

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE HUMANIDADES
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, NUEVOS ENFOQUES EN LOS ESTUDIOS
HISTÓRICOS, 2007**

**TESIS DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRÍA EN
HISTORIA DE CENTROAMÉRICA, EL CARIBE Y PANAMÁ**

PRESENTADA POR:

ROSEMERY GUERRERO

REYNALDO DEL CID

2007.

"LA INSTRUCCIÓN ES LA FELICIDAD DE LA VIDA Y EL IGNORANTE QUE SIEMPRE ESTÁ PRÓXIMO A REVOLVERSE EN EL LODO DE LA CORRUPCIÓN, SE PRESIPITA LUEGO INFALIBLEMENTE EN LAS TINIOEBLAS DE LA SERVIDUMBRE".

SIMÓN BOLÍVAR

Tribunal Examinador

Msc.  AF-101-1163 Código A263 -

Msc. _____

Msc. _____

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por la vida y por todo lo concedido, al profesor José Del C. Rojas, por sus acertados consejos todo el tiempo que duró la investigación, quien nos orientó, al Prof. Porfirio Navarro y a la Ingeniera Leida Mara Kung de Suárez quien dedicó su tiempo para llevar a cabo el análisis de los instrumentos – y a todos y todas que de una forma u otra colaboraron para llevar a feliz término la investigación.

A todos gracias.

Rosmary y Reynaldo

DEDICATORIA

A MIS PADRES (qdg), A MIS HERMANAS YT HERMANOS, POR EL RESPALDO QUE DE UNA FORMA U OTRA ME AYUDARON A FORJARSE EN LA VIDA. A MI HIJA OMAIRA QUE ES EL MOTIVO DE MI VIDA, A OVIDIO, GRACIAS POR TU COMPRESIÓN Y APOYO IRRESTRICTO EN TODO MOMENTO NO ME DEJO SOLA.

ROSMARY

DEDICATORIA

A MI ESPOSA. A TODOS MIS HIJOS Y NIETOS QUE DE UNA FORMA U OTRA ME DIERON ALIENTO PARA SEGUIR, DIOS LOS PREMIE.

REYNALDO

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
AGRADECIMIENTO	iii
DEDICATORIA	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE CUADROS	ix
ÍNDICES DE GRÁFICAS	
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	3
1.1.1. Antecedentes	3
1.1.2. Justificación e importancia del Problema	6
1.1.3. Formulación o Planteamiento del Problema	7
1.2. Objetivos Generales y Específicos	8
1.2.1. OBJETIVO GENERAL	8
1.2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS	8
1.3. Alcances y Límites del Problema	8
1.3.1. Proyecciones	8
1.3.2. Limitaciones	8
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	9
2.1. Didáctica de la Historia	9
2.2. Fines Educativos de la Historia	9
2.2.1. Principales Dificultades de la Didáctica de la Historia	9
2.2.2. El Método Histórico	11
2.2.3. Fases del Método Histórico	12
2.3. La Naturaleza de la Historia y su Enseñanza	13
2.3.1. Recopilación de información previa	14
2.3.2. Hipótesis explicativas	14
2.3.3. Análisis y Clasificación de las Fuentes Históricas	15
2.3.4. Crítica de Fuentes	15
2.3.5. Causalidad	15
2.4. Explicación histórica del hecho estudiado	15
2.5. Planeamiento Didáctico de la Historia	16
2.5.1. Formulación de Hipótesis	17
2.5.2. Aprender a clasificar fuentes históricas	17
2.5.3. Análisis de fuentes	18
2.5.4. Valoración de las fuentes	19
2.5.5. Circunstancias del momento de elaboración de las fuentes y de su autor	19

2.5.6. Clasificación de las fuentes	20
2.6. Concepto de causalidad histórica	21
2.6.1. Aprendizaje de la Causalidad	21
2.7. Propuesta práctica	23
2.7.1. Identificación de las fuentes	23
2.7.2. Clasificación de fuentes	23
2.7.3. Estrategias	23
2.7.4. Posibilidades de desarrollo	24
2.7.5. Fuentes Icnográficas	24
2.7.6. Fuentes materiales basadas en objetos	25
2.7.7. Contraste de documentación	26
2.7.8. Fuentes audiovisuales	27
2.7.9. Construcción de Instrumentos u objetivos históricos	28
2.8. Procedimientos para el aprendizaje de la historia	29
2.8.1. Método progresivo	30
2.8.2. Método regresivo	31
2.8.3. Método mixto progresivo - regresivo	31
2.8.4. Método comparativo	31
2.8.5. Método agrupativo	33
2.8.6. Método etnográfico	33
2.8.7. Método sincrónico o sincronístico	33
2.8.8. Método activo	35
2.9. Actividades para socializar la enseñanza	38
2.9.1. La observación en el aprendizaje de la historia	39
2.10. El Libro en el aprendizaje de la historia	42
2.10.1. Libros de trabajo	44
2.10.2. El cuaderno de historia	44
2.10.3. Libro de consulta	44
2.10.4. Resúmenes	48
2.10.5. Carpetas de recortes	49
2.10.6. La sinopsis	49
2.10.7. Mapas Históricos	50
2.10.8. Mapas Conceptuales	51
2.10.9. Mapas Mentales	58
2.10.10. Cartografía Mental	67
2.10.11. Técnicas Grupales	69
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	76
3.1. Tipo de Investigación	76
3.2. Sujetos y fuentes de información	78
3.2.1. Fuentes materiales	79
3.2.2. Sujetos	79
3.3. Variables	80
3.3.1. Didáctica	81

3.3.1.1. Definición conceptual	81
3.3.1.2. Definición instrumental	82
3.3.1.3. Definición operacional	82
3.3.2. Enfoques Didácticos	82
3.3.2.1. Definición conceptual	82
3.3.2.2. Definición instrumental	83
3.3.2.3. Definición operacional	83
3.3.3. Estudios Históricos	83
3.3.3.1. Definición conceptual	83
3.3.3.2. Definición instrumental	84
3.3.3.3. Definición operacional	84
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	85
4.1. Instrumento aplicado a Estudiantes	85
4.2. Encuesta aplicada a los Profesores	
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	95
5.1. Conclusiones	95
5.2. Recomendaciones	97
BIBLIOGRAFÍA	99
ANEXOS	100

ÍNDICE DE CUADROS

No.	TÍTULO	Pág.
1	RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO	85
2	RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO	89

ÍNDICE DE GRÁFICAS

No.	TÍTULO	Pág.
1	RESPUESTAS OBTENIDAS EN LOS ÍTEMES 1 AL 5, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO	87
2	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 6 AL 10, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO	87
3	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 11 AL 15, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO	88
4	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 16 AL 20, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO	88
5	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 1 AL 5 (VARIABLE 1), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES	92
6	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 6 AL 10 (VARIABLE 1), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES	92
7	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 11 AL 15 (VARIABLE 2), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES	93
8	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 16 AL 20 (VARIABLE 2), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES	93
9	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 21 AL 25 (VARIABLE 3), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES	94
10	RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 26 AL 30 (VARIABLE 3), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES	94

ÍNDICE DE ANEXOS

No.	TÍTULO	Pág.
1	ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES	101
2	ENCUESTA APLICADA A PROFESORES	102

CAPÍTULO I:

INTRODUCCIÓN

Hablar de la calidad de la educación implica necesariamente hacer referencia a los roles tanto del educando como del educador, al ambiente educativo, a los medios de apoyo, a los programas, a los contenidos, entre otros, pero por sobre todo, máxime si tiene en cuenta el ejercicio educativo con los futuros profesores y profesoras del País, a la reflexión del quehacer docente en un territorio como Panamá que por ser un país de tránsito, se atraviesa con la incorporación de otras culturas sobre la autóctona panameña, cuando se plantean cuestionamientos de fondo que contribuyan a la elaboración de propuestas que constituyan soluciones a la problemática global del país. Es por ello, que esta investigación se centra en el estudio de la didáctica de la historia. La misma está conformada por un primer capítulo que contiene la introducción, el problema y su importancia, los objetivos generales y específicos, alcance y límites del problema. Un segundo capítulo denominado marco teórico, didáctica de la historia, fines educativos de la historia. Principales dificultades de la didáctica de la historia, el método histórico, naturaleza de la historia y su enseñanza, recopilación de información previa, hipótesis explicativas, análisis y clasificación de las fuentes históricas, crítica de fuentes, causalidad, explicación histórica del hecho estudiado, planeamiento didáctico de la historia, concepto de causalidad histórica, cómo trabajar con fuentes iconográficas, análisis de fuentes, materiales basadas en objetos, contraste de documentación, análisis de fuentes audiovisuales, construcción de instrumentos u objetivos históricos, procedimiento para el aprendizaje de la historia, actividades para socializar la enseñanza, el libro en la enseñanza de la historia, tipos de técnicas de grupo, etc. El tercer capítulo denominado marco metodológico, tipo de investigación, sujetos y fuentes, variables y su respectiva conceptualización, instrumentación y operacionalización. El capítulo cuarto análisis de la información e interpretación de los resultados. Un capítulo quinto con conclusiones y recomendaciones y por último el capítulo sexto bibliografía y anexos.

Hay una explícita armonía entre la teoría y la práctica que se expresa cuando se precisa la necesidad de desarrollar un individuo que pueda apropiarse y leer la realidad con el fin de transformarla. En esta investigación no se parte de lo que establece un currículo, ni se trata de proponer un nuevo modelo, ni mucho menos de determinar los contenidos. El trabajo se plantea como una reflexión sobre el proceso total de la formación del individuo, proceso – producto de la organización social en que se desarrolla, con el fin de incidir en el hoy, para construir un mañana diferente. Propone una reflexión sobre el proceso educativo y enfrenta el papel que los maestros deben abordar:

- ✍ La actitud del docente frente a la vida cotidiana (lo político, económico, social e histórico).
- ✍ Actitud frente al conocimiento, la ciencia, el arte, la historia y la tecnología.

1.1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En estos últimos años se ha producido un cambio muy significativo en los estudios de la historia en su condición de disciplina de estudio en los diferentes niveles de la educación. Esto se fundamenta en el cambio de los factores epistemológicos, como metodológicos que ha permitido profundizar en las características constitutivas iniciales y la rutina. La historia y sus estudios han decidido realizar la renovación educativa que mediante una comprensión más real de sus condicionantes históricas, que van más allá de aquellos proyectos que se han mostrado incapaces o insuficientes para superar las deficiencias reiteradamente constatadas. Un claro ejemplo es la promulgación de la Ley 42 que ordena la enseñanza de la historia y la geografía de Panamá y se puede ir mucho más allá si se evoca el artículo número 93 de la Constitución Política de la República de Panamá, que dice lo siguiente: "Se reconoce que es finalidad de la educación panameña fomentar en el estudiante una conciencia nacional basada en el conocimiento de la historia y los problemas de la patria".(Pág.30). Pero ninguna universidad esta cumpliendo con la ley. A medias lo esta haciendo la Universidad Autónoma de Chiriquí, con un semestre de historia y otro de geografía, lo cual se considera exiguo en relación a los acontecimientos históricos de la historia panameña.

Los historiadores e investigadores Pilar Maestro y R. Cuestas, en gran manera aunque, se parta de actuaciones diferentes y de un enfoque analítico parcialmente diverso, ambas aportaciones provienen de una misma opción fundamental, pasada y presente, de ambos autores. El intento de dilucidar las causas de las constatadas dificultades en la transformación de la enseñanza de la historia y la realización de propuestas didácticas concretas que contribuyesen a tal renovación.

A la hora de explicar tanto los cambios como las permanencias o rutinas en la enseñanza real de la historia, Cuesta considera que éstas últimas "pese a lo que tengan de supervivencias y de arcaísmos, contienen en si mismas una racionalidad o lógica institucional y adoptan la forma de estructuras de larga duración enmarcadoras de la acción docente de los profesores de historia... mediante la cual, la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad pero no vigencia". (Pág. 75)

Frente a esta situación, objetivamente bastante negativa respecto de las posibilidades de renovación de la enseñanza de la historia, Cuesta, que es un reconocido y perseverante activista de la misma, ya desde finales de la década de los setenta y a través del grupo didáctico Cronos, se ve impelido a manifestar las razones de su estudio y las finalidades del mismo: "desbrozar el camino para afrontar con más solvencia, prescindiendo de falsas ilusiones, pero conscientes de las dificultades que ello entraña, la transformación de la enseñanza de la historia. Quitar las vendas de los ojos y señalar las limitaciones de los discursos dominantes, la durabilidad de las prácticas docentes más conservadoras y la férrea presencia de constricciones institucionales y organizativas, (que) constituyen premisas imprescindibles para la crítica de la didáctica, pero también son una garantía para pensar una nueva didáctica fundada en la crítica". En una de las frases lapidarias, con las que Cuesta frecuentemente sintetiza su análisis de la enseñanza de la historia en España, se señala que "en los discursos predominan las ilusiones, en las aulas la rutinas. Entre ambos ha de navegar cualquier intento crítico de reformular la enseñanza de la historia".

Cuesta concluye, dentro de la mejor línea del actual pensamiento histórico, destacando la necesidad de reivindicar y crear una "didáctica genealógica", que sirva de lema renovador de la enseñanza de la historia, mediante la cual ésta encuentre su finalidad principal en el estudio de la genealogía de los problemas del presente y en el afianzamiento del "pensar históricamente". Esta nueva enseñanza de la historia no

tendría nada que ver, obviamente, con una educación histórica tradicional, sustentado en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalizante y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados actuales. De esta forma, la educación histórica podría adquirir todo su sentido, contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia.

El análisis de P. Maestro parte de la constatación de que la enseñanza de la historia, tanto en España como en los países de nuestro entorno, permanece anclada epistemológicamente en los modelos generados en el siglo XIX mediante las "Historias Generales". Éstos, tras su elaboración a manos fundamentalmente de los historiadores vinculados a la burguesía conservadora, fueron traspasados a la enseñanza primaria y secundaria.

Los dos problemas básicos que toda "renovación" de la enseñanza de la historia debe de afrontar para poder superar las rutinas en que tal enseñanza se encuentra pasan fundamentalmente por la reconstrucción de tal modelo historiográfico-epistemológico, que se ha reedificado y convertido en el modelo "natural" de enseñanza de la historia, y por la consecución de una correcta adecuación de la "nueva" historiografía, científicamente aceptable, a los destinatarios de la misma, esto es, a las características psicocognitivas de los estudiantes, lo que, en opinión de Maestro, es actualmente viable a partir de las aportaciones del constructivismo.

Esta adecuada confluencia de la historia investigada con la historia enseñada es la que puede hacer posible salir del actual estancamiento, caracterizado por la rutina y el inmovilismo, y es, por tanto, la que puede posibilitar la transformación de la

enseñanza de la historia, mediante la ruptura epistemológica anteriormente planteada, en un auténtico conocimiento histórico, en un "pensar históricamente" las realidades presentes y pasadas, lejos de la anterior e inicial finalidad legitimadora del poder burgués que estuvo a la base de la implantación de la enseñanza de la historia y que ha pervivido hasta la actualidad, con la excepción, si se quiere, de algunas iniciativas renovadoras minoritarias (basadas tanto en el cambio de la función social del conocimiento histórico como en una mayor proximidad a la crítica científica), similares a las impulsadas por la Institución Libre de Enseñanza y sus seguidores. Estas características son las que en su opinión han convergido en la mayoría de los proyectos renovadores habidos en las últimas décadas en el mundo occidental.

1.1.2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

La investigación a realizar ofrece los siguientes alcances:

- La investigación pretende determinar la didáctica utilizada por los docentes de historia.
- La justificación servirá para establecer la relación que existe entre la didáctica y los profesores que imparten la cátedra.
- Se pretende que los resultados de la investigación servirán para orientar a los docentes y participantes en el uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la historia.
- Se contara con la participación de profesores de la cátedra, participantes, lo que implicara una mayor integración del docente y del discente al proceso de aprender a aprender. Como todo trabajo de investigación se tendrían las siguientes limitantes:

- Estará sujeto a la información que nos brindara la población, en estudio que sea verídica o no.
- Falta de capacitación de los docentes, para detectar la presencia de los problemas didácticos en la enseñanza de la historia.
- Sólo se aplicara al colegio secundario de bachillerato en ciencias y letras del Instituto David, del distrito de David y estudiantes de geografía e Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiriquí.
- Este trabajo de investigación es exclusivo para el segundo ciclo (Educación media y Superior), del Distrito de David, el mismo es el punto de partida para otras investigaciones en otras escuelas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

1.1.3. FORMULACIÓN O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente problema que se investiga consiste en el Estudio de la Didáctica de la Historia. Nuevos Enfoques en los Estudios Históricos.

Se pretende destacar el factor que más incide en la didáctica de la enseñanza de la historia con el fin de que los profesores de la asignatura utilicen las estrategias apropiadas, para que los participantes logren subsanar el problema de la enseñanza de la historia.

A continuación se formula el problema:

¿Cuál es la Didáctica de la Historia y sus Nuevos Enfoques en los Estudios Históricos?

1.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS

1.2.1. OBJETIVO GENERAL

Estudiar la didáctica de de la historia y sus nuevos enfoques en los estudios históricos.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar la didáctica utilizada por los docentes de historia
- Analizar como inciden los factores didácticos en la enseñanza de la historia.
- Identificar las Estrategias y enfoques didácticos en la enseñanza de la historia.

1.3. ALCANCES Y LIMITES DEL PROBLEMA

1.3.1. Proyecciones

El propósito de esta investigación es dar a conocer la importancia de la didáctica de la historia y sus nuevos enfoques en los estudios históricos. colegios secundarios y la universidad del distrito de David y con ello contribuir con los docentes de la cátedra en la utilización de nuevos paradigmas fundamentados en una metodología activa y más participativa de los participantes.

1.3.2. Limitaciones

La cobertura de esta investigación cubrirá desde la conceptualización de la didáctica hasta llegar a sugerir, una didáctica mas activa y participativa en la enseñanza de la historia y sus nuevos enfoques en los estudios históricos, además de proporcionar una serie de ayudas didácticas para promover en el participante el aprender aprender y aprender a hacer, tanto en el campo teórico como en el práctico.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Didáctica de la Historia

Además de las dificultades hermenéuticas que conlleva cualquier tipo de transmisión de conocimientos, cualquiera que sea su naturaleza, la historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con dificultades especiales.

En primer lugar, hay que señalar su propia naturaleza como ciencia social. La historia supone el conocimiento, el análisis y la explicación de los acontecimientos del pasado. Se trata del conocimiento de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Por todo ello, la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables.

2.2. Fines Educativos de la Historia

- Los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto
- Análisis de pasado y puntos de vista diferentes
- Formas para conocer, adquirir y evaluar informaciones sobre el pasado
- Transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado

2.2.1. Principales dificultades de la didáctica de la historia

El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel. Queda claro que será totalmente

imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos e incluso media la selección de contenidos que pueden ser manejados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hará necesaria una presentación de los temas de estudio a niveles adaptados a los estadios operativos del estudiantado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico.

Una segunda dificultad para el aprendizaje de la historia radica en la imposibilidad de poder reproducir hechos concretos del pasado, mientras que las llamadas ciencias experimentales permiten repetir en el laboratorio la mayor parte de los fenómenos que vienen reflejos; en los temas del plan de estudios. La posibilidad de un aprendizaje por descubrimiento, habitual en física, química o ciencias naturales, se hace mucho más complicada en historia, en la medida en que las investigaciones que los estudiantes deben realizar para construir su propio conocimiento suponen manipular vestigios del pasado que dan una información sesgada y, en ocasiones, de difícil dilucidación. Dicho de otro modo, a los estudiantes les resulta imposible trasladarse a una verdadera ciudad romana o mantener una conversación con uno de los descubridores de América.

Para conocer estos hechos mediante una técnica de investigación, se dispone tan sólo de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros, etcétera) que, como es bien sabido, requieren 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 estudiantes se reduce a copiar apuntes, ya que para preparar unidades didácticas aceptables, adaptadas a diversas edades, es necesario un gran conocimiento de la historia y unas bases psicopedagógicas específicas.

En tercer lugar, hay que destacar que no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia como ciencia social. Ni siquiera todos aceptan un único vocabulario conceptual y, mucho menos, unas

mismas leyes que sirvan de sustrato a los modelos de acercamiento a los datos empíricos. Hay, incluso, quien discute su carácter de ciencia social y sólo ve en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o un mero tribunal ético de los hombres del pasado. Es fácil comprender, pues, que esta situación supone una dificultad añadida a las anteriores, en la medida que no existe un consenso sobre la naturaleza de la disciplina.

En cuarto lugar, y desde la óptica del propio estudiantado, también existen prejuicios que dificultan el aprendizaje de la historia. La idea más extendida sobre la asignatura es que se trata de una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada. Utilizando la jerga de los estudiantes, la historia se define como un «rollo» que se aprueba «empollando». Socialmente también se identifica con un saber útil para concursos televisivos o para recordar datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria.

En quinto lugar, se empeora la situación cuando 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, curiosas, adhesiones políticas. En estos casos, la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes puede convertir la disciplina en un elemento antieducativo.

2.2. El Método Histórico

La historia no debe ser para los escolares una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que tienen que aprenderse de memoria. Es imprescindible que la historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. El estudiantado debe comprender cómo se puede llegar a saber lo que pasó y cómo se puede explicar un hecho o un período concreto del pasado.

Podría afirmarse que las técnicas y los métodos del historiador sólo deben aparecer ligados a las investigaciones científicas y no se deben utilizar en el ámbito escolar, ya que no se trata de formar investigadores sino ciudadanos - primera y más importante es la concepción implícita de que la historia contiene este planteamiento. Si, desde el punto de vista didáctico, dan cultos. Sin embargo, cuando estas técnicas de análisis y descubrimiento se aplican a la física, la química, la botánica, la geología, o la zoología, ¿por qué nadie plantea que «no se están formando científicos»?

Existen varias razones, la no interesa el proceso de elaboración de la historia, si no interesa conocer cómo saben los arqueólogos la fecha de las cosas, si no parece necesario que los escolares sepan sobre qué razonamientos hipotéticos construyen los historiadores su visión del pasado, si tampoco interesa cómo analizan críticamente la sociedad, si no interesa cómo se elaboran juicios críticos de los textos y fuentes, etcétera, es que se considera la historia como un ámbito literario o meramente cultural, y no como una ciencia social, probablemente una de las más antiguas y desarrolladas.

La visión que niega a los escolares conocer los elementos y los métodos de la investigación histórica, responde, generalmente, a la visión doctrinaria y dogmática de la materia. En esta posición no se esconde un concepto determinado de la enseñanza de la historia, sino de la historia misma. Un tipo de historia que esconda cómo se adquiere el conocimiento histórico conduce a introducir simplemente un corpus de mitos más o menos históricos, lo que no responde a las necesidades formativas de los jóvenes.

2.2.1. Frases del Método Histórico

La naturaleza de la historia se refleja sobradamente en el método de trabajo del historiador. Desde un punto de vista estricto.

