

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO  
SECRETARIA DE EDUCACION

O S E J

Dirección de Educación Terminal



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad UPN 145, Zapopan

El Constructivismo como una Alternativa  
Pedagógica para la Enseñanza de la Historia  
en el 6º Grado

**PROPUESTA - PEDAGÓGICA**

**QUE PRESENTA:**

Profra. Sandra Luz Flores Pérez

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

**ZAPOPAN, JALISCO; FEBRERO DE 1997.**

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION**

Zapopan, Jal., 19 de FEBRERO

de 1997.

**C. PROFR.(A)**

SANDRA LUZ FLORES PEREZ

**P R E S E N T E :**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "EL CONSTRUCTIVISMO COMO UNA ALTERNATIVA PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL 6º GRADO"

opción PROPUESTA PEDAGOGICA

a propuesta del asesor C. Profr.(a)


JUAN ANTONIO CASTAÑEDA ARELLANO

, manifiesto a usted que reúne los

requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

**A T E N T A M E N T E .**

  
**LIC. MARIANO CASTAÑEDA LINARES,  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 14E ZAPOPAN.**



**C. S. E. J.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 14E  
ZAPOPAN, JAL.**

# ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN..... 1**

## **CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO**

1.1. El constructivismo..... 8

1.2. Antecedentes generales..... 15

1.3. Raíces en la Psicología de la Gestalt..... 20

1.4. Puntos de vista constructivista del aprendizaje..... 25

1.5. El conocimiento como construcción social..... 31

1.6. Vygotski y la teoría de la zona de desarrollo  
próximo..... 33

1.7. Aprendizaje situado y tareas auténticas..... 36

1.7.1. Andamiaje y transferencia de la  
responsabilidad para el manejo del  
aprendizaje del profesor al alumno..... 40

1.7.2. Investigación aplicada..... 43

1.7.3.	Transferencia de la responsabilidad del profesor al alumno.....	45
--------	---	----

## **CAPÍTULO 2**

### **LA PROBLEMÁTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

2.1.	Problemática de la enseñanza de las ciencias sociales.....	51
2.2.	Qué involucra el aprendizaje de las ciencias sociales.....	56
2.3.	Actividades didácticas en apoyo a la enseñanza de las ciencias sociales.....	60
2.3.1.	Actividades para presentar temas.....	60
2.3.2.	Actividades para desarrollar temas.....	62
2.3.3.	Actividades para individualizar la enseñanza.....	62
2.3.4.	Actividades para socializar la enseñanza.....	65
2.4.	La evaluación en el área de las ciencias sociales.....	67
2.5.	La enseñanza de la historia en Jalisco.....	70

### **CAPÍTULO 3**

#### **CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO DE 6º AÑO**

3.1. Actitudes propias de esta fase del desarrollo.....	94
3.2. El desarrollo social en la edad de la escuela.....	102

### **CAPÍTULO 4**

#### **PROPUESTA**

4.1. Conceptos generales.....	108
4.1.1. Otras cuestiones de interés.....	112
4.2. Los libros y el material impreso.....	117
4.3. El salón de clases.....	124

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>130</b>
--------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>133</b>
--------------------------	------------

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en nuestro medio pareciera ir perdiendo cada día terreno en el interés de alumnos que influenciados, quizás, por los medios masivos de comunicación, principalmente la televisión, que han propiciado la pérdida de una serie de valores nacionales entre las nuevas generaciones.

Se ha considerado que probablemente los métodos utilizados en los procesos de aprendizaje de esta materia, no sean lo suficientemente eficaces para las condiciones de desarrollo intelectual de los alumnos hasta el 6º grado de primaria.

A lo largo de las siguientes páginas se ha analizado desde el punto de vista constructivista, diversas teorías de apropiación del conocimiento que pueden permitir, en el caso

de la historia, hacer más eficiente el proceso de aprendizaje del niño de sexto año de primaria.

Los aspectos más destacados sobre el constructivismo son analizados a lo largo del primer capítulo en el marco del conocimiento como construcción social y no tanto como parte natural del individuo.

Posteriormente, a lo largo del capítulo No. 2 se analiza la problemática actual de la enseñanza de las ciencias sociales.

Las características psicológicas que propician ciertas actitudes del niño de sexto año de primaria, son analizadas, con objeto de aportar elementos para un mejor manejo del grupo de este nivel.

Finalmente y como colofón de la presente investigación, se presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza de la

historia en el sexto grado, basándose en lo antes mencionado sobre el método constructivista.

Al finalizar se espera que los objetivos relacionados con el análisis del constructivismo como teoría sobre la cual basar el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia de los niños de sexto grado de una primaria local, la cual auxilie al docente como un elemento didáctico en su alcance, dichos objetivos se analizan a continuación.

1. Examinar las teorías psicológicas en torno al constructivismo como método de aprendizaje, en particular la teoría de Vygotski, que permitan al lector establecer los alcances del constructivismo como método para propiciar el conocimiento.
2. Examinar la problemática que se enfrenta en el aula con la enseñanza de las ciencias sociales, en particular la



historia, y los elementos o factores que influyen para que no siempre resulte un tema de interés para docentes y alumnos.

3. Analizar las características psicológicas del niño de 6º grado escolar y sus posibilidades de explotar sus capacidades de aprendizaje mediante el desarrollo de diversas actividades que ejerciten su crecimiento personal y social.
4. Presentar una propuesta que mediante la aplicación de las teorías constructivistas del desarrollo del conocimiento, permita impulsar de manera eficiente el aprendizaje de la historia entre niños de 6º grado de una primaria local.

El problema de estudio que permite sustentar la investigación que más adelante se presenta, se relaciona con

el desencanto que pareciera producir entre cierto grupo de docentes y entre un gran número de alumnos, el estudio, enseñanza y aprendizaje de la historia lo que a la larga podrá propiciar un alejamiento de nuestra realidad nacional y universal que permite, con base en los hechos pasados, tomar decisiones para nuestro presente y futuro. El no uso de los elementos e información histórica como marco de referencia para los sucesos y acontecimientos presentes en todos los ámbitos de nuestra vida actual, inhibe la posibilidad de crecimiento cultural.

La propuesta que se ha desarrollado, se justifica en la medida en la que la misma intenta proponer un nuevo enfoque metodológico de la enseñanza de la historia en el 6º grado de primaria, de tal forma que se logre elevar el nivel actual de conocimientos históricos con base en una plataforma de información previa que el alumno tiene o que

deberá crearse con objeto de poder construir sobre la misma más conocimiento.

Como contexto institucional dentro del cual se hubo desarrollado el trabajo que más adelante se presenta, se deberá considerar, además de la primaria en la que actualmente presto mis servicios, mi experiencia de ya varios años en la enseñanza básica, y que han servido para integrar ese contexto, que a mi juicio debiera comprender todo el ámbito educativo que nos rodea, a través de nuestros alumnos, colegas y nuestros propios hijos, quienes manifiestan ciertas inclinaciones hacia la enseñanza y estudio de la historia que no siempre se pueden decir positivas.

# **CAPÍTULO 1**

## **MARCO TEÓRICO**

## **1.1.EL CONSTRUCTIVISMO**

Este trabajo se desarrollará desde una perspectiva Constructivista.

El Constructivismo es considerado un conjunto de "teorías que conciben los procesos cognitivos como construcciones del sujeto con el medio ambiente"<sup>1</sup> sobre la base de la interacción entre sus capacidades y sus esquemas conceptuales previos, por que el niño construye su modo de pensar y de conocer de forma activa, como resultado de la interacción de las capacidades innatas y la exploración ambiental de la información que obtiene de su entorno.

Representantes de este tenemos a J. Piaget, Neisser y J. Bruner principalmente.

---

<sup>1</sup> Diccionario de las Ciencias de la Educación, Ed. Santillana, p. 314, 1985.

La postura Constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognoscitiva; el enfoque psicogenético Piagetano, la teoría de los esquemas Cognoscitivos. La Teoría Ausubeliana de la asimilación y aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vygotski, algunas teorías instruccionales entre otras. A pesar de que estos autores sitúan encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno, en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán satisfactoriamente a no ser que se suministre

una ayuda específica a través de la participación del alumno - en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar con este una actividad mental constructiva".<sup>2</sup>

Aportes teóricos acerca del aprendizaje; para David Ausubel es, "el proceso en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario sino substancial con lo que el alumno ya sabe señaladamente algún aspecto esencial de la estructura de conocimiento".<sup>3</sup>

La teoría de Vygotski constituye una posición completa y matizada, los adultos contribuyen al desarrollo del niño poniendo los andamios para que realice su propia construcción del conocimiento pero con esa ayuda en la que pueda apoyarse.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> C. COLL., Psicología y Currículum Laia, p. 23.

<sup>3</sup> D. AUSUBEL, Psicología Educativa, p.56

<sup>4</sup> MEMORIA 1er. Encuentro Educar . El proceso educativo y la soc., p. 76., 1993.

Piaget con sus investigaciones psicogenéticas define "con mayor precisión las etapas sucesivas a través de las cuales, el niño va construyendo sus nociones, conceptos y sus operaciones lógico formales, según él desarrollo se produce no simplemente por la dialéctica maduración-aprendizaje, sino por un proceso más complejo que abarca y articula cuatro factores principales: maduración, experiencia, transmisión y equilibración".<sup>5</sup>

La experiencia que el sujeto obtiene de las acciones que el mismo ejerce sobre objetos naturales y/o culturales.

**Transmisión social.**- Ningún mensaje, ni material nuevo se incorpora al sujeto si este no activa las estructuras previas adecuadas para procesarlo o asimilarlo.

---

<sup>5</sup> Rafael FLORES, Hacia una pedagogía del conocimiento, p. 235



**Equilibración.**- Se trata de “la búsqueda interna de nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental después de cada alteración cognoscitiva provocada desde el exterior o autoprovocada”.<sup>6</sup>

Jerome Bruner escribe: “Sospecho que gran parte del crecimiento empieza por mirar hacia atrás y volver a codificar en lo que hemos hecho o visto, para luego pasar a nuevas formas, a nuevos modos de organización con los nuevos productos que se han formado a partir de estas recodificaciones”. Los sistemas mediante los cuales organizamos o interpretamos la experiencia pueden ser modificadas por nuevas experiencias o por una nueva representación. En sí lo que escribió fue volver a codificar en nuevas formas con la ayuda de un tutor adulto.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Jean PIAGET, Desarrollo y aprendizaje, p. 84.

<sup>7</sup> Douglas BARNES, De la comunicación al currículo, p. 25

Según Piaget a medida que suceden los acontecimientos tratamos de hacerlos encajar en nuestras categorías interpretativas denominando a esto proceso de asimilación. Al mismo tiempo, sin embargo, modificamos nuestras expectativas para hacer que expliquen los acontecimientos más adecuadamente, y se da el proceso de la acomodación. Mediante la acción simultánea de los dos procesos, los acontecimientos son percibidos como significativos y al mismo tiempo generan cambios en los procedimientos de interpretación.

Desde este punto de vista Piaget y J. Bruner nos han proporcionado "la metáfora del conocimiento como serie de sistemas para interpretar el mundo. En sí el aprendizaje consiste en modificar el sistema mediante el cual se lleva a cabo la interpretación".<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Douglas BARNES, *De la comunicación al currículo*, p. 23

Piaget distingue en el desarrollo intelectual dos aspectos: uno psicosocial, exterior aprendido por transmisión y el espontáneo o psicológico que es el de la inteligencia misma dependiendo el primero del segundo.

El desarrollo del niño es un proceso temporal por que todo desarrollo psicológico como biológico suponen duración. ¿Existe la posibilidad de acelerar o retardar el desarrollo temporal? sí, dice Piaget, pero sólo para la obtención de resultado porque una cosa es enseñar un resultado y otra es formar un instrumento intelectual... una lógica necesaria para la construcción de tal resultado. La construcción en y por tiempo lleva a la de los estadios desarrollados en grados sucesivos.

El Constructivismo como enseñanza de procesos es "reconocer que el fenómeno real es un producto de la interacción sujeto cognoscente, objeto conocido, que es

imposible separar radicalmente al investigador de lo investigado y que los datos y hechos científicos de la interacción ininterrumpida".<sup>9</sup>

Una epistemología constructivista de procesos reconoce que el sujeto está en el objeto y viceversa, lo que no le impide distinguir entre aprendizaje y conocimiento: el aprendizaje es siempre una reconstrucción interior subjetiva, mientras que el conocimiento puede dejar de ser un estado subjetivo cuando se produce y formula mediante ciertas reglas públicas y universales que llamamos método".<sup>10</sup>

## **1.2. ANTECEDENTES GENERALES**

Los modelos de transmisión del aprendizaje implican que los profesores actúan como transmisores que envían un cuerpo fijo de contenido a los alumnos, quienes actúan como

---

<sup>9</sup> FLORES. Op. Cit., p. 235.

