
**EL DESARROLLO DE LA NOCION
DE TIEMPO HISTORICO A TRAVES
DEL APRENDIZAJE ESCOLAR**



PROFR. MARTIN GERARDO MONREAL MARTINEZ

Propuesta Pedagógica presentada para obtener el
Título de Licenciado en Educación Primaria



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 113

EL DESARROLLO DE LA NOCION DE TIEMPO HISTORICO
A TRAVES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

PROFR. MARTIN GERARDO MONREAL MARTINEZ.

LEON, GUANAJUATO. 1997



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 113

EL DESARROLLO DE LA NOCION DE TIEMPO HISTORICO
A TRAVES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

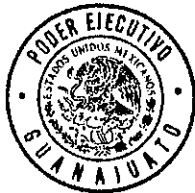
PROFR. MARTIN GERARDO MONREAL MARTINEZ.

Propuesta Pedagógica presentada para obtener el
Título de Licenciado en Educación Primaria

León, Guanajuato. 1997

"Para mí la educación significa formar creadores, aun cuando las creaciones de una persona sean limitadas en comparación con las de otra. Pero hay que hacer innovadores, inventores, no conformistas."

Jean Piaget.



Secretaría de Educación
Guanajuato

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

León, Gto., a 21 de Mayo de 1997.

**C. PROFR. MARTIN GERARDO MONREAL MARTINEZ
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 DESARROLLO DE LA NOCION DE TIEMPO HISTORICO A TRAVES DEL
APRENDIZAJE ESCOLAR"**

opción Propuesta Pedagógica; a propuesta de la asesora C. Mtra. Silvia Tiscareño Rodríguez, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos 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. ROSSANA D. MATULA AYALA
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Unidad UPN León.



Secretaría de Educación
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 113 LEON

RMA/igd.*

INDICE

Página

INTRODUCCION.....	1
-------------------	---

CAPITULO I

OBJETO DE ESTUDIO DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Descripción del objeto de estudio.....	5
B. Objetivos de la Propuesta Pedagógica.....	11
C. Justificación de la Propuesta Pedagógica.....	12

CAPITULO II

MARCO TEORICO QUE EXPLICA Y FUNDAMENTA EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Explicación de la problemática.....	14
B. Marco Teórico que fundamenta la Propuesta.....	22
1. La Teoría psicogénetica de Jean Piaget	22
2. Pedagogía Operatoria y Lineamientos Didácticos.....	31
3. Teoría de la Resistencia.....	33
4. La Historia como disciplina.....	37
5. Evaluación del proceso educativo.....	40

CAPITULO III

PLANEACION DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Objetivo y contenido histórico a trabajar	43
B. Estructuras lógicas de pensamiento que supone el conte- nido y las que poseen los alumnos.....	50
C. Conocimientos previos que poseen los alumnos acerca del contenido histórico.....	52
D. Actividades, materiales e interacciones de aprendizaje.	53

CAPITULO IV
APLICACION Y REFORMULACION DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Descripción de actividades de la Propuesta Pedagógica..	60
B. Análisis de la aplicación.....	66
C. Reformulación de la Propuesta Pedagógica	69

CAPITULO V
EVALUACION GLOBAL DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Evaluación de todo el proceso.....	74
B. Análisis de la congruencia interna de la Propuesta.....	75
C. Análisis de la metodología utilizada para la elaboración de la Propuesta	76
D. Posibles relaciones de la Propuesta con problemas de enseñanza-aprendizaje de otros campos.....	77
E. Perspectivas de la Propuesta Pedagógica.....	77
CONCLUSIONES.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	80
APENDICE.....	82

I N T R O D U C C I O N

Desde que nos hacemos docentes entramos a un ámbito que, como todo círculo social, está delimitado por una serie de influencias que le confieren su especificidad: la de preparar a los individuos para incorporarse a la vida social, la de darles la formación adecuada que le permita acceder al cúmulo de conocimientos, cultura e ideología que la propia sociedad ha establecido como válidas y necesarias para todos sus integrantes.

¿Son todos estos conocimientos, cultura e ideología la realmente necesaria para todo individuo? Quizá sin proponérselo explícitamente, el lector encuentre a lo largo de este trabajo elementos que le permitan tener otra visión de lo que realmente ocurre en nuestro sistema educativo, pero quizá le permita ver a todo docente interesado en su quehacer, que su esfuerzo, su labor, su trabajo sirve para reforzar y garantizar los intereses no precisamente de quien lo recibe directamente; quizá sirva para detectar que el trabajo docente no solo se circunscribe a un aula o a un edificio escolar, y que su transcendencia no solo se traduce en la pretendida igualdad social, sino en algo más complejo y menos evidente.

Como docentes, cotidianamente nos enfrentamos a situaciones que de una u otra manera afectan nuestra labor educativa. Diariamente, durante todo el ciclo escolar, nos encontramos con problemas que interfieren el proceso educativo, tanto aquellos que se refieren a la naturaleza misma de la labor educativa, como otras que podría decirse surgen colateralmente al proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, pocas veces nos damos cuenta o reflexionamos acerca de lo que realmente hacemos con nuestra labor. ¿En realidad la escuela proporciona al individuo elementos que le permitan desarrollar sus capacidades y aseguren su incorporación a la vida productiva en la dinámica social?

Sabedores de que la práctica educativa en cualquier nivel conlleva dificultades de tipo académico, cognoscitivo, institucionales, sociales, de

tiempo, etc., este trabajo se propone adentrarse de manera más consistente y objetiva en la problemática educativa docente, y porque no decirlo, del sistema educativo formal. Como docente hemos sentido la dificultad en la enseñanza de los contenidos históricos: dificultades que en no pocas ocasiones se derivan de escasas estrategias didácticas que se aplican para el tratamiento de los mismos. ¿Existen didácticas que permitan un efectivo aprendizaje de la Historia? Sería esta la motivación principal para la elaboración del presente trabajo, pero a lo largo del mismo surgen otras cuestiones relacionadas con el tema: ¿El aprendizaje es asunto sólo del que enseña? ¿El aprendizaje de la Historia debe considerarse suficiente tan sólo con la mera memorización de datos, fechas y lugares? ¿Es posible que dicho aprendizaje sea más significativo para el desarrollo cognitivo del alumno? ¿Qué debe considerar el docente al momento de planear el proceso educativo? Y por último ¿Podemos contribuir a re-orientar la finalidad de la educación con un nuevo tratamiento de los contenidos históricos? Estas son, básicamente las cuestiones que tratamos de responder durante el desarrollo de este trabajo, que al abordar una problemática educativa que percibe el docente, recibe el nombre de Propuesta Pedagógica.

En efecto, una Propuesta Pedagógica es el tratamiento de una problemática que afecte el proceso enseñanza-aprendizaje, para lo cual, bajo un grupo de teorías que explican la génesis de la problemática, fundamentan y apoyan la solución de la misma. Se convierte así en una estrategia teórica que permitirá el diseño de una metodología didáctica que afronte las dificultades percibidas, coadyuve en su solución. La Propuesta Pedagógica sugiere una nueva manera de percibir y afrontar el hecho educativo de forma que contribuya a elevar la calidad educativa.

Bajo esta concepción, y con los antecedentes ya descritos, los objetivos principales de este trabajo son:

- * A través del manejo de los hechos históricos favorecer el desarrollo de la inteligencia infantil y la comprensión de los mismos.
- * Desarrollar una estrategia metodológico-didáctica fundamentada teóricamente que contribuya a la superación de dificultades en la enseñanza de la

Historia.

* Analizar las condiciones historico-sociales en que vive el alumno y favorecer el desarrollo de la capacidad de pensamiento con espíritu crítico.

Estos objetivos servirán para abordar la problemática planteada y su solución, ya que ello nos permitiera demostrar que los contenidos históricos no son asimilados por los alumnos puesto que no poseen los instrumentos intelectuales que les permitan hacerlo, y que estos no han sido atendidos por el docente para su desarrollo. Además nos ayudaría a tener una visión clara del desarrollo cognoscitivo de los alumnos para adecuar una estrategia didáctica que la atienda. Pero sobre todo inducir la reflexión en torno a la finalidad de la educación, y el papel que se le da al maestro en ello.

Para el logro de estos propósitos se eligió un marco teórico que apoye y fundamente la estrategia metodológico-didáctica propuesta en el libro de objetivos curriculares, así como los generales de la Propuesta Pedagógica. Puesto que estamos considerando en la problemática causas de tipo social y psico-pedagógicas el marco teórico contiene supuestos que abordan la explicación de dichas causas. Para lo cual se dan elementos de la Teoría de la Resistencia, que nos expone alternativas para contrarrestar el dominio ideológico de las clases dominantes; para la cuestión psicopedagógica se exponen los planteamientos de la Teoría del Desarrollo y del Aprendizaje de Jean Piaget, que son clasificados dentro de la Psicogenética, en ella se tratan los elementos que nos dan una explicación fundamentada acerca de cómo y por qué se dan dichos procesos; como necesidad inherente a esto se exponen enseguida los Principios de la Pedagogía Operativa que nos dan las normas básicas a que debe sujetarse el proceso educativo, para concluir con los lineamientos didácticos de Hans Aebli que nos marcan ya los pasos específicos del proceso enseñanza-aprendizaje. Creemos que este marco teórico esbozado anteriormente, nos brinda los elementos indispensables para explicar la manera en que se entiende la problemática y su solución.

Para conseguir lo anterior se utilizó la técnica de la investigación documental, recopilando en las obras mencionadas en la Bibliografía, los conceptos requeridos para lo que nos proponíamos. Para ello se hizo el -

registro de la información en fichas bibliográficas y de trabajo (textual, de paráfrasis, de comentario, mixtas), lo que nos permitió desarrollar sobre todo las partes de la segunda y la tercera fases. La fase I requirió principalmente de la reflexión y determinación propias del autor basadas ante todo por la experiencia propias y la formación recibida en los semestres anteriores de la licenciatura.

Así entonces, durante el Capítulo I (fase I) se explica el objeto de estudio de la Propuesta Pedagógica, las razones por las que se considera importante hacerlo y los objetivos que persigue, durante el Capítulo II (fase 2) se exponen las teorías que a nuestro juicio apoyan y fundamentan la Propuesta Pedagógica, contiene los elementos indispensables de cada una de las teorías que se citan que nos permite sustentar la estructura metodológico-didáctica de la tercera fase y que corresponde al Capítulo III. En este capítulo se expone el objetivo y contenido histórico del que nos ocupamos, que corresponde a una parte del programa de Quinto grado, enseguida explica las nociones lógicas de pensamiento que implican estos contenidos, así como los que poseen o deben poseer los alumnos para su manejo, por último se explicitan las actividades, materiales e interacciones que se aplicaron para alcanzar dichos objetivos. Durante el Capítulo IV (fase 4) se hace una descripción de lo realizado durante las actividades planeadas anteriormente, así como un análisis de lo que a nuestro entender ocurrió tras estas actividades, lo que resulto adecuado y lo que no lo fue tanto, así como las limitaciones que nosotros mismos impusimos durante el trabajo operatorio. Ello se analiza con mayor detenimiento en el apartado titulado "Reformulación", donde se explican los alcances logrados, pero ante todo los errores cometidos, indicando (después de una reflexión) cuáles deberían haber sido las actividades más adecuadas durante la planeación y aplicación de la Propuesta Pedagógica, por ello resulta muy importante que el lector la lea con mayor atención. El capítulo V aborda una evaluación global de toda la propuesta. En este capítulo se expone un análisis de cada una de sus partes y de la congruencia entre ellas, además nos da la posible utilidad de la presente Propuesta Pedagógica en el ámbito educativo. Por último se exponen las conclusiones resultantes del trabajo, las que pueden darnos idea de los alcances logrados durante el mismo.

CAPITULO I

OBJETO DE ESTUDIO DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Descripción del Objeto de estudio.

La educación, como toda práctica social, se encuentra influida por una serie de valores, costumbres y conductas. Pero en la educación convergen una serie de intereses que en casi todas las ocasiones resultan antagonistas. Por un lado, como "obligación" del Estado a proporcionarla a toda la población; por otro lado como "logro" del pueblo para elevar su nivel cultural, económico y social.

Pero ¿es en verdad la educación, especialmente la que imparte el Estado, impulsora de la movilidad y el ascenso social? ¿De verdad la educación atiende las necesidades de instrucción básica de los alumnos que les permitan a estos formarse integralmente y donde se desarrollen sus capacidades potenciales? Habría que echar un vistazo a la organización y trabajos escolares, así como a sus resultados para saber si así lo es.

Como parte de su organización, el órgano del Estado encargado de la educación formal, y a la que en este trabajo llamaremos Institución Escolar, elabora una serie de planes y programas de estudio que habrán de seguir y a la que tendrán que ajustarse todos los planteles educativos oficiales y particulares que hayan obtenido permiso para funcionar como tales.

De esta forma existen planes y programas para nivel básico, secundaria y también normal. En ellos se establece el mapa curricular que tendrán que observar y bajo el cual guiarán sus actividades relativas al proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, en ellos se les marca qué es lo que se pretende que el alumno de estos niveles aprenda en cada uno de ellos. Aunado a

ello, la Institución Escolar marca una serie de disposiciones normativas de organización, funcionamiento y desempeño a que tendrán que someterse los trabajadores de la educación y de los que recibirán el servicio los alumnos.

A esta normatividad institucional, que en términos reales se justifica por sí solo --ya que toda sociedad moderna debe establecer normas en sus instituciones para garantizar lo que se propone-- deben agregarse aquellas disposiciones extras que imponen las autoridades educativas de mandos medios (Jefes de sector, Inspectores, Directores) que tienen como pretexto asegurar el buen funcionamiento del plantel escolar y adecuado aprovechamiento escolar.

Así, la escuela y en particular el maestro, deben atender a toda una verdadera gama de normativas, que van desde las administrativas hasta las de carácter material, pasando naturalmente por las de la esencia de su quehacer: el docente. Es aquí precisamente donde habremos de centrar nuestra atención en las siguientes líneas.

Se entiende por quehacer docente a la labor educativa del maestro que se encarga de aplicar formas de enseñanza que pretenden el aprendizaje de los alumnos, sea la forma y el método que sea.

También nos atañe la problemática que enfrenta el docente al momento de trabajar en el aula, pues es esta problemática la que influye en los resultados que se obtiene de su labor.

En particular, el propósito de este trabajo es Describir, Explicar y Proponer alternativas de solución o enfrentamiento de alguna problemática que afecte el desempeño del proceso educativo. Pues pretender abordar la problemática total implicaría una meta inalcanzable por enfrentar una complicada red de variables que influyen en el ámbito escolar, tanto dentro de ella, como fuera de la misma.

Pero ¿que se entiende por problemática? La definiríamos como una

serie de situaciones que obstruyen, dificultan, impiden o simplemente afectan algun proceso -en este caso seria el de enseñanza-aprendizaje-.

Visto así, describiremos lo que a nuestro entender, y apoyados por una serie de consideraciones teoricas que mas adelante han de explicitarse, las situaciones que obstruyen, dificultan, impiden o afectan la labor educativa del docente, autor de esta obra.

Empezamos argumentando y cuestionando la función de la educación; que se traduce en "ofrecer a los alumnos una formación de calidad en cuanto a los aspectos basicos que apoyan el desarrollo del individuo y su incorporación activa al mundo productivo en la cambiante dinámica social" (Educación Primaria. "Contenidos Básicos". SEF. Mexico. 1992. p. 5), en la cual se deja claro que una de sus funciones es dar a los alumnos una formación que les permita incorporarse al mundo productivo y a su dinámica social, y en efecto, así lo es.

Pero lo que se encuentra detrás de este planteamiento es lo podríamos cuestionar.