Desde el punto de vista pedagógico, la historia de la localidad y, en general,

los estudios sobre el entorno inmediato pueden constituir el motor de los aprendizajes instrumentales básicos para la comunicación. Permiten, entre otras Cosas, a partir de una observación sobre el terreno, situar al estudiante en una posición apta para la investigación y, por consiguiente, en la línea del aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, el estudio de la historia de una determinada localidad o comarca sirve como ayuda para reforzar la adquisición del método y para aprender a matizar un campo de observación. Para introducir la historia de la localidad en las clases, el profesorado debe tener presentes las siguientes circunstancias:

1. El conocimiento, por parte del profesorado encargado de impartir la asignatura, del método de investigación histórica.
2. Que exista una historia elaborada y contextualizada de la localidad que es objeto de estudio.
3. Que existan medios adecuados (por ejemplo fuentes y vestigios) accesibles que estén lo suficientemente preparados para que puedan ser entendidos por los estudiantes.
4. Que el profesor conozca la metodología didáctica necesaria para traspasar el nivel de la «sopa de anécdotas» y pueda conseguir que los alumnos utilicen el estudio de la historia local como método para aprender a matizar un campo de observación que tenga significación en un contexto más general.

Dicho de otro modo, que el estudio de la historia local sirva para ofrecer y enriquecer las explicaciones de historia general y no para destruir la historia.

2.3. La naturaleza de la historia y su enseñanza

Para conocer o comprender un acontecimiento histórico se necesita recibir información histórica. Pero los componentes de esta información no son la finalidad que se persigue, sino su inicio, ya que la historia no se reduce a saber nombres, fechas y acontecimientos. Es necesaria una «comprensión» para poder emitir una explicación sobre por qué ocurrieron las cosas de una determinada forma en el pasado. Así, la respuesta a la pregunta: «¿cuándo cruzó Magallanes el cabo de

Homos por primera vez?» o «¿en qué fecha los musulmanes invadieron la península Ibérica?» puede indicar que la memoria del estudiante es buena, pero no informa sobre las causas que hicieron posible la primera vuelta al mundo o la invasión y el dominio musulmán. Sin embargo, esta información es la base para la comprensión.

El primer objetivo fundamental debe ser la «comprensión» para poder llegar a la explicación. Debe tenerse primero un marco de referencia en el cual los acontecimientos cobran sentido. Por ello, uno de los elementos básicos de la comprensión viene dado por la caracterización de las distintas formaciones sociales. Sólo dentro de estas caracterizaciones se pueden explicar, en parte, los hechos, sin caer en anacronismos o visiones incompletas de la realidad. El problema que se plantea al trabajar temas concretos, muchas veces ligados a la historia local, es que se pierde la referencia de la explicación general del período y del conjunto social en el que está enmarcada la historia de una determinada localidad y, dentro de ésta, el relato de un determinado hecho o acontecimiento. Por ello, debe insistirse en la contextualización, que en el fondo supone dar un valor general a un elemento concreto.

No es posible comprender los hechos sin tener presentes las ideas de los protagonistas, ya fueran agentes o pacientes de los mismos

2.3.1. Recopilación de información previa

En esta fase de recopilación de la información, el historiador recopila y analiza atentamente todos los trabajos, informes, documentos, etcétera, que constituyen el punto de partida de la investigación.

2.3.2. Hipótesis explicativas

Esta segunda fase del trabajo es la más importante. El investigador formula las posibles explicaciones lógicas que articulen todos los elementos" o datos posibles de que se disponen, dando una interpretación coherente de los hechos y relacionándolos

con explicaciones similares ya investigadas

2.3.3. Análisis y clasificación de las fuentes históricas

Naturalmente, las hipótesis de trabajo no podrán sostenerse si no se dispone de las fuentes históricas, arqueológicas o de cualquier índole que permitan contrastarlas, bien sea para afirmarlas o para rechazarlas. El historiador deberá clasificar esta información, ordenarla y articularla frente a las hipótesis.

2.3.4. Crítica de fuentes

Finalmente, emprenderá el análisis crítico de la información proporcionada por las fuentes históricas o arqueológicas. Este punto es crucial para todo investigador, ya que es frecuente hallar fuentes contradictorias, opuestas y variadas. Establecer la valoración de estas fuentes es la única forma que hay de apoyar las hipótesis. Cuando se trata de fuentes filmicas, el historiador no puede obviar el preguntarse: ¿han sido manipuladas las imágenes?, ¿se ha introducido una banda sonora diferente?, ¿cómo se han utilizado los Planos americanos?, ¿y los contra picados?, ¿quién pagó el documental?, ¿qué uso se le quería dar a este material filmado?, ¿fue censurado posteriormente?, etcétera.

2.3.5. Causalidad

Una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o serán la causa de otros hechos. Los testimonios manejados reflejarán los motivos que tuvieron los protagonistas para intervenir o no en los procesos descritos. Todo ello formará el complejo entramado de preguntas, no todas con respuesta, que constituyen el final del trabajo.

2.4. Explicación Histórica del hecho Estudiado

Se trata de elaborar una explicación que enmarque lo ocurrido en una teoría explicativa del pasado. Ello supone no sólo averiguar lo más objetivamente posible

qué ocurrió, cómo ocurrió y cuándo ocurrió, sino también saber por qué ocurrió y en qué contexto histórico puede explicarse. Ésta sería la fase de interpretación, lógicamente más difícil, puesto que requiere desarrollar una teoría explicativa de carácter general.

El historiador no puede renunciar a este método que constituye la esencia de la profesión. Puede variar la naturaleza de la información, pueden diferir las fuentes, pero la esencia de la investigación no cambiará. Se repite así la idea básica en la que se viene insistiendo: hay que implementar una enseñanza de la historia que tenga muy presente cómo es el método de análisis histórico. Ello implica enseñar a historiar o enseñar la profesión de historiador. En este caso, habría que dotar a los estudiantes de un bagaje conceptual y metodológico básico, es decir, de los instrumentos básicos del trabajo científico en ciencias sociales.

2.5. Planeamiento Didáctico de la Historia

Un planteamiento didáctico correcto conlleva los pasos que ya se han tratado en los anteriores apartados: determinar objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciarlos correctamente, confeccionar unidades curriculares, determinar qué actividades son las más adecuadas en cada momento del proceso educativo, qué actividades se tienen que prever como ampliación y refuerzo, y, por último, establecer los criterios y estrategias de evaluación. Estas actividades didácticas son de carácter general y su dominio no es propio de ningún área curricular, sino común a todas. Por esta razón no se tratarán estas cuestiones en este apartado y sólo se establecerán unas líneas de actuación que deberán informar de los procesos de selección, secuenciación y confección de unidades curriculares. Las actividades que deben estar presentes en todo el proceso didáctico para un correcto aprendizaje de la historia pueden resumirse en: aprender a formular hipótesis, aprender a clasificar las fuentes históricas, aprender a analizar las fuentes, aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, aprender el concepto de causalidad y la manera de iniciarse en la explicación histórica.

2.5.1. Formulación de Hipótesis

Introducir al estudiantado en la formulación de hipótesis de trabajo implica reconocer previamente el concepto de hipótesis: una suposición lógica y razonada que se formula para comenzar una investigación, que puede confirmar o desechar esa suposición. Una hipótesis de trabajo es siempre una suposición provisional.

Para aprender a formular hipótesis se deben plantear problemas históricos cuya resolución implique formular una o varias hipótesis y diferenciar entre hipótesis y ocurrencia: no toda ocurrencia es una hipótesis de trabajo, ya que se trata de suposiciones lógicas y razonadas, es decir, que tienen una base de apoyo. La formulación de hipótesis deriva siempre de la existencia previa de un problema. Por lo tanto, para introducir a los estudiantes en la formulación de hipótesis se debe partir de unos problemas más o menos sencillos. Las hipótesis serán las suposiciones lógicas que intentan dar respuestas al problema planteado.

Es evidente que la historia, por su misma naturaleza, ayuda a formular muchísimas hipótesis en campos y temas muy variados, desde la prehistoria hasta la actualidad. Las hipótesis formuladas sobre objetos materiales pertenecientes a un pasado próximo o remoto son las más elementales y quizá las primeras que se pueden plantear, mientras que en los últimos años de la educación secundaria y universitaria, éstas pueden adquirir una gran complejidad.

2.5.2. Aprender a clasificar fuentes históricas

Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes y a saber buscarlas, ordenadas y clasificadas es una de las tareas subsiguientes que cabría plantear. Para ello, el estudiantado debe estar en contacto directo con fuentes muy diversas, tanto orales como escritas, sabiendo que pueden estar en diferentes soportes: papel, piedra, metal, etcétera. Estas fuentes se conocen como fuentes primarias y son las que se produjeron en el mismo instante que los acontecimientos de los cuales informan. Se pueden dividir en: fuentes materiales -edificios, caminos, instrumentos,

vestidos, armas, monumentos -fuentes escritas -cartas, tratados, crónicas y documentos legales que constituyen una de las bases más importantes sobre las que se construye la historia -fuentes de tipo periodístico -prensa, revistas y material gráfico-; fuentes iconográficas -grabados, cuadros, dibujos, etcétera, abundantes, fáciles de localizar y de las que se puede extraer gran cantidad de información; y fuentes orales grabaciones que son importantes para estudiar la historia reciente.

2.5.3. Análisis de Fuentes

Uno de los factores más importantes para el trabajo que emule la tarea del historiador es el adiestramiento en el análisis de fuentes históricas.

Si clasificar es importante, no lo es menos enseñar a obtener información y a descodificar los tipos de fuentes que existen.

Las fuentes escritas requieren una técnica de lectura detallada, en la que el estudiantado deberá ir descifrando la información histórica que proporciona el documento. No se trata de resumir, sino de «leer» con mentalidad indagativa para obtener noticias directas o indirectas de la época.

Para una mejor comprensión se presenta un ejemplo de cómo elaborar el análisis de una fuente iconográfica

¿Cómo se podría trabajar con este tipo de fuentes iconográficas?. El método es muy semejante al de las fuentes escritas. Se trata de intentar imaginar que el relieve es una secuencia de ilustraciones, una especie de cómic. El estudiantado, debería preguntarse: ¿qué elementos se observan?, ¿cómo son?, ¿qué representan?, ¿qué actividades realizan los personajes?, ¿qué objetos usan? En el caso del análisis de textos es importante imaginar los escenarios a partir de las descripciones. Aquí ocurre lo contrario, se cuenta con los escenarios, pero hay que imaginar la descripción. No parece difícil sugerir pautas de trabajo que tengan presentes estas premisas.

2.5.4. Valoración de las fuentes

Se trata de introducir al estudiantado en la crítica de las fuentes, ya que los documentos que informan sobre el pasado han sido a menudo manipulados o tergiversados, o llegan incompletos o algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan; además, procede de un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones, opiniones y tendencias. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la ejemplo, ¿podría un cronista inglés del siglo XVI hablar de Felipe II sin que un escalofrío información que proporciona. Por recoriera su cuerpo? ¿Podría un cronista luterano hablar desapasionadamente de las matanzas protestantes?, o bien ¿podría un cronista europeo hablar de las tradiciones funerarias o de los ritos religiosos de algunas culturas americanas con absoluta objetividad? Por todo esto, la fuente histórica debe situarse en su lugar apropiado, en su contexto histórico (social, ideológico, político, etcétera).

2.5.5. Circunstancias del momento de elaboración de las fuentes y de su Autor.

La crítica de fuentes textuales es un ejercicio que se viene realizando, como mínimo, desde el Renacimiento, y no es superfluo insistir en sus principios más importantes. Se podría examinar como ejemplo un tipo de fuente de las denominadas clásicas: Julio César en sus conocidos *Comentarios sobre la Guerra de las Galias*. Esta obra está llena de discursos, proclamas y exhortaciones más o menos largas.

Naturalmente ninguno de estos textos corresponde a palabras efectivamente pronunciadas por sus supuestos protagonistas. En realidad allí, en el lugar de los hechos, no había taquígrafos, ni magnetófono, ni los discursos estaban escritos de antemano.

Pensemos, por ejemplo, en un jefe militar dirigiéndose a las tropas; es difícil que se hiciera escuchar por una multitud de tres o cuatro mil soldados en formación de combate. En realidad estos soldados ocuparían una extensión de casi un kilómetro. ¿Cómo podría haber pronunciado un discurso sin altavoces?, ¿quién podría haber estado en aquellos momentos trágicos, previos al combate, tomando nota taquigráfica? Además, estos discursos contienen razonamientos a menudo muy difíciles de hacer en pleno campo de batalla. Como mucho, se podrían gritar frases cortas, que luego se repetirían continuamente o que un caudillo militar podría ir transmitiendo a medida que cabalgaba delante de las tropas. Tal vez, algunas de estas ideas podrían corresponder a frases realmente pronunciadas por el protagonista en el seno de un pequeño grupo, antes de iniciar el combate. En todo caso, es cierto que los mencionados discursos no fueron pronunciados jamás con las florituras oratorias con que han sido transmitidos por los autores de las fuentes primarias.

2.5.6. Clasificación de las fuentes primarias

Se han examinado dos tipos distintos de fuentes primarias. El primer tipo está tomando por narraciones, crónicas o historias en las que sus autores tienen un argumento, un mensaje y un objetivo. Para conseguir el objetivo, se pone en boca de los protagonistas aquello que creen más adecuado para convencer al lector, para transmitirle el sentido de la historia.

El segundo lo constituyen documentos que se redactaron para ser presentados y leídos ante un auditorio. Naturalmente, en estos casos, la fuente debe ser contextualizada correctamente, ya que probablemente transmite una información literal, pero escrita para conseguir algo en una polémica o en un conflicto, y la Posición, en este caso de Cicerón, no era neutra en el Senado romano.

Además, el análisis crítico de fuentes deberá tener en cuenta otros factores, como el autor o autores materiales de la fuente textual, el protagonista o sujeto de

la acción, las circunstancias y condicionantes materiales en los que se desarrolló la acción o el hecho y, finalmente, la forma como se relata.

2.6. Concepto de Causalidad Histórica

Establecer las causas de los hechos históricos y explicar correctamente un acontecimiento o período es el último paso que realiza el historiador para completar una investigación. En el ámbito escolar la explicación histórica, que incluye las causas y las consecuencias, se suele dar cerrada, como si fuera un axioma, y el estudiantado difícilmente puede conocer cómo se ha llegado hasta ella. Por lo tanto, esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como el final de un proceso formativo en el que se irán haciendo sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias.

La enseñanza y aprendizaje de la noción de causalidad e intencionalidad se acostumbra a plantear en tres niveles de comprensión. El primero es el más sencillo: trata de identificar por qué ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de casualidad lineal, en una mera relación de causa-efecto.

El segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales.

El tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan en él la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas.

2.6.1. Aprendizaje de la causalidad

Dentro de los cometidos del historiador se halla el interrogarse sobre el pasado, es decir, sobre qué tipo de cuestiones puede investigar. Es natural que una buena parte de estas preguntas se refieran a la causalidad, o sea, al análisis de las causas por las cuales en determinados momentos ocurren los hechos. Enfocar el

problema de la causalidad histórica significa establecer la correcta comprensión de las relaciones causa-efecto. Naturalmente, los hechos históricos poseen más de una causa. Este problema, a menudo limitado a la historia, es susceptible de aplicación a otros campos, tales como la economía, la antropología, la geografía y otras disciplinas sociales. La comprensión de la causalidad en ciencias sociales exige unos procesos formales generales y la integración de conceptos específicos de disciplinas diversas. El establecimiento de la causalidad presenta dificultades evidentes,

Para los estudiantes de la escuela básica, media y universitaria. Ténganse en cuenta que el intervalo entre causa y efecto suele variar; en los procesos históricos, un hecho puede tener consecuencias a corto o a largo plazo, directas e indirectas. Además, hay causas coyunturales y causas estructurales de los hechos. Por otra parte, hay que prever que los acontecimientos tienen más de una causa y más de una consecuencia. Además, pueden planearse hechos que son causa y, al mismo tiempo, consecuencia, en sucesiones temporales ininterrumpidas.

Finalmente, es importante diferenciar los motivos de las causas, entendiendo por motivos las razones que el hombre tiene para hacer o no hacer las cosas.

Principio de la ley general de causalidad

En condiciones iguales, a toda causa le sucede un mismo efecto. La causa es siempre origen del efecto y le precede en el tiempo.

Reglas de interferencia

Permiten decidir qué causas e intenciones son las más adecuadas para la explicación histórica en un momento determinado. Su comprensión exige un pensamiento formal.

Elaboración de teorías explicativas

Relacionan las diversas causas (económicas, jurídicas, políticas, sociales e ideológicas), en una red conceptual jerarquizada y compleja.

2.7. Propuesta Practica

En este apartado se propone una serie de actividades prácticas y sistematizadas, que pueden servir como sugerencias para la construcción de unidades didácticas que incorporen un planteamiento activo e innovador para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Las propuestas prácticas son coherentes y acordes con los objetivos generales y con los métodos aportados en los apartados anteriores.

2.7.1 Identificación de fuentes Primarias

De qué trata. Identificación de las fuentes históricas que se han formado coetáneamente (en el tiempo y el espacio) a los hechos que se pretenden conocer, separándolas de las generadas con posterioridad. En el primer caso se obtienen fuentes primarias de la historia, mientras que en el segundo se obtienen fuentes secundarias, es decir, las que se han construido o redactado con ayuda de las primeras.

2.7.2. Clasificación de fuentes

Identificar y discriminar diversos tipos de fuentes históricas. Con actividades de este tipo se pretende que el alumnado comprenda qué se conoce del pasado mediante vestigios o testimonios de la acción humana. Las fuentes primarias cobran un valor distinto de las secundarias. La discriminación de fuentes estimula la actividad clasificadora del estudiantado y contribuye al desarrollo del juicio crítico.

2.7.3. Estrategias

Estrategia. Se solicita a los alumnos que aporten diversos documentos (fuentes) sobre su infancia: fotografías, fichas médicas, certificado, juguetes, ropa. Se comprobará que la mayoría o la totalidad de los documentos son fuentes primarias

(formadas coetáneamente con los hechos). Los estudiantes pueden a continuación, intentar rehacer una parte de su vida, de la cual no conserven memoria, basándose en los documentos y en la consulta de Fuentes orales (también primarias en este caso) aportadas por padres o familiares. Se comparará el proceso con fuentes secundarias a propósito de la vida de un personaje histórico (biografías, películas), por ejemplo: Cleopatra, Napoleón, Colón.

2.7.4. Posibilidades de Desarrollo

El análisis de la prensa actual o de época. Los periódicos exponen una gran cantidad de información muy variada, que puede permitir múltiples posibilidades de trabajo.

Las entrevistas pueden realizarse con objetos de estudio de diferentes disciplinas sociales. La elaboración de cuestionarios cerrados con diversas finalidades (detectar opinión) también puede ser útil. En todos los casos se deberá determinar antes de la entrevista lo que se desea conocer, y establecer un guión sistemático y ordenado. Siempre es útil contrastar varias versiones, y éstas con fuentes escritas de carácter secundario.

2.7.5. Fuentes iconográficas

- *De qué trata.* Análisis de diferentes tipos de documentos en los cuales la iconografía estática tenga un papel preponderante. Las fuentes en este campo pueden ser diversas: fotografías de época, dibujos, cuadros, chistes, caricaturas, póster, mapas de época, carteles, anuncios, etcétera.
- *Objetivo.* Averiguar qué información histórica puede ofrecer una fuente iconográfica. Las fuentes iconográficas son susceptibles de un análisis autónomo en el cual se establezca cuándo y quién produce la fuente, el contenido informativo que representa, los aspectos formales, el tipo de lenguaje, el estilo, el tipo de convenciones y símbolos utilizados, y la finalidad que se

pretende. También pueden utilizarse como una fuente de información más para el estudio de una problemática global.

- *Estrategia.* Selección de dos o tres retablos Barrocos y obtención de las reproducciones oportunas. Se establecen consideraciones sobre autores y épocas, y sobre el contenido y el estilo. A continuación, se procede a una selección de información monográfica, por ejemplo el vestido en la Edad Moderna, a partir de las imágenes de los retablos. Se identifican personajes, tipos sociales y formas de vida, y se elaboran fichas sobre esos contenidos.
- *Otras posibilidades de desarrollo.* Pueden ser muy variadas. A título de ejemplo: estudio de los *Desastres de la guerra*, de Goya, chistes sobre diferentes períodos, grabados de diferentes momentos históricos de la propia localidad, fotografías de época sobre un determinado tema, carteles propagandísticos de diferentes épocas, imágenes diversas sobre entornos geográficos múltiples, etcétera.

2.7.6. Fuentes materiales basadas en objetos

- *De qué trata.* Los restos materiales son muy amplios y comprenden objetos, artefactos diversos, ruinas, edificios o monumentos. El trabajo con restos materiales emblemáticos o significativos del patrimonio histórico artístico implicará obviamente un trabajo fuera del aula, en el museo o a pie de monumento o yacimiento.
- *Objetivo.* Estudiar y analizar restos de materiales del pasado. Los objetos y restos materiales de una determinada época proporcionan información sobre cómo vivía la gente, cómo trabajaba o cómo se divertía. A partir de su análisis se desprenden niveles económicos, formas de vida e incluso maneras de pensar. El análisis de objetos y restos materiales puede estar muy vinculado a la arqueología. De hecho existen sociedades que sólo se conocen a partir de los restos arqueológicos que han legado.

- *Estrategia.* Análisis *in situ* de las características de los restos de una casa perteneciente a una cultura antigua (si hay un yacimiento cerca con las condiciones suficientes). Se levanta un plano, se analizan los elementos constructivos visibles (disposición, materiales), se cotejan las memorias de excavaciones a fin de establecer objetos, elementos y su localización, se realizan diferentes hipótesis acerca de cómo debería ser el edificio y se procede a realizar una reconstrucción hipotética mediante una perspectiva axonométrica del edificio y su mobiliario interior.
- *Otras posibilidades de desarrollo.* Las posibilidades son múltiples y podrían comprender desde la visita a monumentos, conjuntos arqueológicos y museos, hasta la exploración de objetos cotidianos de otros tiempos o lugares aportados por los estudiantes. En este último caso debe procederse a la identificación de las características, función, utilidad y contexto histórico de cada objeto.

2.7.7. Contraste de Documentación

- *De qué trata.* La percepción de los hechos no es ajena a los puntos de vista subjetivos de las personas. Un mismo hecho histórico o de actualidad puede ser considerado de manera muy diferente según el área en la cual se produzca, según el grado de implicación, etcétera. El estudiantado debe acostumbrarse a considerar las fuentes y documentos con relatividad, teniendo presente que pueden ser más o menos objetivos.
- *Objetivo.* Contrastar los puntos de vista de fuentes y documentos. Esta actividad enseña a razonar y a formular los propios juicios o posiciones. El estudiante debe constatar que los puntos de vista pueden ser diferentes y actuar siempre de manera crítica frente a las informaciones.
- *Estrategia.* Selección de un hecho histórico puntual, por ejemplo: el atentado contra Belisario Porras, la toma del Palacio de la Moneda, la visita del Papa a

Cuba o la popularidad de «Evita» Perón. Se presentan documentos sobre el hecho seleccionado que respondan a diferentes puntos de vista o que incluso estén abiertamente enfrentados, en cuanto a descripción, interpretación de los hechos, etcétera. El estudiante debe establecer la naturaleza del testigo.

