



**Mentefactos y Mapas Conceptuales**

**En la enseñanza-aprendizaje de la historia.**

**DIEGO FERNANDO ZAMBRANO AZCARATE**

**CÓDIGO: 15612080**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE POSGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI,  
2017**

**Mentefactos y Mapas Conceptuales**  
**En la enseñanza-aprendizaje de la historia.**

**DIEGO FERNANDO ZAMBRANO AZCARATE**  
**CÓDIGO: 15612080**

**TESIS DE MAESTRIA**

**Directora de Tesis:**  
**SANDRA PATRICIA PEÑA BERNATE**

**UNIVERSIDAD ICESI**  
**ESCUELA DE POSGRADOS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**SANTIAGO DE CALI,**  
**2017**

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
<b>TITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, LA JUSTIFICACIÓN Y LOS OBJETIVOS</b>	<b>17</b>
1.1. Planteamiento del problema	17
1.2. Justificación	17
1.3 Objetivo general	21
1.4. Objetivos específicos	21
<b>TITULO II MARCO TEORICO.</b>	<b>22</b>
2. A manera de Exordio	23
2.1. Teorías de Enseñanza Aprendizaje Adoptadas en esta Investigación	24
2.1.1 Teoría Psicogenética de Jean Piaget	25
2.1.2. El Modelo de la Pedagogía Conceptual y su afinidad con el Modelo de los estadios de Desarrollo Cognitivo de Piaget.	29
2.1.3 Teoría del Aprendizaje Significativo.	35
a. Condiciones para que el aprendizaje sea significativo.	38
b. Clases de Aprendizaje Significativo.	39
2.1.4 Teoría Sociocultural de Vygotsky.	43
2.2. El desafío: una escuela que privilegie una formación auténticamente humana.	45

2.3. Modelos de Enseñanza Aprendizaje de la Historia.	47
2.3.1 Modelo de Enseñanza Aprendizaje de la Historia por Transmisión-Recepción.	48
2.3.2 Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Constructivista	50
2.3.3 Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Constructivista por Descubrimiento.	53
2.3.4 Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Constructivista de enfoque crítico o reconstructivo	55
2.4 El Carácter complementario de los enfoques constructivistas.	56
2.5. Modelo de Enseñanza-Aprendizaje adoptado por el Autor en esta Investigación.	57
2.6 Dificultades en la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia.	59
2.7. De la Secuencia Didáctica	78
2.7.1. ¿Qué es una Secuencia Didáctica?	78
2.8. ¿Qué debe tener en cuenta un Profesor de Ciencias Sociales o de Historia a la hora de confeccionar una Secuencia Didáctica?	80
<b>TITULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	89
3. Marco Metodológico.	89
3.1 Contexto empírico de la investigación	89
3.2. Descripción de los sujetos de la investigación	90
3.3. Instrumentos a utilizar en la recolección de la información	91

3.3.1. Recopilación bibliográfica y análisis documental	91
3.4. Tipo de investigación y procedimiento	92
3.5 Enfoque de la Investigación	93

**TITULO IV: DE LOS ORGANIZADORES GRAFICOS: MENTEFACTOS Y MAPAS CONCEPTUALES** **96**

4. Dispositivos Didácticos: Mapas Conceptuales Y Mentefactos	96
4.1 ¿Qué son los Mapas Conceptuales?	96
4.1.2 El Pensamiento Humano.	98
4.1.3 ¿Cómo Identificar un Concepto?	100
4.2. ¿Cómo se hacen los Mapas Conceptuales?	102
4.3. Crítica de los Mapas Conceptuales desde la perspectiva de la Cartografía Conceptual.	107
4.4. ¿Qué son los Mentefactos y cuáles son sus partes?	108
4.4.1 ¿Cómo se elabora un Mentefacto Conceptual?	112
4.5 Semejanzas entre Mapas y Mentefactos Conceptual	119
4.6. Diferencia entre los Mentefactos y los Mapas Conceptuales.	119
4.7. Los Mentefactos Conceptuales como estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia.	121

**TITULO V INTERVENCIÓN: IDENTIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES ESPECÍFICAS DE DOMINIO EN HISTORIA DE LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO DE LA I.E LICEO DEPARTAMENTAL. 122**

5. Intervención Etapa Diagnóstica: Una Aproximación a los Aprendizajes en el Aula 122

5.1. Resultados de la Prueba Diagnóstica e Identificación de los Principales Problemas en el Aprendizaje de los Historia en los Estudiantes de Octavo Grado Examinados. 122

5.1.1. Prueba de Razonamiento Hipotético-Deductivo Hipotético-Inductivo Resultados y Conclusiones. 127

5.1.2. Prueba de Competencia Histórica Resultados y Conclusiones 131

**TITULO VI: DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 139**

6. Breve Descripción de la Secuencia Didáctica 139

6.1. Modelo de la Secuencia Didáctica 147

6.2. Características Cognitivas del grupo de estudiantes a quienes se aplicará la presente secuencia didáctica. 155

<b>TITULO VII RESULTADOS DE DESEMPEÑO UNA VEZ APLICADA LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>156</b>
7. Resultados de desempeño luego de aplicada la secuencia didáctica.	156
7.1. Conclusiones	167
7.2. Recomendaciones	171
8. Bibliografía	174

## INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### FIGURAS

Figura No. 1: Mapa conceptual de las dificultades más relevantes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.	20
Figura No. 2: Mapa Conceptual aspectos que determinan el Aprendizaje.	23
Figura No. 3: Mapa conceptual ¿De dónde deben partir los procesos de Enseñanza-aprendizaje de la Historia?	24
Figura No. 4: Mapa conceptual sobre las características del pensamiento formal.	28
Figura No. 5: Mapa Conceptual: síntesis de los principales aspectos relativos al desarrollo intelectual de los sujetos.	33
Figura No. 6: Mapa Conceptual, Aprendizaje significativo.	37
Figura No. 7: Mentefacto Conceptual Inclusión Derivativa	41
Figura No. 8: Mentefacto Conceptual Inclusión Correlativa.	41
Figura No. 9: Mapa Conceptual, Modelo de Enseñanza-Aprendizaje por Transmisión o Recepción.	49
Figura No.10: Mapa Conceptual Modelo de Enseñanza-Aprendizaje por Descubrimiento.	54
Figura No. 11: Mapa Conceptual, Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Crítico-Constructivista.	56



Figura No. 12: Mentefacto La comprensión de los Conceptos Históricos.	72
Figura No. 13: Nociones implicadas en la construcción del tiempo histórico.	73
Figura No. 14: Mentefacto: Los temas de causalidad y multicausalidad.	75
Figura No. 15: Mapa conceptual sobre el Currículo Constructivista.	80
Figura No. 16: Mentefacto Conceptual Habilidades Cognitivas.	81
Figura No. 17: Taxonomía de Bloom actualizada por Loris Anderson y David Krathwohl.	82
Figura No. 18: Subprocesos de las habilidades de pensamiento de orden superior.	83
Figura No. 19: Mapa Conceptual Habilidades Específicas de Dominio en Historia.	85
Figura No. 20: Mentefacto Habilidades Específicas de Dominio.	88
Figura No. 21: Mapa conceptual del Marco Metodológico de la presente investigación.	95
Figura No. 22: Mentefacto Conceptual, el Pensamiento Humano.	99
Figura No. 23: Mentefacto Conceptual, el Concepto.	102
Figura No. 24: Mapa Conceptual.	103
Figura No. 25. Conceptos Supraordinado.	109
Figura No. 26: Conceptos Infraordinados.	109
Figura No. 27: Conceptos Isoordinados.	110

Figura No. 28: Conceptos de exclusión.	111
Figura No. 29: Adaptación propia del Modelo de Cartografía Conceptual de (Tobón, 2004) con modelo de Lluvia de Ideas de (Prieto Julio, 2012).	117
Figura No. 30: Resultados porcentuales de la Prueba de Razonamiento.	130
Figura No. 31: Porcentaje de estudiantes que identifican conceptos supraordinados.	133
Figura No. 32: Porcentaje de estudiantes que identificaron conceptos infraordinados.	133
Figura No. 33: Porcentaje de estudiantes que identificaron las características fundamentales del concepto.	133
Figura No. 34: Porcentaje de estudiantes que identifican exclusiones.	134
Figura No. 35: Porcentaje de estudiantes que elaboran línea de tiempo.	134
Figura No. 36: Porcentaje de estudiantes que tienen una comprensión contextual además de disciplinar del concepto.	135
Figura No. 37: Relaciones de causalidad y multicausalidad.	136
Figura No. 38: Primer Momento de la Secuencia Didáctica Indagación del conocimiento previo de los estudiantes.	139
Figura No. 39: Segundo Momento de la Secuencia Didáctica Etapa de Intervención del Docente.	142

Figura No. 40: Tercer momento de la Secuencia Didáctica Etapa Activa del Estudiante.	145
Figura No. 41: Cuarto momento de la Secuencia Didáctica Pausa Reflexiva.	146
Figura No. 42: Porcentaje de estudiantes que identifican conceptos supraordinados e infraordinados. Fuente elaboración propia.	158
Figura No. 43: Porcentaje de estudiantes que identifican conceptos isoordinados y por exclusión. Fuente de elaboración propia.	158
Figura No. 44: Mentefacto Conceptual del concepto Monarquía. Fuente estudiante de octavo grado I.E. Liceo Departamental de Cali.	160
Figura No. 45: Mapa Conceptual del concepto Organización Económica. Fuente estudiante de octavo grado I.E. Liceo Departamental de Cali.	160
Figura No. 46: Mapa Conceptual concepto Manufacturas. Fuente estudiante de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental de Cali.	161
Figura No. 47: Mapa Conceptual concepto feudalismo. Fuente estudiante octavo grado I.E. Liceo Departamental de Cali.	163
Figura No. 48: Mentefacto Conceptual del concepto Manufactura. Fuente estudiante de octavo grado I.E. Liceo Departamental Cali.	164

## **TABLAS**

Tabla No. 1: Cuadro comparativo estadios de desarrollo de Piaget Vs. Pedagogía Conceptual	29
Tabla No. 2: Relación entre las operaciones intelectuales con las edades de los educando y los instrumentos de conocimiento.	34
Tabla No. 3: Cuadro Comparativo de los Modelos de Enseñanza-Aprendizaje Constructivistas.	57
Tabla No. 4: Árbol de Problema relaciones de causa o multicausalidad en el Feudalismo.	77
Tabla No. 5: Cuadro en el que se expone los aspectos que debe tener en cuenta el docente para elaborar una secuencia didáctica.	85
Tabla No.6: Matriz de Cartografía Conceptual.	115
Tabla No. 7: Adaptación de Matriz de Cartografía Conceptual.	116
Tabla No. 8: Cuadro comparativo entre mapas conceptuales y mentefactos.	119
Tabla No.9: Cuadro Comparativo entre mapas conceptuales y mentefactos.	120
Tabla No.10: Clasificación sociocultural de causas históricas. Fuente estudiante de octavo grado I.E. Liceo Departamental de Cali.	165

## INTRODUCCIÓN

Está es una investigación situada en el aula que se interesa en cómo los Mentefactos y Mapas Conceptuales permiten desarrollar en estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental habilidades específicas de dominio en Historia.

Los profesores de historia a menudo constatamos las dificultades que entraña la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina por ejemplo, las dificultades para comprender conceptos históricos o las relaciones de causalidad entre hechos o acontecimientos en apariencia inconexos, las dificultades para desarrollar empatía por este campo disciplinar o las dificultades relacionadas con la comprensión del tiempo Histórico.

A pesar de los desafíos que implica la enseñanza de la Historia, creo que a través de Organizadores Gráficos del conocimiento como los Mapas y Mentefactos Conceptuales, las Matrices de Cartografía Conceptual entre otros, pueden superarse las dificultades enunciadas y promoverse en los estudiantes, no solo el desarrollo de Habilidades Específicas de Dominio sino también Habilidades de Pensamiento de Orden Superior.

En desarrollo de su objeto de estudio, esta investigación se divide en siete grandes títulos que abarcan aspectos teórico-didácticos necesarios para la comprensión de los principales problemas en la enseñanza-aprendizaje de la historia y la pertinencia y eficacia de los Mapas y Mentefactos conceptuales como dispositivos didácticos necesarios para superarlos.

El primero de los títulos: planteamiento del problema, la justificación y los objetivos, describe el problema de investigación con el enunciado formal de la pregunta, el contexto en el que se desarrolla, los objetivos de la investigación y la justificación con su importancia empírica.

En el título segundo Marco Teórico, realizo una presentación general de las Teorías de Aprendizaje adoptadas en esta investigación, así como un repaso también general, de los principales Modelos de Enseñanza-Aprendizaje, para finalmente presentar el enfoque en el que se inscribe este trabajo.

En el título tercero se abocan los aspectos metodológicos de la investigación esto es, se expone el contexto empírico de la investigación, se describen los sujetos, los instrumentos a utilizar en la recolección de la información y el tipo de investigación y procedimiento.

El título cuarto de los Organizadores Gráficos Mapas y Mentefactos Conceptuales se ocupa a nivel teórico tanto de los Mapas y Mentefactos Conceptuales, como de los Conceptos, del Pensamiento y en general de todo cuanto pueda dar cuenta de la utilidad de estos ideogramas en la promoción de los aprendizajes significativos en los estudiantes

En el título quinto se identifican las habilidades específicas de dominio en historia de los estudiantes de octavo grado de la I.E Liceo Departamental a través de diversas pruebas de

razonamiento y comprensión de conceptos, relaciones causales y tiempo histórico. Es un diagnóstico en el que se pone en evidencia las principales dificultades de los estudiantes en términos de competencias de pensamiento histórico.

En el título sexto se presenta la Secuencia Didáctica de cuya aplicación se espera mejorar los niveles de comprensión de la historia en los estudiantes. Finalmente el título séptimo se exponen los resultados de desempeño una vez aplicada la secuencia didáctica, el propósito es identificar los principales aprendizajes de los estudiantes para compararlos con los objetivos planteados, en este apartado presentamos además las conclusiones de la investigación.

Este trabajo no tiene la aspiración presuntuosa de haber descubierto algo nuevo en relación con los problemas en la enseñanza-aprendizaje de la historia o en los medios más eficaces para superarlos, pero tiene un mérito, quizás el más importante objeto indirecto de esta investigación, plantear el problema, sus causas, los desafíos que entraña su solución con la mayor claridad posible, sin pedanterías.

En este trabajo se ha procurado la claridad y la sencillez en los planteamientos, a través de enunciados sencillos, esquemas explicativos, dibujos, cuadros comparativos, etc. Todo cuanto pueda hacer agradable la lectura del trabajo y facilite su comprensión, sin menoscabo, desde luego del rigor académico que deben observar este tipo de

investigaciones. La sencillez no riñe con el rigor.

Corresponde al lector juzgar si lo dicho en esta introducción se cumple o no a lo largo de toda la obra; sencillez y rigor ese ha sido el lábaro que ha orientado esta investigación. Si al terminar su lectura ha comprendido el mensaje, ha aclarado ciertas ideas, confusas en otro tiempo, no se ha fatigado con su lectura o ha llegado a la conclusión que Usted podía hacer algo mejor, el objetivo teleológico de este trabajo se ha cumplido.



# **TITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, LA JUSTIFICACIÓN Y LOS OBJETIVOS**

## **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:**

¿Pueden los Mentefactos y Mapas Conceptuales contribuir a la formación de habilidades específicas de dominio en historia a fin de combatir los principales problemas asociados con la enseñanza-aprendizaje de conceptos históricos, de la percepción del tiempo en la historia y de las relaciones de causalidad y multicausalidad, en estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental de Cali?

## **1.2. JUSTIFICACIÓN**

La enseñanza de la historia en la Educación Básica y Media, plantea diversas dificultades que el profesorado encargado de transmitirla, no ha podido superar, contribuyendo al desinterés que estudiantes y Comunidad Educativa en general<sup>1</sup> sienten por los estudios históricos, de hecho, hoy la historia se enseña como una partícula casi accesoria de las ciencias sociales, desapareciendo de los planes de estudio, como asignatura específica<sup>2</sup>.

En el caso concreto del Liceo Departamental, aunque no se cuenta con datos suficientes

---

<sup>1</sup> Este es uno de los problemas más relevantes en la enseñanza y aprendizaje de la historia, la falta de interés de los estudiantes en los estudios históricos. SEMANA [en línea]. Bogotá D.C.: Revista Semana, 24 de marzo 2012, semanario. Disponible en: <<http://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>>.

<sup>2</sup> Reforma que empezó a introducirse desde 1976 hasta 1984. Durante el Gobierno de Belisario Betancourth, "la materia de 'Historia' quedó convertida en el área de 'Ciencias Sociales'". EL TIEMPO [en línea]. Bogotá D.C. Periódico El Tiempo 3 de septiembre de 2013, diario. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13042383>>.

para establecer con certeza, cómo impacta en el desempeño de los estudiantes, la desaparición progresiva de la historia como disciplina autónoma o la falta de didácticas apropiadas para su enseñanza y aprendizaje, datos globales proporcionados por las Pruebas Saber ofrecen alguna orientación al respecto:

En relación con las Pruebas Saber, en 5° grado, El 14% de los estudiantes no logran ubicarse en el nivel más bajo de competencias, es decir, no reconocen los procesos sociales básicos (políticos, económicos, espaciales); el 56.19% se ubican en el nivel más bajo (B) son capaces de reconocer problemas sociales de su vida cotidiana; En el nivel (C) o medio, se encuentra el 28.78%, lo que quiere decir que diferencian y establecen la asociación de procesos sociales básicos con referentes a la vida cotidiana de manera más global<sup>3</sup>; y el 1% que se encuentra en el más alto nivel (D) entiende procesos sociales a partir de conceptos y métodos de las ciencias sociales, siendo capaz de diseñar una estrategia para encontrar una solución al problema planteado.

Para 9° grado, el 4.22% no logran ubicarse en el nivel mínimo; el 52.19% se ubica en el más bajo (C), lo que indica que logran asociar procesos con referentes más amplios que los cotidianos superando así su visión local o particular; el 35.7% se ubica en el nivel D, lo cual requiere que relacionen experiencias pasadas con el presente, o infiera las futuras; y el 7.89% se encuentra en el nivel más alto (E), lo que nos dice que tienen una visión crítica de

---

<sup>3</sup> Nivel de comprensión relacionado con la formación de pensamiento crítico en los estudiantes.

procesos sociales y aplicación de conceptos<sup>4</sup>.

Estos resultados quizás tengan origen en la desaparición de la historia de los currículos escolares y en la ineficacia de los dispositivos didácticos con que se aborda esta disciplina en la Institución Educativa, lo que supone un grave problema para los jóvenes. Privarlos de la historia, es despojarlos, de un inmenso patrimonio cultural y humano, construido a lo largo de miles de años, cuyo conocimiento determina la comprensión del presente y la definición del futuro. Eliminar la historia de los Planes de Estudio y de los Currículos oficiales o reducirla a su mínima expresión como apéndice de otras ciencias, es negar a los hombres, el derecho a pensar con perspectiva, con criticismo, autonomía y libertad.

Sin embargo, esta exclusión progresiva de la historia, en las Instituciones Educativas, no es el único problema que afronta la enseñanza de la historia, quizás este problema sea sólo consecuencia de otros más graves, por ejemplo, la importancia que cada persona atribuye al conocimiento histórico, “importancia” que está determinada por factores tales como: la visión social de la historia, la función política que se le atribuye y la formación de los docentes, etc. Por otra parte, hay que añadir, las dificultades relativas a la enorme complejidad que entraña, la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia histórica, en cuanto a la abstracción de los conceptos, la comprensión de los fenómenos que describen y la percepción del tiempo histórico, entre otros tal como se muestra en la **figura 1**.

---

<sup>4</sup> <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-99232.html>

En este orden de ideas, se hace imperativa la construcción de dispositivos didácticos<sup>5</sup> que afronten estas dificultades, contribuyendo a la formación en el alumnado de pensamiento histórico, es decir, de habilidades intelectuales que lo formen en la comprensión de los conceptos históricos, en sus diversos matices: disciplinares, contextuales, temporales y racionales, así mismo, adquiera la percepción del tiempo histórico y sea capaz de comprender los fenómenos sociales a partir de su causalidad y multicausalidad.

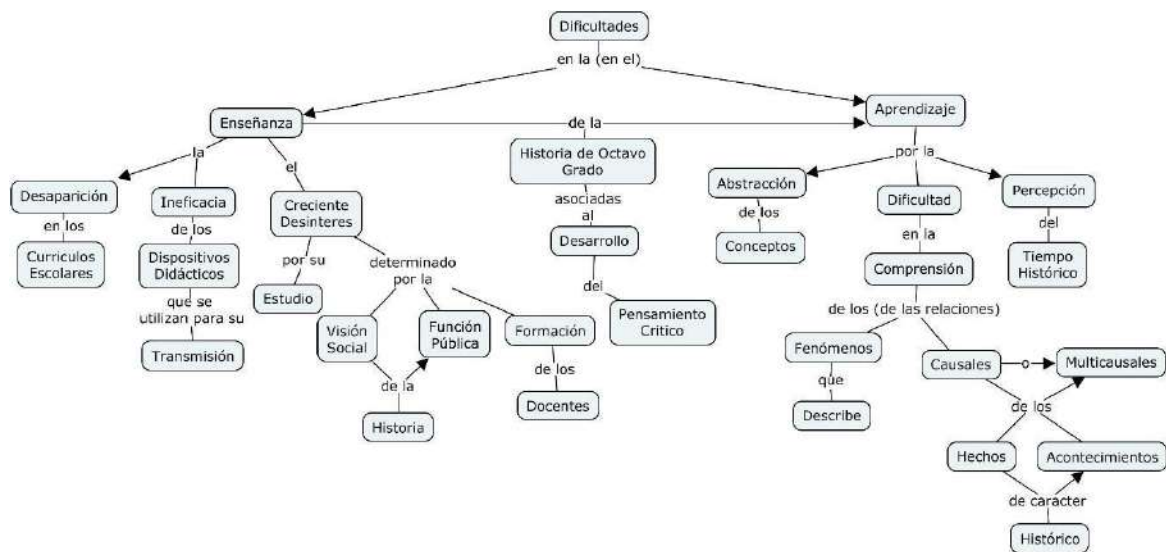
El presente trabajo de investigación propone una secuencia de enseñanza y aprendizaje<sup>6</sup>, basada en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos, mediante la utilización de mentefactos y mapas conceptuales, en el contexto de situaciones problémicas de carácter histórico.

**Figura No. 1: Mapa conceptual de las dificultades más relevantes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Fuente: Elaboración propia.**

---

<sup>5</sup> No solo esto (el componente didáctico), también es indispensable conocer los fenómenos de orden intelectual que entraña el aprendizaje de la historia.

<sup>6</sup> Conjunto de dispositivos didácticos dentro de una estrategia específica.



### 1.3. OBJETIVO GENERAL

Establecer la eficacia de una secuencia de enseñanza-aprendizaje basada en el uso de mentefactos y mapas conceptuales para formar habilidades específicas de dominio en el aprendizaje de la historia en estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental de Cali.

### 1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.4.1. Caracterizar las principales dificultades que afectan la enseñanza y aprendizaje de la historia, en estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental.

1.4.2. Promover a través de los Mentefactos y Mapas Conceptuales la comprensión de conceptos históricos, del Tiempo Histórico, de relaciones de causalidad y multicausalidad en estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental.

## TÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2. A manera de Exordio

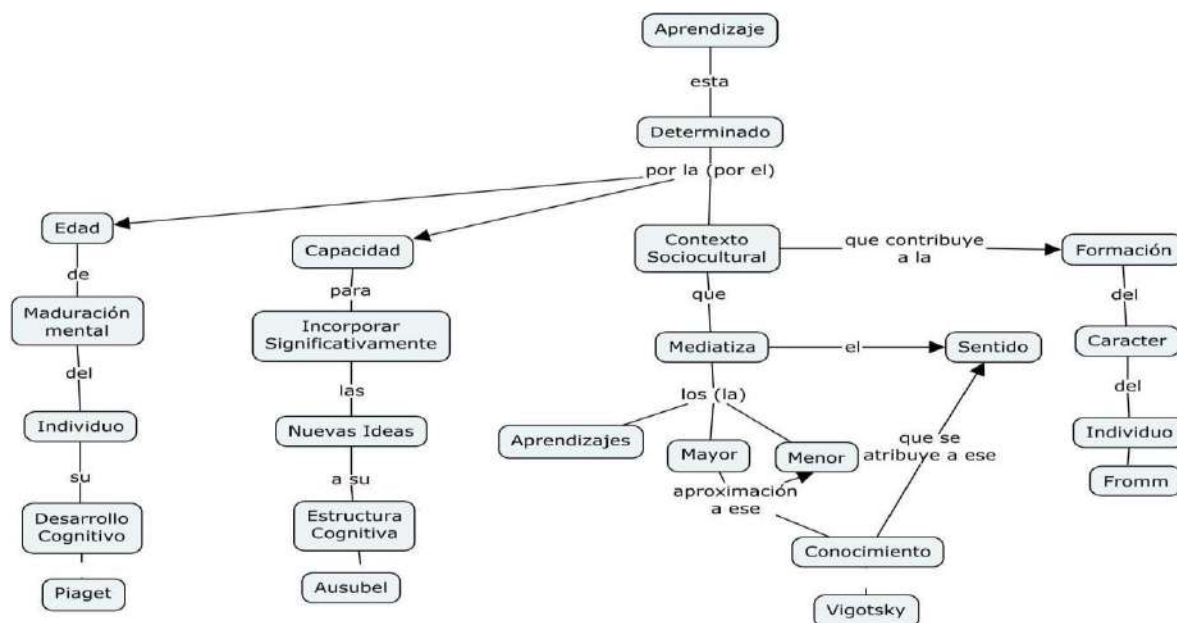
La enseñanza de la historia, usualmente se ha debatido, entre el énfasis de su Estructura Disciplinar (por ejemplo en los modelos de enseñanza –aprendizajes por transmisión) o en los Procesos Psicológicos de los estudiantes (como en el caso de los modelos de enseñanza-aprendizaje por descubrimiento), estableciendo una dicotomía entre dos aspectos de la formación histórica de los estudiantes que en realidad deben trabajar unidos en relación dialéctica. No solo eso, de hecho la enseñanza-aprendizaje de cualquier ciencia o disciplina debe tener en cuenta el contexto sociocultural del estudiante (Vygotski, 1978) que determina casi siempre el sentido que da al mundo que lo rodea y la estructura caracterológica del mismo (Fromm, 2003) determinada por la formación psicológica del carácter. **(Ver Figura 2)**

El hombre es un ser complejo y compleja es la forma como se aproxima o apropia cognitivamente del mundo que lo rodea; la adquisición intelectual de una ciencia o en general cualquier aprendizaje está determinado por la edad de maduración mental del individuo (Piaget, 1991), la capacidad para incorporar significativamente las nuevas ideas que ese mundo le proporciona (Ausbel-Novak-Hanesian, 1983), el contexto sociocultural que determina la mayor o menor aproximación a ese conocimiento o el sentido que le atribuye (Vygotski, 1978) y la formación individual del carácter (Fromm, 2003) que define

la relación con los demás y la disposición para el cambio<sup>7</sup>.

**Figura No. 2: Mapa Conceptual Aspectos que determinan el Aprendizaje. Fuente:**

**Elaboración propia.**

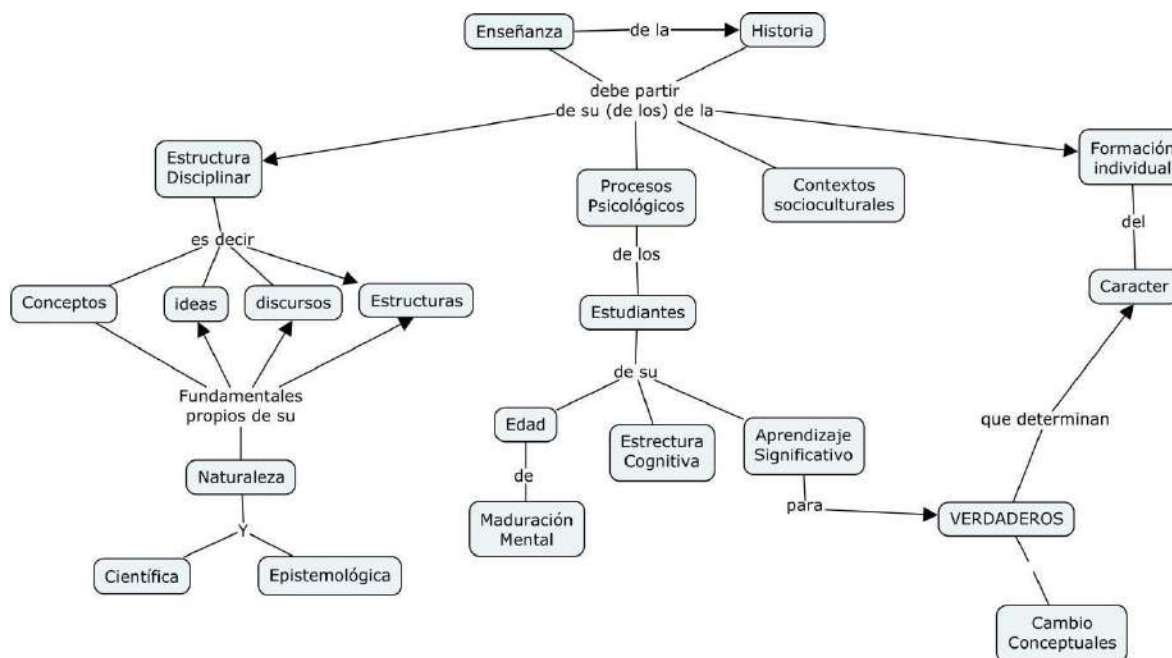


En consecuencia, la enseñanza de la historia debe tener en cuenta estas cuatro dimensiones: la Estructura Disciplinar de la historia, los Procesos Psicológicos de los estudiantes, su contexto sociocultural y la formación individual del carácter (**Ver Figura 3**). El presente trabajo expondrá sucintamente los principales referentes teóricos en estas cuatro dimensiones, lo que tienen de complementarias y las posibilidades didácticas que su conocimiento, por parte del profesor, pueden proporcionar en el proceso de enseñanza-

<sup>7</sup> En efecto, toda formación, toda enseñanza debe, desde mi perspectiva (modelo crítico), motivar el cambio humano de los estudiantes, la mayor o menor capacidad para este cambio humano, está determinado por el carácter específico del individuo, por ejemplo, una persona de carácter autoritario, dudosamente estará dispuesta a establecer una relación humana con los demás o a preferir la vida que la destrucción, etc.

aprendizaje de la historia.

**Figura No. 3: Mapa conceptual ¿De dónde deben partir los procesos de Enseñanza-aprendizaje de la Historia? Fuente: Elaboración propia.**



### 2.1 Teorías de Enseñanza Aprendizaje Adoptadas en esta Investigación

Este trabajo parte de la idea según la cual las teorías de los grandes clásicos como Piaget, Vygotsky y Ausubel son complementarias y cada una representa un avance sustancial en la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo intelectual de los individuos; que las teorías y modelos pedagógicos posteriores, como los modelos constructivistas en general y los que han surgido con el desarrollo de la pedagogía conceptual<sup>8</sup>, constituyen un

<sup>8</sup> Aunque los Zubirías han reconocido las limitaciones de este enfoque (Porque se concentra solo en los ámbitos cognitivos del desarrollo, dejando de lado las dimensiones socio-afectivos de los sujetos) y han



importante recurso para la comprensión del fenómeno enseñanza-aprendizaje; este trabajo espera conjugarlas, para representar con mayor precisión, los procesos cognitivos a los que llamamos aprendizajes y las formas más eficaces de promover su desarrollo a efectos de orientar dispositivos didácticos adecuados para la enseñanza de la historia.

### **2.1.1 Teoría Psicogenética de Jean Piaget**

El conocimiento respecto de los “Estadios de Desarrollo Cognitivo” lo debemos al célebre Psicólogo Jean Piaget, para este psicólogo “el desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. De igual forma, en efecto, que el cuerpo evoluciona hasta un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y por la madurez de los órganos, también la vida mental puede ser concebida como si evolucionara en la dirección de una forma de equilibrio final representado por el espíritu adulto (Piaget, 1991, pág. 11)”.

Esa relación paralela entre el desarrollo cronológico del infante y su desarrollo intelectual, determinó un conjunto de rangos o estadios evolutivos que se sucedían unos a otros en forma indefectible, siempre que el sujeto fuera un individuo en condiciones normales, así un niño entre los 0 y 2 años se encuentra en el estadio sensoriomotor; de los 2 a los 7 años,

---

desarrollado en sustitución uno que esperan sea más abarcante (pedagogía Dialogante), a mi juicio la pedagogía conceptual ofrece un marco de orientación significativo a la hora de explicar las etapas de desarrollo del individuo. De Zubiría Samper. Los Modelos Pedagógicos, Hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio. edición de 2002.

en estadio preoperacional; de los 7 a los 11 años, en el estadio de operaciones concretas y entre los 11 a los 15 años, habrá desarrollado el pensamiento formal, la cúspide de la maduración intelectual.

Para efectos de esta investigación me he concentrado en el estadio de las **operaciones formales (Ver figura 4)**, que se caracteriza (Montiel, 2011):

1. Porque lo real es concebido como un subconjunto de lo posible.
2. Empieza a razonar en forma hipotético-deductiva.
3. Los razonamientos hipotéticos-deductivos son expresados a través de proposiciones, originando otro rasgo característicos de este periodo: el Carácter proposicional.

“El pensamiento se hace formal cuando puede comenzar a prescindir de lo real, remontándose al mundo de “lo posible”. Lo posible son “**hipótesis**”.