<sup>10</sup> Ídem.

receptores. En esta perspectiva, la enseñanza exitosa implica la transmisión eficiente del contenido blanco. Pocos teóricos cognoscitivistas sino es que ninguno han articulado de manera explícita este punto de vista de la transmisión del aprendizaje. Sin embargo, muchos de ellos han desarrollado modelos de enseñanza que dicen mucho acerca de objetivos, contenido y métodos de instrucción, pero no mucho acerca de los estudiantes. Los críticos tienden a clasificar cualquier modelo para mover la clase como un todo hacia objetivos de instrucción preestablecidos como un modelo de transmisión, pero en especial los modelos que exigen una gran cantidad de exposición de clase del profesor y una progresión gradual a través de secuencias preestablecidas de actividades.

Estos críticos de las perspectivas de la transmisión tienden a ser teóricos cognoscitivistas que favorecen los **modelos constructivistas** del aprendizaje.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> DAVIS, MAHER Y NODDINGS, *Desarrollo de la inteligencia*, p. 190.

Los **modelos constructivistas** son modelos de aprendizaje que enfatizan el desarrollo de conocimiento nuevo en los estudiantes por medio de procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo. En lugar de recibir de manera pasiva o tan sólo copiar la información de los profesores o de los libros de texto, median de manera activa la información de entrada tratando de darle sentido y de relacionarla con lo que ya conocen respecto al tema. Este proceso de construcción es importante debido a que a menos que los estudiantes construyan representaciones del aprendizaje nuevo, "haciéndolo suyo" al parafrasearlo en sus propias palabras y considerando sus significados e implicaciones, el aprendizaje será retenido sólo como recuerdos mecánicos relativamente carentes de significado e inertes. Este conocimiento inerte es reconocible cuando recibe indicios por medio de preguntas o reactivos de prueba muy similares a los usados en ejercicios de práctica, pero los estudiantes no serán capaces de acceder a él y

aplicarlo cuando podría ser útil en la vida cotidiana. Para desarrollar conocimiento generativo que puede usarse para interpretar situaciones nuevas, solucionar problemas, pensar y razonar, y aprender de manera general, los estudiantes necesitan explicar y cuestionar lo que se les dice, examinar el contenido nuevo en relación con contenido más familiar y construir estructuras de conocimiento nuevo.

Los constructivistas difieren entre sí en sus ideas acerca de la naturaleza del conocimiento. Están orientados hacia el empirismo creen que el conocimiento está anclado en el ambiente externo y existe en forma independiente de las actividades cognoscitivas del alumno, así que tienden a hablar de ayudar a los aprendices a construir conceptos precisos. En contraste, los más radicales creen que el conocimiento reside sólo en las construcciones de los alumnos. En consecuencia los profesores no pueden enseñar representaciones precisas de la verdad, sino que sólo pueden

negociar significados compartidos con los estudiantes y proporcionarles oportunidades para construir entendimientos útiles venciendo los obstáculos o contradicciones que surgen cuando se dedican a una actividad con significado. Sin embargo, cualesquiera que sean sus perspectivas filosóficas subyacentes, todos los constructivistas enfatizan que los profesores necesitan ir más allá de los modelos de transmisión de información (los profesores o los textos hablan, los estudiantes memorizan) y moverse hacia los modelos de construcción del conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Éstos implican la estructuración de discusiones reflexivas de los significados e implicaciones del contenido y proporcionar oportunidades a los estudiantes para usar el contenido mientras llevan a cabo una investigación, solución de problema o toma de decisión.

En este capítulo, se considerarán varias perspectivas cognoscitivas y constructivistas del aprendizaje humano,



significativas desde el punto de vista histórico e influyentes en la actualidad, junto con sus implicaciones para la instrucción.

### ***1.3. RAÍCES EN LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT***

Aunque el término "constructivista" es relativamente nuevo, muchas ideas cognoscitivas y constructivistas acerca del aprendizaje pueden ser rastreadas hasta John Dewey y Jean Piaget y algunas se remontan al menos hasta Sócrates. Muchas están incluidas en movimientos educativos significativos desde el punto de vista histórico tales como la educación abierta, el aprendizaje por búsqueda y el aprendizaje por descubrimiento, así como en movimientos contemporáneos tales como la enseñanza de lenguaje total y la evaluación de portafolios. Un precursor importante de todos estos desarrollos, sin embargo, fue la psicología de la Gestalt.

En el primer tercio del siglo XX, cuando el conductismo dominaba la psicología estadounidense, una variedad de enfoques prosperaban en Europa (Freud en Viena, Piaget en Ginebra, el trabajo de medición mental en Francia e Inglaterra). La psicología de la Gestalt fue desarrollada en Alemania por Max Wertheimer y sus asociados Kurt Koffka y Wolfgang Köhler, todos los cuales emigraron después a los Estados Unidos para escapar de los nazis. Los psicólogos de la Gestalt enfatizaron que la percepción tiende a estar organizada en patrones significativos que incluyen relaciones entre los elementos además de los elementos mismos (Gestalt significa "forma" o "configuración" en alemán). Usando ilusiones visuales y otras demostraciones, los psicólogos de la Gestalt mostraron que la percepción implica el reconocimiento instantáneo de patrones significativos, no inferencias construidas tomando fragmentos aislados de información e imponiéndoles significado de manera gradual. Además, la percepción es subjetiva personas diferentes, o incluso la

misma persona en momentos diferentes, pueden ver de manera diferente el mismo estímulo.

Se tiende a imponer una buena forma al estímulo de entrada: se perciben y se recuerdan objetos y acontecimientos conformándolos a patrones familiares o esperados. Aún cuando la entrada no sea simple, regular o lo bastante completa para justificar esa percepción, se tiende a ver y a recordar como si lo fuera. Los elementos que están en conflicto con las interpretaciones de buena forma tienden a ser ignorados durante la percepción inicial y olvidados cuando es recordada después.

La interpretación no sólo depende de la entrada misma sino de cómo está enmarcada o es presentada esta entrada. Las figuras pueden ser percibidas de manera diferente dependiendo de cómo contrasten con otras figuras o con el fondo. Un punto gris se ve más claro contra un fondo oscuro,

pero más oscuro contra un fondo claro. Estos efectos de contraste ocurren también con percepciones más complejas. Por ejemplo, los profesores que califican composiciones tenderán a calificar más alto un ensayo promedio si es seguido por varios deficientes que si es seguido por varios buenos.

Aunque la psicología de la Gestalt trata más con la percepción que con el aprendizaje, Wertheimer la utilizó para formular lineamientos para la instrucción. Señaló, por ejemplo, que del mismo modo en que destacar, contrastar y otras técnicas de enmarcado pueden ser usadas para hacer que los estímulos visuales resalten como figura contra el fondo, pueden usarse técnicas paralelas para hacer que las ideas clave resalten cuando se presenta información. Puede hacerse que los aprendices se percaten de la estructura del contenido que será aprendido y de las relaciones entre sus elementos, de modo que puedan retenerla como un cuerpo de

conocimiento organizado. En el salón de clases, pueden construirse conferencias favorables para los oyentes y textos favorables para los lectores para ayudar así a los alumnos a reconocer cuáles son las ideas más importantes y cómo estas ideas se conectan entre sí.

**Köhler**<sup>12</sup> demostró que podían arreglarse las condiciones para fomentar el aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por medio de la propia exploración autoguiada, en lugar de por medio de la explicación o el modelamiento de un profesor.

Con el tiempo, el estudio del aprendizaje comenzó a enfocarse en el aprendizaje humano, incluyendo las formas altamente cognoscitivas de aprendizaje enfatizadas en los salones de clases.

---

<sup>12</sup> Bryan KÖLHER, Aprendizaje y educación, p. 154.

Este énfasis caracterizó al naciente campo de la psicología educativa y el trabajo de dos de sus líderes, **David Ausubel y Jerome Bruner**. Estos dos teóricos se basaron en el énfasis de los psicólogos de la Gestalt acerca de hacer que los alumnos se percaten de la estructura del contenido que va a ser aprendido y que estén conscientes de las relaciones entre sus elementos. Bruner también se basó en la noción de aprendizaje por descubrimiento.

#### **1.4. PUNTOS DE VISTA CONSTRUCTIVISTAS DEL APRENDIZAJE**

Conforme continúa extendiéndose la revolución cognoscitiva, los psicólogos educativos describen de manera creciente al aprendizaje no sólo como la mediación cognoscitiva de la adquisición de conocimiento sino como un proceso constructivo en el cual los aprendices proceden en su propio modo para formar representaciones únicas del contenido. Estas construcciones del alumno pueden incluir o

no la reconstrucción completa y precisa de lo que intentaron transmitir el profesor o el autor del libro de texto. En ocasiones el aprendizaje está incompleto o distorsionado.

Aún cuando el mensaje básico es reconstruido como se pretende, queda conectado a la serie única de entendimientos anteriores de cada alumno. Como resultado, cada aprendiz construye una serie única de significados e implicaciones de "la misma" serie de ideas y las "archiva" en la memoria como corresponde. Por ejemplo, después de leer una narración de ficción o real acerca de alpinistas que vencen desastres potenciales para alcanzar la cima, un lector podría recordar y pensar en el texto principalmente como una historia acerca de la motivación del logro, otro como una historia acerca del valor del trabajo en equipo, otro como una historia respecto a la manera en que la aventura compartida sella los lazos de la amistad y otro más como una ilustración de los desafíos y técnicas especializadas implicados en el alpinismo. Los

estudiantes fueron expuestos a la misma narración como fue construida por su autor y todas sus reconstrucciones de ella incluyen la misma línea narrativa básica, pero enfatizan significados e implicaciones potenciales diferentes.

En virtud de estos fenómenos, los constructivistas creen que los modelos de aprendizaje deben poner un énfasis mucho mayor en la propia construcción y organización del conocimiento del alumno. Aunque prefieren los modelos cognoscitivos a los conductuales, rechazan el énfasis de Ausubel en la secuenciación cuidadosa del contenido de acuerdo con la lógica adulta y su modelo de enseñanza orientado de manera principal hacia la transmisión. Aceptan más las ideas de Bruner (en especial el aprendizaje por descubrimiento y el curriculum en espiral), aunque ven algunos aspectos de su modelo de búsqueda disciplinar como enfocados en exceso en la lógica adulta en lugar de la infantil (en especial sus ideas acerca de las estructuras de las



disciplinas). Prefieren modelos que conserven un papel para el profesor en la guía de los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes pero que pongan un mayor énfasis en la estimulación de los estudiantes para que desarrollen su conocimiento actual en sus propias maneras en lugar de moverlos a través de secuencias de objetivos predeterminadas. No hay un modelo constructivista único dominante, en parte debido a que los constructivistas interesados en diferentes niveles de grado y materias han enfatizado diferentes tipos de aprendizaje que exigen diferentes tipos de enseñanza. Ciertas ideas clave son encontradas en la mayor parte de los modelos constructivistas:

- 1) El concepto de red de la estructuración del conocimiento.
- 2) El conocimiento como construcción social.
- 3) El aprendizaje situado y las tareas auténticas.
- 4) El andamiaje y la transferencia de responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor al alumno.

El mal uso de esquemas jerárquicos tales como la taxonomía de Bloom de objetivos cognoscitivos para guiar el desarrollo del curriculum ha implantado la idea de que los hilos de instrucción son jerarquías de conocimiento por las que los alumnos deben avanzar en secuencia. Por tanto, el profesor introduce un tema para comenzar en el nivel de conocimiento y permanece ahí hasta que se ha desarrollado una base de información completa, luego se mueve al nivel de comprensión ayudando a los estudiantes a comenzar a traducir la información en diferentes términos y probar sus conexiones, luego se mueve al nivel de aplicación y así de manera sucesiva. El movimiento a niveles superiores (análisis, síntesis y evaluación) ocurre sólo después de que se ha logrado el dominio de los niveles inferiores.

En oposición a este punto de vista hay una gran cantidad de teorización constructivista y algo de investigación que la apoya que sugieren que no hay necesidad de imponer

una jerarquía lineal tan rígida en la enseñanza y el aprendizaje. El argumento es que, en vez de ver al conocimiento como algo compuesto por jerarquías lineales, se debe ver como algo compuesto por redes estructuradas alrededor de ideas clave. Estas redes de conocimiento incluyen hechos, conceptos y generalizaciones, junto con valores, disposiciones, conocimiento procedural (habilidades de aplicación) y conocimiento condicional (de cuándo y por qué acceder a otras partes de la red y aplicarlas).

Una implicación importante para la instrucción de esta concepción de red de la organización del conocimiento es que se puede entrar y comenzar a aprender acerca de una red de conocimiento casi en cualquier parte, no sólo en el extremo inferior de una jerarquía lineal. El aprendizaje puede ser preparado dentro de un contexto de aplicación y los estudiantes pueden ser involucrados en pensamiento de orden superior respecto a un tema justo desde el principio de la

instrucción. Por ejemplo, un profesor podría comenzar a enseñar respecto a una operación matemática planteando un problema que requiere la operación para una solución eficiente. O un profesor podría comenzar una lección sobre climas pidiendo a los estudiantes que especulen respecto a por qué a menudo hay clima húmedo en un lado de una cordillera de montañas pero hay clima seco en el otro lado.

