

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA



✓ EL CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA DE
MEXICO : LA REVOLUCION MEXICANA POR MEDIO DEL JUEGO "

PROPUESTA PEDAGOGICA

QUE PRESENTA EL PROFESOR :

ANGEL CERVANTES LARA

PARA OBTENER EL TITULO DE :

LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

TOMATLAN, JALISCO. ENERO DE 1998

2/2

CA-73698



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL. 17 DE ENERO DE 1998

C. PROFR. (A) ANGEL CERVANTES LARA
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "EL CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA DE MEXICO: LA REVOLUCION MEXICANA POR MEDIO DEL JUEGO"

_____ opción
PROPUESTA PEDAGOGICA _____, a propuesta del asesor pedagógico C.
LIC. GLORIA MORENO ARECHIGA _____; manifiesto a usted que reúne

los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



Ofelia Morales Ortiz
OFELIA MORALES ORTIZ

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

DEDICATORIAS

A mi Esposa e Hijos:

Que con paciencia y abnegación
apoyan mi superación profesional.

Con cariño

A mis Maestros Asesores:

Que con su experiencia y
conocimientos siguen inculcando
en mí la continua preparación
profesional.

Con gratitud

I N D I C E

	Págs.
DEDICATORIAS	
INTRODUCCION	1
CAPITULO I DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
a) Planteamiento del Problema	6
CAPITULO II JUSTIFICACION	10
CAPITULO III MARCO REFERENCIAL	
a) Contexto Social	14
b) Contexto Institucional	17
c) Marco Conceptual	21
CAPITULO IV MARCO TEORICO	
a) Jean Piaget: Teoría maduracional-cognitiva.	24
b) El Sistema de Desarrollo en relación con el Aprendizaje	29
c) Perspectiva	36
d) El Niño de Sexto Grado	38
Desarrollo Socioafectivo	41
Desarrollo Psicomotor	45
CAPITULO V APROXIMACIONES AL OBJETO	47

CAPITULO VI FUNDAMENTACION PSICOPEDAGOGICA	50
CAPITULO VII SISTEMATIZACION DE LA PROPUESTA.....	55
a) Antecedentes de la Propuesta	58
b) Objetivos de la Propuesta	59
c) Propuesta Pedagógica	62
d) Organización del Grupo	64
e) Desarrollo de los Objetivos	66
f) Metodología	68
g) Evaluación	71
CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFIA	77
ANEXOS	78
GLOSARIO	

INTRODUCCION

En la presente propuesta, propongo abordar el trabajo de los temas de Historia mediante la implementación de actividades prácticas a través del juego dirigido en representaciones sociodramáticas teatrales.

Se busca una alternativa dinámica para limitar la impartición tradicionalista de la asignatura y a la vez se pretenden fomentar los hábitos de interacción alumno-alumno para me mejorar en el proceso de la socialización y en la búsqueda de la integración de la seguridad personal, como parte importante de la finalidad de la educación hacia la proyección en la vida cotidiana y social, y la búsqueda y apropiación de conocimientos.

Es también, un incipiente intento por mejorar la conducción del aprendizaje por medio de la estructuración del propio conocimiento, es decir, se pretende que el alumno se documente, se organice, implemente y represente los hechos históricos para su mejor comprensión con la intención de disminuir la conducción estereotipada que actualmente adolecemos.

Mi afán se perfila hacia la conformación y práctica de concepciones propias y fundamentadas para evitar caer en la exposición verborrérica y/o autoritarista que hasta ahora es utilizada y que repercute en forma negativa en la adquisición

~~de conocimientos haciéndolos mecanicistas y mecanizados, momentáneos, tediosos y carentes de significación.~~

En el capítulo I se define claramente el problema que se presenta en el tratamiento de la asignatura de Historia de México en el sexto grado, los vicios en que caemos al repetir la forma estereotipada tradicional de impartirla y las frustraciones de que somos objeto al comprobar el bajo rendimiento en su aprovechamiento, se presenta en toda su magnitud el problema. También se plantea el problema específicamente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, las limitantes que presenta en relación con las demás asignaturas, la falta de responsabilidad en su impartición, la necesidad de retomar conciencia ante los cambios inminentes que se avizoran y la importancia en la consolidación de los conocimientos de Historia como forma relevante para comprender y transformar nuestro entorno social.

En el capítulo II se presentan los por qué y para qué de la propuesta, en función a una encuesta realizada y sus desalentadores resultados al arrojar, dentro de los intereses del alumno, a la clase de Historia como la más aburrida y cansada en el sexto grado del ciclo anterior.

Además de la necesidad personal de implementar alternativas que me permitan mejorar en conducción de la asignatura a partir de diferentes motivos justificables.

El capítulo III menciona a la comunidad y sus principales rasgos de: ubicación, clima, flora, fauna, atractivo turístico, población, actividades productivas, servicios públicos, servicios educativos.

Menciono asimismo las características del grupo de 6° grado con el que trabajo, todo ello para ubicarnos en el espacio y contextos social, institucional y grupal.

En el capítulo IV se manejan las fundamentaciones teóricas a partir de la teoría cognoscitiva de Jean Piaget como sustentante científico e informativo y como cimentación formal de la propuesta.

También se incluyen las características del niño de sexto grado como complemento del marco teórico en la conformación de una base sólida de donde partir.

El capítulo V habla de los antecedentes de la propuesta, sus pretensiones, sus ventajas y desventajas para su consecución.

Al revisar el capítulo VI encontraremos una fundamentación psicopedagógica en torno a la implementación de actividades lúdicas y sus beneficios en el manejo de la información como un proceso dinámico y significativo en la apropiación de los conocimientos a partir de los juegos de simulación.

En la lectura del capítulo VII se sistematiza la propuesta a partir de los objetivos propuestos en los planes y programas de Educación Primaria 1993 aún vigentes y sus propósitos generales en la intención de partir de lineamientos establecidos.

Se manejan antecedentes de la propuesta, los objetivos particulares de la misma en el ámbito grupal, docente, institucional y de proyección a la comunidad y aparece aquí la propuesta en sí, sus objetivos a lograr partiendo de conocimientos previos, el desarrollo de los objetivos, la organización del grupo, el desarrollo del trabajo del grupo y la evaluación con diferentes alternativas.

Para terminar, en las conclusiones se habla concretamente del trabajo en síntesis, su origen, fundamentación, metodología y una evaluación con diferentes variantes.

C A P I T U L O I

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

I. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

Cuando abordamos la clase de Historia de manera expositiva por parte del maestro, el niño demuestra apatía, es de suponer que es la clase más aburrida, o que se la hemos hecho aburrida a lo largo de su estancia en la escuela, esta aversión hacia la asignatura se demuestra con bastantes salidas al baño, pláticas generalizadas, juguetos en la libreta, indiferencia, esto a manera de rebeldía. Aún leyendo ellos solos o por equipo, suponen el consabido cuestionario "kilométrico", con el que gran cantidad de compañeros maestros esperamos ir cumpliendo al pie de la letra, con la comprensión de nuestra historia, la desazón más grande es palpable en los resultados posteriores a los exámenes, la mayoría de los alumnos presentan el aprovechamiento más bajo o las calificaciones más bajas en la mencionada asignatura. La manera más usual de trabajar la asignatura es la exposición oral por parte del maestro si domina la materia, o tiene preferencia y gusto por la misma, caso contrario se trabaja con lectura coral grupal y el maestro hace comentarios, posteriormente se hace un resumen y por último para reafirmar el conocimiento, se anota un cuestionario en el que como es de esperar, el alumno vaciará del libro de forma por demás mecánica, un conocimiento que está muy lejos de aprehender, a no ser que se trate de su materia favorita.

Otros, sencillamente dejamos que el alumno lea solo y --

mientras lo hace, anotamos un cuestionario que se resolverá en casa o en el salón si el tiempo lo permite. Algunos más, tratamos de implementar las sugerencias didácticas del libro respectivo, para el maestro, tratando de correlacionar con -- otras asignaturas, Español, Matemáticas, Civismo, Geografía... por ejemplo, utilizamos la historieta, reforzamos con el resumen; pero los resultados siguen siendo insatisfactorios, cada vez se deben retomar de nuevo los conocimientos convirtiendo esto en un cuento de nunca acabar, pues siempre estamos a la espera de que el educando traiga, como un chispazo, la res- - puesta a la pregunta del educador que espera con ello, satis- - facer la enseñanza de un conocimiento que está muy lejos de - proporcionar, ya que se ponen de manifiesto la ausencia de -- los intereses del niño, máxime en el sexto grado, donde, por los cambios propios de su edad, el alumno pretende salir de - la enseñanza monótona de los grados anteriores, busca proyec- - tarse, requiere de más atención, aunando el hecho de encon- - trarse en vísperas de la educación secundaria en donde espera- - mos ambos hacer un buen desempeño.

I.a) Planteamiento del Problema

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, no pocos maes- - tros somos indiferentes en atención a la enseñanza de la His- - toria, un buen número de profesores, manifestamos mayor inte- - rés por las asignaturas que más se nos facilitan, que mejor - conocemos o que simplemente más nos agradan.

Las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Artísticas y Educación Física, ofrecen una -- gran variedad de estrategias para su enseñanza; en los libros para el maestro, en los ficheros y hasta en textos especiales adicionales con variadas dinámicas y juegos, que permiten, -- que hasta el docente menos experimentado, logre una conduc- - ción eficaz de la clase respectiva. Más, en la asignatura de historia, a pesar de que también en el texto para el maestro se ofrecen variadas formas para su enseñanza, gran cantidad - de maestros seguimos con la monótona sapiencia verborrérica, - haciendo gala de nuestra erudición y convirtiendo la clase en un verdadero centro carente de interés para los alumnos.

Se siguen escuchando las opiniones en torno a que, imple- mentar formas de enseñanza diferentes a las tradicionalistas lectura-cuestionario-memorización, no resulta conveniente da- do que son esquemas que no hemos trabajado, que no nos atreve- mos a manejar o que llanamente no sabemos como aprovecharlos, y por lo tanto, resulta mas cómodo trabajar con lo que se co- noce, aunque los resultados no sean ni medianamente alentado- res, pues la experiencia nos ha enseñado que la comprensión, como resultado de una reflexión, tiene ventajas enormes sobre el hecho de pretender memorizar situaciones y/o hechos histó- ricos que solo sirven de momento, como lo podemos constatar en nuestro desempeño cotidiano en el salón de clases.

En estos tiempos de cambio, en los que nuestro país bus-

ca la proyección económica en los mercados internacionales necesitamos ir conformando el prototipo del ciudadano del futuro, que garantice esa proyección a nivel mundial sin olvidar los procesos históricos de los que es producto su patria, a la que aprenderá a querer más, y a respetarla y a defenderla con cariño.

El punto ideal para comenzar está en la disposición personal, pues no podemos cambiar el exterior sin antes haberlo hecho interiormente, es cuestión de conciencia propia, de ética profesional quizás y luego entonces sí, al aula con los -- alumnos.

Al manifestar preferencias, por tales o cuales asignaturas, descuidamos el sentido integral de la educación, situación que no debemos permitirnos ya que se debe propiciar en el educando el desarrollo de las 3 esferas del conocimiento para lograr realmente las pretensiones del proceso enseñanza-aprendizaje al desarrollar en sí el conocimiento y, en especial con una clara conciencia de sus raíces, en la que no basta la comprensión de los procesos sociales, como ente social o como parte de la sociedad, sino que como elemento activo -- critique, juzgue, trascienda en el conocimiento y manejo de -- alternativas que permitan mejorar la convivencia humana y el entorno social y natural en función a la estructuración del propio aprendizaje, mediante el juego y la investigación en la escuela primaria.

La conformación actitudinal hacia el entorno del educando se da paulatinamente en la escuela primaria, habilidades, hábitos y destrezas se manifiestan en el 6° grado conformando así una personalidad que, a no ser por los cambios de la pubertad-adolescencia, poco habrá de variar en lo futuro.

Es por ello importante, que en el último grado de educación primaria, se consoliden los conocimientos en torno a la Historia de México que claramente delimitan los planes y programas respectivos en sus contenidos.

La enseñanza de la Historia para el sexto grado abarca tres grandes momentos para su estudio. La Independencia, La Reforma y la Revolución Mexicana, esto desde un punto de vista personal.

El problema se presenta a partir de las cargas horarias en las que se da prioridad a las asignaturas de español y matemáticas relegando a la asignatura de Historia a solo una hora y media de atención por semana, con esto no se le da la atención requerida a la asignatura de Historia de ahí que por lo anterior expuesto surge la interrogante:

¿Cómo implementar estrategias para que el alumno adquiera el conocimiento significativo de la Historia de México, -- particularmente de la Revolución Mexicana en el 6o. Grado de Educación Primaria?

C A P I T U L O I I

J U S T I F I C A C I O N

II. JUSTIFICACION

A través de mis 15 años de experiencia docente, la enseñanza de las Ciencias Sociales particularmente la Historia ha significado un problema tanto para mí como docente, como para los discentes al apropiarse del conocimiento de esta asignatura, en el ciclo anterior apliqué una encuesta en el grupo de 60. A de la Escuela Primaria "Valentín Gómez Farfías" en donde las preguntas eran:

¿Cuál es la materia que te gusta más?

¿Por qué?

¿Cuál es la que te gusta menos?

Los resultados arrojados fueron francamente desalentadores ya que de 30 alumnos que conformaban el grupo:

11 eligieron Español, E. Artísticas, Geografía, Educ. -- Física.

5 eligieron Matemáticas

1 eligieron Ciencias Naturales

13 no contestaron

Y por lo que corresponde a Historia, fueron 1 alegando que las causas son: mucho cuestionario, memorización, -- tedio.