Las hipótesis son “proposiciones”, esto es, enunciados que dan lugar a afirmaciones o negaciones... las proposiciones -al ser “verbales”- le permiten un ahorro de esfuerzos y una rapidez de manejo ya que pueden ser aceptadas o rechazadas en función de la validez que se les asigne, por una simple operación mental sin necesidad –en principio- de un manejo físico. La “validez” se confirmará por “deducción”. (Capacidad de sacar consecuencias mediante la experimentación).

Ya no sólo tiene en cuenta los datos reales, además, puede prever y listar todas las posibles situaciones y las relaciones causales entre los elementos. En este caso “lo real está subordinado, es un subconjunto de lo posible”, es una de las formas en que se concreta lo que pudiera haber sido de otra forma. Esto significa una “total independencia de sus receptores sensoriales” (su conocimiento ya no depende de los sentidos).

Ya no es un pensamiento “empírico–inductivo”, sino “hipotético–deductivo”, es decir, puede formular posibles soluciones que más tarde contrastará con la realidad.

- Es capaz de resolver problemas abstractos de forma lógica.
- Su pensamiento se vuelve más científico.
- Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales.

Todas las capacidades básicas del pensamiento, que ya se han desarrollado en la segunda infancia, continúan progresando en la adolescencia. Ejemplos de estos progresos:

- La atención selectiva
- Las habilidades memorísticas aumentan.
- Avances en el dominio del lenguaje.
- Desarrollo de las capacidades cognitivas.

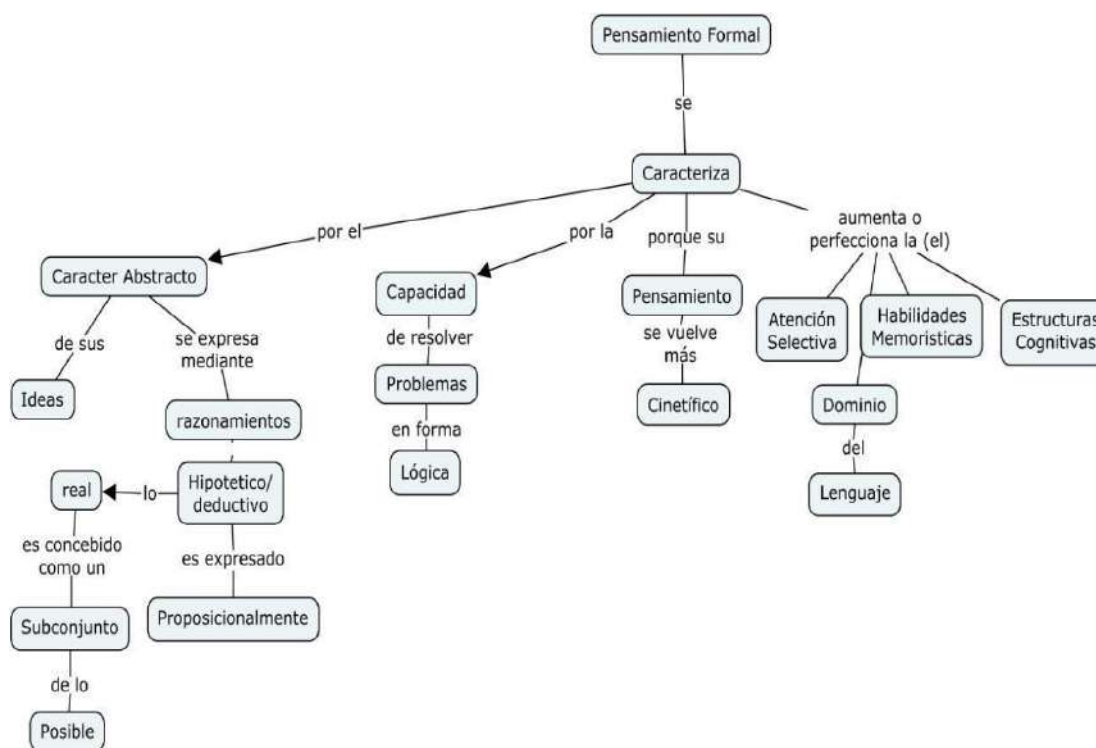
Sin embargo el núcleo básico de su pensamiento adolescente está constituido por sus nuevas capacidades de razonamiento. La actuación del adolescente se parece cada vez más al

modelo de razonamiento científico y lógico.

- Planifica sus acciones
- Imagina relaciones causa efecto.
- Utiliza hipótesis y las contrasta
- Elabora conclusiones a través de la deducción lógica (Montiel, 2011)''.

**Figura No. 4: Mapa conceptual sobre las características del pensamiento formal.**

**Fuente: Elaboración propia.**



## 2.1.2 El Modelo de la Pedagogía Conceptual y su afinidad con el Modelo de los Estadios de Desarrollo Cognitivo de Piaget

Al igual que los estadios de desarrollo cognitivos de Piaget, la pedagogía conceptual distingue también unas etapas de desarrollo intelectual determinadas por los instrumentos de conocimiento utilizados por los individuos a ciertas edades, así: el pensamiento nocional se extiende entre los 2 y 6 años; el pensamiento conceptual entre los 7 y 11 años; el pensamiento formal entre los 12 y 15 años, añade el pensamiento categorial propio de las personas a partir de los 15 años y finalmente el pensamiento científico.

Si comparamos el modelo piagetiano con el modelo de desarrollo intelectual de la pedagogía conceptual, encontramos rasgos comunes en la descripción de cada estadio o cada etapa, esta comparación resulta útil porque facilita la comprensión del instrumento mental latente en cada estadio de desarrollo intelectual en el individuo (**ver tabla 1**). Así, cuando se describa por ejemplo, el estadio de operaciones concretas en el estudiante, entenderemos pensamiento conceptual, porque son los conceptos la forma predominante que asume este estadio de desarrollo (**Ver figura 5**).

**Tabla 1: Cuadro comparativo estadios de desarrollo de Piaget Vs. Pedagogía Conceptual. Fuente elaboración propia.**

DESCRIPCIÓN (S/N la Pedagogía Conceptual)	PERIODO	DESCRIPCIÓN (S/N Teoría Psicogenética de J.Piaget)	EDAD	PERIODO
.		Los bebés entienden el mundo a través de su acción sobre él. Sus acciones motoras reflejan los esquemas sensoriomotores	0-2	Sensoriomotor

		- patrones generalizados de acciones para entender el mundo, como el reflejo de <b>succión</b> . Gradualmente los esquemas se van diferenciando entre sí e integrando en otros esquemas, hasta que al final de este periodo los bebés ya pueden formar representaciones mentales de la realidad externa.		
“Los niños comienzan a conocer su entorno por medio de sus sentidos, <b>asimilando</b> los distintos hechos que suceden a su alrededor y logrado producir aseveraciones, basadas en las nociones que han adquirido. Sin embargo, no se encuentran en capacidad de generalizar esos elementos y obtener una idea global; son nociones particulares. Los instrumentos de esta etapa son las nociones y las operaciones la introyección y la proyección” <sup>9</sup> .	Pensamiento nocional (Álvarez, 2008, pág. 55)	Los niños pueden utilizar representaciones (imágenes mentales, dibujos, palabras, gestos) más que solo acciones motoras para pensar sobre los objetos y los acontecimientos. El pensamiento es ahora más rápido, más flexible y eficiente y más compartido socialmente. El pensamiento está limitado por el egocentrismo, la focalización en los estados perceptuales, el apoyo en las apariencias más que en las realidades subyacentes, y por la rigidez (falta de reversibilidad).	2-7	Preoperacional
“En este tipo de pensamiento... los niños logran generalizar las	Pensamiento Conceptual	Los niños adquieren operaciones - sistemas de acciones mentales internas	7-11	Operaciones Concretas

<sup>9</sup> La diferencia entre el periodo sensoriomotor de Piaget y el nocional está en que en el primero la relación que establece el niño con su entorno es física mientras que en el periodo nocional, la relación del niño con su entorno comienza a ser intelectual, naturalmente el periodo sensoriomotor del niño, precede a la formación de nociones. Ver <http://laafectividadhumana.blogspot.com.co/2009/04/tipos-de-pensamiento.html> .

<p>nociones y convertidas en ideas generales o conceptos, los cuales son el instrumento de esta etapa.</p> <p>Las operaciones son la isoordinación, la supraordinación, la infraordinación y la exclusión”<sup>11</sup></p>		<p>que subyacen al pensamiento lógico. Estas operaciones reversibles y organizadas permiten a los niños superar las limitaciones del pensamiento preoperacional. Se adquieren en este periodo conceptos como el de conservación, inclusión de clases, adopción de perspectiva y las Operaciones pueden aplicarse solo a objetos concretos-presentes o mentalmente representados<sup>10</sup>.</p>		
<p>Esta etapa de desarrollo se encuentra entre individuos promedio de doce y quince años. En ella, las personas empiezan a trabajar con instrumentos de conocimiento denominados proposiciones, relacionándolas entre sí mediante razonamientos interproposicionales lógicos, para formar así deducciones e inducciones (que son las operaciones).</p>	<p>Pensamiento Formal</p>	<p>Las operaciones mentales pueden aplicarse a lo posible e hipotético además de a lo real, al futuro así como al presente, y a afirmaciones o proposiciones puramente verbales o lógicas. Los adolescentes adquieren el pensamiento científico, con su razonamiento hipotético-deductivo, y el razonamiento lógico con su razonamiento interproposicional. Pueden entender ya conceptos muy abstractos.</p>	<p>11-15</p>	<p>Operaciones Formales</p>
<p>“El pensamiento categorial (al que por lo general no se alcanza), normalmente se desarrolla (o debería desarrollarse) después de los quince años de edad, y se caracteriza</p>	<p>Pensamiento Categorial</p>	<p>Esta etapa en el desarrollo intelectual se caracteriza: 1. Puede reflexionar sobre sí mismo, es decir, sobre sus propios procesos cognitivos (meta-cognición); 2. “Resolver Problemas ya no se</p>	<p>15 años ss.</p>	<p>Pensamiento empírico reflexivo</p>

<sup>10</sup>RTM (1997, 22 de abril) Estadios de desarrollo Cognitivo [en línea] Disponible en: <http://www.uv.es/~marcor/Piaget/Estadios.html> (2016, 7 de marzo).

<sup>11</sup> Ibídem

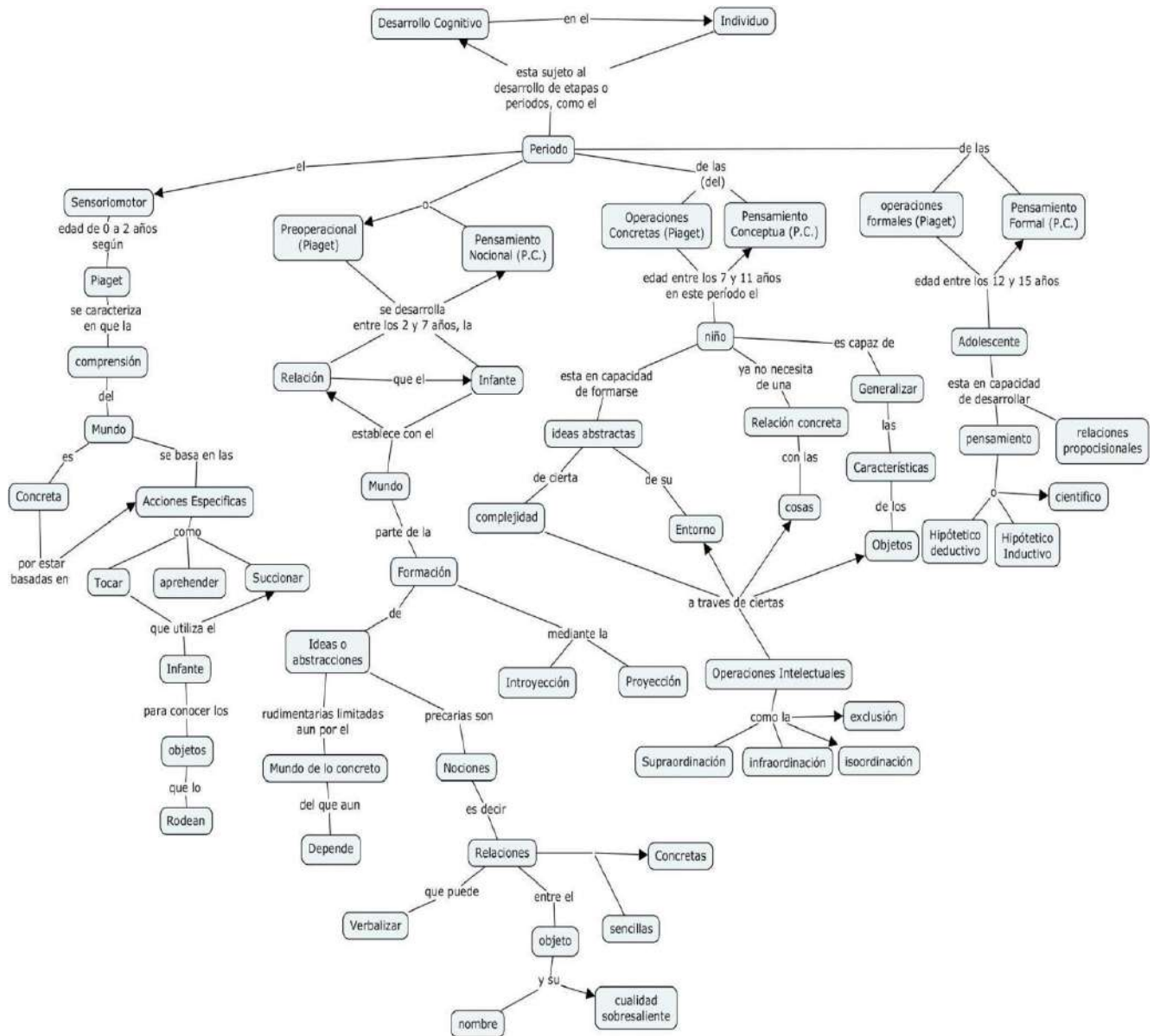
<p>por utilizar los sistemas preposicionales elaborados previamente, para producir pre-categorías, que son el instrumento del conocimiento. Las operaciones son la argumentación y la derivación”<sup>12</sup>.</p>		<p>constituye únicamente en la acción directa del sujeto sobre las cosas reales, sino una reflexión de estas cosas” (Jonatan, 2005).</p> <p>3. “En su vinculación a un contexto social y a una cultura inmediata, el ser humano se encuentra la posibilidad de interactuar y construir conocimiento a partir de la diferenciación, confrontación y relación de su punto de vista con el de los sujetos con similares posibilidades en una actitud... inter-psicológica” (Jonatan, 2005)</p>		
<p>En este nivel de desarrollo, el individuo comienza a crear conocimiento a partir de las pre-categorías, previamente desarrolladas y comienza a crear paradigmas por medio de la investigación científica.</p>	<p>Pensamiento Científico</p>			

---

<sup>12</sup> Obra citada



**Figura 5: Mapa Conceptual: síntesis de los principales aspectos relativos al desarrollo intelectual de los sujetos. Elaboración Propia.**



El modelo de pedagogía conceptual resulta útil en cuanto relleva el instrumento de conocimiento (nociones, preconceptos, conceptos y categorías) y las operaciones mentales (deducción, inducción, introyección, isoordinación, etc.) de que se sirve el individuo en cada etapa de su desarrollo.

En efecto, el desarrollo intelectual del sujeto está ligado al desarrollo de su “Sistema Cognitivo” que comprende los instrumentos de conocimiento, las operaciones intelectuales y su producto, el conocimiento. La comprensión de estas categorías dentro del sistema general de cognición ayuda mucho a la hora de establecer los fines de la enseñanza y las destrezas intelectuales que se espera alcancen los estudiantes en cada nivel (Ver tabla 2).

**Tabla 2: Relación entre las operaciones intelectuales con las edades de los educando y los instrumentos de conocimiento. Fuente elaboración propia.**

<b>OPERACIONES INTELECTUALES O HABILIDADES COGNITIVAS QUE SE ESPERAN</b>	<b>RANGO DE EDAD (Presumible)</b>	<b>INSTRUMENTOS DE CONOCIMIENTO</b>
La introyección y la proyección.	2-7	Nociones
Supraordinar, isoordinar, infraordinar, excluir.	7-11	Conceptos
Inducir, deducir, transducir	11-15	Pensamiento formal
Sintetizar, argumentar, definir, derivar	14-15	Pensamiento precategorial: Precategorías
Hipotetizar y verificar.	15 y ss.	Pensamiento categorial: Categorías.

### 2.1.3 Teoría del Aprendizaje Significativo

La teoría del aprendizaje significativo (**Ver Figura 6**) desarrollada por (Ausubel-Novak-Hanesian, 1983) sostiene que el aprendizaje se produce cuando los sujetos logran incorporar nuevas ideas en forma ordenada, sistemática y significativa en sus estructuras cognitivas<sup>13</sup>: “Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información <se conecta> con un concepto relevante <subsunsor> preexistente en la estructura cognitiva, esto implica *que*, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto

---

<sup>13</sup> Aunque Ausubel utiliza el concepto “Estructura Cognitiva” en singular, en este trabajo hablaremos de “Estructuras Cognitivas” en plural, para significar que en la mente de los sujetos pueden haber una pluralidad de estructuras cognitivas, en cuanto cada estructura cognitiva representa un tejido conceptual sobre un campo o dominio específico del saber humano (Diaz Barriga Arceo, 1982).

de <anclaje> a las primeras” (Ausubel, 1983, pág. 18).

Denominó estructuras Cognitivas o mentales, al tejido conceptual creado por el hombre a lo largo de toda su vida, gracias al cual puede tomar contacto y explicar el mundo que lo rodea. Esta estructura es semejante a un edificio en formación, en el que cada ladrillo representa un concepto y cada grupo de estos una proposición o unidad de conocimiento.

Nuestra mente presenta el aspecto de una gran ciudad en formación, donde se encuentran edificios terminados, otros a medio terminar y muchos más, amenazando ruina; los primeros representan el mayor dominio que un individuo tiene sobre un tema o campo determinado de la realidad, están sujetos siempre a nuevas modificaciones y aun mayor perfeccionamiento de su estructura. Los segundos, siempre que sigan el curso de los aprendizajes significativos, alcanzaran el tamaño y esplendor de los primeros.

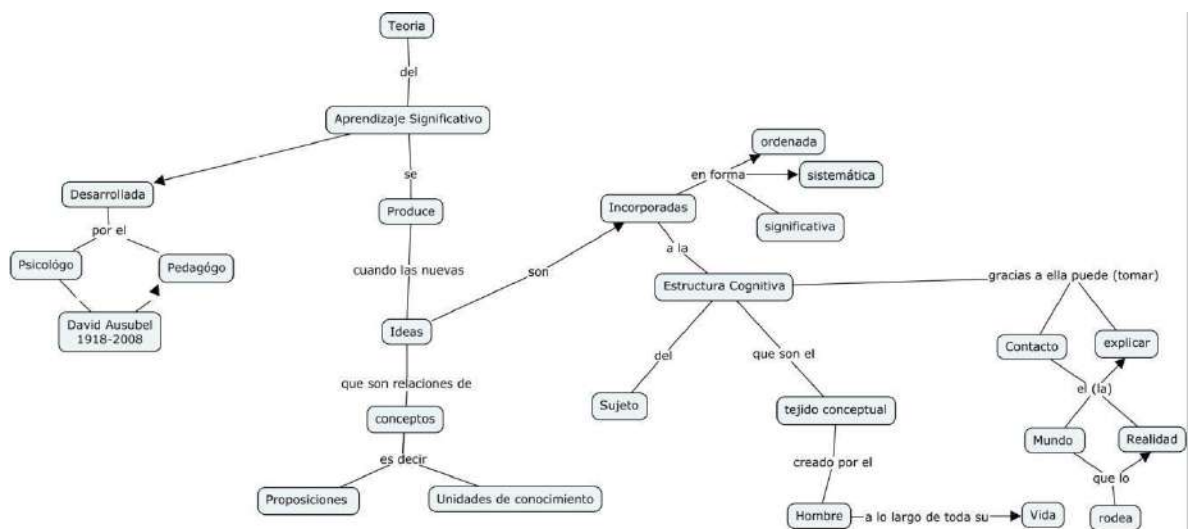
En este segundo grupo, el de los edificios a medio terminar se evidencia, claramente, cómo se produce el aprendizaje significativo: observamos cómo cada ladrillo (concepto), una vez es captado o capturado por el obrero (que en nuestra metáfora hace las veces de los sentidos), es incorporado (relacionado), unido a otros ladrillos, mediante conectores, formando un grupo consistente, compacto y firme al que llamamos proposición o unidad de conocimiento que a su vez propicia las condiciones adecuadas para nuevas incorporaciones significativas.

Cada uno de estos edificios, los más grandes y de mejor aspecto y los que aún están en proceso ascendente de mejoramiento, representan dominios en campos específicos de la

vida a los que el sujeto se ha dedicado de preferencia, por ejemplo, representan una destreza artística o una cierta pericia para los negocios o para el desarrollo de alguna ciencia; cada una de estas estructuras, siempre que en su formación haya prevalecido el aprendizaje significativo, representa un dominio específico del moderno saber humano: una ciencia, una técnica, un arte, una destreza o habilidad motriz, etc.

El tercer grupo de edificios, aquellos que amenazan ruina, representan las formas memorísticas de aprendizaje; en ellos no hay estructura, no hay bases, cada nuevo concepto es adherido precariamente a segmentos débiles y amorficos, representan claramente procesos precarios de aprendizaje sobre un aspecto específico de la realidad. Esta representación, puede ser motivo para cuadros impresionistas o surrealistas; puede presumirse el aspecto de la mente de un individuo con aprendizajes memorísticos, seguramente ofrecerá el aspecto de una ciudad en ruinas.

**Figura 6: Mapa Conceptual, Aprendizaje significativo. Fuente Elaboración Propia.**



### **a. Condiciones para que el aprendizaje sea significativo:**

Para Ausubel "El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria

Lo anterior presupone:

- Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.
- Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, "sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (Ausubel, 1983, pág. 48) en su estructura cognitiva.

“El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

- Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva”. (Ausubel, 1983, pág. 55).

### **b. Clases de Aprendizajes Significativos**

(Ausubel, 1983) Identifica tres clases de aprendizaje significativos, a saber:

1. Aprendizaje significativo por subordinación que implica un tipo de aprendizaje por inclusión derivativa y otro tipo por inclusión correlativa.
2. Aprendizaje significativo supraordinado.
3. Aprendizaje Significativo por correlación.

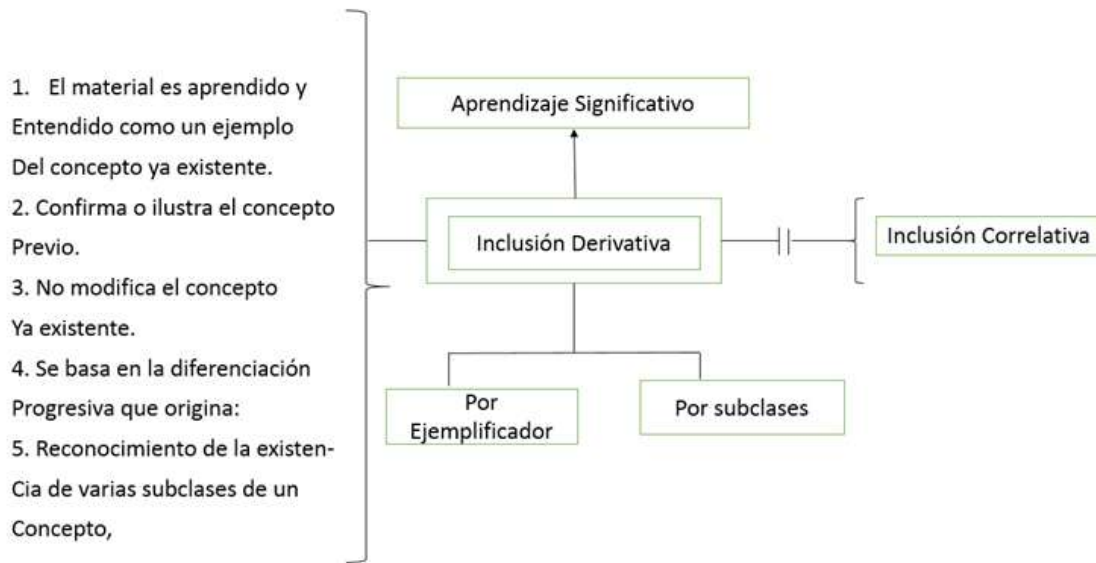
### **Aprendizaje Significativo por subordinación**

“Según Ausubel, la mayor parte de los aprendizajes significativos son **subordinados**, es decir la nueva idea aprendida se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. En este tipo de aprendizajes se produce una **diferenciación progresiva** de conceptos ya existentes en varios conceptos de nivel inferior.

Existen dos clases de aprendizaje subordinado. En el caso de **inclusión derivativa**, (ver **figura 7**) la nueva información subordinada se limita a ejemplificar o apoyar un concepto ya existente, pero sin que cambien los conceptos que definen a éste. En este caso, la diferenciación consiguiente da lugar simplemente a un reconocimiento de la existencia de varias subclases de un concepto pero sin que éste sufra ninguna modificación” (Pozo, 1996, pág. 219).

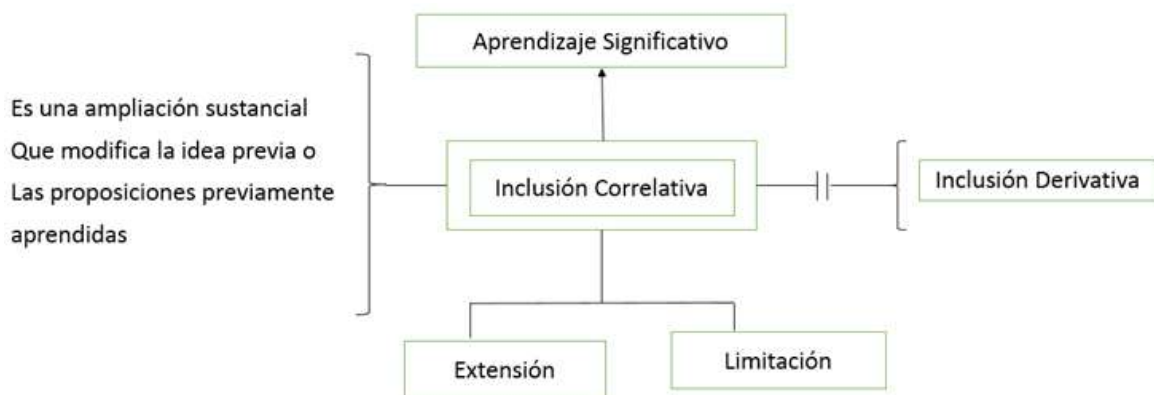


**Figura 7: Mentefacto Conceptual Inclusión Derivativa. Fuente elaboración propio.**



“...cuando se produce una **inclusión correlativa** (Ver figura 8), la diferenciación habida acaba modificando a su vez el significado del concepto inclusor supraordinado.” (Pozo, 1996, pág. 218).

**Figura 8: Mentefacto Conceptual Inclusión Correlativa. Fuente: elaboración propia.**



En el **aprendizaje supraordinado**, “...las ideas existentes son más específicas que la idea que se intenta adquirir. Se produce una **reconciliación integradora** entre los rasgos de una serie de conceptos<sup>14</sup> que da lugar a la aparición de un nuevo concepto más general o supraordinado.

Una última forma de aprendizaje significativo es el combinatorio. En este caso, la idea nueva y las ideas ya establecidas no están relacionadas jerárquicamente, sino que se hallan al mismo nivel dentro de la “pirámide de conceptos”. Dentro de este tipo de aprendizaje significativo, podrían incluirse modalidades de aprendizaje por analogía” (Pozo, 1996, pág. 219).

Ausubel consideraba el aprendizaje por subordinación la forma “típica” o más común de aprendizaje entre las personas, siendo el aprendizaje supraordinado la forma más compleja de aprendizaje y a la vez, la más importante a la hora de formar conceptos científicos o en general conceptos con cierto nivel de abstracción. Precisamente en este último aspecto radica el mérito de los **Mentefactos Conceptuales** como tecnologías didácticas, en cuanto ofrecen a los educandos el reto permanente de identificar la clase superior (supraordinada) a la que pertenece el concepto central.

---

<sup>14</sup> Planteado de esta forma es un proceso más inductivo que deductivo. En efecto, a partir de ideas o conceptos correlativos (particulares) se puede llegar a un concepto general de carácter supraordinado, por ejemplo la ley de la inercia de Galileo. “Galileo se dio cuenta de que dos conceptos que hasta entonces se hallaban en un mismo nivel jerárquico pero sin conexión entre sí, eran en realidad dos manifestaciones de una misma ley general: la ley de inercia” (Pozo, 1996, pág. 219).

### **2.1.4 Teoría Sociocultural de Vygotsky**

Las aportaciones de Vygotsky en torno a los fenómenos de aprendizaje y desarrollo intelectual, representan un avance significativo respecto a la forma tradicional como se concibe el pensamiento y su desarrollo; sus ideas en este campo son audaces, revolucionarias y avanzadas; comienzan a conocerse treinta años después de la muerte de su autor, sin embargo, la novedad de sus ideas y el basamento materialista y dialéctico que las soportan, las convierten en referente obligado para la comprensión dinámica de los fenómenos asociados al aprendizaje y en general al desarrollo del pensamiento.

Tres aspectos constituyen los objetos de estudio fundamentales de Vygotsky:

1. El desarrollo socio-cognitivo de la primera infancia.
2. El fenómeno del lenguaje y la comunicación.
3. La construcción del lenguaje escrito.

No es propósito de este trabajo desentrañar todos los aspectos de su investigación, tan solo nos concentramos en el primero de sus objetos, la influencia sociocultural en el desarrollo intelectual de los individuos.

En efecto, para Vygotsky el desarrollo intelectual del hombre, aquél que se evidencia en el lenguaje, la comunicación, los signos y la cultura entre otros, no son productos de la acción meramente individual del hombre, no surgen de forma espontánea, es consecuencia de un proceso dinámico que conjuga ciertas disposiciones fisiológicas, hijas de un largo proceso evolutivo (filogenético, ontogenético), y los contextos socio-históricos en los que se

desenvuelve el individuo.

De hecho Vygotsky considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social (Vygotski, 1978)

Estas consideraciones determinaron los argumentos fundamentales a lo largo de toda su teoría (Lucci, 2006):

1. El hombre es un ser histórico-cultural; el hombre está mediado por la cultura que él mismo crea.
2. El individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de las interrelaciones con otros individuos; el lenguaje es el instrumento de interrelación de la cultura y las relaciones sociales.
3. La actividad mental (se refiere a las facultades de orden superior, como el lenguaje, los signos, la comunicación, etc.) es una facultad específicamente humana y es resultado del aprendizaje social de la interacción de la cultura y las relaciones sociales.
4. El desarrollo mental es esencialmente un proceso social.
5. El proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico, y las estructuras de percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura.

En consecuencia, para Vygotsky la psicología es una ciencia del hombre histórico y no del

hombre en abstracto; el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es social, forjados por la mediación de los signos, lenguaje e instrumentos, actividades individuales y relaciones interpersonales donde el trabajo tiene enorme importancia.

## **2.2. El desafío: una escuela que privilegie una formación auténticamente humana**

Este trabajo ha presentado las teorías principales del aprendizaje que han servido de base teórica a la situación didáctica que plantea y en general al estilo de enseñanza y aprendizaje que desea promover en los estudiantes; así mismo, presenta los modelos de enseñanza aprendizaje tradicionales hasta decantarse por el que considera más relevante y útil en una enseñanza significativa, me refiero en general a los modelos de enseñanza-aprendizaje constructivistas que fomenten el pensamiento crítico y la acción humanista.

En este contexto resulta coherente recomendar en forma muy general la teoría del carácter de Erich Fromm, fundador del Psicoanálisis Humanista, *por considerar que ninguna enseñanza es suficientemente significativa si no produce un cambio caracterológico de orientación humanista en los estudiantes*<sup>15</sup>. Ese es un problema que rebasa los límites en que los enfoques cognitivos-evolucionistas tradicionales del desarrollo moral (Piaget, Kohlberg) han circunscrito su teoría.

---

<sup>15</sup> Esta línea teórica de investigación alcanza gran importancia si se tiene en cuenta que la educación no solo envuelve procesos de enseñanza-aprendizajes de conceptos y teorías científicas, también "... debe favorecer el desarrollo y la formación plena de los alumnos(as) y construir una realidad que integre al mismo tiempo conocimientos y valores" (Gutierrez, 1995).

En efecto, los enfoques cognitivos-evolucionistas del desarrollo moral se concentran en lo que Fromm llamaría “ideología moral”, es decir, la aprehensión conceptual de principios éticos, sin que estos constituyan un verdadero marco de orientación que movilice a los estudiantes a la acción, por ejemplo: una persona puede aprender que la “vida es un valor universal en todas sus formas”, puede saber en términos cognitivos ¿qué es la vida? Y ¿Cuáles son las formas en que se expresa?, pero ese conocimiento racional no impedirá que practique la caza o halle placer en una corrida de toros o disfrute causando dolor y sufrimiento a los demás<sup>16</sup>.

Estas ideas plantean la diferencia entre saber y sentir, en últimas, marca la diferencia entre los enfoques cognitivo-evolutivo de Piaget y Kohlberg y psicoanalítico de tipo humanista de Erich Fromm<sup>17</sup>, desde Spinoza se insiste en que el hombre no es una mera “entelequia racional” o un organismo meramente biológico, es un conjunto dinámico de fenómenos genéticos, biológicos, psíquicos, cognitivos y sociales, comprenderlo implica hacerlo desde estas dimensiones, enfrentando la complejidad que entraña.