### **1.5. EL CONOCIMIENTO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

Algunas explicaciones constructivistas del aprendizaje, en especial aquellas que han sido influidas de manera intensa por Piaget, describen el aprendizaje como una actividad principalmente solitaria. El centro está en el niño individual que desarrolla conocimiento por medio de la exploración, el descubrimiento y la reflexión sobre las experiencias cotidianas de la vida. Sin embargo, la mayor parte de las explicaciones constructivistas son variantes del constructivismo social.

Además de enfatizar que el aprendizaje es un proceso de construcción activa de significado, los constructivistas sociales enfatizan que el proceso funciona mejor en ámbitos sociales en los que dos o más individuos llevan a cabo un discurso sostenido acerca de un tema. La participación en tales discusiones ayuda a los estudiantes a avanzar su aprendizaje en varias formas. La exposición a nueva información de entrada proveniente de otros los hace percatarse de cosas que no conocían y los lleva a la expansión de sus estructuras cognoscitivas. La exposición a ideas que contradicen sus propias creencias puede causar que examinen esas creencias y tal vez que las reestructuren. La necesidad de comunicar sus ideas a los demás los obliga a articular dichas ideas con mayor claridad, lo cual agudiza sus concepciones y a menudo lleva al reconocimiento de conexiones nuevas. Como resultado, las estructuras cognoscitivas se desarrollan mejor (mejor diferenciadas y mejor organizadas).

## **1.6. VYGOTSKI Y LA TEORÍA DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO**

Las ideas constructivistas sociales han sido influidas mucho por los escritos del psicólogo del desarrollo ruso. Vygotski creía que el pensamiento (cognición) y el lenguaje (habla) de los niños comienzan como funciones separadas pero que se conectan de manera íntima durante los años preescolares conforme los niños aprenden a usar el lenguaje como un mecanismo para pensar. De manera gradual, cada vez más de su aprendizaje es mediado por el lenguaje, en especial el aprendizaje de conocimiento cultural que es difícil si no imposible de desarrollar por medio de la experiencia directa con el ambiente físico. Los niños adquieren al inicio gran parte de su conocimiento cultural por medio del habla abierta (conversaciones con los demás, en especial padres y profesores). Luego explican este conocimiento y lo conectan con otro conocimiento por medio del habla interna (pensamiento mediado por el lenguaje-autoplática).

El alfabetismo, el conocimiento de los números y el conocimiento de las materias enseñadas en la escuela son ejemplos prominentes de los tipos de conocimiento cultural que Vygotski veía como construcciones sociales. Sugirió que este aprendizaje procede de manera más eficiente cuando los niños son expuestos en forma consistente a la enseñanza en la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo se refiere a la extensión de conocimiento y habilidades que los estudiantes todavía no están listos para aprender por su cuenta pero que podrían aprender con ayuda de los profesores. Los niños ya conocen cosas que están “debajo” de la zona o pueden aprenderlas con facilidad por su cuenta sin ayuda. Sin embargo no pueden aprender cosas que están “encima” de la zona, incluso con ayuda.

La teoría de la zona de desarrollo próximo, una serie de principios de enseñanza basados en la idea de Vygotski de la enseñanza en la zona de desarrollo próximo, se parece en

algunas formas a las ideas conectadas con la noción de disposición para el aprendizaje. Sin embargo, la disposición es pasiva en sus implicaciones, sugiriendo que los profesores pueden hacer poco más que esperar hasta que los niños estén listos para aprender algo (se presume que debido a la maduración de las estructuras cognoscitivas necesarias) antes de intentar enseñárselos. La teoría de la zona de desarrollo próximo asume que la disposición de los niños para aprender algo depende mucho más de su conocimiento anterior acumulado acerca del tema que de la maduración de las estructuras cognoscitivas y que los avances en el conocimiento serán estimulados sobre todo por medio de la construcción social que ocurre durante el discurso sostenido, más rápido por medio de la enseñanza en la zona de desarrollo próximo<sup>13</sup>.

Los constructivistas sociales enfatizan la enseñanza que presenta diálogo sostenido o discusión en los cuales los

---

<sup>13</sup> Ernest MOLL, *Conocimiento humano*, p. 35.



participantes buscan un tema con profundidad, intercambiando opiniones y negociando significados e implicaciones conforme exploran sus ramificaciones. Junto con las discusiones de toda la clase estructuradas por el profesor, esto incluye aprendizaje cooperativo que es construido mientras los estudiantes trabajan en parejas o en grupos pequeños.

### **1.7. APRENDIZAJE SITUADO Y TAREAS AUTÉNTICAS**

Muchos constructivistas sociales, en especial aquellos interesados en enseñar conocimiento procedural y condicional (saber cómo y cuándo usar las habilidades y otros procedimientos, en oposición a conocer hechos, conceptos y otros conocimientos proposicionales), creen que la instrucción en las escuelas debe ser modelada lo más posible en la

instrucción que ocurre en ámbitos naturales. La educación escolar reúne a las personas y por tanto hace posible la construcción social del conocimiento, pero es un ambiente artificial en muchos aspectos y tiende a enseñar conocimiento y habilidades genéricos que han sido abstraídos y removidos de los ámbitos de aplicación que les dieron nacimiento. Con demasiada frecuencia, el conocimiento y habilidades genéricas son olvidados o permanecen inertes no son accesibles con facilidad cuando se necesitan fuera de la escuela.

Los investigadores que han estudiado el aprendizaje en el hogar y en ámbitos laborales creen que es un error separar el conocer del hacer, o lo que se aprende de cómo es aprendido y usado. Creen que la cognición está situada; es decir, que el conocimiento está adaptado a los ámbitos, propósitos y tareas en los que es aplicado (y para los que fue construido en primer lugar). En consecuencia, argumentan, si se desea que los estudiantes aprendan y retengan el conocimiento en una

forma que lo haga usable para la aplicación, se necesita hacer posible que ellos desarrollen el conocimiento en el ámbito natural, usando métodos y tareas adecuados para ese ámbito. En esta perspectiva, el modelo ideal para la educación escolar es el entrenamiento en el trabajo que ocurre cuando los mentores experimentados trabajan con novatos o aprendices.

Cualesquiera que sean los méritos de esta idea, existen límites obvios en el grado en que es factible considerar cambiar porciones significativas del curriculum escolar de ámbitos dentro de la escuela a ámbitos fuera de la escuela. Sin embargo, la noción de la cognición situada también tiene implicaciones para el diseño de la instrucción dentro de la escuela. En particular, implica que se debe ser más consciente de las aplicaciones potenciales cuando se selecciona y planea la enseñanza del contenido del curriculum y que se deben enfatizar aquellas aplicaciones al presentar el contenido a los estudiantes.

Además, tanto como sea posible, se debe permitir que los estudiantes aprendan por medio de su participación en tareas auténticas. Las tareas auténticas requieren usar lo que se está aprendiendo para lograr los mismos tipos de aplicaciones en la vida que justifican la inclusión de este aprendizaje en el currículum en primer lugar. Si no es posible involucrar a los estudiantes en las aplicaciones de la vida real para las que el currículum se supone que los prepara, entonces al menos puede hacerse que participen en simulaciones realistas de estas aplicaciones.

La noción de cognición situada implica que los estudiantes necesitarán aprender cosas tales como búsqueda, pensamiento crítico y solución de problemas participando en ellas bajo condiciones realistas. Los profesores tendrán que trabajar dentro de las restricciones impuestas por la disposición actual de los estudiantes y por el acceso a ámbitos y equipo, pero todavía pueden involucrar a sus estudiantes en

búsquedas por medio de preguntas valiosas y significativas, pensamiento crítico acerca de cuestiones políticas significativas y discusión de métodos potenciales para solucionar problemas reales.

### **1.7.1. Andamiaje y transferencia de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor al alumno**

Las ideas respecto al aprendizaje situado y respecto a la enseñanza en la zona de desarrollo próximo tienden a agruparse alrededor de las ideas de andamiaje y transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor al estudiante. El andamiaje de la instrucción es un término general para la asistencia en la tarea o estrategias de simplificación que podrían usar los profesores para salvar la brecha entre lo que los estudiantes son capaces de hacer por su cuenta y lo que son capaces de hacer con ayuda. Los andamios son formas de apoyo proporcionadas por el profesor (u otro estudiante) para ayudar a los estudiantes a progresar

desde sus capacidades actuales hacia el objetivo pretendido<sup>14</sup>. Como los andamios usados por los pintores de casas, el apoyo proporcionado por medio del andamiaje es temporal, ajustable y se elimina cuando ya no es necesario. Ejemplos de andamiaje incluyen modelamiento cognoscitivo (en el que el profesor demuestra la ejecución de la tarea mientras verbaliza en voz alta el pensamiento que la guía), avisos o indicios que ayudan a los estudiantes a avanzar al paso siguiente cuando se quedan atorados de manera temporal y preguntas que los ayudan a diagnosticar las razones de los errores y a desarrollar estrategias de reparación.

Wood, Bruner y Ross<sup>15</sup> sugirieron que la instrucción con andamiaje apropiado incluye los siguientes seis componentes:

1. Desarrollar el interés del estudiante en lograr el objetivo pretendido de la tarea.

---

<sup>14</sup> ROSENSHINE Y MEISTER, *Cognoscitivismo aplicado a la educación*, 1992, p. 71.

<sup>15</sup> WOOD, BRUNER Y ROSS, *Psicología en educación*, p. 19.

2. Demostrar una versión idealizada del acto que se va a ejecutar.
3. Simplificar la tarea reduciendo el número de pasos requeridos para solucionar un problema, de modo que el estudiante pueda manejar ciertos componentes y reconocer cuándo éstos están siendo logrados con éxito.
4. Controlar la frustración y el riesgo en la solución de problemas.
5. Proporcionar retroalimentación que identifique las características críticas de las discrepancias entre lo que ha producido el estudiante y lo que se requiere para una solución ideal.
6. Motivar y dirigir la actividad del estudiante lo suficiente para mantener la búsqueda continua del objetivo.

Asociada de manera íntima con la idea del andamiaje está la noción de transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje. Al inicio del proceso, el

profesor asume la mayor parte de la responsabilidad de la estructuración y manejo de las actividades de aprendizaje y proporciona a los estudiantes una gran cantidad de información, explicación, modelamiento u otras entradas. Sin embargo, conforme los estudiantes desarrollan pericia pueden comenzar a asumir la responsabilidad de regular su propio aprendizaje haciendo preguntas y trabajando en aplicaciones cada vez más complejas con grados crecientes de autonomía.

### **1.7.2. Investigación aplicada**

Adelante se enlistan algunos ejemplos de actividades que especialistas en cinco áreas temáticas escolares considerarían como actividades de aprendizaje auténticas para el aprendizaje de la historia.



Recrear el día escolar en una escuela de una sola habitación del siglo XIX; aplicar la Minisociedad u otras simulaciones económicas que exigen que los estudiantes produzcan, compren y vendan bienes y servicios.

Planear un viaje de vacaciones extenso, con mapas e itinerario; debatir si la revolución mexicana, por ejemplo, fue justificada o no.

Debatir cuestiones políticas actuales; simular debates presupuestales legislativos (por ejemplo, actuar como legisladores estatales representando a distritos con órdenes del día diferentes).

### **1.7.3. Transferencia de la responsabilidad del profesor al alumno**

Tharp y Gallimore<sup>16</sup> describieron un modelo de desempeño asistido que implica la enseñanza en la zona de desarrollo próximo, el andamiaje del aprendizaje por medio de la asistencia responsiva y la transferencia de la responsabilidad al niño conforme desarrolla pericia. La ayuda del profesor es contingente y responsiva al nivel de desempeño del aprendiz. El profesor permite con paciencia que los aprendices manejen tanto como puedan por sí solos y que aprendan por medio de sus errores, excepto cuando los errores pueden ser costosos o peligrosos y por tanto deben ser minimizados por medio de formas de instrucción más directas y controladoras.

---

<sup>16</sup> THARP Y GALLIMORE, *Pedagogía*, p. 256.

Tharp y Gallimore<sup>17</sup> identificaron seis medios para proporcionar asistencia responsiva:

- 1) Modelamiento (en especial modelamiento cognoscitivo que incluye verbalización abierta de las estrategias).
- 2) Manejo de contingencias (en especial el elogio por el buen desempeño).
- 3) Proporcionar retroalimentación acerca de lo correcto de las respuestas.
- 4) Instruir (decir al estudiante en forma específica qué hacer, para ser usado con moderación).
- 5) Cuestionar (estimular al estudiante a pensar y comunicarse acerca de la tarea, en especial si esto producirá operaciones mentales que no podrían ser producidas de otra manera).
- 6) Estructuración cognoscitiva (establecer principios o generalizaciones que unen las cosas y hacen una representación mejor organizada del aprendizaje).

---

<sup>17</sup> Ídem.

La estructuración cognoscitiva puede enfocarse en el contenido que se está aprendiendo o en las actividades cognoscitivas de los aprendices. Cuando se enfoca en el contenido, la estructuración cognoscitiva proporciona explicaciones (por ejemplo, que la expansión de los gases cuando son calentados durante los experimentos de química ocurre debido a que la actividad molecular aumenta con la temperatura o que la siguiente historia en el libro de lectura se refiere a los desafíos enfrentados por un grupo de alpinistas). Cuando la estructuración cognoscitiva se enfoca en la actividad cognoscitiva de los aprendices, proporciona explicación o recordatorios de las estrategias que se espera que usen los estudiantes mientras trabajan en tareas académicas.