Estas respuestas obtenidas de los alumnos me obligan a -

formular estrategias lúdicas para que el alumno de 6o. grado comprenda realmente la función de la Historia ya que la mayoría no entiende el por qué se manejan fechas, nombres, hechos que nada tienen que ver con su realidad inmediata.

1. Por lo anterior expuesto y al igual que mis compañeros maestros coincido en la idea de que la asignatura de Historia carece de elementos didácticos que permitan hacerla más objetiva, práctica y recreativa en relación a las demás; o bien son limitados. En mis 15 años de experiencia docente he tratado de darle a cada asignatura la importancia que se requiere en su enseñanza en atención de la función integral de la educación y a un compromiso personal, más reconozco, que ha sido difícil la conducción de la enseñanza de Historia en los diferentes grados de la Escuela Primaria, más aún porque se vician formas de enseñanza, y me he dado cuenta de la falta de interés personal por tratar la asignatura al implementar recursos tradicionalistas como la elaboración de cuestionarios, la memorización de datos, nombres y fechas y el consabido resumen, que fomentan la mecanicidad, la verborrea, el tedio y además la frustración de que somos objeto al comprobar los bajos rendimientos y la falta de conocimientos aprehendidos, mal reflexionados, llanamente memorizados para responder de momento y quedar casi como al principio.

2. Uno de los motivos principales que me ha llevado al estudio de este problema, es la necesidad de ofrecer una aten-

ción más esmerada hacia la niñez, demostrar mas respeto hacia quienes esperan ser guiados, dirigidos y tomados en cuenta; - al permitir que su estancia en el aula de clase les haga sentirse bien al participar, construir su propio conocimiento me diante el juego, al vivir y revivir hechos o acontecimientos históricos pasados.

3. Intento ofrecer una alternativa que permita al docente, probar nuevas formas de enseñanza más interesantes para - el niño, más significativas y recreadoras, tanto como origina les y constructivas.

4. Porque debemos ofrecer al niño algo más que datos, fe chas y nombres que memorizar, algo más acertado, es decir, -- que tenga una razón de ser y que valiéndonos de las actitudes e intereses del niño por el juego, se avizoren expectativas - más prometedoras.

5. En opinión muy personal, la necesidad de formar futuros investigadores, personas más íntegras y comprometidas, -- empieza justamente en el momento en que el niño puede implementar por sí mismo y con ayuda del maestro, todo aquello que lo encamine a actuar de manera más independiente y compartida, con iniciativa propia y creatividad, con amor y deseos de dar y compartir. Al formar individuos menos dependientes del maestro, se intenta formar personas mas seguras de sí mismas y por lo tanto más críticas y propositivas en un futuro inmediato.

6. Facilitarle al niño la posibilidad de entender la historia a partir de su valor formativo hacia la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación conciente y madura de la identidad nacional, es decir, se pretende propiciar la formación de la conciencia histórica de los niños, al brindarles elementos que analicen la situación actual del país como producto del pasado, así como propiciar la curiosidad de los niños por el pasado mediante la implementación de elementos que les permitan organizar e interpretar la información de forma sencilla y amena.

7. La necesidad de aportar en el campo educativo algunas ideas que puedan llevarse a la práctica y permitan salir de la monotonía cotidiana en el tratamiento de la información -- histórica de la propia asignatura.

8. En concreto, es la necesidad de cambiar nuestra práctica cotidiana tradicional mediante la implementación de actividades que propicien la creatividad y participación del educando, en un ambiente diferente de trabajo y socialización.

Para lograrlo, es de primordial importancia tomar conciencia del cambio personal, la disposición propia del docente como un cambio determinante en favor de la comprensión del educando.

C A P I T U L O I I I

MARCO REFERENCIAL

III.a) Contexto Social

José María Morelos es una comunidad fundada el 17 de Septiembre de 1962 como Nuevo Centro de Población Agrícola (N.C. P.A.), se sitúa el suroeste de la cabecera municipal Tomatlán a la que pertenece y a 36 km de la misma por carretera pavimentada. Esta comunidad se encuentra situada a ambos lados de la carretera Barra de Navidad-Puerto Vallarta en el kilómetro 87 respectivamente. Colinda al Norte con el Ejido Campo Acosta a 12 km de distancia por carretera pavimentada; al Sur con el Río San Nicolás el cual marca los límites entre nuestro municipio y el de la Huerta, Jalisco; y se encuentra a 1.6 km del poblado, abasteciendo al mismo del suministro de agua potable; al Este colinda con el Ejido Emiliano Zapata Yautepec; El Salvia, al cual se llega a través de 15 km de brecha accidentada; y al Oeste con el Océano Pacífico al cual se llega a través de 7 km de brecha en buenas condiciones ya que además es un camino importante para sacar cosechas y productos del mar por lo que constantemente se acondiciona así como para recibir visitantes en la playa "Chalacatepec" en donde existe un campamento tortuguero auspiciado por la corporación Selva Negra en coordinación con SEDESOL; cuya función es la de preservar la conservación de la tortuga marina. Existe además -- una cooperativa pesquera establecida en la bahía Chalacatepec con un total de 25 socios equipados con lanchas de motor, -- trasmallos, redes, algunos aparatos para sondear, anzuelos, -- escafandras y material para reparación, en general, insufi-

ciente para explotar la riqueza de nuestro vasto litoral que incluye además la laguna de Xola de donde se obtiene camarón cristalino y jaiba; la laguna de Paramán la cual es criadero de camarón "popotillo" tilapias, cuatetes y hasta cocodrilos; la boca del Río San Nicolás que permite la obtención de especies ribereñas como: lisas, guavinas, cuatetes, robalos, pargos y algunas variedades de camarón de río, sin dejar de citar las especies marinas obtenidas como: cazones, mantarrayas, pulpos, dorados, gallos, verrugatas, lenguados, guachinangos, mojarras, sierras, tiburones, agujones... por citar algunos de los más importantes.

La población de origen mestizo, procede de variados lugares en orden de importancia dentro y fuera del Estado de Jalisco: Tamazula de Gordiano, Jal., el Teúl, Zacatecas: Zapotiltic, Jal; Cd. Guzmán, Jal. y Zamora, Michoacán, conjuntando -- una cantidad de 3,500 habitantes de los cuales el 80% son -- agricultores y ganaderos; un 10% son obreros (albañiles, electricistas, fontaneros, pintores, costureras, choferes y taxistas) un 5% son comerciantes y el restante 5% lo conformamos jornaleros, profesionistas y pescadores.

La producción agrícola gira en torno al cultivo de frutas como: mangos de diferentes variedades principalmente Manillas, Tomy, Kent, Keit y Diplomático; papayos, predominando la variedad de origen cubano Maradol; también se producen tamarindos, plátanos, sandías, melones, pepinos así como maíz, --

hortalizas en menor escala; chiles, rábanos y cilantro entre otros. Una buena parte de las tierras sobre todo en lomas y laderas se destina a la siembra de pastos para el ganado, el resto sigue siendo vegetación silvestre perteneciente a la que caracteriza a la selva baja caducifolia o selva de hoja caediza en donde predominan especies vegetales tales como: huizaches, garruños, trepadoras, barcinos, higueras, papellillos, ciruelos, ahuilotes, coahuiles y pastos cuyo aspecto varía de verde en épocas de lluvia a cenizo seco, en el resto del año, de Enero a Junio. Existen algunas especies maderables como barcinos, caobas, habillos, primavera y tampizirán.

La ganadería se concentra principalmente en la cría de ganado bovino en la que predomina la raza cebú destacando la Indo-Brasil y la Brahman y en menor escala suizos, Santa Gertrudis y Hereford. También se crían ovinos, caprinos, porcinos y gran variedad de aves de corral, y en una escala reducida al consumo familiar se crían abejas, conejos y equinos. La fauna silvestre, que se ha visto escasa últimamente, se reduce a diferentes especies animales entre los que destacan de acuerdo a la familia. Aves: Especies migratorias en invierno; flamings, garzas, golondrinas, tildíos, entre otros. Especies permanentes: chachalacas, carpinteros, zopilotes, queleles, gavilanes, halconcillos, tecolotes, lechuzas, colibríes, tucúces y zanates, por citar algunos.

Mamíferos: venados, gato montés, onza, güindure, puma, -

armadillo, tlacuache, ardillas, coyotes, nutrias, ratones, entre otros. Reptiles: serpientes como tilcuates, solcuates, --boas, coralillos, crótalos, cirrioneras e hila-macoas como las más representativas dada su abundancia.

Otros reptiles: Iguanas, lagartijas, monstruo de Gila, -tortugas y caimanes.

Existe una inmensa cantidad de insectos entre los que --predominan mosquitos, hormigas, abejas, avispas, moscas, libé-lulas, mariposas, chinches, termitas, escarabajos, mantis, po-lillas, chapulines y catarinitas, convirtiéndose muchos de --ellos en verdaderas plagas en casas y cultivos.

También abundan los arácnidos entre los que destacan por su peligrosidad. vuidas negras, alacranes, escorpiones, tarán-tulas, tindarapos, canelos y además, escolopendras, milpies, y otras especies de arañas y ácaros, pulgas y piojos que con-tinualmente causan problemas en las personas de la comunidad, en los niños sobre todo.

III.b) Contexto Institucional

En cuanto al aspecto general de la comunidad, se cuenta -con servicios públicos como agua entubada (su análisis químico-bacteriológico no recomienda el consumo humano por la gran cantidad de gérmenes patógenos que contiene), luz eléctrica y

las principales avenidas con luz pública, tiene una caseta -- con servicio telefónico local y larga distancia nacional e internacional así como teléfonos particulares.

José María Morelos es la Delegación más grande del municipio, cuenta con un edificio propio para atender al público; el registro civil, la administración y cobro del agua, el cobro de la energía eléctrica; una biblioteca pública, una oficina de la energía eléctrica; una biblioteca pública, una oficina y un salón de reuniones para los asuntos ejidales, una oficina para la terminal de autobuses, un salón para la educación de los adultos y cursos comunitarios, una cancha deportiva para eventos socioculturales, cárcel y baños públicos y en un área aparte una unidad deportiva con dos canchas de fútbol, una cancha de básquet y espacio suficiente para áreas -- verdes y parque infantil.

En cuanto al aspecto educativo contamos con dos Jardines de Niños; el "20 de Noviembre" hacia el lado poniente con un total de 120 niños atendidos por 3 compañeras maestras y un auxiliar de servicios quien cuenta con una escolaridad máxima de 6o. grado de primaria, y de las 3 profesoras, 2 son educadoras pasantes de licenciatura en educación preescolar y la restante cuenta con una titulación en normal básica.

Hacia el lado oriente del poblado se encuentra el Jardín de Niños "Gabriela Mistral", unitario, donde se atienden 30 -

infantes a cargo de una educadora con preparación máxima de normal básica titulada, los citados jardines de niños pertenecen al subsistema federalizado.

También se tienen 3 escuelas primarias de las cuales la "Justo Sierra" turno matutino fue la primera en ser fundada, atiende a 250 alumnos a cargo de 8 compañeros maestros y un director sin grupo; de los cuales tres cuentan con título en la Normal Superior; uno con título en Normal Superior y Título en licenciatura en educación primaria y los cinco restantes solo están titulados en normal básica sin licenciatura.

Además se tiene un auxiliar de servicios de intendencia cuyo máximo grado de estudios es hasta el sexto grado de educación primaria.

La primaria "Valentín Gómez Farías" de organización completa en el mismo plantel que la anterior, en el turno vespertino, ofrece servicios educativos a 180 niños bajo la responsabilidad de 8 maestros, un director técnico sin grupo y un auxiliar de intendencia; personal de los cuales 3 son titulados en la Normal Superior; uno es pasante en normal superior y con licenciatura en educación primaria; otro solo con estudios en normal superior y los 5 restantes solo con título de normal básica sin licenciatura.

La escolaridad máxima del auxiliar de servicios es de --

primaria terminada. Ambas escuelas pertenecen al subsistema - federalizado, a la zona escolar 065 en la región Costa Vallarta, y están situadas hacia el lado poniente del poblado.

En el lado oriente se encuentra la escuela primaria de - más reciente creación, la Urbana 1057 "José María Morelos y - Pavón" del subsistema estatal, con turno matutino y de organi- zación incompleta, que atiende a 130 niños bajo la conducción de 5 docentes y una directora sin grupo, quienes a excepción de la misma, cuentan con una escolaridad máxima de licenciatura en educación primaria en proceso de titulación y estudios de normal superior.

Hacia el mismo punto cardinal pero en diferente edificio labora la Escuela Secundaria Técnica 108 con un total de 160 alumnos bajo la atención de 9 maestros y un director con clave, con una preparación en licenciatura en normal superior e el resto técnicos e ingenieros agrónomos.

También al Este se ubica la Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta, Módulo Morelos, con turno vespertino, que brinda atención a 70 alumnos con un cuerpo docente de 12 profesores siendo éstos los mismos que laboran en la Escuela Secundaria antes mencionada.

Actualmente presto mis servicios en la Escuela Primaria "Valentín Gómez Farías" turno vespertino, atendiendo 30 alum-

nos de el 6o. grado, 12 varones y 18 niñas; el grupo presenta cierta homogeneidad en cuanto a edades cronológicas pues la mayoría tienen entre 11 y 12 años de edad por lo que su nivel de maduración e intereses son muy parecidos. Encuentro en ocasiones difícil de controlar la disciplina pues en el grado anterior se les trataba de forma más rígida y severa, y conmigo encuentran bastante tolerancia de tal forma que siempre existen oportunidades para enmendar pequeñas desavenencias que -- surgen cotidianamente; considero de importancia la mención de este comentario, por el hecho de considerar los cambios psicológicos que se manifiestan en las edades ya mencionadas, y -- que se advierten en las conductas intramuros, la misma indisciplina solo es una manifestación en búsqueda de una identidad propia, hacia la conformación de la propia personalidad, situaciones mal comprendidas y por tanto reprimidas en lugar de orientadas y que generan situaciones adversas en la búsqueda de la aprehensión de los conocimientos en general.