Cuando una sociedad se plantea dar a los alumnos una formación que les permita incorporarse al mundo productivo, no está sino garantizando que el sistema social, político y económico se perduren, está garantizando su propia supervivencia, la supervivencia de sus valores, de sus costumbres, de sus conductas, pero sobre todo de sus relaciones sociales y de los modos de producción.

Toda sociedad se orienta al interior en las relaciones de sus integrantes por la posesión y el intercambio de los bienes que requiere la misma para sobrevivir. En este sentido, habrá individuos que sean los poseedores de los bienes de producción, y habrá otros que tendrán que sujetarse a las reglas que los primeros establezcan para acceder a tales bienes, nacen de esta forma las relaciones de producción, nace la división del trabajo y nacen las clases sociales. Son las relaciones de producción y la división del trabajo las que determinan e imponen valores, formas de conducta, pa-

trones de comportamiento e ideología coherentes con las relaciones que se han formado. Los beneficiarios de estas relaciones son las clases poseedoras de los bienes de producción: la clase burguesa. La clase trabajadora deberá aprender y respetar los valores, cultura e ideología de la clase burguesa, que por imponer sus intereses también se le llama clase dominante.

La clase dominante para asegurarse de la propiedad de los bienes de producción establece varios aparatos ideológicos para ayudarse a conseguirlo. Y uno de estos aparatos ideológicos es el Estado, que se encarga de dictar normas que rijan las relaciones entre los individuos, aquellas que sean las que preserven el sistema social que le ha dado sustento.

Así cuando la Institución Educativa se propone formar individuos que se incorporen al mundo productivo y a la dinámica social no hace sino justificarse también como agente ideológico: busca preservarse a sí misma fortaleciendo el sistema económico-social.

La escuela se convierte entonces en el medio por el cual los individuos aprenden no sólo los valores, costumbres e ideología de la clase dominante, sino su visión propia de la cultura, la Historia, lo socialmente aceptable, pero por sobre todo el valor supremo de la educación. De ahí que la Ley General de Educación en su artículo 2o. Establezca:

".... La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.... " (Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación, SEP, México, 1993, p. 49).

Identificamos entonces, apoyados en lo anteriormente expuesto, que la problemática resultante de la dinámica social, originada por las relaciones de producción y la división social del trabajo, afecta de manera real en todos los ámbitos relacionados con el proceso educativo, tanto los formales como los informales.

Afecta en el sentido de que la escuela debe formar individuos que se inserten en la dinámica social y las relaciones resultantes de ella, formando un tipo de sujeto social que acepte y haga propios los intereses de la clase dominante.

Apoyados en la Teoría Epistemológica del conocimiento, que nos da una explicación del desarrollo y del aprendizaje infantil; de la Pedagogía Operatoria, que nos brinda un grupo de normas bajo las que se explica el fenómeno de aprendizaje escolar con su particular concepción del mismo; de Lineamientos Didácticos que orientarán el trabajo escolar; y de la Teoría de la Resistencia, que nos expone los motivos por lo que debemos llevar a la praxis las concepciones del materialismo dialéctico; intentaremos contrastar un marco teórico con la visión funcionalista de la educación. Tal marco teórico será abordado en el Capítulo II de este trabajo.

Entendemos como una situación problemática la visión funcionalista de la educación pues ésta pretende formar individuos que acepten como suyos todo el acervo social y se inserte sin objeciones en la dinámica social. Creemos que el ser humano puede y debe formarse una visión amplia y real de la sociedad de la cual forma parte y desarrolle capacidades que le permitan identificar y aceptar o rechazar por propia reflexión la función que la sociedad le asigne. La escuela, el aula, el trabajo escolar son los lugares desde los cuales es posible favorecer este tipo de sujeto social. La escuela puede ser tanto lugar de preservación como de resistencia. Corresponde al maestro iniciar el cambio de una visión funcionalista de la educación a una de resistencia al mismo.

Con estos argumentos queremos establecer que al interior del aula -sea consciente el maestro o no- se da una contradicción entre lo que la Institución escolar pretende, exige, marca como aprendizajes que debe poseer el alumno al término de cierto ciclo, y lo que el maestro y los alumnos pueden lograr durante el mismo.

De esta contradicción surge el conflicto al que todo docente conoce y enfrenta (pocas veces con buenos resultados): Cumplir con lo que nos marca

el Plan y los Programas de estudio. Dicho plan -establecido para todas las escuelas de toda la República- señala cuáles son los conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que todo alumno debe poseer al término del ciclo escolar. Programa que por su generalidad y densidad de conocimientos resulta excesivo en contenidos. En el plano de hechos concretos, pocas veces puede ser atendido en su totalidad, pero sobre todo, pocas veces, sino es que nunca, puede ser atendido con la pertinencia necesaria para cada tema. En la actualidad, la tendencia de los Planes de estudio recaen en las matemáticas y en el español, dejando prácticamente la mitad del tiempo escolar para las demás áreas: Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. Así, en particular, el área de Historia cuenta con 1 hora 30 minutos a la semana para el estudio y 'aprendizaje' de los contenidos de la misma. Si echamos una hojeada a dichos contenidos, vemos que el tiempo asignado es insuficiente con mucho para lo que nos marca el programa, razón por la que no pocas veces 'estudiamos' la Historia dando preferencia a métodos nemotécnicos, de simple lectura y contestación de cuestionarios, o de dictado por el maestro.

Lo expuesto anteriormente nos sirve para explicar la otra parte de la problemática: es tal la cantidad de conocimientos que se pretende aprenda el alumno, tan poco el tiempo que se tiene para ello, y son tantos los factores que influyen en el proceso educativo -directos e indirectos-, que los resultados y la calidad de la educación no pueden dejar de ser bajos. Sin embargo, la Institución escolar -consiente de toda esta situación- deja la - - responsabilidad en Supervisores, Directivos y sobre todo en los maestros.

Ante tal situación cabría hacer la pregunta: ¿Con estos antecedentes, puede el maestro afrontar el reto que representa diseñar una estrategia que afronte y solucione la problemática escolar en las dimensiones explicadas anteriormente? Aun cuando la situación es compleja, el presente trabajo tiene como finalidad abordar la problemática de la no comprensión de los temas históricos, además de contrarrestar el dominio ideológico de las clases altas de la escala social.

Para efectos formales de este trabajo, la problemática la circunscri-

biremos en el lugar en que se presenta en la actualidad para el autor: Quinto Grado de educación primaria, grupo único, del ciclo escolar 1995-1996 de la Esc. Prim. "Gral. Guadalupe Victoria", perteneciente a la 87a. Zona Escolar. Su edificio se ubica en la Calle Guadalupe Victoria s/n del ejido de la Joya, al norponiente de la Ciudad de León, Gto. El cual es un medio rural, pero la escuela cuenta con alumnos inscritos provenientes del propio ejido así como de colonias irregulares carentes de servicios básicos que están próximas al mismo. Puede decirse que el medio social pertenece al nivel medio-bajo socioeconómico, e inclusive nivel bajo.

Como se menciona, la comunidad que rodea a la escuela carece de servicios de pavimentación, drenaje, instalaciones sanitarias adecuadas, red de agua potable. Se ubica a unos 5 Km. de distancia de la mancha urbana y con una población que estimo en unas 25,000 personas.

Actualmente, por la difícil situación económica que prevalece en la ciudad, mucha gente está desempleada o bien obtiene ingresos mínimos al trabajar en fábricas, empresas o talleres relacionados con la industria del cuero y el calzado, la industria de la construcción o bien subempleos.

Bajo las circunstancias descritas anteriormente, los niños que conforman el grupo bajo el que se desarrollará la presente propuesta, pertenecen a familias de escasos recursos y por consiguiente con escasa preparación y nivel cultural. Ello influye y determina la disposición, desempeño y expectativas que en el ámbito escolar se circunscriben los alumnos. Las edades de ellos fluctúan de los 10 a los 12 años, con un total de 47 elementos: 27 hombres y 20 mujeres.

B. Objetivos de la Propuesta Pedagógica.

Nos proponemos obtener al término de la puesta en práctica de las actividades de la Propuesta Pedagógica los siguientes resultados:

* Contribuir al hecho educativo con una forma alternativa de trabajo escolar, basada teóricamente, que contribuya a formar individuos capaces de aprender a través de su propia acción.

* Favorecer el desarrollo de la inteligencia infantil a través del manejo de los hechos históricos en los que el alumno pueda poner en práctica sus estrategias de tratamiento de la información.

* Adecuar una estrategia metodológica-didáctica que permita partir de las nociones lógicas de pensamientos que poseen los alumnos hasta su evolución al siguiente nivel de estas nociones en la construcción del tiempo histórico.

* Favorecer en el alumno el desarrollo de la capacidad de pensamiento con espíritu crítico, así como de analizar las condiciones histórico-sociales en que vive.

C. Justificación de la Propuesta Pedagógica.

Una vez expuestas las consideraciones acerca de la dificultad en la enseñanza de la disciplina histórica, es necesario señalar cuáles serían las ventajas que nos motivan para abordar la problemática planteada, así como de especificar los logros que se alcanzarían con tales acciones. Ellas serían:

* Demostrar que si a veces los alumnos no pueden asimilar una información es porque no posee los instrumentos intelectuales necesarios.

* Mediante la Propuesta Pedagógica se puede ampliar la experiencia del alumno a través del estudio de personas, tiempos y lugares diferentes que le permitan encontrar su propia identidad.

* Mediante la Propuesta Pedagógica se puede favorecer el conocimiento

de los procesos de cambio y continuidad en los asuntos humanos, producto de las condiciones histórico-sociales.

CAPITULO II

MARCO TEORICO QUE EXPLICA Y FUNDAMENTA EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Explicación de la problemática.

Esta parte del trabajo tiene como finalidad explicar mediante preferencias teóricas el problema señalado en el apartado anterior.

Para empezar abordaremos la temática de establecer cuáles son los elementos que intervienen en el proceso educativo, el papel que tradicionalmente se les asigna y que según nuestra concepción de aprendizaje tiene o debe tener; así como las relaciones que se establecen entre ellos en la interacción cotidiana enseñanza-aprendizaje. Después intentaremos establecer si los contenidos o la temática abordada, circunscrita como conocimiento científico, posee los elementos de interés o motivación que favorezcan que el alumno pueda aprehenderlos en la interacción ya señalada.

Tradicionalmente los estudios en educación o en Pedagogía están hechos desde la perspectiva del maestro, esto no es casual. El maestro es considerado como el portador, el transmisor, de la ideología dominante; de aquella que creó a la escuela como aparato ideológico del Estado. Desde esta visión, es ésta la transmisión del acervo cultural y de los valores de una generación a otra. En ella, es el maestro quien realiza tarea tan fundamental, es el que se encarga de asegurar que tales acervos y valores se consoliden en los individuos que se integran a la sociedad: los alumnos. Por el otro lado, para las clases bajas, es la escuela, el maestro, la única opción posible para aspirar a la movilidad y el ascenso social. Así pues, en relación con la sociedad, el objeto de estudio es el maestro y su función la que se enfatiza en el fenómeno educativo. Bajo esta perspectiva, depende de

la habilidad y conocimiento del maestro para conducir o simplemente transmitir el conocimiento. Sin embargo, como veremos en apartados subsiguientes esto es inexacto, ya que más que protagonistas, es un sujeto social.

Elemento esencial también en el proceso educativo es el alumno, pero cuando se ha puesto interés en él, se hace bajo una perspectiva psicológica. Se intenta tan sólo delimitar si posee o no tales o cuales conductas o estructuras; o si posee rasgos biológicos que le permitan acceder a un desarrollo y/o aprendizajes determinados; o bien si los aprendizajes pueden ser condicionados para que los "absorba"; si su sola reacción a estímulos bastan, o es necesaria una interacción con el objeto de su conocimiento, etc. Sin embargo, el sujeto "real" no sólo se determina por su posición frente a los procesos educativos, conlleva una serie de consideraciones que lo hacen más complejo de lo que desde fuera pareciera serlo.

En primer lugar, hay que considerar al sujeto como un sujeto cotidiano: "Es el conjunto de actividades que constituyen su pequeño mundo", (1) en donde concretamente se constituyen, se expresa como tal a través de una serie de actividades que a la vez son constitutivas de ese mundo. La vida se desenvuelve para el sujeto en lo cotidiano, en su mundo inmediato. Pero aquello que no lo sea, lo no inmediato puede hacerse posible a partir de lo cotidiano. La escuela entonces, en su cotidianeidad, es el lugar en donde el sujeto puede expresarse.

El sujeto, también es un ser social, ya que como ser se constituye bajo una relación de mutua afectación. El sujeto es social desde que nace, se constituye invariablemente en relación con los otros, que han de servir de mediadores con las significaciones sociales de su mundo. Sujeto y mundo no son independientes, uno a otro se constituyen. Ahora bien, si el sujeto constituye como tal en lo social, es preciso señalar que es siempre un sujeto de clase, pertenece a un sector de ella, se identifica como una

(1) Cit. Por. Verónica Edwards. La construcción de la categoría "sujetos". Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Naturales. México, Fernández editores, 1988, p. 203 UPN, SEP. (Antología).

determinada posición desde la cual entra en relación con el mundo, bajo el argumento de la división del trabajo. En resumen, podemos decir que el sujeto está determinado por sus cotidianas condiciones de vida, por el lugar que ocupa en la división del trabajo, por su lugar en la familia y en la historia.

El sujeto también es un ser alineado, que se entiende como la conciencia irreflexiva del mismo respecto de su independencia de los poderes en los que él manifiesta, en los que se haya, bajo el marco de la lógica de dominación capitalista. Como señala Heller, el hombre al nacer en un mundo ya hecho y al apropiarse de él, se apropia así mismo también de la alineación en el momento en que hace suyos los modos de usar el mundo y los sistemas vigentes. En este sentido, la alineación no supone una pérdida de la "esencia real" del sujeto, ya que constituye inevitablemente al mismo en la construcción de un mundo cada vez más complejo, relación que se repite incesantemente.

Por todo lo anterior consideramos que el sujeto es multifacético, informe, heterogéneo en relación con los otros sujetos, aún cuando pertenezcan al mismo grupo social y posean las mismas estructuras. Bajo estos argumentos, el sujeto, el alumno, desarrolla desde sí mismo modos de relacionarse con los otros; establece con ellos una orden de relaciones que puede ser visto como desorden en el salón de clase. Sin embargo, ante los tipos de comunicación -verbal o no verbal- los alumnos van construyendo conocimientos, visiones del mundo que se comparten. Como sujetos "van - - construyéndose, inventando, asumiendo, desarmando las normas del sentido común local" (2).

En la interacción espontánea y cotidiana, el proceso de conocer en los niños tiene implicaciones en lo emocional y afectivo. El interés por conocer se da aparentemente "porque sí", originado por una motivación gratuita, el cual puede surgir si el alumno convierte cualquier sujeto y objeto en su objeto de conocimiento. Es en estos presupuestos, que se deben insertar los

(2) Ibid., P. 206

conocimientos que la escuela pretende transmitir.

Abordaremos ahora el otro elemento que interviene en el proceso educativo: el objeto de conocimiento. Si bien éste puede definirse como una producción social e histórica, que se posibilita a partir de un determinado interés, con visiones de mundo que se presentan como lo "verdadero" para un periodo histórico determinado; la formalización de la realidad que es el conocimiento es una construcción particular, de ciertos grupos sociales de lo real, pero no es lo real por sí mismo. En pocas palabras, el conocimiento es relativo e implica una determinada construcción social de la realidad.