En consecuencia, el saber racional y el sentir son dos procesos dialécticos que deben estudiarse conjuntamente, especialmente si queremos que los principios éticos de contenido

---

<sup>16</sup> En la investigación “Obreros y Empleados en vísperas del Tercer Reich” de Fromm y otros investigadores se evidenciaron las contradicciones latentes entre lo que sabía y verbaliza el entrevistado y lo que realmente sentía consciente o inconscientemente, sobre la democracia, la libertad o la solidaridad.

<sup>17</sup> La diferencia entre la teoría psicoanalítica de Fromm y las teorías cognitivas-evolucionista sobre el desarrollo moral son fundamentalmente de énfasis: la línea de investigación psicoanalítica de Fromm enfatiza la interacción dialéctica del individuo psíquico con su contexto social, mientras que las teorías cognitivas-evolucionistas enfatizan la dimensión cognitiva estructuralista.

humanista sean experiencias vívidas para los estudiantes, en otras palabras, además de saber hace falta sentir entrañablemente lo que se sabe<sup>18</sup> y la escuela debe estar allí para promover estos cambios sustanciales en el modo de ver y sentir el mundo, no solamente para enseñar destrezas y habilidades cognitivas que desprovistas de contenido humano resultan huecas e inútiles.

### **2.3. Modelos de Enseñanza Aprendizaje de la Historia**

Dependiendo del énfasis que los maestros atribuyen a cualquiera de los aspectos<sup>19</sup> relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la historia o de la concepción que tienen del hombre, surgen distintos modelos didácticos que han determinado la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la historia en particular en los últimos cincuenta años. La eficacia de estos modelos, no debe juzgarse a partir de su predominio en las aulas o en los sistemas educativos oficiales, sino en su capacidad para formar en los estudiantes: pensamiento científico, histórico y crítico.

El estudio por separado de cada modelo nos permitirá conocer los aspectos relevantes que lo caracterizan: la clase de estudiante que forma, el papel del profesor en el aula, los tipos de evaluación que promueve y las secuencias didácticas que el profesor utiliza, etc.; también, comparar cada modelo y rescatar lo bueno en cada uno, siempre que lo haya o

---

<sup>18</sup> Educación “sentipensante” expresión tantas veces repetida por el maestro Eduardo Galeano.

<sup>19</sup> Estructura Disciplinar de la Historia, los procesos Psicológicos del aprendizaje de los estudiantes, su contexto sociocultural y la formación individual del carácter.

rechazarlos de plano por la vetustez de sus postulados teóricos.

### **2.3.1 Modelo de Enseñanza Aprendizaje de la Historia por Transmisión-Recepción**

El modelo de enseñanza-aprendizaje por transmisión-recepción, representa la forma tradicional de la enseñanza de la historia (**Ver figura 9**), privilegia la transmisión de fechas, personajes heroicos, batallas, etc., dejando de lado la formación de pensamiento formal y de Habilidades Específicas de carácter Disciplinar. Desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, este modelo se inscribe dentro de las teorías conductistas del aprendizaje.

En este modelo se concibe la ciencia como un cúmulo de conocimientos acabados, objetivos, absolutos y verdaderos (Kaufman, 2000), desconociendo por completo su desarrollo histórico y epistemológico, elementos necesarios para la orientación de su enseñanza y la comprensión de la misma (Ruiz Ortega, 2007, pág. 58)”.

*En este modelo, el papel del profesor es fundamental, por cuanto es la persona que “todo lo sabe” una especie de “gurú” infalible al que no se puede rebatir, que se concentra tanto en la transmisión expositiva de sus saberes, como en las relaciones “metaestables” que establece con sus alumnos; supone que el aprendizaje de sus estudiantes depende de “variar la distancia con respecto al alumno” o de “mediatizar la relación” (Meirieu, 1992) por medio de rituales de tiempo, espacio y codificación de comportamientos.*

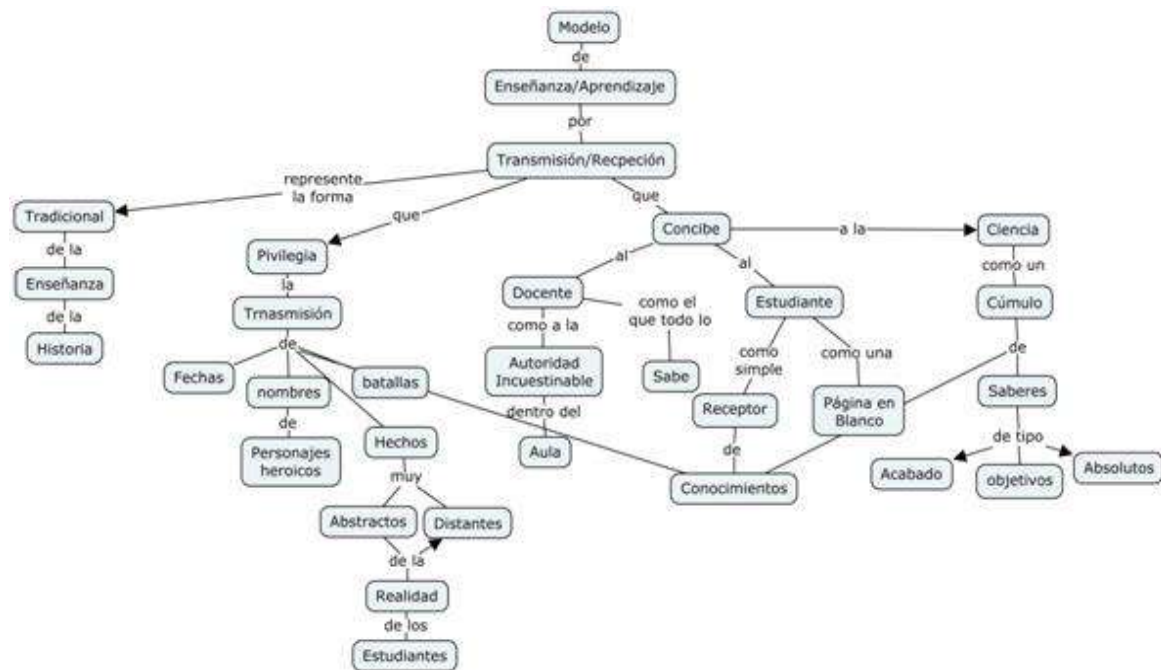
En relación con el estudiante: “es considerado como una página en blanco (tábula rasa), en la que se inscriben los contenidos; se asume que se puede transportar el conocimiento (a



través de una cánula) elaborado de la mente de una persona a otra... y se convierte, el educando, en el sujeto receptor, que debe seguir la lógica del discurso científico” (Ruiz Ortega, 2007, pág. 44).

Desde el punto de vista de los aprendizajes, este modelo promueve aprendizajes de tipo memorístico, “...considera que la ciencia (social o natural) es un cuerpo cerrado de conocimientos que no se modifican y que crece por acumulación. Estos conocimientos científicos son considerados como una imagen exacta de la realidad y por tanto, aprenderlos implica asimilarlos tal y como han sido formulados, puesto que se suponen idénticos a los objetos y fenómenos –naturales o sociales–, que representan. No se considera necesario el contacto de la persona que aprende con el mundo físico, social o natural que se estudia” (Mercado, 2008, pág. 2).

**Figura 9: Mapa Conceptual, Modelo de Enseñanza-Aprendizaje por Transmisión o Recepción. Fuente: Elaboración Propia.**



### 2.3.2 Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Constructivista

El modelo constructivista parte de la premisa según la cual “...el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de esos dos factores” (Carretero, 1997, pág. 41).

El primero en advertir la existencia de las estructuras cognitivas en los individuos y en observar que estas se desarrollan gradualmente a partir de los nuevos aprendizajes que realiza en el curso de su vida, fue Jean Piaget, “...lo que un niño pueda aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo” (Carretero, 1997, pág. 43), de hecho, para Piaget lo que determina el aprendizaje de las personas son sus estructuras cognitivas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso individual, un acto solitario, que depende esencialmente del estadio de desarrollo en el que se encuentre una persona, de la curiosidad que observe y de los descubrimientos que realice en su proceso formativo.

Este aprendizaje, si bien individual, debe ser significativo para la persona que aprende, esta es quizás la mayor aportación de Ausubel al constructivismo, la relevancia del aprendizaje significativo como condición de desarrollo, "...dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno" (Carretero, 1997, pág. 44).

Llamó Estructuras Cognitivas o mentales, al tejido conceptual creado por el hombre a lo largo de toda su vida, gracias al cual puede tomar contacto y explicar el mundo que lo rodea. Esta estructura es semejante a un edificio en formación, en el que cada ladrillo representa un concepto y cada grupo de ladrillos forma pensamiento categorial.

En ese contexto nuestra mente presenta el aspecto de una gran ciudad en formación, donde hay unos edificios terminados y otros a medio terminar, los primeros representan el mayor dominio que un individuo tiene sobre un tema o la realidad y el segundo el conocimiento precario sobre un aspecto específico de la misma. Esta representación, puede ser motivo para cuadros impresionistas o surrealistas.

Para Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre allí donde los nuevos conocimientos logran incorporarse coherentemente a las estructuras previas de los sujetos, estas incorporaciones pueden producirse mediante actos autónomos de descubrimiento o

facilitadas por el docente a través de sus explicaciones, de hecho Ausubel argumenta que “...la exposición organizada de contenidos puede ser un instrumento bastante eficaz para conseguir una comprensión adecuada por parte de los alumnos.

“La teoría de Ausubel ha tenido el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento por parte del profesor también puede ser un modelo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión” (Carretero, 1997, pág. 45).

Paralelamente a las aportaciones Piagetianas, se desarrolla la teoría sociocultural de Vygotsky quien considera que el aprendizaje no es un mero acto individual sino un proceso en el que intervienen la familia, la sociedad, la cultura, que ponen en contacto al individuo con nociones, conceptos, en general, con un lenguaje que les es propio y que dependiendo de su riqueza potencia el desarrollo intelectual de las personas.

Mientras que para Piaget, el aprendizaje está determinado por las estructuras cognitivas de los individuos, para Vygotsky, es el aprendizaje el que determina el desarrollo de las Estructuras Cognitivas. En cualquier caso, ambas posturas son complementarias y si bien tanto Piaget como Ausubel reconocieron los factores sociales en el desarrollo de la inteligencia, no profundizaron en este campo, lo que sí hizo Vygotsky, comunicándole a su teoría una visión holística en cuanto a la interacción dialéctica que se produce de hecho, entre los factores de orden individual y social en el desarrollo de las Estructuras Cognitivas.

Estos son los autores clásicos del constructivismo, a ellos debemos una visión nueva del

estudiante, el aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia y su relación con el entorno. A estos tres autores debemos el nuevo énfasis que en los planes de estudios y currículos escolares se atribuye a la llamada “ruta constructivista”<sup>20</sup>, ruta que por cierto no implica la sucesión ordenada, en términos de uno a uno, de cada etapa que se describe:

1. Partir del nivel de desarrollo del estudiante.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Procurar que los estudiantes realicen aprendizajes significativos por ellos mismos.
4. Procurar que los estudiantes modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimientos ya existentes.<sup>21</sup>
6. Promover el aprendizaje conjunto a través por ejemplo de “...intercambios de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento” (Carretero, 1997, pág. 46).

### **2.3.3 Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Constructivista por Descubrimiento.**

La enseñanza por descubrimiento pretende alcanzar un aprendizaje constructivista en cuanto es un modelo ligado al cognitivismo (**Ver figura 10**). Para este modelo la historia ya no es única, neutral, ni objetiva sino que es relativa y está en constante revisión. Considera que al estudiante no debe enseñarse historia, sino el cómo se hace la historia, el

---

<sup>20</sup> El nombre que le doy al proceso constructivista.

<sup>21</sup> Diseño curricular de base (1989) Ministerio de Educación de España, citado por Mario Carretero, en ¿Qué es el constructivismo? (Carretero, 1997)

cómo los historiadores se acercan a las fuentes, cuales son los instrumentos que emplean, como analizan los hechos y las fuentes históricas, etc. para fomentar de este modo el pensamiento crítico, científico e investigativo (Carretero, 1997).

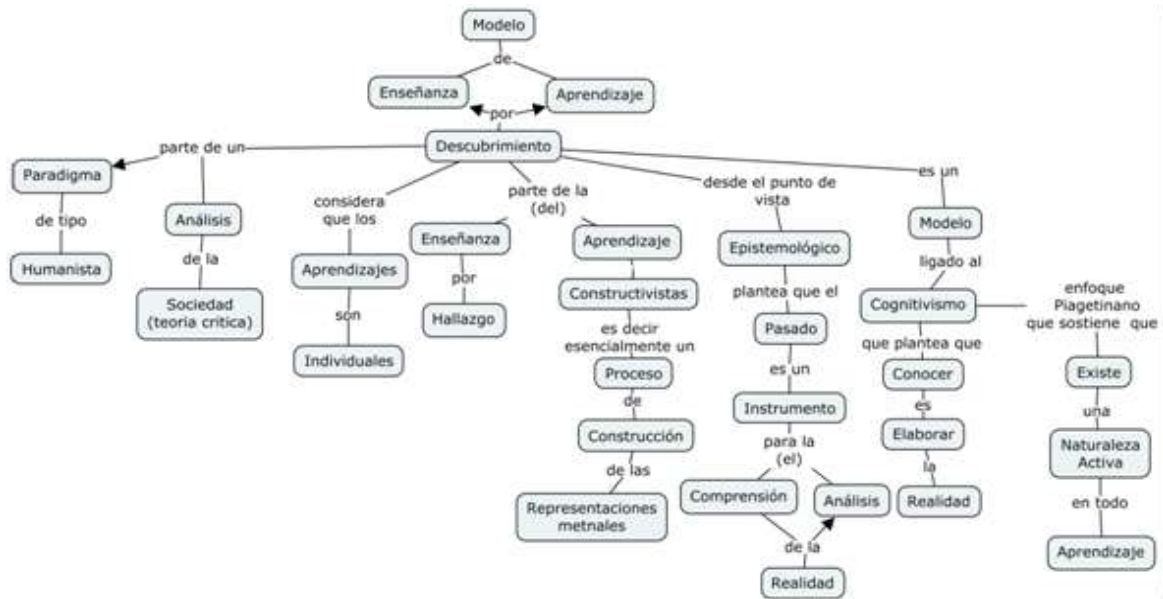
Este enfoque se caracteriza por reconocer el carácter individual del aprendizaje; en este modelo el alumno tendría un rol activo y debería investigar, participar y analizar. El profesor asume de hecho un nuevo papel, pasaría de ser expositor a preparador de la clase, motivador, organizador y generador respetuoso de la autonomía de los estudiantes, procura situar la información de acuerdo a la realidad del alumno (Carretero, 1997).

El espacio del aula cambiaría, pasando de una organización frontal típica en las clases tradicionales a una organización que permita libertad.

En materia de contenidos, este modelo enfatiza los procedimientos, en cuanto domina el saber hacer es decir aprender el método del historiador. La evaluación se convierte en un instrumento permanente y continuo, en donde el sujeto cobra protagonismo y el profesor se convierte en objeto de evaluación; el tipo de sociedad que privilegia, es una sociedad crítica, que disienta de los modelos tradicionales y los describa (Carretero, 1997).

**Figura 10: Mapa Conceptual Modelo de Enseñanza-Aprendizaje por Descubrimiento.**

**Fuente: Elaboración Propia.**



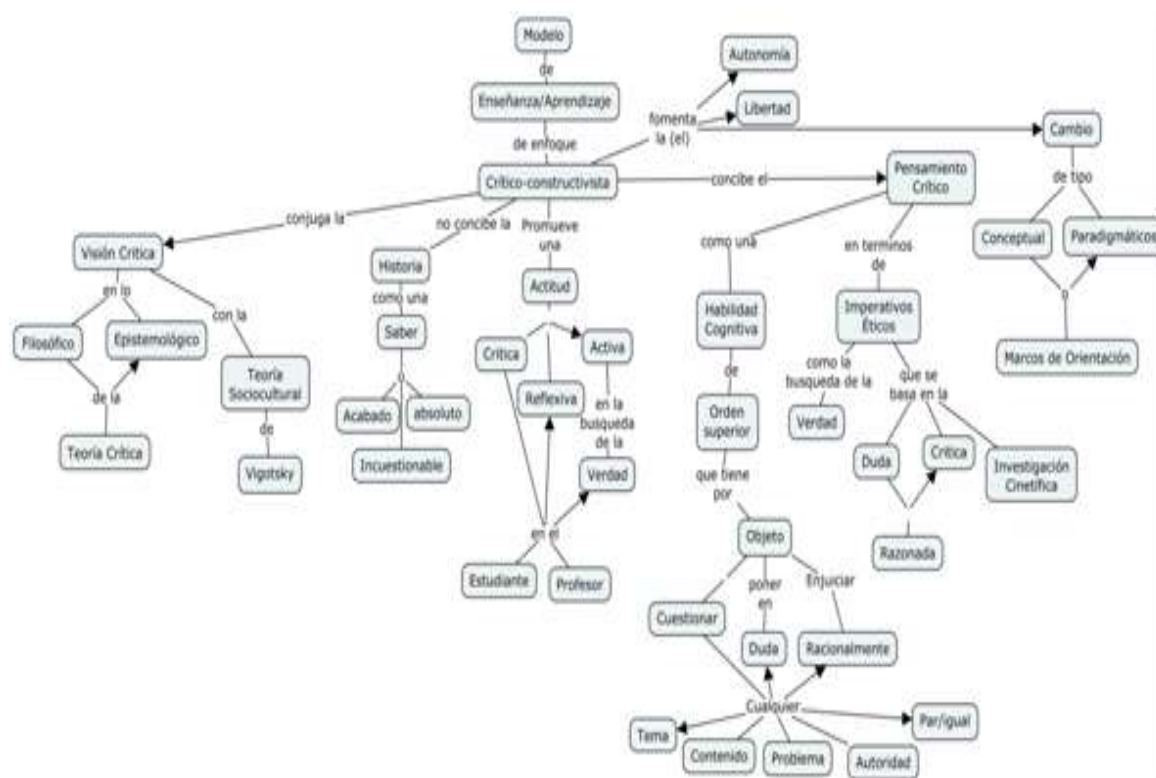
### 2.3.4 Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Constructivista de enfoque crítico o reconstructivo

Este modelo conjuga la visión crítica de la historia surgida a partir de los principales enunciados (filosóficos y epistemológicos) de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, con el enfoque (en lo pedagógico) sociocultural de Vygotsky que reconoce en el conocimiento y los aprendizajes el producto de las interacciones dinámicas entre el entorno y la Estructura Cognitiva de los sujetos (**Ver figura 11**).

De ese modo ni la historia es una ciencia acabada con saberes absolutos incuestionables, ni la enseñanza de la que pueda ser objeto parte del innatismo supuesto de los conocimientos humanos. En este contexto, profesor y estudiante se convierten en auténticos intelectuales, críticos, reflexivos y sujetos activos en la búsqueda permanente de la verdad.

En consecuencia “La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de

conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (Aymes, 2012, pág. 41)”.  
**Figura 11: Mapa Conceptual, Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Crítico-Constructivista. Fuente Elaboración propia.**



#### 2.4. El Carácter complementario de los enfoques constructivistas

Si partimos de la premisa teórica constructivista, según la cual, todo aprendizaje es una



construcción cognitiva de carácter significativo que hacen las personas de acuerdo a su desarrollo intelectual, todos los modelos de enseñanza-aprendizaje (por descubrimiento, constructivista social, crítico reconstructivo, comunicativo) que parten de este paradigma, no son excluyentes entre sí, más bien son modelos complementarios, que utilizados apropiadamente, tendrían la virtud de fomentar pensamiento crítico, científico e histórico en los estudiantes (Ver tabla 3)

**Tabla 3: Cuadro Comparativo de los Modelos de Enseñanza-Aprendizaje Constructivistas. Fuente: Elaboración Propia.**

MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
POR DESCUBRIMIENTO	1. Parte del nivel de desarrollo del estudiante. 2. Asegura la construcción de aprendizajes significativos. 3. Procura que los estudiantes realicen aprendizajes significativos por ellos mismos. 4. Procura que los estudiantes modifiquen sus esquemas de conocimiento. 5. Establece relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimientos ya existentes.	En este modelo el alumno tendría un rol activo y debería investigar, participar y analizar. El profesor asume de hecho un nuevo papel, pasaría de ser expositor a preparador de la clase, motivador, organizador y generador respetuoso de la autonomía de los estudiantes, procura situar la información de acuerdo a la realidad del alumno
CRÍTICO-CONSTRUCTIVISTA		Este modelo conjuga la visión crítica de la historia surgida a partir de los principales enunciados (filosóficos y epistemológicos) de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, con el enfoque (en lo pedagógico) sociocultural de Vygotsky que reconoce en el conocimiento y los aprendizajes el producto de las interacciones dinámicas entre el entorno y la Estructura Cognitiva de los sujetos. En este contexto, profesor y estudiante se convierten en auténticos intelectuales, críticos, reflexivos y sujetos activos en la búsqueda permanente de la verdad.

## 2.5. Modelo de Enseñanza-Aprendizaje adoptado por el Autor en esta Investigación

Para el autor las teorías de aprendizaje de Piaget, Ausubel, Vygotsky y Novak, que dan vida a los Modelos de Enseñanza-Aprendizaje Constructivistas son el mejor Marco de Orientación para la enseñanza y aprendizaje significativo de la historia, entre otras, porque:

1. El constructivismo representa “...la posición más desarrollada y sustentada de las vanguardias pedagógicas contemporáneas y ha alcanzado, según Novak, un consenso

emergente entre la comunidad pedagógica y psicología en el mundo actual” (De Zubiría Samper, 1994, pág. 5).

2. Para el constructivismo el desarrollo intelectual de las personas está asociado al desarrollo de sus estructuras cognitivas, tejido conceptual constituyente de las representaciones que los sujetos forman del mundo.

3. Para el constructivismo la “célula” del desarrollo Intelectual del individuo es el concepto y el factor que lo dinamiza son las proposiciones o relaciones básicas que establecen entre ellos.

4. Para el constructivismo el maestro debe partir de los conocimientos previos de los estudiantes, en cuanto, el estudiante es un sujeto activo de su propio proceso intelectual; es un individuo en permanente proceso de aprendizaje.

5. La calidad y validez de lo que el sujeto sabe es lo que entra a poner a prueba el maestro en el aula, quién por medio de experiencias didácticas dirigidas, pone a prueba a través de “conflictos cognitivos” los conocimientos previos de los estudiantes.

6. Para el constructivismo la enseñanza debe tener en cuenta los estadios de desarrollo cognitivo de los sujetos a fin de hacer pertinente y significativo lo que enseña.

7. El constructivismo distingue entre aprendizaje significativo y memorístico. El aprendizaje significativo implica una asimilación coherente entre lo que se ha enseñado y lo que el estudiante sabe. Una vez se produzca la acomodación se ha producido, de hecho

el aprendizaje significativo, lo contrario representa un aprendizaje memorístico.

No obstante, el constructivismo como modelo de enseñanza aprendizaje, especialmente en los aspectos enfatizados por J. Piaget, presenta algunas limitaciones, que me propongo enunciar:

En efecto, el constructivismo enfatiza el desarrollo cognitivo del individuo, como proceso autónomo, personal, soslayando el carácter mediado de los aprendizajes, es decir, el aprendizaje como proceso de construcción y reconstrucción de lo aprendido es un fenómeno individual, que sin embargo, potencian en grado eminente, las relaciones sociales que establece el individuo o en las que se halle inmerso como lo sugiere Vygotsky.

Hay un segundo factor que deja de lado la teoría piagetiana del aprendizaje y son los aprendizajes afectivos que escapan a la comprensión de meras estructuras cognitivas, esa limitación no obstante, es superada a nuestro juicio con la teoría del carácter de enfoque humanista de Erich Fromm.

## **2.6 Dificultades en la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia**

Las dificultades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la historia, han producido una literatura relativamente amplia, en la que se han caracterizado diversos factores o dificultades; para facilitar la comprensión de estas dificultades, este trabajo adoptará la clasificación de (Prats, 2000), que agrupa en dos núcleos problemáticos la pluralidad de dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la historia:

1. Dificultades contextuales a la acción didáctica (Prats, 2000) que abarca la visión social de la historia, la función política que se le atribuye y la tradición y formación del docente.
2. Dificultades disciplinares:
  - a. Generales asociadas a su propia naturaleza como ciencia social y a la imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado (Prats, 2000).
  - b. Específicas, como el aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en historia, los temas de causalidad y multicausalidad y la localización e identificación de espacios culturales (Prats, 2000).

## **1. Dificultades contextuales a la acción didáctica**

### **Visión social de la historia**

La visión social de la historia está asociada al uso instrumental que a través de los medios de comunicación, el cine, la televisión, el teatro, los discursos políticos y las celebraciones cívicas, hacen de ella. La idea extendida que tienen las personas de esta disciplina a causa de la sobreexposición de temas clichés, no coincide con la historia *como disciplina científica*, "...: existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado" (Prats, 2000, pág. 76).

"Según esta percepción, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un

monumento o un acontecimiento, o, simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados, generalmente del patrimonio propio. Nadie reclama, al que dice saber historia, una explicación general del pasado ni que contextualice lo singular en un proceso general dinámico que, por fuerza, resulta complejo y requiere estar dotado de método y teoría. La razón es que la percepción general de este tipo de saber, el histórico, está más cerca de la erudición que de una ciencia social como es la historia” (Prats, 2000, pág. 76).

Debe añadirse además la tendencia por el presentismo histórico, en medios de comunicación como en la enseñanza habitual en los establecimientos educativos. La guerra contra “El Estado Islámico”, o el creciente armamentismo de Corea del Norte, dominan el panorama de la enseñanza histórica últimamente, de hecho, estudios recientes prueban que el periódico es el recurso más utilizado por los profesores en el aula a la hora de enseñar historia (Zamudio, 2013).

La utilización del periódico como recurso didáctico en las aulas, se entiende en parte, por la preocupación del docente en enseñanzas que faciliten aprendizajes significativos en los estudiantes; como queda establecido en este trabajo, el aprendizaje del tiempo histórico en los alumnos, pasa por la comprensión del “propio tiempo personal” (Montanero Manuel, 2008). Sin embargo, este argumento no puede ser óbice, para la enseñanza científica de la historia, que implica una enseñanza que vaya más allá de la coyuntura.

“Esta supervaloración de lo contemporáneo como contenido histórico totalmente predominante, y que es considerado (a mi juicio muy erróneamente) de mayor

significatividad para los jóvenes, consolida una sociedad desmemoriada y una visión absolutamente inadecuada de lo que debe servir para configurar una visión correcta del pasado” (Prats, 2000, pág. 78).

### **Función Política de la Historia**

La enseñanza de la historia, como en general de toda disciplina científica que forme pensamiento crítico, ha estado siempre en el “ojo del huracán”; la historia ha sido escrita por los vencedores; la “historia oficial”, la que usualmente aparece en los textos escolares, refiere una visión concreta de la historia, las reflexiones alternativas, el análisis crítico de los hechos, ha sido siempre un asunto problemático.

“Al mismo tiempo, los gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.

Existen propuestas institucionales consistentes en la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales. En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus tesis sobre su presente” (Prats, 2000, págs. 80-81).

En Colombia por ejemplo, es usual la celebración del 20 de julio como “El Día de la Independencia”, cuando el análisis documental del acta del 20 de julio de 1810 revela

claramente un golpe de Estado en toda regla, toda vez que las autoridades golpistas, Lozano, Mutis, Acevedo y Gómez y el célebre Camilo Torres, nunca utilizaron el concepto de Independencia, todo el tiempo reconocieron a Fernando VII como soberano, declararon que el movimiento adelantado, tenía por objeto sustraer al Virreinato del influjo pernicioso de Napoleón y sus ideas de Igualdad, Libertad y Fraternidad. Sin embargo, el engaño persiste.

### **Tradicción y formación del docente**

La forma en que tradicionalmente los profesores de historia han abordado la enseñanza de su disciplina y la formación teórica, didáctica y metodológica que tienen para prepararla, ofrece un marco de referencia interesante a la hora de rastrear las causas que explican las dificultades en la enseñanza de la historia.

Recientemente se adelantó un estudio muestral, cuyo objeto “...era analizar cómo el conocimiento que poseen los profesores influye en las prácticas pedagógicas que desarrollan” (Zamudio, 2013, pág. 11), para ello se aplicaron cuestionarios y entrevistas a un grupo de maestros de historia y alumnos de noveno grado en Cali, los resultados aportados por esta investigación son interesantes:

1. “Que los profesores investigados presentan algunas carencias tanto en relación con el conocimiento disciplinar de la historia como con el conocimiento didáctico y curricular de la misma.

En efecto, “...el estudio reveló el desconocimiento, en los profesores investigados, de las

principales teorías que dan cuenta de la historia como disciplina científica<sup>22</sup> (Zamudio, 2013, pág. 11):

“Casi la totalidad de los profesores reconoció saber muy poco sobre la teoría de las mentalidades, la misma que ha sido de gran importancia para la historiografía universal, por haber desarrollado una historia en la que se han incorporado otras ciencias sociales como la geografía, la sociología, la economía, la psicología social y la antropología, entre otras” (Zamudio, 2013, pág. 17).

2. Que las estrategias didácticas que utilizan son limitadas, la explicación en clase, la lectura de periódicos, la salida de campo o la proyección de películas.

“Profesores y estudiantes coinciden en señalar que la estrategia más empleada en la clase de historia es la clase magistral, que en algunos casos se convierte en la única estrategia o recurso empleado por el profesor. La enseñanza de la historia, por consiguiente, sigue siendo bastante tradicional y en la mayoría de los casos abusa de la oralidad del profesor. La excepción a esta tendencia la mostró un núcleo más reducido de profesores que optan por estrategias y recursos más participativos como el uso de la pedagogía de proyectos, el empleo de la resolución de problemas y actividades como el foro o debate en la clase” (Zamudio, 2013, pág. 15)

La enseñanza expositiva o magistral a partir de la enunciación de los principales acontecimientos históricos en orden cronológico y sin análisis crítico, como el enfoque

---

<sup>22</sup> Teoría de los Annales y teoría de la Mentalidades, por ejemplo.



economicista de origen marxista, constituyen las formas tradicionales de abordar la enseñanza de la historia (Zamudio, 2013).

“Un número considerable de docentes considera que la teoría marxista hizo un gran aporte al introducir la teoría de los modos de producción, que ha permitido proporcionar el esqueleto o armazón indispensable de la historia, aportando una forma de periodización, de gran utilidad para enseñar las etapas y periodos de la historia” (Zamudio, 2013, pág. 17).

3. Finalmente, hay una coincidencia respecto a las principales dificultades para la enseñanza-aprendizaje de la historia, como el manejo del tiempo histórico, de la cronología, en el empleo de conceptos de “época histórica” y relacionar adecuadamente varios conceptos históricos (Zamudio, 2013).

Como se observa, los profesores de historia enfrentan dificultades de orden teórico, didáctico y pedagógico a la hora de enseñar esta ciencia, “Hay que insistir en que multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita” (Gonzales, 2001, pág. 72) no desde un punto de vista político o ideológico, sino epistemológico.

“Es decir de la forma en que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del

individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la cientificidad de la Historia...” (Gonzales, 2001, pág. 72).

En fin, el problema radica en la forma como el profesorado ha asumido la relación teórico-práctica en su docencia, si ha privilegiado la práctica sobre la teoría o viceversa. En el primer evento el profesor asume la práctica como un “...conjunto de técnicas independientes de la teoría, con capacidad de producir buenos resultados” (Gonzales, 2001, pág. 73) por sí mismas; aunque el profesor ha recibido formación teórica, esta formación no se ha traducido “...en la formación de un pensamiento práctico reflexivo generador de una corriente fluida de dos direcciones entre supuestos teóricos y práctica docente” (Gonzales, 2001, pág. 74). Esto en parte, porque el profesor también ha sido objeto de enseñanzas tradicionalistas que han enfatizado en la transmisión y que no generan “significado para la acción” (Gonzales, 2001).

En el segundo evento, encontramos los profesores que han enfatizado la teoría sobre la práctica, asumiendo por teoría básicamente los contenidos históricos provenientes de los textos escolares o libros de historia tradicionales, “...pero ignoran otro tipo de conocimiento..., es decir el conocimiento de lo que la historia es, de sus características como saber específico y se ignora por tanto también que de estos conocimientos básicos depende la forma de entender, seleccionar e interpretar aquellos otros. Todo lo cual tiene repercusiones obvias en la concepción del currículo escolar” (Gonzales, 2001, pág. 76).

A este cuadro se añade la gradual exclusión de la historia, como disciplina independiente,

en los planes de estudio y currículos escolares, de hecho se ha convertido en una apéndice casi accesoria de la ciencias sociales.

## **2. Dificultades disciplinares Generales.**

### **Asociadas a su propia naturaleza de la historia como ciencia social**

Las ciencias sociales en general tienen por objeto la organización de las sociedades humanas a través del tiempo, de hecho para sobrevivir, los hombres necesitan organizarse económica, política y espacialmente. El proceso de maduración de estas formas de organización desde sus inicios rudimentarios a las formas complejas que observamos hoy en día, es asunto, materia u objeto de la historia.

El ámbito de la historia comprende en consecuencia, el largo y accidentado proceso de formación de la organización de las sociedades humanas, lo que dificulta su aprendizaje, en cuanto "... supone el conocimiento, análisis de variables y relaciones difícilmente aislables..., supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel... en consecuencia... se hará necesaria una presentación de los temas de estudio en niveles, adaptados a los estadios operativos de los alumnos" (Prats, 2000, pág. 85).

La enseñanza de la historia exige al profesor, conocer el marco de referencia teórico-conceptual adoptado por el historiador en sus análisis, advertir a sus estudiantes respecto de ese enfoque (epistemología de la historia) y de los diversos enfoques de análisis utilizados por los historiadores en su esfuerzo por reconstruir el pasado.