Del mismo modo, otros autores se han inspirado en ideas acerca de la cognición situada y acerca del aprendizaje por medio de la capacitación en el lugar de trabajo para desarrollar el modelo de capacitación cognoscitiva de la

educación escolar. El modelo incluye cuatro aspectos importantes de la capacitación tradicional: modelamiento, andamiaje, desvanecimiento y preparación. El maestro modela la ejecución de la tarea para el aprendiz, proporciona preparación y otras formas de andamiaje mientras el **alumno** practica porciones de la tarea y luego desvanece estas formas de asistencia conforme el aprendiz se vuelve lo bastante competente como para completar las tareas de manera independiente. La capacitación cognoscitiva en el salón de clases incluye estos mismos elementos, junto con otros adicionales que son necesarios debido al contenido más abstracto que se enseña ahí. El modelamiento incluye pensar en voz alta para hacer la cognición del profesor visible para los estudiantes, y el profesor hace preguntas diseñadas para hacer también visible la cognición de los estudiantes para él (por ejemplo, "¿cómo llegaste a tu predicción acerca del final de la historia?" o "piensa en voz alta para mí mientras trabajas con el problema en el pizarrón"). Además, al

enfatar tareas auténticas y contextos para el aprendizaje que tengan sentido para los estudiantes, los profesores intentan basarse en algo de la significación y motivación de la tarea que por lo común están incluidos en el aprendizaje que está situado en el lugar de trabajo. Por último, debido a que el profesor debe enseñar para la transferencia, la capacitación cognoscitiva expone a los estudiantes a una gama de tareas y los anima a notar sus elementos comunes y a considerar las implicaciones para la aplicación en la vida afuera de la escuela.

# **CAPÍTULO 2**

## **LA PROBLEMÁTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

## **2.1. PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, una primera tarea necesaria en un ambiente de educación que intente alcanzar ciertos niveles de calidad que ha de enfrentar el docente y de la cual dependerá en buena medida el éxito del proceso educativo, es la planificación cuidadosa de las actividades por realizar en relación con los objetivos y contenidos de los programas de estudio en el sexto grado. Para ser eficaz, esa planificación debe determinar con precisión los objetivos generales que se propone alcanzar, seleccionándolos en función de la estructura del conocimiento y de la edad y el rendimiento intelectual de los miembros del grupo. Si bien los planes de estudio enumeran los objetivos generales de la escuela y los específicos de la historia, el grado de generalización con que los enuncian permite concretarlos a diferentes niveles y exige, por lo tanto, que el profesor determine con claridad qué nivel se propone alcanzar, tenien-



do en cuenta la madurez de sus alumnos.

Se debe tener en cuenta el nivel de rendimiento de los integrantes del grupo de sexto grado. No todos los alumnos, aún de una misma edad, tienen idénticas capacidades y aptitudes, y aún cuando las posean difieren en su ritmo de aprendizaje, en su caudal cultural, en sus experiencias de vida y en sus intereses por una u otra rama del saber, es decir, en condiciones que influyen en el rendimiento intelectual y en las actitudes.

Será entonces el docente quien propondrá objetivos básicos que todo el grupo deberá alcanzar, y objetivos diferenciales para los alumnos dotados de mayores capacidades y aptitudes, o para los que exhiben un ritmo de trabajo y aprendizaje más rápido o intereses centrados en su área para aquellos que poseen capacidades limitadas o son de aprendizaje lento.

Debe quedar claro que los objetivos propuestos no se relacionarán exclusivamente con el rendimiento escolar y la adquisición de conocimientos, sino también con el desarrollo de actitudes y habilidades necesarias para la vida social.

Las mismas pautas guiarán al profesor en la enunciación de los objetivos específicos de cada unidad, los cuales adaptarán los objetivos generales a las posibilidades efectivas de aplicación. Aquéllos se expresarán en términos de conductas deseables, exteriormente visibles, que puedan ser evaluadas. Será de estos objetivos específicos de los que dependerán los métodos, las actividades y la evaluación.

Al fijarse los objetivos de cada unidad se considerarán conocimientos y comprensiones actitudes y habilidades. En cada una de estas áreas se fijarán objetivos para las diferentes modalidades y capacidades de los alumnos que integran el grupo, y se insistirá especialmente en las actitudes y

habilidades que se intenta promover en los niños con dificultades de rendimiento.

Aunque sean numerosos los objetivos que puedan fijarse para cada unidad, el profesor se limitará a unos pocos que ofrezcan la posibilidad de ser alcanzados. Señalará los que merecen primordial atención; ello no implica que los restantes sean ignorados o que no puedan lograrse a través del desarrollo de la unidad si aparecen como necesarios, o que se dejen de lado los que corresponden a unidades anteriores.

Es oportuno recordar que a través del área de las ciencias sociales se pretende que el alumno:

- Alcance una visión conceptual, sistemática y objetiva del mundo;
- Se ubique en las líneas del tiempo universal, nacional y local destacando en ellas los hechos histórico-culturales más significativos;

- Comprenda el momento histórico en que vive, y se perciba a sí mismo como un elemento dentro de él;
- Conozca su medio geográfico y el de otros hombres;
- Comprenda la interdependencia entre los hombres y el ambiente físico y social que los rodea;
- Aprenda a dar y recibir;
- Asuma responsabilidades;
- Respete los derechos de los demás;
- Actúe cooperativamente en la escuela y en la comunidad;

En otra dimensión se persigue que:

- Desarrolle capacidades para pensar críticamente;
- Desarrolle capacidad de observación;
- Adquiera aptitudes y habilidades para la lectura comprensiva, para localizar material de lectura y para ordenar eficazmente el ya leído;
- Desarrolle habilidades para interpretar mapas, gráficos, etcétera;

- Desarrolle habilidades para expresar con orden y claridad sus ideas, en forma escrita u oral,

Los objetivos, sólo de manera enunciativa, deberán determinarse en cuanto a:

- a) **Generales del ciclo**
- b) **Generales del curso**
- c) **Específicos de unidades**

## **2.2. QUÉ INVOLUCRA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Una vez seleccionados los objetivos específicos de cada unidad, el profesor deberá elegir los temas y planificar las actividades mediante las cuales alcanzará esos objetivos.

Para la determinación de los contenidos y las actividades partirá de una generalización que se fijará como objetivo, y siguiendo un orden lógico llegará a señalar los problemas

concretos a partir de los cuales, y por un proceso inverso, conducirá a los alumnos al aprendizaje de la generalización. Este proceso ha sido claramente esquematizado por Jarolimek<sup>18</sup>

Durante el proceso de selección de temas, lo importante no es el asunto en sí, el contenido por el contenido mismo; el verdadero valor reside en los aprendizajes básicos que se lograrán mediante el tratamiento del tema que se escoja. El fin por el cual se incluye un tema u otro en el programa de estudios sociales no debe ser la acumulación de información, sino las posibilidades que ofrece de contribuir a una mejor comprensión de la sociedad y del ambiente físico en que el alumno desarrollará su vida y cuyos problemas habrá de afrontar y resolver.

Se considerará por parte del docente cuál es el método adecuado para lograr la comprensión requerida y cómo se

---

<sup>18</sup> JAROLIMEC, *Las ciencias sociales en la educación elemental*, pág. 86.

adquieran y ejercitan las actitudes y habilidades que se propone fomentar, y de acuerdo con ello procederá a seleccionar las actividades.

Estas deben ser variadas, ya que difícilmente se puede hallar alguna que permita alcanzar todos los objetivos propuestos; generalmente es necesario que varias actividades concurren para lograr una sola meta.

Si se han fijado objetivos para todos los alumnos y para los que poseen mayores aptitudes y capacidades, o aprenden a un ritmo más rápido que sus compañeros, el docente organizará actividades adecuadas a los distintos tipos de educandos, a fin de que cada uno desarrolle al máximo sus aptitudes personales.

Junto a estas actividades que permiten personalizar la enseñanza, planificará otras que la socialicen, que habitúen al

alumno a la cooperación y a la ayuda mutua, que lo preparen y ejerciten para desempeñarse en la vida social.

También proyectará algunas que despierten el interés o la curiosidad del grupo por el nuevo tema o problema propuesto, y, por último, un conjunto de tareas que, al término de la unidad y en diferentes momentos de su desarrollo posibiliten la comprobación del aprendizaje realizado y proporcionen pautas para introducir cambios, si ello fuese necesario.

Es deseable que el docente estructure de manera consciente su trabajo, de manera que el plan no sea tan rígido como para impedir que sea adaptado sobre la marcha a las necesidades del grupo, o que los alumnos participen en la planificación de las tareas.



### **2.3. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN APOYO A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Se ha considerado pertinente el incorporar algunas sugerencias que permitan al docente apoyar su cátedra en la materia. Las actividades que se sugieren servirán para:

- 1. Presentar temas.**
- 2. Desarrollo de temas.**
- 3. Individualizar la enseñanza.**
- 4. Socializar la enseñanza.**

#### **2.3.1. Actividades para presentar temas**

Los recursos con que los docentes pueden despertar la curiosidad de sus alumnos por las actividades que se desarrollarán en el aula e interesarlos en el estudio de los diferentes temas dentro de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia, son muy variados. De

la habilidad e imaginación con que aquellos las seleccionen dependerá su eficacia. Es necesario que al abordar un tema nuevo el educando experimente curiosidad y se sienta atraído por las tareas que su maestro le propone. Ello puede lograrse utilizando recursos didácticos que por sí mismos interesan (películas, diapositivas, etcétera) o, cuando es posible, partiendo de realidades concretas y próximas al alumno, al que se conducirá desde allí hacia áreas más alejadas de sus intereses y experiencia, o más áridas. La posibilidad de utilizar un recurso u otro varía según el nivel de madurez y caudal cultural de los niños y, especialmente, según la localidad y los materiales que ofrezca la comunidad.

Es posible presentar un tema mediante la decoración del aula con objetos e ilustraciones referidos a él, la proyección de películas o diapositivas, la lectura y el comentario de material bibliográfico o periodístico, el planteo de problemas, la realización de dramatizaciones, etcétera.

### **2.3.2. Actividades para desarrollar temas**

La metodología apropiada para la enseñanza de las ciencias sociales nos ofrece una gran variedad de actividades para desarrollar los temas de esta área de conocimientos como.

### **2.3.3. Actividades para individualizar la enseñanza**

Los alumnos que integran un curso poseen diferentes intereses aptitudes y capacidades, y provienen de medios socioeconómicos diversos. Siendo propósito de la escuela desarrollar esas potencialidades, se plantea al docente el problema de seleccionar las actividades en función de las diferencias individuales. Esto se hace más evidente en la escuela media, donde todos los alumnos, sin considerar sus inclinaciones personales, deben adquirir conocimientos, habilidades y actitudes básicas.

La selección practicada con este fin exige que el docente conozca a cada uno de los integrantes de su grupo en lo que respecta a aptitudes naturales, hábitos de estudio, ritmo de trabajo, antecedentes familiares y capacidad de adaptación al grupo.

Es preciso considerar esas diferencias individuales cada vez que se planifica una actividad escolar. Todos los alumnos pueden realizar una investigación bibliográfica, pero sólo algunos están capacitados para leer y comprender ciertos textos. El docente indicará, a quienes presentan dificultades para la comprensión de la lectura, textos más breves y más simples que los recomendados a aquellos estudiantes que han desarrollado habilidades y capacidad para esta tarea. Hay alumnos capaces de abordar solos el análisis de un documento histórico, otros, en cambio, necesitan un cuestionario que los guíe o una reelaboración del contenido de aquél para adaptarlo a su vocabulario y manejo del lenguaje.

En todo grupo se observa la presencia de niños que pueden participar cooperativamente en él o en un equipo de trabajo, pero que carecen de habilidad para dirigir, y de otros especialmente dotados para conducir a sus compañeros y organizar las tareas. A ciertos escolares les resulta fácil expresarse en forma escrita u oral, o en ambas, pero algunos lo harán más eficazmente por medio de dibujos o tareas manuales.

Existe, pues, una amplísima gama de diferencias. El docente, ya que no puede proyectar actividades adecuadas para cada uno de los alumnos, tratará al menos de agrupar a éstos por afinidad de capacidades, habilidades, intereses o dificultades. Elegirá actividades aptas para todos los alumnos y otras destinadas a aquellos con mayores capacidades y un ritmo de trabajo más rápido, sin olvidar la ayuda que se ha de prestar a los más lentos en la realización de sus tareas. Organizará, además, el trabajo adecuado a los

alumnos menos capacitados intelectualmente, ya que el asignado a los más brillantes sería para ellos demasiado complejo.

#### **2.3.4. Actividades para socializar la enseñanza**

Si consideramos que uno de los objetivos fundamentales de las ciencias sociales es preparar al alumno para que se desempeñe en la vida social, se impone proporcionarle abundantes y variadas actividades que le permitan adquirir y ejercitar actitudes y habilidades que conduzcan al logro de esa meta.