Bajo esta concepción particular del conocimiento así sustentada, es pertinente señalar que tradicionalmente el problema educativo se ha centrado más en cuestionar la relatividad del conocimiento, en la forma en que éste es manejado dentro del aula, es decir: en el método. Se cuestiona en particular cuál es la mejor manera de transmitir los contenidos en función de la Teoría de Aprendizaje que se maneje, constituyéndolos en métodos tradicionales, activos, participativos, etc. Esta forma de enfocar el proceso educativo alude también al sujeto, pero de igual forma se circunscribe a la interpretación de la realidad a partir de la relación entre las categorías: medios, fines. En esta medida cada una de las estrategias o formas de enseñanza modifica el sentido del conocimiento transmitido. Cada una, bajo su particular concepción socio-histórica, busca hacer uso del conocimiento para apoyar los sustentos que la caracterizan, apoyándose en la perspectiva de la producción histórica del conocimiento.

Tras considerar los anteriores conceptos y forma de definir los elementos que intervienen en el proceso educativo, pasaremos a establecer la interacción que se da entre ellos y que dificulta o establece obstáculos para un adecuado desempeño de los mismos en las tareas o roles que se le ha asignado a los mismos por la institución educativa normativa.

El proceso educativo no es una serie de actividades aisladas de la realidad. El lugar en que comúnmente se realiza, el aula, no es un espacio ajeno al acontecer social, forma parte de él, se explica y fundamenta como

aparato ideológico del Estado. La escuela como institución, nace de la necesidad de asegurar la continuidad y el statu quo de las relaciones sociales, producto de la división social del trabajo. De esta manera, la clase dominante instrumenta elementos que le permiten justificarse y asegurarse del poder: uno de ellos, el Estado, se encarga de elaborar, diseñar, proyectar y construir elementos que aseguren la transmisión del acervo cultural y valores de la clase en el poder. Nace así, la institución educativa, el curriculum, la normatividad, el profesor. De esta forma, de antemano lo que ha de enseñarse y aprenderse en la escuela, viene determinado no tanto por las necesidades reales de la sociedad, sino de parte de ella, de la clase burguesa. Se busca formar "una sociedad justa, igualitaria, que permita el pleno desarrollo de las facultades del individuo"; todo aquello bajo la concepción propia y entender de la misma clase dominante. Surgen así variables que influyen y determinan los alcances de las actividades que se realizan en el aula.

Las variables inherentes al proceso educativo pueden agruparse por su importancia en tres grandes rubros: variables socioeconómicas, variables ideológico-políticas, variables institucionales. Al hablar de variables socioeconómicas consideramos tanto las que se dan por la génesis misma de las relaciones sociales de producción capitalista, que hacen que la distribución de la riqueza sea en forma piramidal, desprotegiendo sobre todo a las clases baja y media ante la desigualdad de oportunidades de acceder a un mejor nivel de vida, que conlleva en sí mayor cultura y preparación educativa; tanto porque estas condiciones socioeconómicas determinan las expectativas que se le dan a la educación como fuerte sustento de la evolución de modelo de nación: Para la clase dominante permite la formación del sujeto que se inserte en las relaciones de producción que garanticen la permanencia de éstas; como para las clases bajas significa la opción real y necesaria para el ascenso y movilidad en los estratos sociales. De esta forma la variable socioeconómica permite explicar cómo individuos pertenecientes a clases bajas -como es el caso de los sujetos-objetos de la presente propuesta- tienen mayores dificultades para permanecer y ascender en los niveles educativos. Como ejemplo basta recordar los índices de reprobación y deserción escolar que son bastante altos en el índice nacional de la educación -

impartida por el Estado, y que el Estado de Guanajuato en particular, ocupa uno de los últimos lugares en aprovechamiento y desempeño escolar. Situación que indudablemente se deja sentir en la comunidad educativa bajo el que se desarrolla el presente trabajo. De esta manera puede explicarse parte del problema; porque si bien las condiciones económico-sociales son importantes en el problema que nos atañe, no lo es todo en esencia.

Otra de las variables que influyen en el proceso educativo con mayor trascendencia son las variables ideológico-políticas; entendidas como la forma en que el Estado se conforma y se autodefine como tal, delimitando aquellas formas de pensamiento filosóficas que lo sustentan y orientan en su actividad como reguladora de la vida nacional. De esta forma el Estado elabora un marco jurídico que le da legalidad en su manera de orientar las relaciones entre los sujetos que forman la sociedad, así como las que regularán su propia actividad.

En esta forma, como atribución propia del Estado, bajo el marco jurídico plasmado en el Art. 3o. Constitucional, que le confiere la autoridad plena y justificada de elaborar las políticas educativas que mejor le parezcan convenientes para conducir la educación básica, secundaria y normal del país; cuenta con las bases para orientar sus esfuerzos en la cobertura y atención en la casi totalidad de demanda en educación preescolar y primaria, con un porcentaje alto en educación secundaria y serias deficiencias en educación normal.

La política educativa de dar atención cuantitativa y no cualitativa influye determinadamente en los progresos en materia de alfabetismo; a pesar de los esfuerzos, México mantiene una tasa muy alta de analfabetismo en relación con otras naciones latinoamericanas. Pero lo que nos ocupa preponderantemente en esta variable, es en la formación y actualización docentes. Dadas las condiciones propias del trabajo y al escaso presupuesto que en materia de educación eroga el gobierno mexicano, podemos detectar serias deficiencias en el desempeño no sólo del maestro de grupo, sino de todo el aparato burocrático institucional del mismo. Esta realidad no justifica, pero si explica el pobre desempeño de los docentes frente a grupo.

Debemos recordar que aún cuando existen elementos valiosos en el ámbito educativo, no dejan de ser una excepción a la regla. Si bien no estamos justificando el desempeño docente, se señala que una de las prioridades en el ámbito educativo debiera ser una revaloración y re-formación del docente en su actividad, así como el planteamiento de políticas educativas que tiendan a formar un individuo más acorde con los cambios que en la sociedad nacional se dan.

Los fundamentos ideológicos del Estado requieren de la formación de un ser que se inserte en los modos de producción y en sus relaciones; la escuela es un medio ideal para formarlo.

Lo anterior da pie para abordar la última de las variables enunciadas aquí: la institucional. Bajo el concepto de institución nos referimos al aparato educativo que regula las normas, procesos y relaciones bajo los cuales se guiarán los integrantes de la escuela: Director, maestros y alumnos. La institución impone ciertos requisitos que deben cumplir sus integrantes para ostentarse como tales. Requisitos de trabajo, académicos, de certificación, etc. Sin embargo, en el aula no sólo se dan relaciones determinadas por la Institución; existen conductas y valores ocultos que transmite no sólo al alumno, sino también al docente. Son estas conductas lo que se ha denominado curriculum "oculto" lo que influye y determina el trabajo docente. Conductas tales como: respeto a instituciones, jerarquías de ciertos valores y el culto a imágenes históricas lo que también condiciona y caracteriza las interacciones en el salón de clases. Además, también el maestro debe cumplir con ciertas exigencias del director o del supervisor, tanto de carácter administrativo, como técnico-pedagógico e incluso de tipo material. Todo ello resta tiempo efectivo de trabajo cognitivo en el aula con los alumnos; se debe preparar tal o cual concurso, participar en juntas sindicales o eventos de la misma índole, atender la cooperativa y el ahorro escolar, atender a padres de familia, etc., todo lo cual de alguna manera distrae o predispone tanto a maestros como alumnos para efectuar tareas de enseñanza-aprendizaje con fines informativos o de competencia que no propicien en el alumno la participación para apropiarse del conocimiento. El ámbito educativo se ve influido así por la Institución que le impone jerar-

guias, así como la necesidad de cumplir, tanto maestros como alumnos, en tiempo, espacio y contenidos con el curriculum oficial así como para el oculto.

Una vez que se han establecido los conceptos de los participantes que intervienen en el proceso educativo y de los elementos teóricos bajo los cuales se han sustentado, intentaremos establecer la vinculación que se hace en ellos en el problema planteado en la primera fase de esta Propuesta Pedagógica.

Podemos iniciar resumiendo que al interior del aula, bajo el proceso educativo relacionado en particular con esta área, los elementos que intervienen en él poseen características hasta ahora no plenamente reflexionadas que de alguna forma dificultan o no favorecen la adquisición del conocimiento. Por principio, hay que confesar que se toma mayor énfasis en el conocimiento que se intenta transmitir. El maestro procura acumular gran cantidad de información relacionada con el tema para presentárselo al alumno, ya sean en libros, revistas, videos, láminas, etc. Se piensa que la presentación más o menos organizada de la información referida al tema es más que suficiente para asegurar el aprendizaje en el alumno. En particular se da mayor énfasis en la forma de cómo el objeto se presenta al sujeto, que buscar cómo podría éste apropiarse del mismo construyendo sus propias nociones bajo la acción propia y no mediatizada.

El problema en sí no es el contenido, ni el método empleado para el tratamiento del mismo, tampoco lo son las variables bajo las que se conforma el sujeto de aprendizaje, ni sociales, ni psicológicas; el problema en sí es reconsiderar y establecer que los instrumentos de asimilación e interpretación del mundo exterior de que dispone el sujeto, dependen de las estructuras mentales que posee el mismo (Piaget 1964, 1981), y que tales estructuras se construyen socialmente, es decir a través del intercambio social.

En lo concerniente a la situación problemática planteada consideramos que la temática, el conocimiento, los conceptos científicos que en él se manejan exceden a la capacidad intelectual cognitiva de los alumnos para los

cuales va dirigido (5o. Grado de primaria), de ahí la necesidad de replantearse o readaptarse mediante nuevas planificaciones.

En particular se considera que tales conceptos científicos, así como la estructura de la ciencia y su metodología, no garantiza su utilidad en el aprendizaje ya que las secuencias conceptuales lógicas no coinciden necesariamente con las secuencias psicológicas que se siguen en el aprendizaje de los mismos.

Para explicar, con sustentos teóricos lo anteriormente afirmado exponemos en el apartado siguiente la Teoría de la Epistemología Genética de Jean Piaget que nos dará un fundamento teórico del mismo.

B. Marco Teórico que fundamenta la Propuesta Pedagógica.

1. La Teoría Psicogenética de Jean Piaget.

Como se menciona al final del apartado anterior, esta parte abordará particularmente la Epistemología Genética de Jean Piaget, ya que se considera que nos da una explicación de los elementos teórico-metodológicos bajo los que se puede sustentar la estrategia metodológica-didáctica presentada para la tercera fase de esta Propuesta.

La epistemología genética se preocupa del problema del conocimiento y de su generación, es decir de "como el sujeto se vuelve progresivamente capaz de conocer exactamente los objetos" (Piaget, 1981, p.14). Puede decirse que la teoría de Piaget se elaboró en la búsqueda de respuestas a tres cuestiones fundamentales para él:

- a).- ¿Existen en el sujeto operaciones intelectuales innatas, o por el contrario, las operaciones intelectuales o adquiridas por el individuo?

b).- Estas posibles operaciones ¿se constituyen aisladamente o formando parte de estructuras de conjunto más amplias?

C).- Las operaciones y sus hipotéticas estructuras de conjunto ¿están presentes en todos los niveles de desarrollo? Y si no es así cuándo y cómo se constituyen? (3)

El término operación es definido por Piaget de la siguiente manera: "son acciones interiorizadas (reunir, disociar, ordenar, etc.) que pueden desarrollarse en ambos sentidos (reversibilidad)" (Piaget e Inhelder, 1979, p. 78)

En relación a las cuestiones mencionadas anteriormente Piaget concluye que no existen tales acciones innatas, sino que son adquiridas por los sujetos.

En seguida concluye que las operaciones intelectuales no se constituyen de manera aislada, sino coordinadas en sistemas más complejos (estructuras) con leyes relacionales simples, como la transitividad, la inversión, etc.

Por último indica que no todas las estructuras de conjunto están presentes en todos los niveles del desarrollo intelectual del individuo sino que se van construyendo progresivamente, dependiendo de las posibilidades operativas de los sujetos. Describe, entonces, distintos periodos psicolevolutivos o estadios de desarrollo cognitivo intelectual en la vida de los individuos. Tales estadios son:

- Periodo sensoriomotor (0 - 18/24 meses).
- Periodo de la inteligencia representativa (18/24 meses-11/12 años).
 - * Subperiodo preoperatorio (hasta los 7/8 años).
 - * Subperiodo de las operaciones concretas (hasta los 11/12 años).
- Periodo de las operaciones formales 11/12 - 14/15)

(3) Departamento de Ciencias de la Naturaleza. Op.cit., p. 114

Las características fundamentales de cada periodo se pueden resumir en lo siguiente:

El periodo sensoriomotor es anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho. El niño es guiado en su actividad por esquemas puramente prácticos. Es el periodo de la organización espacial y de la construcción del primer variante, que es el objeto.

En el Periodo de la inteligencia representativa aparecen dos subperiodos: preoperatorio, en el que la aparición del lenguaje y las imágenes mentales, las acciones, empiezan a interiorizarse, pero no alcanzan el nivel de las operaciones reversibles; las estructuras son rígidas y ligadas casi en su totalidad o lo real; de las operaciones concretas, es en donde alcanzan ya su nivel de reversibilidad las acciones interiorizadas, apareciendo así las operaciones y las estructuras operativas concretas, cuyas acciones están limitadas a la organización de datos inmediatos. Se alcanzan las diversas formas de conservación.

El periodo de las operaciones formales se caracteriza por que las operaciones mentales amplían su radio de acción, no se limitan a organizar datos concretos de la realidad, sino se extienden hacia lo hipotético y lo posible. Aparecen las estructuras operatorias formales.

Ahora bien, dado que los alumnos-sujetos de esta propuesta se encuentran en el periodo de las operaciones concretas (7-12 años), conviene ahondar un poco más de este periodo y sus características, ya que nos explicita la Teoría de Desarrollo elaborada por Piaget.

Nivel de las Operaciones concretas.

En este nivel las operaciones mentales alcanzan la reversibilidad completa. Las estructuras definidas delimitan su radio de acción a la organización de datos inmediatos. De aquí que:

- Los razonamientos que se aplican para solucionar problemas dependen de experiencias concretas.
- Los planteamientos y problemáticas en formas verbales sean difíciles de entender.
- La búsqueda de relaciones entre objetos, grupos de objetos o fenómenos se limita a las propiedades sensibles de los mismos.
- Se establecen relaciones entre variables simples únicamente.
- Los diseños experimentales pueden llegar con facilidad a conclusiones erróneas.
- Se pueden organizar los resultados de experiencias si se provee del modelo concreto oportuno.

En resumen "El pensamiento concreto se caracteriza funcionalmente por la capacidad para introducir dentro de contenidos particulares, un conjunto de relaciones que se limitan a organizar esos contenidos en su forma actual y real. (Operación de primer orden)" (4).

Otro cambio cualitativo que se produce durante este periodo en las aptitudes lógicas del niño consiste en la comprensión de que modificar la apariencia de algo no modifica sus restantes propiedades (Noción de conservación). Existen varios tipos de conservación, y la capacidad del niño para comprender cada uno, tiende a presentarse secuencialmente, empezando por la conservación de la cantidad y terminado por la del volumen. Así también el paso de una conservación a otra viene determinado por la maduración lógica en que se encuentre el niño. Esta maduración lógica es jerárquica (sigue una secuencia necesaria), así que aunque el niño, durante este periodo, puede resolver correctamente problemas de conservación (el de líquidos es un clásico ejemplo), se califica su pensamiento como concreto porque todavía necesita de la experiencia sensorial concreta.

La capacidad de abstraer el principio general de las conservaciones no podrá enunciarlo sino hasta el final del desarrollo lógico.

(4) Ibíd. P. 118

Una vez que el niño posee la noción de la conservación de la cantidad, estará en posibilidades de llegar a un verdadero concepto del número, "el cual es por su parte, el requisito de cumplimiento necesario para que aprenda aritmética entendiéndola" (Wadsworth, 1978).