III.c) Marco Conceptual

Estos alumnos presentan pues, las características propias del preadolescente, de la pubertad en sí; el afán de llamar la atención con el arreglo físico esmerado en las niñas, su marcada preferencia a reunirse en grupitos y tratar de alternar con grupos de niños y manifestando su incipiente atracción hacia algunos de ellos.

Los niños por su parte tienden más a convivir entre ellos mismos, se presentan a menudo los juegos rudos y la fanfarronería, la competencia con demostraciones de fuerza, su intento por establecer una relación con las niñas es más bien confuso, indeciso e impreciso y hasta se pretende llamar la atención con demostraciones de aparente rebeldía. El trato justo y cordial, viene a reunir al grupo, con la práctica para desarrollar trabajos donde todos ponen lo mejor de su esfuerzo al presentar sus exposiciones. Aunque como en todos los grupos, las riñas también se presentan, trato de remediar situaciones platicando a solas con los rijosos y poniendo de manifiesto el respeto y la tolerancia hacia quienes nos rodean, mi tendencia es hacia un trato justo a todos y cada uno, mi atención es para ellos en todo momento incluso en el recreo y fuera de la escuela.

El trabajo en el grupo surge a partir de la importancia como tal, donde se toman acuerdos y todos buscan hacerlos respetar y respetarlos inclusive el maestro; las clases se presentan de manera expositiva por parte del educador, no siempre, regularmente implementamos juegos escritos, jugados, cantados dentro y fuera del aula respectiva y hasta fuera de la escuela con lo que se obtiene una participación generalizada salvo casos aislados en raras ocasiones y por problemas de salud, en cuyo caso sugiero retirarse a su casa hasta mejorar y tener ánimos de volver. No exijo, sólo recomiendo.

La tarea, así como trabajos de la clase son una exigencia en función de acumular puntos para mejorar calificaciones, aunque no dejo de insistir en su cumplimiento, aunque a decir verdad, esto no me significa problemas en la actualidad pues como lo mencioné, no es exigencia de mi parte sino mas bien - el respeto a los acuerdos de mayoría.

Mi atención hacia el grupo gira en torno a la apreciación de manifestaciones lúdicas y artísticas, todo lo que signifique movimiento y creatividad lo implemento para fomentar un aprendizaje con sentido, objetivo y la respuesta es efectiva, resulta.

Por ello pues, que intento con este trabajo sencillo, -- aprovechar todas las manifestaciones de los educandos encauzándolos hacia metas que les permitan expresarse, comunicarse y directa o indirectamente lograr el aprendizaje haciendo hincapié en lo que respecta a Historia de México.

148274

C A P I T U L O I V

MARCO TEORICO

IV. a) Jean Piaget: Teoría Maduracional-Cognitiva

"Experiencia y maduración. En forma muy parecida a la de Montessori, Piaget elaboró una teoría que combinó el acento sobre lo cognitivo con variables maduracionales. Piaget reconoció que Montessori había propuesto el concepto de que el interés y el esfuerzo activo van de la mano y de que la actividad entrena al pensamiento (Piaget, 1970). Ambos consideraron que la función del medio consiste en nutrir el cerebro infantil en desarrollo. Hilgard y Bower lo expresan así:

El concepto del potencial hereditario y nutritivo ambiental supone un doble proceso en el proceso de crecimiento por una parte, el potencial nativo se realiza bajo la influencia del ambiente, de modo que la capacidad para aprender se aplica a un contenido del aprendizaje que está en deuda con el ambiente y al que la capacidad natural debe estar subordinada. En este punto, Montessori y Piaget concuerdan. (1975, pág. 342)

Esa realización del "potencial nativo" depende del crecimiento físico del cerebro infantil y, por lo tanto, la secuencia con arreglo a la cual sus aptitudes se despliegan es tan fija como las etapas del desarrollo embrionario y fetal. Tal es la base de las famosas "etapas" del sistema de Piaget, que tienen similitud con conceptos como el de "disposición para la lectura". Empero, la medida en la cual un niño realiza el potencial determinado en forma innata está en función de su exposición a fuentes apropiadas de estimulación en el momento en que el niño alcanza el nivel de madurez necesario. El papel de la exposición, o de la experiencia, no es puramente pasivo. Tal como Skinner, Piaget considera que un niño activo es un niño que está aprendiendo. A juicio de Piaget, esa actividad asume tres formas:

1. Ejercicio: es un tipo de aprendizaje por contigüidad que no exige refuerzo. Se lo puede considerar activado por el propio niño antes que por estímulos ambientales. Entre los ejemplos pueden mencionarse la mayor eficacia que, con la práctica, el infante adquiere en las actividades de patear, volver la cabeza, etc.
2. Experiencia física: se trata del proceso de aprender las propiedades de los objetos, por lo general mediante su manipulación. Es el proceso por el cual el niño aprende que los metales son en general más pesados -- que la madera o los plásticos, o que se puede modificar la forma de la arcilla. Gracias a este proceso el niño obtiene la información que necesita para resol-

ver problemas más abstractos. Permitir que el niño -- aprenda por medio de la experiencia física directa y no estructurada que tiene de los elementos de un problema constituye la técnica del "aprendizaje por descubrimiento" popularizado por los teóricos de la Gestalt y tiene parecido con técnicas que se emplean en las escuelas Montessori.

3. Experiencia lógico-matemática: es un tipo de aprendizaje superior, que depende más de las propiedades especiales de la interacción sujeto-objeto que de las propiedades físicas de los objetos, como en la experiencia física. Se trata del proceso por el cual el niño elabora reglas lógicas abstractas acerca de las propiedades de los objetos. Piaget denomina "estructuras cognitivas" esas reglas (Phillips, 1969), que, como tales, configuran reglas de estrategia para la resolución de problemas. Se trata, por ejemplo, de saber que algunas operaciones pueden invertirse y que a algunos objetos (como un trozo de arcilla) se le puede devolver la apariencia que tenían antes de la manipulación. Otras cogniciones que los niños aprenden consisten, por ejemplo, en el conocimiento de los efectos de orden, las reglas de clasificación y la constancia del objeto.

Además de aprender por sus experiencias físicas con el ambiente, el niño aprende por las interacciones sociales. La mayoría de esos efectos del aprendizaje social son mediados por el lenguaje (por ejemplo, desconfirmar la egocéntrica visión infantil del mundo mediante las reacciones negativas de los adultos y de otros niños). Sin embargo, Piaget entiende que las operaciones lógicas son más "profundas" que el lenguaje y aparecen antes que éste. Según Piaget, la experiencia -- que el niño tiene con tres tipos de actividad interactúa con la secuencia maduracional de desarrollo del cerebro y da origen a una plena realización de las aptitudes cognitivas. Estos tres tipos son: 1) el ejercicio que es autodirigido y autocompensatorio; 2) la manipulación física de objetos; y 3) la experiencia lógico-matemática, que consiste en un proceso de abstracción resultante de aquellos otros dos tipos de actividad.

Aprendizaje y desarrollo. Tal como la mayoría de los teóricos de orientación cognitivista, Piaget distingue entre conducta (lo que uno hace, por ejemplo, actuar o pensar) y aprendizaje. Sin embargo, también formula una distinción entre -- aprendizaje y desarrollo. Asimismo, efectúa todas sus interferencias acerca del aprendizaje y el desarrollo a partir de observaciones de la conducta manifiesta. En consecuencia en el sistema de Piaget, el aprendizaje y el desarrollo son por -- igual construcciones hipotéticas y la distinción entre el uno y el otro es decisiva (Wadsworth, 1978). Escribe Piaget:

El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo vinculado con todo el proceso de la embriogénesis. La embriogénesis concierne al desarrollo del organismo, pero también al del sistema nervioso y al de las funciones mentales. En el caso del desarrollo del conocimiento en los niños, la embriogénesis concluye sólo al llegar la edad adulta. (...)

El aprendizaje constituye el caso opuesto. En general, es provocado por situaciones; provocado por (...) un docente en relación a algún punto didáctico, o por una situación externa. Es provocado, en general, a diferencia de espontáneo. Además, es un proceso limitado, es decir limitado a un solo problema, o a una sola estructura (1964, pág.7-8)

Un ejemplo de conocimiento, en términos de Piaget, sería la comprensión súbita, por un niño de siete años, de que doblar un alambre no modifica su longitud, si bien le imparte un aspecto muy distinto. El niño no puede adquirir esa comprensión hasta que su cerebro está suficientemente maduro, y esa comprensión se presenta espontáneamente cuando el niño manipula alambres. Este conocimiento aporta una nueva estructura cognitiva que el niño utiliza para comprender otras relaciones de su ambiente. El conocimiento, en consecuencia, es aproximadamente lo mismo que la suerte de comprensión generalizable resultante de las experiencias de intuición o comprensión súbita que, según Köhler, se presentaban en sus chimpancés. Un caso de aprendizaje, en cambio, sería la memorización por el niño de que dos más dos son cuatro. El niño puede no entender por qué "dos más dos son cuatro" ni ser capaz de generalizar esa regla a otras combinaciones de números. Aprende esa regla porque su maestra refuerza su memorización. El aprendizaje supone el empleo de estructuras intelectuales en la adquisición de una destreza o de una información específica. El aprendizaje puede suponer la formación de recuerdos por asociación o por memorización (proceso que puede ser manifiesto en el aprendizaje de actos de destreza, o encubierto en el aprendizaje verbal), o suponer el aprendizaje con comprensión. El aprendizaje con comprensión implica una interacción entre desarrollo (y conocimiento) por un lado, y aprendizaje por otro. A continuación examinaremos algunos de los mecanismos de esa interacción. Piaget distingue entre el conocimiento, que es espontáneo y se relaciona con el hecho de que el cerebro, en proceso de maduración, se vuelve capaz de "conocer" algunos tipos de relaciones y el aprendizaje, que es provocado por otros y tiene relación específica con el particular material aprendido. El conocimiento es una comprensión generalizable o un cambio en la forma de pensar acerca de algo.

Mecanismos por cuyo efecto las estructuras cognitivas crecen y se modifican. Si bien la teoría de Piaget el aprendizaje por experiencias es similar a los mecanismos propuestos por la mayor parte de las teorías cognitivas, este autor ha agregado

un nuevo tipo, más complejo, de mecanismos de aprendizaje. Se trata del mecanismo de equilibración, que a su juicio constituye el factor fundamental del desarrollo y es necesario para coordinar la maduración, la experiencia física del ambiente y la experiencia social del ambiente. Se trata de una necesidad innata del equilibrio entre el organismo y su ambiente, así como de equilibrio dentro del organismo. Es un proceso progresivo, autorregulado, que posee poderosas propiedades motivacionales. La equilibración es el proceso responsable del desarrollo intelectual en todas las etapas de la maduración y es, igualmente, el mecanismo por cuyo efecto un niño pasa de una etapa del desarrollo a la siguiente. En términos generales, consiste en un cambio dinámico que el niño efectúa en respuestas a situaciones o estímulos que desconfirman los esquemas internos existentes (estructuras cognitivas, o conceptos, que filtran y procesan las percepciones entrantes). La desconfirmación, o disequilibración, deja al niño en estado de equilibrio y le proporciona el motivo para reestructurar sus esquemas. Los nuevos esquemas pueden aportar nuevas aptitudes intelectuales cualitativamente distintas de las aptitudes anteriores. El avance de una etapa del desarrollo a la siguiente es definido por los nuevos esquemas adquiridos en esa forma, es decir, como resultado de una equilibración y del proceso de equilibración (el motivo de restablecer el equilibrio).

Para entender cómo se produce el disequilibrio, es necesario comprender otros dos términos de Piaget. Asimilación -- (encajar datos nuevos en esquemas viejos) y acomodación (reestructuración de los esquemas de manera que formen esquemas -- esencialmente nuevos). La asimilación consiste en el proceso normal por el cual un individuo integra datos nuevos al aprendizaje anterior. Tal como los teóricos de la Gestalt, Piaget considera que las nuevas percepciones se presentan dentro de un marco de una estructuración válida preexistente. El niño desarrolla categorías cognitivas (esquemas), o casillas de pautas mentales, donde almacena información nueva. Cuando algo no logra encajar en los casilleros existentes, es preciso -- crear otros nuevos. La acomodación es el proceso de alterar -- las categorías básicas del pensamiento, o de modificar alguna actividad debido a las demandas ambientales, y el resultado -- final de esa alteración es la equilibración, que por lo general conduce a una mejor adaptación al medio. Así, al sugerir que los procesos de aprendizaje, percepción y pensamiento presentan por igual cambios cualitativos como consecuencia de la interacción entre desarrollo y experiencia. Piaget está en -- desacuerdo (¿en disequilibrio?) con la idea gestáltica de que el aprendizaje y otras conductas son gobernadas por "leyes" -- fijas. Los principios de organización interna propuestos por Piaget (similares en muchos sentidos a las leyes gestálticas), o esquemas (schémes), cambian su función de la maduración y -- la experiencia y se convierten en nuevas estructuras cognitivas, o reglas para el procesamiento de la información. Sólo -- las funciones (equilibración, acomodación y asimilación) si--

guen actuando durante todo el desarrollo infantil.

Si bien rechaza la idea de que las categorías (esquemas) o estructuras mentales, sean fijas. Piaget afirma que las funciones (procesos mentales básicos) no solo son invariantes -- sino también determinados de manera innata (Phillips, 1969). Tales funciones interactúan en distintas formas con diferentes clases de experiencias. Por ejemplo, cuando los niños imitan la acomodación prevalece sobre la asimilación. El niño -- que imita modelos de mayor edad se comporta en formas nuevas que, habitualmente, reflejan los esquemas, más desarrollados, de su modelo. Cuando los niños juegan lo que predomina es la asimilación. Piaget sostiene que los niños juegan simplemente para ejercitar respuestas. Ello tiene por efecto estabilizar sus esquemas existentes, lo cual facilita recordarlos y tiende a intensificar el aprendizaje (Wadsworth, 1978). Este pensamiento tiene similitud con la idea de Saltz de consolidar -- los límites de los conceptos mediante la práctica.