- *Otras posibilidades de desarrollo.* Selección de una noticia de actualidad, intentando establecer diferencias en su tratamiento y punto de vista de los diferentes medios de comunicación periódicos o cadenas de televisión.

2.7.8. Fuentes Audiovisuales

- *De qué trata.* Las fuentes audiovisuales constituyen una combinación entre las fuentes iconográficas y las fuentes textuales. La diferencia estriba en que iconografía y discurso se presentan articulados y en que, además, la iconografía no es estática. Los productos cinematográficos o videográficos han adquirido una importancia espectacular a lo largo del siglo XX, y XXI constituyen documentos sintéticos que pueden incorporar muy diversas fuentes.
- *Estrategia.* Por ejemplo, análisis de un documental sobre la Primera Guerra Mundial (*Guerra de Trincheras*). Se establece a qué bando pertenecen las imágenes y que información aportan sobre armamentos, formas de supervivencia, tácticas militares y hechos destacables. Se valora el enfoque global del documento y se realiza su ficha técnica y comentario. Si se desea, se puede comparar esta fuente primaria con fuentes secundarias sobre el mismo tema.
- *Otras posibilidades de desarrollo.* Las posibilidades pueden ser múltiples y abarcan desde el comentario y la crítica de anuncios, al análisis de la estructura de un noticiario televisivo, pasando por el comentario de los reportajes más diversos. Siempre será necesario definir el objeto de estudio principal y desde qué disciplinas se aborda.

2.7.9. Construcción de instrumentos u objetivos históricos

- *De qué trata.* Construcción-reconstrucción de instrumentos, artefactos o útiles propios de otros tiempos, en maqueta o escala, recreando verdaderos talleres. La construcción del proyecto estructura la investigación (documentación) que gira a propósito del artefacto y su entorno.
- *Objetivos.* Elaborar elementos que aporten información histórica y que permitan abordar la dimensión tecnocientífica como uno de los motores de la historia. Esta labor exige la sinergia de esfuerzos individuales y colectivos para conseguir la meta, además de que permite conectar muy bien con las posibilidades de determinadas épocas y facilita, indirectamente, una situación de identificación con el pasado. En contrapartida, exige la necesidad de disponer de espacios de instrumentos u objetos históricos es especialmente útil para abordar la historia de periodos preindustriales y puede facilitar la realización de proyectos interdisciplinarios.
- *Estrategia.* Construcción de un artefacto elevador de agua, en el marco del estudio del desarrollo tecnocientífico de la antigüedad. Se promueve una investigación-documentación al respecto. Pueden seleccionarse diversas opciones (ruedas hidráulicas, norias, etcétera), algunas de las cuales pueden permitir la creación de maquetas, y otras la realización a gran tamaño, como, por ejemplo, un caracol de Arquímedes (en este caso se pueden utilizar materiales modernos, ya que lo importante es entender el proceso elevador). Habrá que conseguir una tubería, que se sujetará con dos soportes, alrededor de la cual se fijará una manguera enrollada. Al girar el caracol el agua subirá.
- *Otras posibilidades de desarrollo.* Las posibilidades pueden ser muy diversas: construcción a escala de un arco románico (de medio punto) mediante cimbra y ladrillos o dovelas; construcción de la maqueta de un molino, un martinete o una noria; construcción de la transmisión de energía de una fábrica de vapor (mediante uso del mecano) etc. En algunas ciudades existen asociaciones de maquetistas que pueden proporcionar ideas para desarrollarlas.

2.8. Procedimientos para el Aprendizaje de la Historia

Puede decirse que la enseñanza de la Historia existe desde la antigüedad clásica, aún cuando los propósitos con los que se ha impartido han tenido variantes. Para Heródoto no fue sino un medio para distraer a los Griegos; Tucídides al describir la guerra del Peloponeso, lo hace con el objeto de que se conozca el pasado y se aprovechen las experiencias. Tito Livio, entre los romanos, enlaza de manera lírica en sus décadas, a Grecia con Roma.

En la Edad Media la Historia se reduce a temas de carácter religioso o a contar hazañas, la mayoría de las veces imaginarias, de príncipes. Su enseñanza fue destinada a grupos reducidos y con una intención halagadora.

Es a partir del Renacimiento cuando la historia adquiere un nuevo contenido y nuevos métodos. La historia no puede considerarse ni como leyenda que proporcione placer en momentos desocupados, ni como tradición que halague el amor propio; pues por estimables e importantes que sean estas dos formas del proceso histórico, no tienen la suficiente capacidad para atribuirse, por sí solas, la representación de la historia. "La Historia es el resultado del conjunto de acciones que una comunidad humana realiza en el medio físico y social en un tiempo determinado y respondiendo a las exigencias de causa y efecto".(Franqueiro,200.pág.38).

La enseñanza de la Historia en la Escuela se inicia con Juan Amos Comenio, quien ve en esta materia todo el valor educativo que tiene, ya que recrea los sentidos, excita la fantasía, adorna la cultura, enriquece el lenguaje, agudiza el juicio sobre las cosas y vivifica en silencio la cordura.

Comenio opina que debe adaptarse la enseñanza en cada curso a la capacidad comprensiva de los educados, y pide se inicie con un paseo instructivo preparatorio, que despierte el interés por la Historia. Considera así mismo la importancia que tiene la Historia de los descubrimientos.

Para Herbart, la enseñanza de la Historia tiene una alta misión educadora en el terreno moral, llama a la Historia maestra de la humanidad, y que si no es aprovechada plenamente, se debe en gran parte al maestro. Recomienda se inicie su estudio con los griegos, y los romanos; la edad media y moderna las considera adecuadas para grados superiores.

Herbart opina que debe enseñarse con base en la exposición completando con la lectura de libros, de fuentes. Como auxiliares se inclina por los mapas necesarios e imágenes útiles.

Dentro de las novedosas tendencias pedagógicas en boga, han surgido valiosas iniciativas sobre los métodos más adecuados para la enseñanza de la historia, sobre todo en lo que respecta a la presentación y organización de los hechos históricos. Algunos de estos métodos podrían definirse como técnicas o procedimientos. En diversas opiniones son valiosos recursos de los cuales se puede valer un docente en determinadas ocasiones para mejorar su método de trabajo. Entre estos métodos específicos se reseñan los siguientes:

2.8.1 MÉTODO PROGRESIVO

Consiste en la presentación de los hechos históricos en el orden en que se han sucedido. Por ejemplo; cuando en la historia de Panamá se estudian sucesivamente grandes períodos o épocas: época prehispánica, conquista, independencia y república. Esta forma en sin lugar a dudas la más lógica, desde el punto de vista de la historia, si bien no es la más indicada psicológicamente, en relación con el proceso que pide ir de lo conocido a lo desconocido. Sin embargo, es en general el método más aceptado. Se aplica haciendo uso de una serie de procedimientos que incluyen buenas narraciones, ilustraciones de diversos géneros, asociaciones geográficas, inclusión de algunas biografías, resúmenes sincrónicos, gráficas y cuadros sinópticos, tareas de investigación por parte de los estudiantes, como recuperación de memoria colectiva e historia oral.

2.8.2. METODO REGRESIVO

Kapp se inclina por el método regresivo que consiste en presentar los hechos a partir del momento presente y continuar con los demás referidos a épocas inmediatamente anteriores, hasta llegar a los más antiguos. Este método va, pues, de lo próximo y conocido a lo remoto y desconocido. En cierta manera, procede de los consecuentes a los antecedentes, de los efectos a las causas. Es evidente que el estudiante se interesa por lo actual. Empero de aquí no se deduce que el conocimiento de los hechos actuales, fuera de su localidad, le sea familiar, y por otra parte, los hechos actuales son mucho más complejos que los pasados. Se rompe la concatenación lógica de la historia, le resta en parte su valor formativo y no beneficia mayormente el proceso de aprendizaje. Tiene, no obstante, una aplicación en los primeros grados, para familiarizar al niño con el proceso de la sucesión de los acontecimientos de su vida personal y de sus familiares.

2.8.3. MÉTODO MIXTO PROGRESIVO-REGRESIVO

Es el marcado por la sucesión de hechos, pero partiendo de fechas jalones (o fechas importantes) que marcan la separación de esas edades históricas.

Hace el estudio de estas en orden retrospectivo. Empezando por la historia contemporánea y terminando en la Edad Antigua. Se ha dicho que los intereses de los adolescentes se centran en la Edad Contemporánea, mientras que los primeros cursos se sienten atraídos por las Edades Antigua y Media.

2.8.4. MÉTODO COMPORATIVO

Este método recomienda que, basándose en los hechos actuales, se trate de establecer un parangón con los hechos pasados, que tengan alguna relación natural por semejanza, causalidad o contraste. Se considera que la comparación es necesaria para establecer el balance de las circunstancias de todo orden que definen un hecho histórico como medio para distinguir los unos de los otros y como valioso

recurso de interpretación y de un acertado juicio histórico. En el método comparativo se parte de hechos actuales, y se busca el sentimiento que han ido dejando los hechos pretéritos, para alcanzar comprender las situaciones presentes. Las comparaciones se pueden hacer por analogía o por antítesis. Las comparaciones se hacen por analogía cuando se basan en puntos de igualdad o semejanzas de los hechos. Las comparaciones se hacen por antítesis cuando se basan en puntos desiguales o de no semejanza de los hechos. En ambas formas de comparación se ejercita el raciocinio y se ejecutan diversas actividades, y por esta razón el método comparativo en el aprendizaje de la historia está considerado como un método activo, que obliga al estudiante y al maestro a planear su trabajo.

La Escuela educa para el presente y el futuro. La historia aun cuando se ocupa del pasado, no cumple sus objetivos si no enfoca su contenido hacia el porvenir. La lógica aconseja el encadenamiento de los hechos para obtener la unidad de conjunto, y la comparación de los hechos de diferentes épocas, para establecer consecuencias. Se debe tener en cuenta que los estudiantes de los primeros grados no tienen suficiente desarrollo mental y cultural para establecer los juicios comparativos y que la historia expuesta de este modo fragmentario pierde el sentido de la continuidad.

La comparación es conveniente como procedimiento, usado ocasionalmente para oponer dos personajes, dos pueblos, dos épocas ya conocidas y hacer resaltar sus semejanzas y diferencias.

La comparación de cosas, hechos y costumbres contemporáneas con sus correspondientes del pasado, favorece además la visión del progreso de la humanidad.

Plutarco en la antigüedad clásica escribió sus famosas *Vidas Paralelas*, en ellas se comparan unos personajes griegos con otros, cuyas actividades en los tiempos romanos fuesen análogas, por ejemplo, Alejandro y Julio César.

Las comparaciones pueden referirse a personajes, hechos históricos, instituciones, la familia, hasta llegar a procesos más complejos. Es normal en todos los

libros de historia, la comparación de las instituciones y sociedades espartacas y atenienses. Unas veces son las comparaciones, las analogías o semejanzas; en otros hechos, los contrastes, los que proporcionan al procedimiento comparativo su valor.

2.8.5. METODO AGRUPATIVO

Haup, quien propugna por el método agrupativo, propone cinco grupos: círculo doméstico, vida social, vida política y nacional, vida religiosa, arte y ciencia. Etiehl, opina que debe enseñarse con base en las fechas a conmemorar. Grabe, piensa que lo mejor son las biografías de personajes sobresalientes.

2.8.6. METODO ETNOGRAFICO

Es el que estudia en primer lugar los hechos de una etnia o de un pueblo y después sucesivamente la historia de otro pueblo, etnia o nación. Este método tiene a su favor el no interrumpir una historia particular o especial con la intercalación de hechos de otras historias particulares. Tiene, en cambio, el grave inconveniente de no proporcionar un sentido de contemporaneidad a los hechos históricos de los diversos pueblos.

2.8.7. METODO SINCRONICO O SINCRONISTICO

Consiste en una exposición de hechos de los diversos pueblos conjuntamente, o hechos que se han sucedido en lugares diferentes, según el orden cronológico en que se hayan producido. Permite la visión integral de un determinado momento histórico, permitiendo explicar fácilmente la conexión de los hechos de los distintos pueblos entre sí, aunque para ello se tenga necesidad de seccionar la historia particular de cada uno de ellos. Este procedimiento se considera recomendable en ciertos ejercicios como el repaso, (reconstruccionismo), cuando se ha dominado un gran proceso histórico, sea universal o nacional. La manera más adecuada de usarlo es la de agrupar los hechos históricos en torno a un acontecimiento de gran trascendencia.

La presente investigación presenta una visión variada y amena para el aprendizaje de la historia en los centros educativos, con la participación activa de educandos y educadores, buscando despertar la motivación y el interés por el conocimiento de lo que es y ha sido la historia de la humanidad.

Las corrientes educativas modernas desechan las clases en donde el docente actúa como el principal protagonista de la lección a expensas de la pasividad del estudiante. "La nueva didáctica establece que el educador debe organizar tipos de clase en donde el estudiante desarrolle acciones en forma dinámica, natural y espontánea. La actividad pasará del educador al estudiante. La técnica será orientada para que el niño el adolescente y el adulto aprendan a utilizar los medios que le ofrece la escuela. El docente ya no será, "el que enseña sino el ser con quien el estudiante aprende", (Combata, 2001, pág.131). En la escuela de la convivencia tendrá lugar la acción orientadora del educador y el desarrollo activo del estudiante. Ya no se precisa tener habilidad para dictar las clases, sino destrezas para originar experiencias en los estudiantes: no habrá lecciones que dar, sino situaciones y operaciones que compartir.

El trabajo escolar dejará ser medio por el recitado memórico, para ser evaluado por la acción: "La acción transferida en el instante de la integración: la situación nueva. Es más interesante ver lo que se sabe hacer que buscar lo aprendido.

J. Piaget sostiene que es preferible "hacerlos actuar" para que descubran los conocimientos y desarrollen las habilidades propias. El estudiante adquiere el hábito de discernir lo que hay en él, siempre que sea consciente de lo que ocurre y del pleno actuar de su inteligencia. Se deben aprovechar las circunstancias para provocar actividades creadoras, siempre que exista placer por lo que se está haciendo. Ese hacer lo extraerá el educador de los conocimientos que le ofrece el entorno, la cotidianidad y de cuanto está escrito.

En los libros. La clase será para compartir situaciones reales; reflexiones, operaciones útiles y adquisición de experiencias proyectables.

Las corrientes educativas modernas tienden afirmar que será preferible, que el estudiante aprenda menos cosas, pero que las aprenda con profundidad. El trabajo elaborativo debe ser aprendido en la clase, y los trabajos fijativos e integradores deben ser realizados en deberes extraclases

"La acción escolar debe buscar que el estudiante adquiera un aprendizaje natural y lleno de interés, incentivando los seres y objetos que los rodean. El estudiante debe resolver cuestiones que la vida le presenta a diario y debe adquirir habilidades y destrezas indispensables para resolver las que surjan en la vida futura". (Combata, 200.pág.146). Se debe partir siempre de todo aquello que el estudiante ve, toca, oye y siente para provocar.

El proceso adquisitivo: la imagen objetiva, se analiza, se abstrae y se percibe. Esta operación se realiza en forma inductiva.

El proceso elaborativo: el conocimiento se estructura, se compara, se asimila, se sintetiza y se reflexiona en forma deductiva.

El proceso integrador: la experiencia se ejercita, se recapitula, se transfiere y se expresa en forma práctica. Para trabajar esta propuesta es necesario hacer algunas consideraciones sobre el método activo.

2.8.8. METODO ACTIVO

"El origen del método activo se puede situar de modo incipiente en los inicios de la Escuela Activa y en las doctrinas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Sin embargo, de modo formal y doctrinario aparece en el castellano (español) y en la pedagogía actual con el Pedagogo Español Alcántara García, quien lo expuso en su libro *El Método Activo de la Enseñanza*. Alcántara contribuyó al planteamiento del problema.

Porque así destaco el interés por el trabajo escolar educativo, que hasta entonces sólo había sido motivo de esfuerzo y coacción."(Gonzalez, 2001, pág.149-150).

El método activo es la reacción contra los procesos receptivos, pasivos y de memorización. El método activo da ocasión a que el estudiante actúe e investigue por sí mismo poniendo en juego sus poderes físicos y mentales. Ejemplo de métodos activos son, el juego, el de discusión, el de proyectos, el de problemas, el de excursión y otros más. El auto - actividad de este método se inicia con Pestalozzi.

El método activo es coexistente con la Escuela Nueva o Renovada. La Escuela Nueva debe disponerse de tal modo que sirva para aprender haciendo en la actividad de los estudiantes. La escuela auditorio se debe transformar en laboratorio e inclusive la escuela museo, debe ser transformada en escuela taller. Una escuela de virtudes, de presentaciones y de acciones, no de expectantes, ni de eruditos, sino de activos y de pensadores.

Se entiende por activa una clase hecha por todos y dirigida por el profesor en sus líneas generales de funcionamiento, pero susceptible de cambio en cualquier momento, dialogada y aceptada por todos los estudiantes y alterada en cualquiera de sus aspectos, cuando algo que pueda parecer interesante sea introducido adecuadamente.

La clase activa supone para el profesor un papel aparentemente secundario en el desarrollo de la misma, pero es en realidad quien incita, alienta y organiza la curiosidad que el tema despierta hacia logros concretos, hacia una investigación del mismo realizada por el estudiante.

Existen estudiantes a quienes el trabajo en equipo beneficia, siendo el más idóneo para su aprendizaje, ya que no sólo aprenden mejor, sino que ayudan y colaboran con sus compañeros creando grupos solidarios. No hay que olvidar que existe un pequeño porcentaje reacio al grupo y que sólo rinde en solitario. La flexibilidad debe regir el ritmo de las clases.

Estudiantes y profesores deben formar un grupo de trabajo conjunto en el que el estudiante sea componente activo en todo momento y ante cualquier aspecto que el trabajo suponga.

El empleo de la imagen, del cine, de la radio, de la televisión, las computadoras, la visita a lugares de interés histórico, las investigaciones personales y grupales, los trabajos dirigidos, la mayor participación del estudiante en clase, donde haya menos inmovilidad y menos silencio y lecciones dialogadas, son características de esta metodología de enseñanza.

Mediante la práctica se llega a la adquisición del conocimiento. Lo importante en los trabajos prácticos no es la cantidad de datos que se proporcionen, sino que a partir de ese material el estudiante sepa qué importancia tuvo la época analizada, cómo vivían y pensaban sus hombres, cómo era su organización política y económica.

Los estudiantes están aprendiendo realmente, cuando:

- Hacen observaciones sobre los hechos, procesos y demostraciones que se les presentan, basados en sus experiencias y los conocimientos que poseen.
- Hacen planes y realizan experiencias, comprueban hipótesis y anotan sus resultados.
- Consultan libros, revistas, diccionarios en busca de hechos y aclaraciones; toman apuntes y organizan ficheros y cuadros comparativos.
- Escuchan, leen, anotan, pasan a limpio sus apuntes y los complementan con extractos de otros autores y fuentes.
- Formulan dudas, hacen aclaraciones, suscitan objeciones, discuten entre sí, comparan y verifican.
- Realizan ejercicios de aplicación, composiciones y ensayos, conciben planes y proyectos, estudian sus posibilidades y las ejecutan, organizan informes, resúmenes y sinopsis.
- Colaboran con el profesor y se auxilian mutuamente en la ejecución trabajos,

en la aclaración de dudas y en la solución de problemas.

- Buscan, coleccionan, identifican, comparan y clasifican muestras, modelos, sellos, grabados, fotografías, entre otras.
- Resuelven problemas, identifican errores, corrigen los propios o los de sus compañeros.
- Toda experiencia reflexiva de aprendizaje debe proponerse resultados, tales como:
 - Modificar la actitud y la conducta anterior del alumno.
 - Promover la formación de nuevas actitudes y nuevas conductas, más ajustadas y eficaces.
 - Enriquecer la personalidad del alumno con nuevos y mejores recursos de pensamiento, acción y convivencia social.

Es preciso considerar las diferencias individuales cada que se planifica una actividad escolar. Hay alud nos capaces de abordar solos el análisis de una documento histórico; otros en cambio, necesitan un cuestionario que les guíe a una reelaboración del contenido de aquel para adaptarlo a su vocabulario y manejo del lenguaje.

A ciertos escolares les resulta fácil expresarse en forma escrita u oral. Pero algunos lo harán más eficazmente por medio de dibujos o tareas manuales.

2.9. ACTIVIDADES PARA SOCIALIZAR LA ENSEÑANZA

Uno de los objetivos fundamentales de las Ciencias Sociales es preparar al alumno para que se desempeñe en la vida social. Se impone proporcionarle variadas actividades que le permitan adquirir y ejercitar habilidades que conduzcan al logro de esta meta.

Tratar de lograr en los alumnos:

- Conocimiento de las normas necesarias para actuar eficientemente en tareas de grupo.

- Habilidad para comunicar con claridad sus ideas.
- Confianza y seguridad para poder expresar sin temor sus ideas.
- Capacidad para atender respetar las ideas de los demás.
- Tolerancia ante ideas distintas y aún opuestas a las suyas.
- Capacidad para modificar sus opiniones a la luz de argumentos más sólidos que los propios.
- Capacidad para asumir responsabilidades.

Un punto de partida básico impone la búsqueda, por parte del estudiante, de reflexiones personales sobre los temas históricos estudiados. Enseguida podría adecuarlos críticamente a los problemas sociales y políticas del país, del Estado o de la comunidad; no se debe perder la línea de objetividad exigida en cualquier ciencia. El profesor debe desarrollar una auténtica actividad científica en sus cursos. Esto implica investigación experimentación, búsqueda de fundamentos científicos para romper permanentemente con una didáctica rutinaria.

El hombre no está en el mundo como simple objeto. Distingue el yo del no yo. Es un ser capaz de objetar la realidad, conocerla y transformarla, de relacionarse con el mundo. El hombre capta el mundo y vive en él, no de una manera refleja sino de un modo reflexivo y crítico. El hombre está al mismo tiempo dentro y fuera del tiempo: hereda, incorpora, modifica. La integración del hombre con el mundo se hace por medio del acto de creación, de decisión, respondiendo a todos los desafíos que lo rodean. El hombre puede situarse en el mundo como ser libre y consciente, que puede hacer su propia historia, como ser humano.

El estudiante es el propio protagonista de la clase que aprende a aprender; proyecta actividades que impulsan transferencias, orienta experiencias y elabora conocimientos en una continua asociación de trabajos.

2.9.1. LA OBSERVACION EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

En el aprendizaje de la historia es de gran utilidad la observación directa y para ello se pueden organizar diferentes actividades como, excursiones, viajes, paseos,

caminatas, dependiendo del interés por el tema y los aspectos a observar.