Para concluir con el estudio de las operaciones concretas, se enuncian a continuación algunas de las actividades que, según Shayer y Adey (5), el niño de las operaciones concretas puede realizar:

- "Puede realizar asociaciones según un criterio dado.
- Puede organizar la realidad mediante serie o clasificaciones siempre que esten 1:1 correspondencia.
- Estructura las relaciones causa-efecto sólo parcialmente, utilizando razonamientos asociativos ("esto va con esto").
- Puede ordenar una serie, pero no generalizar resultados de esta seriación.
- Puede ver relaciones muy simples entre dos serie asociadas, del tipo "el doble" o "la mitad".
- Intentará ordenar los efectos de un factor y llegar a alguna conclusión si esta es intuitivamente obvia.
- Encuentra interés en hacer predicciones del tipo causa-efecto y en comprobar si acierta o no.
- Puede usar relaciones de orden para cuantificar parcialmente relaciones asociativas (p. Ej. "Si esto se dobla, eso tiene que doblarse también", "si esto crece, eso disminuye"). Estructura la relación causa-efecto según esquemas concretos.
- Considera las relaciones lineales entre variables simples, teniendo en cuenta sólo dos variables al mismo tiempo.
- No dispone de un método sistemático para estimar la validez de las relaciones entre variables. Tratará de ver si las relaciones se dan en la mayoría de los casos.
- Puede multiplicar series y por lo tanto encontrar correspondencia 1:1 entre dos series de datos.

(5) Ibid. P. 145-146

- En montajes experimentales puede ordenar los efectos de un factor dado, pero no caerá en la cuenta de que otros factores pueden estar interfiriendo en las observaciones, porque el pensamiento bivariante tiende a imponerse."

Ahora bien, una vez caracterizadas las etapas de desarrollo que atraviesan los niños según la concepción de Jean Piaget, es pertinente señalar a continuación la manera en que él concibe y explica el desarrollo cognitivo de los individuos, lo cual permitirá explicar algunas de las razones por las que se consideró e investigó las etapas o periodo del pensamiento infantil ya descritos anteriormente.

La base de la posición teórica de Piaget respecto al aprendizaje y al desarrollo se remonta a sus primeras investigaciones de Biología. Según éstas, todas las especies heredan dos tendencias básicas: la adaptación y la organización, ya que los factores ambientales determinan unos cambios de adaptación en el comportamiento que a su vez cambian previsiblemente la organización e inclusive la estructura del organismo.

La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, se corresponde mucho con sus estudios en Biología; según él, a medida que los niños se desarrollan conforme su potencial genético, cambian su comportamiento para adaptarse a su medio. Estos cambios de adaptación conducen así a una serie previsible y establece cambios en la organización y en la estructura cognitiva.

Piaget sostiene que desde el momento del nacimiento, una persona comienza a buscar medios de adaptarse adecuadamente a su entorno. Esta adaptación supone el buscar nuevas formas de aceptar eficazmente dicho entorno. A este respecto, Juan Delval nos refiere lo siguiente:

"Al nacer, los niños disponen de un limitado repertorio de respuestas reflejas, y sobre ellas tienen que construir su inteligencia hasta la edad adulta. Este desarrollo intelectual no se produce por simple maduración, por el paso del tiempo o por el crecimiento, sino que es el resultado un larguísimo trabajo de construcción que se realiza día a día, a cada minuto, en todos los intercambios que el niño realiza con el medio. Durante la primera parte de su vida el trabajo fundamental del sujeto va a ser construir esas estructuras intelectuales que le van a permitir convertirse en un individuo adulto, actuar sobre

la naturaleza, y relacionarse con los demás. " (6)

Ahora bien, al hablar de adaptación, debemos referirnos a dos procesos básicos que se hallan implicados en ella: la asimilación y la acomodación.

La asimilación ocurre cuando un individuo hace uso de conductas que ya poseía o bien, que le son naturales; es decir, es simplemente utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando uno se encuentra ante una situación nueva.

La acomodación se da cuando la persona en cuestión descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando cierta conducta ya aprendida no es satisfactoria y así desarrolla un nuevo comportamiento.

En este aspecto, para Piaget, las personas se adaptan a entornos cada vez más complejos mediante el empleo de conductas ya aprendidas y que le sean eficaces (asimilación) o bien modificando conductas en caso de que se precise algo nuevo, o bien que la anterior ya no le satisfaga (acomodación). Así entonces, hay que utilizar ambos procesos durante la mayor parte del tiempo. Todo ello conducirá a cambios en la estructura cognitiva del individuo, cambios de organización; todo ello lo lleva a concluir que existe una tendencia general a coordinar estructuras e integrarlas de más sencillas a más complejas y complicadas. Tales estructuras internas cambiantes en el individuo son para Piaget los cimientos del pensamiento y a ello le llama esquemas. A medida que una persona desarrolla nuevos esquemas y organiza más eficientemente sus procesos mentales, su conducta se torna más compleja y más adecuada para adaptarse a su entorno. En este desarrollo, sin embargo, desempeñan un papel importante cuatro factores: maduración, actividad, transmisión social y equilibrio.

La maduración es el más básico de los cuatro factores. Se refiere a la aparición de cambios biológicos que se hallan determinados por la genética en la concepción de cada persona. Esto produce el que se puedan proporcionar

(6) Juan Delval, *Aprendizaje y Desarrollo. Teorías del Aprendizaje*, México, UPN, SEP, 1987.p. 40

los otros cambios.

La actividad es el segundo factor que contribuye a los cambios en el proceso mental. Una persona que este actuando sobre su entorno, ya sea explorando, ensayando, observando, manipulando o simplemente pensando activamente respecto de un problema, estará realizando actividades que muy probablemente modificarán procesos mentales. Cada vez que ponga en juego su actividad, tendrá mayor capacidad para actuar sobre su entorno y aprender del mismo.

El tercer factor modificador de procesos mentales es la transmisión social, entendida como el aprendizaje de otras personas, que se explica necesario ante la posibilidad de reinventar todo. El volumen de lo que el individuo puede aprender de la transmisión social está dado y varia según la etapa del desarrollo cognitivo en que se encuentre.

Por último, los verdaderos cambios en el desarrollo del pensamiento son posibles por el cuarto factor: el equilibramiento. El equilibramiento es la búsqueda del equilibrio. Piaget lo describe más o menos así: si se advierte que un hecho no encaja en ninguna de los esquemas de una persona, se da un estado de desequilibrio, es decir, la ausencia del equilibrio. En este caso la persona se siente incómoda, ya que el esquema no produce un resultado satisfactorio frente al nuevo hecho; esto producirá y contribuirá al cambio de pensamiento y por ende al progreso.

Para Piaget el factor fundamental del desarrollo es el mecanismo de equilibración, y además es necesario para coordinar la maduración, la experiencia física del ambiente y la experiencia social del mismo. Para él, el equilibramiento es una necesidad innata entre el organismo y su ambiente, así como de equilibrio dentro del organismo.

"La equilibración es el proceso responsable del desarrollo intelectual en todas las etapas de la maduración y es, igualmente, el mecanismo - por cuyo efecto un niño pasa de una etapa del desarrollo a la siguiente. En términos generales, consiste en un cambio dinámico que el niño efectúa en respuesta a situaciones o estímulos que desconfirman los esquemas internos existentes (estructuras cognitivas, o conceptos, que filtran y procesan las percepciones entrantes). La desconfirmación, o desequilibramiento, deja al niño en estado de desequilibrio y le propor-

ciona el motivo para reestructurar sus esquemas. Los nuevos esquemas pueden aportar nuevas aptitudes intelectuales cualitativamente distintas de las aptitudes anteriores. El avance de una etapa del desarrollo a la siguiente es definitivo por los nuevos esquemas adquiridos en esa forma, es decir, como resultado de una desequilibración y del proceso de equilibración (el motivo de restablecer el equilibrio)". (7)

El desarrollo así entendido ocupa toda la etapa de formación de los individuos jóvenes, y durante ella estos construyen una representación del mundo tanto físico como social, además de sus propias estructuras intelectuales. De esta forma, ¿es el desarrollo cognitivo explicado por Piaget, punto de partida para explicitar una teoría que nos permita explicarnos el aprendizaje? Aún cuando no era la intención de Jean Piaget crear una Teoría de Aprendizaje escolar, los elementos aportados por él nos dan una idea clara, al menos, de cómo es que el niño en determinada edad está en ciertas condiciones que le permiten acceder a cierto aprendizaje, pero también en definitiva a otros en los que no puede ser posible.

Al respecto, el mismo Piaget nos da una distinción entre aprendizaje y desarrollo:

"El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo vinculado con todo el proceso de la embriogénesis. La embriogénesis concierne al desarrollo del organismo, pero también al del sistema nervioso y al de las funciones mentales. En el caso del desarrollo del conocimiento de los niños, la embriogénesis concluye sólo al llegar a la edad adulta (...)
El aprendizaje constituye el caso opuesto. En general es provocado - por situaciones: provocado por (...) un docente en relación a algún - punto didáctico, o por una situación externa. Es provocado, en general, a diferencia del espontáneo. Además, es un proceso limitado, es decir, limitado a un sólo problema, o a una sola estructura" (8)

En forma más breve: "Todo aquel proceso de adquisición de conocimientos en función de la experiencia y sin la participación de factores innatos o hereditarios es aprendizaje" (9); éste sin embargo se caracteriza por ser un proceso mediato que se desarrolla en un tiempo dado, al cual Piaget lo denomina aprendizaje en sentido estricto.

En sentido amplio, el aprendizaje es explicado como un proceso de asimilación que requiere de la acomodación y sobre todo de un proceso equilibrador que inhiba las reacciones perturbadoras originadas por los esquemas

(7) Leland C. Swerson. Op.cit. p.207

(8) Ibid, p. 206

(9) Cit.por. Estela Ruiz Larraguivel. Op.cit. p.243

anteriores y que además propicie la organización y si es necesario los ajustes de tales esquemas con respecto al objeto a aprender, para con ello proporcionar la formación de un nuevo esquema. Así entonces, el aprendizaje en sentido amplio no se puede dar si antes no se da el aprendizaje en sentido estricto.

2. Pedagogía Operatoria y Lineamientos Didácticos.

Los aportes que ha realizado la psicología respecto al proceso de construcción del conocimiento ha dado como resultado que se desarrollen corrientes pedagógicas que se guían por ellos. Una de estas corrientes es la Pedagogía Operatoria. Esta pedagogía tiene como propósito elaborar consecuencias didácticas, con base en dicha teoría psicológica, que puedan ser aplicadas dentro del marco escolar.

De esta forma, trata de adecuar un cuerpo de proposiciones, un conjunto de principios que sirvan de líneas directrices para abordar el proceso educativo escolar. Estos principios fundamentales pueden resumirse en los siguientes puntos:

- El niño construye sus conocimientos siendo un sujeto activo y creador con un sistema propio de pensamiento.
- Los conocimientos se adquieren mediante un proceso de construcción del sujeto que aprende.
- Este proceso supone etapas o estadios sucesivos, cada uno de los cuales tiene sus propios alcances y limitaciones.
- El aprendizaje, tanto cognitivo, afectivo como social se da a través de la interacción entre el sujeto y el medio.
- Las contradicciones que dicha interacción genere en el sujeto le permitirán consolidar o modificar sus propios conocimientos y ello no dependerá de la transmisión de información.
- Para que un aprendizaje sea tal debe poderse generalizar, es decir, aplicar en diferentes contextos.

Bajo los anteriores principios pedagógicos es pertinente explicitar los lineamientos didácticos que se desprenden de la misma. Estos lineamientos nos brindan las pautas que deben seguirse para planear y llevar a cabo actividades encaminadas al aprendizaje, así como la manera en que pueden evaluarse. Según Hans Aebli (10), tales lineamientos son:

- Las asignaturas deben interpretarse en términos de operaciones lógicas, es decir, que nociones de pensamiento piagetianos implica el manejar o abordar cierto contenido de alguna materia.
- En seguida supone el construir las operaciones lógicas que se pretenden a partir de las ya posee el alumno, a partir de reacciones anteriores. Para ello será necesario averiguar qué estructuras lógicas tiene, determinar cuáles son los contenidos previos que se tienen acerca del contenido, así como determinar cómo y hasta dónde se les pretende ayudar a avanzar.
- A partir de lo anterior se debe hacer que el alumno aprenda a partir de la investigación propia, que se oriente a la organización de conjuntos (significaciones y estructuras); que establezca las partes y las relaciones entre ellos (los pasos particulares del razonamiento); y por último que inserte las operaciones parciales en las de conjunto.

Con base en todo lo anterior se procura:

- * Partir de un problema vivo en el pensamiento del niño.
- * Dar oportunidad de ejercitar materialmente las acciones del niño.
- * Si esto no es posible, al menos hay que buscar y proporcionar sus representaciones.
- * Presentar el problema en forma práctica.
- * No iniciar con simbolismos.
- * Que el maestro no intervenga en la investigación.
- * Hacer la presentación colectiva de los trabajos de los alumnos en forma colectiva, donde se podrán atender las contradicciones que puedan surgir.
- * Que se rescaten las operaciones de componer y descomponer los materiales

(10) Hans Aebli, "Una Didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget". Buenos Aires, Edit. Kapeluz, 1973.

relacionados.

- * Llegar a las operaciones simbólicas a partir de las concretas y significativas para el alumno.
- * Que el alumno autoevalúe los resultados de su acción.

Esta concepción de aprendizaje alude entonces a la modificación de esquemas o estructuras en el sujeto que interactúa con el objeto de conocimiento. Tal modificación de esquemas se propicia en el momento en que existe un desequilibrio provocado por situaciones o estímulos que desconfirman los esquemas internos existentes (estructuras cognitivas o conceptos). Ante tal desconfirmación o desequilibrio, el niño se encuentra en este estado y le proporciona el motivo para estructurar nuevos esquemas. Según Piaget, la equilibración es el proceso responsable del desarrollo intelectual en todas las etapas de la maduración y es, igualmente, el mecanismo por cuyo efecto un niño pasa de una etapa del desarrollo a la siguiente. Ahora bien, aun cuando los procesos de organización y reorganización de estructuras es continuo, sus resultados son discontinuos y cualitativamente distintos en las diferentes edades.

Este es particularmente importante ya que bajo los conceptos teóricos de desarrollo y aprendizaje sugeridos por la epistemología genética, podemos convenir en cuáles son las formas de pensamiento en las nociones de objeto, espacio, causalidad y tiempo que podemos esperar en la etapa de desarrollo en que se ubican los alumnos-objeto de esta propuesta, para de esta manera poder diseñar la estrategia metodológico-didáctica que pretenderá resolver o coadyuvar a la solución o enfrentamiento de la situación problemática planteada en la primera fase de la misma.

3. Teoría de la Resistencia.

Si bien ahora hemos hablado del papel que juega el sujeto, en este caso el alumno, en la concepción piagetiana del aprendizaje, como construc-

tor de su propio conocimiento, hay que reconocer que esta interacción se da aisladamente de la realidad.

Consideramos que el niño, como un ser real, interactúa con un objeto real, un objeto que es reflejo de la práctica histórico social, de los modos de producción de una sociedad determinada en un momento histórico determinado. Esta interacción, por tanto, modifica el nivel cognoscitivo del niño, pero también influye en los aspectos sensoriales de su propia existencia, y sobre la visión de su propia realidad social. En esta manera, consideramos que la interacción alumno-conocimiento es un aspecto social, y no meramente biológico.

La teoría marxista nos concibe como un hombre inserto en una práctica social y en un proceso de producción que implican la transformación de la naturaleza y ésta a su vez transforma al hombre que realiza dicha actividad. Esta transformación abarca tanto al nivel cognoscitivo superior como a los procesos sensoriales. (11)

En esta forma, los pensamiento y las sensaciones, así como su propio desarrollo se hayan condicionados no sólo por procesos de tipo biológico (asimilación-adaptación), sino también por las leyes histórico-sociales.