Se considera que la conducta es más adaptativa cuando -- esas dos funciones se encuentran en equilibrio, pero un equilibrio perfecto revela brechas e incoherencias en las estructuras cognitivas existentes (desconfirmación), lo cual provoca nuevos estados de desequilibrio. Ello se debe a que un -- equilibrio perfecto existe como tal en relación con un conjunto determinado de circunstancias; cuando éstas cambian, los -- esquemas equilibrados existentes ya no sirven. Por ejemplo, -- el simple esquema de juzgar la cantidad de líquido que hay en casos por los distintos niveles puede ser perfectamente adecuado para el niño preescolar (quien asimila a sus esquemas -- la información sobre nuevos recipientes sin necesidad de modificar los esquemas mediante acomodación); pero no sirve en -- una situación escolar donde los docentes piden mediciones más precisas.

Aunque el proceso de organización y reorganización es -- continuo, sus resultados son discontinuos y cualitativamente distintos en las diferentes edades. Esa discontinuidad constituye la base del sistema de desarrollo propuesto por Piaget -- según el cual en todos los niños se presentan, en el mismo orden, una serie de etapas cualitativamente distintas organizadas en períodos y subperíodos. Los períodos se clasifican de acuerdo con los tipos más elevados de esquemas disponibles para el niño y algunas de las estructuras cognitivas anteriores pueden persistir aunque el niño haya pasado a una -- etapa superior. Si bien establece a qué edades cabe esperar -- que los niños se encuentren en una etapa determinada, Piaget reconoce que los distintos niños avanzarán hasta una etapa de terminada a edades un poco diferentes entre sí. Por ser éste un texto acerca del aprendizaje, nos limitaremos a resumir -- las etapas y subetapas. Tómese en cuenta que Piaget, al sugerir que los mecanismos básicos de procesamiento de la información y aprendizaje (los esquemas) cambian con el desarrollo

y la experiencia, sugiere que un solo conjunto de leyes sobre el aprendizaje no permite explicar las reacciones del niño -- desde la primera infancia hasta las fases iniciales de la -- adolescencia.

Piaget identifica tres procesos o funciones decisivos -- que intervienen en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. 1) la equilibración, o motivo para buscar un equilibrio; 2) la asimilación, aproximadamente similar a la generalización del estímulo, en el sentido de que encaja entradas -- nuevas en los esquemas (conceptos o reglas para el procesa- -- miento de información) ya existentes, y 3) la acomodación, o formación de nuevos esquemas (como en el aprendizaje de la -- discriminación).

IV. b) El Sistema de Desarrollo en Relación con el Aprendizaje

Período sensoriomotor (0-2 años). Durante las primeras -- semanas que siguen al nacimiento, el infante responde sobre la base de esquemas sensoriomotores innatos (reflejos). El primer tipo de aprendizaje que tiene el infante es el aprendizaje de la discriminación: por ejemplo, llega a ser capaz de discriminar entre un pezón que produce leche y otros objetos que se -- lleva a la boca al ejercitar su reflejo de succión durante la segunda etapa de este período (Wadsworth, 1978). A medida que -- asimila más experiencias sensoriales, los esquemas anteriores -- se integran, por acomodación, a hábitos y percepciones. Por ha -- llarse centrada la atención del infante en su propio cuerpo y no en objetos externos, estas reacciones se llaman primarias. Porque se repiten sin cesar, se las llama circulares. Esta eta -- pa de integrar la conducta innata a la experiencia dura desde el primero hasta el cuarto mes. La segunda etapa consiste en -- reacciones circulares secundarias (cuatro a ocho meses). Esas reacciones, como la del infante que agita el sonajero para escu -- char ruido, son repetitivas y se refuerzan a sí mismas. Duran -- te esa etapa, los actos se tornan intencionales, los esquemas de la primera etapa se amalgaman y el niño busca los objetos -- que han sido eliminados súbitamente (permanencia del objeto).

Durante la tercera etapa (ocho a doce meses), el niño es capaz de encontrar objetos escondidos detrás de barreras y de distinguir entre fines y medios. Cuando las conductas (medios) se presentan en ausencia de fines, Piaget denomina "juego" esa conducta, cuando tienen relación con fines. Piaget las rotula "resolución de problemas". que puede consistir en un proceso por ensayo y error. En tanto que, en la segunda etapa, el sig -- nificado y el aprendizaje se definen en función de la activi -- dad motriz, en la cuarta etapa aparece un significado simbóli -- co (pensamiento o cogniciones). Es el momento en que el infan -- te empieza a comprender la causalidad (o las contingencias en-

tre fines y medios) y tal vez espera a que el adulto le lleve el biberón, en vez de seguir gritando hasta que le sea puesto en la boca. Aunque el típico infante de un año es capaz de decir algunas palabras, tales como "papi" o "mami", esos sonidos no constituyen un auténtico lenguaje, sino respuestas instrumentales reforzadas por la atención de los padres o por otras consecuencias.

La quinta etapa, que corresponda a las reacciones circulares terciarias, va de los 12 a los 18 meses. Aparece la auténtica imitación (modelación) como mecanismo de aprendizaje para la acomodación, aunque el niño sigue dependiendo de la experiencia directa como base de la asimilación. El niño inicia el proceso de descentración o de disminución de su egocentrismo (se supone que el niño más pequeño se ve a sí mismo como el centro del universo). La etapa seis constituye un lapso durante el cual el niño empieza a aplicar esquemas conocidos a situaciones nuevas, como en la etapa cuatro (generalización de conceptos), con el fin de modificar esquemas que le son conocidos, de modo que se ajusten a situaciones nuevas, como en la quinta etapa; además, empieza a inventar nuevos medios mediante combinaciones de esquemas (¿aprendizaje por comprensión súbita?). Phillips (1969) considera que este proceso es de asimilación recíproca de esquemas. Además, la permanencia del objeto ahora se extiende al tiempo (como cuando se hace desaparecer durante varios días una manta), en vez de limitarse al caso de los objetos ocultados detrás de barreras, como en las etapas anteriores. Ahora puede haber modelación sin conducta preliminar por ensayo y error y después de que el modelo ha desaparecido (como en el juego). La sugerencia de Piaget en el sentido de que la conducta imitativa o modelación, se presenta en una etapa determinada del desarrollo podría tener consecuencias importantes desde el punto de vista de la teoría de la modelación expuesta por Bandura.

Período preoperacional (2-7 años). El período preoperacional se caracteriza por aparición de acciones internalizadas -- que son reversibles en el sentido de que el niño puede pensar en una acción, o verla, y a continuación en lo que ocurriría si esa acción fuese anulada. Durante ese período, el niño ya no está limitado a un tipo de aprendizaje manifiesto de E-R o por ensayo y error, sino que empieza a demostrar un aprendizaje manifiesto cognitivo cada vez mayor. Wadsworth (1978) divide este período entre la etapa egocéntrica (dos a cuatro años) y la etapa intuitiva (cinco a siete años). Durante este período, el niño ejecuta experimentos mentales en éstos. Ello conduce a un pensamiento unidireccional (egocéntrico), como es ilustrado por el siguiente ejemplo:

Se pregunta a un sujeto de cuatro años: "¿Tienes un hermano?"

Contesta. "sí".

"¿Cómo se llama?"

"Jaime"

"¿Tiene Jaime un hermano?"

"No" (Phillips, pág. 61, 1969)

Tal como puede apreciarse, el pensamiento preoperacional infantil no es reversible. Sin embargo, el niño adquiere poco a poco habilidades que le darán acceso a ese nuevo instrumento del pensamiento. Así como el niño sensoriomotor era egocéntrico en sus acciones manifiestas, el niño preoperacional denota un egocentrismo simbólico y, al mismo tiempo, acciones de descentralización. El niño preoperacional empieza a presentar habilidades de clasificación (capacidad para agrupar hechos en conceptos, o esquemas), si bien las jerarquías a que ello da origen pueden diferir mucho de las de los adultos. En general, las categorías tienden a ser de definición más estrecha y alcance más amplio (o sea, a poseer menos atributos definitorios por categorías y menos números de categorías). Aunque a veces puede haber aprendizaje por intermedio de los mecanismos cognitivos, se trata de tipos primitivos de proceso cognitivo, en que el pensamiento es denominado por estímulos ambientales.

En el primer período (sensoriomotor) del sistema de desarrollo postulado por Piaget, el niño avanza del ejercicio no intencional de reflejos al aprendizaje de la discriminación y el aprendizaje por ensayos y error, y de allí a los comienzos del pensamiento simbólico y la comprensión de la casualidad. En el segundo período (preoperacional), el niño descentra las acciones y presenta una conducta perceptual primitiva. El pensamiento es todavía egocéntrico o irreversible.

Período de operaciones concretas (7-11 años). Durante este período, el pensamiento del niño se descentra y se vuelve totalmente reversible. Esta capacidad está sujeta a una limitación importante: el niño necesita presenciar o ejecutar la operación en orden para invertirla mentalmente. En el curso de este período, se desarrolla la base lógica de la matemática bajo la forma de una serie de esquemas lógicos discretos. Antes de que el niño haya desarrollado los conceptos fundamentales del número, puede memorizar, digamos $1+1 = 2$, por medio de mecanismos de asociación de memoria. Se considera que este tipo de aprendizaje está al margen de las estructuras mentales o esquemas. Una vez elaborados los conceptos del número, el aprendizaje de $1+1 = 2$ se integra a los esquemas matemáticos y sobreviene el aprendizaje con comprensión (Wadsworth, 1978).

Otro cambio cualitativo que se produce en las aptitudes lógicas del niño consiste en la comprensión de que modificar la apariencia de algo no modifica sus restantes propiedades -- (conservación). Existen varios tipos de conservación, y la capacidad del niño para comprender cada uno (y para ejecutar los actos correctos correspondientes) tiende a presentarse en una secuencia que empieza por la conservación de la cantidad y termina por la del volumen. La conservación de la cantidad se --

demuestra en un experimento con vasos de agua en que se presentan a un niño dos vasos de igual aspecto que contienen cantidades iguales de fluido. A continuación se vuelca el contenido de uno de ellos en un vaso alto y de menor diámetro, o en un cilindro graduado, y se le pregunta al niño cuál de ambos recipientes "contiene más líquido". El niño preoperacional emite la sorprendente respuesta de que el recipiente alto y delgado contiene "más líquido". Este caso ilustra el pensamiento irreversible. El niño operacional contesta: "Contienen la misma cantidad, porque si se vuelca de nuevo el líquido en el vaso anterior volverán a tener el mismo aspecto".

La conservación acertada de la cantidad es un requisito que debe cumplirse previamente para que el niño llegue a un verdadero concepto del número, el cual es, por su parte, el requisito de cumplimiento necesario para que aprenda aritmética "entendiéndola" (Wadsworth, 1978). Esta circunstancia ilustra el principio de que la maduración lógica es jerárquica (sigue una secuencia necesaria). Aunque el niño, durante el período de operaciones concretas, puede resolver correctamente problemas de conservación, se califica como concreto su pensamiento porque todavía necesita la experiencia sensorial directa. Si se le pidiese que identificara la razón por la cual la cantidad de líquido "sigue siendo la misma" después de la transformación, el niño sería incapaz de abstraer el principio general. Esta capacidad no aparecerá hasta la etapa final del desarrollo lógico, o período de operaciones formales.

Los conductistas y otros del aprendizaje que no siguen a Piaget han procurado explicar los resultados de los experimentos sobre conservación sugiriendo que pueden intervenir variables motivacionales. O sea, que cuando el experimentador pregunta a un niño "¿qué vaso contiene más?", puede crear en la mente del niño una exigencia de que identifique algún vaso que contiene necesariamente "más". Como en la mayoría de estos experimentos el fluido de los vasos es agua, al niño no le interesa realmente emitir un juicio exacto, y por lo tanto, reacciona ante la característica de demanda de la situación. Sin embargo, el autor observó los mismos resultados cuando a un niño preoperacional se le dice que ambos vasos contienen limonada o algún otro fluido sabroso y que él podría beber el contenido del recipiente que tiene "más".

Los críticos también han sugerido que los investigadores de orientación piagetiana tal vez hayan moldeado (guiado) las respuestas de los niños. Sigel, Roeper y Hooper (1965) han presentado un resumen de sus tentativas por moldear la conservación en niños preoperacionales. Comprobaron que si bien un niño dotado de las aptitudes lógicas previamente necesarias podía ser entrenado en la conservación, ese entrenamiento carecía de eficacia cuando se trataba de niños no "transicionales". Dicho de otro modo: las variables de motivación y de --

entrenamiento sólo tienen vigencia en el caso de niños que se encuentran en un nivel de desarrollo muy próximo a aquel en el cual adquirirían naturalmente la conservación. Comprobaron que el entrenamiento preliminar en el ejercicio de capacidades que suponen requisitos previos (tales como la reversibilidad y la descentración), contribuían a la adquisición del concepto. En lo esencial, esta labor respaldó el modelo de desarrollo elaborado por Piaget. Wadsworth, Banks y Kraemer (1975, reseñados por Wadsworth, 1978) efectuaron otras investigaciones revelatorias de que las variables ambientales pueden acelerar la adquisición de conservaciones específicas. Comprobaron que el "entrenamiento en el desequilibrio", consistente en que el experimentador pida a los niños que "repasen y reconsideren" sus resultados erróneos, era seguido por una adquisición significativamente más rápida de la conservación de la longitud. Sin embargo, y en apoyo del punto de vista piagetiano de que en definitiva el desarrollo prevalece sobre la enseñanza directa, un estudio de seguimiento de un año no permitió encontrar diferencias entre los sujetos entrenados (de control).