La historia debe apoyarse. Constantemente en la observación directa o cuando menos en la indirecta (por ejemplo: los diversos medios audiovisuales). La observación directa tiene sobre cualquier otro recurso, la ventaja de evocar, que implica emoción, interés y permite la asociación del lugar con el conocimiento. Esto exige el aprovechamiento de cuanto pueda servir para evocar el pasado: restos, huellas, monumentos, museos; y apreciar el presente como fábricas, talleres, industrias, y otros.

Los paseos, excursiones y viajes exigen preparación, como una buena información de todo lo que va a ser observado, y el acopio de documentación a emplear en la explicación cuando los estudiantes se encuentran ante la realidad. La visita a unas ruinas arqueológicas atrae la atención de los estudiantes, porque estos se mueven dentro de un mundo desconocido.

La observación da vida a lo que se ha leído y estudiado, así se adquiere una nueva dimensión. La observación directa de un paisaje histórico proporciona una visión más completa del hecho o hechos que allí tuvieron lugar; se acostumbra a enmarcar el hecho en lo geográfico y se obtiene la natural explicación del hecho histórico.

La excursión podría ser definida con entusiasmo desde el sólo punto de vista del beneficio corporal para el estudiante. Vigorizarse, hacerse ágil y resistente, no es una ventaja despreciable en la vida.

La observación es el procedimiento que se utiliza para obtener información en la región, localidad, paisaje, municipio, etc. La salida fuera del medio habitual en que se vive, encarna el espíritu de la escuela activa. La visión de la patria y del mundo.

Contemporáneo en general no puede ya obtenerse en la forma sedentaria que ofrecía la escuela antigua. El hombre de hoy si quiere ser hombre de su tiempo, ha de

viajar. La observación directa de las realidades vivas, la comprensión de los problemas nacionales y humanos, no puede lograrse en el aula de clase. La imaginación del estudiante se enriquece con el viaje. Cuando se va a realizar una salida, una vez definido el propósito es necesario elaborar un plan que señale la ruta a seguir, lo que en ella ha de observarse y los objetivos generales que se persiguen. Contemplar el paisaje, informarse sobre la riqueza, historia y perspectiva de la región, o de las ciudades que se visiten.

- Que cada estudiante toma en su cuaderno las notas que le sugiere su individual observación, para fijar en su propio ambiente los motivos que son objeto de estudio; cuando se visitan fábricas, talleres, centros de distintas manifestaciones humanas que dan la idea de desenvolvimiento histórico de una colectividad.

No distante del lugar donde está la escuela pueden existir emplazamientos con restos históricos, o un pueblo peculiar por su forma de celebrar las fiestas, por sus ferias, por su semana santa, por su iglesia o sus murallas antiguas.

Asistir a estos lugares y dejar que los estudiantes gocen y se sensibilicen ante estos hechos. Una vez en el lugar se debe dejar al estudiante elaborar por sí mismo sus ideas y conclusiones, orientándolas cuando pregunten.

De vuelta de la excursión hacerse un trabajo resumen en forma individual o por grupos. A través de ese proceso, hacer las correlaciones con otras asignaturas. Tener presente para las excursiones los siguientes aspectos:

- Redacción de la solicitud a los padres para que concedan a los estudiantes el permiso o autorización correspondiente. (si son universitarios no se pide permiso).
- Localización del lugar en los planos o mapas adecuados.
- Medios de transporte, cálculo de costo de transporte que se usará y cuotas por estudiantes. Nombramiento de comisiones que sean necesarias.
- Determinar qué es lo que se desea averiguar o conocer y en caso de que haya

guía, las preguntas que se formularán.

- Inicialmente dejar que los estudiantes se sensibilicen ante el lugar.
- Elaboración de un cuestionario de los aspectos que van a observarse, para evitar que en el lugar elegido la atención se disperse hacia motivos no esenciales para los propósitos que se hayan fijado.

El conocimiento del país, el atisbo personal de su geografía, el trato con sus gentes, el estudio de la realidad de sus problemas, no son sino un aspecto de los múltiples beneficios de la excursión.

Se tomará fotografías de aquello que se haya recomendado como de interés general o particular; se recogerán los ejemplares necesarios para enriquecer el museo del aula; en el aula se desarrollarán lecciones como trabajo de resultados o "actividades de culminación", los propósitos que se lograron, qué se aprendió y cuales preguntas no obtuvieron respuesta.

Se hará una lectura de las observaciones hechas por los estudiantes, que aclaren a sus compañeros ideas o conceptos importantes; ejercicios de redacción, relatos de algunos incidentes de la excursión; cartas de agradecimiento para algunas personas o instituciones que hayan hecho posible la excursión o visita; artículos para el período escolar y mural; representaciones reales o expresión concreta; modelado de motivos que se presten para ello, reproducción de dibujos o esquemas, selección de fotografías, arreglo de ejemplares adquiridos para el museo escolar.

Se puede elaborar una monografía con la participación de todo el grupo ilustrándola con los dibujos, esquemas, planos, fotografías, recortes y organizar una pequeña exposición con los trabajos realizados.

2.10. EL LIBRO EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

El libro en la enseñanza de la Historia ha sufrido las mismas vicisitudes que en las demás áreas. Hubo un momento en que el libro lo era todo, y luego se pasó al polo opuesto. Con la escuela nueva el libro de texto era eliminado del aprendizaje

cayendo todo el peso en la labor del docente.

"*Educación es Vida*". Esta fórmula de Dewey ha orientado la enseñanza hacia prácticas más vitales, esto es, de mayor contacto de los estudiantes con las realidades históricas, geográficas, económicas y sociales. La palabra del profesor, el texto, el compendio, y el mapa son agentes auxiliares de los hechos y fenómenos para estudiar y conocer. La tendencia actual es la de establecer contactos directos.

Una primera distinción puede ser hecha entre los textos documentos y los textos-lecturas. Ambos pueden ser considerados como trozos escogidos para ser explicados oralmente o por escrito.

El texto-documento es un escrito de su época, en historia puede ser el texto de un tratado, una ley, un relato, una crónica, un fragmento, de la historia de su tiempo, de un artículo periodístico o de una correspondencia, si emana de una autoridad histórica no necesita ratificación, constituye un hecho que pertenece a la historia, trae información y se presta al comentario crítico.

El texto-lectura es un escrito contemporáneo, relativo a las ciencias sociales especialmente la historia.

La elección de los textos que se han de explicar o comentar debe someterse a las siguientes exigencias:

- El texto extraído de un documento o de una lectura, debe ser corto y ofrecer un contenido completo que se refiera a un lugar y a una época.
- Debe contener el mayor número de alusiones o referencias históricas o geográficas a hechos importantes relacionados con el programa.
- Prestarse para una preparación adecuada, por medio de consultas o compendios, libros, diccionarios, mapas, cronologías, estadísticas y otras referencias.
- Debe servir para la interpretación de fragmentos sencillos.

La explicación histórica escrita consta esencialmente de:

- Una reconstrucción preliminar del cuadro histórico de la época, ubicación en el tiempo y el espacio, los personajes, el sincronismo histórico, etc.
- Un análisis del fragmento, señalado las conexiones históricas, nombre, acontecimientos señalados, etc., los comentarios deben ser provocados por las palabras, afirmaciones y alusiones contenidas en el texto. Son libros de consulta a disposición inmediata. En ciertas oportunidades estas lecturas fragmentarias pueden resultar útiles para los ejercicios de interpretación.

2.10.1. LIBROS DE TRABAJO

El libro de trabajo es el complemento del texto. Ofrece un repertorio de actividades que permite el avance individual del estudiante, debe orientar las actividades y cuestionarios que el estudiante se encarga de contestar.

En los libros de trabajo figuran abundantes pruebas relacionadas con el texto.

2.10.2. EL CUADERNO DE HISTORIA

También el niño, el adolescente y el adulto deben hacer su propio libro complementario del texto. En él recogerá datos, resúmenes de lecciones, escribirá redacciones sobre visitas a monumentos, hará comentarios a las lecturas. Cuando repase el cuaderno estará recordando amplias explicaciones y vivencias de la clase de historia.

2.10.3. LIBRO DE CONSULTA

Se debe tener en la biblioteca una colección de libros de Historia, bien seleccionados, para realizar trabajos de consulta.

Un libro de texto bien seleccionado es una ayuda valiosa para el aprendizaje, aún más si se complementa con el cuaderno de trabajo. Es importante seleccionar un buen texto y enseñar a los estudiantes a usar convenientemente los libros.

El texto dará la noción cabal de los grandes ciclos. Será ameno. Perseguirá

exactitud histórica apoyándose en documentos fehacientes. Ofrecerá un sumario y un cuadro sinóptico para cada asunto parcial y para cada período. Contendrá algún material gráfico y cartográfico. Tendrá índices alfabéticos de temas y seguirá la exposición de los hechos en orden cronológico. Concordará con las normas generales de la interpretación histórica, especialmente en lo referente a las leyes de la causalidad, la continuidad, y la relatividad.

El texto de historia dará cabida a todos los elementos fundamentales que forman la trama de la historia: políticos, económicos, sociales, religiosos, artísticos, científicos.

En cuanto al aspecto internacional deberá vigorizar la amistad de los pueblos. La enseñanza de la historia debe ser un valioso instrumento que ayude a la conciliación internacional y a crear la voluntad de la paz.

Los libros de texto de historia, deben propiciar un clima de concordia entre los diversos pueblos, debe ser integral abarcando todas las relaciones con las otras naciones, sin limitar ni deformar la realidad.

El lenguaje de la historia debe despojarse de calificativos agraviantes y no podrá circunscribirse a una exposición de hechos. Preferirá los acontecimientos, sin deformación ni ocultaciones maliciosas, estará exento de intención proselitista y empleará un lenguaje desapasionado. Más no será extraño a los principios capitales que rigen y fundamentan la marcha de la humanidad. Enaltecerá valores como la justicia, la verdad, la conducta moral, valores que no tienen distinción de tiempo, lugar o etnia. Sustentará una interpretación de la historia. Mostrará como a través de un análisis del desenvolvimiento humano se descubre siempre la supremacía de los valores espirituales, se comprueba la existencia de solidaridad social y se evidencia el progreso moral de la especie. Cultivará el sentimiento de la nacionalidad, propiciará hacer de él un sentimiento de fuerza que una los pueblos.

Como trabajo previo al comentario de documento, puede ofrecer un panorama

de la situación histórica referida al período que el texto alude. Sin esta situación preliminar, el documento podría quedar confusamente situado en el pasado. Se trata de exponer el momento histórico del documento, pero procurando no exponer de antemano el contenido de aquel, pues perdería todo su valor.

El comentario del documento histórico ha de iniciarse por su lectura, despacio, no importando detenerse en varias ocasiones para averiguar el significado de algunas palabras de difícil comprensión.

Con la lectura de conjunto se toma una visión general, luego se procede al análisis del mismo.

Poco a poco, con orden se van desbrozando todos aquellos aspectos que el documento ofrece. Se señalan conexiones históricas, se alude a explicaciones anteriores a los conocimientos adquiridos. A veces, un documento ofrece tales datos que conviene llevarlos a un mapa, donde se sitúan.

En el comentario nunca está de más la comparación entre los que se trata en él y los elementos actuales. Como fin al comentario procede una redacción en la que se exprese sumariamente lo referido con los aportes de los estudiantes.

Además de los libros de texto, en la enseñanza de la historia se necesita material abundante de lectura suplementaria: Libros, revistas, folletos, periódicos con temas históricos que cubran diferentes temas y que proporcionen datos con ciertos detalles. El trabajo inmediato es tener una biblioteca mínima a la cual recurrir, con obras que, por la profundidad, por la veracidad y por la imparcialidad, correspondan a las finalidades que se pretenden alcanzar.

En resumen, las condiciones que deben reunir los textos de Historia pueden ser:

- Contener los hechos históricos fundamentales correspondientes con el programa vigente, convenientemente distribuidos en capítulos, cada uno de los cuales debe contener al final un corto resumen que fije las características de la época.

- Estar profusamente ilustrados con aspectos que se ajusten a la verdad histórica y que sean motivo de gusto estético, con mapas, gráficas, etc.
- Es indispensable que los hechos sobresalientes sean ilustrados con cartas gráficas sencillas que permitan seguir la trayectoria, lo mismo que las transformaciones políticas.
- Es deseable que cada capítulo o al menos en cada época se intercalen prácticas de lecturas ilustrativas. Esas páginas deben estar seguidas de breves cuestionarios, cuadros sinópticos, resúmenes, mapas conceptuales y la uve de Gowin.
- El texto es un complemento necesario que debe ser vitalizado con un método activo.

Las principales ventajas de este recurso son:

- Sirve de material de investigación desde el grado más elemental; de esta manera se crea el hábito de reunir material útil.
- Es más práctico que el propio cuaderno de apuntes, que por otra parte no debe ser excluido.
- Permite al alumno ejecutar ejercicios de síntesis, con claridad y precisión con vistas a una ulterior utilización.
- Para iniciar y orientar el trabajo de investigación.
- Para auxiliar al estudiante en la preparación del material adecuado a las evaluaciones parciales y finales.

La ficha de estudio constituye un elemento mixto, que refleja al mismo tiempo la personalidad del estudiante y la orientación pedagógica del docente. Ella procede del compendio, de las notas de clase, el uso del atlas y de las lecturas complementarias, consultas de diccionarios, publicaciones oficiales, estadísticas y otras fuentes de información al alcance del estudiante.

Según el criterio del docente, fuera del aula pueden confeccionarse:

- Sinopsis de lecturas, resúmenes sucintos de artículos, libros u otro material indicado.
- Sinopsis de planes de disertación, con introducción, desarrollo y conclusión, aconsejables en historia para poner en orden las ideas; la disertación puede ser esbozada en estilo telegráfico.
- Sinopsis de compendio, enriquecidas con notas o apuntes tomados durante la exposición oral del docente; revelan aprovechamiento del estudiante en aquello que fue capaz de incorporar a la enseñanza del texto.
- Sinopsis bibliográfica.

2.10.4. RESUMENES

Se forman con algunas frases e ideas principales que compendian lo explicado. Es aconsejable cuando se carece de texto. Con estudiantes de grados superiores se puede utilizar el resumen como procedimiento para reducir la lección.

Deja en las mentes imágenes, representaciones, textos vivos, observación de grabados, ideas históricas) que se asocian con representaciones visuales. Da preferencia a las ideas esenciales transformaciones de la vida y de los modos. Es decir, a las grandes líneas de evolución que nos llevan a los hechos actuales de la política y la civilización. Desarrolla la clase asociando la observación con la reflexión y la lectura, con el fin de despertar el sentido de la historia, la idea de evolución, de las transformaciones de la vida y de los modos de vivir, de las relaciones entre los hombres y las naciones; destaca la acción de grandes personajes y el efecto de los acontecimientos importantes. Las ideas esenciales, la localización en el tiempo en forma más o menos precisa. Apunta más a la generalización que a los detalles.

2.10.5. CARPETAS DE RECORTES

Los estudiantes con mayores intereses o aptitudes para el área elegirán un tema y lo seguirán a través de las noticias publicadas en diarios y revistas, durante un mes o más. Reunirán los recortes en una carpeta o cuaderno y agregarán al pie de cada uno de ellos un comentario crítico.

Es posible elegir como tema:

- Un conflicto internacional
- Las actividades de los organismos que componen la Organización de las Naciones Unidas.
- Una campaña electoral.
- Una personalidad nacional o extranjera que visite el país (Un presidente, un dirigente obrero, un músico famoso). El seguimiento a un problema de la economía nacional, como el caso del café, el petróleo, u otros.
- Los encargados de la tarea presentarán semanalmente a sus compañeros un resumen de la información reunida.
- Otra posibilidad es seleccionar las noticias más importantes de cada día y organizar periódicamente un papel con las que considera más significativas para exponer en el aula.

La finalidad, de estas actividades es la de informar a los compañeros de clase diaria o semanalmente lo ocurrido a nivel nacional o internacional; estimular la lectura del periódico, aprender a destacar los hechos más sobresalientes, el deseo por estar actualizado en determinados temas y estimular el deseo de ampliar su cultura.

2.10.6 LA SINOPSIS

Encierra informaciones condensadas en una hoja de papel cartulina o tarjeta de determinado tamaño o tipo. Para el estudiante de Historia, la sinopsis puede ser el

resumen de un artículo de una revista, del capítulo de un libro, de una clase o de otra fuente de informaciones. Los títulos y subtítulos bien asignados auxilian la claridad de la lectura de párrafos breves y concisos. Sirve para resaltar ideas centrales de la exposición. Se va elaborando a medida que se avanza en la explicación. Se emplea para hacer reconstrucciones orales o escritas, tomando como base textos escritos.

La ficha sinóptica representa en la enseñanza secundaria la iniciación del trabajo de investigación. Al usarla, el estudiante percibe que el compendio es apenas un auxiliar de estudio, que el profesor es un orientador y que existen muchos otros elementos que permiten alcanzar un conocimiento más completo del asunto estudiado.

Con la finalidad de ser utilizadas en las evaluaciones finales y parciales, las fichas o sinopsis preparadas durante el año escolar, pueden dar un resultado notable, ya que vienen a transformar las condiciones del aprendizaje; lo cual consiste en trasladar para el período lectivo el trabajo del estudiante que, por lo general, se concentra en los últimos días que preceden a las evaluaciones, la evaluación de sinopsis forma parte del estudio dirigido.

Es el trabajo fuera de clase que más se presta para el ejercicio, que resulta ventajoso y que promueve la organización durante todo el año lectivo.

2.10.7. MAPAS HISTÓRICOS

Los mapas históricos ofrecen una gran variedad. Unos expresan rutas, descubrimientos, invasiones, conquistas, desarrollo económico, campañas. De todos estos aspectos nace la necesidad de la utilización de diferentes clases de mapas en las clases de historia.

Proporcionan ubicación geográfica-política de un proceso histórico de realidades pasadas. Permiten la localización en el espacio y el tiempo de determinadas civilizaciones. La temática que pueden abarcar es amplia: extensión del territorio, cambios producidos en los límites de los países, integración o

desintegración de Estados comprensión de motivos de las migraciones de población, viajes de exploración, etc.

La elaboración final puede ser más rica y provechosa cuando se coordinan los aportes de diferentes tipos de mapas. En ellos se localizan, por ejemplo, las vías de comunicación, las rutas de conquistadores, de campañas, el escenario donde ocurrieron los hechos, la forma como cambian y se desarrollan las industrias, los principales cultivos de una o varias regiones, los yacimientos de minerales como el carbón, el petróleo, etc. El análisis y el estudio de los factores geográficos que influyeron o influyen en el desarrollo de las diferentes civilizaciones.

2.10.8. MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales, son una técnica que cada día se utiliza más en los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta la Universidad, en informes hasta en tesis de investigación, utilizados como técnica de estudio hasta herramienta para el aprendizaje, ya que permite al docente ir construyendo con sus estudiantes y explorar en estos los conocimientos previos y al estudiante organizar, interrelacionar y fijar el conocimiento del contenido estudiado. El ejercicio de elaboración de mapas conceptuales fomenta la reflexión, el análisis y la creatividad.

Con relación a lo antes expuesto, del Castillo y Olivares Barberán, expresan que "el mapa conceptual aparece como una herramienta de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, con un alto poder de visualización". (2001, Pág.11). Los autores señalados exponen que los mapas no deben ser principio y fin de un contenido, siendo necesario seguir "adelante con la unidad didáctica programada, clases expositivas, ejercicios-tipo, resolución de problemas, tareas grupales... etc.", lo que nos permite inferir que es una técnica que si la usamos desvinculada de otras puede limitar el aprendizaje significativo, viéndolo desde una perspectiva global del conocimiento y considerando la conveniencia de usar en el aula diversos recursos y estrategias dirigidas a dinamizar y obtener la atención del estudiante; es por eso que la recomendamos como parte de un proceso

donde deben incluirse otras técnicas como el resumen argumentativo, el análisis crítico reflexivo, la exposición, análisis de conceptos, discusiones grupales.

Elementos que componen los mapas conceptuales:

Concepto:

Un concepto es un evento o un objeto que con **regularidad se denomina con un nombre o etiqueta (Novak y Gowin, 1988 Pág.234)**. Por ejemplo, economía, feudalismo, absolutismo.

El concepto, puede ser considerado como aquella palabra que se emplea para designar cierta imagen de un objeto o de un acontecimiento que se produce en la mente del individuo. (Segovia, 2001, Pág.24). Existen conceptos que nos definen elementos concretos (casa, escritorio) y otros que definen nociones abstractas, que no podemos tocar pero que existen en la realidad (Democracia, Estado).

Palabras de enlace: Son las preposiciones, las conjunciones, el adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto y que se utilizan para relacionar estos y así armar una "proposición" Ej. : para, por, donde, como, entre otras. Las palabras enlace permiten, junto con los conceptos, construir frases u oraciones con significado lógico y hallar la conexión entre conceptos.

Proposición: Una proposición es dos o más conceptos ligados por palabras enlace en una unidad semántica.

Líneas y Flechas de Enlace: En los mapas conceptuales convencionalmente, no se utilizan las flechas porque la relación entre conceptos esta especificada por las palabras de enlace, se utilizan las líneas para unir los conceptos.

Las Flechas: Novak y Gowin reservan el uso de flechas "... sólo en el caso de que la relación de que se trate no sea de subordinación entre conceptos", por lo tanto, se pueden utilizar para representar una relación cruzada, entre los conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del "árbol" conceptual. La flecha nos indica que

no existe una relación de subordinación. Por ejemplo: feudalismo, colonialismo, democracia.

Conexiones Cruzadas: Cuando se establece entre dos conceptos ubicados en diferentes segmentos del mapa conceptual, una relación significativa.

Las conexiones cruzadas muestran relaciones entre dos segmentos distintos de la jerarquía conceptual que se integran en un solo conocimiento. La representación gráfica en el mapa para señalar la existencia de una conexión cruzada es a través de una flecha.

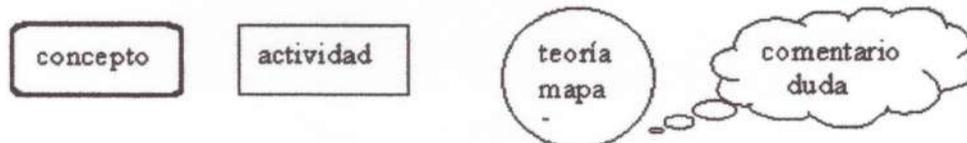
Cómo se representan los mapas conceptuales.

El mapa conceptual es un entramado de líneas que se unen en distintos puntos, utilizando fundamentalmente dos elementos gráficos:

La elipse u ovalo:

Los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos.

Muchos autores están empleando algunos símbolos para incluir, además de los conceptos y proposiciones, otra información como: actividades, comentarios, dudas, teorías... En la representación visual, adoptan formas y eventualmente colores distintos para cada uno:



Tomado de: Oswaldo Monagas. Universidad Nacional Abierta, Venezuela julio, 2002.