Consideramos entonces que la transformación de los esquemas en términos piagetianos de asimilación-acomodación, están influidos también por "las clase social a la que pertenece un individuo dado (...) Con este enfoque, el aprendizaje es un proceso dialéctico en el cual la transformación de esquemas cognoscitivos se da a lo largo del desarrollo biológico, social y psicológico del individuo, como producto de las prácticas sociales ideológicas y económicas que caracteriza a una clase social determinada". (12)

Vemos entonces que todo aprendizaje conlleva en su manejo necesariamente elementos ideológicos que se determinan según cada sociedad, el momen-

(11) Cit. Por Estela Ruiz Larraguivel. Op.cit. p.245

(12) Ibid. p.246

to histórico que se trate y las relaciones socioeconómicas que dan sustento y origen a toda práctica social.

La teoría de la resistencia centra su atención en las actividades y prácticas sociales que se dan en la escuela como institución, poniendo énfasis en las tensiones y conflictos existentes entre ésta, la casa y el lugar de trabajo. Representa ser un nuevo marco de referencia para el estudio de las escuelas considerándolas como ámbitos sociales donde a la vez es posible estructurar la experiencia de los grupos subordinados, los cuales han sufrido las consecuencias del fracaso escolar. Traslada el análisis de los comportamientos de oposición de estos grupos, de una visión funcionalista y tradicional de la psicología educacional, a una que incluye la ciencia política y la sociología.

"La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son simplemente ámbitos de instrucción, pues no sólo politiza la noción de la cultura, sino que también analiza las culturas de la escuela en el seno del terreno cambiante de lucha y la impugnación (...) ubica el conocimiento educacional, los valores y las relaciones sociales en un contexto de relaciones antagónicas y las examina en el marco de la acción recíproca de las culturas escolares dominantes y subordinada." (13)

La Teoría de la resistencia nos da cuenta de la ideología que subyace en los planes de estudio de la educación formal, la cual pone énfasis en la apropiación individual del conocimiento, más que en el colectivo, lo que representa tanto como "clavar una cuña" entre los estudiantes provenientes de diferentes clases sociales, pues interpone una barrera e impide la interrelación entre ellas. A pesar de ello reconoce que contiene también aspectos que proporcionan posibilidades emancipadoras.

Una de las contribuciones más importantes de esta Teoría es reconocer que los mecanismos de reproducción de la cultura dominante nunca están com-

(13) La sociedad y el trabajo en la práctica docente I. Segunda Edición México, Edit Xalco, 1990. P. 178 UPN, SEP (Antología)

pletos y siempre se enfrentan a elementos de oposición parcialmente realizados. Los teóricos de la resistencia han desarrollado una noción de la reproducción donde no solo se consideran el dominio ideológico y las relaciones sociales producto de la estructura económica capitalista, sino también que la subordinación de la clase obrera forma parte del proceso de autoformación de ella misma como tal. Consideran importante el concepto de la reproducción cultural en el sentido de que en ella se puede formar la base para una teoría de la intervención humana construida a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de los grupos oprimidos. Es decir, reconoce que partiendo de la actividad colectiva de estos grupos sociales es posible "mostrar las capacidades de los mismos de generar formas de conocimiento colectivo y cultural ambiguas, complejas y a menudo irónicas, que no son reductibles a las formas burguesas y que son importantes como base del cambio político" (14)

La Teoría de la resistencia rechaza la idea de que la dominación ideológica abarca el todo social y que su contenido y forma sea único en todo sentido; argumenta por el contrario que la ideología dominante es con frecuencia contradictoria con las diferentes facciones de las clases dominantes, así como con las instituciones que están a su servicio y con los grupos subordinados que están bajo su control.

De este forma propone que la dominación no es proceso estático ni completo, que los oprimidos dejan de ser seres pasivos frente a ella. Nos hace entender la forma en que la gente media y responde entre la unión de su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción. Proporciona así a los educadores la oportunidad de entender como el poder es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana.

Dentro del ámbito de la escuela, la teoría de la resistencia promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, pero además contiene la posi-

(14) Cit. por Giroux, Henry A. Ibid p.130

bilidad de fusionar la lucha política colectiva de padres, maestros y estudiantes en torno a los problemas relacionados con el poder y la determinación social de que son objetos los grupos sociales oprimidos.

Para los docentes, dicha teoría permite descifrar como las formas de producción cultural presentadas por los grupos subordinados pueden ser analizadas para descubrir tanto las limitaciones como las posibilidades que existen para capacitar el pensamiento crítico, el discurso analítico y el conocimiento a través de la práctica colectiva. Ello representa conformar una nueva pedagogía radical cuya principal tarea sea la de elaborar un entendimiento teórico de los modos cómo el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos.

4. La Historia como Disciplina.

Como disciplina social, la Historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con dificultades especiales:

Supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pretérito. Se trata del conocimiento de un complejo entramado, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. De esta manera, la comprensión de los fenómenos históricos, supone un dominio de modelos abstractos y la utilización de variables y relaciones que son difíciles de aislar.

Además el estudio de la Historia supone un uso del pensamiento abstracto que sólo puede darse en el periodo del pensamiento formal sugerido por Piaget. Ello requiere entonces una presentación de los temas de estudio a niveles adaptados a los estadios operativos del alumno, lo cual implica aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico, cosa que resulta bastante complicada.

Una dificultad inherente a esta disciplina social es la relativa a la imposibilidad de poder reproducir hechos concretos del pasado. El alumno, para construir su propio conocimiento debe manipular vestigios del pasado que ofrecen una información sesgada y de difícil dilucidación. Así, para conocer los hechos históricos debe aplicar técnicas de investigación en las que sólo dispondrá de fuentes como restos arqueológicos, documentos, cuadros, etc., que suponen un trabajo de análisis, de crítica y de relación que nuevamente requerirá de cierta especialización técnica.

Por otro lado, hay que señalar que no todos los historiadores están de acuerdo con una misma definición y caracterización de la Historia como una ciencia social, e inclusive muchos niegan su carácter de ciencia bajo el argumento de ver en ella un instrumento de defensa de posturas ideológicas. No es por todos aceptado un único vocabulario conceptual ni unas mismas leyes que sirvan de sustrato de los modelos de acercamiento a los datos empíricos. Ello supone pues, una dificultad para su estudio en la medida en que no existe un consenso sobre la naturaleza de la disciplina.

Por cuanto hace al alumno, la idea más extendida sobre la asignatura es que se trata de una materia en la cual no es necesaria la comprensión, sino que sólo hay que memorizarla. A esta noción contribuyen los docentes ya que ofrecen la idea de una Historia con informaciones acabadas.

A pesar de las dificultades que existen para su enseñanza, "la Historia responde plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación - que no se base tan sólo en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los niños y de los adolescentes (...)

Los contenidos de Historia son útiles en tanto sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello se tendrá que tener en cuenta el estadio operacional propio de cada grupo de edad y, al mismo tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas de los escolares; de cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico, partiendo de trabajos sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando al dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas" (15)

(15) Sastre Geneveva y Moreno Monserrat (Directoras). Enciclopedia Práctica de Pedagogía, Vol. 4, Edit.Barcelona, Planeta, 1988, p.157.

Algunas de las constantes que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de la Historia pueden enunciarse de la siguiente forma:

- a).- **Temporalidad.** La Comprensión del pasado se apoya en el dominio de la noción de tiempo histórico, que es diferente a la noción de tiempo personal. El tiempo histórico se relaciona con duraciones, sucesiones y cambios de hechos sociales. El tiempo personal, que es el que domina en primera instancia el niño, es individual. Es la sucesión de los hechos significativos de su vida. Tanto el tiempo histórico, como el tiempo personal tienen presente, pasado y futuro, y lo que va sucediendo produce cambios y transformaciones en ambos.
- b).- **Espacialidad.** La Historia se da en un espacio socialmente construido, se da en el escenario natural, transformado o inventado por el hombre. No existe hombre ni pueblo que no esté inscrito en un espacio. Tiempo y espacio son indisociables.
- c).- **Causalidad.** La Historia es un proceso en el que los acontecimientos se encadenan de diversas formas. Así entonces es importante que el alumno descubra y reconozca en ella las causas que provocaron y las consecuencias que promovieron ciertos hechos históricos.
- d).- **Relación pasado-presente.** El pasado explica el origen de las situaciones cotidianas actuales y está presente en todas las acciones de la vida como son: los juegos, el lenguaje, las tradiciones, la comida, el vestido, etc. Esta relación puede convertir el conocimiento en algo significativo para quien estudia Historia.
- e).- **Sujetos de la Historia.** Son todos aquellos que vivieron en ella, incluyendo mujeres, minorías, grupos sociales, élites, gente común como todos nosotros, las grandes personalidades que han logrado sobresalir individualmente, y aún en ocasiones no el individuo, sino las instituciones.
- f).- **Empatía.** Significa "ver con los ojos del pasado". Al manejar contenidos históricos debe promover, la disposición y la capacidad para entender las acciones de los hombres del pasado desde la perspectiva de ese mismo pasado. Esto pone al niño en contacto con otros puntos de vista diferentes al suyo y le permite comprenderlos y respetarlos desarrollando un sentido de tolerancia.

- g).- **Fuentes del pasado.** Para conocer la historia se debe recurrir a las huellas que ésta ha dejado a su paso: las fuentes. Son fuentes de la historia tanto las grandes construcciones del pasado como los documentos personales de un personaje cualquiera.
- h).- **Continuidad y cambio.** Como se ha señalado, la historia es cambio constante, sin embargo, debe mostrarse que algunos cambios se dan en forma tan lenta que pareciera que existe una continuidad, y en ciertos momentos coexisten elementos antiguos y nuevos. La historia no se desarrolla por estancos que inician y acaban en cierto momento, sino que es un proceso continuo.
- i).- **Interrelación con otras disciplinas.** La historia abarca a la sociedad en su totalidad, por tanto está íntimamente relacionada con otras disciplinas que también tratan de explicar el mundo. Por tal motivo se recomienda que en la enseñanza de la historia se tomen en cuenta conocimientos de otras ramas del saber, como la geografía, la biología, etc.

5. La evaluación del Proceso educativo.

Una vez explicitados los elementos teóricos que dan cuenta de la concepción de aprendizaje que sustenta este trabajo, así como las consideraciones histórico-sociales que determinan o influyen el desempeño escolar, a la par de la visión particular de la disciplina que tratamos, debemos considerar un elemento inherente al proceso educativo: la evaluación.

Pero ¿qué es la evaluación? En términos de mediación de aprendizaje, convenimos que la evaluación es operar un esquema estadístico descriptivo que asigna ciertos valores numéricos tanto al instrumento seleccionado para medir el aprendizaje, como a los propios resultados que muestran los escolares.

En el ámbito educativo sabemos que la evaluación es un elemento que se impone institucionalmente con varios fines: determinar en qué medida los -

programas educativos han sido aprendidos "por los alumnos", asignar un valor numérico al desempeño escolar de los mismos en relación con un programa preestablecido, acreditar o promover alumnos al ciclo superior inmediato si éste demuestra haber "aprendido", establecer en qué medida el trabajo docente ha rendido los frutos que esperan de él, servir de referencia para avanzar o retroceder en los contenidos educativos de cierto programa escolar, etc. Esta perspectiva de la evaluación, a la luz de la teoría epistemológica, puede difícilmente dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el aprendizaje.

En primer lugar, el valor numérico de una evaluación tiene una relación arbitraria e independiente con el objeto del cual pretende dar cuenta. En segundo lugar el aprendizaje es un proceso en el sujeto, no es algo que se tenga o no se tenga, por lo que emitir una evaluación del sujeto resultaría ambiguo, tanto para quien lo emite como para quien lo recibe. Por último, si cada sujeto estructura la nueva información de acuerdo a un esquema de acción previo, entonces cada sujeto aprende en forma particular. No podemos evaluar alumnos y procesos de igual forma en toda ocasión.

Creemos entonces que debemos acudir a una evaluación de procesos, "que será aquella que pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de metas preestablecidas" (16)

Sostenemos, apoyados en las ideas de Díaz Barriga, que la función de la evaluación debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo (aprendizaje, docente, curriculum) desde esta inserción histórica. Se trata en primer lugar de comprender, de explicar un fenómeno.

(16) Angel Díaz Barragan. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Una Propuesta Pedagógica para la enseñanza de las Ciencias naturales. Op.cit. p.179

Por último se anotan ciertas orientaciones generales que según el mismo autor se deberán tener en cuenta en la realización de trabajos de evaluación.

- * La formulación de un marco teórico para efectuar el trabajo de evaluación. El marco teórico orientará al evaluador en el estudio y los resultados obtenidos. Las afirmaciones y conclusiones que de él se derivarán sólo tendrán la fuerza y el valor que la misma teoría le confiere.
- * Considerar que existe una dificultad para captar los hechos y situaciones que se dan en toda situación educativa. En efecto, los hechos y situaciones que ocurren en todo acto educativo no son fenómenos simples, que puedan ser aislables; se trata de un conjunto de hechos que permanentemente transcurren en un doble escenario: el histórico social y el de la subjetividad (espacio íntimo del sujeto). Cada situación educativa adquiere la especificidad que maestros, alumnos, institución y contexto social le imprimen. Esta realidad no puede ser captada en su totalidad; la evaluación hace cortes temporales de procesos que complica el estudio de la información.
- * Uso adecuado de la metodología. Entendemos que la metodología es el resultado de las opciones intelectuales del investigador y se deriva directamente del conjunto de presupuestos teóricos en los que éste apoya su trabajo. Debemos articular una adecuada relación entre teoría y método.

CAPITULO III

PLANEACION DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Objetivo y contenido histórico a trabajar.

En esta fase de la Propuesta Pedagógica se describirán las actividades, interacciones, materiales y forma de evaluar que forman parte del proceso educativo.

Tales acciones se guían y se sustentan en las bases teóricas explicadas en la fase anterior.

Como principio se establecerá el Objetivo que se pretende alcanzar con la puesta en práctica del proceso educativo. Si bien el Objetivo General de la Propuesta se centra en la adquisición de procesos y en la adquisición de capacidades de pensamiento a través de la propia acción, ahora se define el Objetivo "Científico" que nos ayudará o nos servirá de "pretexto" para alcanzar el ya mencionado.

Como se indica en la 1a. Fase, el Propósito que se marca en el programa de estudios, vemos ahora que resulta excesivo el tratamiento del mismo. Ahora, tomando en cuenta los señalamientos de la Pedagogía Operatoria, podemos establecerlo así:

"Favorecer el desarrollo de la noción de Tiempo Histórico en los alumnos mediante el respeto, el seguimiento y la superación de los subniveles de desarrollo que sean orientados al manejo de nociones de: causalidad, orden temporal, duración, simultaneidad y sucesión, de manera que se establezca el estadio en que se haya los alumnos para conocer que es lo que son capaces de hacer y de lo que aún no son capaces, para de esta forma diseñar estrategias que permitan superarlas; todo ello mediante el manejo

de información de Culturas Mesoamericanas".

Tal Contenido que utilizaremos se explicita enseguida.

Contenido Histórico.

La región de Mesoamerica.

Cuando Cristobal Colón y un grupo de españoles llegaron a las islas del mar Caribe creyeron que habían llegado a las Indias, nombre con que se conocía a los países asiáticos, no sabían que más adelante se encontraba un continente desconocido por los europeos, donde hacia muchos siglos se desarrollaban importantes civilizaciones, creadoras de grandes culturas.

Estas antiguas civilizaciones eran el resultado de las emigraciones de hombres y mujeres provenientes de Asia, que habían atravesado el estrecho de Bering, en el extremo nororiental de América, y habían recorrido el continente en busca de mejores tierras donde establecerse.

Los núcleos principales alrededor de los que se desarrollaron los pueblos prehispánicos de América fueron dos: la región de Mesoamérica y la de los Andes.