Durante el tercer período (el de las operaciones concretas), el niño comienza a dar signos de saber que aquellas operaciones que, según él ve, modifican el aspecto de alguna sustancia u objeto, pueden ser revertidas. Se considera que este tipo de comprensión es cualitativamente distinto de la memorización de información y que tiene su mejor exponente en los experimentos sobre conservación. Durante esta etapa, es necesaria la experimentación sensorial directa para resolver los muchos tipos de problemas de conservación. La conservación depende de la maduración.

Período de operaciones formales (11-15 años). La etapa del desarrollo lógico corresponde al período de operaciones formales, o capacidad para utilizar operaciones, para predecir los efectos de las operaciones con objetos. Esta aptitud aparece en los niños que tienen entre 11 y 15 años. Se considera que ese niño es plenamente operacional. En esta fase también interviene el completamiento del proceso y descentración, hasta el punto de que el pensamiento y la resolución de problemas pueden presentarse dentro de un marco de referencias puramente abstracto, ajeno a toda finalidad de obtener alimento o satisfacer otras necesidades (Bruner, Goodnow y Austin, 1956). Por ser el adolescente capaz de formular hipótesis acerca de cosas que no están al alcance de su manipulación, se torna posible un proceso de "ensayo y error" auténticamente interno, así como un proceso más cognitivo de "asimilaciones recíprocas de esquemas".

La diferencias que presenta el pensamiento de los niños en los tres principales períodos de desarrollo (preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales) pueden ser demostradas mediante el "problema del peso específico".

Este problema consiste en ofrecer al niño (o al adolescente) una serie de objetos (madera, hierro y otros materiales) y --preguntarle por qué unos se hunden y otros flotan. La respuesta correcta debe ser dada en función del volumen de cada objeto en relación con su peso. Como el pensamiento del niño preoperacional es controlado por sus representaciones del mundo, ese niño invoca resueltamente una causa especial para cada hecho. El niño que está en el período de operaciones concretas, limitado por su interés por organizar los datos de sus sentidos, intentará habitualmente clasificar los objetos entre cosas pesadas (barras de hierro, que siempre se hunden), cosas algo pesadas (tapas de ollas de aluminio, que sólo se hunden cuando están llenas de agua) y cosas livianas (madera). A continuación, los objetos nuevos son asimilados a esas categorías establecidas (por ejemplo, si las llaves se hunden "también tienen que ser de hierro").

Aunque el pensamiento del niño en el período de operaciones concretas es ordenado, se basa en sistemas de clasificación que incluyen una sola dimensión física (en este ejemplo, el peso). En cambio, en el período de operaciones concretas, el niño es capaz de coordinar información sobre dos dimensiones (peso y volumen, según se lo infiere por el volumen del agua desplazada por el objeto flotante) y llegar a una conclusión acerca de las proporciones. Ese tipo de pensamiento refleja la capacidad para pensar conceptualmente consumar operaciones con operaciones (lo que Piaget llama operaciones de segundo orden), en vez de tan solo operaciones con objeto.

En período de operaciones formales, los sujetos formulan hipótesis en torno de problemas con el fin de llenar los vacíos que hay en su entendimiento. Son capaces de manejar sistemáticamente una variable mientras mantienen constantes otras, lo cual constituye un método clásico de la ciencia experimental. Esos manejos internos de hipótesis representan una acomodación tentativa interna, es decir, la formación de una serie de esquemas hasta que uno de ellos coincide con todos los datos que dispone el adolescente. En consecuencia, el sujeto es capaz de distanciarse de la realidad pero en forma lícita, que refleja su apreciación de que los datos sensoriales directos son sólo un subconjunto de un conjunto de posibilidades más amplias. Este distanciamiento de la realidad permite al sujeto formular leyes abstractas que predicen las propiedades de objeto que él no ha conocido aún. Phillips (1969) advierte que, sin embargo, el sujeto puede no acertar a distinguir entre sus hipótesis y el universo social o físico al que se aplican. El pensamiento egocéntrico de este tipo puede conducir al adolescente a concluir que, como sus propias ideas son lógicas, otras personas deben seguir la misma lógica. Tal egocentrismo idealista se refleja en los juicios morales formulados por el sujeto que está en la etapa de las operaciones formales. Dado que los juicios morales ilustran acerca de los

cambios del pensamiento a lo largo de estas fases, examinaremos, a continuación, brevemente, como ve Piaget la secuencia evolutiva de desarrollo moral.

Durante el cuarto período (operaciones formales), el niño se torna capaz de ir más allá de la experiencia sensorial inmediata y de pensar en forma abstracta, o sea, de cumplir operaciones con operaciones y de elaborar esquemas de orden superior, es decir, hipótesis predictivas generales o leales.

Teoría de Piaget sobre el desarrollo moral. Piaget ha sostenido que las dos operaciones básicas que intervienen en el desarrollo lógico (reversibilidad y conservación) tienen sus contrapartes en lo afectivo. Define la moralidad como el sistema de normas que regula la conducta interpersonal sobre una base de reciprocidad, o sea, la conservación de sentimientos (como el caso de la conducta amistosa recíproca observada por otra persona). Los niños preoperacionales (en la mayoría de los casos aquellos que tienen menos de siete años) sólo son capaces de pensar en una dimensión: sus pautas de pensamiento son autocentradas, o egocéntricas. En consecuencia pueden establecer sin agente se comporta o no moralmente sólo sobre la base de personas que se conducen con ellos mismos. En cambio, en la etapa de operaciones concretas el niño es más capaz de utilizar los datos de sus sentidos (que son las normas de su grupo) y de pensar en dos dimensiones (como se siente frente a algo y como debe comportarse con otros). Este niño ha avanzado más allá de los juicios morales egoístas del niño preoperacional y ha llegado a formular juicios morales basados en la interacción de sus opiniones y las de su grupo de pares y las normas de los adultos. En esta etapa, los juicios morales son "convencionales". En la fase final del desarrollo moral, la persona es capaz de formular juicios morales multidimensionales basados en principios abstractos⁴ (o de ejecutar operaciones con operaciones) que pueden no coincidir con las normas del grupo. En este último período, el pensamiento moral es similar al pensamiento lógico de la persona que ejecuta operaciones formales (Biggs, en Varma y Williams, -- 1976).

El sistema de desarrollo de los juicios morales difiere en dos sentidos importantes del sistema de desarrollo del pensamiento lógico. En primer término el progreso es más lento: los niños que ya han alcanzado el período de operaciones concretas todavía presentan un pensamiento moral egocéntrico y preoperacional, y lo típico del adolescente es un pensamiento moral convencional, es decir, propio del período de operaciones concretas. El pensamiento moral abstracto, o "postconvencional", generalmente no aparece hasta promediada la edad de los 20 a los 30 años e incluso pueden no aparecer nunca. En segundo lugar, en general, la modelación y el esfuerzo directo influye mucho más sobre el tipo de juicio moral que emite que sobre la secuencia de desarrollo del pensamiento lógico, -

~~programada de manera más innata. Tal como demostró Kohlberg~~ al investigar su extensión del sistema de Piaget los estudiantes en la edad del collage pueden presentar pautas de juicio moral que van de lo muy egocéntrico a lo muy abstracto (reseñado por Biggs, en Verma y Williams, 1976) también comprobó que sobre la rapidez con que las personas progresan en la secuencia de desarrollo moral influyen otras variables, como la clase social y de las normas de grupo de pares. Esto sugiere que el desarrollo moral más controlado por el aprendizaje no por la adoración biológica que el desarrollo lógico.

Piaget propuso además una secuencia de desarrollo de la formación moral, que va de los conceptos morales unidimensionales, egocéntricos y prevencionales al pensamiento moral y bidimensional sociométrico y convencional, y de éste a los esquemas morales multidimensionales, abstractos y postconvencionales. Esta secuencia es en general más variable que la correspondiente al desarrollo del pensamiento lógico y sobre ella el aprendizaje influye más que sobre ésta.

IV. c) Perspectiva

Piaget ha elaborado una teoría del aprendizaje y la cognición que pone de relieve el aspecto epistemológico, o estructural, de pensamiento lógico. Esa teoría incluye la idea de que factores innatos, tales como las funciones de asimilación y acomodación, actuando juntamente con influencias ambientales, modifican las estructuras cognitivas en sentidos cualitativos de acuerdo con un orden de desarrollo determinado en forma innata. Su teoría es, por lo tanto, naturalística maduracionista-interaccionista, cognitiva y estructuralista. Aunque Piaget ha despertado interés sobre todo en los psicólogos del desarrollo y sus sugerencias en materia de enseñanza y provisión de ámbitos de aprendizaje óptimos⁵ permiten clasificar su teoría como una teoría del aprendizaje.

Muchos docentes y algunas escuelas (la escuela preparatoria y primaria de Pacific Oaks, en Pasadena California, es un buen ejemplo) han adoptado la posición de Piaget a la enseñanza "directa", por entender que las lecciones y el refuerzo de conducta escogidas desarrollan el aprendizaje de memoria aislado cognitivamente, en vez del conocimiento "integrado", y procuran incorporar las ideas piagetianas a sus planes de enseñanza. En parte, esto puede reflejar el rechazo por muchos educadores a sus planes de enseñanza. En parte, esto puede reflejar el rechazo por muchos educadores de los puntos de vista conductista en educación. Barry Wadsworth, en su obra *Piaget for the classroom teacher* (1978), ofrece una accesible guía para las aplicaciones que puede tener en el aula la teo-

ría de Piaget. Se ha comprobado que las técnicas sorpresivas (como en el entretenimiento en el desequilibrio, ya mencionado) y el entrenamiento en la indignación (similar a la técnica gestáltica de descubrimiento que hemos considerado en el capítulo 5) resultan útiles para motivar a los niños a actuar sobre objetos y hechos. Lo cual desde luego, resulta a su vez de la desconfianza de las predicciones del niño.

Los piagetianos distinguen entre tres tipos de conocimiento: conocimiento físico (que los niños adquieren mediante su actividad con objetos, tal como la de tratar, en vano, de prender fuego a una piedra), conocimiento lógico matemático (el que se deriva de las acciones que el niño ejerce sobre objetos, como cuando aprende números a partir de colecciones de cosas) y el conocimiento social arbitrario. Solo el conocimiento socio-arbitrario se debe enseñar y reforzar a la manera del "método de la lección didáctica". A juicio de los piagetianos, los objetos mismos imparten al niño los dos primeros tipos de conocimiento (tal como, en gran medida, los materiales didácticos de Montessori apuntaban a lograr la autoenseñanza y el autorrefuerzo). Interferir con las actividades espontáneas del niño significa retardar su adquisición de auténtico "conocimiento" de los dos primeros tipos. Dejar que el niño se equivoque en sus predicciones le motiva para lograr la acomodación.

Wadsworth (1978) también sugiere que los esquemas de otros niños tienen mayor probabilidad de parecerse a las estructuras lógicas de un niño dado, por lo cual la comunicación del conocimiento lógico-matemático y social-arbitrario es a menudo más eficiente entre niños del mismo nivel de desarrollo que entre niños y adultos. Esto aconsejaría el empleo en amplia escala de técnicas de "enseñanza por los pares". Wadsworth concede por cierto que cuando es necesario un rápido cambio de conducta, con tal de que el niño se encuentre, desde el punto de vista del desarrollo, lo bastante avanzado como para aprender gracias a ellos. Asimismo, afirma que estos cambios de conducta no deben ser confundidos con verdadero conocimiento o razonamiento. Este acento sobre las funciones organizadoras activas e internamente dirigidas de los que aprenden caracteriza también, en términos más mecanicistas, la teoría que examinaremos a continuación". (1)

1.- Teoría global sobre el pensamiento
La Obra de Piaget
Antología Teorías del Aprendizaje, UPN
Plan 85, PP. 199'216.

IV. d) El Niño de Sexto Grado

Las teorías sobre el desarrollo infantil han logrado precisar una serie de características del niño que ayudan a todo educador a adoptar medidas pedagógicas apropiadas a situaciones concretas. Con esta finalidad se presentan a continuación algunos rasgos específicos del niño de sexto grado, sin pretender afirmar que éstos sean los únicos ni necesariamente se dan en todos los niños de esta precisa edad.

El desarrollo del ser humano es un proceso continuo y no es posible determinar con precisión el paso de una etapa evolutiva a otra, menor aún las diferencias de un grado escolar al siguiente. Con todas las limitaciones que esto supone, las investigaciones que ha realizado la psicología en el aspecto evolutivo de las personas siempre representarán para el maestro un marco de referencia de suma utilidad.

El maestro de sexto grado se encuentra con alumnos en una edad de transición, once y doce años, a la que puede corresponder según los ambientes culturales y el grado de maduración fisiológica, una infancia en vías de desaparecer o un comienzo de preadolescencia con todo lo que ésta implica de ruptura con la niñez.

Los aspectos positivos que caracterizan a esta etapa son: una importante capacidad de abstracción, un gran despliegue de

actividad, extroversión, autonomía afectiva en relación con los padres, y un cierto equilibrio psicológico que se altera en la preadolescencia. El muchacho o muchacha se encuentra bajo los efectos de la crisis de la pubertad, se encierra en sí mismo, se amplía su mundo subjetivo, pierde la serenidad interior, la espontaneidad y la estabilidad psicológica de la que antes gozaba.

En este período existe una búsqueda del sentido de la vida.

El preadolescente busca su identidad y para ello pone en crisis muchas de las cosas recibidas en los distintos aspectos de su personalidad. De aquí surge la necesidad de una atenta observación por parte del maestro para saber cuándo -- una táctica resulta prematura y cuándo otra ya es inoperante.