Los mapas conceptuales permiten al estudiante:

- ✍ Facilita la organización lógica y estructurada de los contenidos de aprendizaje, ya que son útiles para seleccionar, extraer y separar la información significativa o importante de la información superficial
- ✍ Interpretar, comprender e inferir de la lectura realizada
- ✍ Integrar la información en un todo, estableciendo relaciones de subordinación e interrelación
- ✍ Desarrollar ideas y conceptos a través de un aprendizaje interrelacionado, pudiendo precisar si un concepto es en si válido e importante y si hacen falta enlaces; Lo cual le permite determinar la necesidad de investigar y profundizar en el contenido Ej. Al realizar el mapa conceptual de Estado, puede inquirir sobre conceptos como Poder. Democracia, Dictadura....
- ✍ Insertar nuevos conceptos en la propia estructura de conocimiento.
- ✍ Organizar el pensamiento
- ✍ Expresar el propio conocimiento actual acerca de un tópico
- ✍ Organizar el material de estudio.
- ✍ Al utilizarse imágenes y colores, la fijación en la memoria es mucho mayor, dada la capacidad del hombre de recordar imágenes.

Lo expuesto permite afirmar que un mapa conceptual es: un resumen esquemático que representa un conjunto de significados conceptuales incluidos en una **estructura** de proposiciones". (Joseph D. Novak).

Un resumen: ya que contiene las ideas más importantes de un mensaje, tema o texto.

Un Esquema: dado que es una representación Grafica, se simboliza fundamentalmente con modelos simples (líneas y óvalos) y pocas palabras (conceptos y palabras enlace), Dibujos, colores, líneas, flechas (conexiones cruzadas)

Una Estructura: se refiere a la ubicación y organización de las distintas partes de un todo. En un mapa conceptual los conceptos más importantes o generales se

ubican arriba, desprendiéndose hacia abajo los de menor jerarquía. Todos son unidos con líneas y se encuentran dentro de óvalos.

Conjunto de significados: dado que se representan ideas conectadas y con sentido, enunciadas a través de proposiciones y/o conceptos (frases).

Características de un Mapa Conceptual:

- ✍ Los mapas conceptuales deben ser simples, y mostrar claramente las relaciones entre conceptos y/o proposiciones.
- ✍ Van de lo general a lo específico, las ideas más generales o inclusivas, ocupan el ápice o parte superior de la estructura y las más específicas y los ejemplos la parte inferior. Aún cuando muchos autores abogan porque estos no tienen que ser necesariamente simétricos.
- ✍ Deben ser vistosos, mientras más visual se haga el mapa, la cantidad de materia que se logra memorizar aumenta y se acrecienta la duración de esa memorización, ya que se desarrolla la percepción, beneficiando con la actividad de visualización a estudiantes con problemas de la atención.
- ✍ Los conceptos, que nunca se repiten, van dentro de óvalos y la palabras enlace se ubican cerca de las líneas de relación.
- ✍ Es conveniente escribir los conceptos con letra mayúscula y las palabras de enlace en minúscula, pudiendo ser distintas a las utilizadas en el texto, siempre y cuando se mantenga el significado de la proposición.
- ✍ Para las palabras enlace se pueden utilizar verbos, preposiciones, conjunciones, u otro tipo de nexo conceptual, las palabras enlace le dan sentido al mapa hasta para personas que no conozcan mucho del tema. La actual tendencia a nivel latinoamericano es la utilización de cualquier palabra que sirva de enlace.
- ✍ Si la idea principal puede ser dividida en dos o más conceptos iguales estos conceptos deben ir en la misma línea o altura.
- ✍ Un mapa conceptual es una forma breve de representar información.

- ✍ Los errores en los mapas se generan si las relaciones entre los conceptos son incorrectas.

Es fundamental considerar que en la construcción del mapa conceptual, lo importante son las relaciones que se establezcan entre los conceptos a través de las palabras-enlace que permitan configurar un "valor de verdad" sobre el tema estudiado, es decir si estamos construyendo un mapa conceptual sobre el "Poder Político" la estructura y relaciones de este deben llevar a representar este concepto y no otro.

Para elaborar mapas conceptuales se requiere dominar la información y los conocimientos (conceptos) con los que se va a trabajar, lo que quiere indicar que si no tenemos conocimientos previos, por ejemplo, sobre feudalismo, mal podríamos intentar hacer un mapa sobre el tema, y de atrevernos a hacerlo pueden generarse las siguientes fallas en su construcción:

- ✍ Que sea una representación gráfica arbitraria, ilógica, producto del azar y sin una estructuración pertinente
- ✍ Que solo sean secuencias lineales de acontecimientos, donde no se evidencie la relación de lo más general a lo específico
- ✍ Que las relaciones entre conceptos sean confusas e impidan encontrarle sentido y orden lógico al mapa conceptual.
- ✍ Que los conceptos estén aislados, o lo que es lo mismo que no se de la interrelación entre ellos.

¿Cómo hacer un mapa conceptual?

1. En la medida que se lea debe identificarse las ideas o conceptos principales e ideas secundarias y se elabora con ellos una lista.
2. Esa lista representa como los conceptos aparecen en la lectura, pero no como están conectadas las ideas, ni el orden de inclusión y derivado que llevan en el

mapa. Hay que recordar que un autor puede tomar una idea y expresarla de diversas maneras en su discurso, para aclarar o enfatizar algunos aspectos y en el mapa no se repetirán conceptos ni necesariamente debe seguirse el orden de aparición que tienen en la lectura.

- 3: Seleccionar los conceptos que se derivan unos de otros.
4. Seleccionar los conceptos que no se derivan uno del otro pero que tienen una relación cruzada
5. Si se consiguen dos o más conceptos que tengan el mismo peso o importancia, estos conceptos deben ir en la misma línea o altura, es decir al mismo nivel y luego se relacionan con las ideas principales.
6. Utilizar líneas que conecten los conceptos, y escribir sobre cada línea una palabra o enunciado (palabra enlace) que aclare porque los conceptos están conectados entre sí.
7. Ubicar las imágenes que complementen o le den mayor significados a los conceptos o proposiciones
- 8.. Diseñar ejemplos que permitan concretar las proposiciones y /o conceptos
9. Seleccionar colores, que establezcan diferencias entre los conceptos que se derivan unos de otros y los relacionados (conexiones cruzadas)
10. Seleccionar las figuras (óvalos, rectángulos, círculos, nubes) de acuerdo a la información a manejar.
11. El siguiente paso será construir el mapa, ordenando los conceptos en correspondencia al conocimiento organizado y con una secuencia instruccional. Los conceptos deben ir representados desde el más general al más específico en orden descendente y utilizando las líneas cruzadas para los conceptos o proposiciones interrelacionadas.

2.10.9. Mapas Mentales

El cerebro humano es muy diferente a un computador. Mientras un computador trabaja en forma lineal, el cerebro trabaja de forma *asociativa* así como lineal, comparando, integrando y sintetizando a medida que funciona.

La asociación juega un papel dominante en casi toda función mental, y las palabras mismas no son una excepción. Toda simple palabra e idea tiene numerosas conexiones o apuntadores a otras ideas o conceptos.

Los Mapas Mentales, desarrollados por Tony Buzan son un método efectivo para tomar notas y muy útiles para la generación de ideas por asociación. Para hacer un mapa mental, uno comienza en el centro de una página con la idea principal, y trabaja hacia afuera en todas direcciones, produciendo una estructura creciente y organizada compuesta de palabras e imágenes claves. Los conceptos fundamentales son:

- **Organización**
- **Palabras Clave**
- **Asociación**
- **Agrupamiento**
- **Memoria Visual:** Escriba las palabras clave, use colores, símbolos, iconos, efectos 3D, flechas, grupos de palabras resaltados.
- **Enfoque:** Todo Mapa Mental necesita un único centro.
- **Participación consciente**

Los Mapas Mentales van asemejándose en estructura a la memoria misma. Una vez se dibuja un Mapa Mental, rara vez requiere ser rediseñado. Los mapas mentales ayudan a organizar la información.

Debido a la gran cantidad de asociaciones envueltas, los mapas mentales pueden ser muy creativos, tendiendo a generar nuevas ideas y asociaciones en las

que no se había pensado antes. Cada elemento en un mapa es, en efecto, un centro de otro mapa.

El potencial creativo de un Mapa Mental es útil en una sesión de tormenta de ideas. Usted sólo tiene que comenzar con el problema básico en el centro, y generar asociaciones e ideas a partir de él hasta obtener un gran número de posibles soluciones. Por medio de presentar sus pensamientos y percepciones en un formato espacial y mediante añadir colores e imágenes, se gana una mejor visión y se pueden visualizar nuevas conexiones.

Los Mapas Mentales son una manera de representar las ideas relacionadas con símbolos mas bien que con palabras complicadas como ocurre en la química orgánica. la mente forma asociaciones casi instantáneamente, y representarlas mediante un "mapa" le permite escribir sus ideas más rápidamente que utilizando palabras o frases.

Las alternativas a este esquema son el Mapa Conceptual y Mental.

¿Por qué un 'mapa'?

Esquematzar es lineal y organizado, pero no es la manera en que trabajan nuestras mentes.

En lugar de ello, nuestras mentes trabajan como los sitios Web: grupos de páginas, o ideas, o conceptos se unen conjuntamente o incluso salen fuera de sí mismos y se unen a otras agrupaciones o redes.

El aprendizaje combina lo que ud. ya sabe con lo que desea saber, y vincula esta nueva información dentro de nuestro 'depósito' de conocimientos. Nuestra memoria luego procesa estos nuevos 'eslabones' y asociaciones para su posterior evocación.

Un mapa mental se enfoca en una idea; un mapa conceptual trabaja con varias o muchas.

¿Cuándo hacer el mapa?

Para organizar un tema	Lograr un aprendizaje más profundo
Integrar viejo y nuevo conocimiento	Repasar y prepararse para exámenes
Tomar apuntes	
Ubicar nuevas ideas en una estructura	Torbellino de ideas (brainstorming)
Comunicar ideas complejas	

Use los Mapas para poner las cosas en perspectiva, analizar relaciones, y priorizar.

Para hacer los mapas conceptuales primero rechace la idea de un esquema, o de párrafos con oraciones. Luego, piense en términos de palabras clave o símbolos que representan ideas y palabras.

Usted necesitará:

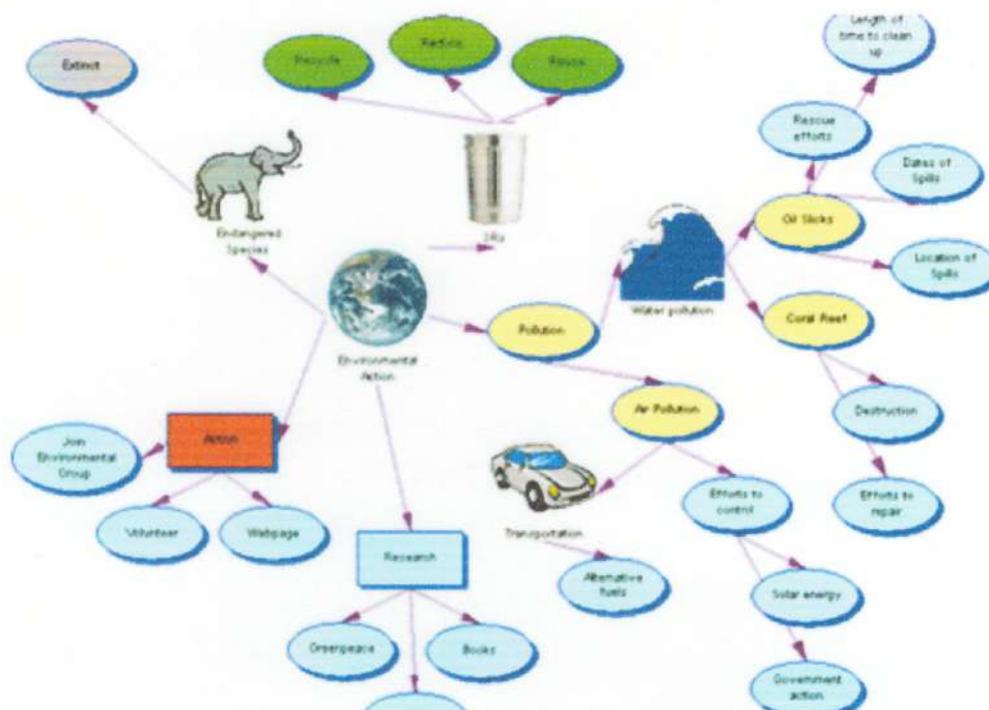
- ✍ Un lápiz (¡tendrá que borrar!) y una hoja grande de papel en blanco (no rayado).
- ✍ Una pizarra y tizas (de colores)
- ✍ Notas "adhesivas" (Post-it)
- ✍ Escriba la palabra o frase breve o símbolo más importante, en el centro. Reflexione sobre la misma; rodéela con un círculo.

- ✍ Ubique otras palabras importantes fuera del círculo. Dibuje círculos sobrepuestos para conectar ítem, o use flechas para conectarlos (piense en los 'links' de las páginas de un sitio Web).
- ✍ Deje espacio en blanco para desarrollar su mapa debido a:
 - -posteriores desarrollos
 - -explicaciones
 - -interacciones entre ítem
- ✍ Trabaje en forma rápida sin detenerse a analizar su trabajo
- ✍ Revise y corrija esta primera fase
- ✍ Piense en la relación de ítems externos hacia ítems del centro. Borre, reemplace y acorte las palabras para esas ideas clave. Reubique ítems importantes más cerca uno de otro para su mejor organización. Si es posible, use color para organizar la información. Conceptos a palabras para clarificar la relación.
- ✍ Continúe trabajando por el exterior: Librementemente y en forma rápida agregue otras palabras e ideas clave (¡siempre puede borrar!)
- ✍ Piense fantástico: combine conceptos para expandir su mapa; rompa los límites.
- ✍ Desarrolle en las direcciones que el tema lo lleva - no se limite por cómo UD. está haciendo el mapa.
- ✍ A medida que expande el mapa, UD. tenderá a volverse más específico o detallado.

Haga el mapa a un lado

Mas tarde, continúe desarrollando y revisando. Deténgase y piense acerca de las relaciones que está desarrollando. Expanda su mapa en el tiempo (¡hasta el momento de un examen, si es necesario!).

Este mapa es su documento personal de aprendizaje combina lo que usted conocía con lo que está aprendiendo y lo que puede necesitar para completar su cuadro.



Traducido por Daniel H.P. Borocci, Allen, Argentina

Recordar:

De acuerdo a las investigaciones realizadas por varios científicos, durante el proceso de aprendizaje, el humano recuerda principalmente los siguientes aspectos:

- Aquellos temas o aspectos concernientes al inicio del período de aprendizaje.
- Aquellos temas o aspectos concernientes al final del período de aprendizaje.
- Cualquier aspecto y/o tema asociado al tema que se está aprendiendo.
- Algún aspecto o punto sobresaliente o resaltado durante el proceso.

- e) Todo lo que llame la atención de una manera determinante.
- f) Lo que sea de interés especial.

Estos aspectos, en conjunto de las imágenes que se perciben durante el proceso, coadyuvan a la adquisición de las ideas inherentes y por consiguiente al proceso de "recordar", a través de la asociación de imágenes, conceptos y conocimientos.

Las características vistas anteriormente, fueron las mismas que el Dr. Tony Buzan (creador del método de los "mapas mentales", como herramienta de aprendizaje) empezó a advertir en la década de los sesenta cuando dictaba sus conferencias sobre psicología del aprendizaje y de la memoria, ya que observó que él mismo tenía discrepancias entre la teoría que enseñaba y lo que hacía en realidad, motivado a que sus "notas de clase eran las tradicionales notas lineales, que aseguran la cantidad tradicional de olvido y el no menos tradicional monto de comunicación frustrada". En este caso el Dr. Buzan, estaba usando ese tipo de notas para sus clases y conferencias sobre la memoria y le indicaba a sus alumnos que los dos principales factores en la evocación eran la *asociación* y el *énfasis*. En tal sentido el Dr. Buzan se planteó la cuestión de que sus notas pudieran ayudarlo a destacar y asociar temas, permitiéndole formular un concepto embrionario de cartografía mental. Sus estudios posteriores sobre la naturaleza en el procesamiento de la información y sobre la estructura y funcionamiento de la célula cerebral, entre otros estudios relacionados al tema, confirmaron su teoría original, siendo el nacimiento de los *mapas mentales*.

Para hacer más fácil la interpretación de lo que se denomina "mapas mentales" es importante considerar el término de *pensamiento irradiante*, al que se puede resumir con un simple ejemplo: Si a una persona se le pregunta qué sucede en su cerebro cuando en ese momento está escuchando una música agradable, saboreando una dulce fruta, acariciando a un gato, dentro de una habitación sumamente iluminada a la cual le entra el olor de pinos silvestres a través de la ventana, se podría obtener que la respuesta es simple y a su vez asombrosamente compleja, debido a la

capacidad de percepción multidireccional, que tiene el cerebro humano para procesar diversas informaciones y en forma simultánea.

El Dr. Buzan expresa que cada *bit* de información que accede al cerebro (sensación, recuerdo o pensamiento, la cual abarca cada palabra, número, código, alimento, fragancia, línea, color, imagen, escrito, etc.) se puede representar como una esfera central de donde irradian innumerables enlaces de información, por medio de eslabones que representan una asociación determinada, la cual cada una de ellas posee su propia e infinita red de vínculos y conexiones. En este sentido, se considera que la pauta de pensamiento del cerebro humano como una "gigantesca máquina de asociaciones ramificadas", un súper biordenador con líneas de pensamiento que irradian a partir de un número virtualmente infinito de nodos de datos, las cuales reflejan estructuras de redes neuronales que constituyen la arquitectura física del cerebro humano y en este sentido, cuanto más se aprenda unos nuevos datos de una manera integrada, irradiante y organizada, más fácil se hará el seguir aprendiendo.

Lo anteriormente descrito, permite concluir que el pensamiento irradiante es la forma natural y virtualmente automática en que ha funcionado siempre el cerebro humano.

El mapa mental es una técnica que permite la organización y la manera de representar la información en forma fácil, espontánea, creativa, en el sentido que la misma sea asimilada y recordada por el cerebro. Así mismo, este método permite que las ideas generen otras ideas y se puedan ver cómo se conectan, se relacionan y se expanden, libres de exigencias de cualquier forma de organización lineal.

Es una expresión del pensamiento irradiante y una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica gráfica que ofrece los medios para acceder al potencial del cerebro, permitiéndolo ser aplicado a todos los aspectos de la vida ya que una mejoría en el aprendizaje y una mayor claridad de pensamientos refuerzan el trabajo del hombre.

El mapa mental tiene cuatro características esenciales, a saber:

- a) El asunto o motivo de atención, se cristaliza en una imagen central.
- b) Los principales temas de asunto *irradian* de la imagen central en forma ramificada.
- c) Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- d) Las ramas forman una estructura nodal conectada.

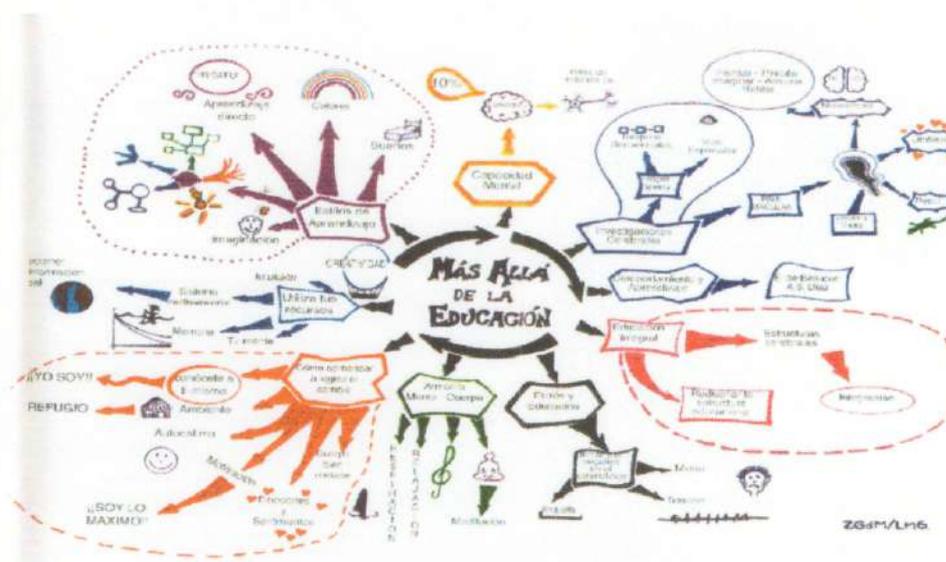
Aunado a estas características, los mapas mentales se pueden mejorar y enriquecer con colores, imágenes, códigos y dimensiones que les añadan interés, belleza e individualidad, fomentándose la creatividad, la memoria y la evocación de la información.

Cuando una persona trabaja con mapas mentales, puede relajarse y dejar que sus pensamientos surjan espontáneamente, utilizando cualquier herramienta que le permita recordar sin tener que limitarlos a las técnicas de estructuras lineales, monótonas y aburridas.

Para la elaboración de un mapa mental y tomando en consideración las características esenciales el asunto o motivo de atención, se debe definir identificando una o varias *Ideas Ordenadoras Básicas (IOB)*, que son conceptos claves (palabras, imágenes o ambas) de donde es posible partir para organizar otros conceptos, en este sentido, un mapa mental tendrá tantas IOB como requiera el "cartógrafo mental". Son los conceptos claves, los que congregan a su alrededor la mayor cantidad de asociaciones, siendo una manera fácil de descubrir las principales IOB en una situación determinada, haciéndose las siguientes preguntas, de acuerdo con el Dr. Buzan:

- ¿Qué conocimiento se requiere?
- Si esto fuera un libro, ¿cuáles serían los encabezamientos de los capítulos?

- ¿Cuáles son mis objetivos específicos?
- ¿Cuáles son mis interrogantes básicos? Con frecuencia, ¿Por qué?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Quién?, ¿Cómo?, Cuál?, ¿Cuándo?, sirven bastante bien como ramas principales de un mapa mental.
- ¿Cuál sería la categoría más amplia que las abarca a todas?



Modelo de Mapa Mental

Una vez que se han determinado las ideas ordenadoras básicas se requiere considerar otros aspectos:

- **Organización:** El material debe estar organizado en forma deliberada y la información relacionada con su tópico de origen (partiendo de la idea principal, se conectan nuevas ideas hasta completar la información).
- **Agrupamiento:** Luego de tener un centro definido, un mapa mental se debe agrupar y expandir a través de la formación de sub.-centros que partan de él y así sucesivamente.

