	Tiempo Concebido
<b>DIMENSIONES DEL TIEMPO</b>	Tiempo Social	Tiempo Cronológico	Tiempo Histórico
<b>DIDÁCTICA DEL TIEMPO</b>	Identificación/Experiencia	Descentración	Extensión del concepto

Debido a que las propuestas curriculares están diseñadas de acuerdo a los planteamientos de Piaget para justificar el aprendizaje del tiempo y del espacio es necesario abarcarlo, como lo dicen Pozo, Asencio y Carretero quienes apelan a la

---

\*\*\* Este cuadro es una comparación que deja ver la relación existente entre los conceptos que se manejan en el proceso del aprendizaje del tiempo (ámbito familiar y escolar).

idea de que los estadios que propone Piaget no tienen que ser necesariamente cerrados dentro de la edad que se establece, ya que se presentan casos en que los estudiantes dejan ver habilidades cognitivas más avanzadas; sin embargo, estas teorías en la actualidad están vigentes y a pesar de las críticas al desarrollo individual de la inteligencia y la cognición surge la cognición social quien resalta que se aprende es en comunidad lo cual es coherente con la Modificabilidad estructural cognitiva. Estos mismos autores ponen de relieve que para el desarrollo del pensamiento histórico o en cualquier otra ciencia se hace necesaria la implementación de habilidades metódicas que en el plano psicológico son llamadas la inferencia y la decisión, también un entramado conceptual que permita analizar y explicar los hechos de la historia de tal manera que resulten comprensibles y con una ubicación temporal específica (Pozo, Asencio, & Carretero, 1989)

#### 2.2.2. El campo científico de la disciplina histórica

El campo científico de la Historia tiene una evolución que se denota en las producciones investigativas y en los mismos teóricos de la Historia pero en lo que se refiere a aportes hacia la enseñanza con conceptos deben ser procesados en el campo didáctico o acomodados a la intencionalidad pedagógica. Con relación al énfasis que se le da a esta investigación los aportes más relevantes en materia de Historia se toman de Braudel (1976) con las duraciones: corta, mediana y larga en donde se viene a introducir nociones temporales dentro de la enseñanza e interpretación de la Historia, estos conceptos hacen parte del punto de partida de la corriente Historiográfica de la Nueva Historia donde se marca una notable transformación en la forma de interpretar y comprender la misma, cuando venía dada por las tendencias tradicionalistas que solo reconocían el dato por el dato sin un análisis.

Braudel revolucionó la consideración de la idea de tiempo al vincularla con la de espacio e incorporarla a la idea de cambio; también, las nociones de continuidad y permanencia, al punto en el que hablar del segundo implica hacerlo del primero, cuestión que se hace necesaria para entender la larga duración “es imposible aprehender de una forma u otra, al mismo tiempo una historia que se transforma rápidamente- cambios tan continuos como dramáticos- y otra, subyacente esencialmente silenciosa, indudablemente discreta casi ignorada por quienes la presencian y la viven y que soportan casi inmutable la erosión del tiempo” (Braudel, 1976).

Los aportes de Braudel evolucionan y se diversifican de la misma manera que lo hacen las ciencias sociales y la historia, a partir de esta revolución en el conocimiento y en las formas de interpretar la Historia se instaura la necesidad de que el ser humano haga uso de su racionalidad para explicarse los hechos y procesos acontecidos en el pasado. Este autor es innovador debido a que no se centra en lo superficial de los hechos sino en los fenómenos que continúan a pesar de flujo incesante de los acontecimientos. Transforma el espacio en tiempo y al tiempo histórico en tiempos. (Amezola, La quimera de lo cercano de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia, 1999, págs. 100- 130)

Por otro lado el filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur habla del estatuto epistemológico del tiempo histórico, en donde se presenta un vínculo directamente con la memoria; los procedimientos y entidades que emplea son los de la historia como ciencia, en particular acude a un método dialectico realizando un análisis entre la epistemología y la narración; le da relevancia a esta última para la interpretación de la Historia; existe un vínculo entre la narrativa y la temporalidad en la medida en que el agente que narra es quien tiene la obligación de escenificar mediante el relato esa temporalidad (Ricoeur, 1995), la narración y la historia sostiene un vínculo directo, los narrativistas demuestran con éxito que

ya narrar es explicar la historia, puesto que esta se dedica a narrar acontecimientos en su secuencia singular, la narración llega a ser importante porque se convierte en el vínculo directo de los acontecimientos y el lenguaje para transmitir el pasado que se complejiza con las acepciones individuales y colectivas que se presentan en el tratamiento del tiempo, y la temporalidad como un atributo inherente a todo ser humano, se es el tiempo, se vive en el tiempo o como lo afirma Hegel se acciona dentro del tiempo.

Ricoeur (1995) también hace referencia a la importancia de la concepción del tiempo no solo en la conciencia y en el mundo sino que se suma al tiempo la existencia de otros tiempos: el pasado, presente y futuro los cuales coexisten en una unidad articulada tal como lo afirma Heidegger; mientras que Kant hace alusión a que existe un solo tiempo. Es necesario tener en cuenta los aportes de estos autores, debido a que enmarcan el tratamiento del tiempo como una cualidad inherente al ser humano, a pesar de sus múltiples definiciones y diferentes formas de tratarlo es considerado un factor fundamental en la existencia del ser humano y de las culturas; en consecuencia es el conocimiento del pasado es el que estructura la sociedad y define las formas de actuar del individuo.

En lo que se refiere a la interpretación de la historia Ricoeur (1995) le da gran importancia a las diferentes versiones, las cuales se pueden presentar por las diversas interpretaciones que ofrece el historiador y que según él son validadas porque cada historiador tiene argumentos que aunque subjetivos se desarrollan bajo la objetivación de la ciencia Histórica en este sentido dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales se sitúa la explicación desde diferentes contextos y la relevancia que implican los puntos de vista disímiles dentro de la sociedad. También los documentos según este autor son un argumento histórico, una prueba con la cual se fundamenta la explicación que realiza el historiador, así el uso de las fuentes tanto escritas como orales en su diversidad constituyen una

herramienta para construir y justificar el trabajo del historiador. Por lo anterior es notable la necesidad de implementar el uso de fuentes y analizar las diferentes versiones que se presentan cuando se realiza una transposición didáctica.

En cuanto a medidas de tiempo Ricoeur (Vergara, 2006) hace referencia a las apreciaciones del hombre para establecer una conexión entre la percepción en coherencia con el significado. El tiempo tiene una existencia involuntaria, de esta manera es natural pero cuando el hombre lo interioriza, lo nombra y le da significado. La construcción del tiempo histórico es una sucesión de intervalos homogéneos que tienen consigo una explicación causal, dispersada en multiplicidad de tiempos: Tiempo corto de los acontecimientos, tiempo semilargo de la coyuntura y tiempo de larga duración de las civilizaciones y duración larguísima tiempo creador del estatuto social; estos tiempos al estilo brodeliano parecen sin relación visible con el tiempo de la acción o como lo denomina Heidegger tiempo para el hacer; por el contrario, según el rastreo bibliográfico se puede establecer una relación entre el tratamiento del tiempo a pesar de que autores como Heidegger lo estudien de manera individual, el tiempo es una construcción humana al cual se accede a través de la cultura.

### 2.2.3. Didáctica de la Historia

Es necesario partir de los principios y objetivos de la enseñanza de la Historia para aclarar la funcionalidad de la misma; así el estudio de la Historia puede servir en la educación para:- *Facilitar la comprensión del presente*, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes, aclarando que la historia no es un simple relato del pasado sino su análisis. Entre las finalidades de la Historia educativa se resalta que permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales, estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos, permite construir esquemas de diferencias y semejanzas, estudia el cambio y la continuidad en las sociedades,

explica la complejidad de los problemas sociales, Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc. (Prats & Santacana, Enseñar historia y geografía principios básicos., 2001, págs. 13- 14)

“La enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad [...] para interpretarlo críticamente” (Carretero & Montanero, 2008). Entonces se hace preciso, un espacio para la construcción de la crítica y la comprensión de los cambios y su aplicabilidad en los eventos presentes como lo afirman Carretero y Montanero (2008), es necesario que los estudiantes aprendan a pensar históricamente o adquieran habilidades de pensamiento histórico, esto implica dos aspectos significativos: los saberes disciplinares propios de la Historia y los cognitivos, en consecuencia la didáctica de la historia en donde convergen esta con lo disciplinar, y lo pedagógico.

La pregunta por la enseñanza de la historia ha sido ampliamente tratada por muchos autores que busca una respuesta acertada, o dirimir consideraciones que aporten al proceso. En América Latina los avances han sido significativos en investigaciones y producciones lo que remite a los postulados presentados por Gonzalo de Amézola (1999) quien también reflexiona acerca de la didáctica de la Historia especialmente de los contenidos y el papel de la historia dentro de los planes escolares ya que esto puede ser aplicado no solo para el caso argentino sino en general para Latinoamérica.

Este autor dentro de sus afirmaciones sostiene, el hecho de pensar históricamente implican varias habilidades como: “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica por el otro.” Inmediatamente cabe la consideración de que la enseñanza de la Historia además de necesitar ser replanteada y dar un giro, de los datos, los hechos y los próceres, necesita desarrollar en el estudiante habilidades de pensamiento que puedan generar la comprensión del pasado, entre tanto los docentes se ven abocados a cambiar sus estrategias y sus recursos dentro de las aulas para dar soporte a este cambio estructural en la enseñanza de la Historia en la escuela. De ahí se desprende la importancia de pensar la enseñanza y programarla, incluso de una correcta selección del contenido, ya que es el maestro quien tiene la habilidad de acuerdo a su conocimiento pedagógico y su función social de que contenidos pueden ser llevados al aula, realizando una correcta transposición didáctica.

Si se precisa el concepto de Contenido, Amezola lo registra de César Coll quien afirma: los contenidos “están compuestos por los conceptos, por los procedimientos y actitudes, esta división que puede ser materializada en el campo de la didáctica ya que ninguno de estos componente podrían tomarse por separados” (2003, pág. 12). Por mucho tiempo los contenidos estuvieron sustentados en los hechos; pero esto en un sentido coercitivo ya que debían ser incluidos en dichos contenidos las habilidades y estrategias en la resolución de problemas; sin embargo el cambio de los contenidos puede presentar dificultades, como la necesidad de transmitir a los estudiantes una historia actualizada; esto puede desembocar en no tener en cuenta una correcta transposición didáctica; dado que en algunos países de Latinoamérica quienes intervinieron en el cambio de los contenidos y revisaron los manuales escolares fueron Historiadores.

La forma como se ha difundido la Historia en las escuelas, héroes de la patria, batallas suele difundir unos contenidos y formas de pensar autoritarias implícitos en los manuales escolares por ejemplo: el gobierno de un funcionario en específico tuvo características como cambios y transformaciones sin que sucedieran realmente en el momento, sino obedeciendo a un proceso más amplio; es decir, se moldeaban los acontecimientos e imprimiéndoles un carácter ideológico. A pesar de esto, los cambios que como disciplina ha tenido la Historia, permite que en la escuela haya adquirido otra perspectiva. El hecho puntual de que la enseñanza de la Historia trate de apuntar a la comprensión y no a la memorización, que busque la interpretación y no la repetición adquiere un significado especial, el estudiante no solo conocerá los hechos sino que logrará explicarlos si se desarrolla en ellos las habilidades correctas para el conocimiento de la Historia. Y esto lo logra el maestro transformando su clase.