Se tratará de lograr en el alumno:

- Conocimiento de las normas necesarias para actuar eficientemente en tareas de grupo;
- Habilidad para comunicar con claridad sus ideas;
- Capacidad para asumir responsabilidades.

- Confianza y seguridad en sus capacidades para poder expresar sin temor sus ideas;
- Capacidad para atender y respetar las ideas de los demás;
- Tolerancia ante ideas distintas y aun opuestas a las suyas;
- capacidad para modificar sus opiniones a la luz de argumentos más sólidos que los propios;

Cumplen esta función todas las actividades que estimulan a los alumnos a trabajar en forma cooperativa con sus compañeros y con la comunidad en general. En el área de las ciencias sociales, ofrecen oportunidades para ello las clases en que los niños participan activamente guiados por preguntas, ya sea para reelaborar una investigación, para esquematizar contenidos, para analizar mapas o gráficos, o una fuente o documento, etcétera. Contribuyen también a esos objetivos los trabajos en equipo, las salidas a la

comunidad para descubrir recursos de diferente naturaleza y algunos planes cooperativos posibles de llevar a la práctica desde este campo.

#### **2.4. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

La evaluación es la etapa del proceso de aprendizaje que permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos. Para que cumpla su función dentro de ese proceso, el docente debe tener bien claros los objetivos que se propone alcanzar, y seleccionar en función de ellos los métodos que aplicará. Sería inútil evaluar conocimientos, actitudes o habilidades cuyo aprendizaje no ha sido señalado como objetivo, o para el cual no se han planeado actividades; y sería insuficiente evaluar sólo conocimientos cuando el objetivo incluye, además, el logro de habilidades y actitudes.

La evaluación de los progresos en el área cognoscitiva es



importante en cada asignatura, pero no es la única posible ni la más significativa en el proceso de maduración integral del alumno. Junto con la adquisición de conocimientos y habilidades intelectuales, en este tiene lugar el proceso de desarrollo físico, de incorporación y ajuste a la sociedad; el escolar está formando hábitos de trabajo, reconociendo y orientando sus intereses, descubriendo y desarrollando sus aptitudes, modelando sus actitudes. Todo ello en el ámbito de una familia y una sociedad que influyen en él favoreciendo u obstaculizando su acción. Es necesario considerar, entonces, la totalidad de estos aspectos al realizar la evaluación, tal como se consideraron al formular los objetivos y al seleccionar contenidos y actividades.

La evaluación permite al docente conocer el logro total o parcial de los objetivos; por lo tanto, ha de realizarse no solo al término de cada una de las unidades, sino en forma continua, durante el desarrollo de éstas. Así se obtendrán los

elementos necesarios para llevar a cabo el reajuste de contenidos, métodos y actividades, y aún de los mismos objetivos prefijados. Saber si el alumno ha llegado o no a las metas propuestas, o en qué medida las ha alcanzado, no debe ser un fin, sino un medio que favorezca el mejoramiento del proceso educativo, dando las pautas para su corrección y realimentación.

Acorde con estos criterios, el docente elaborará los instrumentos de evaluación, que serán tantos y tan variados como los objetivos propuestos a fin de permitir la comprobación de su logro. Incluirá los instrumentos objetivos, que pueden utilizarse con éxito en la evaluación del área cognoscitiva, y los que facilitan la estimación en el área de las actitudes, por ejemplo, la observación y el registro de datos. Cada uno de ellos resulta más eficaz que otros para evaluar un determinado producto de aprendizaje.

En el campo de las ciencias sociales la evaluación abarcará conocimientos, habilidades y actitudes.

## **2.5. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN JALISCO**

No se trata aquí de recopilar una lista de argumentos, de carácter pedagógico, para justificar las acciones educativas que tiendan a ubicar la enseñanza y el aprendizaje de la historia de Jalisco. Nuestro punto de vista, desde un ángulo técnico pedagógico, tratará de enfatizar no sólo el “qué” sino también el “cómo”; es decir, qué enseñar y cómo enseñar ese contenido.

La perspectiva pedagógica, en este caso, no puede limitarse a los aspectos metodológicos o procesales, sino que debe también comprender el contenido y la manera de comunicarlo, tal es la estrategia educativa pertinente.

Y no únicamente estrategia, así sola, tal vez sea necesario hablar de estrategias -en plural- porque el ámbito del proceso y los destinatarios abarcará los sistemas escolarizados alternativos, como resulta el caso de los abiertos, y de los no formales.

Desde el ángulo pedagógico, más bien didáctico, la enseñanza de la historia local, estatal o regional, debe tener como sustento algunos principios del aprendizaje que permanecen todavía vigentes, aún frente a la querrela que se desarrolla actualmente entre el enfoque tradicional, la tecnología educativa y las posiciones de la didáctica crítica.

Recordemos los consagrados axiomas que aconsejan un aprendizaje que parta “de lo cercano a lo lejano”, “de lo próximo a lo remoto”, “de lo conocido a lo desconocido”, “de lo concreto a lo abstracto” y, aunque hoy discutible, “de lo fácil a lo difícil”.

Vigente también, se encuentra el principio de la motivación o de la predisposición por el que el individuo aprende cuándo un contenido y un método le resultan agradables y provocan interés en él.

Asimismo es necesario considerar al principio o ley del efecto, por el que un aprendiz tiende a reproducir las experiencias agradables y a no reproducir las desagradables. Lo placentero, aquí está representado por contenidos estimulantes, relacionados con su vida personal y con la de su grupo de pertenencia.

Otro de los principios del aprendizaje que se estima congruente con una enseñanza de la historia local o regional, es el principio del ejercicio. Aunque muy atacado por el "Gestaltismo", el ejercicio o la práctica, la investigación operacional, provoca en el individuo un proceso de

maduración, a través de las vivencias y del redescubrimiento de la verdad.

Por otro lado hay que tomar en cuenta que el enfoque de la enseñanza de la Historia y de la Geografía parece fortalecer la conveniencia de llegar a los valores nacionales a través del conocimiento, la comprensión y la valoración de la realidad circundante, como parte de ese todo que es el ser nacional.

**El Programa para la Modernización Educativa**, dado a la luz pública el pasado 9 de octubre de 1989, establece líneas, acciones sustantivas y metas a cumplir, al menos hasta 1994, que mucho pueden apoyar a la enseñanza de la historia regional. Estas tienden hacia cambios profundos en los contenidos, en los procesos y en las estrategias. Si estamos en vísperas de modificaciones -tanto en el qué enseñar como en el cómo enseñar-, la Historia, que es contenido y proceso a la vez, tiene una oportunidad

inapreciable para reafirmar su presencia.

“Precisamente, debe propugnarse por un sistema educativa que desencadene las fuerzas de nuestra sociedad, contenidas en todas las regiones del país; organice, en función de necesidades locales, el esfuerzo educativo, acerque la atención de la función educativa a los problemas y realidades de su entorno más inmediato, y cuente con la participación de todos los sectores de la comunidad local...”<sup>19</sup> Reconoce además, que la comunidad local “permite articular, potenciar y dar vida propia y original, en todos los rincones del país, a los valores del consenso nacional”<sup>20</sup> estos son: el amor a la patria, fundado en el conocimiento de su geografía y de su historia; el sentido de democracia y de justicia, profundizado con el aprendizaje de nuestro civismo; el respeto a sí mismo y a los demás; y el reconocimiento y ejercicio de los derechos y de las libertades.

---

<sup>19</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Programa para la modernización educativa, 1989-1994, SEP, p. 65.

<sup>20</sup> Ídem.

Se atribuye a la educación la posibilidad de conjugar el conocimiento de las tradiciones y hábitos, creencias y costumbres, en su dimensión local y regional, sobre la base de contenidos unificadores, aprendidos en la familia y en la comunidad.

Tal vez el problema no se resuelva atendiendo exclusivamente a los contenidos y a los métodos, sino también a las actitudes y a la posición epistémica de quienes -con o sin consultas ulteriores- habrán de delinear los caminos que recorreremos los ejecutores de la política educativa de este fin de siglo y de milenio.

En cuanto a la evaluación de las acciones educativas formales, será deseable aprovechar las aportaciones de la corriente crítica que hoy irrumpe en el campo didáctico, en donde se propone una estrategia que se ha dado en llamar Evaluación ampliada<sup>21</sup>, cuyos criterios pueden resumirse así:

---

<sup>21</sup> Ídem.



- 1) **Coherencia:** donde lo evaluado es lo aprendido.
- 2) **Transparencia:** todos ven que lo producido es lo evaluado.
- 3) **Pertinencia:** el proceso e instrumentos para evaluar son de la misma índole que los utilizados para aprender.
- 4) **Aceptabilidad:** todos los estudiantes pueden hacerlo.

Seguramente coincidiremos, en que la tarea educativa no consiste meramente en atender a los expertos, y aprovechar su bagaje de experiencia y de estudios realizados, sino que debe construir junto con la comunidad educativa en pleno aquello que sea nuestro objeto de estudio. Una tarea indudablemente más compleja y laboriosa, diferente a la de repetir contenidos y que se acerca más a la investigación científica, apoyada en el interés por descubrir, sustentada en el deseo de encontrar raíces y en la necesidad de comprender el presente.

Independientemente de los programas y materiales de lectura o de consulta que se pongan a disposición de los maestros y alumnos de Jalisco, los temas históricos pueden ser el gran motivador para los estudios de la comunidad, el poblado o el barrio. No aludimos aquí sólo a los trabajos muy meritorios de docentes, cronistas, aficionados o amantes de una comarca o municipio; o las monografías, que generalmente se elaboran para cumplir requerimientos de titulación o bien como lucimiento personal, quisiéramos, más bien referirnos a una metodología que incorpore una **Investigación participativa** en todos los niveles del sistema educativo.

### **La investigación participativa**

El interés que ha despertado la metodología de la investigación participativa en Latinoamérica -y particularmente en México-, se basa tanto en presentaciones

teóricas como en experiencias originadas en acciones prácticas, tendientes a producir cambios sociales.

La diferencia significativa entre la investigación social (incluyendo la investigación educativa), en su forma más tradicional, y la investigación participativa, consiste en el compromiso que ésta se plantea al proponer que todos los involucrados en el proceso se apoderen del conocimiento. Así, la investigación participativa es descrita como una actividad integral que comprende, de manera combinada, la investigación social, el trabajo educativo y la acción social.

Las características de este proceso fundamentalmente son:

- El problema a investigar se origina en el grupo (comunidad, lugar de trabajo, escuela).
- El objeto final de la investigación participativa es la transformación estructural y el mejoramiento del nivel de

vida de una población, a través de la generación de conocimientos. Los beneficiarios serán los individuos que conforman la población o comunidad educativa.

- La investigación participativa tiende a enfocar el trabajo hacia un amplio rango de grupos en los que los individuos involucrados en el proceso habrán de tomar conciencia de sus propias habilidades, de sus recursos, de sus orígenes.
- En este enfoque, el investigador ya no es sólo el especialista, sino un elemento más de las personas que integran la población (comunidad, colonia, barrio, grupo).

El carácter acríptico que ha tenido nuestra educación en los últimos años, coincide con el paradigma o modelo de investigación enraizado en el campo de las Ciencias Sociales, basado en el positivismo y en el empirismo, que enfatiza:

- El rigor científico en la elaboración de los instrumentos de indagación.
- La precisión estadística en la interpretación de los datos.
- La confiabilidad de los resultados.

La reacción ante los métodos de investigación, que llamaremos “convencionales”, surge inicialmente en Latinoamérica y constituye una contribución del Tercer Mundo a este campo de las Ciencias Sociales. Los latinoamericanos comienzan a explorar, sobre todo, a partir de 1970, nuevas formas de investigación, más comprometidas con la problemática de los sujetos investigados.<sup>22</sup>

Los trabajos de investigación temática y la búsqueda de vocabularios significativos para la aplicación del método psicosocial, por parte de Paulo Freire en Brasil y en Chile, así como la labor de sus seguidores en varios países de América Latina, constituyen expresiones de búsqueda de un nuevo

---

<sup>22</sup> UNICEF Educación y Pobreza, p. 476.

enfoque donde la participación popular es un requisito para las actividades investigativas. De la misma manera, se generaron conceptos como los de "comunicación horizontal", "observación militante", e "investigación-acción", en el campo de la investigación, tratándose este de un mundo donde la urgencia de solución de los problemas que enfrentaba con la casi nula incidencia de la investigación social y educativa en la Implantación de innovaciones, o de cambios, en la orientación de los planes y proyectos de acción.

Hemos dicho que en la investigación clásica o convencional, la población investigada se considera pasiva, tal como un depósito de informaciones, e incapaz de estudiar su propia realidad y de buscar soluciones para situaciones problemáticas. En este enfoque, la investigación es exclusivamente un asunto de especialistas, sociólogos, historiadores, antropólogos, economistas, pedagogos, psicólogos sociales, etc., como los responsables de detectar los

problemas de la población en estudio, formular hipótesis y proponer las conclusiones o soluciones correspondientes.

En cuanto a los resultados de la investigación, toca su evaluación a los propios investigadores profesionales y a los funcionarios que toman las decisiones, excluyendo a la población encuestada, la cual no tiene por qué conocerlos ni cuestionarlos.