Involucrar a los estudiantes en el debate epistemológico de la disciplina les permite entender que la interpretación del mundo depende de la postura teórica, política, económica, etc., con que se aborde la realidad y esa interpretación no produce leyes universales y no puede explicar los fenómenos sociales de misma forma en periodos históricos diferentes. En consecuencia, la naturaleza científica de las ciencias sociales ha de buscarse desde un enfoque epistemológico diferente al positivista y asumirse como una disciplina ligada a las ciencias sociales pero que no comparte su naturaleza científica.

La comprensión en los alumnos de la dificultad epistemológica de la historia, les ayuda a entender la complejidad de los conceptos históricos, conceptos que como queda establecido en este trabajo, ofrecen una dimensión disciplinar, contextual, temporal y racional, que dificulta su aprendizaje, pero que debe comprender el estudiante si quiere formar pensamiento histórico.

### **Dificultades asociadas a la reproducción en el aula de hechos concretos del pasado.**

A diferencia de las ciencias naturales que pueden reproducir experiencias científicas asociadas a sus contenidos, en un laboratorio, el profesor de historia no puede "...trasladar a sus alumnos a una verdadera ciudad romana o mantener una conversación con uno de los descubridores de América... la posibilidad de un aprendizaje por descubrimiento... se hace mucho más complicado en la historia" (Prats, 2000, pág. 86).

"Para conocer estos hechos mediante una técnica de investigación, tan solo disponemos de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros etc.) que, como es bien sabido, suponen

un trabajo de análisis, crítica y relación que comporta una cierta especialización técnica. Por ello, muchos profesores prefieren impartir la historia a través de libros de texto que ofrezcan las informaciones acabadas o mediante explicaciones magistrales en las que la actividad de los alumnos se reduce a copiar apuntes” (Prats, 2000, pág. 86).

El reto del profesor está en crear dispositivos didácticos basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos, mediante la utilización de mapas conceptuales y mentefactos, en el contexto de situaciones problemáticas de carácter histórico, que le permita enfrentar en situaciones simuladas<sup>23</sup> los mismos desafíos que afronta el historiador, a fin de potenciar el aprendizaje significativo de la historia, el desarrollo del pensamiento formal y la formación de pensamiento histórico, que justifique la enseñanza de la historia, su importancia y su permanencia en los currículos escolares.

### **Dificultades disciplinares específicas**

Joaquín Prats reconoce cuatro, reconocidas también por la mayor parte de la literatura sobre este tema a saber:

1. La comprensión de los conceptos históricos (**ver figura 12**).
2. La comprensión del tiempo en la historia. (**Ver figura 13**)
3. Los temas de causalidad y multicausalidad<sup>24</sup>. (**Ver figura 14**)

---

<sup>23</sup> Si bien es muy difícil reproducir en el aula hechos históricos de miles de años de antigüedad, el uso de las nuevas tecnologías de la información, proporcionan al profesor una herramienta poderosísima que facilita el aprendizaje de los estudiantes, poniéndolos en situaciones virtuales muy semejantes a las acontecidas en el pasado.

<sup>24</sup> Para los efectos de este trabajo nos ocuparemos de las tres primeras: la comprensión de los conceptos

#### 4. Localización e identificación de espacios culturales.

Este trabajo que se ocupa de los tres primero quiere añadir un problema más, que no ha sido abordado por la literatura pedagógica y didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia:

#### 5. La formación individual del carácter que determina la relación con los demás y la disposición para el cambio.

### **La comprensión de los conceptos históricos**

El aprendizaje y la comprensión en general de cualquier concepto no es fácil, especialmente si tenemos en cuenta que no todos los conceptos son iguales y cada uno ofrece un grado diferente de dificultad a la hora de su asimilación. Para Vygotsky y Piaget, por ejemplo, los conceptos se agrupan en conceptos naturales y conceptos científicos<sup>25</sup>, los primeros se alcanzan sin mayores dificultades en el curso natural del desarrollo cognitivo del individuo, para aprender esta clase de conceptos, no precisa la mediación de ninguna persona o de la escuela, se aprenden, digámoslo coloquialmente, en forma espontánea.

En cambio, el aprendizaje de los conceptos científicos ofrece, no solo una mayor dificultad para el individuo, sino que además, según Vygotsky es una experiencia mediada por la

---

históricos, el tiempo histórico y las relaciones causalidad y multicausalidad.

<sup>25</sup> Para "Vygotsky (1934), los conceptos verdaderos son los conceptos científicos adquiridos a través de la instrucción. A diferencia de los conceptos espontáneos, los conceptos científicos tienen tres rasgos característicos en su adquisición.

- a. Los conceptos científicos forman parte de un sistema.
- b. Se adquieren a través de una toma de conciencia de la propia actividad mental.
- c. Implican una relación especial con el objeto basada en la internalización de la esencia del concepto" (Pozo, 1996) Páginas 202 y 203.

instrucción, las relaciones sociales y la cultura, que implica:

1. Una toma de conciencia de la propia actividad mental<sup>26</sup>.
2. Una relación especial con el objeto, basada en la internalización del concepto.
3. El reconocimiento de que los conceptos científicos pertenecen a un sistema más general que lo explica y le da significado<sup>27</sup>.

De allí que el reto fundamental de la didáctica de la historia consiste, primero en enseñar las características fundamentales de los conceptos históricos, en el entendido que “...la didáctica de las ciencias sociales o de la historia no crea conceptos, sino que recombina los existentes dando lugar a modelos de estructuras conceptuales originales” (Santiesteban Fernández, 2010, pág. 36).

Los conceptos históricos son especialmente difíciles de aprender por las características específicas de que adolecen, a saber<sup>28</sup>:

1. Los conceptos históricos son en su mayor parte abstractos y su comprensión depende del desarrollo del pensamiento formal del individuo.

---

<sup>26</sup> Metacognición.

<sup>27</sup> “Los conceptos cotidianos emergen a partir de la experiencia con el mundo cotidiano, mientras que los conceptos científicos forman parte de sistemas de conceptos, es decir los signos se relaciona con otros signos” (Lorenzo, 2003, pág. 4).

<sup>28</sup> Debe tenerse en cuenta que la caracterización que sigue es la adoptada por el autor de este trabajo, las investigaciones respecto de la comprensión de los conceptos históricos ofrece una literatura abundantísima en esta materia y las caracterizaciones pueden ser diferentes y más numerosas, en este apartado he querido caracterizar, a mi juicio, las más relevantes.

2. Los conceptos históricos son “...polisémicos (con diversos significados supeditados a las teorías o paradigmas)” (Ruiz, 2011, pág. 21).

3. Los conceptos históricos son conceptos socioculturales en consecuencia pueden ser políticos, económicos e incluso temporales.

4. Finalmente Joaquín Prats plantea que los conceptos históricos tienen cuatro dimensiones “...una dimensión intensiva, en la medida que describe una realidad en toda su profundidad, una dimensión extensiva en cuanto que, con variantes, ofrecen caracterizaciones que son constantes en los procesos históricos, una dimensión temporal, en la medida que varían en función del tiempo histórico en el que se dan y por último una dimensión relacional” (Prats, 2000, pág. 89).

**Figura 12: Mentefacto La comprensión de los Conceptos Históricos Fuente Elaboración Propia.**





### **La comprensión del tiempo en la historia.**

La comprensión del tiempo histórico implica el aprendizaje de conceptos tales como:

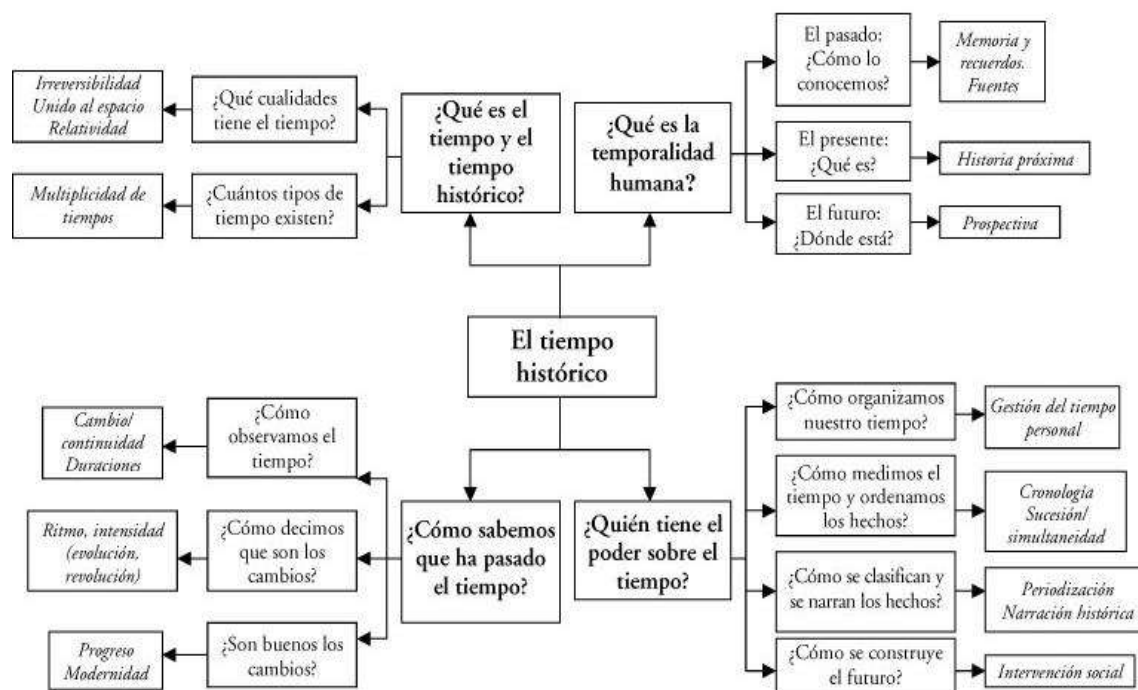
- a. Periodización.
- b. Simultaneidad.
- c. Cambio y continuidad.

Así mismo se entiende que el estudiante ha comprendido la categoría de tiempo histórico cuando es capaz de (Diaz Barriga Arceo, 1982):

- a. Ordenar acontecimientos dentro de una secuencia, por ejemplo, cuando se le dan al alumno diversos hechos o datos históricos desordenados y se le pide que los ordene, algo parecido a las tareas de seriación piagetianas.
- b. Agrupa acontecimientos concurrentes en el tiempo, similar a la operación de clasificación piagetiana.
- c. Establece un sentido de continuidad entre el pasado y el presente. Esta es una comprensión dinámica que no surge antes de la adolescencia, e implica la aplicación de relaciones de causales a largo plazo, así como concebir a la sociedad como un proceso no como un estado.

### **Figura 13: Nociones implicadas en la construcción del tiempo histórico tomado de**

(Blanch, 2010):

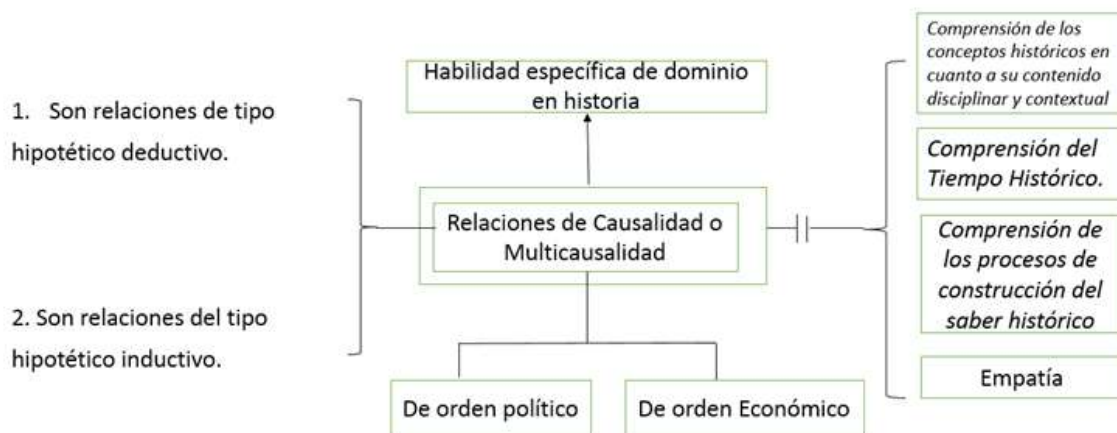


## Los temas de causalidad y multicausalidad

La enseñanza-aprendizaje de relaciones causales y multicausales en la historia está asociada al desarrollo de un conjunto de habilidades de pensamiento de orden superior: el razonamiento hipotético inductivo y el razonamiento hipotético deductivo.

En efecto, la capacidad en el estudiante para relacionar dos hechos históricos en términos de causa y efecto, pasa por la representación cognitiva de esos hechos en términos de ideas o proposiciones, premisas que pueden ser particulares o generales y que pueden establecer relaciones de orden inductivo o deductivo.

**Figura 14: Mentefacto: Los temas de causalidad y multicausalidad. Fuente elaboración propia.**



Con Piaget descubrimos que a estas operaciones intelectuales de orden superior podían acceder los escolares en el curso normal de su desarrollo cognitivo, es decir, los niños a partir de los 12 años pueden hacer inferencias y razonamientos inductivos sin dificultad, de hecho, en este trabajo aplicamos algunas pruebas de razonamiento hipotético inductivo y de razonamiento hipotético deductivo, a fin de establecer si los escolares de octavo grado eran capaces de identificarlas o no y operar en consecuencia.

Los resultados fueron satisfactorios, en su mayor parte los estudiantes lograron inferir de una proposición general premisas particulares y al revés, de premisas particulares otras de orden general.

Claro que en la prueba los casos sometidos a la consideración de los escolares, eran casos concretos y relativos a su vida cotidiana, sin embargo, cuando se les expone a cuestiones

tales como:

- a. *La servidumbre es al feudalismo lo que el trabajo asalariado es al \_\_\_\_\_*
- b. *El vasallaje es al \_\_\_\_\_ lo que el trabajo asalariado es al \_\_\_\_\_*
- c. *Los factores de producción son a la organización económica, lo que las \_\_\_\_\_ a la organización política de las sociedades humanas.*
- d. *El feudo es al feudalismo lo que las mercancías es al \_\_\_\_\_*
- e. *La máquina es a la industria mecanizada, lo que el trabajo manual es a las \_\_\_\_\_*

Las dificultades comienzan, entre otras, porque el estudiante no solo tiene que conocer el significado de los conceptos involucrados en las proposiciones: servidumbre, vasallaje, feudalismo, trabajo asalariado. etc., sino también, porque debe ser capaz de identificar las relaciones de causalidad que existentes entre ellos.

Para superar esa dificultad se propone en la secuencia didáctica textos de lectura que permitan la “narración” clara y expresa de los hechos históricos en términos de causa, desarrollo y consecuencia, **así mismo, se propone al estudiante que escriba o de cuenta de la ocurrencia de los hechos con fundamento en sus propias intuiciones a partir de los aprendizajes adquiridos en el curso del proceso formativo y de la elaboración que ha dado en sus proceso autónomos de aprendizaje**, por ejemplo:

*“A continuación se presentan tres imágenes que corresponden a Don Miguel de Servatillo (personaje de ficción a quien hemos puesto a desempeñar diferentes roles) Siervo,*

*artesano, obrero, narra la historia de Don Miguel en el curso de su larga vida, cuéntenos de los regímenes económicos en que vivo, de la transición de un régimen económico a otro, de los regímenes políticos vigentes en cada caso, de la clase social a la que pertenece etc.<sup>29</sup>:*



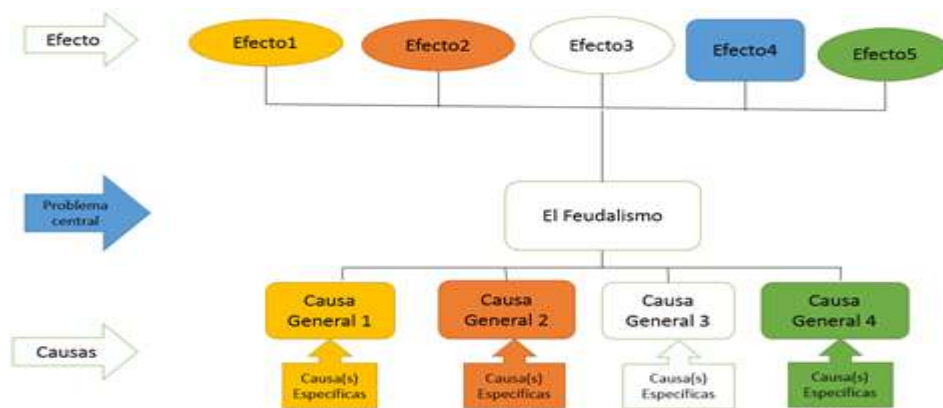
Así mismo, se ha recurrido al llamado “árbol de Problema” (Ver tabla 4), un excelente instrumento para fomentar la comprensión de las relaciones de Causa o multicausalidad y efecto, como para la comprensión de conceptos históricos.

**Tabla 4: Árbol de Problema relaciones de causa o multicausalidad en el Feudalismo.**

**Basado en el diseño de árbol de problema de (PrietoJulio, 2012)**

---

<sup>29</sup> Imágenes tomadas de: <http://www.educpe.com/imagenes-para-pintar-el-dia-del-campesino.html>  
<http://www.canstockphoto.es/obrero-caricatura-camino-perforaci%C3%B3n-18479622.html>  
<http://www.canstockphoto.es/carpintero-ilustraci%C3%B3n-caricatura-24433228.html>



## 2.7. De la Secuencia Didáctica

### 2.7.1. ¿Qué es una Secuencia Didáctica?

Una Secuencia Didáctica puede definirse como “una forma de organización, jerarquización y secuenciación de los contenidos. El docente, en base a la consideración de tiempos reales, recursos materiales, cantidad de alumnos y sus conocimientos previos y otras variables contextuales, diseña una secuencia didáctica, construyendo redes cada vez más complejas, interrelacionando lo conceptual con lo procedimental y lo actitudinal.

La principal diferencia de este modelo educativo con el modelo tradicional, radica en la forma de cómo deberán abordarse los contenidos temáticos. Y en su labor de búsqueda de sentido del conocimiento que se aprende.

Las secuencias tienden a ser disciplinares y buscan la profundización del conocimiento. La Secuencia Didáctica puede hacer parte de un proyecto de aula, que es más amplio e interdisciplinar. Generalmente quedan explicitados algunos elementos tales como las técnicas y los recursos didácticos y permanecen implícitos otros más generales (estrategias

y concepciones filosóficas y psicológicas).

Las secuencias didácticas quedan configuradas por el orden en que se presentan las actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje. El énfasis entonces está en la sucesión de las actividades, y no en las actividades en sí.

Implica entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las Secuencias didácticas; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio-temporal distinto al aula)” (Zamudio, 2016).

En este orden de ideas, lo fundamental en una Secuencia Didáctica sería:

- “Indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.
- Asegurarse que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.
- Que promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Que estimulen la autoestima y el autoconcepto.
- De ser posible, que posibiliten la autonomía y la metacognición. (Zamudio, 2016).

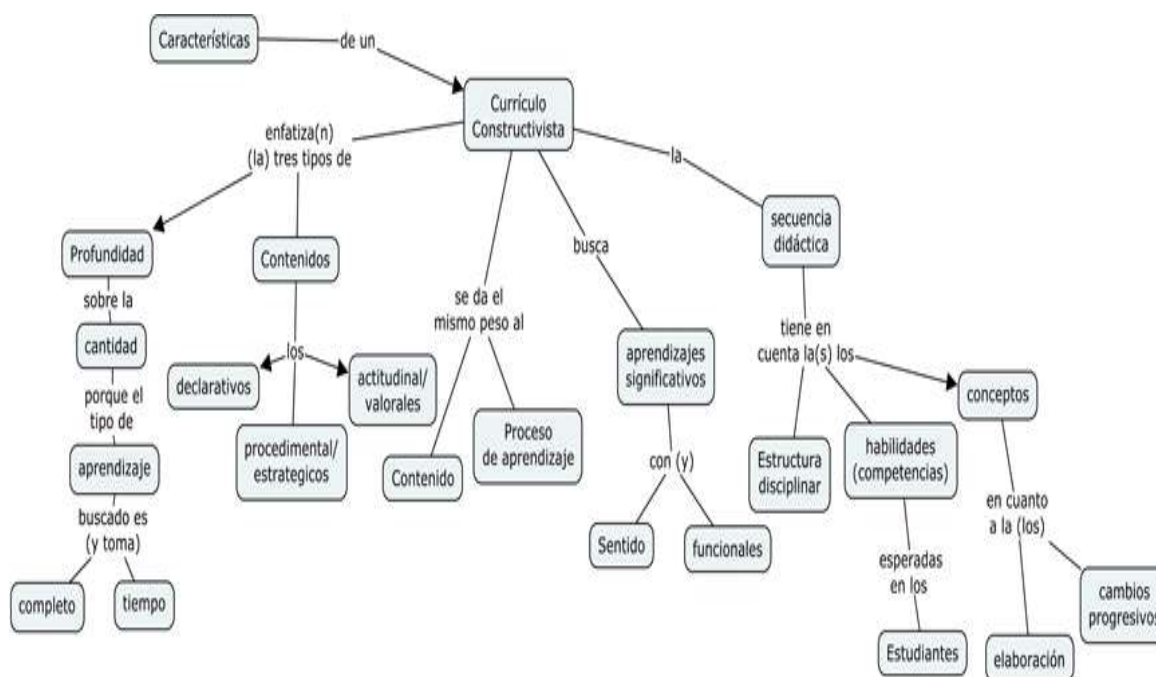
## 2.8. ¿Qué debe tener en cuenta un Profesor de Ciencias Sociales o de Historia a la hora de confeccionar una Secuencia Didáctica?

El profesor de ciencias sociales o de historia, a la hora de empezar la confección de una secuencia didáctica debe tener en cuenta por lo menos los siguientes aspectos:

1. El modelo de enseñanza-aprendizaje y el currículo que dicho modelo informa.

El modelo de enseñanza-aprendizaje adoptado en esta investigación es el constructivista y el currículo que este modelo informa (**Ver figura 15**) debe contener por lo menos las siguientes características (Díaz Barriga Arceo, 1982):

**Figura 15: Mapa conceptual sobre el Currículo Constructivista. Fuente elaboración propia.**





2. El desarrollo cognitivo de los estudiantes de acuerdo a la edad de maduración mental que observan.

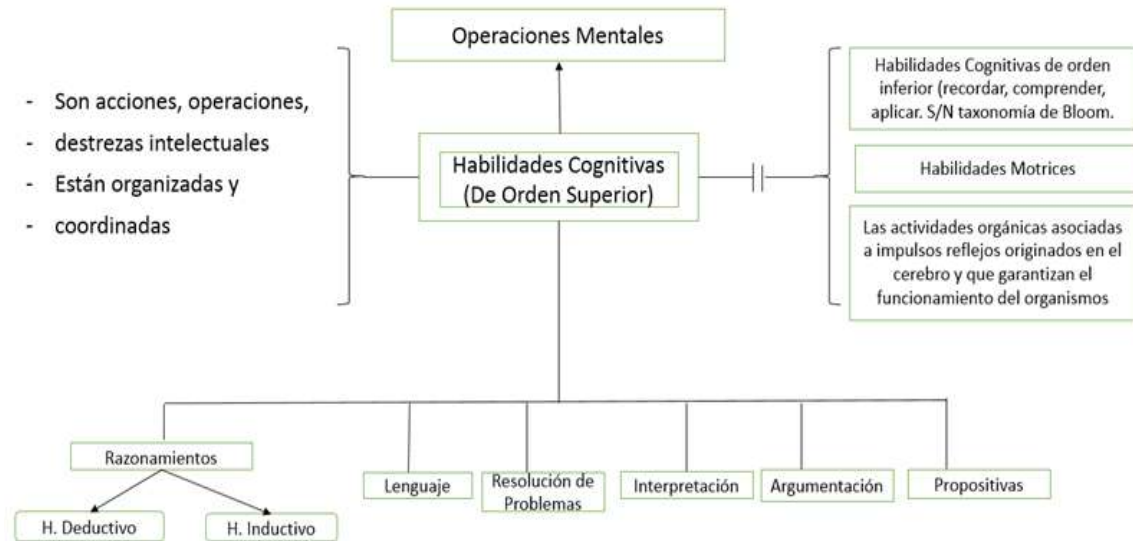
3. Las **Habilidades Cognitivas de orden superior** (competencias cognitivas) que espera desarrollar de acuerdo al desarrollo intelectual de los estudiantes: memoria, lenguaje, razonamiento (hipotético deductivo, hipotético inductivo), solución de problemas, interpretación, argumentación... etc.

Las Habilidades cognitivas (**Ver figura 16**) de orden superior son operaciones mentales o intelectuales, "... es lo que la persona adquiere una vez que práctica el proceso" (Parga H, 2007, pág. 3).

Las operaciones mentales, entendidas como habilidades de pensamiento "son el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas en función de las cuales realizamos la elaboración de la información que recibimos." (Marquéz, 1998), citado por (Parga H, 2007, pág. 3)

"El conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propicien un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en sí, como también a las estructuras, procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarla." (Lipman, 2009) Citado por (Parga H, 2007, pág. 3)

**Figura 16: Mentefacto Conceptual Habilidades Cognitivas. Fuente elaboración propia.**



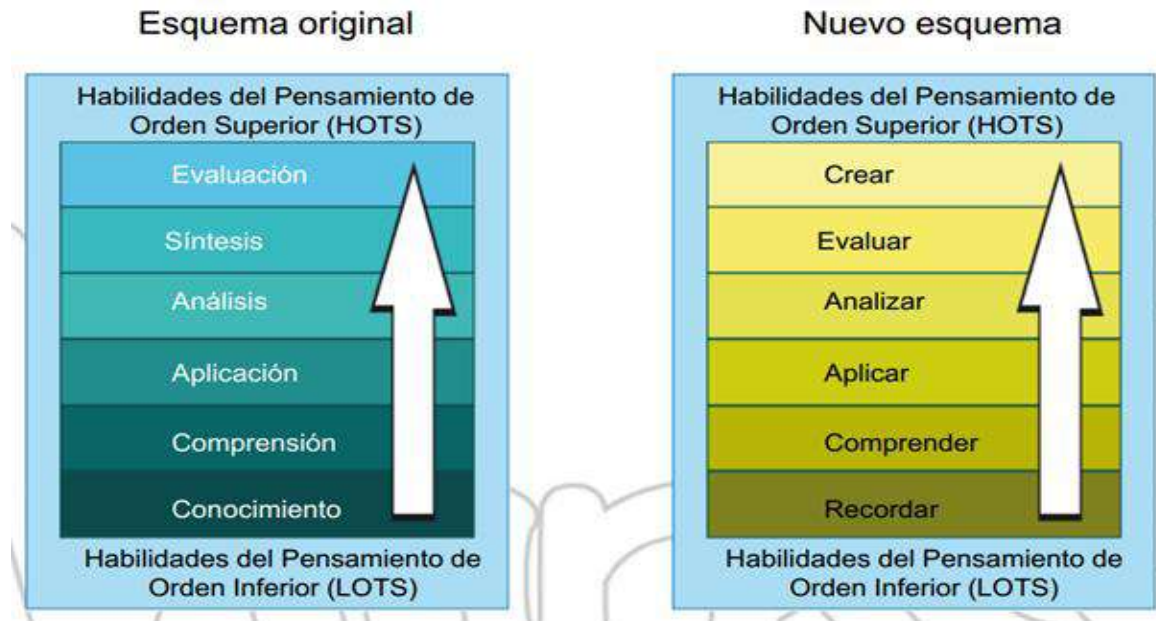
En el contexto de la Taxonomía de Bloom, la adquisición de habilidades cognitivas de orden superior sólo es posible si se ha logrado suficiente dominio en las habilidades básicas o de orden inferior (Ver figura 17)<sup>30</sup>

**Figura 17: Taxonomía de Bloom actualizada por Loris Anderson y David Krathwohl.**

**Fuente Tutoría del grupo MarkQual<sup>31</sup>.**

<sup>30</sup> “En los años 90 un antiguo estudiante de Bloom, Loris Anderson y David R. Krathwohl, revisaron la taxonomía de su maestro y la publicaron actualizada en diciembre del año 2000. Uno de los aspectos clave de esta revisión es el cambio de los **sustantivos** de la propuesta original a **verbos**, para significar las acciones correspondientes a cada categoría. Otro aspecto fue considerar la **síntesis** con un criterio más amplio y relacionarla con **crear** (considerando que toda síntesis es en sí misma una creación); además, se modificó la secuencia en que se presentan las distintas categorías” tomado de la Tutoría del grupo MarkQual.

<sup>31</sup> [http://www.markqual.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75&Itemid=100&lang=es](http://www.markqual.com/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=100&lang=es)



De hecho “Un camino completo que conduzca al desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior, está compuesto por una serie de subprocesos, en donde de manera gradual y acumulativa se va ascendiendo al nivel deseado. Usando la escalera como metáfora, podemos decir que dominar un sub-proceso implica el dominio de los escalones precedentes, por ejemplo: si se quiere alcanzar el dominio en el proceso de ordenamiento, se deberá previamente haber logrado suficiencia en el dominio de los procesos de observación, comparación, relación, y clasificación” (Parga H, 2007, pág. 5).

**Figura 18: Subprocesos de las habilidades de pensamiento de orden superior. Fuente (Parga, 2007).**



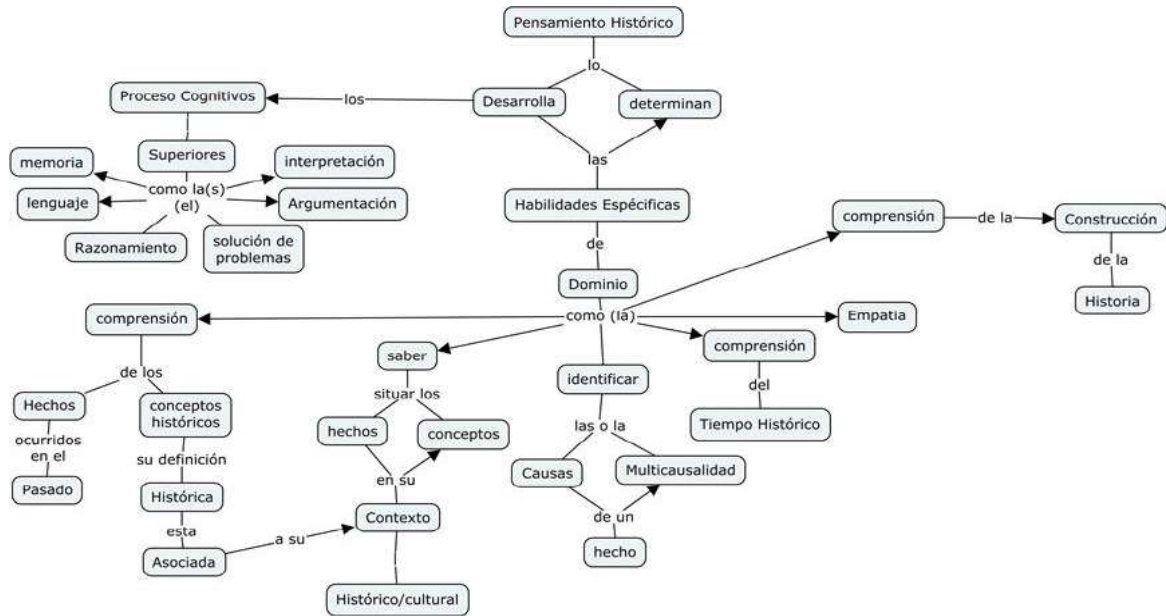
El dominio sobre las habilidades cognitivas de orden superior (como la clasificación, el análisis, la síntesis, la evaluación o la metacognición), se alcanza siempre que se ejerciten habilidades menos generales o de orden inferior así mismo, desarrollar habilidades de orden inferior requiere el desarrollo de habilidades más específicas y concretas.

En consecuencia se propone desarrollar habilidades cognitivas de orden superior a partir de los niveles más bajos de la escalera.

El profesor de ciencias sociales o de historia, a la hora de empezar la confección de una secuencia didáctica debe tener en cuenta además de los aspectos planteados, las Habilidades Específicas de Dominio (**figura 19**) de la disciplina que enseña, que tratándose de la historia

son<sup>32</sup>:

**Figura 19: Mapa Conceptual Habilidades Específicas de Dominio en Historia. Fuente elaboración propia.**



En síntesis estas son las ideas previas fundamentales en torno a la confección de una secuencia didáctica que debe tener en cuenta el docente:

**Tabla 5: Cuadro en el que se expone los aspectos que debe tener en cuenta el docente para elaborar una secuencia didáctica. Fuente elaboración propia.**

<sup>32</sup> Sea indicado en este trabajo que las habilidades específicas de dominio en la historia varían de un autor a otro, siendo las más relevantes las enunciadas aquí.

Modelo de Enseñanza Aprendizaje	Procesos de pensamiento cognitivo de orden superior (competencias cognitivas)	Habilidades específicas de dominio en historia	Estadio de desarrollo de los estudiantes
Constructivista	1. Memoria. 2. Lenguaje (proposiciones). 3. Razonamientos (hipotético-deductivos y razonamientos hipotéticos inductivos). 5. Solución de problemas. 6. Argumentación. 7. Interpretación.	1. Comprensión de los conceptos históricos en cuanto a su contenido disciplinar y contextual 2. Comprensión de las causas o las múltiples causas de un hecho histórico. 3. Comprensión del Tiempo Histórico. 4. Empatía. 5. Comprensión de los procesos de construcción del saber histórico.	El pensamiento formal se <b>caracteriza</b> : 1. El <b>adolescente</b> empieza a <b>razonar</b> en forma <b>hipotético-deductiva</b> 3. Los razonamientos hipotéticos-deductivos <b>son expresados a través de proposiciones</b> , originando otro rasgo característicos de este periodo: el <b>Carácter proposicional</b> . <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de <b>resolver problemas abstractos de forma lógica</b>.</li> <li>• Su <b>pensamiento se vuelve más científico</b>.</li> <li>• <b>Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales</b>.</li> <li>• La <b>atención selectiva</b></li> <li>• Las <b>habilidades memorísticas</b> aumentan.</li> <li>• Avances en el <b>dominio del lenguaje</b>.</li> <li>• Imagina <b>relaciones causa efecto</b>.</li> <li>•Elabora conclusiones a través de la deducción lógica (Isabel Montiel Varquebajo, 2011).</li> </ul>

Veamos a qué nos referimos con Habilidades Específicas de Dominio:

Habilidades Específicas de Dominio: Son instrumentos, destrezas (o habilidades)

cognitivas para el desarrollo de un tipo específico de pensamiento.