En muchos países se ha transformado la enseñanza de la Historia pero esta siempre ha tenido presente la historia como comunicadora de valores para una sociedad, pero la cuestión que rodea la enseñanza de la historia es como transmitir un conocimiento que se va complejizando y ahora en muchos países hace parte de las Ciencias Sociales. No se puede decir que los contenidos que se han enseñado en la escuela que hacen parte de la Historiografía tradicional no pueden ser llevados a la escuela, lo que es necesario es dotarlos de sentido para comprender la relación entre el pasado y el presente.

Aunque es indudable que los hechos juegan un papel importante en la enseñanza de la Historia, los maestros actualizados en las nuevas tendencias de las Ciencias Sociales deben privilegiar la enseñanza de conceptos y el uso de estrategias de enseñanza para construir un aprendizaje de la Historia como proceso.

La necesidad de reflexionar constantemente sobre la enseñanza y los cambios que se evidencian en el proceso, demuestran la relación entre el componente psicopedagógico desarrollado dentro de este mismo capítulo, numeral 3. 2.1 en correlación con la comprensión del tiempo a través de una secuencia de nociones como lo son el orden y la sucesión de los hechos, la simultaneidad, la duración; al respecto Carretero dice que el tratamiento de los hechos históricos no solo se realizan sobre la causas y consecuencias sino sobre otros conceptos que permiten la estructuración de un pensamiento crítico acerca de la historia, lo que convierte la enseñanza de la Historia en algo complejo dado que no simplemente se debe enseñar términos o hechos concretos sino aprender a realizar lecturas de los acontecimientos pasados y poder discernir qué de lo pasado, aplica y contextualiza a la actualidad (Carretero & Limón, 1996, pág. 34).

Los conceptos históricos que son conceptos cambiantes, debido a la dimensión temporal que afecta la comprensión de los fenómenos históricos; se convierten en una dificultad al igual que la transformación de los contenidos históricos a causa de influencias ideológicas, cuestión que puede remitir a la pregunta ¿que enseñar dentro del aula de clase? Para este caso se pueden presentar varias alternativas de respuesta que desde un análisis profundo destaca que la enseñanza y aprendizaje de la historia pueden incurrir en múltiples acepciones y consideraciones que Carretero trata dentro de sus textos, por ejemplo la necesidad de ofrecer al estudiante una o más versiones de los hechos históricos, diferentes a la que ofrecen los hechos sociales y la influencia de los conceptos en la formación del pensamiento histórico. (1996, pág. 34)

Carretero habla de algunas características del conocimiento histórico, reconociendo la importancia dentro de la educación, para ello analiza y rescata el trabajo de autores como Habermas que critica el aprendizaje de la Historia en

cuanto al establecimiento de relaciones pasado - presente entre dos momentos de tiempo; Por lo tanto Carretero dice que “una de las implicaciones educativas del concepto de Historia reside en que la enseñanza de la misma implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero desde herramientas conceptuales que tienen un sentido en el presente” (1996, pág. 18)

En este orden de ideas Carretero le da relevancia a la conceptualización y la contextualización, puesto que los conceptos se deben acercar al conocimiento familiarizado de los estudiantes, así como los problemas; este autor aclara la relevancia de los contenidos históricos aunque se encuentran indisolublemente asociados a las Ciencias Sociales porque tienen una entidad propia, entendido esto desde la transversalidad de los contenidos históricos. Sin embargo, “muchos de los conceptos que se presenta al alumno en la clase de historia poseen un nivel de abstracción muy elevado” (Carretero & Limón, 1996, pág. 34); de ahí la importancia de la utilización de los conceptos previos y de la implementación de conceptos básicos desde los primeros niveles de educación; además cabe anotar la importancia que toma la narrativa o relato según este autor el cual ante la caída en las historietas se usa para analizar diferentes versiones que se ofrecen de la narrativa (1996, pág. 28)

Los aportes de Henry Pluckrose dentro de la didáctica de la Historia también son importantes en la medida que reflexiona, sobre el hecho de que la Historia puede conducir al estudiantes a que reflexione sobre los diferentes valores y actitudes presentes en la sociedad de la cual hace parte; de ahí la relevancia de la Historia y su implementación en el aula de clase. Este autor plantea que la escuela debería entregar al alumno los conceptos y las técnicas para que ellos puedan extraer el sentido de la Historia. “una vez desarrollada una comprensión de cómo

plantearse el pasado, las técnicas adquiridas pueden aplicarse a cualquier momento del pasado” (Pluckrose, 1996, pág. 17) por lo tanto podrían conocer cualquier contenido. Rescatando en los niños su interés por lo que paso, se puede comprender el presente contextualizando el pasado y apelando a que la Historia como ciencia lo que busca es comprender la complejidad del género humano y su paso por el tiempo.

La selección de materiales para ser llevados al aula depende entonces de la interpretación de los datos, la ponderación de las posibilidades según Pluckrose (1996). El estudio del pasado en los niños más pequeño resulta más comprensible si se aborda desde el pasado inmediato, que el correspondiente a época muy lejana cuyas diferencias con la actualidad son más marcadas que sus semejanzas. En cambio para los niños más mayores el estudiarlo del pasado puede abordarse desde cualquier época y con variadas estrategias y materiales.

Por ende la enseñanza de la historia en la escuela debe desarrollar en los estudiantes el interés por el pasado, comprender los valores de la sociedad, comprender y diferenciar los acontecimientos del pasado y su funcionalidad en el presente, así como buscar explicaciones para los cambios, comprender la multiplicidad de causas, estimulando los procesos de cambios y continuidad. Dentro de las reflexiones de Pluckrose acerca de los conceptos es imprescindible mencionar que “la formación de conceptos debe hallarse basada en experiencias personales, unas experiencias sin conceptos son ciegas y unos conceptos sin experiencias resultan vacuos” (1996, pág. 30). De otro modo no basta solo con enseñarles a los niños sobre los hechos sino que se construyen conceptos para el entendimiento de la Historia y del pasado. Poniendo como conceptos primordiales para la reflexión histórica el cambio, la continuidad además de la cronología las causas y sus efectos. El aprendizaje de la Historia además

adquiere valor cuando adquiere una relación con el sujeto sea cobra una importancia dentro de su contexto específico.

Otro autor de significatividad teórica dentro de esta investigación es Cristòfol Trepal que amplía los aportes de Piaget acerca de las concepciones de tiempo [Ver tablas 2 y 3], como se puede observar en ellas, cada una de las formas como se comprende el tiempo es coherente con las dimensiones temporales, resaltando la importancia existente para el aprendizaje del tiempo de todas ellas; así en esta investigación en cada uno de los momentos en los que se interviene y se despliegan estrategias se tiene en cuenta estas tres dimensiones; la dimensión social la proyectamos en los aprendizajes que adquieren los estudiantes por medio de la cultura y las vivencias, a ellos se dirigen las prácticas pedagógicas donde se conlleva a que tengan un acercamiento al conocimiento temporal que se torna en la base del conocimiento alternativo del estudiante; en el segundo caso se encuentra el tiempo cronológico que es el instrumento que remite a la ubicación temporal obligatoria y necesaria para que los estudiantes realicen lecturas según los tiempos brodelianos "es el soporte sin el cual existiría el tiempo histórico, y en ese sentido su comprensión es previa al aprendizaje del tiempo histórico" (Hernandez Cardona, 2002, pág. 40) y a partir del tiempo cronológico se puede percibir los cambios, permanencias y simultaneidades, entre otros; donde finalmente se da paso al tiempo histórico dando explicaciones en diferentes ámbitos [causal, simultaneidades, sucesión, ritmo] y en los que se ha de encontrar la explicación a la realidad social del presente.

En síntesis a través del proceso en mención se parte del conocimiento familiar del estudiante para potenciar la empatía histórica y de allí se hace uso de la cronología para ubicar y medir el tiempo y de los análisis racionales para entrar en el tiempo histórico.

Trepat también nos remite al concepto de recurrencia procedimental, con el que justifica que “actualmente en la etapa primaria el aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no está presente de manera continua y en consecuencia, difícilmente se puede aprender bien, al llegar a la secundaria el problema se ve agravado.” El autor incluso explica que en la enseñanza es costumbre dar por entendido que las nociones temporales como también las periodizaciones y cronologías que se enseñan una sola vez, los estudiantes las aprenden de inmediato.

Teniendo en cuenta a este autor podemos afirmar que la poca secuenciación y el sesgo con la que se presentan los conceptos históricos obstaculizan la adquisición de un conocimiento amplio y complejo de la Historia, estos sesgos no permiten la observación de los cambios, ni mucho menos el establecimiento de la permanencia o la apropiación significativa. Con respecto a lo anterior hay una invitación por parte de Trepat - a verificar si durante la enseñanza primaria se construye o no los conceptos de *duración o periodización*, igualmente en la secundaria y analizar los resultados. (Trepat & Comes, 1998, pág. 52)

Dentro de la didáctica de la Historia son múltiples los autores y las propuestas que dan respuestas a los cuestionamientos de que enseñar de la Historia, como enseñarlo a quienes, pero sin duda muchas estas propuestas incluyen en mayor medida procedimientos para desarrollar el aprendizaje del tiempo y de la Historia en los estudiantes pero concuerdan que dicho aprendizaje debe iniciar desde los primeros años de formación y no solo en la secundaria.

### 2.3. MARCO CONCEPTUAL

Abarcar la enseñanza de la Historia dentro de las Ciencias Sociales no es una tarea simple sino que conlleva a realizar un rastreo y planificación, por lo tanto

dentro de este marco conceptual nos enfocamos en aquellos conceptos que ayudan y favorecen la investigación educativa y la práctica docente, enfatizando en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a partir del concepto de tiempo y de unas las nociones temporales tratadas tanto en las Ciencias Sociales como en la misma ciencia histórica, estos son: el cambio, la continuidad y la permanencia acogidos con la Nueva Historia bajo la teoría de los tiempos brodelianos.

Dentro del desarrollo de las Ciencias Sociales en general y la didáctica de la Historia en particular se presenta el tiempo como un concepto estructurante para el aprendizaje, este concepto presenta un carácter polisémico debido a la ambigüedad que genera explicarlo. Muchos autores han tratado de definir el tiempo, entre ellos: los Griegos, Kant, Heidegger, Einstein han definido el concepto de tiempo de acuerdo a su experiencia; según Trepát el tiempo es una forma interna con la que atribuimos sentido a la experiencia de las cosas. Esta concepción del tiempo se acerca más a una interpretación subjetiva, a diferencia de las concepciones positivas que se enmarca más en el tiempo físico.

Se hace importante definir el tiempo Histórico que para el positivismo y según Joan Pagés es el tiempo de la medida, de la cronología. tiempo histórico el que se concibe como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado, concepciones manejadas tanto por Domínguez Garrido (2004) como por Trepát y Comes (1998). Carretero (1996) dice que no hay que esperar a la adolescencia para introducir el tiempo histórico aunque el dominio se adquiere en esta edad como se ha mencionado anteriormente es necesario adquirir una comprensión del tiempo personal y el tiempo físico, de acuerdo con (Chacón, 2009) Trepát el tiempo social y el tiempo cronológico.