La historia de Mesoamérica se inició hace más de 3500 años, es decir, aproximadamente hacia el año 1,500 a. C. Los distintos pueblos y grupos indígenas que allí se asentaron empezaron a desarrollar características propias, que con el paso del tiempo dieron origen a florecientes civilizaciones. La historia de Mesoamérica terminó en el siglo XVI, es decir, su evolución duró casi tres milenios.

Mesoamérica fue una superárea cultural porque en ella se desarrollaron culturas diferentes que tuvieron grados de evolución cultural. Era un territorio que se extendía desde la parte media de México hasta América -

Central. Quedaba limitada aproximadamente por los actuales estados de Sinaloa, Guanajuato, Querétaro y Tamaulipas en nuestro país; y al sur llegaba hasta El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, pasando por Guatemala y Belice.

Las civilizaciones que crearon los pueblos mesoamericanos se basaron en los progresos obtenidos a partir de la agricultura. Lograron cultivos tales como maíz, jitomate, frijol, aguacate, chile, cacao y amaranto, entre otros, y supieron aprovechar con gran inteligencia los recursos proporcionados por lagos y ríos (peces, acociles, algas y larvas de mosco). Además, se dedicaron a la caza y a la recolección de frutos silvestres.

Dentro de la zona de Mesoamérica quedaron comprendidas las culturas maya y azteca, consideradas entre las más importantes de América. Sin embargo, hubo otras que las precedieron y de las cuales heredaron muchos elementos. Tales culturas fueron la Olmeca, la teotihuacana, la zapoteca-mixteca y la tolteca, principalmente.

Todos los pueblos que originaron estas culturas lo hicieron a través de un largo proceso de interrelación, en el que reconocieron un lejano tronco común, a partir del cual comenzaron a diferenciarse.

Nuestra herencia mesoamericana es muy importante; está presente en muchos aspectos, como en la alimentación, el vestido, etc.

Los elementos comunes de las culturas de mesoamérica.

Las actividades económicas.

La agricultura fue su actividad fundamental. Cultivaron especialmente el maíz, que fue la planta básica con la que preparaban variadas clases de alimentos.

De entre las actividades económicas que desarrollaron, el comercio fue de la más importante, porque permitió mezclar sus culturas e intercambiar sus conocimientos.

Organizaban tianguis (mercados) y ferias a las que acudían mercaderes de lugares lejanos. Había gran demanda por la cerámica, las plumas de vivos colores, las joyas de oro, de coral, de perlas, de cristal de roca, de turquesas y otras piedras preciosas; telas, objetos de madera o de hueso, instrumentos musicales, algodón, hule, cacao y toda clase de productos agrícolas; tintes como el de la cochinilla, derivado de unos insectos que tienen el mismo nombre.

La vida cotidiana y la educación.

Su vida era difícil. La mayoría de la población se levantaba antes del amanecer. Las mujeres molían en el metate el maíz recién cocido, preparaban la masa y hacían las tortillas para el desayuno y el almuerzo de su familia; limpiaban la casa y lavaban la ropa.

Los hombres iban temprano a su trabajo, que podía ser en las faenas agrícolas y en las necesidades de construcción y ordenamiento de la ciudad. Los niños eran acostumbrados a bañarse y a permanecer limpios, a comer sólo alimentos y a dormir poco para tener una mayor resistencia física.

La vida de los ricos, los comerciantes, era muy cómoda porque contaban con criados y servidores de confianza.

La educación entre los pueblos mesoamericanos formó parte de la vida cotidiana. El conocimiento de los aspectos y deberes a que estaban sujetos, se iniciaba con la educación familiar. Durante la niñez y la adolescencia los padres eran los encargados de guiar a sus hijos con rectitud y de corregirlos severamente cuando cometían alguna falta. La educación continuaba en colegios especiales.

Los aztecas y los mayas fueron, entre los pueblos mesoamericanos, los que mejor organizaron su vida educativa, porque tuvieron centros destinados para este fin.

Pero el ideal educativo entre los aztecas fue el más preciso. La educación tenía un factor doméstico hasta los 14 años, es decir, los niños hasta el inicio de su adolescencia eran educados por sus propios padres.

Las escuelas aztecas fueron de dos tipos: el *telpochcalli* (casa de los jóvenes), donde éstos se preparaban para ser guerreros, y el *calmécac* (casa de estudio), donde asistían los jóvenes nobles a prepararse para los altos puesto en la vida política y religiosa.

El grueso de la población, que estaba integrado por esclavos y siervos, no tenían autorización para acudir a los establecimientos educativos.

La religión y la arquitectura.

Los pueblos mesoamericanos compartieron ideas religiosas semejantes. Creían que adorando a los dioses obtendrían buenas cosechas y continuaría normal la vida.

La religión se basó en el principio de dualidad. Los mayas tenían dioses gemelos, casi siempre rivales y con apariencia humana. Entre los aztecas había dioses hermanos que se odiaban a muerte, porque representaban elementos opuestos.

La religión se relacionó con lo arquitectura, considerada sagrada, por eso construyeron ciudades ceremoniales que tenían como centro templos piramidales y adoratorios.

El jaguar y la serpiente emplumada fueron importantes mitos religiosos mesoamericanos, por ello fueron recurrentes motivos arquitectónicos en la

mayoría de sus construcciones.

Quetzalcóatl fue el dios de más importancia en todas las civilizaciones mesoamericanas. Cada una lo adoptó a sus características e, incluso, le cambió el nombre. Entre los mayas fue conocido como Kukulcán.

Quetzalcóatl fue representado generalmente con el aspecto de serpiente o de hombre que lleva un collar, en algunas ocasiones se le pintó barbado.

Con los toltecas y los teotihuacanos, Quetzalcóatl adquirió su mayor significación. Los reyes y gobernantes de estos pueblos agregaban a su nombre original el de este Dios. Una leyenda dice que Quetzalcóatl vivió entre los toltecas, quienes lo adoraron porque predicaba el bien, y que desapareció por el Oriente con la promesa de regresar por el Occidente. Los aztecas y los demás pueblos que había en Mesoamérica relacionaron esta promesa con la llegada de los españoles, a quienes confundieron con este dios, porque eran hombres blancos y barbados.

Tláloc fue otra deidad de gran tradición en Mesoamérica. Era el dios de las aguas celestes (lluvia), superficiales y subterráneas. Entre los mayas Tláloc se llamaba Chac.

El culto a los muertos.

Intimamente ligado a la religión, los pueblos mesoamericanos tuvieron un gran culto por los muertos.

Entre los mayas eran cremados o enterrados bajos los pisos de sus propias casas, que después los demás integrantes de la familia abandonaban. Según las creencias de los aztecas, había distintos paraísos a donde se dirigían las almas de los que morían.

El juego de la pelota.

Asociados con la religión, los pueblos mesoamericanos practicaron el juego de pelota llamado tlachtli. De los juegos fue el más importante. Se efectuaba en los festivales y ceremonias religiosas importantes, en un recinto especial. Los equipos contendientes eran dos. Para anotar puntos cada equipo debía llevar la pelota hasta el área del oponente. Los jugadores sólo podían tocar la pelota con la cadera, los muslos, las rodillas y los antebrazos. Podía ser un juego muy rudo. Muchos jugadores resultaban heridos y aun muertos. Una manera rápida de ganar era pasando la pelota por un anillo de piedra, que se encontraba colocado sobre una de las paredes del recinto.

Hubo otros juegos populares, como el patolli. Se practicaba con canicas de colores que se movían sobre una especie de tapete, de acuerdo con las marcas de unos frijolitos que funcionaban como dados.

La guerra.

Los pueblos mesoamericanos la practicaron por diversos motivos: para defenderse de pueblos invasores como los chichimecas, para conseguir víctimas que eran ofrecidas en sacrificio (guerra florida) o para dominar a otros pueblos, es decir, era un guerra de conquista.

Los conocimientos científicos.

Ordenaron sus conocimientos en ciencias que les permitieran utilizarlos para desarrollar o mejorar sus civilizaciones. Mucho de lo que sabían se ha perdido, porque no se conservaron sus códices o libros escritos con pictografías y jeroglíficos.

Alcanzaron un alto grado de desarrollo registrando en códices su historia, tradiciones, leyendas y avances científicos. Lamentablemente, la mayoría de ellos fueron destruidos por los europeos que llegaron a América.

Crearon calendarios tanto rituales como civiles. Estudiaron el movimiento de los astros, las matemáticas, la botánica, la medicina herbolaria, la zoología y la geografía. Desarrollaron la arquitectura, la pintura mural y la escultura legando espléndidas obras de arte.

Por ejemplo, la astronomía maya alcanzó gran desarrollo. Algunas de sus construcciones, como el Caracol en Chichén Itza, sirvieron de observatorios. El caracol es una torre de dos pisos, con una escalera circular en el interior y ventanas por donde se miran puntos específicos del espacio. Los mayas también fueron expertos matemáticos. Inventaron el cero y se descubrió que su sistema calendárico es más exacto que el empleado actualmente.

B. Estructuras lógicas de pensamiento que supone el contenido y las que poseen los alumnos.

El manejo de este contenido en el aula requiere del alumno de la presencia de la noción lógica de la causalidad.

En esta parte requiere del reconocimiento de los orígenes del hombre americano, así como del mesoamericano, es decir, requiere de la relación causa-efecto. Supone también que el alumno sea capaz de manejar el orden de los sucesos acontecidos:

Emigración
proveniente
de Asia.

Recorrido de
las migraciones
Norte - Sur
de América.

Establecimiento
de pueblos
prehispánicos

Al orden temporal corresponde necesariamente la duración, o valor cardinal de los intervalos entre cada suceso. Ello conlleva invariablemente al manejo de la simultaneidad y la sucesión.

En otro aspecto, el contenido supone el dominio de la noción de duración. Requiere el poder identificar el valor cardinal de intervalos ("hace más de 3,500 años, es decir, hacia el año 1500 a. C. ", "su evolución duró casi 3 milenios").

A su vez, en él se menciona que en Mesoamérica se desarrollaron culturas diferentes (sucesión, simultaneidad) que tuvieron distintos grados de evolución cultural.

Más adelante el tema requiere del manejo de las nociones espaciales, al referir la ubicación espacio-geográfica que ocuparon los pueblos mesoamericanos.

A lo largo del contenido vuelven a correlacionarse los conceptos del mismo con las nociones ya mencionadas: causalidad, orden temporal, duración, simultaneidad, sucesión y espacio.

En el desarrollo y puesta en práctica de las actividades de la presente Propuesta Pedagógica, tomando en cuenta el análisis del contenido temático en relación a las nociones lógicas que suponen su manejo, se ha determinado trabajar con las mencionadas anteriormente, ya que se considera favorecerá la construcción de la noción de tiempo en el niño, en los aspectos particulares del reconocimiento del origen en las culturas mesoamericanas, la interrelación que hubo entre ellas, así como la influencia que tuvieron algunas para establecer ciertos rasgos comunes a todas ellas.

De esta manera se considera importante trabajar con los alumnos en las nociones de causalidad, orden temporal, duración, espacio, simultaneidad y sucesión, pues ellas co-participan en la adquisición de la medida del tiempo.

C. Conocimientos previos que poseen los alumnos acerca del contenido histórico.

Para el trabajo en el grupo se determinó formar subgrupos para facilitar y favorecer la interrelación entre sujetos de iguales características cognitivas, a fin de provocar el intercambio de ideas que favorezcan la construcción de nuevas estructuras. Para ello se formularon dos preguntas a los alumnos en relación al tema a trabajar; se les pidió que anotaran en una hoja: que era lo que sabían acerca de las culturas que habitaron México antes de la llegada de los españoles, además de que explicaran si consideraban que algunos de los rasgos de esas culturas existían todavía en la actualidad. Con base en las respuestas obtenidas, y dada la exigencia de las nociones requeridas para el manejo del contenido, se conformaron siete subniveles o subgrupos. Como medida de practicidad se nombraron estos subgrupos en equipos, numerados del 1 al 10 -ya que 3 de ellos resultaron con 8 y 9 alumnos, por lo que se decidió fraccionar cada uno de ellos en dos equipos, quedando 4 equipos de 4 integrantes y 2 de 5- quedando el número 1 para aquellos que a mi juicio demostraron más indicios de conocimientos del tema y de ahí hasta el 10 para los que no demostraron conocer nada del mismo.

De esta forma, la distribución de los alumnos del grupo en subgrupos o equipos quedó integrada de la siguiente manera:

Equipo 1 = Nivel 7
Ramón
Moisés
Alma Patricia

Equipo 4 = Nivel 5
Pedro
Diego
Adriana
Ma. De Jesús
Alejandro M.

Equipo 2 = Nivel 6
Jorge Enrique
Jorge Alfonso
Víctor
Héctor David

Equipo 5 = Nivel 4
Octavio
Javier
Ricardo
Gerardo M.
Luis Miguel

Equipo 3 = Nivel 6

Beatriz
Guadalupe
Alejandro P.
Erika Gpe.

Equipo 7 = Nivel 3

Carlos Alberto
Jorge Armando
Carmen
José Gpe.
Consuelo

Equipo 8 = Nivel 3

Erika Elizabeth
Alma Rosa
Laura Adriana
Patricia A.

Equipo 6 = Nivel 4

Rosario
Patricia M.
Prudencio.
Marisol

Equipo 9 = Nivel 2

Ma. Luisa
Ma. Reyna
Alma Elivier
José de Jesús
Olivia
Verónica

Equipo 10 = Nivel 1

Rogelio
Jorge Luis
Jorge Alberto
Juan Antonio
Gerardo P.
Adolfo

D. Actividades, materiales e interacciones de aprendizaje

En el equipo 1 (Nivel 7) se buscará favorecer la adquisición de la noción de simultaneidad. Ello obedece a que considero que de las nociones con las que se va a trabajar es la que requiere de un nivel más alto de pensamiento operativo, que supone el manejo de varias de las demás nociones, y porque pienso que los alumnos de este nivel las poseen ya. Para tal efecto se propone:

* Proporcionar: un fragmento de la línea del tiempo hecha en papel y proporcionada por el maestro, del periodo comprendido entre los años 1240 a 1400.

- Recortes de láminas de las culturas maya (Chichén Itzá), purépecha, azteca.

- hojas de papel.

* A los integrantes del equipo se les dirá: ¿Qué podemos hacer con estos materiales?

Discutan entre ustedes lo que podría hacerse y ¡manos a la obra!

Esta actividad intenta favorecer el que los alumnos lleguen al descubrimiento de que en una época determinada pueden suceder simultáneamente, o casi simultáneamente hechos en diferentes lugares (Valle de México, región maya, Michoacán).

Para los equipos 2 y 3 (Nivel 6) se intentará trabajar con la noción de sucesión. La determinación surge ya que todos los integrantes de este nivel habían demostrado poseer ciertos conocimientos de algunas culturas determinadas que eran correctos, aún cuando ninguno de ellos tuvo un orden de sucesión siquiera en dos acontecimientos, sino más bien fueron datos aislados unos de otros. Se buscará que en su interrelación y con el manejo de materiales puedan ubicar en el tiempo sucesos acaecidos en un mismo lugar a una misma cultura. Para lograrlo se propone:

* Proporcionar:

- Un fragmento de la línea del tiempo hecha de papel por el maestro, a cada uno de los equipos del periodo comprendido entre 1500 a 600 a. C.

- Recortes de lámina de la cultura olmeca, en particular: cabeza colosal, apogeo del centro ceremonial de la Venta, decadencia de la cultura, primeros asentamientos olmecas.

- Hojas de papel.

* A los integrantes del equipo se les dirá: ¿Qué se les ocurre que podamos hacer con este material? ¿Tendrán alguna relación? Discútanlo en equipo. Mediante la interrelación de los integrantes de cada equipo se pretende favorecer que adquieran la noción de que cierta cultura lleva un proceso lógico de desarrollo desde su aparición hasta su decadencia. Así mismo, con el fin de que pueda existir una mejor operatividad, se provocará el intercambio de sugerencias y trabajos con el otro equipo de su mismo nivel para comparar y comentar la actividad realizada.