Apreciando estas limitaciones, la investigación participativa facilita a la población investigada la identificación, el análisis crítico de sus problemas y la búsqueda de soluciones a las necesidades o carencias que ellos mismos desean indagar o resolver. La evidente diferencia entre ambos enfoques, nos conduce a inferir que no existe un modelo único de investigación participativa, ya que se trata de adecuar el proceso a las condiciones específicas de cada situación concreta, tomando en cuenta los objetivos

seleccionados, el contexto sociopolítico y cultural, y las limitaciones existentes.

Aún cuando la propuesta de un modelo, con pasos y con etapas estructuradas como la investigación social clásica resulta difícil de definir, quisiéramos presentar un esquema de cuatro pasos o fases, propuesto por Guy Le Boterf<sup>23</sup>.

La primera fase consista en el llamado montaje institucional y metodológico de la investigación educativa; la segunda es un estudio preliminar o provisional de la zona y de la población es decir, la identificación de su estructura social. En esta etapa se efectúa la recolección de los puntos de vista de los individuos y grupos de las áreas geográficas en estudio y se recopilan los principales eventos de su historia, así como la recabación de información socioeconómica y técnica. La tercera fase, analiza los problemas considerados como prioritarios que los involucrados -organizados, probablemente,

---

<sup>23</sup> Guy LE BOTERF, La enseñanza de las ciencias sociales, p. 46.



en círculos de estudio- quieren estudiar y desean superar. Al finalizar esta fase, se realiza una retroalimentación, a fin de verificar avances en las actividades del análisis del problema. Y en la última fase se formula y ejecuta un plan de acción que señala la manera idónea de enfrentar los problemas; incluye, desde luego, actividades educativas.

Los estudios históricos parecen tener mayor presencia en la segunda fase descrita: el “estudio preliminar de la zona y la población en estudio”. Aún cuando el conocimiento de la realidad es un proceso permanente -a lo largo de toda la investigación participativa- Le Boterf<sup>24</sup> sugiere relacionar cuatro tipos de información en esta fase:

- La estructura social de la población en estudio.
- El punto de vista de los habitantes de las áreas geográficas y estructuras sociales en estudio.
- Los eventos principales de su historia.

---

<sup>24</sup> Ídem.

- Los datos socioeconómicos y técnicos, utilizando los indicadores correspondientes.

En esta fase, se requieren momentos de convivencia informal, compartiendo la vida cotidiana, tanto como acciones estructuradas para recabar aspectos biofísicos, demográficos, económicos, socioculturales y familiares, de carácter histórico y actual. En este caso, será menester recurrir a especialistas y a la consulta de fuentes diversas (monografías, archivos oficiales, entrevistas con técnicos de agencias públicas o privadas, análisis de documentos de estudio existentes, etc.).

En síntesis, el proceso de investigación participativa, según Guy Le Bofert<sup>25</sup>, comprende tres momentos -diagnóstico, análisis crítico y acción- que dan lugar a un proceso permanente de estudio, reflexión y transformación de la realidad.

---

<sup>25</sup> Ídem.

## **Desmitificar la Historia**

La idea es desmitificar la Historia, lograr que la escuela enseñe a "hacer Historia". Algunos de los imperativos de la **UNESCO** en este momento de la educación son: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. Si logramos que los especialistas nos digan cómo se construye el conocimiento histórico, a través de un proceso de investigación accesible al maestro y al alumno, liberado de las complejidades técnicas que sólo dominan los profesionistas de la Historia, resultará factible que la enseñanza de la Historia experimente un cambio radical.

No se pretende vulgarizar la investigación científica ni los estudios histórico-sociales, sino ampliar el espectro de estos campos hacia una mayor participación, tanto de la docencia como de la comunidad educativa en su conjunto

Las técnicas, las herramientas, los instrumentos para indagar el devenir histórico, pasarían así a manos de un mayor número de individuos, encargados, a su vez, de multiplicar la metodología aprendida.

El maestro-investigador, tal como lo propone el actual **curriculum** de formación de maestros, no sólo habrá de dedicarse a la investigación educativa como parte de la teoría; **Error!No se encuentra la fuente de la referencia.** con la práctica, la investigación con la docencia.

### **El papel de los medios de información social**

El desarrollo tecnológico ha hecho posible una cierta forma de comunicación humana: la comunicación de masas. Al estudiar las funciones manifiestas o explícitas, algunos expertos identifican las de recolección y distribución de la información; la función educacional, es decir la transmisión

de la cultura, la comunicación de valores y normas de una generación a otra o de miembros de un grupo a aquellos que pasan a integrarlo. Finalmente, se habla de una función de entretenimiento que se refiere a todos los actos de comunicación básicamente entendidos como diversiones, recreación prescindiendo de todo efecto instrumental que pueda conllevar.

Desde el punto de vista pedagógico, partimos del reconocimiento de tres características limitantes de la comunicación de masas: pública, rápida y transitoria.

Siendo la enseñanza, al menos en nuestra opinión actual, el conjunto de experiencias significativas puestas a disposición del educando, con el propósito de facilitar ciertas modificaciones en su personalidad, la acción precedera o fugaz de los medios (cine, radio, prensa y televisión) no parece ser el sustituto de la educación formal. Sin embargo, nadie

pone en tela de juicio que la simultaneidad del mensaje, esa capacidad de llegar a grandes auditorios en un mismo tiempo, sugiere un impacto social sumamente potente y genera una serie de mecanismos muy importantes para el sostenimiento del equilibrio social: la censura de la comunidad, la opinión pública, etc. A su vez, la transitoriedad de la comunicación masiva, ha llevado, en algunos casos, a destacar la oportunidad del mensaje y los efectos del contenido.

No obstante, la televisión no ha sido aprovechada en todo lo que ella misma podría ofrecer a la enseñanza formal. No pretendemos referirnos a la programación sistemática de radioprimeria, telesecundaria o cualquier otro espacio dedicado a un determinado nivel educativo o grupo destinatario preferencial; solamente destacar la escasa participación que hoy tiene la televisión local o regional en la difusión de mensajes con contenido histórico.

La difusión de contenidos históricos de manera regular y frecuente por radio y televisión harían de las emisoras locales un medio valioso, de apoyo, y de reforzamiento a todas las acciones formales y sistemáticas.

En cuanto al material impreso en revistas, fascículos, folletos y libros, sólo habrá que apuntarse la conveniencia de la disposición de textos comprensibles para neo-lectores en los que encuentren un medio para continuar utilizando las habilidades logradas. No se dispone de lecturas básicas con contenidos históricos que se refieran al devenir de la propia región, para este tipo de lector novel.

**En suma:**

- 1) La enseñanza de la historia de Jalisco en Jalisco, podrá aprovechar el clima de renovación profunda que presupone la aplicación del **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, particularmente

en la tendencia o el reto de la descentralización. En este contexto, la comunidad local es un factor determinante en el fomento y divulgación de tradiciones, creencias y costumbres.

- 2) Los principios del aprendizaje, postulados por diversas corrientes didácticas pueden servir como sustento técnico en la implementación de un programa de Historia Regional. La motivación, el efecto y el ejercicio, son las bases para un aprendizaje eficiente.
- 3) En el marco de la investigación participativa, se ofrece la oportunidad para realizar estudios de carácter histórico-geográfico, a fin de lograr un diagnóstico situacional de la comunidad o población estudiada. Los eventos principales de su historia se investigan de manera cooperativa junto con los destinatarios de la investigación.
- 4) Se presenta asimismo la ocasión propicia para desmitificar los estudios históricos. Los especialistas



habrán de revelar y difundir aspectos metodológicos para que otras personas aprendan "a hacer Historia", no sólo a enseñar Historia.

- 5) El papel de los medios de información social en la comunicación de contenidos históricos representa un potencial insuficientemente utilizado, especialmente la emisión de mensajes motivadores y de divulgación.

**CAPÍTULO 3**  
**CARACTERÍSTICAS**  
**DEL NIÑO DE 6º AÑO**

### **3.1. ACTITUDES PROPIAS DE ESTA FASE DEL DESARROLLO**

A esta etapa del desarrollo se llama con razón "la plena niñez". Entre los diez y los doce años alcanza el niño en su desarrollo el estadio que nos parece característico y típicamente *infantil*. Desde todos los puntos de vista (físico, psíquico y espiritual) se completa la personalidad infantil en esta fase importantísima del desarrollo<sup>26</sup>.

Como preludio, en esta etapa muchos niños atraviesan a los nueve años y, a veces, a los diez por un corto período de desajuste o de excitación.<sup>27</sup> Se observan períodos de exagerada inestabilidad y excitabilidad acentuada siempre que el niño se encuentra frente a una nueva etapa de su vida. El niño tiene la vivencia de encontrarse ya en esa etapa futura, y comienza a imitar las formas de rendimiento y de conducta típicas de ella. De esta manera entra algunas veces en

---

<sup>26</sup> John HANSEN, *Psicología del desarrollo humano*, p.56.

<sup>27</sup> Richard BUSSEMAN, *Psicología educativa del niño*, p. 48.

contradicción y en relación tirante con el medio. A menudo le faltan todavía las condiciones físicas o psíquicas necesarias para los nuevos modos de conducta, y esto origina sentimientos de descontento consigo mismo. Puede verse en situaciones que le hacen pensar que no sirve para nada. Y ocurre también con frecuencia que los padres no saben adaptar las demandas que hacen a sus hijos a los conflictos internos en que éstos se debaten. Los padres ven a sus hijos como si fueran todavía unos "bebés", lo que, como es natural, provoca en éstos la reacción.

Busemann llama a este período "la edad del parloteo". No todos los niños atraviesan este corto período de excitación; cuando se presenta, desaparece muy pronto, sin que la maestra tenga que intervenir. Es entonces cuando comienza la "plena niñez" propiamente dicha.

Sus rasgos fundamentales podemos caracterizarlos mediante los conceptos de "armonización", "redondeo" o "perfeccionamiento". Alcanza su culminación poco antes del comienzo del segundo cambio de forma, correspondiente a la primera fase pubescente.<sup>28</sup> Entonces cede el puesto a una nueva fase que caracteriza la transición a la actitud propia del joven.

En seguida se analizan los aspectos relacionados con él.

## ***I. Estado físico***

La armonización de la personalidad infantil se presenta de modo muy llamativo en lo físico. La forma del cuerpo alcanza un alto grado de simetría. Las inarmónicas proporciones de las anteriores fases de "estirón" ceden el puesto a una relación equilibrada de las extremidades entre sí

---

<sup>28</sup> Manfred ZELLER, *La personalidad del niño*, p. 143.

y de ellas con el tronco, así como de la cabeza con el tronco y las extremidades. El aumento en estatura se corresponde con el aumento en corpulencia.

La actitud y los movimientos del cuerpo son también equilibrados y armónicos. Los niños adquieren la capacidad de controlar los movimientos del cuerpo. Por lo general, son ágiles y mantienen bien el equilibrio, por eso aprenden pronto nuevas formas de movimiento, como andar en bicicleta, patinar, practicar algún deporte organizado, trepar, nadar, etc. Su buen dominio del cuerpo está en relación, sobre todo, con la posición del centro de gravedad del mismo. Mientras que éste se encontraba, en los pequeñitos, un buen trecho por encima del ombligo, a los doce años ha descendido hasta un poco por debajo de la cresta del hueso iliaco en el cinturón pelviano. Esto hace más estable el equilibrio.

Añadiremos aquí algunas observaciones sobre la actitud del cuerpo del niño. Esta depende, en general, de la edad, de la estatura, del tipo constitucional y del sexo. En esto intervienen también factores individuales. Se comprende que debido al gran número de factores operantes no se puede hablar, en general, de una actitud única, obligada, para todos. En el pasado se trataba con frecuencia, incluso en las escuelas, de lograr esa actitud igual para todos. Hoy ya eso no nos parece del todo justificable.

## ***II. Actitud psíquica, espiritual y social***

También al aspecto psíquico y espiritual de la personalidad infantil es aplicable la expresión "armonización". Esta designa tanto la relación del niño con su medio como la relación entre las diversas funciones dentro de la personalidad. En el curso de su vida, hasta ese momento el niño se ha desarrollado en el seno de su medio natural y

social, y se ha creado una "imagen del mundo" que le basta para su forma de vida. Está vuelto hacia el mundo, y en gran medida abierto a las cosas y los fenómenos de su medio circundante. Puede desprenderse de sus propósitos y deseos propios, subjetivos, y considerar el mundo de una manera objetiva.

La escuela favorece esa disposición espiritual al enseñar por separado algunas materias del curso escolar, especialmente las ciencias naturales. Con ello se reafirma la actitud fundamental "cosista", la comprensión de las relaciones causales, que esa enseñanza especializada permite, promueve, asimismo, que se haga objetiva la imagen del mundo.