En consonancia con la definición anterior en materia de aprendizaje lo que se pretenden con los estudiantes es que desarrollen habilidades de pensamiento para conocer el pasado y relacionarlo con el presente; en la actualidad tiende a concebirse como pensamiento histórico, “el cuál se entiende aquí como la formación del conocimiento sobre la sociedad desde una perspectiva procesual, es decir, comprendiendo el devenir humano y la manera como se han llegado a tener las estructuras actuales.” (Chacón, 2009)

La enseñanza de la Historia aborda la pregunta por el qué enseñar y se cuestiona sobre los contenidos llevados al aula. Es necesario entonces especificar los contenidos, teniendo en cuenta que no solo son los conceptuales sino también los procedimentales y los actitudinales (Amezola, 2003, pág. 11); en este sentido los contenidos históricos abarcan aquellos conceptos de importancia como son el tiempo y la categorías temporales de las duraciones que comprenden las nociones temporales de cambio, continuidad y permanencia; igualmente los procedimientos propios dentro de la Historia como lo son las líneas de tiempo y el trabajo con fuentes; y por último en los contenido actitudinales se incluyen los valores que transmiten la Historia desde cualquier hecho inscrito en el pasado.

Un asunto que resulta claro para los autores es que los datos y los hechos son relevantes en la enseñanza de la Historia y no se pueden desechar sino dotar de sentido y modificar las concepciones que se tienen de estos, entonces los contenidos factuales trabajados durante este trabajo investigativo corresponden a los consignados en los lineamientos y estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano para los grados tercero y sexto de educación básica. Desde las propuestas desarrollada por Mario Carretero (1996) los contenidos históricos son aquellos conceptos, procedimientos y actitudes que

abarcan el pasado y el presente y conllevan a un proceso complejo de pensamiento pero que se contrarresta con estrategias adecuadas.

De acuerdo a lo anterior en esta investigación hay un acercamiento a las nociones temporales de Cambio, continuidad y permanencia, debido a la ambigüedad del tiempo se encuentra que estas nociones no son claramente definidas sino implícitamente, aunque Braudel las relaciona estrechamente. De manera que el cambio se tiene como las transformaciones acontecidas en el trascurso del tiempo y puede marcar una coyuntura entre el pasado y el presente. En palabras de Giménez (2007) define “el cambio como un concepto genérico que comprende dos formas más específicas: la transformación y la mutación. La transformación sería un proceso adaptativo y gradual que se da en la continuidad, [...] y la mutación en cambio supondría una alteración cualitativa del sistemas, es decir, el paso de una estructura a otra. En el caso de la continuidad y la permanencia no es diferente, se relaciona con la estabilidad de características sociales o no cambio. Habría que hablar más bien de proceso dinámico.

Para este trabajo investigativo las nociones temporales antes mencionadas, se implementan para que los estudiantes comiencen a estructurar el tiempo histórico, es decir identificar las características del pasado y el presente, el antes y el después y relacionen la incidencia de una sobre la otra. La línea de tiempo implementada dentro de los procedimientos llevados al aula, facilita la articulación de los elementos aquí mencionados para procesar la información racionalmente realizando lecturas e interpretando los contenidos de tipo histórico; entendiendo

interpretación como la Comprensión y expresión del significado e importancia††† en este caso de los contenidos históricos trabajados en la clase Ciencias Sociales.

En la escuela es necesario poner en relación las categorías temporales y la edad aunque esto no quiere decir que los niños pequeños no puedan acceder al tiempo Histórico eso depende de una correcta programación de estrategias y planes de trabajo que atienda a resolver dicha falencia presentada en los planes de estudio.

En este orden es importante precisar cómo se conciben las relaciones pasado presente, el conocimiento del pasado es una de las finalidades de la Historia; “es necesario tener en cuenta que una dimensión importantísima de la Historia viene constituida por el hecho de relacionar el pasado con el presente, es decir, de plantear como el pasado se introduce subrepticia o explícitamente en nuestra actualidad o como la actualidad proyecta preguntas e intereses hacia el pasado para justificar o entender el presente” (Trepac C. , 1995, pág. 159).

Obedeciendo al modelo pedagógico del COLTEM “Modificabilidad Estructural Cognitiva” [M. E. C.] es ineludible conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje para definir los roles que tienen los estudiantes y el maestro en el proceso docente educativo; la enseñanza es concebida como una mediación del docente con el estudiante en la cual el docente hace un análisis de los estilos de aprendizaje y de las características del contexto habitado de los estudiantes teniendo en cuenta que son activos; tanto en la M. E. C. como en la concepción vigotskiana se

---

††††† La definición de interpretación se utiliza como habilidad de pensamiento, ya que la como concepto educativo es compleja su ubicación y explicación. Definición encontrada en <http://www.eduteka.org>

entiende el educando como un ser activo protagonista en su proceso formativo, reflexivo ante el conocimiento y las interrelaciones de su contexto histórico-cultural; y el aprendizaje es definido entonces a manera de una internalización de la cultura a través de medios utilizados por el docente que pueden ser sociales y materiales, además de los signos que componen la cultura.

Es necesaria la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el tratamiento de la Historia dentro del aula, las cuales se utilizan como base que permite desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes; en este sentido las estrategias según Domínguez Garrido se convierten entonces en “Decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos y habilidades. Estas decisiones afectarían tanto al tipo de material que deben presentarse para ser aprendido, como a su organización y a las actividades que debe desarrollarse con los mismos y tendrían por finalidad hacer que su procesamiento fuera óptimo”, (2004) en este mismo contexto las estrategias son tomadas como procesos para la elección, coordinación y aplicación de habilidades, como: la ubicación temporal, el establecimiento de relaciones entre el pasado y presente, comparaciones y finalmente la interpretación de los contenidos de tipo histórico.

Se requiere entonces para la enseñanza de la Historia en los grados iniciales de educación y según autores como Trepas, Pluckrose, Pagés y Carretero estrategias didácticas adecuadas para que los estudiantes accedan a interpretar los contenidos históricos desde los primeros años de formación, estas estrategias no solo son fundamentales para implementar en la enseñanza sino que también toma relevancia el tratamiento de contenidos de tipo histórico.

Finalmente se tiene en cuenta evaluar “para planificar los recursos y los medios a través de los cuales trabajar con ellos”, esta teoría desarrolla un “modelo de

evaluación dinámica que considerara la capacidad de pensar y evolucionar al individuo y no sólo de medir, estáticamente, la situación circunstancial del nivel de desarrollo del mismo”. Lo relevante de la mediación radica en que el docente aplica diversas estrategias didácticas interactivas que promueven el desarrollo teniendo en cuenta el conocimiento de los estudiantes. El docente debe cuestionar y reflexionar sobre los significados y representaciones que el estudiante posee con relación al aprendizaje.<sup>###</sup>

La mayoría de los conceptos mencionados anteriormente atienden a la didáctica de la Historia como eje fundamental de la investigación ya que las bases epistemológicas de la historia han sido pensadas desde la didáctica; además, son necesarios dentro del proceso educativo ya que se enfocan tanto en el saber específico como en los procesos de aprendizaje del estudiante

---

<sup>###</sup> Este párrafo está construido literalmente del Marco Teórico en aportes psicopedagógicos. Primer párrafo.

### CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La ejecución y desarrollo de las clases de Ciencias Sociales enfatizadas en la disciplina histórica dentro del aula de clases como proceso, debe permitirnos cuestionar la labor de las maestras en formación que a pesar de que sea fuerte el desarrollo lineal, es necesario realizar rupturas que conlleven a ejecutar esta tarea con perspectivas que propendan por desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico de los estudiantes, por esto es necesario la participación activa tanto del docente como del estudiante en la construcción de los conocimientos, cuestión que exige la implementación de una metodología para encaminar el trabajo investigativo, esta es “el Estudio de Caso” que permite comparar e interpretar diferentes casos, de una forma flexible y abierta, que toma de manera investigativa las acciones de los estudiantes de tercero y sexto del COLTEM en torno al aprendizaje de las ciencias sociales convirtiéndolos en objeto de estudio.

#### 3.1. ENFOQUE

El enfoque sobre el cual se trabaja esta investigación es el cualitativo, que “intenta precisar cómo perciben e interpretan las personas una situación dada. Los partidarios del enfoque cualitativo creen que el comportamiento de los seres humanos está determinado, sobre todo, por el sentido que dan a una situación. En consecuencia según ellos, la comprensión suele ser el mejor propósito para explicar los actos de los individuos” (Tremblay & Giroux, 2004). El enfoque cualitativo en el sentido de la interpretación de los contenidos históricos facilita *interpretar y analizar* el proceso formativo de los estudiantes, mediante la utilización de instrumentos que permiten describir las características propias del

grupo muestra y que conlleva a la evaluación y reflexión por parte del docente para la programación de la enseñanza e implementación de acuerdo al enfoque disciplinar y a la población investigada.

### 3.2.CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolló en los grados tercero y sexto del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Misericordias de carácter privado; ubicado en zona urbana del Municipio de Santa Rosa de Osos, subregión norte del departamento de Antioquia.

Ambos grupos se encuentran detallados en el diagnóstico áulico realizado previo a la estructuración del problema de investigación que dentro de este trabajo se desarrolló, de los cuales podemos concluir: poseen características socioeconómicas similares, ninguno de sus integrantes presenta dificultades de aprendizaje, sus procesos académicos y de comportamiento han sido estructurados bajo el modelo pedagógico de la institución [M. E. C.].

### 3.3.DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso según Stake (1998, pág. 125) abarca la particularidad y la singularidad de un caso para llegar a comprenderlo, partiendo de características generales hasta concretar con hipótesis y realizar descubrimientos pudiendo plantear sus intereses en instituciones o grupos; además, el estudio de caso permite evaluar con cierta intensidad en un período de tiempo corto alcanzando así a identificar los distintos procesos que conforman dicha situación.

Para Walker el estudio de caso es el examen de un ejemplo en acción lo que implica estudiar algo con la intención de comprenderlo. Esta comprensión puede extenderse hacia un grupo, una persona o una institución, lo que obviamente le imprime un carácter más dinámico y flexible al estudio de caso como método de investigación. Dentro del marco de esta investigación, este proceso es evidente debido a que los componentes iniciales como la caracterización, las observaciones, registros permiten concretar el propósito que encamina esta investigación.

Seleccionando el estudio de caso múltiple, por tratarse de dos grados diferentes los que participaron en esta investigación “tercero y sexto” [COLTEM], a los cuales se le aplicó una modalidad de comparación y contraste que como lo definen Bogdan y Biklen “permite la comparación entre los distintos casos ya sea por semejanza o por diferencia” (Stake, 1998). El diseño también está enfocado al estudio de caso interpretativo que entre los distintos casos describe los datos para desarrollar categorías conceptuales y ser interpretados a la luz de teorías enmarcadas en el ámbito Psicopedagógico, didáctico y disciplinar; en este caso dichas teorías enfocadas en el desarrollo del pensamiento histórico y las categorías temporales que le competen.