Para el equipo 4 (Nivel 5) se buscará trabajar con la noción de ubicación espacial, pues casi todos ellos mencionan lugares o sitios que no corresponden a la cultura de la que hablaban e incluso de otras regiones ajenas al tema. Aun cuando no existen los datos necesarios que permitan determinar si los alumnos poseen nociones básicas previas a las de ubicación espacial, se determinará trabajar en ella pues se considera curioso que hayan mencionado lugares cuando se les cuestionó acerca de los antecedentes del tema; además que se considera que tal noción es básica para una comprensión del hecho histórico, que debe ser previo a la simultaneidad y sucesión; además, por otro lado, el contenido lo exige. Para tal propósito se propone:

* Proporcionar:

- Mapas de América y de la República Mexicana.
- Recortes de láminas de las culturas: olmeca, maya, zapoteca, azteca, donde represente gráficamente el lugar geográfico de asentamiento.
- Colores.

* A los integrantes del equipo se les dirá: ¿Qué podemos hacer con estos mapas? ¿Estos recortes nos pueden sugerir algo? Discutan en equipo cuál es el uso que le pueden dar a los materiales.

Mediante esta interacción se busca favorecer que los alumnos hagan corresponder los datos que conocen con el espacio geográfico en que tuvieron lugar tales acontecimientos, y ello les permita una mejor integración de su estructura cognitiva.

En relación a los equipos 5 y 6 (Nivel 4) buscaré trabajar con la noción de duración, ya que fue notorio que todos los integrantes de este nivel demostraron no hacer diferenciación entre españoles y culturas prehispánicas, incluso uno de ellos mezcla hechos irreales de una y otra cultura.

Mediante el manejo de la noción de duración se buscará favorecer el que los alumnos reconozcan el valor cardinal de los periodos prehispánicos y posthispánicos, con la finalidad de establecer con ello una diferenciación entre ambos y que de ahí en adelante pueda haber otros progresos a la par que reconoce el orden temporal en cada civilización. Para su logro se propone:

* Proporcionar a cada equipo:

- Una línea del tiempo hecha de papel por el maestro, que comprenda los

periodos de 1600 a. C. A 1810 d.C.

- Dibujo de algún motivo prehispánico.
- Dibujo con motivo de la época colonial.
- Colores.

* A los integrantes del equipo se les dirá: ¿Hay algo que se les ocurra que se pueda hacer con este material? ¿Qué uso le pueden dar?

Se buscará el intercambio con los integrantes del otro equipo del mismo subnivel al concluir las actividades de ambos, procurando el reconocimiento de semejanzas y diferencias habidas.

Para los equipos 7 y 8 (Nivel 3) se buscará trabajar en el favorecimiento de la noción del orden temporal ya que la mayoría de sus integrantes hizo mención de algunas culturas pero sin orden temporal, incluso mezclan hechos irreales "sucedidos" entre ellas; algunos otros integrantes creen que los españoles habitaron previamente Mesoamérica y que de ellos surgieron los pueblos indígenas. Todo ello demuestra que no han construido la noción de orden temporal, pues los conocimientos que poseen los ubican en un mismo hecho histórico.

Mediante el trabajo en la noción de orden temporal se intentará que los alumnos de este subnivel construyan la relación acontecimiento-temporalidad, que concluyan que ciertos rasgos pertenecen a épocas distintas en el tiempo. Para favorecerlo se propone:

* Proporcionar a cada equipo:

- Tres mapas de América.
- Tres dibujos o recortes de lámina, uno que contengan la llegada de los primeros pobladores al continente americano, otro con la fundación de México-Tenochtitlán por los aztecas y otro con algún motivo de la época colonial.
- Hojas de papel.
- Pegamento, colores.

* A los integrantes de cada equipo se les dirá: ¿Hay algo que se pueda hacer con todos estos materiales? Discutan en equipo y realicen lo que más les parezca conveniente.

* Se buscará el intercambio de opiniones con los integrantes del otro equipo del mismo subnivel durante el desarrollo de las actividades que realicen.

Para el equipo 9 (Nivel 2) se buscará trabajar en el favorecimiento de la noción de causalidad pues los integrantes de este equipo no hacen distinción época prehispánica - época colonial. Incluso no establecen claramente las consecuencias de la conquista española, pues ellos mezclan hechos de ambas épocas en un mismo periodo histórico e inclusive los cambian entre sí. Se busca mediante la aplicación de estrategias los alumnos puedan construir la relación causa-efecto, la relación conquista - dominación española. Se buscará que los alumnos identifiquen que a partir de la llegada de los españoles la vida cambió radicalmente en América. Para el logro de este fin se propone:

* Proporcionar a cada equipo:

- Dos dibujos: uno de la batalla aztecas contra españoles y otra que implique el dominio español en el continente.
- Hojas de papel.
- Pegamento.

* A los integrantes del equipo se les dirá: ¿Hay algo que les sugiera estos materiales?

¿Qué se puede hacer con ello? Discutánlo en equipo y realicen lo que crean conveniente.

Para el equipo 10 (Nivel 1) se intentará trabajar en el favorecimiento de la noción de causalidad. En este caso, debido a que son los alumnos que demostraron no poseer ningún tipo de conocimientos sobre el tema e incluso algunos de ellos escribieron hechos de otras regiones geográficas, se buscará que trabajen en la relación causa-efecto. En particular que establezcan el antecedente de la tortura de Cuauhtémoc en manos de los españoles. A través de esta situación se intenta que construyan la relación causa-efecto y puedan avanzar a la comprensión de que de un hecho se desencadena una consecuencia. Para lograr lo anterior se propone:

* Proporcionar al equipo:

- Dos dibujos: uno del encuentro de Cortés con Moctezuma y otro de la tortura de Cuauhtémoc en manos de españoles.
- Hojas de papel
- Pegamento.

* A los integrantes del equipo se les mencionará: ¿Creen que estos dibujos

pueden tener alguna relación? Discutánlo en equipo y realicen lo que crean más conveniente.

A continuación se muestra un esquema de los componentes que integran la estrategia metodológico - didáctica, en la que puede observarse de un vistazo lo expuesto en el presente capítulo.

Componentes de la estrategia metodológico - didáctica

Objetivo Favorecer el desarrollo de la noción de Tiempo Histórico en los alumnos mediante el respeto, seguimiento y superación de los sub-niveles de desarrollo que sean orientados al manejo de nociones de causalidad, orden temporal, duración, simultaneidad, espacio y sucesión, que permitirán el tránsito de cada noción a la próxima.

Contenido Culturas de Mesoamérica
Causas y consecuencias de la conquista española

Organización del Grupo:

Nivel	Equipo	Nociones	Materiales	Propósitos
7	1	Simultaneidad	- Línea del tiempo de 1240 a 1400 - Recortes de láminas - Hojas de papel	Favorecer que los alumnos lleguen al descubrimiento de que en una época determinada pueden suceder sucesos simultáneos en diferentes lugares.
6	2 y 3	Sucesión	- Línea del tiempo de 1500 a 600 a.c. - Recortes de láminas - Hojas de papel	Favorecer la adquisición de la noción de que una cultura lleva un proceso lógico de desarrollo desde su aparición hasta su decadencia.
5	4	Ubicación espacial	- Mapas de América y México - Recortes de láminas - Hojas de papel	Favorecer que los alumnos hagan corresponder los datos que conocen con el espacio geográfico en que sucedieron.
4	5 y 6	Duración	- Línea del tiempo del 1600 a.c. a 1810 d.c. - Dibujo prehispánico y dibujo colonial.	Favorecer el que los alumnos reconozcan el valor cordial de los periodos prehispánicos y posthispánicos, así como establecer diferencias entre ambos.
3	7 y 8	Orden Temporal	- Mapas de América - Recortes de láminas - Hojas de papel	Favorecer que los alumnos construyan la relación acontecimiento - temporalidad.
2	9	Causalidad	- Dibujos - Hojas de papel	Favorecer que los alumnos construyan la relación causa - efecto.
1	10	Causalidad	- Dibujos - Hojas de papel	Favorecer que los alumnos construyan la relación causa - efecto.

CAPITULO IV

APLICACION Y REFORMULACION DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

A. Descripción de actividades de la Propuesta Pedagógica.

El inicio de la aplicación de la Propuesta Pedagógica ocurrió desde que se cuestionó a los alumnos sobre lo que conocían del tema. Esto dio pie a considerarlo también para hacer división del grupo de subniveles de desarrollo. Los subniveles o equipos quedaron conformados de esta manera:

Subnivel	Equipos	Integrantes
7	1	3
6	2 y 3	4 y 4
5	4	5
4	5 y 6	4 y 5
3	7 y 8	4 y 5
2	9	6
1	10	<u>6</u>
		46

Las actividades se realizaron el jueves 14 de junio de 1996. Los integrantes de cada equipo se organizaron para trabajar en conjunto bajo las indicaciones generales que dio el maestro, las cuales consistieron en aclarar que se requería la participación de todos, que podían proponer actividades o sugerencias de trabajo, que respetaran el trabajo de sus compañeros así como el de otros equipos; que podían hacer uso de los materiales que se les iban a proporcionar en la forma que más creyeran conveniente, así como que podían utilizar otros, tanto con los que cuentan personalmente y/o los que hay en el aula; y por último que al finalizar los trabajos realizarían una exposición colectiva.

Una vez hecho esto se repartió el material de trabajo a cada uno de ellos. En síntesis esto es lo que aconteció durante la sesión de trabajo:

El equipo 1 trabajó inicialmente en la línea del tiempo. Buscaron en el libro de texto las fechas anotadas en aquella para identificar el suceso que se ilustraba en los recortes que se les proporcionaron. Sin embargo estos los pegaron en una hoja de papel y anotaron bajo ella la fecha que investigaron en el libro de texto. Una vez hecho esto anotaron en la línea del tiempo los sucesos que encontraron, y que correspondían en fecha, del texto mismo. El pegado se realizó sin ningún orden aparente y los sucesos anotados ocurrieron en diferentes espacios geográficos. Durante la puesta en común los integrantes de este equipo explicaron los sucesos que identificaron en las ilustraciones proporcionadas y el año en que ocurrieron, lo cual fue realizado correctamente. Al explicar lo que anotaron en cada fecha, que correspondía a los sucesos de esa época de manera general en todo el mundo. Ningún equipo cuestionó nada. Al inquirir el maestro si estaban de acuerdo con lo expuesto, un buen número de alumnos dijo que sí.

El equipo 2 investigó en el libro de texto los acontecimientos en su línea del tiempo y copiaron de aquél en ésta dichos sucesos. Al momento de investigar en el libro uno de los alumnos de este equipo hizo la observación al maestro de que la ilustración proporcionada no coincidía con la que él encontró, sólo había una parecida, pero pertenecía a otra cultura. Se le preguntó si consideraba que ambas eran idénticas en todos los aspectos, a lo que respondió que no, que pertenecían a culturas distintas, por lo que consideró que debería continuar la búsqueda. Las ilustraciones que se proporcionaron a este equipo las pegaron en hojas de papel y anotaron bajo cada una la fecha que localizaron en su libro de texto, así como la explicación que encontraron en el mismo.

Durante la puesta en común, este equipo leyó las anotaciones que hicieron de cada ilustración, lo que fue correcto. De igual forma leyeron los acontecimientos que anotaron en la línea del tiempo en diferentes épocas y lugares geográficos, sin embargo no incluyeron en ella las de las ilustraciones proporcionadas. No hubo participación de otros equipos. El maestro

les cuestionó porqué no habían incluido en la línea del tiempo lo que correspondía a las ilustraciones, a lo que contestaron que por que ya lo habían hecho en las hojas de papel.

Los integrantes del tercer equipo completaron la numeración de la línea del tiempo, anotaron también los sucesos establecidos en las fechas que comprendió y que previamente investigaron en el libro de texto. Las ilustraciones que se les dieron las pegaron sobre la línea del tiempo en las fechas aproximadas en que ocurrieron, inclusive dibujaron a lápiz los dibujos que aparecen en el texto. Después de este momento no sabían que hacer con las hojas de papel, por lo que optaron por hacer los mismos dibujos y anotaciones provenientes en las ilustraciones que se les habían dado.

Durante el trabajo colectivo explicaron que habían pegado las ilustraciones y la información que investigaron. Tanto la época como la ubicación temporal del acontecimiento ilustrado fueron correctos. No hubo participación de otros equipos ni del maestro.

Los integrantes del equipo 4 no sabían qué hacer en un principio, incluso les pareció aburrido pues no les llamó la atención usar los materiales proporcionados. Preguntaron al maestro si podían "investigar algo" para las ilustraciones y anotarlos en las hojas de papel. No se ponían de acuerdo sobre lo que iban a hacer y por parejas realizaban revisiones de libros unos, y observación de los materiales los otros. Luego de que el maestro les preguntó si no podrían hacer alguna actividad con el material y que si consideraban que no era suficiente, decidieron repartirse individualmente una actividad. Después de un rato investigaron en el libro de texto e identificaron las ilustraciones proporcionadas con similares aparecidas en el mismo. Luego pidieron prestadas las figuras de plástico que son réplicas de objetos de arte azteca existentes en el aula, pero sólo utilizaron la que representa a un caballero águila y copiaron la información que ésta contiene.

Durante el trabajo colectivo explicaron a la clase que habían copiado lo que encontraron en el libro de texto y la figura plástica. El mapa pro-

porcionado no lo utilizaron. Los demás equipos no cuestionaron nada, el maestro les preguntó porqué no utilizaron el mapa, pero respondieron que no supieron cómo lo podrían emplear.

Los integrantes del equipo 5 trataron de completar las fechas de la línea del tiempo (que estuvo incompleta deliberadamente), para esto tomaron en cuenta las ilustraciones que se les proporcionó y anotaron sobre ella lo que encontraron en el libro de texto correspondiente a algunas fechas. Después de unos instantes se dieron cuenta de las ilustraciones dadas y buscaron su similitud en el libro, sólo encontraron una de ellas y preguntaron al maestro que podrían hacer para encontrar la otra. El maestro les indicó que tal ilustración no necesariamente debían encontrarla en el libro en alguna cultura en especial, que si creían que pertenecía a una época anterior o posterior a la otra.

Finalmente ya durante la puesta en común explicaron que una de las ilustraciones la relacionaron con el descubrimiento de América y la ubicaron en la línea del tiempo (pero en la era Antes de Cristo), la otra ilustración -la que inicialmente no localizaban- la ubicaron en el año 500 a. C.

El resto de la clase comentó que la ubicación de las primera ilustración no era correcta. Cuando el maestro les inquirió a los integrantes del equipo si el descubrimiento de América había sido antes de Cristo, el resto de la clase intervino inmediatamente respondiendo que no, que había sido después de Cristo. Se preguntó nuevamente al equipo el lugar donde debería haber estado y ahora lo ubicaron correctamente. También se les pidió que establecieran un orden temporal entre ambos sucesos y lo efectuaron adecuadamente. El resto de la clase participó dando también sus respuestas.

El equipo 6 buscaba identificar en el libro de texto el nombre del personaje de la ilustración que les había correspondido. Cuando el maestro les preguntó que si consideraban que era necesario saberlo respondieron que no, pero a pesar de ello siguieron la búsqueda. En cuanto a la línea del tiempo que se les proporcionó, buscaron en el libro de texto una que coincidiera con ella, la cual no encontraron por supuesto. Sin embargo, después de

un buen tiempo, ubicaron en la línea y anotaron los acontecimientos sucedidos en cada una. Por cuanto a las ilustraciones proporcionadas, éstas las pegaron en las hojas y bajo las mismas anotaron una fecha.