Las características fundamentales del niño de sexto grado en este aspecto son su capacidad para anticipar resultados y consecuencias, su aún incipiente sistematización del pensamiento.

Tiene más habilidad para cuantificar los objetos, lo que le permite realizar una estimación del tiempo y el espacio; - puede utilizar patrones de medidas y aplicar diversas operaciones matemáticas.

Es capaz de representar un objeto con diferentes ubicaciones, manifestación de manejar la simetría, los contrastes, las transposiciones, los ejes de referencia y la lateridad de los objetos.

Sus nociones geométricas se tornan más precisas, pueden anticipar las deformaciones que sufren las figuras al ser proyectadas y es capaz de representar figuras tridimensionales y de reproducir modelos a escala, mediante la aplicación de cálculos sistemáticos que superan la reproducción por ensayos.

Realiza cuantificaciones de figuras volumétricas, lo que le permite seriarlas.

Está apto para determinar anticipadamente las posibles combinaciones de diversos objetos y para calcular la posibilidad de ocurrencia de un evento.

Es sensible a las contradicciones, y busca una explicación lógica y fisicomecánica de los fenómenos.

Comprende algunos criterios que determinan la vida, en otras palabras su pensamiento se vuelve más objetivo y preciso.

Dadas estas características, es el momento propicio para

que aplique operaciones y conversiones de diferentes sistemas, de medida, como el sistema métrico decimal, el sistema inglés, etc.

Se le deben formular problemas de ubicación de puntos -- con los planos cartesianos, de reconocimiento de simetrías y de manejo de perspectivas. Se le pueden plantear situaciones en las que deba calcular la correspondencia entre las partes de un modelo y de un objeto, conocida la correspondencia entre las otras partes.

Favorece su desarrollo también el proponerle problemas - con diversas posibilidades de ocurrencia para que determine - cuál de ellas es más probable que ocurra.

Desarrollo Socioafectivo

Durante esta etapa el niño comienza a desarrollar mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente. Suele manifestar un fuerte sentido de justicia y rechaza las acciones que considera que "no están bien". Muestra una creciente preocupación por las diferencias de sexo; aunque externamente adopta una actitud de desdén hacia el sexo opuesto, en su interior - existe curiosidad y afecto.

Se aísla del adulto al darse cuenta que puede pensar y -

actuar independientemente de él.

Discrimina las contradicciones entre la teoría y la práctica del mundo que le rodea.

Es la edad de la amistad y es consciente de que el grupo es más poderoso que una persona aislada, y al constatar este poder, se siente reafirmado. Muestra sentimientos contradictorios hacia su propio desarrollo fisiológico, lo que provoca - que muchas veces se aisle del grupo al que pertenece y otras veces se muestre orgulloso ante él.

De los elementos básicos del proceso de valoración podemos destacar en esta etapa la capacidad de discernir que lo - llevará a preferir entre unos valores y otros, la realización de valores y la expresión o comunicación de éstos.

No tiene aún un concepto de sí mismo en base al cual pueda observar y coordinar la conducta de los otros. Se identifica, por tanto, con las personas de referencia que para él son más significativas; empieza asimilando formas de conducta concretas y aisladas y en situaciones determinadas para pasar -- más adelante a identificaciones de comportamiento más generalizadas. De aquí se desprende la influencia que van a tener - los modelos de referencia con los que se relaciona y que contribuirán a proporcionarle unos u otros valores.

Los modelos de referencia que se le presentan son muy variados por el número de alternativas que le presenta la sociedad actual, tiene mayor número de oportunidades para elegir, por tanto, le resulta más difícil valorar todas las alternativas, y, en definitiva, elegir la mejor. A pesar de esta dificultad, ya es capaz de elegir unos valores a otros. El grupo de compañeros ejerce una gran influencia a la otra de elegir valores a los que responderá con su conducta.

La vida social se hace ahora más intensa ya que se encuentra perfectamente integrado a un grupo social y espera de él la solución a sus problemas; identificado con sus compañeros, empieza a vivir el "nosotros".

El concepto de sí mismo se ha ido formando y reformando en estos últimos años. Un niño con un concepto positivo de sí mismo tenderá a elegir los valores que favorezcan su imagen positiva y se verá recompensado por la aprobación de los demás pero si el concepto es negativo, se mostrará inseguro, sin decisión propia para optar, por lo cual se verá rechazado por los compañeros y confirmará el concepto negativo de sí mismo.

El período comprendido entre los ocho y los doce años supone un aumento decisivo en la formación de la voluntad, es capaz de realizar actos voluntarios, pero lo hace todavía de modo ocasional, de acuerdo con las situaciones y en dependen-

cia del grupo de compañeros.

En adelante comenzará ya a realizar los valores de un modo más estable, puede comprometerse ya con determinados valores, y comprobará por la experiencia que no todos los valores son del mismo orden, sino que existe entre ellos una jerarquía.

Si el niño en años anteriores ha podido manifestar libremente sus emociones y sentimientos tendrá gran facilidad en esta edad para expresar los valores, o mejor, para expresarse o comunicarse como persona.

Para propiciarle una ayuda valiosa y eficaz en esta etapa, es también conveniente permitirle que exprese sus vivencias por medio de los diferentes lenguajes: oral, corporal, gráfico, plástico; fomentar la discusión en grupo para buscar la solución de problemas; organizar grupos heterogéneos para la realización de actividades; respetar sus puntos de vista y llevarle al análisis de sus propuestas; dialogar y proponer ejemplos en los que algunos valores de la sociedad varían de acuerdo con el contexto en que se manifiestan; organizar trabajos individuales y en equipo y comparar resultados; ante el descontrol que experimenta por los cambios morfológicos, es conveniente darle la información necesaria acerca de los cambios que sufre en su desarrollo.

Muchas de las sugerencias pedagógicas que se dan para --

quinto grado, en este aspecto afectivosocial, son aplicables para el niño de sexto grado. El maestro las aplicará de acuerdo con el grado de maduración y desarrollo del niño.

Desarrollo Psicomotor

Se caracteriza el niño de este grado por una mayor organización, y control de las relaciones espacio-temporales y -- por la capacidad de combinar destrezas para realizar movimientos complejos.

Reafirma el concepto de lateralidad y es capaz de reconocerla no sólo en sí mismo sino también entre los objetos. Esto le facilita la interpretación de recorridos y de planos -- gráficos.

Adquiere conciencia de sus posibilidades motrices; le -- gusta la competencia que debe ser canalizada mediante juegos en equipos ya que le proporcionan un equilibrio entre su afán por comprobar sus posibilidades motrices ante los otros, y su participación como miembro de un grupo.

Comprende la relación temporal que existe en recorrer -- una determinada y el tiempo que emplea en hacerlo.

En relación con este aspecto de desarrollo, es convenient-

te organizar actividades que posibiliten un mayor grado de desarrollo en las destrezas motrices, tanto en el juego como en el deporte, y en actividades manuales y artísticas; propiciar ejercicios motores de interpretación de planos y recorridos, utilizando como referencia los puntos cardinales; fomentar -- los juegos o deportes en equipo para crear una sana competencia y colaboración grupal; realizar ejercicios en los que combinen velocidad y tiempo; organizar actividades donde pueda - comprobar la necesidad del ajuste postural de acuerdo con la situación motriz que se le presente.

El contexto social ejerce una influencia notable en el - desarrollo del niño; es por esto conveniente que el maestro - procure conocer el medio socioeconómico del que provienen sus alumnos. Las diferentes situaciones a las que por ello están expuestos los educandos, se reflejan en las deficiencias que presentan en el desarrollo del lenguaje, la comprensión de - la lectura, las estructuras mentales y la motricidad.

Esto hace necesario que el maestro tenga presente que -- las características mencionadas del niño de sexto grado se -- presenten en algunos como capacidades ya adquiridas, en cierto grado, y en otros como capacidades por desarrollar.

C A P I T U L O V

APROXIMACIONES AL OBJETO

V. APROXIMACIONES AL OBJETO

Al trabajar con contenidos de las ciencias sociales aparece frecuentemente la queja de lo difícil que es plantear un aprendizaje activo de estos temas, además de que la mayor parte de los fenómenos sociales son difíciles de manipular y reproducir a voluntad, y con la intención de solucionar la problemática presentada al trabajar con el grupo de sexto grado con 30 niños en el que se presentan diversas situaciones como: El bajo rendimiento en el aprovechamiento de la asignatura de Historia, el poco interés que despierta la forma tradicional en el tratamiento de la misma, el incumplimiento de las tareas en la utilización de cuestionarios; la escasa participación en clase en el aprendizaje de nuestra Historia me llevan a proponer que:

Los juegos de simulación suponen una posible solución a estas limitaciones que se han señalado. Se trata de hacer reproducciones de los acontecimientos de la vida real, simplificadas, donde se secuencian pulsos y se permite a los alumnos ser los verdaderos actores de la situación, enfrentándose a la necesidad de tomar decisiones y de valorar sus resultados a la vez que cumplen con los requerimientos establecidos en los planes y programas respectivos, situaciones que permitirían obtener ventajas importantes como:

- a) Se fomentan las puestas en común en las que se exponen

y discuten los resultados y se comparan con lo que realmente sucedió.

b) Es muy instructivo ya que los alumnos no sólo pueden llegar a una solución concreta sino que pueden justificar las decisiones de los verdaderos personajes históricos.

c) Se maneja mucha información.

d) Los alumnos se convierten en sujetos activos al construir su propio conocimiento, en lugar de recibirlo ya elaborado.

e) El aprendizaje se consigue mediante situaciones simuladas en las que hay que "explorar" estrategias de solución de problemas que el propio sujeto determina y dirige.

f) Los alumnos actúan de forma concreta sobre problemas que de otra manera se verían siempre alejados de la propia -- realidad.

g) El alumno pasa de ser un mero espectador de la historia a ser un ejecutor de la misma.

h) Ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta -- los distintos aspectos geográficos, sociológicos, políticos o económicos, al mismo tiempo, en un problema dado.

~~Como todo proyecto, el presente también tiene sus limitantes~~ que presentaré como desventajas para la consecución de las metas a alcanzar, siendo éstas:

a) El tiempo, que puede no ser suficiente para la preparación de los equipos y que supone el hecho de rebasar la carga horaria semanal establecida.

b) Los implementos, que tendrían que ser elaborados con materiales de desecho a falta de recursos para su adquisición.

c) La falta de recursos financieros que nos sujetarían a la elaboración de implementos con elementos que ofrezca el entorno.

d) La lectura de textos que se supone obligada para ofrecer la veracidad que requiere la representación e indispensable para la elaboración de guiones que conduzcan las presentaciones.

Las cuales no significan un verdadero problema pues su solución radica en una buena organización y disposición para el trabajo, situación favorecida por la buena participación del grupo.

C A P I T U L O V I

FUNDAMENTACION PSICOPEDAGOGICA

VI. FUNDAMENTACION PSICOPEDAGOGICA

El niño vive en un mundo de juego, en la vida cotidiana su interés principal gira en torno a las relaciones lúdicas - que implicar el jugar, como todo cachorro, sus primeros juegos lo llevarán a adquirir las destrezas y habilidades necesarias que le brinden seguridad para enfrentar la vida en sociedad, en conjunto y en su desarrollo paulatino.

El juego en la escuela ha sido desaprovechado, olvidado e incomprendido, ha sido reemplazado por la sapiencia del profesor, las presiones del programa, las deficiencias en la preparación profesional y la falta de amor por la vocación. Todavía algunos maestros exageramos con la metodología conductista, nos cerramos, creemos que lo que realizamos es lo mejor - para el alumno; mera repetición de un círculo vicioso por el cual nosotros también aprendimos, nos sentimos trabajadores - que tenemos la responsabilidad de cumplir con la programación establecida, más abierta y propositiva hoy que antaño, con la mecanicidad y tradicionalismo arraigados a través de generaciones consecutivas. En la escuela se reprime el juego dentro de la clase, se exige una "disciplina" que garantice la apropiación de los conocimientos que por vía expositiva y verbalista el maestro impone al grupo, se subestiman las posibilidades que ofrece el juego en el proceso enseñanza-aprendizaje por desconocer la forma de aprovechar este recurso.

~~Mediante el juego se despierta el interés hasta en el ni~~
ño más desganado, se prende la chispa creativa en toda activi-
dad por difícil que parezca. La experiencia nos ha enseñado -
que el conocimiento que se construye en función a la activi-
dad recreativa y dinámica del juego rinde frutos inesperados
y alentadores, pues los conocimientos se asimilan de manera
agradable y dispuesta, al contrario de nuestra labor cotidiana,
autoritaria y mecánica que ofrece la gama de conocimientos
pocas veces asimilados y aún menos incomprensidos, que a fuer-
za de repetirlos se graban y tarde o temprano decepcionan de-
jando un terrible sentimiento de vacío y trabajo en vano.

Es por ello que, partiendo de los intereses lúdicos del
educando, nuestro trabajo se enfoca hacia la importancia de -
los juegos de simulación como recurso didáctico que presentan
una realidad integradora; motivan, activan y favorecen la --
construcción del conocimiento de manera concreta facilitando
el análisis y estableciendo las causas y los efectos, así co-
mo la comprensión de los hechos históricos.

Además de que permiten la comparación de la actuación y -
toma de decisiones con los hechos y situaciones reales, fomen-
tan las manifestaciones artísticas y la colaboración en con-
junto motivando al niño a manifestarse como creador, permi-
tiendo la toma de conciencia, de un autoreconocimiento que -
le permitirá conocer a los otros y a formar el mundo y a te--
ner enormes posibilidades de desarrollarse en este mundo que

está construyendo.