En el Estudio de Caso las técnicas de recolección de información cobran mucha importancia permitiendo captar aquellos elementos que aporten al investigador, acerca de la dinámica del hecho estudiado, incluso se involucran los participantes ya que deben recibir información acerca del proceso, aunque los roles estén claramente establecidos. Helmstader (Guazmayán Ruiz, 2004, pág. 141) propone unas características del Estudio de Caso que aplican con coherencia a esta investigación: puede usarse para mejorar la práctica en el caso abordado, en la práctica pedagógica ejercida por las maestras investigadoras los resultados se convierten en hipótesis que logran dar paso a otras investigaciones, ya que su

diseño es flexible y se aplica a una situación problema; en este caso el establecimiento de relaciones pasado presente.

Según Pérez Serrano (Guazmayán Ruiz, 2004, pág. 179), existen unas ventajas en los Estudios de Caso para la comprensión como el ofrecer alternativas interpretativas, favorecidas de antemano por la presencia del investigador en el campo, este carácter facilita el acercamiento a los significados de las acciones de cada actor implicado. En esta investigación se utilizan dos grados diferentes; sin embargo, se les aplican estrategias similares aunque haciendo la salvedad de que con un nivel de complejidad diferente, también el autor antes citado aclara como función del Estudio de Caso, particularizar en vez de generalizar, siempre atendiendo al conocimiento integral de los casos que intervienen en la investigación; así mismo teniendo en cuenta los fundamentos de la institución educativa [M. E. C.] y los lineamientos generales de las Ciencias Sociales. De esta forma y siguiendo los planteamientos de Yin (Martínez Carazo, 2006, pág. 179) presenta el siguiente diseño de estudio de caso que atiende a las cuestiones importantes -primero las preguntas de investigación, -segundo las proposiciones teóricas, -tercero las unidades de análisis, -cuarto la vinculación lógica de los datos a las proposiciones y -por último los criterios para la interpretación de los datos.

#### 3.4. SUJETOS, POBLACION Y MUESTRA

Si se toma la definición de María José Albert Gómez que puntualiza que la población es el conjunto de todos los individuos, objetos, personas en los que se desea estudiar el fenómeno, la población objeto de estudio en esta investigación son ocho estudiantes del grado tercero y veintiuno del grado sexto del COLTEM.

Las edades en las que oscilan los estudiantes de tercero están entre los 8 y 9 años, los estratos socioeconómicos en los que se encuentran son entre el 2 y 3; en este grado hay 4 niñas y 3 niños. Cada uno de los estudiantes dentro del aula tiene recursos que facilitan el desarrollo de las actividades aunque el estrato socioeconómico y la filosofía de la institución son ya elementos con los cuales se favorece la implementación de diferentes recursos en las clases.

En cuanto al grado sexto sus edades oscilan entre los 10 y los 12 años de edad, el 60% de los estudiantes del curso han realizado sus estudios primarios dentro de la misma institución. Este grupo cuenta con unas características comunes en cuanto al aspecto socioeconómico, se encuentran ubicados según la información del SISBEN donde el 50 % de los estudiantes están en estrato dos y la otra mitad en estrato tres.

En ambos grupos no se presentan repitencias, ni hay diagnosticada alguna dificultad de aprendizaje.

Siguiendo los planteamientos de Albert Gómez la muestra es un subgrupo de la población de interés, se ubica entonces dentro de esta investigación la muestra conformada por los estudiantes que han comenzaron el proceso en el año 2010, del grado tercero siete estudiantes y del grado sexto once estudiantes.

### 3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

Como se mencionó anteriormente las listas de observación, registros anecdóticos y los cuestionarios constituyen los instrumentos con los cuales se recogió la información.

Inicialmente se utilizaron los cuestionarios durante la etapa diagnóstica, en donde se buscó indagar por el contexto familiar, social y áulico; de forma específica se examinaron las concepciones de tiempo y del aprendizaje de las ciencias sociales y las percepciones acerca de la asignatura que tenían los estudiantes sobre ella.

La observación se utilizó en todo el proceso para estar atento a los acontecimientos relevantes y significativos dentro de las prácticas pedagógicas y la intención proyectada; los instrumentos utilizados fueron listas de observación que registran el desempeño de los estudiantes de acuerdo a los conceptos y categorías temporales desarrollados en clase, además de los contenidos de tipo histórico que están dentro de los lineamientos y estándares de tercero y sexto, y el proceso individual de los estudiantes en cuanto a aprendizaje.

se elaboraron registros anecdóticos como los registros de observación atendiendo a la observación no participante al comienzo de las prácticas, estos permitieron observar los problemas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales dentro del contexto investigado; igualmente están los diarios de campo y pedagógicos que se convirtieron en el instrumento fundamental tanto para registrar como para rastrear información, el cual contienen tanto el desarrollo de las clases en el primero como el análisis y teorización de situaciones que se presentan en el segundo. [Ver anexos 1: instrumentos de observación]

### 3.6. PROCEDIMIENTO

Siguiendo el diseño de Yin presentado por Martínez Carazo; la investigación da inicio con el acercamiento al centro de práctica Colegio Técnico Nuestra Señora de las Misericordias con los registros de observación de clase, realizado por las maestras investigadoras; paralelamente se construyó una caracterización del

centro de práctica, con la intención de recoger información general acerca del contexto en el que está ubicada la institución educativa. También se realizó un análisis al Trabajo Educativo Institucional y al plan de estudios de la asignatura de Ciencias Sociales, en cuanto a su estructura y contenido. Lo que permitió ver algunas falencias en cuanto la estructura del mismo; También, las clases facilitaron identificar problemas, en especial de los contenidos tipo histórico y su tratamiento en el aula. De las acciones emprendidas se consolidan la delimitación del planteamiento del problema de investigación, las preguntas de investigación y por ende el diseño los objetivos.

Después de la formulación inicial se construyó un estado del arte donde las producciones consultadas respondían a interrogantes surgidos desde la enseñanza de la historia que incluso permitió identificar los postulados teóricos que apoyarían el desarrollo de los objetivos y que respondían a los cuestionamientos manifestados en el desarrollo de la práctica pedagógica, registrados tanto en los diarios de campo como diarios pedagógicos. Todo este proceso posibilitó la reflexión sobre el que hacer docente en las clases enfocadas en los contenidos históricos, planteados desde los lineamientos curriculares para los grados tercero y sexto. Las estrategias implementadas dentro de las clases conllevaron a la aplicación de listas de observación que propiciaron el recolectar información necesaria para el análisis, de cómo interpretan los estudiantes los contenidos de tipo históricos y como establecen relaciones pasado- presente.

Dentro de la enseñanza de la historia se presenta prevalencia en lo procedimental para la enseñanza de contenidos, así que siguiendo planteamientos teóricos tanto de la disciplina como didácticos se utilizó la línea de tiempo y el trabajo con fuentes como procedimientos propios de la historia para la enseñanza de la misma, en combinación con nociones temporales correspondientes a las duraciones como cambio, la continuidad y la permanencia para marcar de forma

lógica los avances de los estudiantes en cuanto el establecimiento de relaciones pasado-presente como un aspecto fundamental en la comprensión y contextualización de las historia. El contacto directo con el grupo permitió además de generar interrogantes didácticos para dar respuestas en las clases recopilar información para ser equiparada con la teoría acerca de la enseñanza de la Historia en el trabajo de investigación.

En cuanto al análisis de información se elaboraron matrices de análisis para concentrar la información recolectada y poder crear un consenso que permitiera establecer un análisis, de cómo interpretan los estudiantes los contenidos de tipo histórico, después de realizar un cambio en la enseñanza de la Historia con estrategias y procedimientos con la intención de brindarles bases para que ellos interpretaran dichos contenidos y establecer relaciones pasado – presente, en vez de simplemente transmitirles datos; la contrastación de la información con la teoría permito equiparar parte del sustento teórico articulado en esta investigación.

### 3.7. PLAN DE ANÁLISIS

El diseño al cual obedece este plan de análisis en coherencia con los planteamientos de la metodología del Estudio de caso es el del Análisis Inductivo teniendo en cuenta que va del dato a la teoría para no condicionar los datos recolectados

Desde la etapa de Unidad de análisis se establecen los tipos de instrumentos de investigación con los cuales se recolectó la información y posteriormente cuando se termina la etapa de la recogida de datos se procede a leer y releer los registros anecdóticos y a codificarlos para cruzar información, en otras palabras para comparar la información y establecer categorías de análisis.

### 3.7.1. RELECTURA DE LAS NOTAS DE CAMPO

Para esta etapa del análisis de la información se relejeron los diarios de campo, los diarios pedagógicos, las fichas bibliográficas y cuestionarios aplicados a los estudiantes, así como las listas de observación participante y los registros de observación no participante, como instrumentos fundamentales de recolección de información, en los cuales se resaltaron criterios comunes acerca de aspectos relevantes para este trabajo de investigación: contenidos de tipo históricos y categorías temporales cambio, continuidad y la permanencia, además de las diferentes interpretaciones del tiempo como concepto estructural de la Historia.

### 3.7.2. CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para clasificar la información se recopilaron los cuestionarios, los registros de observación y los diarios de campo teniendo en cuenta que es un Estudio de Caso múltiple, por ser dos grupos con edades diferentes, "grado tercero y sexto del COLTEM". La codificación se realizó teniendo en cuenta los nombres de los instrumentos utilizados, marcándolos con las iniciales de los instrumentos, precedidas de la inicial del nombre del grupo; el número se adjudicó de acuerdo al orden de las clases; los instrumentos se codificaron de la siguiente manera:

- Registros de observación:

Los registros de observación estaban constituidos por una identificación de la clase, luego la conformaba una lista de criterios que atendían al espacio en el que se desarrollaba la clase, en cuanto a la preparación de la clase; los objetivos, el desarrollo de las temáticas, estrategias didácticas utilizadas, los materiales, los recursos empleados dentro de la clase, los procedimientos de evaluación; así

como el ambiente de clase. Esta observación no participante se realizó como contacto inicial con los grupos.

Se codificaron para el análisis de información así: ROC 1 hasta ROC 8 [Anexo 2: Registro de observación]

- Diarios de campo y pedagógicos:

Los diarios de campo y pedagógicos están contenidos en un instrumento en el cual se describe su función, este instrumento presenta un diseño a dos columnas, en la primera, la ubicada al lado izquierdo es el diario de campo donde se registra el desarrollo de la clase tal cual como acontece y en el lado derecho se encuentra el diario pedagógico donde se confronta la teoría con la práctica enfocado en las preguntas y los objetivos de este trabajo de investigación. Cabe anotar que cada formato al tener a la vez un diario de campo y otro pedagógico, también tiene dos códigos.