Sin duda el rasgo realista fundamental en la actitud de los niños tiene ahora una nota especial. La aceptación no crítica de cosas y fenómenos, característica del pequeño



escolar, va cesando poco a poco y cede su puesto a una actitud **crítica**. En el primer plano del interés ya no está sólo el mero querer experimentar la multiplicidad de los fenómenos como tales, sino el descubrimiento de su “de dónde”, su “por qué” y su “para qué”. Los niños más listos de esa edad quieren saber por qué la luz se enciende cuando se acciona el interruptor, de dónde viene el hombre, etc.

En conexión con esto se opera un cambio consistente en la estabilidad de los intereses. En la etapa anterior era característica “la multiplicidad de intereses objetivamente determinados.”<sup>29</sup> Ahora empiezan a especializarse y afirmarse; aparecen esferas de intereses preferidos, los cuales pueden conservarse para toda la vida si se posee en alto grado la aptitud requerida. Los maestros de los grados superiores tienen a menudo la experiencia de ver a sus alumnos preferir o rechazar determinadas asignaturas. Los muchachos y las muchachas se diferencian mucho unos de otros en lo relativo

---

<sup>29</sup> Edwin NAGY, *Maduración infantil*, p. 93.

a sus intereses preferidos. Las **individualidades** resaltan con más fuerza.

En la vida social del niño observamos también cambios significativos. Aumenta la capacidad de distribuirse en grupos y de llevar una vida social infantil. Por esto puede observarse la tendencia a vivir en armonía con los demás, a pesar de ciertos fenómenos de rivalidad entre los grupos infantiles.

Por regla general, se hacen sentir con fuerza las tendencias a desligarse de los vínculos que atan a la familia. La excursión o la fiesta familiares prometen ser fuente de regocijo, pero luego resulta que ya casi no despiertan entusiasmo. No obstante eso, los conflictos serios son raros. En esta edad es relativamente fácil guiar a los niños; éstos pueden subordinarse armónicamente al grupo familiar,

ayudar al padre y a la madre y cuidar un poco de los hermanitos menores.

Su autoconciencia es estable y no puede ser perturbada con facilidad. Los muchachos se sienten especialmente atraídos por los ejercicios físicos, y en este campo se afina su sentimiento del propio valor. Las muchachas, en cambio, se preocupan más por su apariencia, por el aspecto físico de su persona, por sus atractivos y sus defectos.

### **3.2. EL DESARROLLO SOCIAL EN LA EDAD DE LA ESCUELA**

El ingreso a esta etapa marca el punto, como ya hemos visto, en que el niño empieza, poco a poco, a independizarse de la familia (sin que al principio se advierta esto todavía). Aunque el pequeño sigue aún "pegado" a sus padres y hermanos, ahora comienza a establecer contactos con sus compañeritos de su misma edad. Ya se pudo observar esta

nueva orientación en el período preescolar (jardines de la infancia, grupos de juego libres), pero la vivencia que de su “despegue” tenía entonces el niño era sólo la de una ruptura temporal, momentánea, del vínculo familiar, ya que el contenido de la vida infantil en el seno de la familia no se diferencia esencialmente del que tiene en el jardín de la infancia y en los grupos de juego libres. Pero al aparecer, con la enseñanza y el aprendizaje, otro vínculo objetivo en la actividad del grupo, tiene el alumno la vivencia de que la forma social de la clase es distinta a la de la familia.

La clase escolar es para el niño la primera vivencia de una forma social “secundaria”. La familia representa la forma social “primaria”. Mientras mayor va siendo el niño, tanto más vive él en esa forma secundaria.

La vieja sociología ya solía distinguir dos tipos de agrupación social, la “comunidad” y la “sociedad”<sup>30</sup>, o la

---

<sup>30</sup> TONNIES, *Psicología infantil*, p. 231.

“familia” y la “asociación”<sup>31</sup>. Nuestra división en formas sociales “primarias” y “secundarias” encierra no las deducciones, en parte inconsistentes, de la sociología burguesa, sino que enfoca la cuestión sólo desde el punto de vista psicológico, o sea, el de la vivencia de ser miembro del grupo. Los grupos de tipo familiar son “primarios” porque es en ellos donde primero vive el niño. Se diferencian de las formas sociales “secundarias” en que en las primeras el orden jerárquico y las relaciones entre los miembros del grupo se forman, por decirlo así, sobre la base “natural” de las relaciones de parentesco, y por eso no varían apenas o no varían nada: las respectivas posiciones del padre, de la madre, de los abuelos, de los tíos, de los otros niños, etc., están fijadas de antemano y no son intercambiables. En cambio, en los grupos “secundarios” encontramos una variedad relativamente alta entre las respectivas posiciones que ocupan los miembros del grupo, o sea, con respecto al orden jerárquico y a las relaciones interpersonales. Las vivencias

---

<sup>31</sup> Raúl HELLPACCH, Educación infantil, p. 158.

que se tienen del “padre” y del “líder” son diversas, no sólo por la diferencia de edades, sino también por los papeles específicos que desempeñan en formas grupales psicológicamente distintas en todos los órdenes.

La capacidad de vivir en grupos secundarios se desarrolla, como hemos visto anteriormente, poco a poco en los primeros años escolares. En la niñez “madura” parece alcanzar la cima. A esta edad los niños parecen estar dispuestos, de una manera muy especial, para vivir en grupos con los de su misma edad y actuar en ellos.

Para estos niños, la vida común en el grupo parece ser algo más esencial que la familia. Son inequívocos los esfuerzos que hacen para vincularse espontáneamente a un grupo.

## ***La formación de los grupos***

Una observación detallada del comportamiento en el salón de clases nos da muchos datos sobre las diversas maneras de formarse los grupos en esta edad. Por anticipado debemos tener en cuenta, al interpretar sus resultados, que las observaciones fueron hechas en los Estados Unidos. El fondo sociocultural de los procesos psicosociales influyó, como es natural, sobre éstos.

# **CAPÍTULO 4**

## **PROPUESTA**



## **4.1. CONCEPTOS GENERALES**

Los niños aprenden desde muy pequeños a darle sentido a los actos propios y ajenos, a interpretar el mundo que los rodea y a proporcionarle significado a su vida en sociedad.

Esto va dándoles la competencia para desenvolverse dentro de una cultura y la herramienta para lograrlo es el lenguaje. Esta es una síntesis apretadísima de lo que Bruner<sup>32</sup> plantea y argumenta de manera amplia, sobre el sentido, el significado y papel que juega en todo ello el lenguaje.

Hoy, desde el enfoque comunicativo funcional, se pretende que el niño en la escuela, desarrolle una serie de competencias comunicativas que tienen que ver con su actuación social y cultural y por lo tanto dejan fuera los

---

<sup>32</sup> Jerome BRUNER, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, p. 28.

enfoques memorísticos de datos y academicista de definiciones formales cuyo contexto es solamente el aula y el examen.

Creo que muchas de las proposiciones brunerianas pueden aportar al enfoque constructivista que vengo tratando para la enseñanza de la historia, avances para el trabajo escolar, tal es el caso de la llamada **negociación de significados** que Bruner describe como un acto natural del niño, una interacción que lo lleva a interpretar la cultura en la cual se desarrolla, como una necesidad para encontrar el sentido del mundo que lo rodea<sup>33</sup>. Todo ello a partir de que el niño interactúa por medio del lenguaje, comparte significados públicamente al entrar en procesos constantes de interpretación y negociación social.

Platicar la experiencia en forma de historias cotidianas es una manera de buscar significado a lo que se hace, aprender a argumentar una petición, mantener la diferencia entre el ayer,

---

<sup>33</sup> Ídem.

hoy o mañana, son momentos de esta negociación que conforman la vida de un niño y que de alguna manera complementan el método constructivista que hemos analizado anteriormente.

Este enfoque Bruneriano para atender la historia en relación al método constructivista, respeta el enfoque analizado en tal sentido en páginas anteriores, en relación a la forma en la que dicho método presupone la composición del conocimiento en el alumno, al trabajar con los niños sin imponerles una interpretación adulta, sino permitiéndoles interactuar con el texto, preparándolos para que logren la competencia lectora además de involucrarlos con los temas de historia que le sean relativos.

Deseo entonces dejar claro que la negociación de significados no se reduce a un debate o una discusión entre los alumnos, aunque éste, necesariamente se dé. Es

entender desde el que lee y expone, lo que éste interpretó. Es enriquecerse con diferentes **significaciones** (significados propios de cada sujeto), es aprender a detenerse en cada rincón del texto guiado por los ojos del otro. En la negociación el lector siempre descubre algo que no vio, esto lo socializa.

La negociación de significados puede permitir al alumno entender las diferentes lecturas de un texto comparar su proceso y aclarar cuestiones que su sola interrelación con el texto no le permitió. Por lo mismo es un paso importante en cualquier estrategia o conjunto de ellas que se utilice en el aula, no sólo en la lectura, sino en general en cualquier proceso de comunicación.

#### **4.1.1. Otras cuestiones de interés**

En más de una ocasión hemos escuchado decir a nuestros alumnos:

“Ya tengo listas las cinco hojas que voy a leer, ahora que voy a exponer mi tema.”

“Traje un artículo de un periódico. Ojalá nos sirva para esta clase, aunque no dice mucho sobre el tema”.

“Casi se termina el tiempo que nos dio el profesor para discutir este aspecto, y todos seguimos gritando sin llegar a nada”.

“No encuentro material para hacer mi trabajo ¡Ni modo! Me voy a fusilar el capítulo del libro de texto”.

“El maestro me pidió que fuera preparando el proyector y la pantalla, pero no sé ni por dónde empezar”.

Lo que nos muestra que los alumnos no saben cómo ilustrar una exposición, ni seleccionar su material sin relacionarlo con la clase, desconocen formas de trabajo para discutir en grupos, recurren al libro de texto como recurso exclusivo en la elaboración de sus trabajos, no son capaces de participar en la preparación de los materiales que habrán de emplearse.

Se arruinará mi voz ...veintisiete horas de clase a la semana, sin poder dejar de hablar”

También suele escucharse de un profesor:

“No sé cómo los alumnos no comprenden la ubicación del Estado de Chihuahua, si la he descrito más de cuatro veces”.

“Siempre me equivoco al colocar las transparencias y ahora para colmo se está quemando el proyector”.

“Para la próxima clase me traen periódicos y revistas... ya veremos luego cómo organizar el material”.

Lo que demuestra que sigue impartiendo sus clases apegado a “viejos moldes” meramente verbalistas; desconoce las formas de hacer más objetiva una descripción; no sabe manejar los medios audiovisuales, ni los aparatos que necesita; pide material a los alumnos sin planear adecuadamente el uso que va a darle.

Todo esto nos permite apreciar que aunque los cursos y procedimientos didácticos son valiosos auxiliares en el proceso enseñanza-aprendizaje no siempre son empleados adecuadamente por el docente para la enseñanza de la historia, aludiendo al método constructivista comentado en el

primer capítulo de la presente investigación, ni tampoco considerando las cualidades cognoscitivas y psicomotrices de los niños de sexto grado.

Es importante reconocer la necesidad que se presenta de conocer y emplear oportunamente, tanto los procedimientos como los recursos didácticos en el salón de clase que más convienen con la realización de un proceso efectivo de acuerdo a las necesidades de nuestros alumnos y a la peculiar naturaleza de nuestras materias.

Es muy fácil que nuestros alumnos se interesen por hacer algo ante un accidente automovilístico en el que mueren tres personas; opinar sobre la situación política actual; comprender la importancia que está teniendo la conquista del espacio en nuestra era contemporánea; conocer algunas corrientes ideológicas de vanguardia por "estar al día".



Pero cómo hacer para que se interesen por hacer algo ante la muerte de gentes del llamado "tercer mundo", a causa de las enfermedades el hambre; querer descubrir los cambios socio-políticos producidos en nuestro país durante la revolución; comprender la influencia que ha tenido la conquista de América en su trayectoria histórico-social; conocer los principios de algunas corrientes antiguas, que han tenido gran repercusión en el curso del pensamiento humano.

Puede inferirse, basándonos en el método constructivista antes analizado, que al alumno le interesa lo que le afecta más próxima e inmediatamente; lo que más concretamente puede intuir; lo que le resulta más real.

Como profesores, y en el área de las Ciencias Histórico-Sociales, hemos de procurar, precisamente que a los alumnos les resulte más palpable lo intangible; más próximo lo remoto; más presente lo pasado; más personal lo

impersonal; más objetiva la materia, todo esto apegándose al método y modelo constructivista.

Para lograrlo nos resulta útil el empleo de recursos didácticos. Estos ayudan a hacer más objetivos algunos temas; acercar a la realidad al alumno; proporcionar al alumno medios de observación; economizar tiempo en las explicaciones; despertar el interés de los alumnos; centrar su atención, todo esto facilita la comprensión de los alumnos.

En cuanto a los recursos que el docente tiene a su alcance para fomentar el aprendizaje por el método constructivista antes analizado, se recomienda:

#### **4.2. LOS LIBROS Y EL MATERIAL IMPRESO.**

Se usan para:

Adquirir, verificar o ampliar la información sobre datos,

métodos, conceptos, teorías, doctrinas, etc., objeto de estudio; apreciar diversos puntos de vista y formar criterios propios; obtener una visión de conjunto sobre el curso: libros de consulta (bibliografía general); ampliar o profundizar el estudio de un tema específico: estudios monográficos, artículos periodísticos o de revistas (bibliografía especial); obtener una visión de conjunto sobre el curso: libro de texto; verificar u obtener una información precisa: diccionarios, glosarios, tablas, gráficas, etc. (material auxiliar).