"... Las teorías psicológicas actuales han puesto de manifiesto la importancia del juego dentro del desarrollo infantil, y si analizamos las características del currículo escolar vemos que cada vez es más importante el papel que se le otorga a esta actividad, sobre todo en los primeros años. Los juegos de simulación constituyen en este sentido un ejemplo más de -- las posibilidades pedagógicas de la conducta lúdica". (1)

Los niños pueden sentirse mucho más interesados por el material histórico presentado como un juego en el que ellos son los principales actores, que a través de una lección que les - explica el profesor, la cual generalmente se torna monótona, - tediosa y sin sentido alguno para el alumno.

La principal ventaja de los juegos de simulación es precisamente su capacidad de motivar e interesar a los alumnos, el hecho de que el ejercicio de la actividad es gratificante y -- por tanto no tienen por qué resultar una tarea pesada como -- otras de tipo escolar, sino que el tener que actuar "como si" fuera un determinado personaje histórico hace que el sujeto -- aprecie puntos de vista diferentes a los suyos y facilita la - capacidad de ponerse en el lugar de los demás, superando así - el egocentrismo intelectual que muchas veces es causa de la -- incomprensión de las situaciones históricas.

1. La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente, Antología UPN, VII° Semestre, México 1990 pp. 233-236.

"En los juegos de simulación es fundamental el aspecto de toma de decisiones, son los propios sujetos los que deciden los pasos que han de seguirse en la situación simulada. Esto les permite analizar las relaciones y las consecuencias que éstas producen lo que resulta indispensable para la comprensión de los procesos subyacentes de los fenómenos que se estudian". (2)

Lo que equivale a la conformación de individuos cada vez más independientes y seguros de sí mismos, se rompe así, en cierto sentido el protagonismo de la relación profesor-alumno, para establecer relaciones entre los compañeros. En muchas -- ocasiones los niños aprenden mejor de otros niños que de los adultos, ya que su razonamiento es más parecido y el argumento de autoridad que podría establecerse en relación con el -- profesor no interfiere en este caso.

El trabajo en equipo hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra y que todos agucen su ingenio para resolver las cuestiones que son de todos. Todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo en esa actuación y los resultados no se hacen esperar, los niños disfrutan de la convivencia, se reparten actividades, comparten ideas, unos -- escriben, otros dibujan, otros más exponen, todos participan.

En la escuela, quizás más que en ningún otro tipo de -- organización, los resultados dependen de las personas y de las

interrelaciones de las personas, y en una escuela al igual -- que en cualquier organización todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso, un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiere del involucramiento activo de todos los agentes implicados.

C A P I T U L O V I I

S I S T E M A T I Z A C I O N D E L A P R O P U E S T A

148274

VII. SISTEMATIZACION DE LA PROPUESTA

Objetivo de la Enseñanza de la Historia de México.

Es necesario ir buscando la forma más adecuada para que el maestro dé la importancia requerida a la enseñanza de la mencionada asignatura por lo que debemos partir desde el punto de vista de los planes y programas de Educación Primaria.

"Durante las dos décadas pasadas los contenidos de historia formaron parte del área de Ciencias Sociales. Esta forma de organización de los contenidos tenía como propósito lograr un conocimiento integrado de los procesos sociales, aprovechando las aportaciones de diversas disciplinas. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que la formación básica de los estudiantes para comprender y analizar el mundo social, durante ese tipo, fue escasa y desarticulada.

En el plan de estudios vigente se restablece la enseñanza de la historia desde el primer grado, de acuerdo con el siguiente esquema de organización:...

d) En quinto y sexto grado se estudia un curso de historia de México que abarca desde el origen del hombre hasta la época actual. En ambos grados el eje del curso es la historia de México, a la que se articulan momentos destacados de la historia universal, en los que los procesos de influencia mutua son de especial intensidad o presentan analogía con los procesos históricos del país. Durante el ciclo escolar 1994-1995, como excepción, el curso de sexto grado abarcará exclusivamente la Historia de México durante los siglos XIX y XX.

Al restablecer la enseñanza sistemática de la historia se parte de la convicción de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.

Con la enseñanza de la historia se busca que los niños adquieran un conocimiento general de la historia de México y de la historia universal y que desarrollen su capacidad para

comprender procesos históricos, la dinámica del cambio social, el papel que desempeñan los individuos y los diferentes grupos sociales en la historia. Es decir, se pretende propiciar la formación de la conciencia histórica de los niños al brindarles elementos que analicen la situación del país y del mundo como producto del pasado. Asimismo, se busca estimular la curiosidad de los niños por el pasado y dotarlos de elementos para que puedan organizar e interpretar información, lo que es la base para que continúen aprendiendo.

Para lograr los propósitos enunciados indispensable es que la enseñanza y el aprendizaje de la historia se realicen a través de materiales y actividades que propicien el análisis, la reflexión y la comprensión, en lugar de la memorización de datos aislados...

El curso de Historia en sexto grado, durante el ciclo -- 1991-1995.

Los alumnos que cursan sexto grado, en virtud de las necesidades y ajustes derivados de la aplicación del nuevo plan de estudios, estudiaron durante cuarto su primer curso sistemático y general de historia de México; en quinto grado, en las Lecciones de Historia de México, se revisaron con mayor amplitud los periodos prehispánico y virreinal. De este modo, cuentan con los antecedentes necesarios para que, en sexto grado, estudien con mayor profundidad y amplitud los hechos y procesos históricos nacionales de los siglos XIX y XX. Este ajuste implica que durante el ciclo escolar 1994-1995, de los temas establecidos en el programa de historia para sexto grado sólo se estudien aquellos que se refieren a la historia de México.

Propósitos

Con el estudio de la historia de México, en este grado, se pretende que los alumnos:

- a) Identifiquen las principales etapas de la historia de México durante los siglos XIX y XX, su secuencia, sus características más importantes y su herencia para la actualidad.
- b) Comprendan nociones y desarrollen habilidades para analizar hechos y procesos históricos, como continuidad, cambio, casualidad, intervención de diversos actores y sus intereses.
- c) Reconozcan la influencia del medio natural sobre el desarrollo humano, la capacidad del hombre para aprovechar y transformar la naturaleza, así como las consecuencias que tiene una relación irreflexiva y des-

..... tructiva del hombre con el medio que lo rodea.

- d) Fortalezcan su identidad con los valores cívicos del pueblo mexicano y se percaten de que éstos son producto de una historia colectiva. Asimismo, que reconozcan y valoren la diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país como producto de su historia". 1

Es por demás clara la intención de los programas de educación primaria al respecto, intención que comparto pues en una opinión personal, es necesario conocer nuestro pasado para entender nuestro presente y mejorar nuestro futuro, afirmando que el momento y el lugar es precisamente en la escuela primaria como el gran cimiento que sostendrá en lo sucesivo los conocimientos que se adquieran, para conformar paulatinamente a los ciudadanos más conocedores de su patria y por ende más respetuosos de la misma, para engrandecerla con el trabajo y el profesionalismo que requieren los tiempos actuales y venideros.

1. Libro para el maestro,
Historia sexto grado, Sep., 1994.
México, D.F. PP. 7-8, 11 y 12.

VII. a.) Antecedentes de la Propuesta

Es necesario ir buscando la forma más adecuada para que el maestro le dé la importancia requerida a la mencionada -- asignatura, ofreciendo alternativas con un claro objetivo; facilitarle al niño la comprensión y apropiación del conocimiento de la Historia de México. Empezando ante todo por hacer un importante cambio de actitud personal, profundo, substancial, sincero, y reconocer que gran parte de las situaciones que se viven en la sociedad, son una mera repetición de hechos pasados mal comprendidos o quizá ignorados y que mucho tienen que ver con el desempeño de nuestro trabajo y la falta de responsabilidad en la escuela.

Facilitar el aprendizaje de la Historia mediante la adecuación del propio conocimiento, reconstruyendo hechos históricos, más que fechas y nombres; situaciones que trascienden y que siguen dando forma a nuestra Patria; hacer de la clase un foro activo de aprendizaje-enseñanza donde juego y conocimiento se combinen y permitan lograr una mejor comprensión de nuestro pasado cultural para afinar nuestra comprensión -- del entorno social no permitiendo que hechos pasados se repitan, es la intención de este escrito en el que se proponen estrategias para el aprendizaje de la Historia en la Escuela -- Primaria particularmente en el 6o. grado.

Se trata pues de convertir la clase de Historia, en "El

"juego de la Historia", donde el alumno representará hechos -- históricos, esto le hará investigar, reconstruir momentos - - trascendentales, fijar fechas y nombres de manera indirecta y ofrecer ante el grupo la repetición de tal suceso de manera - amena y fuera de lo cotidiano; se refuerza así también el trabajo colectivo, ya que favorece la investigación, el intercambio de ideas, la comunicación y socialización de manera colegiada y agradable.

VII. b) Objetivos de la Propuesta

Con el estudio de este problema y con su aplicación pre--tendo que el niño logre:

1. Fomentar el gusto por la Historia de México.
2. Facilitar la comprensión de los textos de Historia de México.
3. Comparar los hechos históricos con sus propias representaciones.
4. Favorecer la comprensión del entorno social actual.
5. Obtener mejor aprovechamiento en la asignatura.
6. Desarrollar las habilidades creativas.
7. Elaborar guiones teatrales originales y colectivos.

8. Ubicarse en el espacio-tiempo.
9. Construir su propio conocimiento.
10. Incrementar la colaboración, cooperación y participación en equipo.
11. Formar estudiantes más autodidactas, críticos, propositivos y creativos.
12. Aprovechar los recursos con que contamos.
13. Adecuar los materiales y recursos disponibles.
14. Autoevaluarse y evaluar a su maestro.

En tanto que para el maestro sería útil para:

- Facilitar la guía o conducción de la asignatura.
- Motivar a los alumnos a participar en una opción más agradable de enseñanza.
- Implementar aprendizajes significativos.
- Lograr una mejor socialización del grupo.
- Probar, comprobar y enriquecer este trabajo.
- Centrar la enseñanza de la Historia hacia un objetivo claro y conciso.
- No hacer monótona su labor docente.
- Desarrollar otras alternativas.
- Dejar los cuestionarios y las memorizaciones de fechas y datos, para ocasiones particulares.

- Mejorar la calidad de la educación.
- Formar estudiantes investigadores.
- Desarrollar guiones colectivos propios.
- Analizar hechos históricos en correlación maestro-alumno.
- Fomentar las habilidades artísticas y de colaboración.
- Revalorar su trabajo.
- Evaluar, autoevaluarse y ser evaluado.
- Reconocer errores y retomar el camino.

Para la escuela será de importancia en el sentido de que se podrá:

- Ofrecer mayores expectativas de enseñanza.
- Formar futuros ciudadanos más conocedores de nuestro pasado y por lo tanto más concientes de nuestro presente como legado sociocultural.
- Brindar más respeto a los educandos en el sentido de orientar sus aspiraciones de aprendizaje, convivencia e independencia.
- Transformar actitudes pasivas y dependientes, en dinámicos propositivos y creadores en un ámbito de libertad.
- Elevar la atención integral que debe ofrecer la Educación.
- Ofrecer opciones más atractivas en la conformación del propio conocimiento del educando.

- Optar por sesiones de trabajo más prácticas y productivas.

Su impacto social en la comunidad se puede vislumbrar en el sentido de que:

- Modificará la opinión que se tiene acerca de nuestra Historia al tener un conocimiento sólido y trascendente de la misma.
- Fomentaría el respeto por nuestra identidad nacional - al valorar hechos pasados así como los héroes que perdieron la vida en esas acciones.

VII. c) Propuesta Pedagógica

GRADO: 6o.

TEMA: "La Revolución Mexicana por medio del juego"

OBJETIVOS: Que el alumno:

1) Comprenda los mecanismos de control político de la -- dictadura porfirista y el descontento social como causa de la Revolución Mexicana.

2) Distinga las diferentes etapas de la Revolución Mexicana y establezca semejanzas y diferencias entre los planes y proyectos político-sociales de los distintos grupos.

3) Reconozca y valore la importancia de la Constitución de 1917 y analice el contenido de los artículos 3o., 27o. y 123o.

Para el logro de estos objetivos propongo una valoración anticipada de conocimientos previos del alumno de acuerdo al siguiente esquema:

El alumno:

Debe saber ...	Debe saber hacer...
Organizarse y participar	Investigaciones, trabajos y exposiciones en equipo.
Leer textos escritos	Comprender y analizar textos.
Escribir y redactar textos	Guiones teatrales.
Usar su creatividad	Aprovechar material de desecho del medio.
Analizar textos	Mapas conceptuales

VII. d) Organización del Grupo

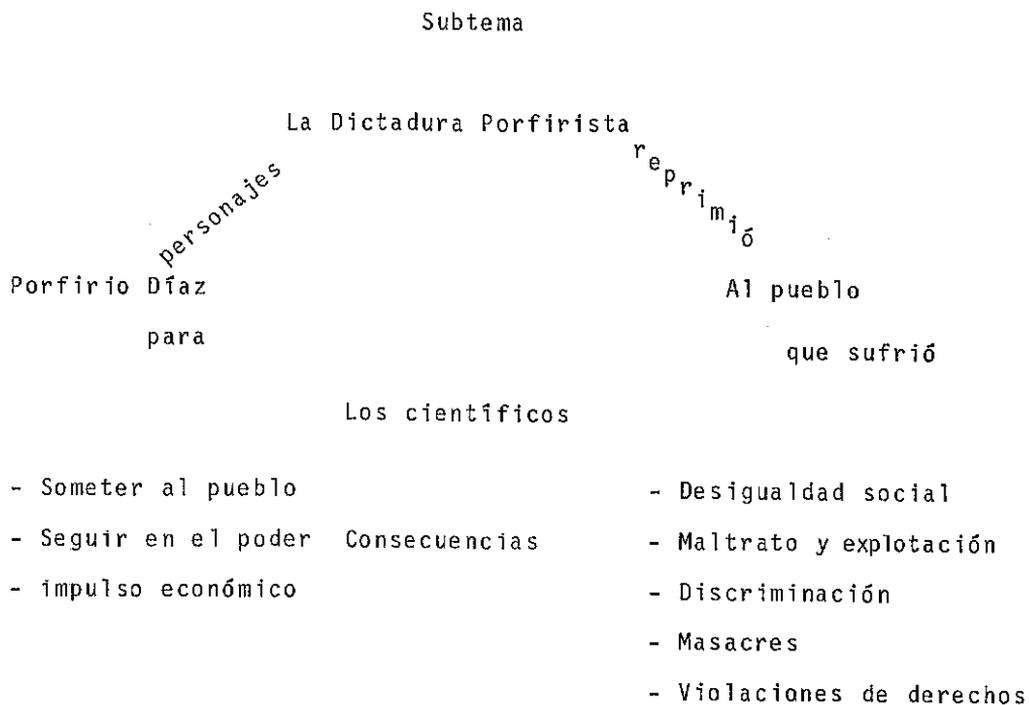
Se propondrá al grupo formar 6 equipos por afinidad, de 5 integrantes cada uno, se les presentarán los subtemas:

- a) "La dictadura porfirista" pp. 60 y 61.
- b) "Madero y el Plan de San Luis Potosí" pp. 66 y 67.
- c) "La Revolución Mexicana" pp. 67-68.
- d) "El gobierno de Madero y la Decena Trágica" pp. 68-70.
- e) "La Revolución Constitucionalista y la Convención de Aguascalientes" pp. 70-74.
- f) "La Constitución de 1917". pp. 74-75.

que se encuentran en las páginas 60 a la 75 en el libro de --
Historia de 6o. grado.