Los códigos para el grado tercero TDC 1 [Tercero diario de campo 1] así sucesivamente hasta el TDC 47; el grado sexto SDC 1 [Sexto diario de campo 1] hasta SDC 50. Se destacan las categorías de contenidos de tipo Histórico, estrategias y procedimientos acordes con los contenidos de tipo histórico que según los lineamientos curriculares deben ser enseñados en los grados tercero y sexto y por último la utilización de categorías temporales dentro de las clases [Véase Anexo 3: Diarios de campo y pedagógico]

Por otro lado la codificación de los diarios pedagógicos se realiza así: para el grado tercero desde TDP 1 [Tercero diario pedagógico 1] sucesivamente hasta el TDP 47; el grado sexto desde SDP 1 [Sexto diarios pedagógicos 1] hasta SDP 50. Se resalta el análisis de la teoría desde las siguientes categorías: Contenidos de tipo Histórico, El concepto de tiempo, El aprendizaje del tiempo, Nociones temporales de Cambio, continuidad y permanencia, otras nociones temporales,

Relación del estudiante con los conceptos y coherencia del constructo teórico desde las estrategias [Véase Anexo 4 y 5: matriz de análisis N°3DC y matriz de análisis N° 4 DP]

- Los cuestionarios:

Estos permitieron de forma diagnóstica dar cuenta de las concepciones del área de Ciencias Sociales y las expectativas frente al aprendizaje que tenían los estudiantes de tercero y sexto del COLTEM, la codificación se realizó de la siguiente manera: la entrevista EDCS [Entrevista diagnóstica de Ciencias Sociales] que arrojó ocho categorías [Véase Anexo 6: Matriz De Análisis N° 1 EDCS].

El segundo cuestionario aplicado corresponde a una encuesta codificada EDT [encuesta diagnóstica de tiempo], la que indaga por las concepciones de tiempo de los estudiantes de tercero y sexto del COLTEM que arrojó 10 categorías de acuerdo con el número de interrogantes planteados [véase Anexo 7: Matriz De Análisis N° 2 EDT]

La información obtenida se interpreta a la luz de la triangulación metodológica que es la recolección de dos o más datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir la misma variable. Cuando se incluye una o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista para evaluar dentro del mismo fenómeno; también, se considera triangulación dentro de métodos. Los datos observacionales y los datos de las entrevistas se codifican y se analizan por separado y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos. (Arias Valencia, 1999, pág. 6).

En este caso concreto se analizó la información arrojada en las entrevistas, las listas de observación, los diarios de campo y los diarios pedagógicos; para ver

cómo interpretan los estudiantes de tercero y sexto del COLTEM los contenidos de tipo histórico a partir de las nociones temporales de cambio, continuidad y permanencia lo que permitió el establecimiento de relaciones pasado-presente en los estudiantes para la comprensión del tiempo histórico y la Historia.

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos son el producto de la contrastación de los instrumentos de los grupos de investigación enmarcados en este Estudio de Caso, de igual manera la información se procesó mediante cruce de esta. En su orden se analizaron: las entrevistas, luego las listas de observación y los diarios de campo y pedagógicos que arrojaron la siguiente información:

El instrumento EDCS [Entrevista diagnóstica de Ciencias Sociales] consignado en la matriz número uno evidencia las siguientes apreciaciones de los estudiantes, en cuanto si les agrada el área de Ciencias Sociales. Los estudiantes de tercero afirman que el área sí les agrada pero no definen explícitamente por qué o describen qué son las Ciencias Sociales; mientras los estudiantes de sexto de manera coherente y en general afirman que les resulta muy interesante y agradable ya que podían aprender sobre las culturas y cómo cambia el tiempo; además el hecho de descubrir la infinidad de conocimientos que existen dentro de la ciencias sociales. Los dos grupos afirman agradecerles las Ciencias Sociales aunque son bastante diferentes las apreciaciones si se compara las respuestas desde la edad de los estudiantes, los que se ubican entre los 8-9 años tienen respuestas literales a diferencia de los de 11- 12 que dan una respuestas con un argumento construido desde la experiencia. [Ver TDP 35]

A los cuestionamientos ubicados en la segunda, tercera y cuarta pregunta de índole actitudinal los estudiantes responden de manera positiva y en general todos han aprobado el área de estudio y los contenidos que se les han asignado; además encuentran simpatía por las actividades realizadas en las clases que

reciben de Ciencias Sociales. En el grado tercero es notoria la actitud positiva en cuanto a las clases sin referenciar ningún interés específico de conceptos. Los estudiantes de sexto poseen expresiones como “me gusta saber del tiempo”; esto muestra claramente la inclinación de los estudiantes y la curiosidad por descubrir el pasado, cómo se maneja el tiempo y cómo está inscrito en la vida de los seres humanos; además de mostrar interés por la narraciones y relatos del pasado; en cuanto a conceptos referencian el tiempo vivido que es descrito por Piaget quien clasifica el tiempo en vivido, percibido, concebido.

En cuanto a las preguntas cinco y seis los estudiantes de sexto manifiestan habilidades actitudinales pero ninguna relacionada con el tiempo. En la pregunta ¿Por qué son importantes las Ciencias Sociales? Los estudiantes tienen respuestas comunes como “para saber sobre el pasado, para aprender sobre nuestros antepasados, es importante porque nos enseñan la Historia además de anotar que es una asignatura que sirve para toda la vida” los estudiantes reconocen a través de su experiencia que la Historia es importante para los seres humanos además de que es indispensable y significativo el conocimiento del pasado. Asimismo se hace claro que la funcionalidad de la historia es facilitar la comprensión del presente ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido desde el pasado. (Prats & Santacana, 2001, págs. 13- 14)

En la pregunta ocho en cuanto a la forma de aprender las Ciencias Sociales hablan de la narración “escuchar relatos” como la respuesta más común de los estudiantes de sexto. Es Ricoeur quien reflexiona sobre el vínculo entre la narrativa y la temporalidad en la medida en que el agente que narra es quien tiene la obligación de escenificar mediante el relato esa temporalidad (1995), cuestión también sustentada por Carretero (1996, pág. 28)

En el caso de los estudiantes de tercero las respuestas a los cuestionamientos se enfrascan en el sí y el no, de manera general les agradan las Ciencias Sociales pero a la hora de realizar interpretaciones sobre ellas se presenta una dificultad lo que los hace categorizarlos dentro de las operaciones concretas expuestas por Piaget. Dentro de la identificación de cómo establecen relaciones pasado presente los estudiantes, en el caso de tercero hay una distinción entre el antes y el después sin establecer conexión entre estas; mientras, en los estudiantes de sexto establecer una relación carente de argumentos.

La matriz de análisis número dos [ver anexo 7] se categorizó de la siguiente manera: representación gráfica del tiempo los niños relaciona el tiempo y lo ilustra como un reloj [ver anexo 8: Representación del tiempo #1 y anexo 9: Representación del tiempo# 2], este objeto entre los encuestados se encuentra como único referente, que según ellos mide y regula el tiempo. En una segunda categoría utilización del tiempo, La mayoría de los estudiantes relacionan la utilización del tiempo con las actividades cotidianas como estudiar, jugar, ir a misa, hacer las tareas, dormir. Para ellos las actividades que incluyan recreación y lúdica son las que les representa un tiempo cortó mientras que las que requieren más atención y esfuerzo las relacionan con el tiempo largo.

En una tercera categoría, la noción de tiempo se relaciona con el orden y la adquisición de hábitos que permiten saber que tareas realizar y en qué momento. No conciben otra forma de medición del tiempo que no sea el reloj.

Para los estudiantes cuestionarse sobre el tiempo es un asunto bastante complejo debido a la edad en la que se encuentran ubicados los grupos que participaron en la investigación, entre los 8 y los 12 años. Según la propuesta piagetiana de cómo ver el tiempo los estudiantes de tercero y de sexto hablan desde el tiempo vivido teniendo respuestas como que el tiempo es “lo que va transcurriendo y por donde

pasa la vida” además a las preguntas sobre para qué sirve el tiempo los estudiantes de sexto comentan: para medir, para orientarse, para saber la hora, para programar un horario.

En los estudiantes de tercero son repetitivas las respuestas de que el tiempo sirve para realizar actividades, las cuales son condicionadas por este mismo; se obtuvieron de los estudiantes respuestas como: “para mí el tiempo es algo lento y rápido y es algo que uno necesita porque cuando vamos a un lugar también podemos ir a otro lugar, [Claudia estudiante de tercero]. “El tiempo es algo que cambia la ciudad” [Ana María estudiante de tercero. Ver anexo 9]. Viéndose claramente que existe una relación espacio tiempo en las respuestas aunque de manera implícita y la relación del pasado con el presente mediante los cambios.

Autores como Prats, Carretero y Trepát han tratado de construir una definición exacta al concepto de tiempo pero según las apreciaciones de los estudiantes el concepto de tiempo es abstracto por ende como lo afirma Trepát el tiempo es una forma interna con la que atribuimos sentido a la experiencia de las cosas. Más aun donde las elaboraciones de conceptos son bastante incipientes y mediadas por la experiencia. Sí hablamos de la edad en la que se encuentran los niños. [Ver anexo 11. Análisis de la información # 1]

Es claro que los estudiantes relacionan el tiempo y el espacio y aunque no de una manera precisa, sus respuestas están permeadas por la relación existentes entre estos dos elementos, es importante anotar que las relación espacio tiempo dentro de la Historia estuvo aplicada a partir los postulados brodelianos. Entre tanto las actividades que requieren de mayor esfuerzo mental que implique el procesamiento de información le genera la percepción de un tiempo más largo, mientras que en el desarrollo de actividades lúdicas y de ocio les hace percibir

que el tiempo es menor ya que los condicionamientos dados en cada actividad limitan su percepción del tiempo.

La información recopilada en los diarios de campo permite evidenciar el proceso de la práctica pedagógica la forma como se estructuró clase a clase. El análisis de dicho instrumento se realizó a luz de los contenidos de tipo histórico que se evidencian dentro de estos, atendiendo a la definición dada desde Gonzalo de Amézola quien afirma que los contenidos históricos son conceptuales procedimentales y actitudinales (2003).

Dentro de la práctica pedagógica los contenidos de tipo histórico ubicados en los diarios de campos fueron de acuerdo al diseño de clases y la codificación, en este sentido se encontró lo siguiente: Con respecto a los contenidos conceptuales introducidos en el grado tercero se tiene que en TDC2 Se abarca la Historia desde el municipio a lo que los estudiantes se muestran atentos por los relatos que tanto les agrada. En TDC 12 y 14 se realiza un trabajo procedimental introduciendo conceptos que no son directamente históricos pero que se les da un tratamiento a luz de otros conceptos como el de la evolución histórica, el pasado y el presente de la misma manera sucede con TDC 19 donde se destacan las características de las comunidades, y se realiza una comparación con la comunidad del municipio que se habita.

En los conceptos introducidos a partir de TDC 38 se toma el de precolombino, conquista, descubrimiento y colonia, se introducen para indagar por la condición cultural actual de los estudiantes. Para el apoyo de los anteriores conceptos en TDC40 se enseña la edad medieval desde la perspectiva de la vida cotidiana.

En el proceso de enseñanza de grado sexto, se registraron en los diarios de campo los siguientes conceptos relativos a los contenidos históricos: En SDC 2 El tiempo como concepto estructural de las Ciencias Sociales y en su orden el tiempo físico, astronómico, civil; en los cuales los estudiantes manifestaron abiertas dificultades para su interpretación.