**Por ejemplo:** en el caso de la historia las habilidades específicas de dominio, es decir, el tipo de habilidades intelectuales necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico son:

1. Comprensión de los conceptos históricos en cuanto a su contenido disciplinar y contextual.
2. Comprensión de las causas o múltiples causas de un hecho histórico.
3. Comprensión del tiempo histórico.
4. Empatía.
5. Comprensión de la construcción del saber histórico.

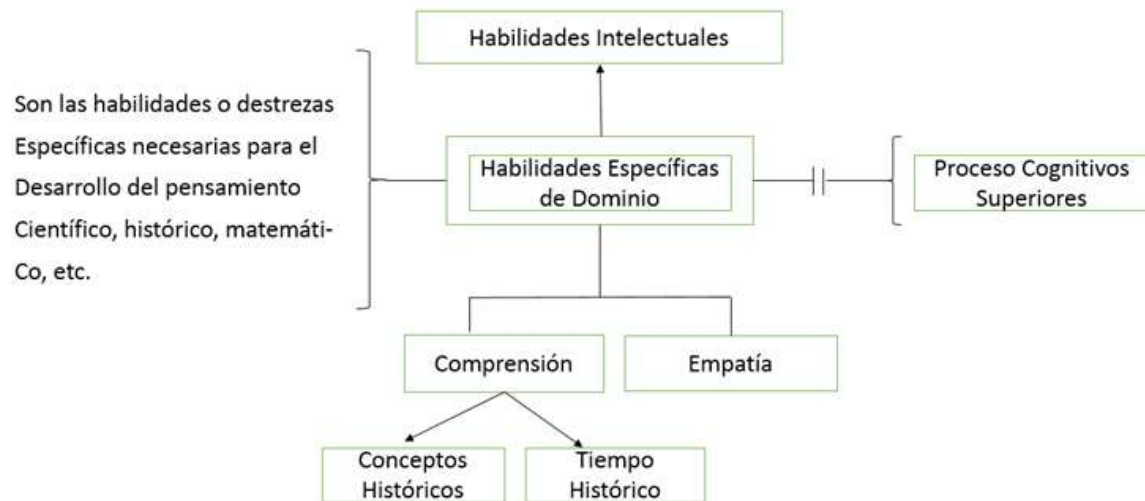
Cada ciencia o disciplina tiene una habilidad específica de dominio (**ver figura 20**), que el docente debe conocer para promover entre sus estudiantes, si su objeto es desarrollar entre ellos pensamiento científico, matemático o lingüístico.

En cualquier caso no deben confundirse las Habilidades Específicas de Dominio con las Habilidades Cognitivas de Orden Superior, que proporcionan al sujeto un Marco General de Desarrollo Intelectual base para el desarrollo de las habilidades específicas de dominio.

La memoria, el lenguaje, los razonamientos hipotético-deductivos o hipotético-inductivos, las imágenes, la capacidad para la resolución de problemas, la argumentación y la interpretación son ejemplo de Habilidades Cognitivas de Orden Superior y son el marco

general en que pueden desarrollarse las habilidades específicas de cada ciencia o disciplina.

**Figura 20: Mentefacto Habilidades Específicas de Dominio. Fuente Elaboración propia.**





## **TÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3. MARCO METODOLÓGICO.**

#### **3.1. Contexto Empírico de la Investigación:**

La población objeto de nuestro estudio pertenece a octavo grado de bachillerato de la I.E. Liceo Departamental de Cali, son estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, en número aproximado de 286 alumnos de entre los cuales tomaremos una muestra representativa del quince por ciento de la población total, aproximadamente cuarenta y cinco estudiantes.

A este grupo de estudiantes se les practicará diversas pruebas diagnósticas que pretenden indagar sobre el manejo que los estudiantes tienen de conceptos histórico, de tiempo histórico y de la comprensión de relaciones causales y multicausales en la historia, así como el nivel de razonamientos inferenciales y de carácter inductivo, como condición necesaria para identificar las principales dificultades en el aprendizaje de la historia.

Así mismo formarán el grupo base de enseñanza y aprendizaje de los conceptos de tiempo históricos, relaciones causales y multicausales de fenómenos históricos y otras variables dentro del universo de dificultades de enseñanza-aprendizaje identificadas en el curso de la investigación, a través de las técnicas de mapas conceptuales y mentefactos.

Finalmente una vez aplicada la secuencia didáctica compararemos los resultados del grupo

muestral con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, a fin de establecer si las técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizada (Mapas conceptuales y Mentefactos) favorece los aprendizajes, desarrolló pensamiento histórico y promovió en los estudiantes la reflexión de sus propios procesos cognitivos (metacognición).

### **3.2. Descripción de los sujetos de la investigación<sup>33</sup>**

La Investigación se realizó en una población muestral de cuarenta y cinco (45) estudiantes de la I.E. Liceo Departamental de la jornada de la mañana, de la cual el 14.4% pertenecen a los estratos 1 de la población, el 25% al estrato 2, el 30% al estrato 3 el 25,27% al estrato 4 y solo el 25,27% de la población examinada pertenece al estrato 5 de la población.

De este grupo el 52.35% pertenece a un grupo familiar completo; el 24,37% pertenece a un grupo familiar incompleto; el 7.22% pertenece a un grupo familiar extenso completo; el 5,42% pertenece a un grupo familiar extenso incompleto; el 6,32% pertenece a un grupo familiar compuesto y el 4,33% a un grupo familiar recompuesto.

Del grupo examinado el 23,47% se consideran blancos; el 28,34% se consideran mestizos; y el 13,31 se consideran afrodescendientes.

---

<sup>33</sup> Datos tomados de la Encuesta Socioeconómica realizada por la I.E Liceo Departamental año 2016.

### **3.3. Instrumentos a utilizar en la recolección de la información**

El presente trabajo de investigación recurrirá al análisis documental para identificar la literatura principal producida en el campo objeto de investigación, así mismo acudirá a la pruebas de competencia histórica y de razonamiento inferencial e inductivo que aplicará a la población muestral.

#### **3.3.1. Recopilación bibliográfica y análisis documental**

Se efectuó una indagación y búsqueda de libros, artículos de revistas pedagógicas, ensayos y otras publicaciones en torno a los siguientes temas:

1. Teorías y enfoques de aprendizajes.
2. Modelos de Enseñanza-Aprendizaje.
3. Secuencias Didácticas.
4. Pedagogía conceptual.
5. Mapas Conceptuales.
6. Mentefactos Conceptuales.
7. Estructura del Carácter Social.
8. Cambio conceptual.
9. Pruebas de Competencia Histórica:

Las pruebas denominadas de competencia histórica, son pruebas diagnósticas encaminadas a identificar el nivel de comprensión de los estudiantes de conceptos históricos, relaciones de causalidad y multicausalidad y el tiempo histórico, buscan recabar información de hasta dónde llegan las competencias históricas del grupo muestral.

Estas pruebas empiezan indagando cuánto saben los estudiantes respecto de la estructura formal de los conceptos históricos, es decir, se trata de identificar si los estudiantes son capaces o no de definir un concepto histórico, supraordinarlo, caracterizarlo, diferenciarlo, clasificarlo, dar ejemplos y relacionarlo con otros conceptos.

Así mismo, a través de actividades de organización y secuenciación de diversos acontecimientos históricos, establecer el nivel de comprensión del tiempo en la historia, determinar si conoce qué suceso o fenómeno histórico preside a otro, que proximidad existe entre uno y otro o si se tratan de sucesos verificados en épocas y/o períodos diferentes.

10. Las pruebas de razonamiento:

Las pruebas de razonamiento hipotético deductivo e inductivo tienen por objeto, de un lado identificar el manejo que los estudiantes hacen de esta habilidad de pensamiento de orden superior, propia de la etapa de operaciones formales y en de otro establecer si a partir de ciertas premisas históricas pueden inferir relaciones de orden causal o multicausal entre los hechos o acontecimientos históricos y sus efectos.

### **3.4. Tipo de investigación y procedimiento**

No obstante la abundante literatura respecto a los principales problemas en la enseñanza-aprendizaje de la historia en adolescentes de Educación Básica o Media; los problemas específicos de un grupo de estudiantes de grado octavo de la I.E. Liceo Departamental, no

han sido suficientemente explorados en el pasado y como esta es una investigación situada en el aula, no es fácil prever los resultados de la misma, es probable que los estudiantes enfrenten los mismos problemas en el aprendizaje de la historia descritos en la literatura: los aprendizajes de los conceptos históricos, la percepción del tiempo en la historia, los temas de causalidad y multicausalidad, etc. o sean problemas asociados al desarrollo intelectual de los educandos o a problemas de enseñanza atribuibles a los educadores, en todo caso es un tema relativamente desconocido, en consecuencia esta investigación será de **carácter exploratorio** en cuanto nuestra pretensión, modesta en sus alcances, no es otra que ofrecer una visión aproximada de los problemas en este campo de la enseñanza. (Ver Figura 21)

### **3.5. Enfoque de la Investigación**

Por cuanto este trabajo:

1. Plantea un problema de estudio delimitado y concreto, con una pregunta de investigación que versa sobre cuestiones específicas, pero no sigue un proceso claramente definido.
2. Una vez planteado el problema de estudio, considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual deriva una o varias hipótesis, también se apoya en los hechos lo que permite seleccionar una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa.

3. Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados, como revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales.

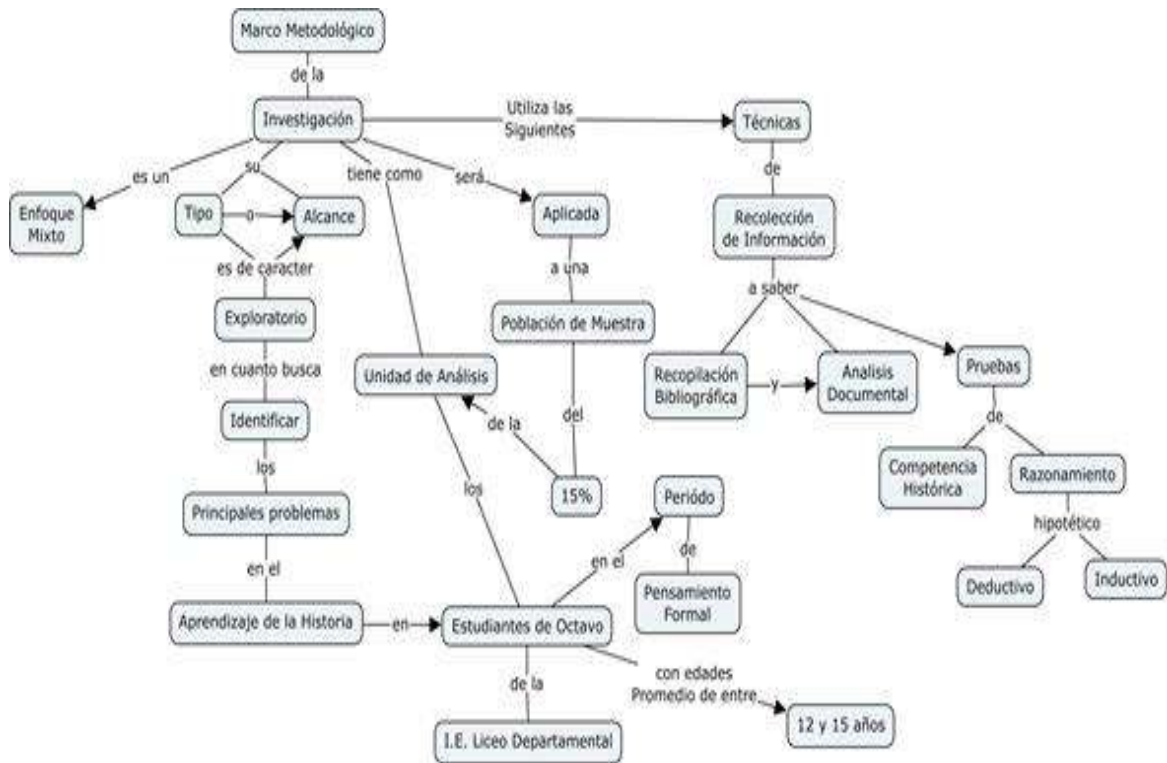
5. El proceso de indagación utilizado es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

El enfoque de esta Investigación es Mixto. En efecto, esta investigación se orienta a la identificación de los principales problemas en el aprendizaje de la historia como de los dispositivos didácticos más eficaces para superarlos, considera imperativo la recolección de datos sobre los tipos de aprendizajes de los conceptos históricos, la percepción del tiempo en la historia y la capacidad para desarrollar pensamiento hipotético deductivo en la relación de causalidad o multicausalidad de los fenómenos histórico-sociales en los estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental de Cali.

Estos datos aportan información sobre la tendencia general en los aprendizajes de los conceptos históricos: si han sido aprendidos significativa o memorísticamente; cuánto saben del tiempo histórico y de la diferencia con la cronología y cuál es el grado de desarrollo del pensamiento hipotético deductivo a la hora de establecer relaciones entre causas y efectos o entre muchas causas y un efecto, etc. A fin de establecer finalmente si los datos obtenidos coinciden con la hipótesis planteada.

**Figura 21: Mapa conceptual del Marco Metodológico de la presente investigación.**

**Fuente: Elaboración propia.**



## **TITULO IV: DE LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS: MENTEFACTOS Y MAPAS CONCEPTUALES**

### **4. Dispositivos Didácticos: Mapas Conceptuales y Mentefactos**

#### **4.1 ¿Qué son los Mapas Conceptuales?**

Los Mapas Conceptuales fueron desarrollados por el Profesor Joseph D. Novak en los años 1960, basándose en las teorías de David Ausubel del aprendizaje significativo.

“Los Mapas Conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras de enlaces para formar una unidad semántica.

“Un Mapa Conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

“La elaboración de mapas conceptuales es una técnica destinada a poner de manifiesto conceptos y proposiciones.

“Los Mapas Conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Un Mapa conceptual también puede hacer las veces de “mapa de carreras” donde se muestran algunos de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos de forma que resulten proposiciones. Una vez que se ha completado una tarea de aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen



esquemático de todo lo que se ha aprendido.

“Los Mapas Conceptuales son instrumentos poderosos para observar los matices en el significado que un estudiante otorga a los conceptos que se incluyen en su mapa. Los mapas conceptuales cuando se elaboran concienzudamente, revelan con claridad la organización cognitiva de los estudiantes” (Novak, 1984, pág. 48).

Llamados también “...organizadores gráficos del conocimiento ...favorecen la comprensión y asimilación de los contenidos, al establecer relaciones conceptuales que les dotan de cohesión, contribuyendo a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje al propiciar la actividad cognitiva de los estudiantes” (Perez, 2010, pág. 15).

“El aprendizaje significativo implica necesariamente la atribución de significados. Los organizadores gráficos, por tanto, pueden ayudar a desarrollar esta tarea, al atribuir a los conceptos ciertos significados y al establecer relaciones significativas que se producen entre los diferentes objetos de aprendizaje. Por ello, el estudiante al presentar la información mediante mapas conceptuales... muestra su forma peculiar de organizarla e interrelacionarla significativamente (Perez, 2010, pág. 18).

Los mapas conceptuales “...tienen como objetivo representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. ...Los mapas conceptuales tienen como objetivo dirigir la atención hacía aquellas ideas o nociones más relevantes dentro de un documento específico” (Perez, 2010, pág. 17).

Un mapa conceptual es una representación “ideo-esquemática” que reproduce las ideas que una persona tiene sobre algún aspecto de la realidad, esas ideas se expresan corrientemente a través de proposiciones, relaciones de conceptos<sup>34</sup>, que son precisamente las que se representan a través de estos instrumentos.

Los mapas conceptuales permiten a docentes y muy especialmente a los estudiantes identificar cuánto saben sobre un determinado tema, lo que de hecho entraña una reflexión respecto de los procesos cognitivos (metacognición) que desarrollan; los mapas conceptuales facilitan el aprendizaje en cuanto su construcción<sup>35</sup> implica la adquisición significativa de nuevas ideas que se asocian a las preexistentes.

Para que un estudiante pueda elaborar mapas conceptuales necesita saber primero ¿qué es un concepto, en dónde se forma y para qué sirve?

#### **4.1.2 El Pensamiento Humano:**

##### **Contexto de Interacción de los Conceptos<sup>36</sup>**

El Pensamiento es la facultad más importante del cerebro humano (**Ver Figura 22**). Con el pensamiento los hombres pueden relacionarse con la realidad: explicándola, resolviendo los problemas que le plantea, tomando decisiones etc., vincularse con los demás, comunicarse

---

<sup>34</sup> Unidades Específicas de Pensamiento.

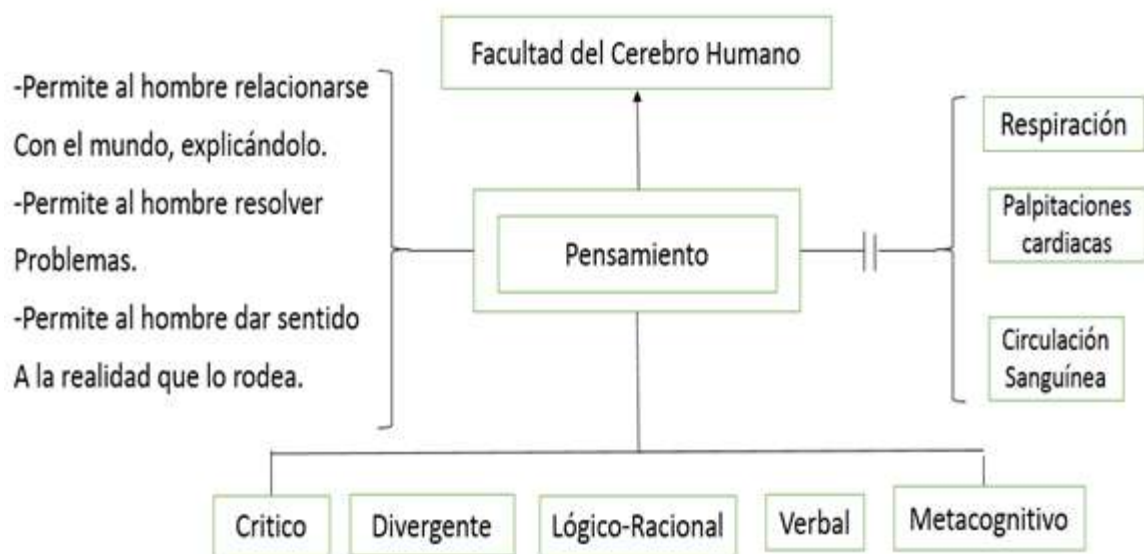
<sup>35</sup> Al relacionar conceptos entre sí por medio de enlaces, forman proposiciones que son unidades complejas de Pensamiento.

<sup>36</sup> Las ideas no son innatas, se construyen en la relación dinámica que los individuos establecen con el entorno en virtud del pensamiento.

en general y especialmente a través del lenguaje articulado, ese cúmulo de signos, palabras o conceptos que representan el mundo de la realidad.

Gracias al pensamiento los hombres comprenden el mundo que los rodea, le dan significado, forman ideas, etc. Pensamos cuando: comprendemos un fenómeno (pensamiento lógico y/o racional), resolvemos problemas (pensamiento crítico y/o divergente), nos comunicamos utilizando el lenguaje en cualquiera de sus formas (pensamiento verbal), o cuando nos preguntamos por nuestros propios procesos mentales, es decir, pensar en pensar (pensamiento metacognitivo) etc.

**Figura 22: Mentefacto Conceptual, el Pensamiento Humano. Fuente elaboración propia.**



Tomemos prestados dos conceptos claves de las ciencias naturales, el átomo y la molécula. Sabemos que el átomo es la partícula más pequeña de la materia y que la acumulación de átomos pueden formar moléculas y estas, agrupadas con otras moléculas: células.

Pues bien, la partícula más pequeña del pensamiento, sin la cual, los hombres no podrían comprender el mundo, explicarlo, resolver problemas, comunicar sus experiencias y hallazgos, es el concepto. Un concepto es un nombre que representa hechos, eventos, fenómenos, objetos, acciones de la realidad física e incluso de la realidad psicológica de los sujetos o de sus realidades virtuales, teóricas o sublimadas (el arte o la cultura).

Según Joseph Novak “Definimos concepto como una regularidad en los acontecimientos o en los objetos, que se designan con algún término. Son objetos o acontecimientos... imágenes mentales...” (Novak, 1984, pág. 43).

#### **4.1.3 ¿Cómo Identificar un Concepto?**

Un concepto es un nombre que representa hechos, eventos, fenómenos, objetos, acciones de la realidad física<sup>37</sup> e incluso de la realidad psicológica de los sujetos o de sus realidades virtuales, teóricas o sublimadas.

En muchos casos esos hechos, eventos, fenómenos, objetos, acciones forman una imagen en la mente, pero en otros no. En el primer caso para identificar en forma inequívoca el concepto basta establecer si el nombre representa un hecho, acontecimiento, fenómeno,

---

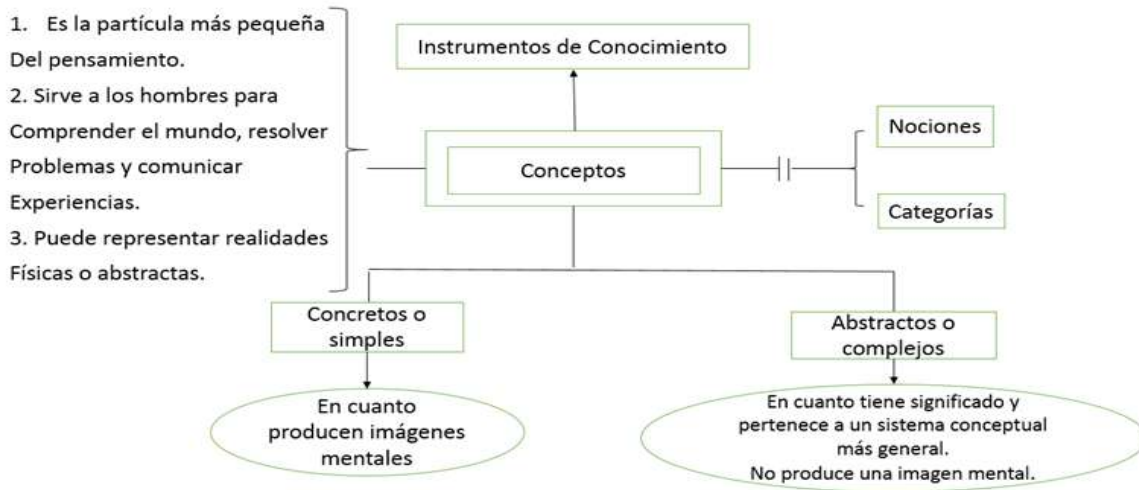
<sup>37</sup> Desde la perspectiva de (Novak Joseph, 1984).

objeto o acción, si lo hace es un concepto (concepto concreto o simple de la clase que Novak refiere).

En el segundo caso, es importante advertir dos cosas: la primera su significado como principal característica de los conceptos (conceptos abstractos o complejos), significados que **definen** el concepto, lo **caracterizan**, **identifican las clases que admite**, sus **diferencias** con otros conceptos de la misma clase, significado que además es construido por la ciencia de la que hace parte y la segunda, su **contexto o sistema categorial** al que pertenece.

De modo que hay **dos formas de identificar un concepto** (ver figura 23), **primero** sí forma en nuestra mente una imagen del objeto que encarna o siempre que represente hechos, eventos o fenómenos, si no es así, debe recurrirse a la **segunda alternativa** para la identificación de los conceptos: identificar el contenido (significado) del concepto y el sistema categorial al que pertenece.

**Figura 23: Mentefacto Conceptual, el Concepto. Fuente elaboración propia.**



#### 4.2. ¿Cómo se hacen los Mapas Conceptuales?

Un mapa conceptual es una representación “ideo-esquemática” que reproduce las ideas que una persona tiene sobre algún aspecto de la realidad (**Ver figura 24**), esas ideas se expresan corrientemente a través de conceptos que se relacionan unos con otros formando proposiciones o unidades de conocimiento que son precisamente las que se representan a través de estos instrumentos.

El procedimiento para elaborar mapas conceptuales es muy sencillo.

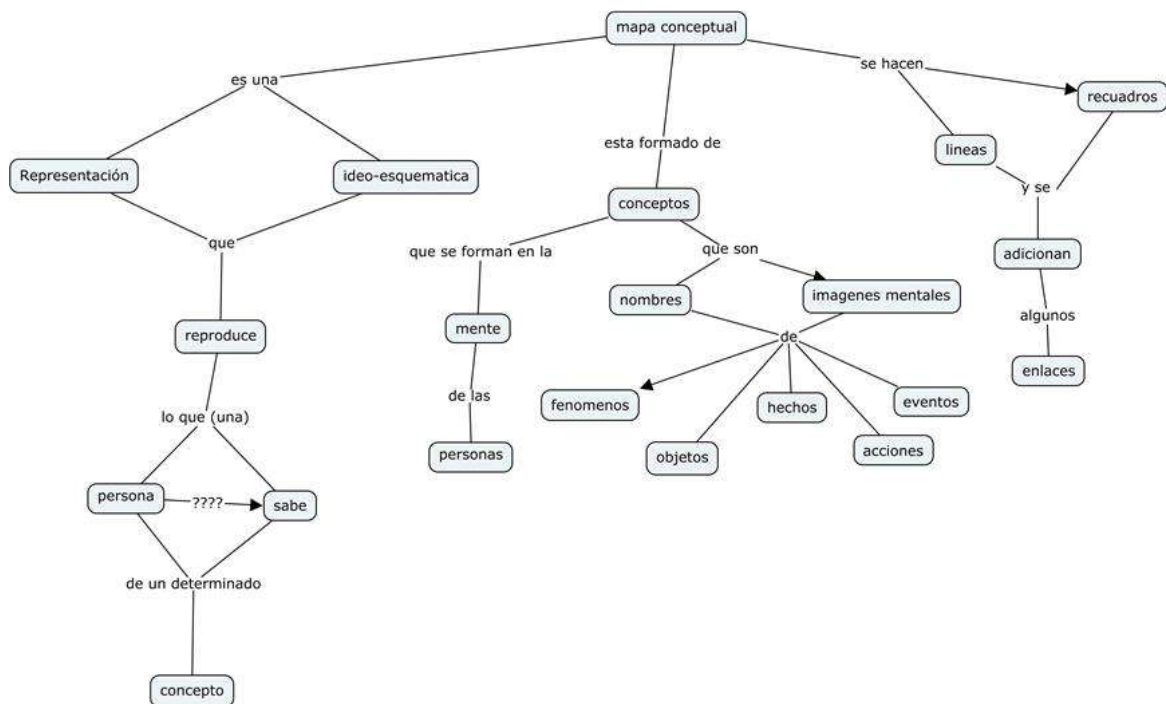
1. Escriba todo cuanto Usted (el estudiante) conozca sobre el concepto que va a trabajar: características, color, clase, etc.
2. Lea la definición que escribió e identifique (subrayándolos) los conceptos que la componen.

3. Elabore un esquema o estructura con recuadros y líneas donde incorpore el concepto central y los conceptos dependientes o jerárquicamente inferiores al principal.

4. Para saber si el mapa conceptual está bien hecho, éste debe poder leerse, para ello escribiremos fuera de los cuadros o rectángulos, unas palabras llamadas enlaces que facilitan la lectura del Mapa.

5. Cada “rama” del mapa conceptual representa una proposición, unidad de conocimiento o idea específica del campo de estudiado, muchas de estas proposiciones pueden enlazarse con otras dentro del mismo mapa a través de una línea enlace.

**Figura 24: Mapa Conceptual. Fuente elaboración Propia.**



**Por ejemplo:**

**CONCEPTO: MESA**

**MESA:** es un mueble con múltiples usos domésticos, que en las viviendas se ubica principalmente en el comedor, también en la cocina y otros lugares de la casa.

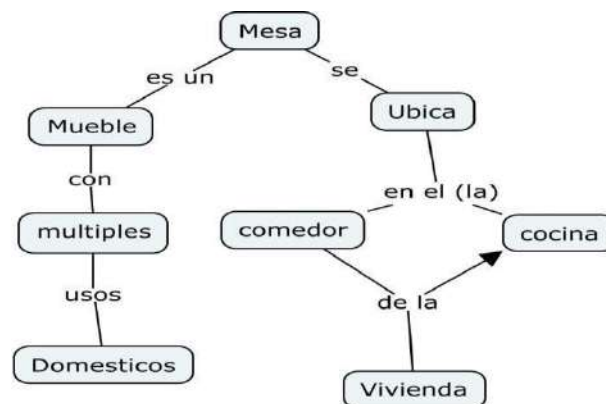
**IMAGEN MENTAL:**



**SUBRAYAMOS LOS CONCEPTOS**

**MESA:** es un mueble con múltiples usos domésticos, que en las viviendas se ubica principalmente en el comedor, también en la cocina y otros lugares de la casa.

**MAPA CONCEPTUAL** (Elaboración Propia)





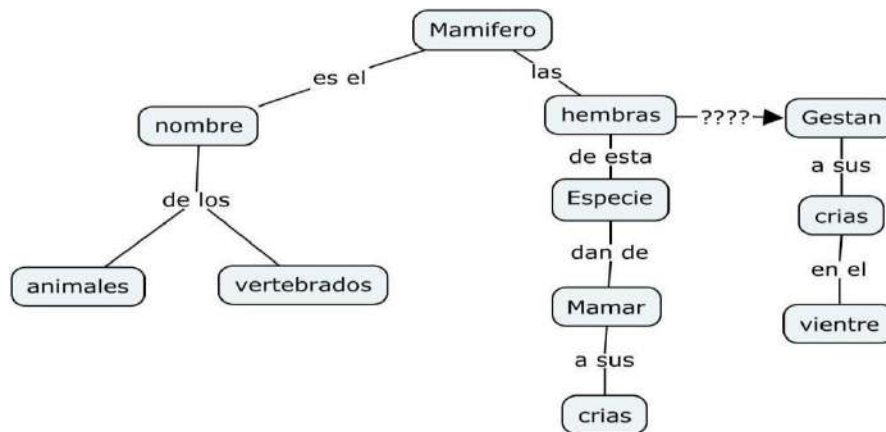
## CONCEPTO: MAMÍFERO

**MAMÍFERO:** Es el nombre que se da a los animales vertebrados, cuyas hembras dan de mamar a sus crías al momento de nacer, esto es, cuando se haya producido el parto. Es importante hacer notar que la gestación de las criaturas mamíferas se produce en el vientre materno.

## SUBRAYAMOS LOS CONCEPTOS

### MAMÍFERO:

Es el nombre que se da a los animales vertebrados, cuyas hembras dan de mamar a sus crías al momento de nacer, esto es, cuando se haya producido el parto. Es importante hacer notar que la gestación de las criaturas mamíferas se produce en el vientre materno. (**Elaboración Propia**)

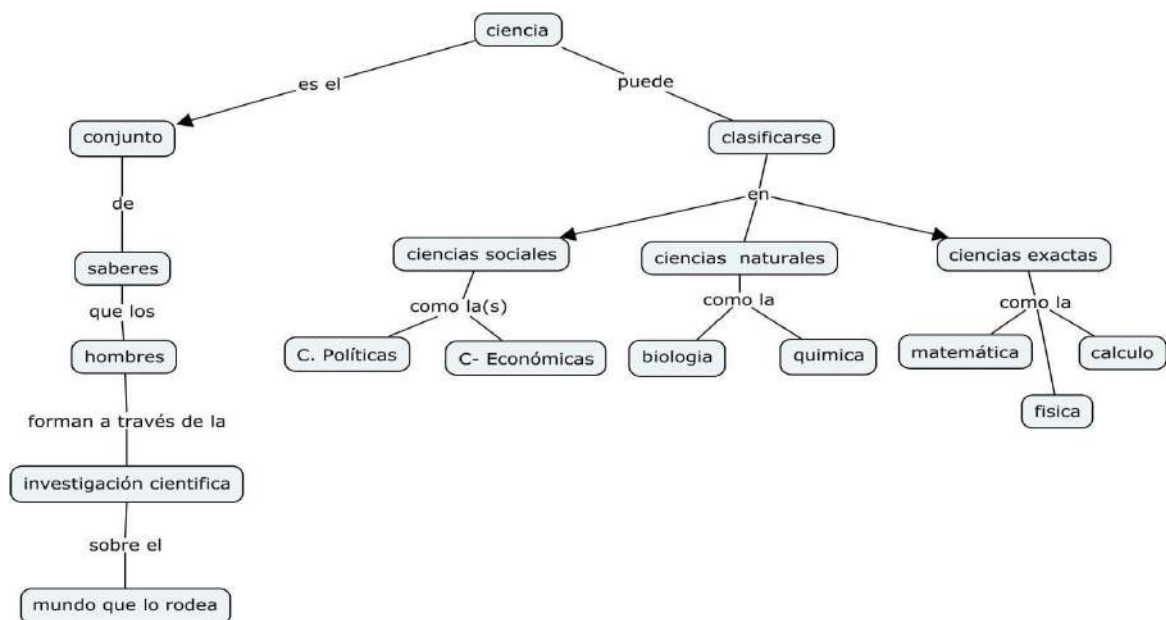


## CONCEPTO: CIENCIA

La ciencia es el conjunto de saberes que los hombres forman a través de la investigación sobre el mundo que los rodea. Puede clasificarse en ciencias sociales como la economía y la política; ciencias exactas, como las matemáticas y el cálculo; y las ciencias naturales como la biología, la química o la física.