Se pedirá que pase un representante de cada equipo para sortear al azar los ya citados subtemas. Enseguida cada equipo se ubicará en las páginas respectivas, leerán, analizarán y se guiarán conforme un mapa conceptual en donde anotarán el resultado de su análisis:

Ejemplo:



Tiempo estimado 10 minutos.

VII. e) Desarrollo de los Objetivos

1) Para lograr este objetivo propongo que los alumnos, - al presentar su juego de simulación en base al guión teatral previamente elaborado, hagan hincapié en el componente actitudinal del gobierno de Porfirio Díaz, es decir, en su forma de gobernar al impedir la democracia y controlar todo. Es importante que impongan, que exploten, que exijan; que hagan todo lo posible por lograr un malestar en el grupo que justifique en su momento la causa de una rebelión armada, como en aquel entonces.

Este objetivo se pretende alcanzar con la puesta en escena de los subtemas a y b en los que los equipos correspondientes representarán los abusos de la dictadura porfirista explotando a los obreros y a los campesinos al hacerlos trabajar - en exceso, al comprometerlos de por vida mediante la tienda - de raya con la complicidad del clero católico, con las continuas reelecciones y con la falta de respeto hacia la democracia así como la marcada preferencia hacia las clases sociales adineradas y hacia los extranjeros.

2) El logro de este objetivo pretende que se vaya logrando paulatinamente con las representaciones de todos los equipos en donde pondremos de relieve: Una etapa inicial a partir del trabajo de los dos primeros incisos ("La Dictadura porfirista" y "Madero y el Plan de San Luis Potosí"; otra etapa,

la de la Revolución en sí, que será presentada por los equipos a cargo de los subtemas ("La Revolución Mexicana", "El gobierno de Madero y la decena trágica" y "La Revolución Constitucionalista y la Convención de Aguascalientes") y la etapa final o de reconstrucción que estará a cargo del último equipo con el último subtema (La Constitución de 1917).

En dichas representaciones se pondrán de manifiesto las ideas de los distintos grupos políticos, como Díaz y los científicos, Madero y el partido antirreeleccionista; las semejanzas en sus expectativas y sus diferencias en la vida real y en sus anhelos futuros.

3) Este objetivo será alcanzado con lo realizado por el último equipo cuyo subtema será "La Constitución de 1917" en donde destacará de forma relevante la importancia de la promulgación de una nueva Constitución a partir de las ideas y necesidades emanadas de la Revolución, en particular de los artículos 3o. y 27o. y 123o, como hechos sin precedente para reformar la Constitución de 1857.

VII. f) Metodología

En base al hecho o hechos históricos cada equipo elaborará un guión teatral que incluya:

- El título ----- El subtema o idea central.
- Los personajes-- Los que participen según la lectura.
- La escenografía- Lo más sencillo posible, un fondo.
- El desarrollo -- Libre a la imaginación y apegado al tema.
- Las acotaciones- Encuentros, gestos, ademanes, etc.
- Un mensaje final Como conclusión.

Este guión será elaborado con los hechos más relevantes del subtema y se supervisará constantemente con el objeto de que se conserve la idea central, tiempo estimado - 20 min.

Terminado el guión, cada equipo podrá disponer de un - - tiempo razonable (15 min) para ensayar, las características - de los personajes con los recursos disponibles como lo son: escobas, botes, hojas de papel, gises, pelucas, cartulina, -- palos, cubetas, cajas de cartón, bancas, escritorios, plantas, sillas, cinta masking, revistas y textos de Historia.

Además el equipo decidirá si su trabajo se presentará -- dentro del aula, fuera del aula o ambos.

También presentarán una cartulina con el mapa conceptual de su representación.

En orden sucesivo pasará cada equipo y presentará el producto de su labor, de forma leída o memorizada.

Primero pasará el compañero(a) que posea la voz más clara y presentará el título del guión y los personajes, luego - cada personaje ocupará su lugar respectivo ofreciendo sus diálogos y acciones ante el público quien será el resto del grupo en este caso, que además de observar las presentaciones -- las compara al final con el mapa conceptual que cada equipo - presentará en una cartulina a manera de resumen para anotar, los alumnos agregarán las observaciones, comentarios y saberes que estimen convenientes.

La participación por equipos se hará de la siguiente manera:

Todos los equipos se ubicarán en la lectura del subtema correspondiente en las páginas señaladas en el libro de Historia de México del sexto grado, al tiempo que irán elaborando - un mapa conceptual para concretar ideas centrales, personajes hechos relevantes; en torno a los que elaborarán de forma sencilla un guión teatral, que ponga de manifiesto la imaginación y creatividad colectivas pero apegados a un hecho o suceso histórico sin límite de páginas escritas o a criterio del maestro

las que juzgue convenientes.

Ya realizado el guión, cada equipo diseñará un escenario sencillo con material del entorno, harán el reparto de los -- personajes, implementarán atuendos que los diferencie unos de otros según su papel (Porfirio Díaz, caudillos revoluciona-- rios, campesinos, hacendados, obreros, extranjeros, militares, etc.) destacando sus rasgos característicos para una fácil -- identificación por parte de los espectadores, ellos mismos se pintarán bigotes, barbas, etc. para imitar a los protagonis-- tas de los sucesos históricos reales.

Luego harán un ensayo previo, cuando el maestro juzgue - un tiempo justo y conveniente se presentarán los trabajos que pueden hacerse desde el mismo día, hasta otro día, o más si - se considera necesario.

Cada equipo pasará a presentar su trabajo anotando en -- cartulina o en el pizarrón el título del subtema, dirá el reparto de los personajes e iniciará sus diálogos, acciones y - hechos leídos o memorizados, los cuales al final de la presen-- tación serán resumidos con el mapa conceptual ya elaborado en una cartulina y al que se le agregarán los datos que juzguen convenientes los alumnos espectadores para enriquecer los -- apuntes y aprendizajes.

VII. g) Evaluación

El trabajo se evaluará en todo momento partiendo de la - disposición individual, la elaboración de guiones los cuales pasarán a formar una antología para consultas posteriores; -- también la participación en las representaciones y la elaboración de esquemas que ofrezcan una forma sintetizada del trabajo de cada equipo . Mediante la observación se hará una evaluación individual que parte de los siguientes aspectos que - conformarán una evaluación de tipo formativo, a partir de los siguientes rasgos:

Disposición

Participación

Presentación

Elaboración de atuendos y escenario

Creatividad

Lectura

Memorización

en una escala literal que contemple:

Excelente	-	E	como	10
Muy bien	-	MB	como	8 y 9
Bien	-	B	como	7
Regular	-	R	como	6

Variante de evaluación No. 1 "Dibujo animado"

Para recordar a los principales protagonistas de la Revolución Mexicana, propongo la elaboración de un dibujo animado que se hace con una hoja doblada en la que tendremos dos partes, una abajo y otra arriba.

En la parte de abajo se dibujará un personaje característico de la Revolución Mexicana de manera sencilla y clara; en la parte de arriba se elaborará el mismo personaje pero con un movimiento corporal, un gesto, ademán, chuscos que permitan a la vez recordar a dicho personaje y recrear la imaginación creativa.

Ver ANEXO # 2

Variante de evaluación No. 2 "Caricaturas"

El grupo formará un círculo en el que jugaremos a las caricaturas; contamos 1, 2, 3 y todos decimos ¡Caricaturas! un alumno dirá -Presenta-, otro alumno el que le sigue dirá -Nombres de... -el alumno que le sigue dirá- Personajes de la revolución -y cada uno de los que siguen dirá un nombre que no deberá repetir otro o de lo contrario perderá y tendrá que salir, se vuelve a comenzar cada vez que salga un compañero alternando los que inician en el lugar en donde salió aquel, también -si alguno se "duerme" o piensa mucho, sale Ganan los que que-

dan al final.

Variante de evaluación No. 3

¿Quién dijo? ¿Qué hizo?

En unas tiras de papel se escriben los nombres de 10 personajes de la revolución.

En otras tiras aparte se anotan 10 hechos relevantes de dichos personajes.

Se revuelven las tiras, cada quipo tendrá un juego de tiras, las que se acomodarán de acuerdo al personaje con su hecho o dicho en el menor tiempo posible y en un espacio como la pared o el pizarrón, gana el equipo que termine primero.

Ejemplo:

Emiliano Zapata - "Tierra y Libertad"

Partido Antireeleccionista - Francisco I. Madero

Variante de evaluación No. 4

"La Historieta"

El trabajo presentado se puede ilustrar con la elaboración de una historieta, con sus respectivas "tiras" en donde

cuadro por cuadro los alumnos irán dibujando, siguiendo una -
secuencia ordenada, cada uno de los principales acontecimien-
tos presentados en cada subtema.

Anotarán en globos, lo que a su parecer, cada personaje
exprese, asimismo en la parte superior se explicará brevemente
lo que presenta cada cuadro de la tira.

Ejemplo:

Ver ANEXO # 3

CONCLUSIONES

Se pretende pues, mediante la mímica y dramatización, hacer juegos de simulación para representar situaciones y hechos históricos relevantes, donde los alumnos participantes irán informando de manera recreativa de los hechos históricos ocurridos, los personajes que tomaron parte, sus características, su influencia en aquel entonces y su legado a la historia: como una forma significativa de aprendizaje en común.

El maestro aclarará las dudas que se presenten y en todo momento guiará el trabajo para que se alcancen los objetivos propuestos.

El juego de simulación es una técnica de enseñanza-aprendizaje que trata de adaptarse a los intereses del niño. Se intenta reproducir un hecho histórico, recreando historias en donde los niños: asumirán el papel de los personajes encontrados en las lecturas; tomarán decisiones al escoger al personaje(s) que representarán; revivirán uno o varios hechos basados en modelos que han quedado grabados en el pasado y manifestarán su propia creatividad al diseñar implementos con materiales de la naturaleza, de desecho o en desuso, dejando de lado la tradicionalista forma de enseñar historia de modo verborreico, con cuestionarios atiborrantes, con la mecanicista memorización de fechas y nombres de héroes y con la consecuente frustración personal de encontrar vacío aquel recipiente -

que tanto nos afanamos por llenar, conocimientos que inclusive nosotros mismos no recordamos.

BIBLIOGRAFIA

- Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar, Antología UPN, - Plan 85, segunda edición, México, 1990 pp. 63-124.
- Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado 1995, Ed. Larousse - México 1994, 1663 páginas.
- Estrategias de Aprovechamiento de los Recursos para el - -- Aprendizaje. Diario de clases, SEP - CONAFE, México, Julio 1997, 206 páginas.
- Fundamentación de la Teoría de Piaget en la Escuela Prima-- ria. Manual Técnico de Apoyo, Jalisco, Dirección Federal de Educación Primaria pp. 19-23.
- Historia, Sexto grado, SEP. México, enero 1997, pp. 60-77.
- La Tarea, Revista de y para los Trabajadores de la Educa- - ción, Editorial del Magisterio "Benito Juárez", SNTE, Méxi- co, Marzo 1997, pp. 8-19.
- Libro para el Maestro, Historia Sexto Grado, SEP, México, - 1995, 83 páginas.
- Planeación de Lecciones Multigrado, Bitácora del Docente, - SEP - CONAFE, México, 1996, 145 páginas.
- Planes y Programas de Estudio 1993, Educación Básica, Prima- ria, SEP, México 1993 pp. 91-93.
- Psicología del Niño. Jean Piaget, B. Inhelder. Ediciones -- Morata, décima edición, Madrid 1981, 170 páginas.
- Recursos para el Aprendizaje, CONAFE - PARE, DGEP, México - 1994, pp. 15-30.
- Sembrando (revista) Sector 15 de Educación Primaria. SEP, - Jalisco, Guadalajara. Mayo-Junio 1995. pp. 12-16.
- Teorías del Aprendizaje, Antología UPN, Plan 85 Tercera edi- ción. México 1990, pp. 253-313.

A N E X O S

A N E X O # 1

ENCUESTA REALIZADA CON ALUMNOS
DE SEXTO GRADO, CICLO ESCOLAR
96 - 97 EN LA ESCUELA PRIMARIA
"VALENTIN GOMEZ FARIAS",
CCT 14PR3441Q DE JOSE MARIA
MORELOS, MPIO. DE TOMATLAN, JAL.