En SDC 13 se estudian Instituciones coloniales, en el desarrollo de este contenido cognitivo los estudiantes manifiestan el desconocimiento de la cronología ya que muchos de ellos pensaron que la colonización había sucedido hace muy poco o que los cambios acontecidos en el tiempo se dieron de forma inmediata. En SDC 22 [Vida cotidiana en siglo XIX] se parte de nuestra cultura, los estudiantes se muestran interesados en el desarrollo de este contenido debido a que implica pensar cómo vivían sus antepasados y como han cambiado las costumbres. Conjuntamente en SDC 24, 29, 48, 49 los conceptos de cultura, civilización, periodo histórico; en los contenidos de tipo histórico como las civilizaciones antiguas de Mesopotamia y Egipto, también las civilizaciones occidentales de Grecia y Roma; además la Maya, Inca, Azteca entre otras.

Lo que a contenidos procedimentales de la historia se referencian dentro de los registros de diarios de campo, en el grado de tercero se nota el uso de la técnica de la narración donde se hace significativo el interés que colocan los estudiantes de tercero y la dinámica activa en la que se tornan las clases. En cuanto el uso de las fuentes se abarcaron desde su conceptualización hasta la evidente aplicación del procedimiento, en TDC 7 se introduce a los estudiantes en un ambiente de investigación que en este caso ellos le asignan solo a las Ciencias Naturales; entre las fuentes que se utilizan se aprovechan las distintas versiones que de un hecho se presentan esto se puede ver en TDC 8, 31, 37; igualmente el uso de fuentes iconográficas se utiliza para que los estudiantes visualicen aquello que no

ha permeado su experiencia TDC 39. El procedimiento en el que más se enfatiza es en la línea de tiempo TDC 12, 13, 23, 44, 36, 38 implementada principalmente para medir el tiempo partiendo de la historia personal de los estudiantes y finalmente la introducción de los contenidos propuestos en las unidades didácticas.

En cuanto a los procedimientos implementados en el grado de sexto se trabaja con la línea de tiempo y las fuentes en SDC 18, 20, 26, 28, 42, 51 como un proceso paulatino implementado desde las sesiones de clase; en el trabajo con fuentes inicialmente se llevó a los estudiantes a que distinguieran entre una fuente primaria y una secundaria, lo que se puede ver en SDC 10, 16, 22, 23. Por otro lado se implementaron procedimientos como friso cronológico vistos en SDC 43 y 44.

De manera general los procedimientos que se destacan en las clases realizadas tanto en el grado sexto como en tercero son la línea de tiempo y el uso de fuentes al ser recomendados por la Historia y por ser adecuadas para articular a las nociones temporales escogidas dentro de este trabajo de investigación.

Los contenidos actitudinales que se trabajaron SDC 9 respetar la opinión ajena y mirar los fenómenos desde diferentes puntos de vista desde la participación en debates y discusiones dentro de las clases. En el caso de los estudiantes de tercero dentro de todo el proceso es constante un ritmo de trabajo lento aunque con ánimo e interés, se destaca también el trabajo individualista a pesar de los trabajos en grupo y por último mucha dependencia de la validación por parte de los profesores y de los adultos; algo que se ve relevante es el de esporádicamente evidenciar nociones como la simultaneidad.

Los contenidos determinados para ambos grupos se trabajaron de acuerdo con la edad de los estudiantes por lo que la complejidad de los conceptos y procedimientos fueron mayores en el grado sexto que en tercero; la introducción de los contenidos históricos en los estudiantes de tercero fueron iniciales mientras que en los de sexto hay un proceso más profundo que hace que se estos estudiantes tengan más avance en el conocimiento del tiempo histórico. Teniendo en cuenta los planteamientos de Mario Carretero los contenidos históricos que abarcan el pasado y el presente conllevan a un proceso complejo de pensamiento (Carretero & Limón, 1996); en consecuencia se acudió a los contenidos planteados desde los documentos rectores colombianos para el área de Ciencias Sociales.

El diario pedagógico se utiliza como una reflexión del diario de campo para buscar un sustento teórico desde la línea de investigación propuesta dentro de este trabajo; después del proceso de relectura la información de este instrumento se escogieron dos categorías: enseñanza de la Historia y Aprendizaje de la misma.

En SDP 2, 5, 8, 29,42,43,44 48, 50, 54 se agrupan reflexiones de índole teórico y personal sin pretender realizar un sesgo acerca del aprendizaje de la Historia y a la luz de los planteamientos de Cristofol Trepal, Mario Carretero entre otros; como el aprendizaje de la Historia facilita al alumnado en la escuela una comprensión de las herencias comunes dentro de los grados de diversidad cultural que ofrece el mundo además de permitirle contextualizar el presente desde explicaciones que posean su origen en el pasado, resaltando lo procedimental como la forma más adecuada de adquirir conocimientos acerca de la Historia, que se torna bastante compleja debido a se pueden realizar relaciones pasado –presente o entre dos momentos diferentes en el tiempo (Carretero & Limón, 1996)

En SDP 13,15, 27,45 53 la enseñanza de la Historia. La enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el presente (Carretero, 1996, pág. 18). En la enseñanza de la historia la introducción de conceptos permite mirar la historia no de forma lineal sino abierta y flexible. Resaltando que debe hacerse desde años de formación inicial para que se una adecuada recurrencia procedimental. Retomando la importancia de los contenidos de tipo histórico (Prats, Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora, 2001, pág. 7) siempre y cuando sea manipulados por los alumnos, determinando con anticipación que dichos contenidos respondan a las necesidades educativas de los estudiantes.

Dentro de la categoría de la enseñanza de Historia en lo que se relaciona con los estudiantes del grado tercero se realiza un diagnóstico sobre las medidas de tiempo y ubicación necesario para realizar un plan de trabajo coherente con las necesidades de los estudiantes en TDP 36 que según en el grado de tercero se destaca que los estudiantes se encuentran en el estadio de operaciones concretas según Piaget, en TDP 5 se destacan las habilidades de clasificar y ordenar la información.

La conceptualización es evidentemente necesaria; sin embargo, los procedimentales y actitudinales toman relevancia TDP 37, también Carretero (1996, pág. 28) nos habla de la conceptualización y de la contextualización obedeciendo a la enseñanza de conceptos desde lo que el estudiante tiene experiencia, en TDP 41, 42 se puede evidenciar esto y en los casos en donde hay que fortalecer esa formación se hizo el uso de fuentes en TDP 7, 14, 44 las cuales se utilizan allí para ampliar los conocimientos de los estudiantes pero también para que los estudiantes que no reconocen los conceptos tratados tengan un acercamiento a ellos, esto mediante fuentes escritas, iconográficas, documentales;

hay que resaltar que dichas fuentes se utilizan recalcando la comparación con el presente; aunque los estudiantes puedan distinguir entre el pasado y el presente no realizaban la relación, en este caso según Chacón (2009) las fuentes se deben introducir desde la edad inicial para que los niños desarrollen el pensamiento histórico.

El aprendizaje en relación a la Historia que realizan los estudiantes del grado tercero, se observa en los conocimientos previos TDP 10 que son las experiencias vividas de los estudiantes (Trepát & Comes, 1998), las dan por sentado como si fueran únicas y verdaderas de manera que los contenidos procedimentales son eficaces para que los estudiantes cambien esos conocimientos, por ejemplo en TDP 13 que se sorprenden cuando visualizan su historia personal y la de su familia; sin embargo, hay ocasiones en las que se presentan situaciones en las que algunos estudiantes no tiene conocimientos básicos o previos sobre la misma lo que genera que no se puedan interactuar con las nociones implementadas en TDP 33 (Benítez Murube). Cuando trabajan con simultaneidades en TDP 36, los realizan de una forma lineal y enmarcada en las horas en las que ellos pasan de una actividad a otra incluso con una definición global de ellas. Cuando se les realizan preguntas responden fácilmente de manera informal, de lo contrario se dificulta o no justifican las respuestas en TDP 11, 47.

En cuanto a los contenidos de tipo histórico, las categorías temporales de cambio continuidad y permanencia, y el establecimiento de relaciones pasado presente, se tienen en cuenta el consolidado de las listas de observación [ver anexo 10] que valora el desempeño de los estudiantes, según los criterios requeridos por medio de las apreciaciones cualitativas: excelente, bueno y regular

Indagar por las categorías temporales que faciliten el establecimiento de las relaciones pasado presente nos remite a los conceptos que presentan como una

categoría bastante amplia reconociendo el carácter abstracto y complejo de los conceptos de las historia en donde es necesario atender al desarrollo cognitivo de los estudiantes, cuestión que expone Trepát (1998, pág. 52), igualmente propone que se implemente desde la primaria los conceptos de duraciones dentro de los cuales se inscriben el cambio, la continuidad y la permanencia; dentro de este trabajo de investigación se buscó que a través de las categorías temporales antes mencionadas se facilitara el establecimiento de relaciones de pasado presente para interpretar contenidos históricos.

En el grado sexto el desempeño de los estudiantes se tomó por género y se obtuvo como información que a los varones se les hace más complejo el estudio de categorías temporales y las construcciones de relaciones pasado presente, ya que realizan unas asociaciones de forma deliberada sin tejer relaciones o pensar como los conceptos pueden transformar las formas como se tratan los contenidos de tipo histórico además la argumentación que presentan es menos coherente. Mientras las mujeres hacen respuestas más elaboradas, interpretando mejor los contenidos de tipo histórico y relacionando los contenidos de con las nociones temporales por ejemplo los cambios acontecidos en los seres humanos a raíz de la evolución y como se pueden observar esos cambios en la actualidad o cuales de los legados de los griegos permanecen en la actualidad y son importantes en las diferentes sociedades constituidas por el hombre.

En los estudiantes de tercero por el contrario se notan expresiones de lógica en alguna respuesta difiriendo de estudiante en estudiante; es decir que el que responde con lógica a una respuesta no lo hace en las otras y así pasa con todos pero no en la misma respuesta. En lo que se refiere al establecimiento de relaciones pasado presente se les dificulta a pesar de que puedan distinguir lo que se clasifica en cada uno de ellos sino que los estudiantes de tercero obedecen más a una lógica que a una crítica por eso se sorprende cuando ubican pero no

explican lo que ven; en cuanto a los cambios y las continuidades se les dificulta establecer este último.

En general los estudiantes de sexto dan cuenta de los cambios, las continuidades y la permanencia y las relaciones pasado presente aunque con explicaciones simplistas para justificar las repuestas que se tienen, la argumentación dada por los estudiantes de sexto radica en reconocer que cosas aún se manifiestan de un hecho particular. Es de anotar, que los estudiantes se encuentran en el estadio de operaciones concretas y realizan explicaciones simplistas de los hechos. Con la misma justificación del estadio de operaciones concretas se categoriza a los estudiantes de tercero pero que a la vez tienen un proceso inicial con cuestiones temporales.

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES O DISCUSIÓN**

Como se puede ver, los conceptos que se abarcan dentro de la historia no siempre coinciden ser de tipo histórico; aunque el tratamiento que se le realiza en el proceso obliga a alternar con otros conceptos y nociones propios de la historia para potenciar el proceso que se ejecuta.