## **SUBRAYAMOS LOS CONCEPTOS**

Conjunto de saberes que los hombres forman a través de la investigación sobre el mundo que los rodea. Puede clasificarse en ciencias sociales como la economía y la política; ciencias exactas, como las matemáticas y el cálculo; y las ciencias naturales como la biología, la química o la física. **(Elaboración Propia)**



### **4.3. Crítica de los Mapas Conceptuales desde la perspectiva de la Cartografía Conceptual**

1. “...en el enfoque de los mapas conceptuales toda palabra es un concepto, mientras que en la propuesta de los mentefactos conceptuales un concepto requiere cuatro proposiciones centrales: Supraordinadas, Infraordinadas, Isoordinadas y exclusión”

2. “Los mapas conceptuales han constituido un importante avance en el campo de la construcción de conceptos, pero esta técnica apunta sobre todo a comprender las relaciones conceptuales, y no es suficiente para construir la estructura específica de éstos”.

3. Un concepto desde el enfoque de mapas conceptuales “... puede definirse como un evento o un objeto cuya regularidad se denota con un nombre o etiqueta. De esta manera, términos tales como café, té, agua, edificio, serían conceptos. Por ende, el término concepto designa una palabra que representa la imagen de un objeto y que está en la mente de una persona. Habría, entonces, conceptos concretos y conceptos abstractos. Los primeros se refieren a objetos concretos de la realidad (lápiz, coche), mientras que los segundos hacen referencia a aspectos abstractos que no se pueden tocar, oler ni sentir, tales como por ejemplo la alegría, el amor, etc.

Esto nos lleva a entonces a que toda palabra es un concepto y esto es lo que está en el trasfondo de los mapas conceptuales, con lo cual no habría diferencia con las nociones, que

también se definen como palabras que representan diferentes aspectos de la realidad<sup>38</sup>” (Tobón, 2004).

#### **4.4. ¿Qué son los Mentefactos<sup>39</sup> y cuáles son sus partes?**

“Un mentefacto es un diagrama jerárquico cognitivo que organiza y preserva el conocimiento, en él se plasman las ideas fundamentales y se desechan las secundarias. Los mentefactos conceptuales realizan dos funciones: organizan las proposiciones y preservan los conceptos así almacenados, mediante un diagrama simple jerárquico.

Antes de construir un mentefacto conceptual se deben construir las proposiciones. Para estructurarlas y organizarlas en supraordinadas, exclusiones, isoordinadas e infraordinadas, definidas de la siguiente forma:

1. **Supraordinada (Ver figura 25):** (desarrolla el pensamiento inductivo) Es una clase que contiene por completo a otra. “La supraordinación, implica la relación existente entre el concepto que se está definiendo y la clase a la que corresponde o en la que se encuentra incluido. La supraordinación implica la inclusión de una clase de menor jerarquía en otra de mayor jerarquía, lo que implica la presencia de procesos inductivos”<sup>40</sup>.

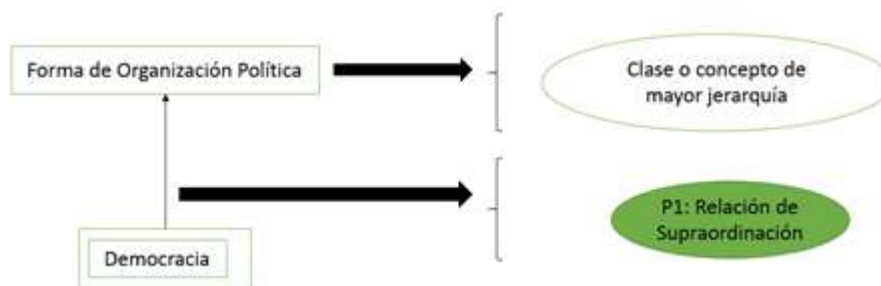
---

<sup>38</sup> Esta es la principal limitación de los mapas conceptuales que es francamente subsanada por los mentefactos conceptuales, de allí que es necesario en un trabajo como este, que pretende no solo desarrollar en los estudiantes habilidades específicas de dominio en historia, sino también, habilidades cognitivas de pensamiento superior, conjugar en la secuencia didáctica ambos instrumentos ideo-gráficos.

<sup>39</sup> También llamados organizadores gráficos del conocimiento (Perez, 2010)

<sup>40</sup> FAVA Formación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje. SENA Servicio Nacional de Aprendizaje.

**Figura 25. Conceptos Supraordinado. Fuente elaboración propia.**



**2. Infraordinada (Ver figura 26): “Varias subclases de una clase” (Pinilla, 2006).**

Desarrolla el pensamiento Hipotético deductivo, establece relaciones de clasificación deductiva, es decir, desde el concepto central a sus clasificaciones. “Implica la relación existente entre concepto a definir y las clases que contiene o incluye, lo que significa que la infraordinación establece relaciones de clasificación deductiva, es decir desde el concepto o la clase de mayor jerarquía a la de menor jerarquía”<sup>41</sup>.

**Figura 26: Conceptos Infraordinados. Fuente elaboración propia.**



<sup>41</sup> *Ibíd.*

3. **Isoordinada** (Ver figura 27: Hace referencia a las características particulares del concepto que se está definiendo, que lo identifican y lo diferencian de las otras clases que pertenecen al supraordinado, al que éste se encuentra incluido. “Isoordinación significa igual orden, lo que implicaría que desde el contexto de los mentefactos conceptuales son características que poseen la misma extensión que el concepto a definir<sup>42</sup>.

**Figura 27: Conceptos Isoordinados. Fuente elaboración propia.**



4. **Exclusiones** (Ver figura 28): Son las clases que se oponen o se excluyen mutuamente, se asocia con la operación de excluir o negar un nexo entre dos clases adyacentes. Son conceptos sustancialmente diferentes al concepto central, pero que pertenecen al mismo concepto o clase supraordinada.

<sup>42</sup> Ibídem.

**Figura 28: Conceptos de exclusión. Fuente elaboración propia.**



Dos aspectos generales hacen relevantes los mentefactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de conceptos:

1. Permite la caracterización estructural de los conceptos, es decir, identificar la clase a la que pertenece (Supraordinar), sus características fundamentales y distintivas (Isoordinar), sus subclases (Infraordinar) y finalmente identificar los conceptos que en el mismo lugar del concepto analizado son diferentes a este (Exclusión).

2. Permite la formación de proposiciones, el Mentefacto Conceptual es susceptible de ser proposicionalizado, es decir, además de proporcionar un “ideograma” del concepto analizado, proporciona las ideas (proposiciones) específicas que lo forman.

Cada línea orienta en el sentido de una proposición de carácter deductiva, inductivas, una relación de exclusión y de caracterización.

“Las proposiciones, que son las que le dan el significado a la relación y poseen el mismo código que las relaciones, en la supraordinación se establece una sola relación, y por

supuesto que también una proposición, puesto que se asume un solo criterio.

El código que tenga la relación en el esquema debe ser el mismo de la proposición, ya que esta es la que le da sentido a la relación. En las relaciones de infraordinación pueden aparecer múltiples proposiciones tanto criterios sean elegidos o tenidos en cuenta para la clasificación.

La estructura de la proposición consta de sujeto y predicado, es decir que la proposición debe ser lo más sintética posible. Su ampliación se puede hacer en la sustentación, donde se explican las proposiciones” (Mosquera, 2004, pág. 3).

“Los mentefactos conceptuales constituyen una metodología de construcción y comunicación de conceptos innovadora que está tomando amplia fuerza en la actualidad. Ellos brindan una estructura para construir y comunicar términos conceptuales. Sin embargo, hay un vacío en esta metodología consistente en la ausencia de elementos tan importantes como los vínculos del concepto con otros, la ejemplificación y la procedencia del término. Por lo demás, la gráfica, a pesar de superar los mapas conceptuales, no integra la información verbal con la no verbal” (Tobón, 2004, pág. 16).

#### **4.4.1 ¿Cómo se elabora un Mentefacto Conceptual?**

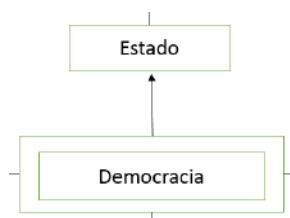
1. Elaboremos el mentefacto del concepto democracia. “Democracia” es nuestro concepto central, lo ubicamos en el centro del mentefacto en un recuadro doble:

**(Elaboración propia)**





2. A continuación debemos identificar el concepto o conceptos supraordinados, para ello debemos pensar: ¿a qué categoría superior pertenece la democracia? ¿Qué conjunto universal la abarcaría? La democracia es una clase de Estado, entonces “Estado” es el concepto supraordinado del concepto central “Democracia”. **(Elaboración propia)**



3. A veces puede ocurrir que el concepto supraordinado pertenezca a otro que sea aún más abarcante y que lo incorpore también, por ejemplo el concepto de “organización política”.

**(Elaboración propia)**

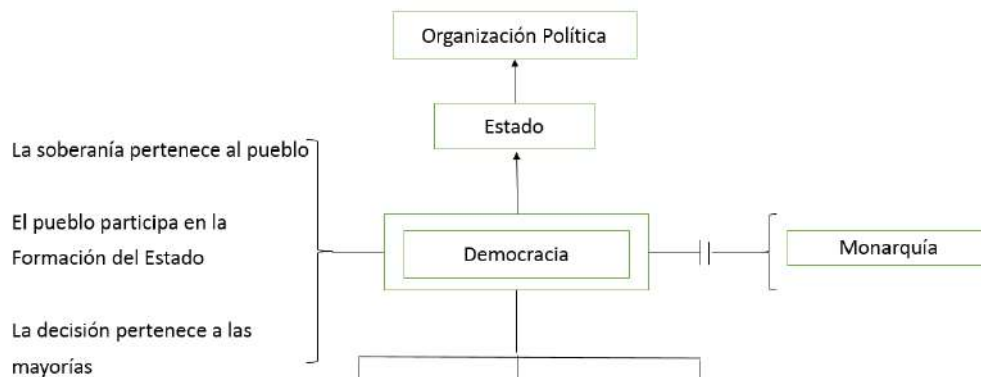


4. Una vez hayamos establecido a qué categorías o clases superiores pertenece el concepto central, procedamos a identificar los conceptos que se diferencian (conceptos de exclusión) del concepto central, pero que pertenezcan a los conceptos supraordinados. Por ejemplo, el

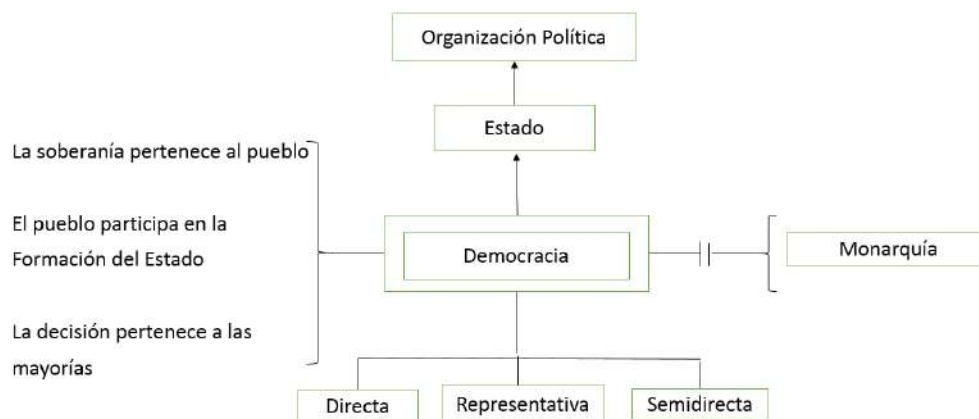
concepto “monarquía”, es un concepto diferente al concepto democracia, pero pertenece a las categorías supraordinadas de Estado y Organización Política. **(Elaboración propia)**



5. Una vez hallado los conceptos supraordinados y de exclusión, procedemos a identificar todas las características del concepto central. **(Elaboración propia)**



6. Finalmente identificamos los conceptos infraordinados, es decir las distintas clasificaciones que admite el concepto central; tratándose de la democracia, puede clasificarse en “democracia directa”, “representativa” y “semidirecta”. **(Elaboración propia)**



Incluso antes que los estudiantes empiecen la elaboración de los Mentefactos conceptuales se les puede sugerir los siete ejes para la construcción estandarizada de conceptos que propone el Modelo de Cartografía Conceptual (Tabla 7), Técnica de Procesamiento de Información (Tobón, 2004).

**Tabla 6: Matriz de Cartografía Conceptual adaptación tomada del modelo de cartografía conceptual de (Tobón, 2004, pág. 23).** .

Eje nocional	Eje categorial	Eje de diferenciación	Eje de ejemplificación	Eje de caracterización	Eje de subdivisión	Eje de vinculación
Se da una aproximación al concepto estableciendo su <b>definición</b> corriente y el <b>origen de la palabra</b> o palabras de las cuales se compone	Se describe la <b>clase general</b> a la que pertenece el concepto (Supraordinada)	Se identifican los <b>conceptos diferentes</b> al concepto central pero que pertenezcan a su misma clase (exclusiones)	Se describen proposiciones que ejemplifican el concepto con casos específicos.	Se describen las características esenciales del concepto (isoordinadas)	Se construyen o se identifican las <b>clases</b> en las cuales se <b>clasifica</b> o <b>divide</b> el concepto (infraordinadas)	Se establecen las relaciones de ese concepto con otros que son importantes desde lo semántico o contextual.

Que para implementar entre los estudiantes, proponemos el siguiente esquema (una versión adaptada de la matriz anterior<sup>43</sup> (ver tabla 8):

**Tabla 7: Adaptación de Matriz de Cartografía Conceptual de (Tobón, 2004). Fuente elaboración propia.**

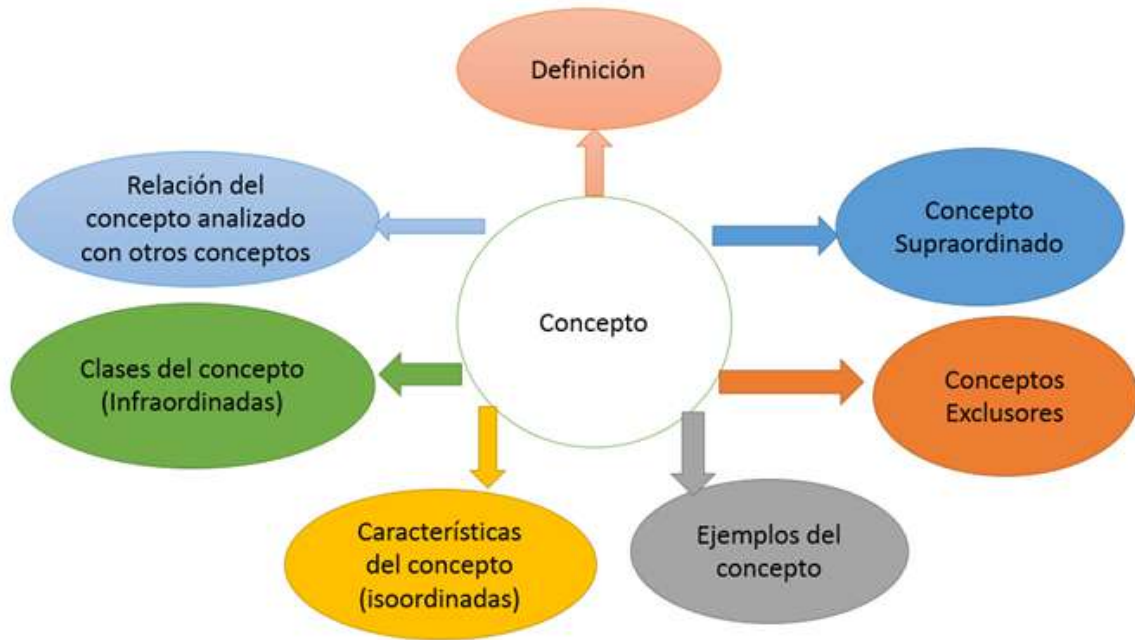
Concepto	Definición	Clase a la que pertenece (Concepto o Supraordinado)	Diferencia con otros conceptos pero que pertenezcan a la misma clase (exclusión)	Ejemplos del concepto	Características del Concepto (Isoordinadas)	clases del concepto (Infraordinado)	Relación del Concepto analizado con otros conceptos

Este esquema puede ser presentado de igual forma, así:

---

<sup>43</sup> Elaboración propia a partir del modelo de Cartografía Conceptual elaborada por Sergio Tobón en (Tobón, 2004).

**Figura 29: Adaptación propia del Modelo de Cartografía Conceptual de (Tobón, 2004) con modelo de Lluvia de Ideas de (PrietoJulio, 2012).**



Así mismo propongo como actividad práctica para familiarizar a los estudiantes en el uso de Mentefactos Conceptuales actividades como la siguiente:

### **Taller de Mentefactos Conceptuales<sup>44</sup>**

#### **Taller de Selección de Proposiciones**

1. Teniendo en cuenta los elementos que constituyen un mentefacto conceptual, determinar si las proposiciones que aparecen a continuación son de isoordinación, supraordinación,

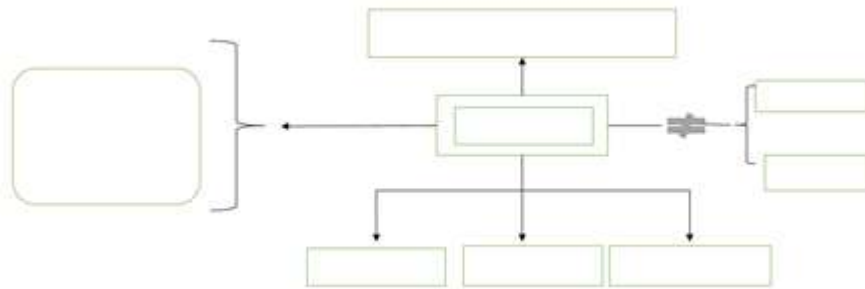
---

<sup>44</sup> Tomado, con algunas modificaciones introducidas por el autor de este trabajo, de Perea Francisco, Mentefactos Conceptuales (Mosquera, 2004).

infraordinación o de exclusión, escribir al frente:

- a. Los gatos son un tipo de animales mamíferos \_\_\_\_\_
- b. Los limones se diferencian de las naranjas, en tanto que éstas tienen un alto contenido de glucosa \_\_\_\_\_
- c. Los zapatos sirven para cubrir los pies \_\_\_\_\_
- d. las camisas según el tipo de mangas pueden ser cortas y largas. \_\_\_\_\_
- e. Los gatos no son herbívoros \_\_\_\_\_
- f. Los buses son una clase de medio de transporte \_\_\_\_\_
- g. Los medios de transporte pueden ser aéreos, terrestres y acuáticos \_\_\_\_\_

2. Con base en cada una de las proposiciones anteriores elabore el mentefacto conceptual que corresponda a cada una.



#### 4.5. Semejanzas entre Mapas y Mentefactos Conceptuales

**Tabla 8: Cuadro comparativo entre mapas conceptuales y mentefactos. Fuente**

(Gascon A. D., 2013, pág. 197)

<b>Mapas Conceptuales</b>	<b>Mentefactos Conceptuales</b>
En principio, se refieren a la descripción de un tema o concepto, para el que se incluyen multitud de conceptos	En principio, parten de un concepto y se refieren a otros, con los que se relaciona. Más que describir, organizan la descripción.
Normalmente, todas las deducciones que presentan son objetos de estudio y constituyen el tema.	Normalmente, sólo una parte de los conceptos y categorías deductivas son objeto de estudio.
Su construcción es deductiva y jerárquica de lo general a lo particular y de “arriaba abajo”.	Su construcción es centrífuga (“conceptocéntrica”). Deductiva e inductiva: “de dentro a fuera”.
Su presentación deductiva es más cerrada, lineal y ramificada.	Su presentación deductiva incluye varios sentidos de apertura a la complejidad.
Su elaboración es más abierta (analítica), se prestan a la creatividad. Pueden combinar técnicas creativas instrumentales (diálogos simultáneos, lluvias de ideas, prelações, etc.) o formar parte de otras más complejas (inmersiones temáticas, etc.)	Su elaboración, aunque admita proceso de aprendizaje por descubrimiento. Es globalmente “convergente”. O sea, se parte de que el “mentefacto” es una elaboración “dura” con poco margen para la interpretación flexible.
Admite teóricamente un alto número de subdivisiones.	Las categorizaciones y subdivisiones son limitadas.

#### 4.6. Diferencia entre los Mentefactos y los Mapas Conceptuales

1. Un mentefacto conceptual permite identificar con claridad todos los aspectos estructurales de un concepto, en cambio “...en el enfoque de los mapas conceptuales toda palabra es un concepto, mientras que en la propuesta de los mentefactos conceptuales un

concepto requiere cuatro proposiciones centrales: Supraordinadas, Infraordinadas, Isoordinadas y exclusión” (Tobón, 2004, pág. 3).

2. “Los mapas conceptuales han constituido un importante avance en el campo de la construcción de conceptos, pero esta técnica apunta sobre todo a comprender las relaciones conceptuales, y no es suficiente para construir la estructura específica de éstos” (Tobón, 2004, pág. 4) Ver tabla 10.

**Tabla 9: Cuadro Comparativo entre mapas conceptuales y mentefactos. Fuente** (Gascon A. D., 2013, pág. 198)

	<b>Mapas Conceptuales</b>	<b>Mentefactos</b>
Nodos	Se completan con sustantivos y verbos, se admiten expresiones matemáticas.	Se completan con conceptos atómicos o “frases” que los representan.
Leyendas que unen los nodos	De uso obligatorio, se usa cualquier clase de palabra para formar proposiciones entre nodos. La extensión de una proposición puede abarcar más de dos nodos consecutivos.	No es absolutamente necesaria, aunque pueden emplearse términos simples como “no es” ó “es”
Jerarquía Gráfica	No es absolutamente necesaria, pero puede existir.  Debe reflejar la jerarquía conceptual específica del tema.	Es parte integrante de estos organizadores gráficos, relacionada con su forma de representación.
Forma gráfica de representarlos	Muy variada, pueden ser en forma de araña, jerarquizados, lineales.	Se parte de un nodo o concepto central hacia el que parten, hacía arriba, abajo, derecha e izquierda, los conceptos “supraordinales”, “infraordinales”, “isoordinales” y



		<p>excluidos, respectivamente.</p> <p>La representación grafica es mucho más rigurosa que el caso de los mapas conceptuales.</p>
--	--	--

#### **4.7. Los Mentefactos Conceptuales como estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia.**

Los mentefactos son diagramas jerárquicos conceptuales que organizan y preservan el conocimiento; tiene la virtud de expresar la estructura de existencia de un concepto, carácter que no siempre observan los mapas conceptuales. En él se plasman las ideas fundamentales y se desechan los secundarios. Los mentefactos conceptuales realizan tres funciones:

- a. Organizan las proposiciones y las
- b. Preservan en la mente por mucho tiempo.
- c. Relieva la estructura de existencia de los conceptos con la identificación de las clases que lo supraordinan, con las subclases infraordinadas, con los conceptos exclusores y con las características o proposiciones isoordinadas, desarrollando en los estudiantes habilidades de pensamiento de orden superior como los razonamientos hipotéticos deductivos y los razonamiento hipotético inductivo.

## **TITULO V INTERVENCIÓN: IDENTIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES ESPECÍFICAS DE DOMINIO EN HISTORIA DE LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO DE LA I.E LICEO DEPARTAMENTAL.**

### **5. Intervención Etapa Diagnóstica: Una Aproximación a los Aprendizajes en el Aula<sup>45</sup>**

Esta intervención tiene por objetivo:

1. Determinar si los estudiantes pueden identificar proposiciones de tipo deductivo o inductivo de acuerdo a su edad y nivel de formación básica.
2. Establecer la calidad de los conceptos históricos en los estudiantes, esto es, la capacidad de reconocer conceptos de segundo orden como las causas, las consecuencias, relevancia, evidencia, empatía, tiempo histórico, cronología, entre otros.
3. Evidenciar las principales dificultades en el aprendizaje de la historia y sus causas probables.

#### **5.1. Resultados de la Prueba Diagnóstica e Identificación de los Principales Problemas en el Aprendizaje de los Historia en los Estudiantes de Octavo Grado Examinados**

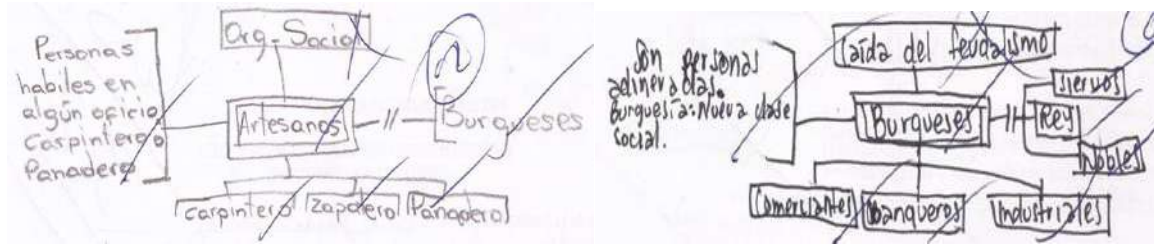
La prueba diagnóstica, a cuyos resultados nos referiremos a continuación, como la Secuencia Didáctica adjunta, se aplicaron a dos grados de octavo (ocho seis y ocho siete) de aproximadamente treinta y cinco estudiantes cada uno, en los que se pudieron identificar:

1. Dificultades de razonamiento hipotético inductivo a la hora de reconocer las categorías

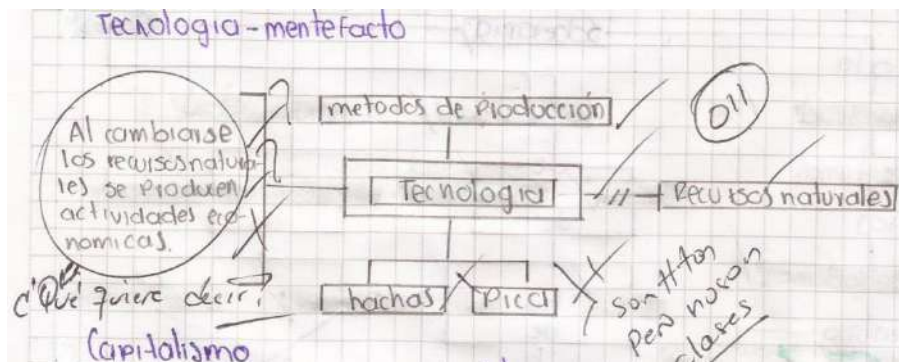
---

<sup>45</sup> Pruebas diagnósticas aplicadas a los Estudiantes de Octavo Grado (8-6; 8-7) del Liceo Departamental de Cali. Ver instrumento utilizado en los anexos (anexo 1).

generales (concepto supraordinado) a la que pertenecían conceptos histórico-políticos como autoridad política, revolución, burguesía, etc. o histórico-económicos como artesanos, recursos naturales, entre otros. Es decir, al estudiante se le dificulta identificar la clase supraordinada o sistema general al que pertenece el concepto estudiado.

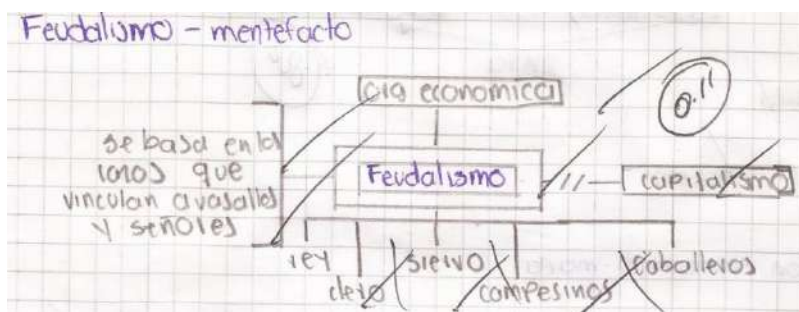


2. Dificultades en la identificación de las características fundamentales o de existencia (conceptos isoordinados) del concepto central. Uno de los atributos más importantes de los conceptos son sus características específicas, aquellas propiedades que los distinguen de otros conceptos de la misma clase; aplicada la prueba diagnóstica se encontró con que los estudiantes no identifican las características fundamentales o de existencia de los conceptos estudiados.

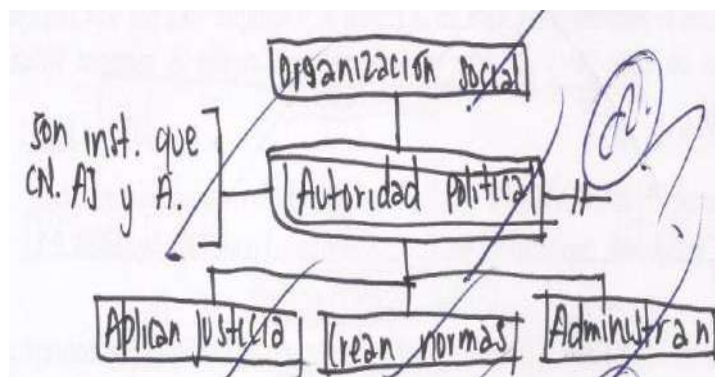


3. Dificultades para identificar las diversas clasificaciones (los conceptos infraordinados)

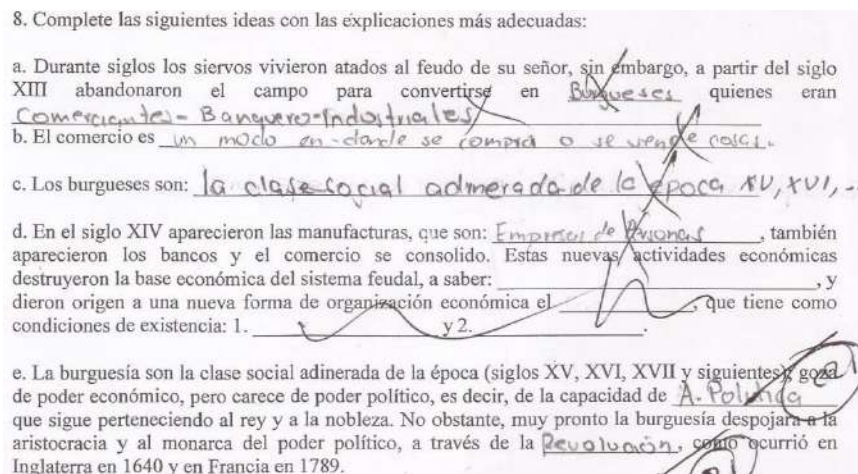
del concepto central. Una propiedad de los conceptos en general y de los abstractos en particular son las diversas clasificaciones que admiten, un estudiante no ha adquirido la comprensión significativa de un concepto si no conoce la clase o clases a las que pertenece, sus características, diferencias respecto de otros conceptos de la misma clase y desde luego, las clasificaciones que admite. La prueba diagnóstica evidenció precisamente la dificultad de los estudiantes para identificar estas últimas.



4. Dificultades para identificar los conceptos de exclusión o los conceptos diferentes al concepto central pero que pertenecen al concepto supraordinado. La prueba diagnóstica patentizó lo problemas que tienen los estudiantes para identificar conceptos diferentes al central pero que pertenezcan a la misma clase o categoría supraordinada



5. Dificultades en la interpretación de textos académicos de contenido histórico<sup>46</sup>. Es decir, dificultades para la lectura comprensiva de textos académicos asociada a la comprensión significativa de los conceptos científicos implícitos en el documento.



6. Dificultad para elaborar mapas conceptuales, identificar conceptos y construir mentefactos conceptuales. Identificar un concepto es la tarea más difícil para un estudiante y representa la primera tarea que debe acometer antes de la elaboración de mentefactos o mapas conceptuales. Si el estudiante no sabe que es un concepto o cuales son los criterios para identificarlo y distinguirlo de cualquier otra palabra no podrá acometer la preparación o diseño de cualquiera de estos organizadores gráficos. La prueba diagnóstica dio cuenta de las dificultades de los estudiantes para identificar conceptos y distinguirlos de términos no conceptuales.

<sup>46</sup> Previamente a los estudiantes se les había proporcionado un texto escrito sobre el tema, texto que debían interpretar y basados en esa interpretación completar las ideas que aparecen en el enunciado de la imagen. Ver en los anexos (anexos 2) de la secuencia didáctica.

7. Dificultades para diferenciar los conceptos de organización política y organización económica y clasificarlos dentro de la categoría de organización social.

8. Dificultades para construir una línea de tiempo y para comprender la sucesión temporal que se representa en ella. La prueba diagnóstica reveló las dificultades de los estudiantes para representar el orden en que los sucesos o hechos históricos se han configurado en el tiempo, no saben qué acontecimiento fue primero, cual vino después, etc.

4. En una línea de tiempo organice los períodos históricos que se listan a continuación.

a. Edad Moderna  
 b. Edad Antigua  
 c. Edad Media  
 d. Edad Postmoderna.

7. Dificultades para clasificar conceptos históricos en categorías socioculturales, es decir, clasificarlos según sean conceptos económicos, políticos, espaciales, etc.

7. Complete el siguiente cuadro.

Causas de la revolución francesa	Clase (económica o política)	Por qué? (pertenece a la clase seleccionada. argumente su respuesta)
El monopolio de la tierra en manos de la aristocracia francesa.	Política	
La monarquía absoluta	Política	
Carencia de derechos.	Económica	
La prohibición de la participación política.	Política	
La crisis de la industria y el comercio.	Económica	

3. Sobre la línea escriba las ideas socioculturales fundamentales que caracterizaron la Edad Media Europea:

a. En lo económico: Los comerciantes o burgueses habrían mucho más el comercio

b. En lo político: Surgieron varias clases sociales

c. En lo social: \_\_\_\_\_

8. Dificultad para identificar causas históricas y distinguirla de sus efectos, como clasificar unas y otras en categorías socioculturales.