- **Imaginación:** Las imágenes visuales son más recordadas que las palabras, por este motivo el centro debe ser una imagen visual fuerte para que todo lo que está en el mapa mental se pueda asociar con él.
- **Uso de palabras claves:** Las notas con palabras claves son más efectivas que las oraciones o frases, siendo más fácil para el cerebro, recordar éstas que un grupo de palabras, frases u oraciones de "caletre".
- **Uso de colores:** Se recomienda colorear las líneas, símbolos e imágenes, debido a que es más fácil recordarlas que si se hacen en blanco y negro. Mientras más color se use, más se estimulará la memoria, la creatividad, la motivación y el entendimiento e inclusive, se le puede dar un efecto de profundidad al mapa mental.
- **Símbolos (herramientas de apoyo):** Cualquier clase de símbolo que se utilice es válido y pueden ser usados para relacionar y conectar conceptos que aparecen en las diferentes partes del mapa, de igual manera sirven para indicar el orden de importancia además de estimular la creatividad.
- **Involucrar la conciencia:** La participación debe ser activa y consciente. Si los mapas mentales se convierten en divertidos y espontáneos, permiten llamar la atención, motivando el interés, la creatividad, la originalidad y ayudan a la memoria.
- **Asociación:** Todos los aspectos que se trabajan en el mapa deben ir asociados entre sí, partiendo desde el centro del mismo, permitiendo que las ideas sean recordadas simultáneamente.
- **Resaltar:** Cada centro debe ser único, mientras más se destaque o resalte la información, ésta se recordará más rápido y fácilmente.

2.10.10. Cartografía Mental:

De acuerdo con el creador de esta técnica, Dr. Tony Buzan, existen unas leyes cuya intención consiste en incrementar más que restringir, la libertad mental. En este contexto, es importante que no se confundan los términos orden con rigidez, ni libertad con caos. Dichas leyes se dividen en dos grupos: Las leyes de la técnica y las leyes de la diagramación:

A. Las Técnicas:

- ✍ Utilizar el énfasis.
- ✍ Utilizar la asociación.
- ✍ Expresarse con claridad.
- ✍ Desarrollar un estilo personal.

B. La Diagramación:

- ✍ Utilizar la jerarquía.
- ✍ Utilizar el orden numérico.

De igual manera, el Dr. Buzan anexa unas recomendaciones a las leyes anteriores:

- ✍ Romper los bloqueos mentales.
- ✍ Reforzar (revisar y verificar el mapa mental).
- ✍ Preparar (crear un contexto o marco ideal para la elaboración del mapa mental).

Ventajas de la Cartografía Mental sobre el Sistema Lineal de preparar-tomar notas:

- ✍ Se ahorra tiempo al anotar solamente las palabras que interesan.
- ✍ Se ahorra tiempo al no leer más que palabras que vienen al caso.
- ✍ Se ahorra tiempo al revisar las notas del mapa mental.
- ✍ Se ahorra tiempo al no tener que buscar las palabras claves entre una serie innecesaria.
- ✍ Aumenta la concentración en los problemas reales.
- ✍ Las palabras claves se yuxtaponen en el tiempo y en el espacio, con lo que mejoran la creatividad y el recuerdo.
- ✍ Se establecen asociaciones claras y apropiadas entre las palabras claves.
- ✍ Al cerebro se le hace más fácil aceptar y recordar los mapas mentales.
- ✍ Al utilizar constantemente todas las habilidades corticales, el cerebro está cada vez más alertado y receptivo.

2.10.11. Técnicas Grupales

MESA REDONDA

Un equipo de expertos bajo la dirección de un especialista, expone al grupo conceptos opuestos o contradictorios. Es la confrontación de puntos de vista sobre un tema a fin de obtener una información variada. Ampliar y establecer ideas de actualidad mediante un diálogo de argumentaciones sólidas.

EL PANEL.

Un grupo de expertos presenta un tema en forma de diálogo ante un auditorio con la presencia de un coordinador. Sirve para 'presentar hechos, opiniones o puntos de vista en ambiente de conversación; para establecer con base en los aportes básicos, un esquema para reflexión y discusión del grupo.

SIMPOSIO

Un grupo de expertos exponen el mismo tema desde diferentes puntos de vista.

EL FORO

Es una actividad orientada a la discusión informal de un tema o acontecimiento que interesa al grupo, dirigido por un moderador. Tiene gran semejanza con el debate dirigido; pero el foro se caracteriza, además, por la mayor informalidad, espontaneidad e improvisación.

DEBATE DIRIGIDO

Consiste en el intercambio ordenado de ideas o experiencia sobre un tema, realizado por un grupo con la guía de un orientador. Sirve para estimular el razonamiento, el análisis crítico, la intercomunicación y la cooperación.

ENTREVISTA COLECTIVA

Consiste en hacer preguntas a un experto en un tema determinado siguiendo los intereses del grupo. Se utiliza para aprovechar al máximo los conocimientos de una persona experta.

JUEGO DE ROLES

Podríamos llamarlo desempeño de papeles y reemplaza perfectamente una conferencia. Representa una situación de la vida real con base en personas que encarnan, cada una de ellas, un personaje típico. Se emplea para dar especial interés y centrar más la problemática, haciendo que esta sea más vivencial.

ESTUDIO DE CASOS

Consiste en un estudio en común, por parte de un grupo en formación, de una situación humana concreta con sus detalles reales.

SEMINARIO

Se utiliza para impulsar la investigación a fin de promover el aprendizaje activo, natural, en situaciones de verdadera responsabilidad compartida. El constante y renovado adelanto científico-cultural, impulsa al grupo a reunirse en seminario para llegar a poseer el conocimiento.

TÉCNICA OJO DE PEZ, EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Cualquier profesor sabe que en la elaboración de un esquema sobre un contenido priman los aspectos "lógicos" (derivados de la organización y secuenciación de los contenidos) sobre los aspectos "psicológicos" (relacionados con la relevancia de

la información y con el contexto que le da sentido). Sin embargo, la visión que tenemos de los contenidos familiares no siempre sigue este patrón lógico.

Una metáfora servirá para aclarar lo que queremos decir. Probablemente el lector tenga una idea clara del sitio donde está en este momento (por ejemplo, su casa). Al mismo tiempo, tiene una visión bastante exacta de las calles adyacentes y una idea aproximada de las calles más alejadas. Si seguimos así, el lector puede ubicar su localidad dentro del contexto comarcal y/o provincial (con una idea más o menos correcta de las localidades vecinas y de las distancias entre ellas). Por último, el lector puede ubicar su provincia en la comunidad autónoma a la que pertenece (con el contexto que proporcionan las otras provincias) y dicha comunidad autónoma en el contexto nacional e internacional. La idea básica que queremos dejar clara es que normalmente tenemos una visión más detallada de lo que está más próximo y una idea menos elaborada y precisa pero útil y necesaria del contexto en el que se ubican los elementos más cercanos.

Este es el punto de partida de una forma de representar información conocida como "vista de ojo de pez" (por la deformación a la que se somete dicha información con el fin de facilitar su visión y manejo global). En este tipo de representación, los elementos de información cercanos y/o más importantes ocupan más espacio físico que los detalles y elementos que, en un momento determinado, forman el contexto más remoto que dan sentido a dichos contenidos cercanos o importantes. Análisis y tratamiento de datos.

El cuadro anterior representa un esquema de un contenido de acuerdo con el sistema tradicional. El cuadro siguiente representa el mismo contenido utilizando un esquema "ojo de pez". En este caso se han desarrollado los contenidos relativos a uno de los apartados.

Ventajas tienen los esquemas "ojo de pez" frente al tipo de esquema tradicional: Aunque, en un principio, los esquemas "ojo de pez" pueden parecer confusos o poco detallados, lo cierto es que se pueden citar más ventajas que

inconvenientes. Así, por ejemplo, algunas de las ventajas que presenta el esquema "ojo" sobre los esquemas tradicionales son:

- ✍ Se simplifica la información que aparece en el esquema, de forma que se destaca lo más cercano a unos elementos determinados y lo más relevante. Se tienen en cuenta, por tanto, las limitaciones de la memoria a corto plazo.

Siempre existe un contexto que permite entender la información que se está analizando en cada momento.

Dado un contenido elaborado en forma de esquema tradicional, el proceso de elaboración de un esquema "ojo", puede automatizarse de forma que lo haga un programa de ordenador. Si se desea alterar la importancia o relevancia de unas partes concretas de la información, ello puede hacerse asignando pesos numéricos a dichos elementos.

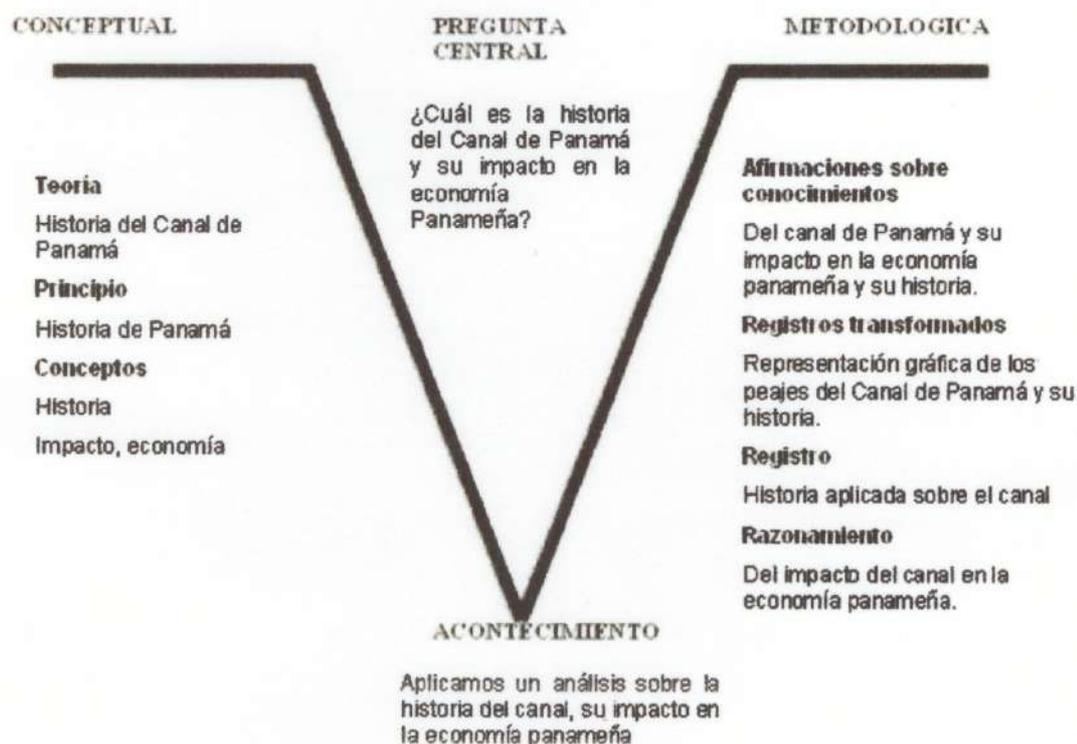
Este formato de esquema permite una discusión e intercambio en clase acerca de la necesidad o no de incluir determinados contextos o de destacar determinados elementos. Todo ello tiene un marcado carácter meta cognitivo.

✍ **TÉCNICA LA UVE DE GOWIN**

Es una técnica heurística para ilustrar la relación entre los elementos conceptuales y metodológicos que interactúan en el proceso de construcción del conocimiento o en el análisis de textos [Novak y Gowin, 1988]. Como es sabido, un diagrama UVE se organiza en torno a una componente conceptual y otra componente metodológica que se refieren a una pregunta central. Sin embargo, todos los elementos funcionan de modo integrado para dar sentido a los acontecimientos y objetos observados en el proceso de producción o interpretación del conocimiento.

Uno de los objetivos del uso de los diagramas UVE es que los estudiantes presten atención al proceso de creación o interpretación del conocimiento. Como señalan Novak y Gowin, en general, las actividades de los estudiantes no están gobernadas

conscientemente por la misma clase de ideas conceptuales y teóricas que utilizan los científicos, sino que, muy al contrario, es común que recopilen datos, o los procesen sin saber muy bien por qué ni para qué [Novak y Gowin, 1988, pág. 78]. Al hacer explícitas todas las componentes se hace necesario prestar atención a todos los aspectos implicados en la creación o el análisis del conocimiento. De ahí, que el diagrama UVE se conciba tanto como un instrumento para ayudar a los estudiantes a aprender, como para ayudarlos a aprender a aprender [Izquierdo, 1994] para que reflexionen sobre sus procesos meta cognitivos. En ocasiones, un mapa conceptual puede sustituir a toda la parte izquierda del diagrama UVE, combinando así estas dos técnicas.



Entre las aplicaciones de los diagramas UVE, cabe destacar el análisis del trabajo de laboratorio y de textos y su uso como técnica de evaluación. Incluso, en un trabajo reciente, se propone que los diagramas UVE se apliquen a la resolución de problemas

[Escudero y Moreira, 1999]. Dado que en un diagrama UVE se relacionan activamente las tradicionales.

En un diagrama UVE existen dos componentes fundamentales: conceptual y metodológica. Ambas componentes están relacionadas mediante una pregunta central que se incluye en el vértice del diagrama UVE. Esta organización permite destacar las relaciones entre la parte conceptual y metodológica. La parte conceptual (teorías, principios, conceptos) orienta las decisiones y acciones que se toman y realizan en la parte metodológica (registro de datos, análisis de datos, afirmaciones sobre conocimientos). Estas dos partes interaccionan cuando se trata de contestar la pregunta central que da sentido al diagrama UVE. componentes metodológica y conceptual de los procesos de creación de conocimiento, resulta especialmente adecuado en el trabajo de laboratorio para relacionar las medidas y diseños experimentales con las fundamentaciones teóricas, algo que muchas veces se da por supuesto en las prácticas de laboratorio

✍ LA TÉCNICA DE LA ARAÑA

- ✍ Sostenga un tenedor vibrante junto a una telaraña. La araña reaccionará y vendrá a ver que es lo que está vibrando en la telaraña. Hágalo varias veces y verá como la araña se "aviva" y se da cuenta de que no hay bicho y no viene a ver.
- ✍ Ud. Puede aprender eso. Cuando alguien entra al salón, o la puerta se cierra de golpe, no se permita participar. En lugar, mantenga la concentración en lo que está frente a usted.
- ✍ Forme un túnel entre usted y el profesor. Practique dejar a la gente moverse o toser sin que usted le preste atención sólo haga cuentas que "están ahí fuera" mientras usted se centra en lo que es enseñado.
- ✍ Cuando hable con alguien, mantenga su atención en esa persona, mire su cara, y fijese que es lo que está diciendo. Deje que el resto del mundo quede "ahí fuera".

- ✍ Use la técnica "Estar aquí ahora" para ayudarse a recuperar la concentración cuando se distraiga momentáneamente.
- ✍ Usted puede aprender eso. Cuando alguien entra al salón, o la puerta se cierra de golpe, no se permita participar. En su lugar, mantenga la concentración en lo que está frente a Usted.
- ✍ **Forme un túnel entre Usted y su profesor.** Practique dejar a la gente moverse ó toser sin que Usted le preste atención -- sólo haga de cuenta que "están ahí fuera" mientras Usted se centra en lo que es enseñado.

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLOGICO

3.1 Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación sometido a consideración tiende a descubrir, analizar y a determinar cual es la didáctica utilizada en los colegios secundarios y la UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIRIQUI en la provincia de Chiriquí. El mismo se enmarca dentro de un tipo de investigación mixta por cuanto en ella se relacionan otros tipos de investigación. Descriptiva, porque consiste en el análisis e interpretación de datos que han sido recolectados con el propósito de conocer cual es la didáctica de la historia y sus nuevos enfoques utilizados por los profesores de los centros educacativos en el estudio con el firme propósito de mejorar la calidad de la enseñanza de la historia, También da la oportunidad de conocer los diferentes factores que inciden en la enseñanza de la historia y en el desarrollo eficaz y eficiente del conocimiento de las estrategias de la historia.

Por otra parte ayuda a posibles soluciones de problemas que confronta la educación en la enseñanza de la historia en las diferentes actividades humanas, donde se enfoca el análisis de los principales factores que perjudican el mejoramiento de la calidad de la educación.

La investigación descriptiva consiste en la interpretación de la realidad, escogencia, tabulación e interpretación del significado o importancia de lo que se escribe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, suponiendo mensuración, clasificación, interpretación y evaluación. Por su parte: Canales y otros (2000, PÁG.263, expresan lo siguiente:

"La investigación descriptiva se refiere a la etapa preparatoria del trabajo científico, que permite ordenar el resultado de las observaciones de las conductas, características, los factores, los procedimientos y otras variables de fenómenos y hechos".

De acuerdo con el autor antes mencionado la investigación descriptiva permite ordenar el resultado obtenido mediante las observaciones de las conductas, características de fenómenos y hechos. Los mismos tienen las siguientes características tales como:

"Descubren las principales modalidades de cambio. Formación o estructuración de un fenómeno y las Relaciones que existen con otros. Por lo tanto trata no sólo de medir, sino también de comparar resultados o interpretados, para un mejor conocimiento de la realidad". (Canales y otros, 2000, pág.266).

De acuerdo a los resultados que se obtengan , se presentaran sugerencias , recomendaciones , a efecto de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje , específicamente en lo correspondiente al aspecto didáctico , por lo tanto dicha investigación se enmarca dentro del tipo mixto, descriptivo (Cualitativo) ,para , (J.W. BEST, 2000, Pág.,91) ;

"La investigación descriptiva se refiere minuciosamente e interpreta lo que , esta relacionada a condiciones , punto de vista o actividades que se mantienen , procesos en marcha y efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan . Para este autor, la investigación descriptiva (Cualitativa e inductiva) .No se limita a recoger y trabajar datos, sino que se hace necesaria la interpretación del significado o importancia de lo que se describe."

En esta misma dirección el autor Ander Egg (2001 pág.62):

Expone que: "La investigación descriptiva traza lo que es, comprender las descripciones de las condiciones existentes en el momento. Suele implicar algún tipo de comparación o contraste y puede intentar describir relaciones causa – efecto entre variables no manipuladas por reales ".

Las características de la investigación descriptiva , según este autor consiste : analizar , registrar e interpretar hechos presentes , se encarga de la recolección de datos , `permite hacer comparaciones y tiene como meta vislumbre significativo.

Asimismo el Autor Guillermo Briones expresa lo siguiente: " La investigación descriptiva trata de describir los participantes modalidades de la formación , de estructuración o de cambio de un fenómeno como también las relaciones con otro " . (2000, Pág. 68)

Con base a lo citado anteriormente , se puede afirmar, que la presente investigación es esencialmente mixta descriptiva , ya que no sólo se limita a recoger datos , sino que también se encarga de resumir la información analizando exhaustivamente los resultados en busca de obtener generalizaciones importantes que amplíen, aclaren o promuevan nuevas interrogantes con respecto al problema en discusión.

3.2. SUJETOS Y FUENTES DE INFORMACION.

En relación a las fuentes de información para recopilar los datos necesarios, es preciso recurrir a dos formas esencialmente: fuentes materiales y sujetos, descritos de la manera siguiente.

3.2.1. Fuentes materiales:

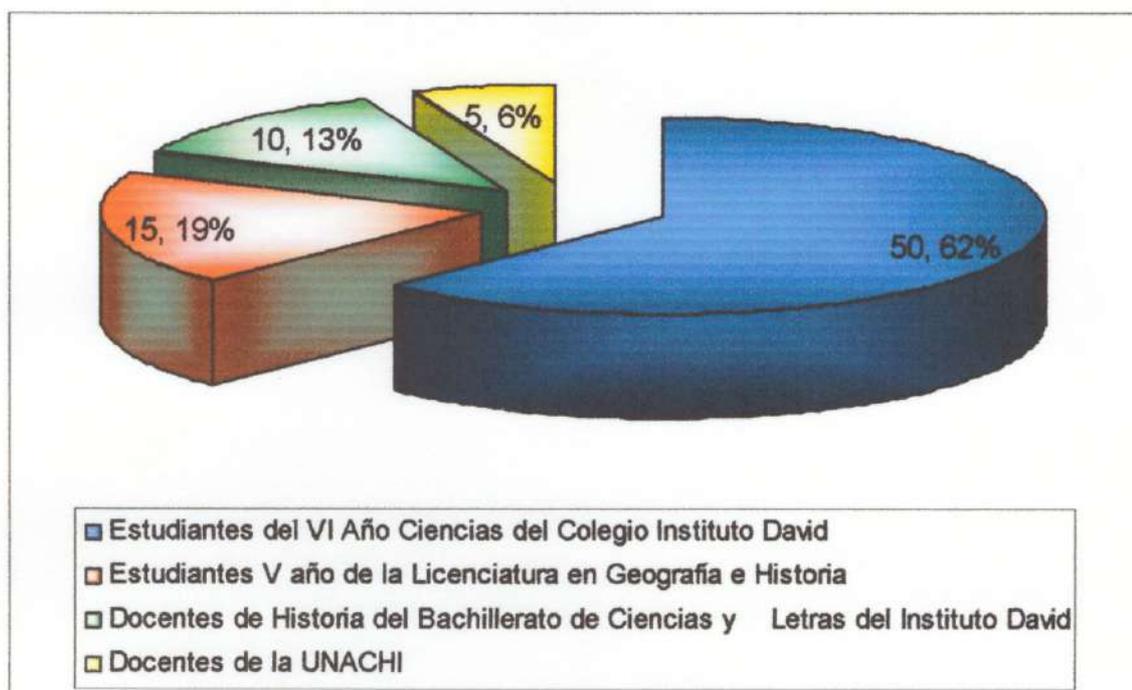
Como fuentes materiales están consideradas todas aquellas informaciones escritas que ayuden a alcanzar los objetivos de la investigación, la información estará compuesta por documentos que existen en la investigación en estudio, Ensayos, Investigaciones, Reportes, Estudios, Separatas, Informes y libros que enfoquen el problema, Temas y subtemas en la Investigación.

Las fuentes materiales a utilizar se encuentran en las siguientes instituciones: Biblioteca de la Universidad Autónoma de Chiriquí, Universidad de Panamá, Biblioteca de la Universidad Latina de Panamá, Ministerio de Educación, Oficina del Programa de Naciones Unidas (PNU), Ministerio de Educación (MEDUCA), Proyecto UNESCO, Apoyo al sistema nacional de mejoramiento de calidad de la educación y la investigación, libros especializados tanto en historia como en didáctica, (SENACYT), la cual impulsa el mejoramiento de la enseñanza a nivel medio y superior especialmente en la investigación.

3.2.2 SUJETOS:

Los sujetos que conforman el universo de la investigación la constituyen dos estratos (estudiantes de sexto año y graduandos de V año geografía e historia de la Universidad Autónoma de Chiriquí), que representan dos centros educativos de educación en el distrito de David. El total de la población la constituyen el 66% de los profesores que dictan clases de historia al bachillerato en ciencias y letras del Instituto David y el 33.3% a la Universidad Autónoma de Chiriquí. El 17.5% corresponden a la muestra de 45 estudiantes de un universo de 300, estudiantes del Instituto David y 18.7% que representa a 15 estudiantes de un universo de 50 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí. El procedimiento que se utilizó para seleccionar la muestra corresponde al criterio por azar.

Cuadro 1: SUJETOS QUE CONFORMARON LA MUESTRA EN EL ESTUDIO



3.3 VARIABLES

Una variable es cualquier hecho, característica o fenómeno, que varían, es aquella acerca de lo cual se desea tener información.