Es propicio resaltar en los resultados obtenidos en la investigación, la cantidad de información relevante y valiosa acerca de la especificidad de la enseñanza de la Historia, que a raíz de la búsqueda permite tener visiones amplias sobre su enseñanza así como los cambios que ha tenido, la relevancia de los conceptos y los contenidos que se exponen en el aula con la intención de fomentar habilidades de pensamiento en los estudiantes, abarcando el tiempo histórico desde la experiencia externas al sujeto o sea la escuela.

En los estudiantes de tercero es notorio que respondan frente a los cuestionamientos de forma literal, con escasas argumentaciones que trasciendan lo escrito o lo explicado; mientras que los estudiantes de sexto poseen una comprensión más amplia de los contenidos de tipo histórico como conceptuales y procedimentales ya que establecen relaciones pasado- presente, comparando la actualidad en la que ellos habitan con los acontecimientos del pasado; en cuanto a los cambios los estudiantes de sexto expresan que son de corta duración, para ellos no está estipulado el tiempo estructural planteado por Braudel, entre tanto los estudiantes de tercero reconocen elementos del pasado y el presente pero no discriminan el pasado porque aún no han desarrollado el tiempo cronológico que les permita dar sentido y estructura a sus apreciaciones. Por otra parte asocian los cambios a lo físico ya que les cuesta establecer los cambios desde lo social.

Algo importante dentro de la investigación fue que los estudiantes cambiaran las concepciones de las Ciencias Sociales y la Historia debido a que se desarrolló con ellos un aprendizaje mediado planteado desde la Modificabilidad Estructural Cognitiva (Orrú, 1998) con una intencionalidad, una trascendencia y un significado, obteniendo así un ejercicio de empatía histórica, introduciendo en su proceso formativo conceptos y categorías temporales que les permitan desarrollar en un futuro habilidades para el conocimiento del tiempo histórico.

Tanto Trepát (1995, pág. 241) como Carretero (1996) expresan la necesidad de que el conocimiento de la Historia en la escuela se comience desde una historia del entorno cercano del estudiante; ya que la comprensión de su propio entorno puede ayudarle a interpretar hechos de mayor alcance y envergadura. Igualmente es importante la introducción de procedimientos que ayuden a los estudiantes a adquirir dichos aprendizajes, pero los procedimientos acompañados de conceptos y reforzarlos año con año ya que no se puede dar por sentado el aprendizaje solo con enseñarlo una vez; la recurrencia procedimental juega un papel fundamental puesto que el conocimiento no es acabado, aún más el conocimiento de la Historia (Trepát & Comes, 1998, pág. 51).

Dentro de los dos grupos ya se asimila el tiempo vivido y por ende, la educación debe dar cuenta de un proceso continuo para fortalecer el pensamiento crítico e histórico en edades más avanzadas, sin embargo en algunos casos especiales se presentan actitudes que dan cuenta de un pensamiento complejo; en el resto de los estudiantes se pueden notar relaciones causales básicas como son la de pasado- presente o relaciones de las costumbres con los lugares geográficos.

Como una propuesta que trascienda esta investigación queda que las Ciencias Sociales con la amplitud de conocimiento que poseen, no debe estar separadas

drásticamente que ya las Ciencias Sociales se complementan, dado lo anterior incluir en otras investigaciones no solo relaciones de tipo histórico sino relaciones espaciales ya que durante el transcurso de este trabajo investigativo, tanto en teoría como en la práctica fue evidente que las relaciones espacio - temporales no están separadas, además el tiempo y el espacio se ubican como conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales. Teniendo presente que la vida y las acciones colectivas de la humanidad confluyen y adquieren un sentido es estas dos conceptos abstractos y polisémicos (Henaó Vanegas, 2004)

Remitiéndose a los objetivos planteados dentro de esta investigación para evaluar los resultados obtenidos ,dentro de las observaciones más pertinentes se encuentra que los objetivos se pudieron cumplir; sin embargo, la visión se halla más allá de lo logrado y en la actualidad difícilmente los estudiantes se ven permeados por los criterios más pertinentes dentro de las disciplinas de estudio, pero el tener la percepción de ello asevera, la idea de que cada ciencia tiene un estatus que fundamenta ese saber disciplinar que mantiene el campo en constante cambio y reflexión; aunque se evidencien estas tendencias de la historia en la actualidad, la educación aparece dentro de la tradición de las mentalidades.

La familiarización con los contenidos históricos depende de la estrategia que utilice el profesor, ya que estos deben ser coherente con las necesidades educativas además juega un papel relevante, la capacidad cognitiva de los estudiantes y las habilidades que poseen. Las clases de Ciencias Sociales que tengan dentro de sus estructuras contenidos de tipo histórico exigen evaluar para planificar adecuadamente los recursos a utilizar dentro del aula de clase centrados en el contexto de los estudiantes.

Los estudiantes identifican las categorías temporales como el cambio, ya que la continuidad y la permanencia responden a lo social se les dificulta; aunque

autores como Amezola (1999) dicen que dichas categorías temporales no pueden desligarse. La identificación de los cambios con respecto a los contenidos históricos se enmarca en los cambios físicos, que pueden ser muy evidentes y notorios en la actualidad aunque algunos estudiantes de los perteneciente a la muestran también pueden identificar cambios políticos y sociales como ha evolucionado las leyes, cómo han cambiado los gobiernos y ligar el pasado con el presente reconociendo el origen de muchos de los acontecimientos en hechos pasados.

Es importante resaltar los cambios implementados en la enseñanza de la historia no solo en esta investigación, la Historia sigue siendo trasmisora de valores y actitudes que ayudan a la conformación de la sociedad marcando en los sujetos pautas éticas y morales de comportamiento que le permiten identificarse con la comunidad en donde vive.

La enseñanza de la Historia siempre será una cuestión ampliamente debatida, por la multiplicidad de roles que juega en la sociedad y no solo desde los argumentos teóricos a los que recurre esta investigación que resaltan ampliamente el papel de la historia en la configuración del mundo actual.

Entonces las preguntas de la Didáctica ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿A quiénes?, se transmite hacia la Didáctica de la Historia y si se convierte el amplio conocimiento de la Historia en un saber enseñable, es necesaria una adecuada transposición didáctica para saber que ese saber sabio puede ser llevado a las aulas de clase atendiendo a las necesidades contextuales de la comunidad educativa a la cual se pertenece.

Sigue siendo fundamental la apreciación que de la Historia tenga el profesor para abordar los contenidos de tipo histórico ya que siempre estarán presentes en el

que hacer pedagógico la pregunta por el qué, cómo y a quienes enseñar Historia; además, el papel de la Historia como perpetuadora de aparatos ideológico, políticos y estatales ésta sujeta a polémicas ya que el conocimiento de la Historia apela por conceptos propios de la disciplina para desarrollar habilidades de pensamiento para no sólo reconocer los datos sino interpretarlos y hacer uso de ellos.

La enseñanza de la historia se hace vital dentro del currículo porque aporta conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en que se vive para interpretarlo, de hecho es importante enseñarla con transversalidad para tejer relaciones que puedan coherentemente estructurar un conocimiento en función de la formación y no sólo de la adquisición de información.

De forma lamentable en la escuela Colombiana se sigue enseñando la Historiografía tradicional de héroes y batallas sin dotar de un sentido práctico el papel de los hechos y los héroes dentro del presente, como una forma de interpretación que permita explicar el papel del pasado en la configuración del mundo actual, aunque sería necesario un cambio cultural que desprenda a los estudiantes de que copiar en el cuaderno no es la única manera de generar conocimiento.

Se reconoce entonces que para abordar un tipo de conocimiento desde la didáctica es necesario un saber epistemológico de la disciplina en este caso particular la Historia que valide las acciones tomadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Recociendo el maestro como un profesional de la educación con la capacidad de realizar un tratamiento pedagógico y didáctico a las disciplinas científicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amezola, G. (2003). El difícil arte de cambiar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la Historia y la transformación educativa argentina. (S. Ula, Ed.) *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 33.
- Amezola, G. (1999). La quimera de lo cercano de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia. (U. N. Plata, Ed.) *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* (4), 100-130.
- Arias Valencia, M. M. (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. 1-13.
- Benítez Murube, I. M. (s.f.). Recuperado el 27 de Febrero de 2011, de <http://www.eduinnova.es/>
- Braudel, F. (1776). *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en el tiempo de Felipe II*.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (Sin ed.). Madrid, España: Visor.
- Carretero, M., & Limón, M. (1996). Construir y enseñar las Ciencias Sociales e Historia. En CARRETERO, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales e Historia*. Madrid: Visor.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación* (20 (2)), 133- 142.
- Chacón, A. (2009). *propuesta pedagógica y didáctica para la construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niñas y niños entre 5 y 7 años de edad*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia de Bogotá.
- Corpas y otros, A. (2004). *Enciclopedia de la psicopedagogía. pedagogía y psicopedagogía*. España: Océano.
- Dominguez Garrido, M. C. (2004). En M. C. Dominguez Garrido, *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

- Dominguez, J. (1989). El en el currículo lugar de la Historia 11-16. Un marco general de referencia. En C. y. otros, *Enseñanza de la Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Gimenez, G. (2007). Materiales para una teoría de las identidades sociales.
- Gómez Urdañez, J. L. (1999). cambios en la perspectiva temporal en el currículo. El concepto de tiempo histórico en el currículo: de logro científico a problema didáctico. *Dialnet* .
- Guazmayán Ruiz, C. (2004). internet y la investigación científica: el uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación . En C. Guazmayán Ruiz, *internet y la investigación científica: el uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación* (pág. 341). Bogota: alma mater magisterio .
- Henao Vanegas, B. (2004). A propósito de la relación Ciencias Sociales Tiempo. *Resumen analítica en educación* , 35 (4158).
- Hernandez Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (1a. ed.). España: Graó.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión* (20), 165- 193.
- Orrú, S. E. (1998). Modificabilidad estructural cognitiva según Reuver Feurestein. *Revista de educación* (332).
- Pages, J., & Santiesteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico una propuesta para superar viejos problemas. *Dialnet* , 187- 208.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia* (Segunda ed.). (G. Solana, Trad.) Madrid, d, España: Morata.
- Pozo, J. I., Asencio, M., & Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En M. Carretero, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Compilación*. Madrid, España: Visor.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (Sin ed.). (J. d. extremadura, Ed.) Merida, Venezuela.

- Prats, J. (2007). La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela* (3753 (914)), 22- 23.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). Enseñar historia y geografía principios básicos. Barcelona, España: Histodidáctica.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Edicione siglo XXI.
- Stake, R. (1998). *Investigación por estudio de casos*. España: Morata.
- Tremblay, G., & Giroux, S. (2004). Enfoque cuantitativo y cualitativo. Uno calcula y el otro no. En S. Giroux, *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Fondo de cultura económica.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia un punto de vista didáctico* (1a. ed.). Barcelona, España: Graó.
- Trepat, C., & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (1a. ed.). Barcelona: Graó.
- Velarde, e. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. . *Investigación educativa* , 12 (22), 203 - 221.
- Vergara, L. (2006). *Ricoeur para historiadores: un manual de operadores*. Mexico: Plaza y valdez.

## ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de observación.

<b><i>ACCIONES</i></b>	<b><i>REALIZA LA ACCIÓN</i></b>	<b><i>NO LA REALIZA</i></b>	<b><i>LO INTENTA</i></b>	<b><i>OBSERVACIONES</i></b>
<i>Reconoce las diferentes concepciones del tiempo</i>				
<i>Diferencia medidas temporales como siglos, años meses</i>				
<i>Reconoce elementos del pasado en el presente</i>				
<i>Relaciona de forma coherente dichos elementos con el presente</i>				
<i>Indaga posibles causas y consecuencias de los contenidos históricos trabajados en clase</i>				
<i>Comunica la información de forma ordena y coherente</i>				
<i>Utiliza diferentes tipos de fuentes para comunicar sus hallazgos</i>				

<i><b>COMPONENTES</b></i>	<i><b>CRITERIOS</b></i>	<b>May Bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Se puede mejorar</b>	<b>No realiza la tarea</b>
<b>Periodos Históricos</b>	Identifica periodos históricos y los Sitúa en orden cronológico.				
	Determina la primera y la última Fecha que debe representar				
<b>Tiempo cronológico</b>	Realiza una adecuación del tiempo lineal				
<b>Representación</b>	Sitúa los hechos relevantes a la temática de forma ordenado.				
	Utiliza imágenes o ilustraciones que representen adecuadamente el tiempo.				
<b>Uso de fuentes</b>	Utiliza diferentes tipos fuentes para recolectar la información				
<b>Pasado- presente</b>	Reconoce la división antes y después de Nuestra Era				
<b>Relaciones</b>	Correlaciones los hechos y saca conclusiones				

Anexo 2: Registros de observación de clases



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES  
SEMESTRE 2010 - 02

*Registro de la observación de clases\**

PROYECTO DIDÁCTICO VIII  
(PRÁCTICA PEDAGÓGICA I)



Maestro en formación que realiza la observación: <i>Catalina Alvarez Rojas</i>						
GRADO	FECHA			HORA		OBSERVACION N° 1
	Día	Mes	Año	Iniciación	Finalización	
Segundo	6	8	2010	7:30 am	8:30 am	
<p>• Descripción breve del aula de clase o del espacio donde se realiza la observación.</p> <p>Es un lugar amplio y ordenado, tiene decoración agradable.</p>						
<p>• Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda</p> <p>El objetivo es explícito, para el grado el grado segundo la docente lo aborda desde diferentes ángulos para que los niños lo puedan comprender.</p>						
<p>• Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc.</p> <p>Es coherente con el tema que se está trabajando "el 20 de Julio" y para ello utiliza un mapa de Colombia para explicar el gráfico determinando el territorio que ocupa</p>						
<p>• Estrategias didácticas utilizadas de acuerdo con las características del grupo escolar</p> <p>Se utiliza un diálogo con ejemplos y pintar una ficha.</p>						
<p>• Materiales y recursos empleados durante el desarrollo de las temáticas</p> <p>Se emplea una ficha y colores para colorear además de los recursos humanos</p>						
<p>• Procedimientos de evaluación y de realimentación al estudiante</p> <p>Al iniciar la clase se hace un <del>resumen</del> <i>resumen</i> de lo que se está trabajando.</p>						
<p>• Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil</p> <p>Hay dos niños que se entretienen y conversan durante la clase, el resto de los niños y niñas son atentos y expresan relación entre los conceptos.</p>						

\* Adaptada de: Evaluación anual de desempeño laboral docente y directivos docentes. Guía método Egipt. MEN. Bogotá, marzo de 2008.

Anexo 3. Diarios de campo y pedagógicos



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

SEMESTRE 2010 - 02

## Los Diarios

PROYECTO DIDÁCTICO VIII  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA I

Identificación de la clase orientada	Clase N°:	Grado:	Fecha:
<i>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.</i>			

Anexo 4: Matriz de análisis N°3DC

CATEGORIAS	DIARIOS DE CAMPO TERCERO	DIARIOS DE CAMPO SEXTO
CONTENIDOS DE TIPO HISTORICO		
ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS ACORDE CON LOS CONTENIDOS DE TIPO HISTORICO		
UTILIZACION DE CATEGORIAS TEMPORALES DENTRO DE LAS CLASES		

Anexo 5: Matriz de análisis N° 4 DP

Categorías	Diario Pedagógico de tercero	Autor desde el que se apoya el diario	Diario Pedagógico de sexto	Autor desde el que se apoya el diario
Contenidos de tipo Histórico				
El concepto de tiempo				
El aprendizaje del tiempo				
Nociones temporales de Cambio, continuidad y permanencia				
Otras nociones temporales				
Relación del estudiante con los conceptos				
Aplicabilidad del constructo teórico desde las estrategias				

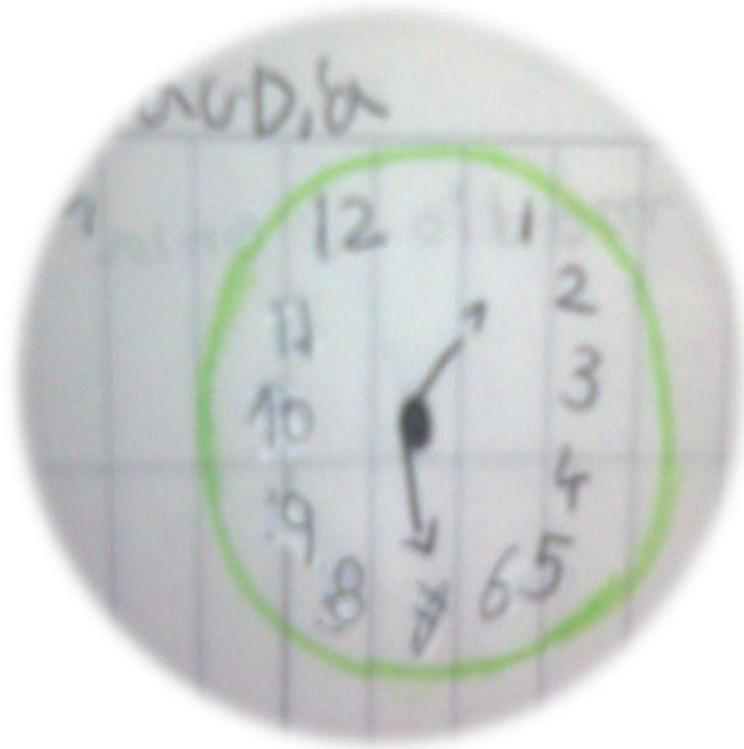
Anexo 6: Matriz de análisis N° 1 EDCS

Preguntas	Respuestas de tercero	Respuestas de sexto
¿Le agrada la materia de Ciencias Sociales?		
Alguna vez has perdido esta materia si/no ¿Por qué?		
¿Qué actividades de las clases de Ciencias Sociales te gustan más u por qué?		
¿Qué actividades de las clases de Ciencias Sociales le desagradan u por qué?		
¿Qué dificultades has tenido en el área?		
¿Qué fortalezas tiene en el área de Ciencias Sociales?		
¿Considera importante las ciencias Sociales si / no por qué?		
¿Qué es más agradable para ti escuchar relatos, historias, trabajar con mapas, dibujos o participar en actividades de convivencia y participación?		

Anexo 7: Matriz de análisis N° 2 EDT

PREGUNTAS	RESPUESTAS DE TERCERO	RESPUESTAS DE SEXTO
¿Para qué sirve el tiempo?		
¿Cómo emplean el tiempo los adultos?		
¿En qué lugar se te hace el tiempo más largo?		
¿A qué edad se deja de ser niño?		
¿Fuera del reloj de qué otras formas podríamos medir el tiempo?		
¿El tiempo es igual en todas partes?		
¿Cómo es el tiempo en la escuela y cómo es el tiempo en la casa?		
¿Crees que el tiempo siempre es igual?		
¿Para qué los horarios?		
Si no existiera el reloj ¿Cómo sería el tiempo?		

Anexo 8: Representación del tiempo # 1



Anexo 9: Representación del tiempo # 2



Anexo 10: Consolidado listas de observación

CONTENIDO	CRITERIO	PASADO				PRESENTE				CAMBIO				CONTINUIDAD				
		E	B	R	D	E	B	R	D	E	B	R	D	E	B	R	D	
CONCEPTUAL	Identifica formas de medir el tiempo																	
	Distingue contextos históricos																	
PROCEDIMENTAL	Utiliza fuentes para obtener información.																	
	Ubica coherentemente las medidas del tiempo en la línea de tiempo																	
	identifica y analiza la información en la línea de tiempo																	
ACTITUDINAL	Realiza relaciones de los contenidos e información consignada en la línea de tiempo																	
	Relaciona las situaciones del presente con los diferentes contenidos históricos de la unidad.																	

Anexo 11: Consolidado en Matriz de análisis N° 2 EDT

ENCUESTA TIEMPO	HOMBRES	MUJERES
¿Para qué sirve el tiempo?	Realizar actividades/, condiciona/ por las distancias, referencia la hora	algo lento, y rápido para ir de lugar a lugar, el pasado presente, referencia la hora
¿Cómo emplean el tiempo los adultos?	ocio/ (ejercicio), realizando actividades diversas, reloj, trabajando,	realizando actividades diversas, reloj
¿En qué lugar se te hace el tiempo más largo?	jugado futbol, en el trabajo de los papas, colegio/, Medellín por la gente	en el trabajo de los papas, reloj,

¿A qué edad se deja de ser niño?	mayor edad, 10, 15	12, 15, 12, adultos
¿Fuera del reloj de qué otras formas podríamos medir en tiempo?	contando, día y noche, mente	contando pasos, tiempo, otros aparatos que tengan hora, día noche
¿El tiempo es igual en todas partes?	relativo/, si	no,
¿Cómo es el tiempo en la escuela y cómo es el tiempo en la casa?	largo y corto/, 12 y 12	medio y corto, cambia, igual, largo corto
¿Crees que el tiempo siempre es igual?	si, no, noche y día,	no es diferente, no, no por distancias, no
¿Para qué los horarios?	estudiar, llegar temprano al colegio, saber que hacer	cuadernos, si, saber que hacer/,
Si no existiera el reloj	no sabría la hora, con la noche y el día, desorden	habría que contar/, desordenado, no se sabría el tiempo

¿Cómo sería el tiempo?		
------------------------	--	--

Anexo 12. Fotografía de la Institución COLTEM.



Anexo 13. Fotografías de los estudiantes de tercero



Anexo 14: Fotografías trabajos de clase de sexto

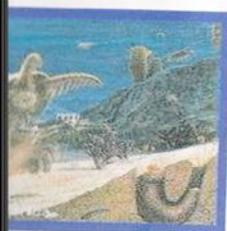


Anexo 15. Fotografías línea de tiempo del grado tercero



Anexo 16. Frisos cronológicos

...ERA ARQUEOZOICA...		CAMBRIANO - 570 millones de años
PERIODO PRECAMBRIANO - 4500 millones de años		
Formación de la tierra. seres vivos.		Aparecen invertebrados como algas, esponjas, mosgos y caracoles.

70 millones de años	DEVONICO - 405 millones de años	CARBONIFERO - 340 millones de años	PERMIANO
			
invertebrados, esponjas, caracoles.	Prosperan los peces y se describen los anfibios	surgen los reptiles, aparecen bosques de helechos, aparecen los primeros insectos	se describen reptiles, coníferas