### **5.1.1. Prueba de Razonamiento Hipotético-Deductivo Hipotético-Inductivo Resultados y Conclusiones**

Los estudiantes de octavo grado del liceo departamental cuyas edades oscilan en promedio entre los 11 y 15 años, han desarrollado razonamiento hipotético deductivo e hipotético inductivo, justo como se espera en individuos adolescentes de acuerdo a la edad y al nivel de formación en el que se encuentran.

En efecto, son capaces, a partir de una premisa o grupo de premisas generales, hallar una conclusión o premisa particular y al revés, a partir de una premisa o grupo de premisas particulares, encontrar una conclusión o premisa general, siempre que las premisas estén referidas asuntos triviales o muy generales, por ejemplo:

**Premisa 1:** Mi automóvil está hecho de hierro.

**Premisa 2:** El automóvil de Alberto está hecho de hierro.

**Premisa 3:** El automóvil de Gloria está hecho de hierro.

**Conclusión:** todos los automóviles están hechos de hierro.

Sin embargo, cuando las premisas son proposiciones versadas en asuntos de mayor complejidad como conceptos científicos o histórico-económicos las dificultades aumentan y la posibilidad que los estudiantes lleguen a deducciones correctas disminuyen. Es el caso de premisas como estas:

1.2. **Premisa 1:** El estudio de los pacientes con niveles bajos de glucosa en la sangre, tienen deficiencia de las funciones del páncreas. **Premisa 2:** Las personas sanas tienen niveles normales de azúcar. **Conclusión:** Las personas con deficiencias de las funciones del páncreas están enfermas y tienen deficiencia de glucosa en la sangre.

1.3. **Premisa 1:** La fuerza de gravedad atrae a todos los objetos hacia el centro de la tierra con una fuerza y velocidad constantes. **Premisa 2:** Al soltar un objeto redondo de 3 kilogramos, desde una altura de 10 metros, y tarda en un segundo en llegar al suelo. **Premisa 3:** Al soltar un objeto redondo de .2 kilogramos (200 gramos), desde una altura de 10 metros y tarda un segundo en llegar al suelo. **Conclusión:** Independientemente del peso, todos los objetos son atraídos con la misma fuerza y tardan el mismo tiempo en llegar al suelo.

La dificultad está en la comprensión de algunos conceptos planteados en las proposiciones enteramente desconocidos para los estudiantes, que les hace ininteligibles las premisas, por ejemplo, conceptos como glucosa, páncreas, velocidad constante, magnitudes de peso: kilogramos, gramos, metros cúbicos, etc., dificultan no sólo la comprensión de las premisas sino los razonamientos deductivos o inductivos que se pretendan.

El otro aspecto interesante que se infiere de la prueba de razonamiento aplicada a los estudiantes es la dificultad para la construcción de premisas deductivas o inductivas aun sirviéndose de Organizadores Gráficos como los mentefactos o mapas conceptuales.



De hecho a los estudiantes se les dificulta elaborar un mentefacto conceptual a partir de un concepto tan trivial y de manejo tan cotidiano como el de “gato”, no son capaces de identificar la clase a la que pertenece (supraordinar) o porque pertenece a esa clase (isoordinar), que clase de gatos existen (infraordinar) o porque son diferentes a otros animales (exclusión).

Asimismo en una prueba diagnóstica distinta se pidió a los estudiantes que con base en las proposiciones siguientes, indicarán que tipo de razonamiento (deductivo, inductivo, de clasificación y/o de exclusión) involucran:

- a. Los gatos son un tipo de animales mamíferos \_\_\_\_\_
- b. Los limones se diferencian de las naranjas, en tanto que éstas tienen un alto contenido de glucosa
- c. Los zapatos sirven para cubrir los pies \_\_\_\_\_
- d. las camisas según el tipo de mangas pueden ser cortas y largas. \_\_\_\_\_
- e. Los gatos no son herbívoros \_\_\_\_\_
- f. Los buses son una clase de medio de transporte \_\_\_\_\_
- g. Los medios de transporte pueden ser aéreos, terrestres y acuáticos \_\_\_\_\_

La mayor parte de los estudiantes sabían, quizás porque es un tema recurrente en las clases de ciencias naturales, que los “gatos” son animales “mamíferos”, sin embargo, no sabían por qué eran mamíferos, es decir, no manejan conceptualmente el término “mamífero”, no saben porque es una **clase general** a la que pertenece el concepto “gato”, cuáles son las **características esenciales que lo identifican** (conceptos o proposiciones isoordinadas) o

qué a **clase general pertenece**. Lo mismo ocurrió con los demás conceptos científicos involucrados en el ejercicio: *herbívoros*, *glucosa*.

De sesenta y nueve (69) estudiantes que realizaron la prueba de Razonamiento hipotético deductivo (ver figura 30) y de Razonamiento hipotético inductivo, la aprobaron cuarenta y uno (41), que equivale al 59% de los estudiantes examinados, (8:6-16 y 8:7-25) y reprobaron veintiocho (28), que representa el 41% de esos mismos estudiantes (8:6--20 y 8:7--8).

Que el 59% de los estudiantes examinados hayan aprobado a pesar de las dificultades conceptuales y de habilidades cognitivas de orden superior descritas en este apartado, se debe quizás a la naturaleza de los enunciados planteados en la prueba, en su mayor parte (77%) sobre asuntos generales o de dominio general de cualquier adolescente<sup>47</sup>.

**Figura 30: Resultados porcentuales de la Prueba de Razonamiento. Fuente elaboración propia.**



<sup>47</sup> Ver la prueba en los anexos (anexo 1).

### 5.1.2. Prueba de Competencia Histórica Resultados y Conclusiones

Esta prueba diagnóstica, previa a la aplicación de la Secuencia Didáctica que proponemos en esta investigación, tenía por objeto identificar la calidad de los conceptos históricos en los estudiantes, según su edad y el nivel de formación en el que se encuentren, esto es la capacidad de reconocer y comprender conceptos de segundo orden<sup>48</sup> como el tiempo histórico, procesos y actores, cambio y permanencia, relaciones de causalidad, evidencias históricas, entre otros. Los hallazgos fueron muy interesantes:

1. Los estudiantes que en su vida cotidiana proceden en función de razonamientos de tipo deductivo e inductivo, no lo hacen en contextos de comprensión de fenómenos históricos, es decir, tienen dificultad para identificar relaciones del tipo causa y efecto, o las variables intervinientes en un problema o el tipo de relación existente entre ellas, por ejemplo, frente al planteamiento:

“El ejercicio de la autoridad política en el Rey o en los ciudadanos depende del régimen político imperante y de las facultades otorgadas a uno y otro. La idea contenida en este texto expresa la relación de tipo:

- a. Instituciones que crean normas, administran y aplican justicia.
- b. Soberanía-democracia versus soberanía-monarca.
- c. Facultad de los ciudadanos para crear las instituciones de existencia del Estado en un régimen dinástico.
- d. Facultad del soberano para compartir el ejercicio de su autoridad con los ciudadanos”.

---

<sup>48</sup> Denominados por otro sector de la literatura pedagógica como Habilidades Específicas de Dominio en la Historia.

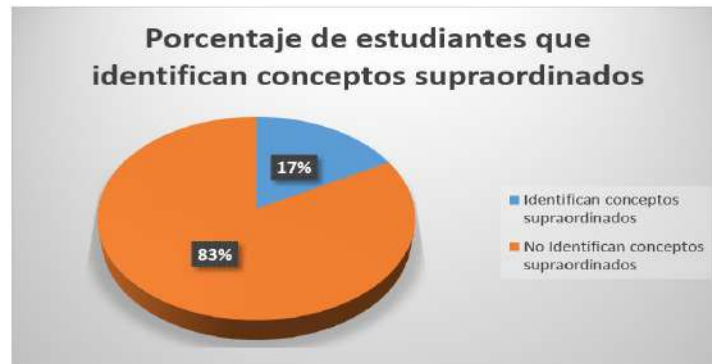
Como se observa el ejercicio plantea un conjunto de variables (*1. el ejercicio de la autoridad política; 2. Rey-Ciudadano; 3. Régimen Político*) de cuya relación puede inferirse la solución del problema: (*“El tipo de Relación establecida entre las variables”*).

De sesenta y tres (63) estudiantes que hicieron la prueba de competencia histórica solo ocho (8) hallaron la relación correcta entre las variables involucradas.

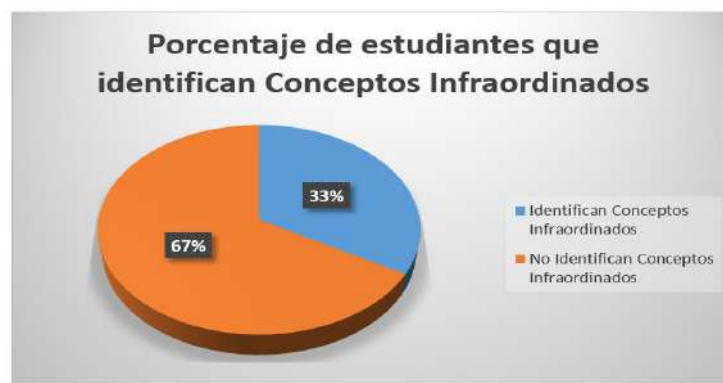
2. En segundo lugar, los estudiantes carecen de la comprensión conceptual de términos históricos-políticos tales como Autoridad Política, Monarquía, Democracia, súbdito o Ciudadano, de hecho, no saben qué son (definición) o a qué clase pertenecen (supraordinada), cuáles son sus características fundamentales (conceptos isoordinados) o en qué clases se subdividen (conceptos infraordinados), también se les dificulta diferenciar conceptos que pertenecen a una misma clase, como es el caso de la Democracia o la Monarquía (exclusión).

En la prueba se solicitó a los estudiantes elaborar un mentefacto conceptual de los conceptos de Autoridad Política, Monarquía, Democracia y Ciudadano, de los sesenta y tres (63) estudiantes que presentaron la prueba solo catorce (14) hallaron el concepto supraordinado de los conceptos centrales (**Ver figura 31**), solo veintiuno (21) lograron identificar las clases que admitían (**Ver figura 32**), apenas once (11) identificaron las características fundamentales o de existencia de los conceptos centrales (**Ver figura 33**) y sólo diez y siete (17) puede diferenciar dos conceptos de la misma clase (**Ver figura 34**).

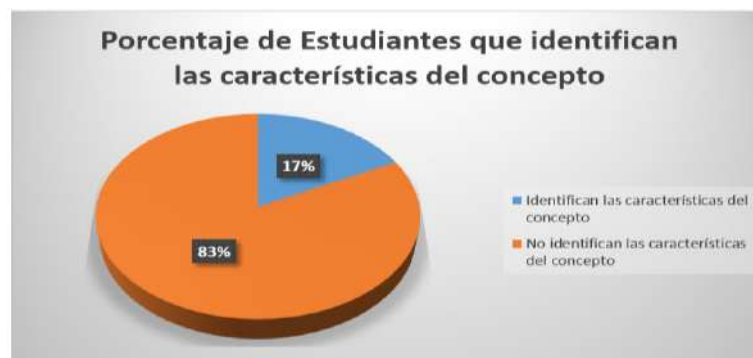
**Figura 31: Porcentaje de estudiantes que identifican conceptos supraordinados.**  
Fuente elaboración propia.



**Figura 32: Porcentaje de estudiantes que identificaron conceptos infraordinados.**  
Fuente elaboración propia.



**Figura 33: Porcentaje de estudiantes que identificaron las características fundamentales del concepto.** Fuente elaboración propia.



**Figura 34: Porcentaje de estudiantes que identifican exclusiones. Fuente elaboración propia.**



3. De sesenta y tres (63) estudiantes apenas diez y ocho (18) elaboran líneas de tiempo (**ver figura 35**) y organizan secuencialmente los periodos históricos tradicionales en que se subdivide la historia (antigüedad, edad media, moderna, contemporánea) y sólo ocho (8) estudiantes conoce el tipo de organización política y económica que corresponde a cada periodo.

**Figura 35: Porcentaje de estudiantes que elaboran línea de tiempo. Fuente elaboración propia.**



4. En relación a hechos históricos como la Revolución Francesa, apenas seis (6) estudiantes dan cuenta de las características políticas y económicas anteriores a la revolución y como consecuencia de Ella.

5. En la prueba de Competencia Histórica la octava pregunta indaga el conocimiento de los estudiantes sobre diversos conceptos históricos en función de su definición disciplinar y contextual, los resultados sin embargo, dan cuenta de la dificultad que tienen los estudiantes para comprender los hechos y conceptos históricos en su contexto, por ejemplo:

Frente a la afirmación “...*los siervos vivieron atados al feudo de su señor, sin embargo, a partir del siglo XIII abandonaron el campo para convertirse en \_\_\_\_*” se pretende que el estudiante indique la nueva condición social que adquiere el siervo una vez emancipado del feudo.

Resolver esta cuestión exige que el estudiante comprenda el concepto “siervo” no sólo en términos de su definición disciplinar que implica conocer sus características esenciales, clasificaciones, clase a la que pertenece y diferenciación con otros conceptos semejantes, sino también en función del contexto sociocultural en el que se desarrolló.

De sesenta y tres estudiantes (63) a quienes se aplica la prueba, cuarenta (23) estudiantes dieron una explicación satisfactoria a la cuestión planteada (**ver figura 36**).

**Figura 36: Porcentaje de estudiantes que tienen una comprensión contextual además de disciplinar del concepto. Fuente elaboración propia.**



Así mismo, cuestionados los estudiantes sobre los procesos productivos que dieron origen a las manufacturas, la burguesía y el capitalismo sólo veintiséis (26) estudiantes explicaron la relación causal entre los procesos planteados (**Ver figura 37**).

**Figura 37: Relaciones de causalidad y multicausalidad. Fuente elaboración propia.**





6. Finalmente de sesenta y tres (63) estudiantes solo quince (15) realizan mapas conceptuales sujetos a las “reglas del arte” y en el que se evidencia cierto dominio sobre los conceptos propuestos.

Como consecuencia de lo hasta aquí expuesto podemos llegar a las siguientes conclusiones:

**Primera:** A los estudiantes de grado octavo examinados, se les dificulta establecer razonamientos Hipotético deductivos/inductivos asociados a la comprensión de hechos o acontecimientos históricos a partir de la identificación y análisis de las variables involucradas.

**Segunda:** Asociada a la primera dificultad, se evidenciaron otras vinculadas con la identificación de las relaciones causales en la producción de un determinado hecho histórico (Comprensión de las causas o las múltiples causas de un hecho histórico).

**Tercera:** Se estableció que a los estudiantes se les dificulta la Comprensión de los hechos y conceptos históricos en su contexto como la comprensión de los conceptos históricos en términos disciplinares.

**Cuarta:** Se evidenciaron los problemas que tienen los estudiantes examinados en representar la sucesión de hechos o acontecimientos históricos en una línea de tiempo.

**Quinta**: La prueba permitió identificar los principales problemas que afrontan los estudiantes de octavo grado para la comprensión de la historia son:

- a. Dificultades en la comprensión de los hechos y conceptos históricos en su contexto.
- b. Dificultades en la comprensión de las causas o las múltiples causas de un hecho histórico.
- c. Dificultades en la comprensión de los conceptos históricos en términos disciplinares
- d. y Dificultades en la comprensión del Tiempo Histórico.

## TITULO VI: DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

### 6. Breve Descripción de la Secuencia Didáctica

La Secuencia Didáctica presentada en los anexos de este trabajo está dividida en cuatro grandes momentos:

**El Primer Momento**, denominado de “*Indagación del Conocimiento Previo de los Estudiantes*”. Recordemos que el aprendizaje es un acto individual que implica la adquisición significativa de nuevos conocimientos; este aprendizaje está sujeto a la capacidad del estudiante para relacionar las nuevas ideas a las que ya tienen

Al docente corresponde indagar sobre estos conocimientos previos a efectos de elaborar una secuencia didáctica apropiada, basada en la edad de maduración mental de los estudiantes y en sus conocimientos previos, la secuencia didáctica adjunta presenta algunas recomendaciones para el desarrollo de esta etapa, (**ver figura 38**)

**Figura 38: Primer Momento de la Secuencia Didáctica Indagación del conocimiento previo de los estudiantes. Fuente Elaboración propia.**



### Indagación del Conocimiento Previo de los Estudiantes

1. Escriba todo cuanto conozca sobre el feudalismo: ¿qué es? ¿En qué periodo histórico se desarrolló? ¿Qué clase de organización social formó? ¿Cuáles eran sus características? ¿Qué relaciones sociales produjo? ¿Qué causas originan el feudalismo? ¿Qué circunstancias causaron su desaparición?

1.1. Complete el siguiente diagrama con base en parte de las respuestas que proporcionó en la actividad anterior:

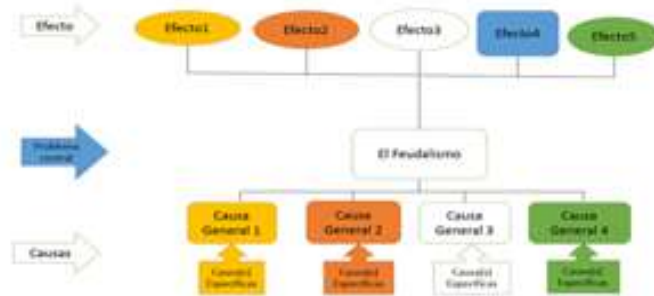
### Lluvia de Ideas





Indagación del Conocimiento Previo de los Estudiantes

1.2. Complete con sus propias palabras el siguiente árbol de problema sobre el Régimen Feudal:



2. A partir del texto redactado elabore un **mapa conceptual** sobre el concepto Feudalismo.

3. Forme parejas y compare los escritos y mapas conceptuales elaborados e identifique las semejanzas y las diferencias que encuentre y complete el cuadro:

**Segundo Momento** llamado “*Etapa de Intervención del Docente*” tiene por objeto presentar los nuevos conceptos, poner en contacto a los estudiantes con las nuevas ideas que se espera aprendan; en esta etapa, el docente hace una presentación general del tema, un bosquejo utilizando mentefactos o mapas conceptuales (Ver Figura 39).

**Figura 39: Segundo momento de la Secuencia Didáctica Etapa de Intervención del Docente. Fuente Elaboración propia.**



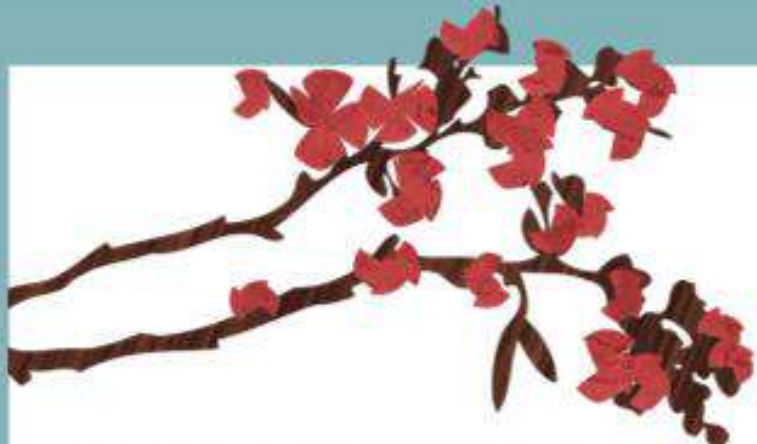


### ETAPA DE INTERVENCIÓN DEL DOCENTE

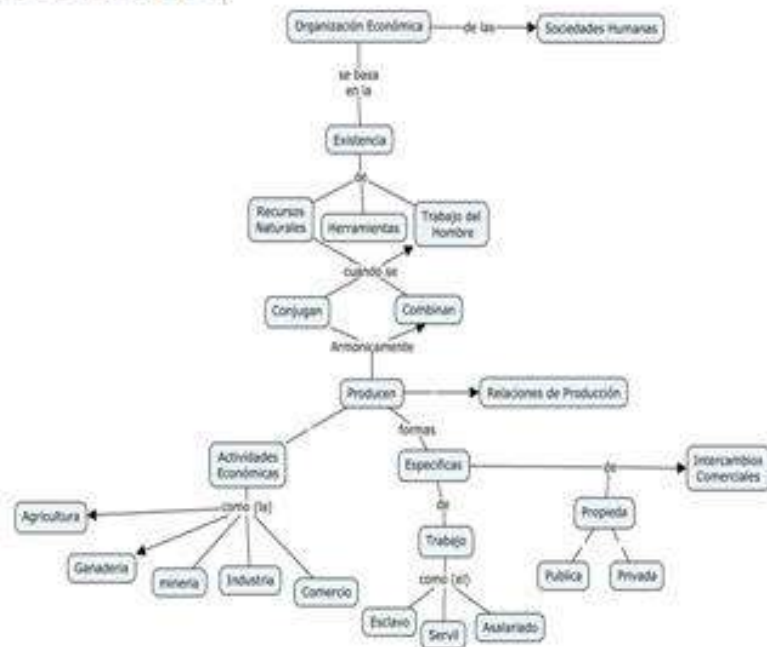
La conjugación armónica de los recursos naturales, las herramientas y el trabajo del hombre (factores de producción), originan un conjunto de relaciones que llamaremos en lo sucesivo, relaciones de producción, a saber:

1. Actividades Económicas.
2. Relaciones de distribución y consumo
3. Relaciones de Propiedad.
4. Relaciones de explotación de la Mano de Obra, etc.

Para sintetizar:



## ETAPA DE INTERVENCIÓN DEL DOCENTE





**Tercer Momento:** “*Etapa Activa del Estudiante*” comprende el momento de actividad productiva de los estudiantes, es el momento en el que el educando se involucra en la formación de su propio conocimiento, en la comprensión de las ideas que se le presentan y en su conexión con las ideas previas o sus preconcepciones, esta actividad y los resultados cognitivos que se esperan se logran a través de la secuenciación de las actividades (Ver figura 40).

En efecto, la presente Secuencia Didáctica plantea actividades con un progresivo nivel de dificultad, comenzando con las más sencillas hasta las más complejas.

**Figura 40: Tercer Momento de la Secuencia Didáctica Etapa Activa del Estudiante.**


**Fuente Elaboración propia.**





**Cuarto Momento:** “*Pausa Reflexiva*” consiste en lecturas y actividades orientativas en torno a reflexiones metacognitivas, filosóficas y de carácter ético. Se ubican en recuadros al final de las actividades descritas en el tercer momento. Su objeto es promover en los estudiantes la formación en principios éticos ilustrados como la Verdad, la Razón y la Vida (Ver Figura 41).

**Figura No. 41:** Cuarto momento de la Secuencia Didáctica Pausa Reflexiva. Fuente elaboración propia.

	<p><b>PAUSA REFLEXIVA:</b> Es importante que desde ahora empieces a preguntarte <i>¿cómo piensas?</i>, de dónde provienen las ideas que constituyen la base fundamental del acto de pensar<sup>23</sup> <i>¿qué determina la validez de esas ideas?</i><sup>4</sup></p> <p>Muchos sabios en el pasado (Sócrates, Platón, Aristóteles ¿has oído de ellos?) se han hecho esas mismas preguntas. En el curso de este Proceso Formativo que has empezado, iremos conjuntamente clarificando el sentido de todas estas cosas, lo importante es caminar en la <i>búsqueda de la verdad</i><sup>5</sup>.</p> <p><i>¿Por qué crees que es importante que los hombres busquen la verdad?</i></p>
---	---

## 6.1. Modelo de la Secuencia Didáctica<sup>49</sup>

Estándares Básicos de Competencia (8 y 9)	Estructura conceptual que plantea el estándar (objetivos cognitivos)	Competencias Generales	Principios Ético-humanistas a promover en la clase	Habilidades Específicas de Dominio (Competencias específicas del área)	Evidencias de esos aprendizajes (Indicadores de Desempeño)	Objeto de Aprendizaje	Clase de aprendizaje	Estructura conceptual que plantea el objeto de aprendizaje	Actividades de Diagnóstico (Indagación del conocimiento previo de los estudiantes)	Desarrollo de la Secuencia o situación didáctica	Evaluación de los Aprendizajes	Evaluación de los resultados
Identificó el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en	1. Influencia de los antecedentes socioculturales (relaciones causales y multicausales) en la formación del presente. 2. Comprensión de las dimensiones socioculturales fundamentales de las ciencias políticas, económica y	a. Cognitivas b. Procedimental c. Afectiva.	1. La Vida como valor Universal. 2. La búsqueda de la Verdad. 3. Ejercicio de la Razón.	1. Comprensión de los hechos ocurridos en el pasado y conceptos históricos. 2. Comprensión de los hechos y conceptos históricos en su contexto. 3. Comprensión de las causas o las múltiples causas de un hecho histórico. 4. Comprensión del Tiempo Histórico. 5. Empatía.	Deberán describirse los diversos indicadores que darán cuenta no solo de los aprendizajes, sino también de las habilidades cognitivas, procedimentales y afectivas adquiridas en el proceso formativo. En el aula los instrumentos que mejor dan cuenta de los aprendizajes en los estudiantes son sus diferentes producciones	<b>TRÁNSITO DEL FEUDALISMO AL CAPITALISMO</b>	En este apartado el docente deberá indicar la clase de aprendizaje que representa el tema (objeto de aprendizaje), de acuerdo a los estándares de ciencias sociales, es decir, si son aprendizajes: 1. Científico Social 2. Histórico Culturales. 3. Espaciales/ambientales. 4. Aprendizajes sociales, cívicos o ciudadanos. (Todas estas dimensiones	Los siguientes son los conceptos fundamentales para el aprendizaje del eje temático: 1. Organización Política. 2. Organización Económica. 3. Organización Espacial. 4. Feudalismo (concepto histórico). 5. Capitalismo	Indagación de los conocimientos previos de los estudiantes. A través de diversas actividades, el docente buscará decantar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema.	VER ADJUNTO	VER ADJUNTO	VER ADJUNTO

				de los procesos de construcción del saber histórico.	relatorias, etc. b. Mapas Conceptuales. c. Mentefactos Conceptuales. d. Matriz de Cartografía Conceptual. e. Exposiciones etc.		planeados por el estándar general)	(concepto histórico). 6. Clases sociales (concepto histórico). 7. Servidumbre. (Concepto histórico). 8. aristocracia (concepto histórico). 9. Artesanos. (Concepto histórico). 10. Burguesía. (Concepto histórico). 11. Factores de Producción (concepto histórico-económico). 12. Medios de Producción				
--	--	--	--	--	--	--	------------------------------------	--	--	--	--	--

<sup>49</sup> Para los efectos de la aplicación de los instrumentos Mentefactos y Mapas Conceptuales en la enseñanza del concepto: tránsito del feudalismo al capitalismo, ofrecemos dos modelos que ofrecen dos perspectivas panorámicas de la secuencia didáctica, un modelo en horizontal que encontrará en detalle el lector en sus anexos (anexo 2) y otro en vertical. El modelo en horizontal podrán encontrarlo en los anexos (anexo 3) de la presente investigación.

## TRÁNSITO DEL FEUDALISMO AL CAPITALISMO

- I. *I.E. LICEO DEPARTAMENTAL DE CALI*
- II. *GRADO: OCTAVO*
- III. *DOCENTE: DIEGO FERNANDO ZAMBRANO*

**Estándar Básico de Competencia 8 y 9 grado<sup>50</sup>:** Identificó el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y Conflicto en Colombia.

<p><b>Estructura conceptual que plantea el estándar (objetivos cognitivos)<sup>50</sup></b></p>	<p>1. Influencia de los antecedentes socioculturales (relaciones causales y multicausales) en la formación del presente.</p> <p>2. Comprensión de las dimensiones socioculturales fundamentales de las ciencias sociales: política, económica y cultural.</p>
<p><b>Competencias Generales</b></p>	<p>1. Cognitivas. 2. Procedimentales 3. Afectivas</p>
<p><b>Principios Ético-humanistas a promover en la clase</b></p>	<p>1. <i>La Vida como valor Universal.</i></p>

<sup>50</sup> Es muy importante que el docente comprenda los objetivos cognitivos que plantea el estándar es decir, lo que se espera que el estudiante aprenda al término de su Educación Básica.

	<p><b>2. La búsqueda de la Verdad</b></p> <p><b>3. Ejercicio de la Razón.</b></p>
<p><b>Habilidades Específicas de Dominio.</b></p> <p><b>(Competencias específicas del área)<sup>51</sup></b></p>	<p>1. Comprensión de los hechos y conceptos históricos en su contexto.</p> <p>2. Comprensión de las causas o las múltiples causas de un hecho histórico.</p> <p>3. Comprensión de los conceptos históricos en términos disciplinares</p> <p>4. Comprensión del Tiempo Histórico.</p>
<p><b>Evidencias de esos aprendizajes (Indicadores de Desempeño)<sup>52</sup></b></p>	<p>1. Identifico y estudio los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, Social y cultural...).</p>

<sup>51</sup> Aunque esta investigación se ocupa de las cuatro primeras habilidades específicas de dominio (Comprensión de los hechos y conceptos históricos en su contexto; Comprensión de las causas o las múltiples causas de un hecho histórico; Comprensión de los conceptos históricos en términos disciplinares y Comprensión del Tiempo Histórico), no podemos perder de vista que la empatía y los procesos de construcción del saber histórico son también habilidades específicas de dominio reconocidas por la literatura pedagógica sobre el tema y que debe desarrollar el docente en sus estudiantes.

<sup>52</sup> Deberán describirse los diversos indicadores que darán cuenta no solo de los aprendizajes en términos conceptuales, sino también, de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales adquiridas en el proceso formativo. En la serie Guías Número 7 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional se ofrecen diversos indicadores de desempeño clasificados según la clase de aprendizaje que representa: científico-social, histórico-cultural, geográfico-ambiental, etc. (MEN, 2004) En el aula los instrumentos que mejor dan cuenta de los aprendizajes en los estudiantes (y que son precisamente los utilizados en esta Secuencia Didáctica) son sus diferentes producciones:

- a. Escritos: ensayos, relatorías, etc.
- b. Mapas Conceptuales
- c. Mentefactos Conceptuales.

	<p>2. Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.</p> <p>3. Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales</p>
<b>Objeto de Aprendizaje<sup>53</sup></b>	<b>TRÁNSITO DEL FEUDALISMO AL CAPITALISMO</b>
<b>Clase de aprendizaje<sup>54</sup></b>	<p><i>Aprendizaje de tipo científico-social.</i></p> <p><i>Aprendizajes Históricos-culturales.</i></p>
<b>Estructura conceptual que plantea el tema.</b>	<p>Los siguientes son los conceptos fundamentales para el aprendizaje del eje temático:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización Política.</li> <li>2. Organización Económica.</li> <li>3. Organización Espacial.</li> <li>4. Feudalismo (<b>concepto histórico</b>).</li> <li>5. Capitalismo (<b>concepto histórico</b>).</li> </ol>

d. Matriz de Cartografía Conceptual.

e. Exposiciones etc.

<sup>53</sup> Se refiere al sistema conceptual que se intenta explicar en la clase, es el objeto de la Secuencia Didáctica.

<sup>54</sup> En este apartado el docente deberá indicar la clase de aprendizaje que representa el tema (objeto de aprendizaje), de acuerdo a los estándares de ciencias sociales, es decir, si son aprendizajes:

1. Científico Social o,
2. Histórico Culturales.
3. Espaciales/ambientales.
4. Aprendizajes cívicos o ciudadanos. (Todas dimensiones sociocultural planteadas en el estándar general)

	<p>6. Clases sociales (<b>concepto histórico</b>).</p> <p>7. Servidumbre. (<b>Concepto histórico</b>).</p> <p>8. aristocracia (<b>concepto histórico</b>).</p> <p>9. Artesanos. (<b>Concepto histórico</b>).</p> <p>10. Burguesía. (<b>Concepto histórico</b>).</p> <p>11. Factores de Producción (<b>concepto histórico-económico</b>).</p> <p>12. Medios de Producción (<b>concepto histórico-económico</b>).</p> <p>13. Recursos Naturales (<b>concepto histórico-económico</b>).</p> <p>14. Herramientas. (<b>Concepto histórico-económico</b>).</p> <p>15. Trabajo del hombre. (<b>Concepto histórico-económico</b>).</p> <p>16. Relaciones de Producción. (<b>Concepto histórico-económico</b>).</p> <p>17. Actividades Económicas. (<b>Concepto histórico-económico</b>).</p> <p>18. Teoría política. (<b>concepto teórico-político</b>)</p> <p>19. Revolución. (<b>concepto teórico-político</b>)</p>
<i>Evaluación de los Aprendizajes</i>	VER ADJUNTO
<i>Evaluación de los resultados</i>	VER ADJUNTO

**II. ACTIVIDAD DE DIAGNÓSTICO Y NIVELACIÓN:** Indagación de los conocimientos previos de los estudiantes. A través de diversas actividades, el docente buscará decantar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema.

<b>Tiempo (min/total)</b>	<b>Actividad Específica y Estructura conceptual que le es Propia</b>	<b>Tipo de Habilidades Específica de dominio que intenta promover</b>  <b>La actividad.</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Octubre 18 para dos horas De clase.	Identificación del Conocimiento Previo de los estudiantes:	Adjunto en el apartado que corresponde dentro del desarrollo de la secuencia didáctica <sup>55</sup>	Adjunta
Octubre 31 para una hora de clases	Etapas de Intervención del docente: presentación línea de tiempo	Adjunto en el apartado que corresponde dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.	Adjunta
Noviembre Primero (1) para dos horas de Clase	GUIA DE LECTURA Presentación de Conceptos Histórico-económicos.	Adjunto en el apartado que corresponde dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.	Adjunta
Dos (2) de	Explicación del concepto	Adjunto en el apartado que	Adjunta

<sup>55</sup> Al comienzo de cada actividad dentro de la Secuencia Didáctica se incorpora un cuadro en el que se indican los conceptos implicados en la actividad, las competencias involucradas, las habilidades específicas de dominio y los principios ético-humanistas que promueve la actividad.