En la presente investigación se trabajó con 3 variables de acuerdo a los objetivos específicos de la misma.

- ✍ Didáctica
- ✍ Factores didácticos.
- ✍ Estudios históricos

Definición conceptual

Se refiere a la definición del concepto de la variable en una forma breve, precisa, concisa, concreta y real.

Definición Instrumental

Se trata de describir los medios o instrumentos par recoger la información o sea que se trata de aclarar como se estudiara la variable que se acaba de definir conceptualmente.

Definición operacional

Se describen los criterios de evaluación y medición de la información que se recolecta según la variable

3.3.1. Didáctica**3.3.1.1. Definición conceptual**

Se refiere a las normas, procedimientos pedagógicos. La didáctica es la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que este llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Este proceso implica la utilización de una serie de recursos técnicos, estrategias para dirigir y facilitar el aprendizaje. Es una disciplina de la enseñanza del conocimiento cuyo objetivo es el entendimiento mediante principios pedagógicos encaminado a una mejor comprensión de las ciencias. Es el arte de saber explicar y enseñar con un mayor número de recursos y estrategia, para que el estudiante aprenda a aprender. Se puede concluir afirmando que la didáctica es el campo del conocimiento educativo que se ocupa de los procesos de enseñanza / aprendizaje en contextos institucionales para alcanzar la formación. Explica y aplica, guía y media en el proceso formativo de aprender a aprender.

3.3.1.2 Definición instrumental

Para instrumentar esta variable la información se recolecto por medio de los ítemes del uno al cinco de la sección del instrumento número uno dirigido a los profesores de HISTORIA de las instituciones en estudio y de los estudiantes.

3.3.1.3 Definición operacional

Para operacionalizar la presente variable se estableció el criterio de la respuesta explícita que dieron lo sujetos a los ítemes del uno al cinco de la sección uno del cuestionario ya descrito , se considero la respuesta positiva cuando al menos 70% de los sujetos respondieron a las opciones " siempre " " casi siempre" .

Se considera negativo cuando esa misma proporción del sujeto contestaron en forma contraria "casi nunca ""nunca " " no responde " Y finalmente se considera negativa cuando no hubo respuesta algún aporte consultado, por lo tanto no hay cumplimiento de las funciones citadas.

3.3.2. ENFOQUES DIDACTICOS

3.3.2.1. Definición conceptual

En pedagogía, se entiende como el conjunto de condiciones independientes que dirigen una situación determinada. Cada uno de los elementos que contribuye al resultado considerado, a este resultado se le llama función de esos elementos.

El profesorado, sobre todo en la educación media, los considera importantes para la promoción de la convivencia escolar: valora las posibilidades de incidir desde la metodología y dando respuesta a todas las necesidades. Ve alguna menos en la evaluación y el currículo. Considera deseable aprovechar más y mejor estos enfoques para promover la convivencia escolar.

3.3.2.2. Definición instrumental

La información se recogerá por medio de un cuestionario que se administrara a los estudiantes y profesores de ambas instituciones en estudio, la opinión sobre los enfoques didácticos se harán los ítems del once al quince de la variable número dos.

3.3.2.3. Definición operacional

En esta sección se trata de describir cuidadosamente los criterios de evaluación y medición de la información que se recoja. Se entenderá por enfoques didácticos el promedio aritmético de la respuesta obtenidas de la siguiente manera.

Promedio	Enfoques Didácticos
85 o superior	Bueno
70 a 84	Regular
69 o inferior	Malo

3.3.3. ESTUDIOS HISTORICOS

3.3.3.1 Definición Conceptual

Métodos y técnicas se complementan con otros instrumentos y /o herramientas didácticas como las técnicas didácticas de las ciencias sociales. Esta interrelación que existe entre métodos y técnicas didácticas, en los estudios históricos se evidencian que esté es un conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del estudiante hacia determinados objetivos y técnica el recurso didáctico al cual acude el docente para concretar un momento de la lección o como parte del método para la realización del aprendizaje .Se puede afirmar sin equivocación que los estudios históricos con las técnicas didácticas apuntan más hacia el aprendizaje que hacia la enseñanza , es decir que las técnicas didácticas en los estudios históricos son , ante todo, **FORMAS Y MODOS** específicos de enseñar

bajo la orientación general del **Método de Estudios Históricos** y/o de enseñanza para el logro del aprendizaje por los estudiantes .

3.3.3.2. Definición Instrumental.

En esta sección se aclara como se va estudiar la variable que se acaba de definir conceptualmente, se trata de definir los medios o instrumentos para recoger la información. Métodos y técnica de estudios históricos se hizo un cuestionario con preguntas cerradas de los ítems del veintiuno al treinta

3.3.3.3. Definición Operacional

Para operacionalizar la presente variable se estableció el criterio de la respuesta explícita que dieron los sujetos a los ítems del veintiuno al treinta de la sección tres del cuestionario ya descrito , se considero la respuesta positiva cuando al menos 70% de los sujetos respondieron a las opciones " siempre " " casi siempre" Se considera negativo cuando esa misma proporción de los sujetos contestaron en forma contraria "casi nunca ""nunca ""no responde "

Y finalmente se considera negativa cuando no hubo respuesta algunos aportes consultados, por lo tanto no hay cumplimiento del uso de los métodos y técnicas en los estudios históricos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de aplicado los instrumentos, se procedió a la tabulación y análisis de la información recabada. Para ello se presentan cuadros y gráficas.

4.1. Instrumento aplicado a estudiantes

A continuación se presenta el Cuadro 1 con las respuestas a las interrogantes realizadas a los estudiantes.

Cuadro 1: RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO

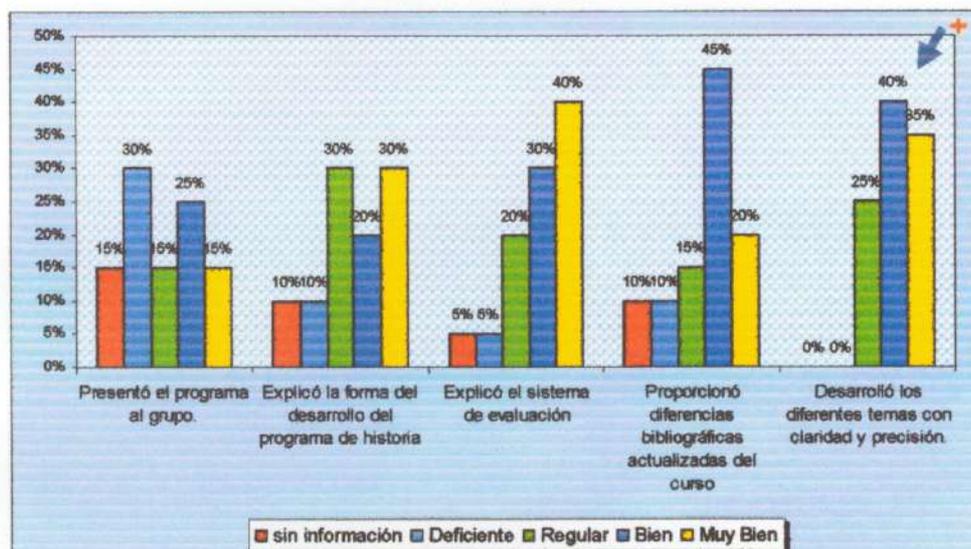
No.	ITEMES	Sin información	Deficiente	Regular	Bien	Muy bien
1	Presentó el programa al grupo.	15.0%	30.0%	15.0%	25.0%	15.0%
2	Explicó la forma del desarrollo del programa de historia	10.0%	10.0%	30.0%	20.0%	30.0%
3	Explicó el sistema de evaluación	5.0%	5.0%	20.0%	30.0%	40.0%
4	Proporcionó diferencias bibliográficas actualizadas del curso	10.0%	10.0%	15.0%	45.0%	20.0%
5	Desarrolló los diferentes temas con claridad y precisión.	0.0%	0.0%	25.0%	40.0%	35.0%
6	Explicó los métodos y técnicas apropiadas para desarrollar la clase	0.0%	0.0%	30.0%	45.0%	25.0%
7	Complementó las técnicas en la práctica	0.0%	10.0%	30.0%	35.0%	25.0%
8	Motivo la participación del grupo	20.0%	10.0%	30.0%	20.0%	20.0%
9	Estimuló el pensamiento de los participantes (creativo, analítico)	5.0%	15.0%	20.0%	45.0%	15.0%
10	Contestó las preguntas que le hacen los participantes	10.0%	5.0%	15.0%	30.0%	40.0%
11	Mantuvo una actitud justa y objetiva con los participantes	10.0%	0.0%	30.0%	45.0%	15.0%
12	Preparó y adecuó las pruebas con el material explicado	5.0%	10.0%	30.0%	35.0%	20.0%

No.	ITEMES	Sin información	Deficiente	Regular	Bien	Muy bien
13	Proporcionó métodos y técnicas adecuadas según su criterio.	0.0%	10.0%	25.0%	30.0%	35.0%
14	El desarrollo del curso lo hizo lleno de expectativas programadas	10.0%	10.0%	30.0%	35.0%	15.0%
15	Comentó el resultado de las pruebas y trabajos	10.0%	10.0%	10.0%	30.0%	40.0%
16	Utilizó otras estrategias metodológicas diferentes a la clase expositiva	0.0%	10.0%	20.0%	50.0%	20.0%
17	Estimuló la presentación de investigación	10.0%	15.0%	45.0%	30.0%	0.0%
18	Les habló sobre el método de indagación en la ciencia	15.0%	15.0%	40.0%	30.0%	0.0%
19	Orientó los deberes y demás actividades escolares	0.0%	15.0%	20.0%	40.0%	25.0%
20	Participó en actividades para mejorar mi preparación académica, científica o técnica.	10.0%	15.0%	30.0%	25.0%	20.0%

El Cuadro I muestra los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes. Se observa que estaba integrada por 20 ítemes y que las alternativas para selección utilizadas fueron siempre, casi siempre, algunas veces nunca y no respondió. Se aprecian los resultados en porcentaje.

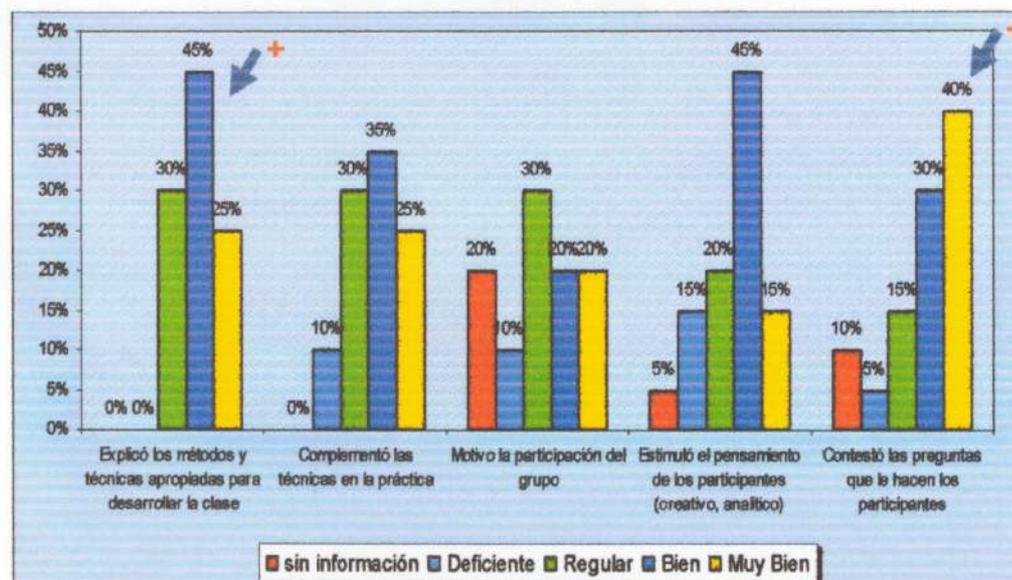
Para una mejor comprensión de la información recopilada a continuación se grafican en grupos de cinco ítemes cada una.

Gráfica 1: RESPUESTAS OBTENIDAS EN LOS ÍTEMES 1 AL 5, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO



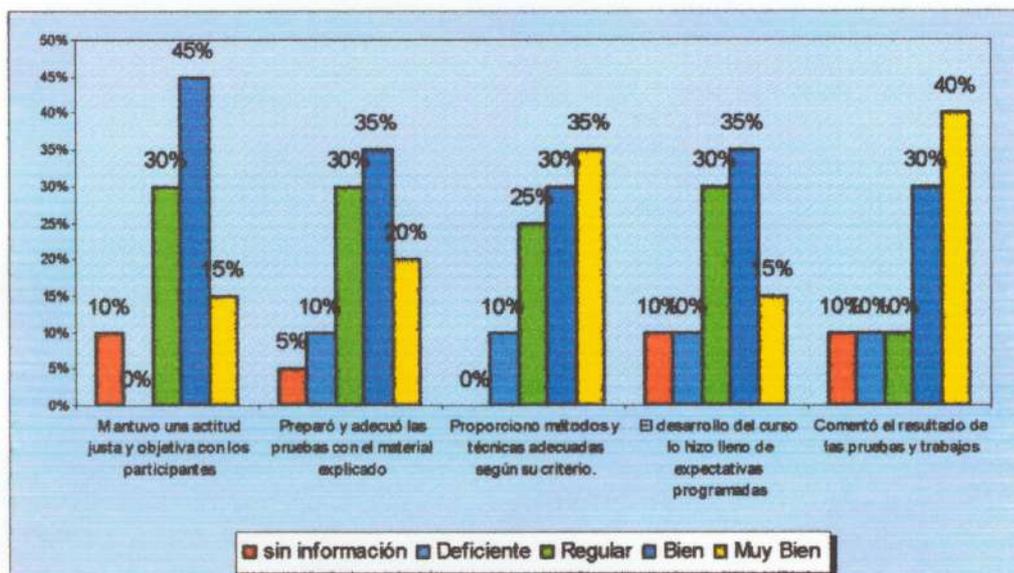
Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 2: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 6 AL 10, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO



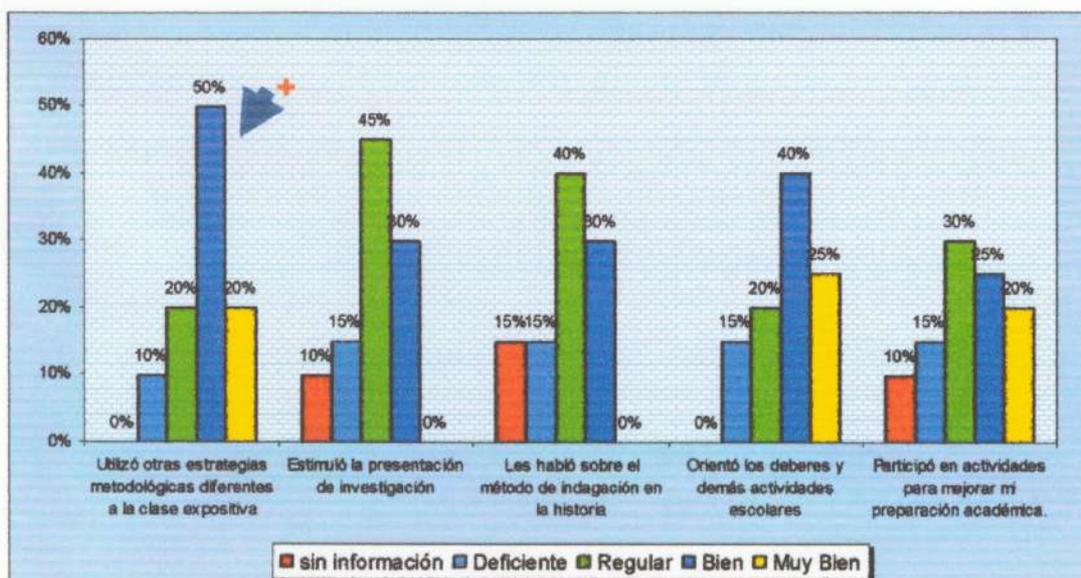
Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 3: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 11 AL 15, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO



Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 4: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 16 AL 20, SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO



Fuente: Los Autores, 2007.

4.2. Encuesta aplicada a los Profesores

Variable 1: Didáctica utilizada por los docentes de Historia										
ITEMES	Sin información		Deficiente		Regular		Bien		Muy bien	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1. Utiliza usted la didáctica para planificar sus clases.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
2. Conoce usted cual es el papel de la didáctica, en la enseñanza de la física.	2	33%	4	67%	0	0%	0	0%	0	0%
3. Didáctica y estrategia son utilizadas por usted en la enseñanza de la Historia.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
4. Utiliza usted los pasos didácticos para elaborar sus clases de Historia.	3	50%	3	50%	0	0%	0	0%	0	0%
5. Utiliza usted los pasos de la didáctica para explicar las clases de Historia.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
6. Cuenta la institución con adecuados laboratorios de Historia.	0	0%	0	0%	2	33%	4	67%	0	0%
7. En el desarrollo didáctico se planifica la adecuación curricular en la institución de acuerdo a la modalidad técnica y profesional	2	33%	4	67%	0	0%	0	0%	0	0%
8. Cuenta la institución con el personal idóneo para la puesta en marcha del proceso de aprendizaje de la Historia.	3	50%	3	50%	0	0%	0	0%	0	0%
9. Utiliza usted las técnicas como exegética, indagación, círculos concéntricos u otros.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
10. Utiliza usted la técnica del reconstruccionismo para comprobar los aprendizajes en el estudiante.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%

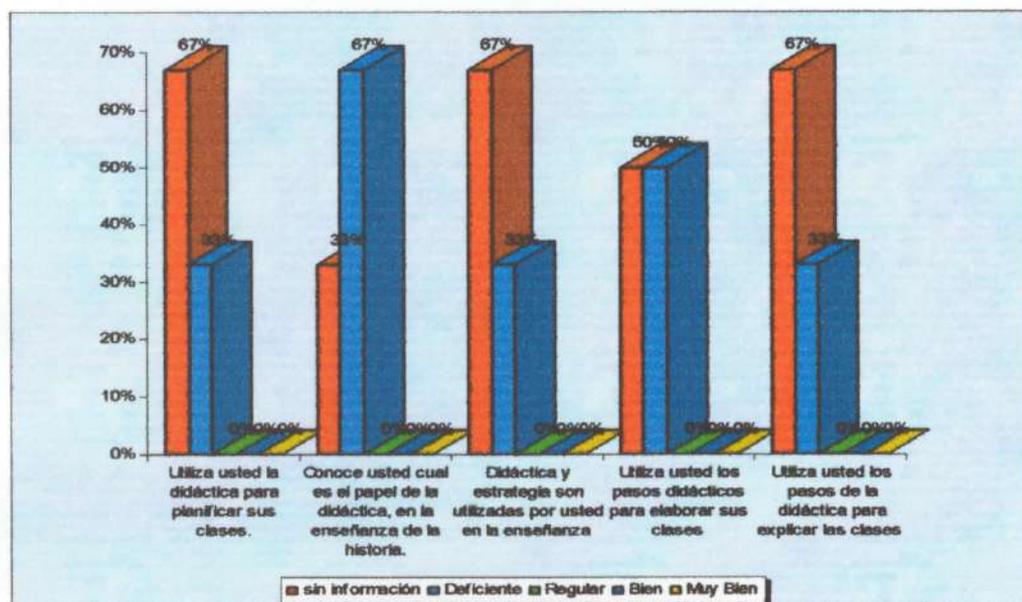
Variable 2: Factores Didácticos										
ITEMES	Sin información		Deficiente		Regular		Bien		Muy bien	
	Frec	%	Frec	%	Frec	Frec	%	Frec	%	Frec
11. Están acorde los factores didácticos con su asignatura (historia)	3	50%	3	50%	0	0%	0	0%	0	0%
12. Conoce usted los factores didácticos de la historia.	0	0%	3	50%	0	0%	3	50%	0	0%
13. Toma en consideración los factores didácticos para la planificación de la asignatura (historia)	3	50%	3	50%	0	0%	0	0%	0	0%
14. Hay documentación escrita en su institución sobre factores didácticos de la historia.	0	0%	4	67%	0	0%	2	33%	0	0%
15. Utiliza usted estrategias que involucra los factores didácticos en su clase de historia.	2	33%	4	67%	0	0%	0	0%	0	0%
16. Utiliza usted la visión holística en los factores didácticos.	0	0%	4	67%	0	0%	2	33%	0	0%
17. Utiliza usted los factores didácticos para estimular habilidades, destrezas para criticar y resolver problemas.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
18. Utiliza usted los factores didácticos para estimular el pensamiento de orden superior y la solución de problemas.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%
19. Aplica usted los factores didácticos para estimular, habilidades, destrezas para criticar y resolver problemas.	4	67%	0	0%	0	0%	0	0%	2	33%
20. Aplica usted los factores didácticos para que el estudiante relacione la nueva información con la experiencia personal, conocimiento previos.	5	83%	1	17%	0	0%	0	0%	0	0%

Variable 3: Métodos y técnicas										
ITEMES	Sin información		Deficiente		Regular		Bien		Muy bien	
	Frec	%	Frec	%	Frec	Frec	%	Frec	%	Frec
21. Utiliza usted métodos y técnicas activas.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
22. Utiliza usted el métodos de proyectos	3	50%	3	50%	0	0%	0	0%	0	0%
23. Estrategia y técnicas son sinónimos	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%	4	67%
24. Utiliza la técnica constructivista en su clase de historia.	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
25. Utiliza usted la enseñanza por unidades (Plan Morrison).	5	83%	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%
26. Utiliza usted técnicas activas como indagación, exegetita u otros	4	67%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
27. Utiliza usted las técnicas tales como mapas conceptuales, la V de Gowin, las Nubes u otros.	0	0%	2	33%	4	67%	0	0%	0	0%
28. Considera usted que es un docente, que ha roto paradigmas didácticos.	0	0%	2	33%	4	67%	0	0%	0	0%
29. Se considera usted, un profesor que utiliza técnicas activas.	3	50%	3	50%	0	0%	0	0%	0	0%
30. Aplica la técnica de la araña en sus clases de historia.	0	0%	2	33%	4	67%	0	0%	0	0%

El Cuadro II muestra los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los profesores. Se observa que estaba integrada por 30 ítemes. Cada variable estaba conformada por 10 ítemes y las alternativas para selección utilizadas fueron sin información, deficiente, regular, bien y muy bien. Se aprecian los resultados en la frecuencia relativa y la absoluta o porcentaje.