Se sugiere que en la medida de lo posible, el alumno no se limite a un solo texto, o a una sola fuente de información; que se usen materiales claros, metódicos, concretos y accesibles no recargados de fechas y lugares; que den idea clara de los grandes ciclos; que tengan sumarios, cuadros sinópticos, ilustraciones; que presenten índices alfabéticos por tema, nombres, lugares; que al proponer una lectura a los alumnos, se especifique qué se espera obtener de ella en

relación con los objetivos.

Son los recursos más poderosos y accesibles, y en la enseñanza de la historia por el método constructivista, parecieran los más adecuados para la enseñanza de la historia a los niños de sexto año. Sin embargo, desgraciadamente los alumnos casi no leen. En muchos caso convendrá determinar un mínimo de lecturas a realizar durante el curso. El profesor ha de animar continuamente a sus alumnos a la lectura, no sólo de libros, sino de otros materiales impresos como revistas, folletos, periódicos, etc.

En la enseñanza de la historia a los niños de sexto grado, son particularmente útiles: los mapas (esquemas de información geográfica); las gráficas cuantitativas o de proporciones (de barras, circulares, etc.); las gráficas cualitativas o de organización (cartesianas, organigramas, sociogramas, etc.); las gráficas simbólicas (Diagramas, etc.);

las tablas (cronológicas, estadísticas, etc.); los esquemas sinópticos (por llaves, decimales, etc.) las ilustraciones (fotografías, etc.).

Se usan para presentar esquemáticamente y de un golpe de vista, información, tendencias, etc.; sintetizar, orientar una sesión de clase, reforzar una exposición o ilustrar un tema.

Se sugiere que la presentación sea simple y sin recargos; de tal tamaño que pueda ser vista por todo el grupo; los textos sean breves y claros; se usen diversos tipos y tamaño de letra para destacar lo importante; que las ilustraciones sean sugerentes y, a veces, cómicas; en ocasiones, los alumnos intervengan en su elaboración.

Se utiliza para elaborar pequeños resúmenes; cuadros sinópticos; gráficas; diagramas; tablas cronológicas; contornos de mapas, etc.

Se sugiere proyectar sobre él cubriéndolo con papel claro, cuando no hay pantalla. O para fijar las gráficas e ilustraciones.

Se sugiere que se escriba de izquierda a derecha; se divida en las secciones que sean necesarias; se cuide que la letra sea clara y legible desde cualquier ángulo del salón; se usen gises de colores cuando se crea conveniente; se encuentre completamente borrado antes de comenzar a trabajar sobre él.

El pizarrón es uno de los recursos a los que más comúnmente se acude. Su empleo tiene gran valor si consideramos que: las imágenes visuales de diagramas y palabras, son auxiliares importantes del aprendizaje; los dibujos hechos con simples trazos, en forma esquemática contribuyen al proceso de aprendizaje, tanto como las reproducciones detalladas en películas o diapositivas.

Se usan para presentar los asuntos en forma natural; facilitar una mayor retención de los hechos presentados.

Se sugiere seleccionar previamente la película de acuerdo a los objetivos que se tengan; preparar el equipo de proyección; evaluar el efecto de la proyección discutiendo los puntos principales; no considerar la película como un lujo o motivo de distracción: emplearla cuando sea necesario y con una finalidad específica.

Las películas pueden ser recursos muy ricos ya que reconstruyen en forma viva y documental cualquier época, su ambiente, etc.

Proyecciones fijas: fotografías, ilustraciones, transparencias, etc. Se usan para presentar esquemas, ilustraciones, gráficas, etc.; acercar al alumno a la realidad; proporcionar una visión objetiva del tema; estimular el interés

del alumno.

Se sugiere que se utilicen según las posibilidades que se tengan: el proyector, retroproyector, epidiascopio (proyector de cuerpos opacos); se permita discutir sobre el contenido mientras se proyecta; se regrese a ver la imagen anterior cuando así se requiera; no se detenga demasiado en la misma imagen; sólo se den las explicaciones necesarias; se prepare el equipo y se tengan en cuenta factores como calentamiento, posibilidades de oscurecer el salón, etc.

Pueden usarse como material complementario en una proyección; para reforzar una explicación; para interesar a los alumnos al iniciar una nueva unidad; para dar a conocer en forma fidedigna lo expresado en un discurso, entrevista, informe, etc.

Se sugiere que se seleccione previamente el material a



emplear; se revise el estado de la cinta de la grabadora; los alumnos colaboren en la grabación de las cintas; los alumnos sean informados previamente sobre la audición que tendrán.

### **4.3. EL SALÓN DE CLASE**

El salón de clase es un recurso que descuidamos con frecuencia, y, que sin embargo, es rico en posibilidades.

Hay que pasar de la idea del salón como el lugar austero en que se escucha pasivamente a un maestro lejano y superior, a una idea más dinámica: ya no más "el salón de clase"; sino el taller o el laboratorio, el lugar de reunión donde se trabaja en común: se investiga, se estudia, se discute.

Se sugiere que, en la medida posible la sala de trabajo sea "versátil" y agradable; tenga suficiente iluminación y ventilación; cuente con un mobiliario funcional y cómodo,

cuya disposición favorezca la comunicación; cuente con el material necesario.

Por otra parte, habrá que tener en cuenta las posibilidades reales del salón concreto en que se trabaja.

Estudiarlas concienzudamente para lograr el máximo rendimiento.

Es muy importante considerar que aunque los recursos didácticos tienen va el proceso enseñanza-aprendizaje, este disminuye cuando no son empleados en conveniente.

A veces, los recursos se usan sin ninguna finalidad; sin conocerse suficientemente; sin prever las condiciones que implica su empleo; sin evaluar sus efectos.

Con esto, lejos de lograrse resultados efectivos; nuestra

acción se ve entrampada por el empleo inoportuno de estos recursos: distracción y pérdida de tiempo. A veces no se usan y otras veces se abusa de ellos, asignándoles una función decisiva en el aprendizaje y como resultado se tiene una clase árida, un tanto abstracta, monótona y, en consecuencia, se descuidan aspectos importantes. Los alumnos entonces, sólo atienden de momento y pronto pierden el interés ante la frecuencia e intensidad con que les son presentados estos recursos.

El maestro necesita seleccionar los recursos didácticos que habrán de servirle mejor de acuerdo a los objetivos que pretenda lograr. No debe minimizar ni exagerar su empleo.

Se sugiere que se considere en la selección de recursos; el tema de estudio; los alumnos; las posibilidades materiales de la escuela, etc.; las facilidades que ofrezcan otras instituciones (catálogos de bibliotecas locales, hemerotecas,

etc.); que se conozcan las ventajas y limitaciones de los materiales; que se aprenda el manejo de los aparatos que se necesitan; se elijan aquellos recursos que ofrezcan más posibilidades en función de lo que desea conseguirse.

Es recomendable también buscar que el momento en que se usen los recursos sea realmente el más apropiado; procurar coordinar los recursos de modo que se refuercen los resultados; buscar así que las experiencias de aprendizaje sean las más ricas posibles; cerciorarse de que se han reunido las condiciones necesarias para trabajar sin contratiempos. Es necesario estimar si los recursos empleados han cumplido realmente su cometido.

Algunas preguntas, cuya respuesta nos daría un índice de la efectividad lograda son, por ejemplo, las siguientes:

-- ¿Cuál fue la reacción de los alumnos?

- ¿Hubo errores técnicos en el empleo de los recursos (tomar las gráficas, enfoque de los aparatos)?
- ¿En qué medida se les acercó a la realidad?
- ¿Se les facilitó la comprensión del aspecto presentado?
- ¿Valió la pena el empleo de ese recurso, por su calidad, costo, facilidad en su manejo; o convendría sustituirlo quizá por otro?

Para obtener un resultado eficiente, el profesor deberá -con ayuda de los alumnos- seleccionar, organizar y evaluar los recursos empleados.

Cierta ocasión en que un profesor creyó que podía ser sustituido en sus funciones por un recurso cualquiera, se ausentó del aula, dejando grabada su clase a los alumnos. Al regresar, se encontró con 50 grabadoras que "tomaban la clase" en los correspondientes bancos de los alumnos que se encontraban ausentes.

La relación interpersonal de maestro y alumnos es necesaria para que el aprendizaje pueda lograrse con más efectividad.

Es indispensable tener presente la idea de que los recursos didácticos son auxiliares valiosos, pero nunca podrán sustituir a un buen profesor en su tarea.

Del empleo adecuado de los diversos procedimientos y recursos, y de la participación activa tanto del profesor como de los alumnos, depende en alto grado la disciplina, entendida como el orden comunitario indispensable para el buen desarrollo del curso y el logro de nuestros objetivos.

## CONCLUSIONES

La necesidad de hacer más eficiente la labor educativa, sobre todo en materias de tanta importancia para nuestra trascendencia como nación, como pudiera ser la historia, requiere del conocimiento y dominio de parte del docente de diversos factores pedagógicos y didácticos que fomenten el interés de los alumnos de sexto grado en su estudio.

El rescate histórico de nuestros valores culturales, sociales, religiosos y de otras diversas índoles, es indispensable, como mencionamos al principio de este trabajo, para lograr la trascendencia y libertad de acción cultural que nuestro bagaje histórico nos aporta como mexicanos.

A lo largo de las páginas anteriores se han analizado los factores que integran la metodología constructivista para el desarrollo de conocimientos en materia histórica, con lo que

se intenta fomentar las capacidades y conocimientos de los alumnos de sexto año de primaria, logrando con esto involucrarlos en los temas pertinentes en tal sentido.

Mi experiencia en el ámbito educativo me permite afirmar que no siempre los alumnos, y en ocasiones tampoco los docentes, están en actitud de involucrarse en el conocimiento y enseñanza, respectivamente, de los aspectos que componen nuestros antecedentes históricos a nivel nacional y local, situación que ha venido propiciando un desapego del interés de docentes y alumnos para tales conocimientos.

La propuesta planteada a lo largo de las páginas anteriores, intenta destacar las capacidades de los niños a partir de sus conocimientos previos, que es la filosofía constructivista, de tal forma que se vayan creando las capas de conocimiento que se sustenten en la información previa que cada alumno maneje en lo personal y que por medio del



fomento de la participación grupal en el debate de diversos temas y por medio de la lectura de casos, pudiera despertar el interés y consolidar los conocimientos en la materia.

Si bien el trabajo anterior no intenta constituirse en la última palabra en materia de metodología para la enseñanza de la historia, si pretende despertar el interés de sus lectores, principalmente docentes, que se encuentren interesados en promover la eficiencia educativa desde su pequeña trinchera.

## BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David. Psicología Educativa, Buenos Aires, Ariel, 56 p.

BRUNER, Jerome, Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva, Madrid, Alianza Editorial, 1991, 23-25 p.

BUSSEMAN, Richard, Psicología educativa del niño, México, México, 1989, 48 p.

COLL.C., Psicología y Currículo México, Limusa, 1988, 23 p.

DAVIS, MAHER Y NODDINGS, Desarrollo de la inteligencia, España, Editorial Aljibe, 1989, 190 p.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. México, Ed. Santillana, 1985, 780 p.

BARNES, Douglas, De la Comunicación al Curriculum, Siglo XXI, México, 1993, p. 23.

FLORES OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del conocimiento, México, Paidós, 235 p.

HANSEN, John, Psicología del desarrollo humano, México, Grijalbo, 1979, 56 p.

HELLPACCH, Raúl, Educación infantil, México, Ariel Editores, 1988, 158 p.

JAROLIMEC, Las ciencias sociales en la educación elemental, Pax-México, México, 1971, 86 p.

KÖLHER, Bryan, Aprendizaje y educación, México, Siglo XXI Editores, 1986, 154 p.

LE BOTERF, Guy, La enseñanza de las ciencias sociales, México, Paidós, 1979, 375 p.

MEMORIA Ier Encuentro Educar, El proceso educativo y la sociedad, SEP, México, 1993 76 p.

MOLL, Ernest, Conocimiento humano, México, Trillas, 1987, 35 p.

NAGY, Edwin, Maduración infantil, México, Uteha, 1986, 93 p.

PIAGET, Jean, Desarrollo y aprendizaje, Bogotá, 1992, 84 p.

ROSENSHINE Y MEISTER, Cognoscitivismo aplicado a la educación, México Editores Siglo XXI, México, 1992, 71 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Programa para la modernización educativa, 1989-1994, México, SEP, 1989, 65 p.

THARP Y GALLIMORE, Pedagogía, México, Siglo XXI, Editores, 1991, 256 p.

TONNIES, Psicología infantil, México, Prentice Hall, 1990, 231 p.

UNICEF, Educación y Pobreza, UNICEF, 1992, p. 476.

WOOD, BRUNER Y ROSS, Psicología en educación, México, Limusa, 1990, 19 p.

ZELLER, Manfred, La personalidad del niño, Grijalbo, México, 1979, 143 p.