Noviembre dos horas de clase	histórico-económico: Relaciones de Producción.	corresponde dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.	
8 y 9 de noviembre cuatro horas de clase	Panorama general del feudalismo, desde el punto de vista económico.	Adjunto en el apartado que corresponde dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.	Adjunta
15 de noviembre en dos horas de clase	Del feudalismo al capitalismo	Adjunto en el apartado que corresponde dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.	Adjunta
16 de noviembre dos horas de clase	La forma de organización política derivada del régimen económico capitalista.	Adjunto en el apartado que corresponde dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.	Adjunta
22 y 23 de noviembre cuatro horas de clase	Prueba Final	Adjunto en el apartado que corresponde dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.	Adjunta

**MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS<sup>56</sup>:**

**RESULTADOS DE DESEMPEÑO EN EVALUACIONES Y PRUEBAS**

**DOCENTE: DIEGO FERNANDO ZAMBRANO**

**ACTIVIDAD:** \_\_\_\_\_

1. Diligencie este cuadro de acuerdo a los resultados de su prueba:

Marca con una "X" DESACIERTO	Marca con una "X" ACIERTO	PREGUNTA

2. Respecto de los mentefacto conceptuales, diligencie el siguiente cuadro, Marcando con una "X" la parte del mentefacto en la que presento el error.

<u>EXCLUSIÓN</u>	<u>ISOORDINADAS</u>	<u>INFRAORDINADAS</u>	<u>SUPRAORDINADAS</u>	<u>CONCEPTO</u>

**RECOMENDACIONES :**

<sup>56</sup> Este modelo ofrece la posibilidad de cuantificar una a una las respuestas de los estudiantes y así determinar las dificultades específicas que observan frente a las preguntas planteadas. Permite identificar si hubo o no comprensión de los conceptos o de las proposiciones hipotéticas-deductivas sugeridas, si reconocen la estructura de los mentefactos conceptuales o si la meridiana claridad de los conceptos les impide realizarlos con eficacia, etc.

<b>RECURSOS:</b>		
------------------	--	--

<b><u>BIBLIOGRAFÍA:</u></b>		

**6.2. Características Cognitivas del grupo de estudiantes a quienes se aplicará la presente secuencia didáctica.**

Esta actividad está dirigida a estudiantes de octavo grado de Bachillerato de la I.E. Liceo Departamental de Cali; son estudiantes entre los once (11) y quince (15) años que han alcanzado en su mayoría la fase de desarrollo intelectual denominada pensamiento formal, esta etapa se caracteriza en que el estudiante:

1. Utiliza hipótesis y las contrasta.
2. Es capaz de establecer relaciones causales o multicausales entre hechos virtuales aparentemente inconexos.
3. Es capaz de resolver problemas abstractos de forma lógica.
4. Su pensamiento se vuelve más científico.
5. Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales.
6. Elabora conclusiones a través de la deducción lógica” (Montiel, 2011, pág. 7).

## TITULO VII RESULTADOS DE DESEMPEÑO UNA VEZ APLICADA LA SECUENCIA DIDÁCTICA

7. Resultados de desempeño luego de aplicada la secuencia didáctica.

### RESULTADOS DE DESEMPEÑO EN EVALUACIONES Y PRUEBAS

1. Diligencie este cuadro de acuerdo a los resultados de su prueba:

PREGUNTA	Numero de ACIERTOS	Numero de DESACIERTOS
1. El comercio a finales de la Edad Media europea ¿es una consecuencia del trabajo artesanal o de la producción manufacturera? ¿Por qué?	39	19
2. El trabajo asalariado en los siglos XVI y siguientes es consecuencia del trabajo artesanal o de la producción manufacturera ¿por qué?	38	20
3. La servidumbre es al feudalismo lo que el trabajo asalariado es al _____	47	11
4. El vasallaje es al _____ lo que el trabajo asalariado es al _____	45	13
5. Los factores de producción son a la organización económica, lo que las _____ a la organización política de las sociedades humanas.	32	26
6. El feudo es al feudalismo lo que las mercancías es al ___	41	17
7. La máquina es a la industria mecanizada, lo que el trabajo manual es a las _____	47	11

8. ¿Qué es una mercancía?	49	9
13. La base económica del régimen feudal es: a. b. c.	51	7
14. La base económica del régimen capitalista es: a. b.	47	11
10. Elabore una línea de tiempo con los siguientes conceptos: a. trabajo esclavo b. trabajo artesanal c. Servidumbre d. Trabajo asalariado	34	24
11. Relacione con una línea el oficio con el régimen económico al que pertenece:	32	26
12. Relacione con una línea el oficio con el individuo que lo realiza	45	13

2. Respecto de los mentefacto conceptuales, indique los aciertos en la identificación de conceptos supraordinados, infraordinados (Ver figura 42), isoordinados y de exclusión (ver figura 43).

CONCEPTO	SUPRAORDINADAS	INFRAORDINADAS	ISOORDINADAS	EXCLUSIÓN
9. mercancía.	44	50	54	56

**Figura 42: Porcentaje de estudiantes que identifican conceptos supraordinados e infraordinados. Fuente elaboración propia.**



**Figura 43: Porcentaje de estudiantes que identifican conceptos isoordinados y por exclusión. Fuente de elaboración propia.**



**Cuadro Comparativo entre los Resultados de la Prueba Diagnóstica y la Prueba Final<sup>57</sup>**



La utilización de Mentefactos y Mapas Conceptuales para el aprendizaje significativo de conceptos, contribuyó a la comprensión en los estudiantes de diversos conceptos históricos tradicionalmente difíciles de aprender entre los educando (Ver figura 44).

Gracias a estos dispositivos didácticos hoy los estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental pueden dar cuenta de conceptos histórico-económicos (Ver figura 45) como feudalismo, capitalismo, producción etc., en términos “estructurales” esto es, son capaces de supraordinar, caracterizar, clasificar, relacionar, diferenciar y definir comprensivamente

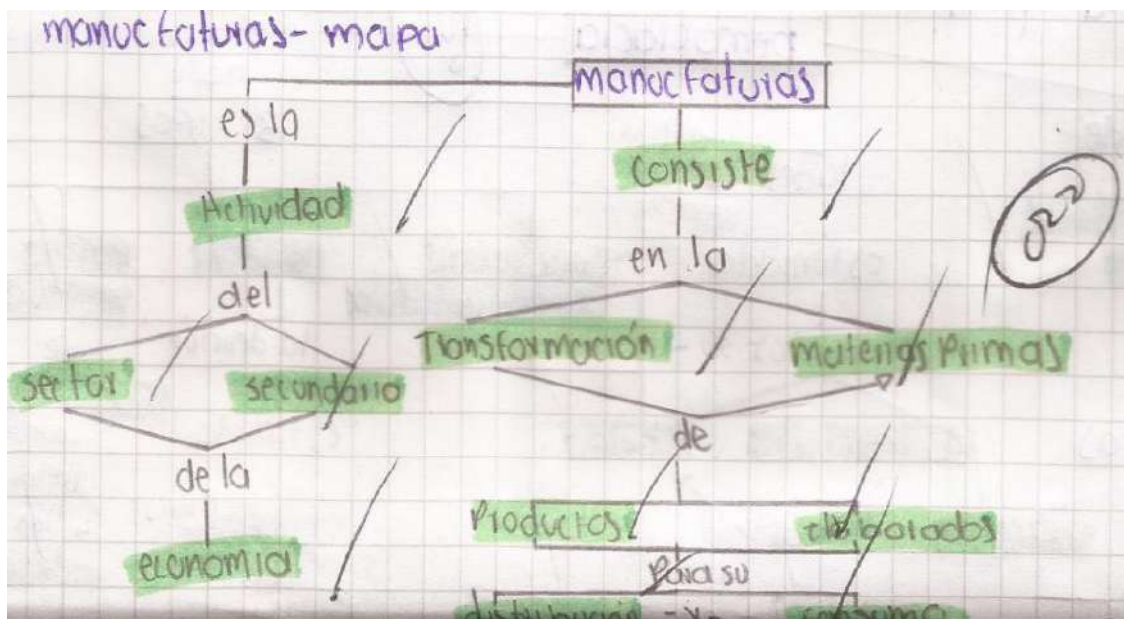
<sup>57</sup> Entre una y otra prueba media la Secuencia Didáctica aplicada a los estudiantes.

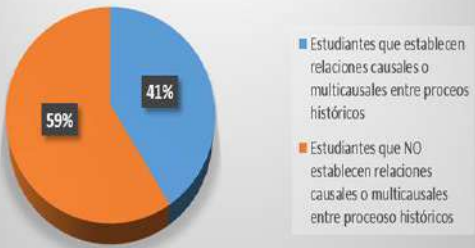





La ventaja de utilizar Mentefactos y Mapas Conceptuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia reside en que mientras la enseñanza tradicional de la historia se basa en la presentación de los temas o contenidos históricos a los estudiantes en forma magistral, abusando de la oralidad, incomprensibles, inconexos y desarticulados; la utilización de estos organizadores gráficos fija la atención de los educando en la estructura interna del concepto especialmente en sus múltiples relaciones y el sentido que tiene dentro del discurso histórico, estableciéndose entre el estudiante y el objeto de aprendizaje (concepto histórico) una relación más dinámica basada en la comprensión (Ver figura 46).

**Figura 46: Mapa Conceptual concepto Manufacturas. Fuente estudiante de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental de Cali.**



Nivel de comprensión de las causas o las múltiples causas de un hecho histórico	
Prueba diagnóstica	Prueba final
<p>Comprensión Relaciones Causales o Multicausales entre Procesos Históricos</p>  <p>■ Estudiantes que establecen relaciones causales o multicausales entre procesos históricos</p> <p>■ Estudiantes que NO establecen relaciones causales o multicausales entre procesos históricos</p>	<p>Comprensión Relaciones Causales o Multicausales entre Procesos Históricos</p>  <p>■ Porcentajes de estudiantes que establecen relaciones causales y multicausales entre procesos históricos</p> <p>■ Porcentajes de estudiantes que NO establecen relaciones causales y multicausales entre procesos históricos</p>

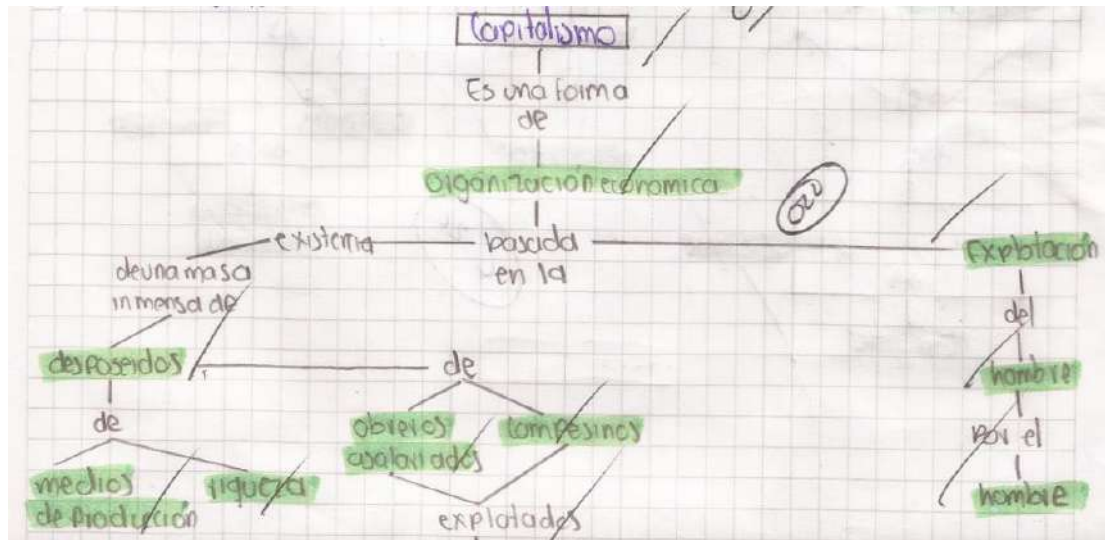
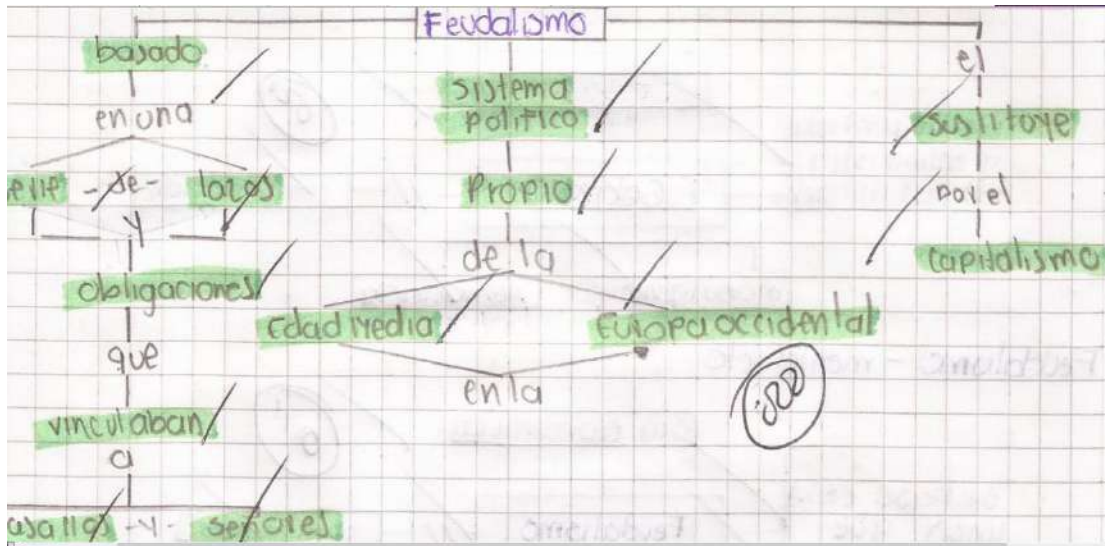
Los resultados en la comprensión de las relaciones causales o multicausales entre procesos históricos, dan cuenta de una mejoría notable en los estudiantes examinados, porque se han utilizado dispositivos didácticos que fomentan el aprendizaje comprensivo de conceptos históricos sobre el memorístico.

Para la comprensión de las relaciones de causa y efecto no basta que el estudiante conozca la “narración de la historia” o que el profesor le haya indicado las causas específicas y generales del suceso, *es indispensable la comprensión significativa de los conceptos y sus diversas relaciones* (Ver figura 47).

Considero que para enseñar cualquier acontecimiento histórico es indispensable enseñar primero los conceptos fundamentales que constituyen el acontecimiento, las relaciones que existen entre ellos y las dimensiones socioculturales a las que pertenecen y los Mentefactos

y Mapas Conceptuales son instrumentos poderosísimos para alcanzar esos objetivos<sup>58</sup>.

**Figura 47: Mapa Conceptual concepto feudalismo y capitalismo. Fuente estudiante octavo grado I.E. Liceo Departamental de Cali.**



<sup>58</sup> Obsérvese por ejemplo en el mapa conceptual elaborado por un estudiante de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental, la relación causa y efecto que establece entre los conceptos: feudalismo-capitalismo. Relación solo posible si el estudiante ha aprendido significativamente el concepto de feudalismo y capitalismo.

Los Mentefactos Conceptuales por su parte, promueven al mismo tiempo razonamientos inductivos (cuando establece relaciones de supraordinación) y deductivos (cuando establece relaciones de infraordinación) que permiten al estudiante entender el suceso histórico a partir de la comprensión significativa de los conceptos históricos que lo describen, las relaciones múltiples que existen entre ellos y las razones que los vinculan en términos de causa y efecto (ver figura 48).

**Figura 48: Mentefacto Conceptual del concepto Manufactura. Fuente estudiante de octavo grado I.E. Liceo Departamental Cali.**

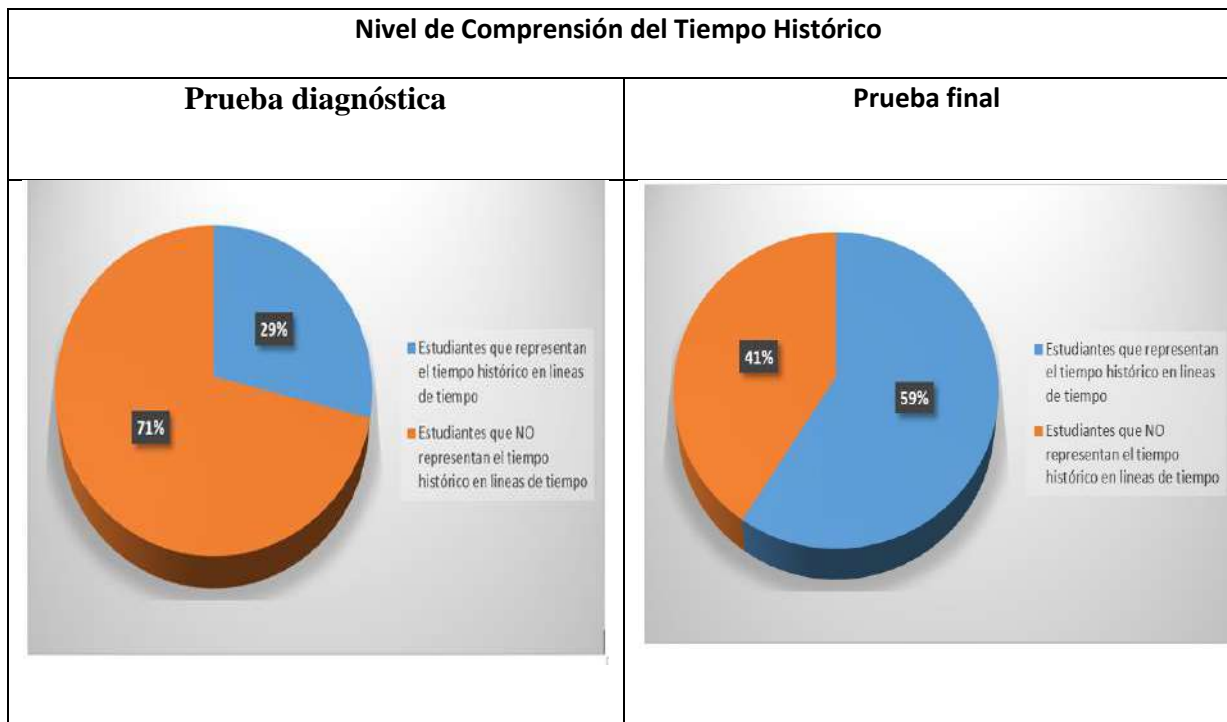


Una vez que los estudiantes han adquirido la comprensión de los conceptos históricos son capaces de dar cuenta de sus diversas relaciones (Ver tabla 11):

**Tabla 10: Clasificación sociocultural de causas históricas. Fuente estudiante de octavo grado I.E. Liceo Departamental de Cali.**

7. Complete el siguiente cuadro.

Causas de la revolución francesa	Clase (económica o política)	Por qué? (pertenece a la clase seleccionada. argumente su respuesta)
El monopolio de la tierra en manos de la aristocracia francesa.	Económica ✓	Porque toda la tierra pertenecía a la nobleza y era administrada de forma incorrecta y arbitraria.
La monarquía absoluta	Política ✓	Porque la autoridad política estaba en manos de los vacantes.
Carencia de derechos.	Política ✓	Los siervos no tenían derechos a nada y se les aplicaba la ley más fuerte.
La prohibición de la participación política.	Política ✓	No les permitían la participación a los obreros, solo participaba el rey y la nobleza.
La crisis de la industria y el comercio.	Económica ✓	La economía se estaba decayendo por la falta de trabajo de los trabajadores.



Finalmente los Mentefactos y Mapas Conceptuales contribuyeron notablemente al mejoramiento de la comprensión del tiempo histórico en los estudiantes de octavo grado de la I.E. Liceo Departamental, en tanto, estos instrumentos les permitieron operar los conceptos básicos de esta categoría: cronología, época, periodo, linealidad, secuencialidad, cambio, duración, periodización, etc. Una vez comprendidos los conceptos propios del tiempo histórico les resultó más sencillo construir líneas de tiempo y ubicar en ellas los hechos históricos estudiados.



## 7.1. CONCLUSIONES

Como resultado de esta investigación se han identificado las dificultades generales en la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia y las específicas en estudiantes de grado octavo de la I.E. Liceo Departamental de Cali y propuesto los medios que el autor considera más idóneos para enfrentarlas. Entre las dificultades en la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia se identificaron:

1. Las **dificultades generales** como disciplina científica de la comprensión de los procesos sociales a través del tiempo<sup>59</sup>, que abarcan:
  - a. La visión social de la historia.
  - b. La función política que se le atribuye.
  - c. La tradición y formación del docente.
  - d. Las asociadas a su propia naturaleza como ciencia social y
  - e. La imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado.
  
2. Las **dificultades específicas** ligadas al aprendizaje de conceptos históricos, a la percepción del tiempo en la historia y a las relaciones de causalidad y multicausalidad entre estos mismos hechos.
  
3. Entre las **dificultades para la comprensión de los conceptos históricos** se estableció que está asociada a la forma como habitualmente los profesores presentan los temas o

---

<sup>59</sup> Dificultades disciplinares, en tanto involucran aspectos como la construcción de su saber disciplinar (Método Científico) y la validez de ese mismo saber (Epistemología).

contenidos históricos a los estudiantes (en forma magistral, abusando de la oralidad)<sup>60</sup>. Con esa estrategia los alumnos conocen la historia por episodios, en forma fragmentada sin contexto, las historias que se narran en esas clases son concebidas, como relatos de ficción extremadamente aburridos, incomprensibles, inconexos y desarticulados.

Los profesores no enseñan los conceptos que estructuran el discurso histórico, ni propician en los estudiantes actividades que les permita identificar las relaciones causales entre los diversos hechos que constituyen el relato o la pertenencia de esos hechos a una clase socio-cultural específica.

4. **Dificultades de carácter didáctico** en términos de instrumentos, dispositivos o tecnologías de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los estudiantes la comprensión de los procesos socio-culturales en el tiempo.

Siendo la oralidad la principal estrategia para la enseñanza de la historia, el profesor deja de lado recursos innovadores como los organizadores gráficos<sup>61</sup> y las Tics.

5. Con la investigación se estableció las **limitaciones que para el desarrollo de la Autonomía Intelectual** tiene la adopción de los Modelos de Enseñanza-aprendizaje por

---

<sup>60</sup> “profesores y estudiantes coinciden en señalar que la estrategia más empleada en la clase de historia es la clase magistral, que en algunos casos se convierte en la única estrategia o recurso empleado por el profesor. La enseñanza de la historia, por consiguiente, sigue siendo bastante tradicional y en la mayoría de los casos abusa de la oralidad del profesor” (Zamudio, 2013, pág. 15)

<sup>61</sup> Mentefactos, Mapas Conceptuales, líneas de tiempo, árbol de problemas, matrices de Cartografía Conceptual y otros.



Transmisión-Recepción. En efecto, en una clase magistral de historia, el estudiante es un individuo pasivo un mero receptáculo del saber enciclopédico del docente; los hechos son presentados como sucesos acabados, objetivos y de naturaleza impersonal.

No hay en ellos espacio para el análisis crítico, ético o problémico, de hecho, cualquier iniciativa encaminada a cuestionar los acontecimientos, sus evidencias o su validez resulta peligrosa para el estudiante, casi subversiva.

6. Se estableció que la incorporación en una Secuencia Didáctica de Organizadores Gráficos como Mentefactos y Mapas Conceptuales facilita no solo la enseñanza de la historia, tanto de conceptos específicos de carácter disciplinar como articulados y descriptivos de un hecho, sino también, el aprendizaje significativo de esos mismos conceptos y categorías conceptuales, fomenta así mismo el aprendizaje autogestionario, toda vez, que los estudiantes incorporan estos organizadores gráficos como recursos de aprendizaje autónomo.

7. Que gracias a los Mentefactos y Mapas Conceptuales se puede desarrollar en los educando Habilidades Cognitivas de Orden Superior, especialmente los razonamientos hipotéticos deductivos e inductivos, al tiempo que permite el desarrollo del pensamiento crítico, divergente, analógico, metacognitivo, etc.

8. Los mentefactos conceptuales al propiciar razonamientos deductivos/inductivos permite al estudiante comprender, más fácilmente, las relaciones causales entre hechos en

aparición aislados y desplegarlos en sucesión cronológica en una línea de tiempo.

9. Finalmente la investigación reconoce en el estudiante a un ser humano con enormes potencialidades, dotado de inteligencia, sentimientos, emociones con necesidades axiológicas específicas de amor, independencia, creatividad, libertad y sentimiento de unidad con el universo que la escuela debe tener en cuenta imperativamente si quiere formar auténticos seres humanos.

## 7.2. RECOMENDACIONES

Los problemas de enseñanza de la historia no se agotan con la utilización de Mentefactos o Mapas Conceptuales como dispositivos didácticos en la práctica escolar, son un medio para la promoción de aprendizajes significativos, pero hace falta un mayor esfuerzo para recuperar el estatus de la historia dentro de los Establecimientos Educativos y la sociedad en general como disciplina de la comprensión contextual de los fenómenos actuales.

El estatus de la Historia tanto en el ámbito escolar como en el “imaginario colectivo” ha sido problemático, ni la escuela, ni las sociedades modernas, valoran suficientemente la historia, ni le atribuyen vocación de científicidad.

Las causas que explican el desprecio de esta Ciencia de la Comprensión quizás haya que buscarlas en la naturaleza “reveladora” de sus descripciones objetivas del pasado, no hay duda que el estudio dinámico de la historia ofrece una visión de la realidad que las personas en general no están dispuestas a enfrentar.

A la generalidad de las personas no les interesa comprender el mundo que las rodea, a la manera de una “neurosis colectiva” en la que no se niega la realidad pero no se quiere saber de ella, los hombres prefieren el engaño o el autoengaño a la verdad. La mayoría de edad de Kant es en realidad un desafío personal por la autonomía intelectual, por la emancipación de las “cadenas de la Ilusión”.

El hombre vive de ilusiones, de fantasías inconscientes, de satisfactores sustitutos, de placebos y no quiere salir de ese mundo “imaginario”, de esa “realidad” artificiosamente construida, se empeña en ver “gigantes donde solo hay molinos que mueve el viento” y la Historia, no hay duda, ofrece, siempre que se estudien con “espíritu ilustrado” una confrontación descarnada con la realidad.

La escuela es una construcción social que refleja las contradicciones propias de la sociedad que la origina, un problema por ser individual o específico no deja de ser producto de la organización social, como consecuencia, ninguna investigación puede sacrificar el contexto por el objeto.

Ese es el caso de este trabajo, aunque el problema planteado gira entorno a los principales problemas en la enseñanza-aprendizaje de la historia, he tratado de no perder de vista el contexto, las circunstancias en las que la historia tiene lugar como disciplina científica y el tratamiento que el Ministerio, los Establecimientos Educativos y los profesores le proporcionan, sin embargo, considero que todavía hacen falta investigaciones en este campo.

Los problemas de aprendizaje en los estudiantes casi siempre están asociados al contexto familiar y local en el que se desenvuelven, la cultura familiar, la cualificación de los padres, el interés por la lectura y la empatía por los conocimientos históricos; fenómenos

experienciales que no atañen a los educando solamente y a su vínculo familiar más próximo, incumbe a todos, pienso que aun hacen falta investigaciones que profundicen en este tipo de relaciones o vínculos dialécticos.

Evidentemente todo aprendizaje esta mediado por determinados contextos socio-culturales, la escuela es uno de ellos; el Aula de Clases es una especie de “microcosmos” en donde se conjugan experiencias personales, afectivas, académicas e intelectuales, donde el docente consciente de esas múltiples interacciones actúa como facilitador de los aprendizajes, no obstante, aún carece de los medios idóneos para conocer y comprender estas múltiples interacciones, campo de análisis que cualquier investigador puede emprender.

La autonomía intelectual y los aprendizajes autónomos deben ser el fin último de los esfuerzos docentes. Los Mentefactos y Mapas Conceptuales, como otros organizadores gráficos son herramientas muy importantes en esa dirección, pero no suficientes.

Este trabajo deja abiertas muchas líneas de investigación que cualquiera puede emprender, especialmente las asociadas a las dinámicas socioculturales que afectan los aprendizajes y las formas del carácter del educando, queda pues a consideración del lector esas posibilidades.

## 8. Bibliografía

- Álvarez, S. P. (2008). *Adaptación al Modelo de Pedagogía conceptual adoptado para poblaciones talentos-excepcionales dirigido a niños y niñas con coeficiente de inteligencia normal en edades preescolares con énfasis en las áreas cognitivas comunicativa y afectiva*. Bogotá D.C.: Universidad de Sanbuenaventura.
- Ausbel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico D.F.: TRILLAS.
- Ausubel, D. S. (1983). *Desarrollo Infantil*. Mexico D.F.: Paidos, Mexico.
- Aymes, G. L. (2012). Pensamiento Crítico en el Aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.
- Basabe Barcalá, J. (1974). *Síntesis del pensamiento de Fromm, individuación, libertad y neurosis*. Barcelona: Nova terra.
- Blanch, J. P. (2010). La Enseñanza y Aprendizaje del Tiempo Histórico en la Educación Primaria. *Cad. Cedes, Campina*, 281-309.
- Carles Monereo, M. C. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Carretero Mario, G. J. (1990). *Desarrollo Cognitivo y aprendizaje en la adolescencia*. Madrid.: Alianza Editores.
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje: ¿Qué es el Constructivismo?* Méjico: Progreso.
- Coral, A. L. (2012). Desarrollo de Habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Unimar*, 85-96.
- Coral, A. L. (2012). Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 85-96.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De Zubiría Samper, J. (1994). *Hacia una Pedagogía Dialogante*. Reimpresa: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Diaz Barriga Arceo, F. (1982). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-

- aprendizaje de habilidades cognitivas en el ballicherato. *Perfiles Educativos*, núm. 82.
- Feliciano, V. (2003). *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fromm, E. (1997). *Ética y Psicoanálisis*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2003). *Ética y Psicoanálisis*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2008). *Las cadenas de la ilusión: una autobiografía intelectual*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Gascon, A. D. (2013). Mapas Conceptuales y mentefactos: comparación y propuesta para favorecer aprendizajes significativos formativos. *Educación y futuro*, 29, 181-203.
- Gascon, M. C. (1990). Desarrollo Cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En M. Á. Palacios Jesús, *Desarrollo Psicológico y aprendizaje* (págs. 311-326). Madrid: Alianza Editorial.
- Gonzales, P. M. (2001). Conocimiento Histórico, enseñanza y formación del profesorado. En B. S. Arrondo Cristina, *La formación del docente de historia: un ámbito en conflicto* (págs. 71-111). Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Gutierrez, C. L. (1995). *El Desarrollo Moral en la Infancia y en la Preadolescencia: Razonamiento, Emoción y conducta*. Madrid: Departamento de Psicología Universidad Complutense.
- Kaufman, M. (2000). *Enseñar Ciencias Naturales: Reflexiones y Propuestas Didácticas*. Mexico: Paidós.
- Lipman, M. (2009). *Natasha: Aprender a pensar con Vigotsky*. Barcelona: GEDISA.
- Lorenzo, J. C. (2003). La Psicología de Lev Vigotsky: algunos abordajes posibles para la enseñanza de la historia. *Escuela de Historia, Universidad Nacional de Salta*.
- Lucci, M. A. (2006). LA PROPUESTA DE VYGOTSKY: LA PSICOLOGÍA SOCIOHISTÓRICA. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-10.
- Marquéz, J. (1998). *Panorama de los Programas de Habilidades de Pensamiento*. Puebla: UDLA.
- Marzano, R. J. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro*. Jalisco Mexico: ITESO.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender sí, Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

- MEN, M. d. (2004). *Estandares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Mercado, S. G. (2008). *Los contenidos de química en el bachillerato*. Toluca: UAEM.
- Montanero Manuel, C. M. (2008). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 133-142.
- Montiel, V. I. (2011). Unidad 3 Desarrollo en el adolescente II. En G. P. Varquebajo Isabel Montiel, *Digitalización de contenidos docentes para el Máster de Profesorado de Secundaria, en la asignatura Aprendizaje y Desarrollo en la Adolescencia y uso de recursos Google en la docencia*. (pág. 15). Elche: universitas miguel hernandez.
- Mosquera, F. P. (2004). Modulo III: Mentefactos Conceptuales. En P. M. Francisco, *Formación de docentes y agentes comunitarios para la interculturalidad*. (págs. 1-10). Convenio Andres Bello.
- Novak, J. G. (1984). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Panizza, M. (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Paidos.
- Parga H, M. (2007). Pensamiento de orden superior en diseño: aportes del enfoque cognitivo a los procesos de formación de competencias para diseñar. *Encuentro latinoamericano 2007*, 1-10.
- Perez, V. M. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos de aprendizaje y para el aprendizaje en Ruralnet. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15-27.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudios de Psicología*. España.: Labor S.A.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación Española. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales No. 5*, 71-98.
- PrietoJulio, P. (2012). *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje Docencia Universitaria basada en Competencias*. Mexico: Pearson Educación.



- Ruiz Ortega, F. (2007). Modelos Didácticos para la Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41-60.
- Ruiz, Y. P. (2011). *El aprendizaje de conceptos y la explicación causal. Una relación complementaria*. Santa Rosa de Osos: Universidad de Antioquia.
- Sanchez, M. A. (1991). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento*. Mexico: Trillas.
- Santiesteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *En Memoria Académica*, 34-56.
- Tobón, S. (2004). Estrategias didácticas para formar competencias. *Cibereduca*, Modulo V.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Vygotski, L. S. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zamudio, J. I. (2013). El conocimiento del profesor y su rol en la enseñanza de la historia. *[Con]textos.*, 11-21.
- Zamudio, J. I. (2016). Secuencias Didácticas. *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pág. 18). Cali: Universidad Icesi.