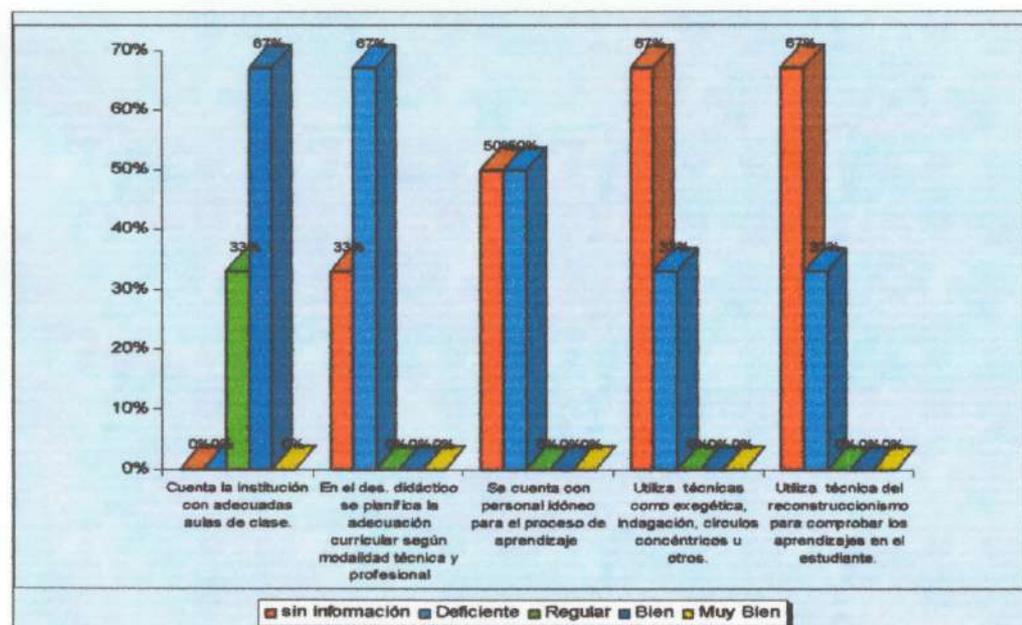
Para una mejor comprensión de la información recopilada a continuación se grafican en grupos de cinco ítemes cada una.

Gráfica 5: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 1 AL 5 (VARIABLE 1), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES



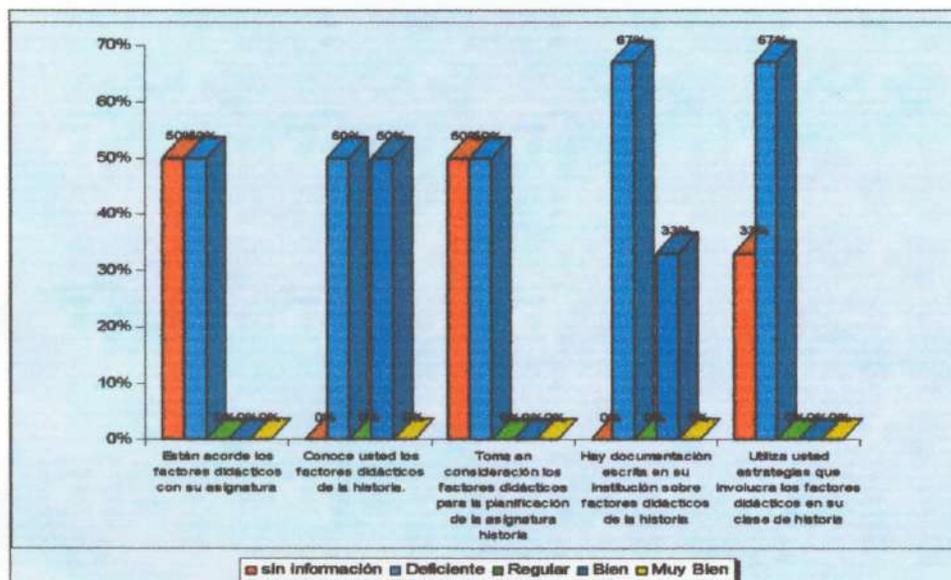
Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 6: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 6 AL 10 (VARIABLE 1), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES



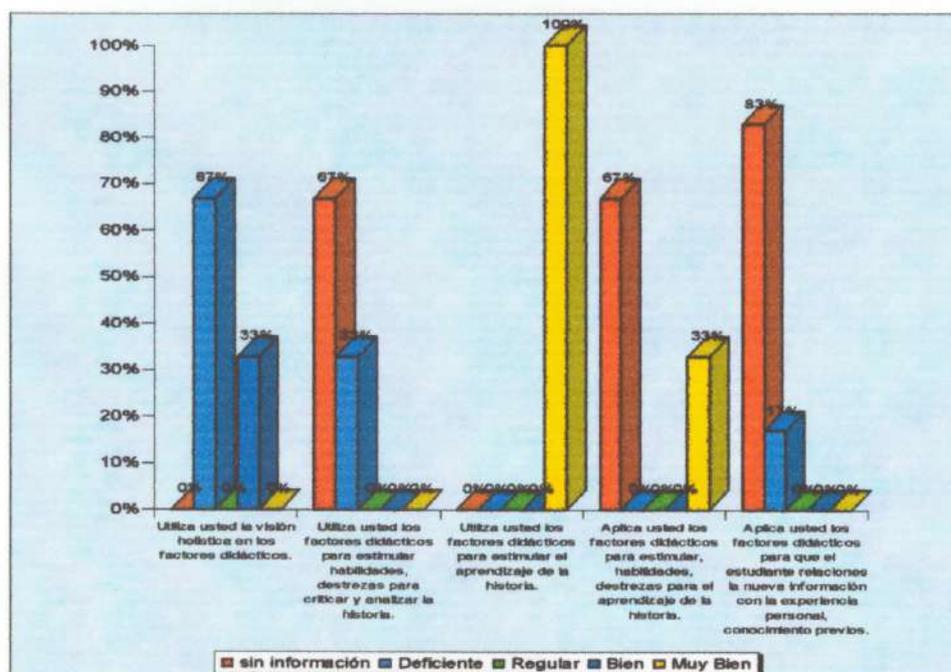
Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 7: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 10 AL 15 (VARIABLE 2), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES



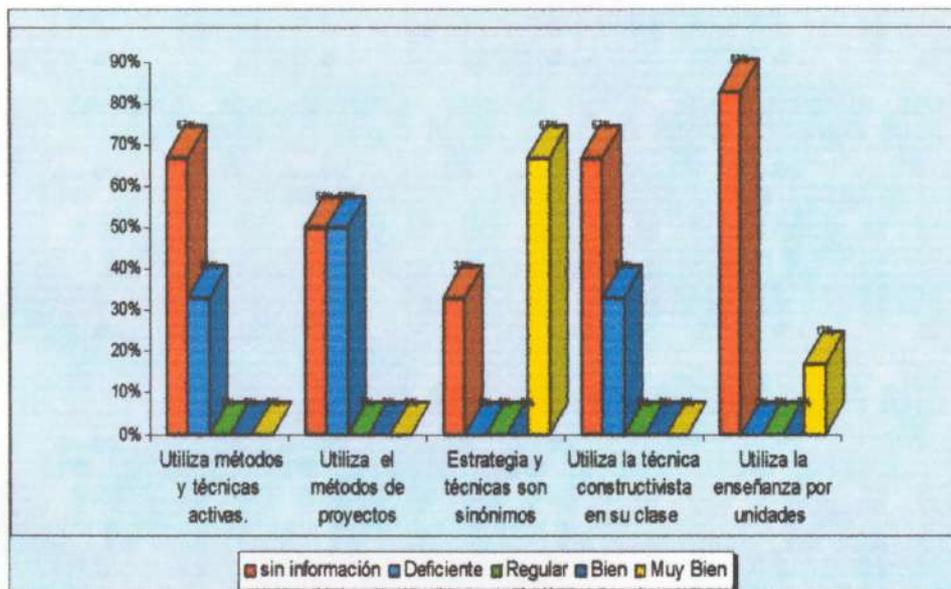
Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 8: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 16 AL 20 (VARIABLE 2), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES



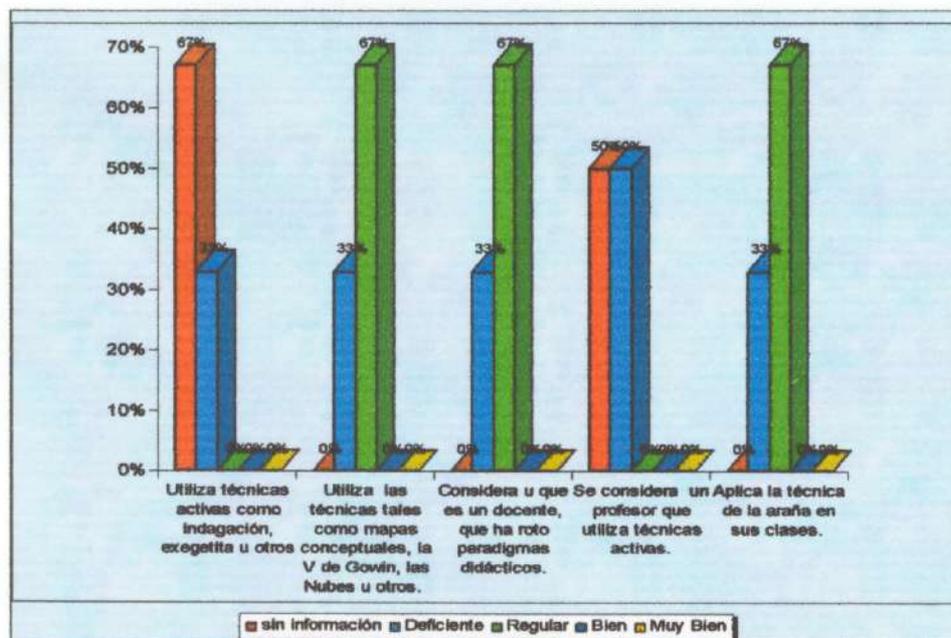
Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 9: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 21 AL 25 (VARIABLE 3), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES



Fuente: Los Autores, 2007.

Gráfica 10: RESPUESTAS OBTENIDAS A LOS ÍTEMES 26 AL 30 (VARIABLE 3), SEGÚN ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES



Fuente: Los Autores, 2007.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

De acuerdo a la investigación se presentan las siguientes conclusiones:

- ✍ Los textos usados por los docentes son diversos y no hay criterio establecido por el Ministerio de Educación, cuando a esto se resalta que los mismos no son revisados.
- ✍ Un 50% afirman que ellos casi siempre utilizan los pasos didácticos para elaborar las clases de historia.
- ✍ Un 50% de Profesores afirman que los colegios no cuentan con la persona idónea para la puesta en práctica del proceso de aprendizaje de la historia (Profesor de didáctico de la Historia).
- ✍ No se toman en cuenta los factores didácticos para la planificación de la signatura historia.
- ✍ Losa profesores no utilizan una visión holística en los factores didácticos.
- ✍ Es preocupante la situación que los docentes presentan que no utilizan los factores didácticos para estimular el pensamiento de orden superior y la solución de problemas.
- ✍ Un 67% de los profesores no utilizan las técnicas didácticas tales como mapas conceptuales, la V de Gowin las nubes mandala, mapas mentales.
- ✍ Los profesores consideran que ellos no son docentes que han roto paradigmas didácticos.
- ✍ Los 67% de los profesores no conocen ni utilizan la Técnica de la Araña en sus clases de Historia.

- ✍ Los textos usados por los docentes son diversos y no hay criterio establecido por el Ministerio de Educación, cuando a esto se resalta que los mismos no son revisados.
- ✍ Un 33% de los profesores no utilizan la didáctica, para planificar sus clases de historia.
- ✍ Se observó en los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes a nivel medio y universitario que las variables resultaron negativas ya que la mayoría de las respuestas estaban en porcentajes inferiores al 70% en las opciones, bien y muy bien.
- ✍ Se reafirma esta opinión ya que de las 20 interrogantes solamente cinco lograron alcanzar el 70% que del total representa el 25%.
- ✍ En el instrumento aplicado a los Profesores a nivel medio y universitario, fueron sorprendentes los resultados obtenidos, ya que las tres variables fueron negativas al seleccionar en su gran mayoría, sin información, deficiente y regular.
- ✍ Como parte de las actividades de capacitación es necesario incorporar un programa de educación continua para egresados y estudiantes de la carrera de Historia, en donde se ofrezcan métodos y técnicas aplicables a la enseñanza de la historia como se ha planteado en el marco teórico de este trabajo de grado.

5.2. Recomendaciones

- ✍ Como resultado del estudio se presentaran las siguientes recomendaciones a la sección de perfeccionamiento al educador, Dirección Nacional de Currículo a la Vicerrectoría Académica del Departamento de Currículo de educación media y a los supervisores y en especial a los directores de los colegios que tienen responsabilidades en la enseñanza de la Historia a continuación se presenta de acuerdo a los conclusiones las recomendaciones ellas son:
- ✍ Promover jornadas de capacitación intensiva para todos las docentes de educación media del país, que dictan historia, de tal manera que adquieren el dominio de estrategias para la enseñanza de la Historia en la educación media.
- ✍ Es urgente la aplicación de la metodología activa y participación en el trabajo escolar, ya que existe la tendencia hacia los usos de método inductivo y analítico que centran su atención en el trabajo docente y no del estudiante que es el ente motivador de todo sistema.
- ✍ Al seleccionar y nombrar el docente que tiene la responsabilidad de enseñar Historia, se debe considerar que además de reflejar el dominio metodológico y psicopedagógicos que garanticen el aprendizaje permanente en los estudiantes y nombrar supervisores en las áreas de Historia tanto a nivel provincial como nacional.
- ✍ Capacitar en forma constante al personal que imparte la cátedra de Historia, a fin de que estos se compenetren con las funciones, deberes y responsabilidades que atañen a su función. Con el propósito que adquieren habilidades y destrezas que le permiten realizar una correcta educación del currículo orientada hacia la enseñanza de nuevas estrategias de aprendizaje.
- ✍ Supervisar la labor desarrollada por los docentes, a fin de brindar las orientaciones oportunas y las correctivas necesarias para el logro de una enseñanza más eficaz. Acorde a la realidad nacional y a la globalización de la educación.
- ✍ Realizar jornadas pedagógicas bimestralmente con estos docentes a fin de

intercambio experiencias, presentar sugerencia y elevar consultas con respecto a las dudas y limitaciones que se presenta dentro del desarrollo de su labor.

- ✍ Designar una comisión regional con el propósito de diseñar una serie de estrategias metodológicas que ayudan al desarrollo de los programas de historia en todos los colegios y Universidades de la Republica.
- ✍ Aprovechar estas instituciones para hacer más fácil y comprensible la asignatura de la historia.
- ✍ En relación a las clases, para obtener la participación activa del estudiante el trabajo personal y colectivo en reemplazo de las exposiciones solitarias de profesor, este debe recurrir cada vez más:
 - Los archivos
 - Los documentos de primera mano
 - A los artículos y revistas
 - A las fotografías
 - A las películas
 - A las voces y grabaciones de protagonistas
 - A las visitas a museo, calles, caminos y
 - A las salidas y al trabajo de campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi 1964 Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México.
- Alonso Tapia, J. 1991. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana: Aula XXI
- Alvares, Alonso, Fernández Moro, M.P. 1991. Manual de técnicas de estudio. Editorial Everest. 1991.
- Ausubel, David; Joseph Novak y Helen Hannesian 1983 Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México.
- Baker, Linda y Ann Brown 1984 Metacognitive Skills and Reading. Handbook of Reading Research. Longman. New York.
- Barisani, B. 2000. Metodología del Estudio y Comprensión de Textos. Estrada. Buenos Aires.
- Barisani, Blas 1979 Metodología del Estudio y Comprensión de Textos. Estrada. Buenos Aires.
- BERNAZA, G.; DOUGLAS, C., y VALLE, M. del (2000): "Orientar para un el aprendizaje significativo", en *Revista Avanzada*, Universidad de Medellín, Colombia.
- BERNAZA, G., y DOUGLAS, C. (2001): "El planteamiento y resolución de problemas como una vía para el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante", en *Revista Avanzada*, Universidad de Medellín, Colombia.
- CARRASCOSA, J.; FURIÓ, C., y VALDÉS, P. (1996): "Las concepciones alternativas de los estudiantes y sus implicaciones didácticas", en *Temas escogidos de la didáctica de la Historia*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Clifford, A., 1998. Los exámenes. Cómo superarlos con éxito. Colección libros Tau Oikos-Tau. S.A. Ediciones. Villassar de Mar. Barcelona.
- COLECTIVO DE AUTORES, CEPES (1995): *Los métodos participativos: ¿Una nueva concepción de la enseñanza?* Universidad de La Habana.

- Coll, C. 1996. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.
- Cortázar, Julio 1972 Manual de Instrucciones. En Historias de Cronopios y de Famas. Minotauro. Buenos Aires.
- De Bono, E. 1993 Aprender a Pensar. Plaza & Janés. Barcelona.
- De Bono, Edward 1993 Aprender a Pensar. Plaza & Janés. Barcelona.
- DOUGLAS, C.: *Algunos factores que influyen en la construcción de significados del lenguaje simbólico de la HISTORIA por los estudiantes de los primeros años de la carrera de ingeniería*. Tesis en opción del título de Master en Ciencias de la Educación Superior, CEPES, Universidad de La Habana, 1999.
- GIL PÉREZ, D., y VALDÉS CASTRO, P. (1996): "Tendencias actuales en la enseñanza aprendizaje de la Historia", en *Temas escogidos de la didáctica de la Historia*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- GIL PÉREZ, D. (2002): "El modelo constructivista de enseñanza/aprendizaje de las ciencias: una corriente innovadora fundamentada en la investigación", en <<http://campus-oei.org/oeivirt/ciencias.htm>>.
- Hernández Pina, F. 1993. Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa*, 22, 117-150
- Historia General", Cuadernos de Historia, Ed. McGraw-Hill
- J. CARRASCOSA - S. MARTÍNEZ - M. ALONSO (2001), *Historia 2º Bachillerato*, Gráficas E. Corredor, Valencia
- J. AGUILAR - F. SENENT (1988), *Cuestiones de Historia*, Reverté, Barcelona
- J. NOVAK - D.B GOWING (1988) *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona
- Nickerson, R; 1997. Enseñar a Pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Paidós. Barcelona.
- Nickerson, Raymond; David Perkins y Edward Smith 1987 Enseñar a Pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Paidós. Barcelona.
- Nisbet, J. 1986 Estrategias de Aprendizaje. Santillana. Madrid.

Nisbet, John y Janet Shucksmith 1986 Estrategias de Aprendizaje. Santillana. Madrid.

VYGOTSKI, L. S. (1999): *El problema de la conciencia*, en Obras Escogidas, t-1, vol. LXXIV, colección Aprendizaje, Editorial Visor Dis, Madrid, España.

—: *Pensamiento y lenguaje*, en Obras Escogidas, t-2, vol. LXXIV, colección Aprendizaje, Editorial Visor Dis, Madrid, España.

— : *El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos*, en Obras Escogidas, t-IV, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, tomado de la Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

— : *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición*, en Obras Escogidas, t-IV, Editorial Aprendizaje Visor, Madrid, tomado de la Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

Y. PERELMAN *Historia recreativa I y Historia recreativa II*

ANEXOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE HUMANIDADES
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

TRABAJO DE GRADO: DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, NUEVOS ENFOQUES EN LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS, 2007

La información que se obtenga de la aplicación de esta Encuesta es confidencial y será utilizada para la realización de este Trabajo de Grado

N	ITEMES	Siempre	Casi siempre	algunas veces	Nunca	No respondio
1	Presentó el programa al grupo.					
2	Explicó la forma del desarrollo del programa de historia					
3	Explicó el sistema de evaluación					
4	Proporcionó diferencias bibliográficas actualizadas del curso					
5	Desarrolló los diferentes temas con claridad y precisión.					
6	Explicó los métodos y técnicas apropiadas para desarrollar la clase					
7	Complementó las técnicas en la práctica					
8	Motivo la participación del grupo					
9	Estimuló el pensamiento de los participantes (creativo, analítico)					
10	Contestó las preguntas que le hacen los participantes					
11	Mantuvo una actitud justa y objetiva con los participantes					
12	Preparó y adecuó las pruebas con el material explicado					
13	Proporcionó métodos y técnicas adecuadas según su criterio.					
14	El desarrollo del curso lo hizo lleno de expectativas programadas					

15	Comentó el resultado de las pruebas y trabajos					
16	Utilizó otras estrategias metodológicas diferentes a la clase expositiva					
17	Estimuló la presentación de investigación					
18	Les habló sobre el método de indagación en la ciencia					
19	Orientó los deberes y demás actividades escolares					
20	Participó en actividades para mejorar mi preparación académica, científica o técnica.					

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE HUMANIDADES
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

TRABAJO DE GRADO: DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, NUEVOS ENFOQUES EN LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS, 2007

La información que se obtenga de la aplicación de esta Encuesta es confidencial y será utilizada para la realización de este Trabajo de Grado

Variable 1: Didáctica utilizada por los docentes de historia					
	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Nunca	No Respondo
1. Utiliza usted la didáctica para planificar sus clases.					
2. Conoce usted cual es el papel de la didáctica, en la enseñanza de la Historia.					
3. Didáctica y estrategia son utilizadas por usted en la enseñanza de la Historia.					
4. Utiliza usted los pasos didácticos para elaborar sus clases de Historia.					
5. Utiliza usted los pasos de la didáctica para explicar las clases de Historia.					
6. Cuenta la institución con adecuados laboratorios de Historia.					
7. En el desarrollo didáctico se planifica la adecuación curricular en la institución de acuerdo a la modalidad técnica y profesional					
8. Cuenta la institución con el personal idóneo para la puesta en marcha del proceso de aprendizaje de la Historia.					
9. Utiliza usted las técnicas como exegética, indagación, círculos concéntricos u otros.					
10. Utiliza usted la técnica del reconstruccionismo para comprobar los aprendizajes en el estudiante.					

Variable 2: Factores Didácticos					
11. Están acorde los factores didácticos con su asignatura (Historia)					
12. Conoce usted los factores didácticos de la Historia.					
13. Toma en consideración los factores didácticos para la planificación de la asignatura (Historia)					
14. Hay documentación escrita en su institución sobre factores didácticos de la Historia.					
15. Utiliza usted estrategias que involucra los factores didácticos en su clase de Historia.					
16. Utiliza usted la visión holística en los factores didácticos.					
17. Utiliza usted los factores didácticos para estimular habilidades, destrezas para criticar y resolver problemas.					
18. Utiliza usted los factores didácticos para estimular el pensamiento de orden superior y la solución de problemas.					
19. Aplica usted los factores didácticos para estimular, habilidades, destrezas para criticar y resolver problemas.					
20. Aplica usted los factores didácticos para que el estudiante relacione la nueva información con la experiencia personal, conocimiento previos.					
Variable 3: Métodos y técnicas					
21. Utiliza usted métodos y técnicas activas.					
22. Utiliza usted el métodos de proyectos					
23. Estrategia y técnicas son sinónimos					
24. Utiliza la técnica constructivista en su clase de Historia.					
25. Utiliza usted la enseñanza por unidades (Plan Morrison).					
26. Utiliza usted técnicas activas como indagación, exegetita u otros					
27. Utiliza usted las técnicas tales como mapas conceptuales, la V de Gowin, las Nubes u otros.					

28. Considera usted que es un docente, que ha roto paradigmas didácticos.					
29. Se considera usted, un profesor que utiliza técnicas activas.					
30. Aplica la técnica de la araña en sus clases de Historia.					