En el momento de la puesta en común ellos indicaron que habían investigado las fechas en que ocurrieron los acontecimientos (lo cual resultó correcto). El maestro les preguntó cuál de ellos había acontecido primero y se equivocaron al responder.

Debido a que los materiales fueron insuficientes para dos equipos (el 7 y el 8) se decidió unirlos en uno sólo; además en esa ocasión asistieron a clase 3 integrantes de cada uno, formándose uno sólo de 6 elementos. Este equipo pegó los dibujos proporcionados en las hojas, mientras otros elementos buscaban algo en el Atlas de México (un mapa de América). Ellos trataron de identificar en el libro de texto las ilustraciones que se les habían proporcionado, y cuando las encontraron, copiaron lo que aparecía al pie del dibujo; otros iluminaron el mapa de América.

Durante la puesta colectiva se concretaron a decir que habían copiado lo que encontraron en el libro, pero al cuestionarles si habían encontrado alguna relación entre ambas ilustraciones no supieron que responder.

Por lo que respecta al equipo 9, ellos no usaron al principio las ilustraciones; se dedicaron a hojear el libro de texto sin saber qué o para qué. Después ya trataban de identificar los dibujos en el texto. Sin embargo, aún no estaban ciertos de para que lo iban a hacer o cual era la utilidad de ello.

Al encontrar cierta relación del dibujo con un tema del libro pensaron que debían copiar lo que decía en el mismo, y así lo hicieron. En esta actividad se entretuvieron el resto del tiempo. Al momento de la puesta colectiva indicaron que habían encontrado la "lección" del dibujo y que la habían copiado. El maestro les preguntó si encontraban alguna relación entre los dibujos proporcionados, respondieron que sí y dieron una explicación relacionando causa-efecto, lo que fue correcto.

Por último, el equipo 10 también buscó similitudes entre las ilustraciones proporcionadas y las que aparecen en el libro de texto. Cuando encontraron una de ellas se pusieron a copiar en las hojas lo que decía en el pie de la ilustración; sin embargo la otra no pudieron localizarla y así lo hicieron saber al maestro, quien les preguntó si consideraban que deberían encontrarla necesariamente, a lo que no contestaron nada. También se les preguntó si creían que las ilustraciones tenían alguna relación entre sí, pero de igual manera no acertaron a responder.

Después de búsquedas infructuosas en el libro de Historia, a alguno de ellos le vino a la memoria que la imagen buscada venía ilustrada en el libro de lecturas y así fue. Lo curioso de esta actividad fue que se pusieron a copiar el relato del libro en una de las hojas (se refiere al encuentro de Cortés con Moctezuma).

Durante la puesta en común, este equipo se concretó a enumerar las actividades que había realizado. Cuando se les cuestionó si encontraron alguna relación entre los dibujos respondieron con hechos que no son reales.

De manera general, todos los equipos se dedicaron a trabajar. Unos tomaron alternativas casi de inmediato y otros se dedicaron a repetir lo que veían hacían otros. Un ejemplo de ello es que todos los equipos sacaron el libro de texto para investigar, el que también todos ellos buscaron identificar en él las ilustraciones que les habían correspondido y que además se dedicaron a copiar algo de lo que correspondía a la ilustración.

El maestro rondaba por todo el salón para observar y anotar la forma en que trabajaron los equipos; sin embargo se mostraban nerviosos cuando éste se acercaba, incluso dejaban de discutir el asunto que estaban tratando.

B. Análisis de la Aplicación.

Actividades.

Esta Propuesta Pedagógica tuvo como orientación didáctica dejar libertad para que los alumnos realizaran las actividades que creyeran más pertinentes o adecuadas a su interés o expectativa. Ello fue motivado por uno de los principios pedagógicos de la Pedagogía Operatoria. Para ello se trató de brindar el material que se consideró adecuado para favorecer el logro del objetivo de la actividad. En este sentido no se diseñaron ni indicaron actividades específicas para cada material o cada equipo. En atención a los resultados observados durante el proceso puedo concluir que en término medio se alcanzó lo que se pretendía, ya que fueron varios los equipos que realizaron actividades según las expectativas personales que se tenían al respecto; por otro lado, se reconoce también que hubo otros equipos que no diseñaron estrategia propia y se dedicaron a copiar lo que veían que hacían los demás. Esto se notó sobre todo en los subniveles más bajos del grupo.

No se pidieron hacer modificaciones a las actividades dado que el número de equipos era amplio y el haberlo hecho hubiera alterado el trabajo general del grupo, pues en esta actividad ya llevaban más de una hora y de haberlo prolongado pudiera haberlos fastidiado en la misma actividad. Por otra parte se consideró el observar el desenvolvimiento de los equipos hasta la conclusión de su trabajo para poder hacer una evaluación integral. En este sentido también creo que las actividades fueron suficientes ya que los equipos ensayaron trabajar de una y otra forma hasta adoptar las que les pareció más oportuna. Sin embargo creo también que las expectativas de trabajo que se tenían fueron demasiado altas para los subniveles menos favorecidos.

Apoyos Didácticos.

En términos generales el diseño de los materiales proporcionados a los equipos: si bien no todos los equipos dieron el uso esperado por el

maestro que se consideraban válidos para el trabajo operatorio, al menos todos ellos sirvieron para inducir al trabajo colectivo y a provocar la reflexión acerca de sus usos.

Como se dijo en primera instancia, no todos los equipos dieron uso a los materiales como se esperaba lo hicieran. De todos los equipos, sólo el 3 lo utilizó como se había planeado, los demás lo hicieron tal vez en más de la mitad, otros menos.

Tal vez aquí, uno de los errores cometidos se realizó cuando el maestro indicó que podían hacer uso del libro de texto de Historia si lo consideraban necesario (todos los equipos lo tomaron como una "pista" para trabajar y decidieron seguirla). En este aspecto el uso que le dieron fue como apoyo de consulta de información, además de servir de guía para identificar ilustraciones que se les proporcionaron.

Las modificaciones que se realizaron en cuanto al reparto de materiales fue en relación al de los equipos 7 y 8 (que pertenecen ambos al nivel 3), ya que originalmente se debía entregar a cada uno tres mapas de América y 3 ilustraciones. Debido a no contar con este material y a que sólo había tres integrantes ese día de cada equipo, se decidió formar uno sólo y entregar sólo un mapa y las ilustraciones mencionadas.

Considero que el uso de los materiales fue positivo puesto que acercó por un lado a las expectativas que se formaron en torno a su probable uso y por el otro para darse cuenta de las pautas que siguen los alumnos en torno a estos materiales. Se identificó por ejemplo que casi todos los alumnos relacionan lo que se les proporciona con los temas formales del curriculum (en este caso buscaron la relación dibujo-libro de texto).

Ello nos sirvió para reconocer que la forma de pensar adulta no coincide con la de los niños, a menos que éstos la reciban como una imposición, ya que ellos conciben las actividades en función de las estructuras que poseen. En este sentido puedo concluir que el diseño de los materiales fue insuficiente pues no permitió la actividad interesada del alumno ni se - - -

adecuó a la forma de construcción del pensamiento. En lo sucesivo será más conveniente elegir materiales acordes al desarrollo de los alumnos

Interacciones.

Las interacciones favorecidas durante el proceso descrito se centraron en la intervención alumno-alumno (del mismo equipo), alumno-grupo y alumno-maestro. La de mayor presencia en el trabajo fue la que se estableció al interior de cada equipo. Dado que todos ellos tenían la consigna de ponerse de acuerdo en los que iban a realizar con los materiales, la mayoría participó al menos en aceptar o rechazar lo que proponía algún compañero. Si bien no todos los alumnos propusieron al interior del equipo actividades, al menos todos se dedicaron a realizar la que había resultado aceptada. Pude ver al interior de varios equipos la verdadera colaboración entre los integrantes para realizar alguna actividad, ya sea de investigación o de escrito. En algunos de ellos hubo consenso en lo que se iba a hacer y para qué se iba a hacer. Aún cuando hubo equipos en los que no hubo líder que impusiera orden, sus integrantes, luego de no pocas discusiones resolvieron imitar a determinado equipo. En términos generales, la interacción de este equipo fue provechosa y adecuada en la mayoría de los casos.

Por cuanto la interacción alumno-grupo, ésta fue menor en comparación con la anterior. El maestro promovió una puesta en común en donde participaron todos los equipos, pero debido al número de ellos (10) se tuvo que agilizar a fin de no resultara tediosa y muy larga. Sin embargo los resultados obtenidos fueron positivos ya que en ciertas ocasiones hubo participación del grupo para aceptar o rechazar lo que afirmaba algún equipo.

Por lo que hace a la participación del maestro, éste trató de hacer reflexionar al alumno y de que llegaran a conclusiones a través del mismo. En consultas de los alumnos y en el trabajo colectivo trató de intervenir sólo en preguntas desequilibradoras o bien para aclaraciones. Creo que las interacciones fueron pertinentes y suficientes ya que se dió libertad de participación tanto en trabajo de equipo como de trabajo grupal.

Evaluación.

A decir verdad no se utilizó ningún instrumento formal y adecuado para evaluar el avance de los alumnos. Como único recurso se llevó un registro donde se anotaron las actividades que realizaba cada equipo. En él se registraban los procesos que siguió cada equipo para realizar su trabajo, además de algunas apreciaciones que se hicieron al respecto de ellas. Esto nos sirvió para establecer, mediante comparación, qué se habían logrado en cada actividad en relación con lo que nos habíamos propuesto. Este tipo de evaluación, si bien resultó rica en experiencias y apreciaciones, fue pobre en cuanto a resultados concretos en la determinación de avance de procesos cognitivos. Así, puede considerarse incompleta e insuficiente esta evaluación.

A pesar de esta insuficiencia, creo que la realizada fue pertinente, ya que si bien no dio cuenta de procesos particulares, si lo dio en procesos generales. Por otro lado nos pudimos dar cuenta de la forma en que cada subnivel afronta un trabajo, así como las consideraciones que implica en cada forma de actuar que adoptan (si bien muchos no se apartan de lo que normalmente hacen en el aula, pocos son los que pueden establecer la relación que pueden tener ciertos materiales, así como la utilidad que se les pueda dar a los mismos). Indudablemente aunque el resultado de la evaluación no es concreto, sus experiencias son significativas pues permitirán en un próximo trabajo tener con mayor claridad lo que se pretende evaluar.

C. Reformulación de la Propuesta Pedagógica.

Esta parte de la Propuesta tiene como finalidad replantear aquello que se considera equivocado o bien insuficiente en su desarrollo. Supone haber balanceado los planteamientos iniciales con los resultados obtenidos y que ya fueron expuestos anteriormente.

Por lo que respecta a los objetivos, estos fueron proyectado a ámbitos

mucho más amplios de lo que puede abarcarse con esta Propuesta. Si bien se logró al menos vislumbrar el camino por el que deberán guiarse los esfuerzos de la Pedagogía Operatoria, tales metas resultaron distantes, pero sólo en cuestión de tiempo y estrategias, ya que en el inicio fueron significativas.

De esta manera considero que el objetivo justo y real para la Propuesta Pedagógica, debió haber quedado en los siguientes términos:

- Favorecer el desarrollo de la noción de tiempo en los alumnos sujeto de la presente Propuesta Pedagógica mediante el manejo de hechos históricos de las culturas mesoamericanas a través de la puesta en práctica de estrategias de la Pedagogía Operatoria que les permita el desarrollo de la capacidad de pensamiento con espíritu crítico.

Por cuanto hacer a los contenidos expuestos en la 3a. fase, es menester reconocer que se excedieron en cantidad, ya que el manejo de toda esa cantidad de información no garantiza de alguna forma el desarrollo de capacidades para la comprensión del tiempo histórico, así como tampoco la de la capacidad de pensamiento crítico. Por lo que se considera que es suficiente establecer qué es Mesoamérica, cuáles son sus antecedentes y que importancia tiene para la comprensión del presente.

Por cuanto hace a las estructuras lógicas que supone dicho contenido científico y que también fueron ya expuestas en la 3a. fase de esta Propuesta considero que fueron identificadas sólo parcialmente, pues hubo algunas que en realidad no podrían haber sido abordadas en la sesión de trabajo. Como por ejemplo la noción de simultaneidad. También resultó inadecuado haber trabajado con todas las señaladas.

Creo que resultaría más pertinente haber trabajado sólo con las nociones de Causalidad, Orden Temporal y Sucesión. Tal elección nos hubiera permitido tener más elementos de análisis y de evaluación pues el trabajo se hubiera centralizado en nociones más cercanas entre sí, partiendo de la más simple.

Lo anterior se considera ya que si bien los subniveles de desarrollo indicaban aparentemente el poseer otras anteriores, durante el trabajo y aplicación de las actividades nos pudimos percatar de que no necesariamente era así, ni que la manera de abordar las acciones de un subnivel implicaban el haber superado otras también anteriores a éstas. Se reconoce que el trabajo en las nociones resultó muy distante en lo planeado, pues las acciones de los alumnos (al efectuar actividades muy similares) dejó en claro que los subniveles establecidos no resultaban igual de distantes entre sí.

Basado en todo lo anterior puedo afirmar que los mismos subniveles creados pudieron ser abocados al trabajo en el favorecimiento de las nociones de causalidad, orden temporal y sucesión divididos en tres estadios cada uno. Dado que son 7 subniveles se hubiera trabajado así: los 3 de Causalidad, 3 del Orden Temporal y 1 de Sucesión (el primero).

De esta manera se reconoce también que se supuso erróneamente (con base en unas preguntas hechas) que ciertos alumnos por haber demostrado ciertos conocimientos, se encontraban en niveles altos de la noción de tiempo, muy próximas a las nociones infralógicas, lo que resultó falso pues, si bien poseían los conocimientos, ello no implicaba el haber superado todos los estadios anteriores. Con base en las observaciones realizadas del trabajo de los alumnos pude observar que la mayoría se encontraba en estadios muy cercanos de las primeras nociones del tiempo histórico.

Creo entonces que hubiera sido más pertinente establecer de manera más exacta el nivel de estructuras lógicas reales de los alumnos para obtener más resultados positivos en la puesta en práctica del ejercicio operatorio. Para lograr ello será necesario aprender a realizar más y mejores exploraciones en los alumnos a fin de que su nivel quede bien establecido y por ende tenga mayores posibilidades de desarrollarlas y de encontrarle sentido a las acciones que proponga el maestro.

Infuido también por la subdivisión hecha, los materiales y actividades diseñadas para cada subnivel no resultaron acertadas al menos en 3 de los subniveles, pues los alumnos al no encontrar relación ni sentido a los - -

mismos optaron por copiar lo que vieron en los otros equipos. En cuanto a las interacciones surgidas durante el trabajo se pudo observar que la mayoría aceptó trabajar colectivamente y participar en discusiones o reparto de responsabilidades, sólo dos equipos presentaron problemas para adaptarse. Durante el trabajo grupal los resultados puede decirse que fueron satisfactorios dadas las condiciones existentes, aunque se reconoce que los materiales y el maestro influyeron durante el mismo permitió la exposición de trabajos y de alternativas de trabajo y de pensamiento en la solución de problemas.

El diseño de actividades y materiales debió ser en procesos más cercanos y con base en las condiciones más reales de estructuras lógicas poseídas. En la medida de lo posible se requieren materiales que puedan individualizarse a la vez que faciliten el trabajo grupal.

La manera de evaluar el trabajo operatorio resultó también insuficiente. El haber registrado observaciones sólo nos permite dar cuenta de procesos generales, mas los individuales, que interesan más, no pueden ser explicados más objetivamente.

En el presente trabajo importó sobremanera el desarrollo de procesos de pensamiento, más que la cantidad de información asimilada, pero ¿cómo evaluarla? ¿cómo podemos determinar el avance o desarrollo de estructuras lógicas? En esta forma es pertinente señalar cuáles serían los rasgos o aspectos que nos interesa observar en el alumno. Así la evaluación podría centrarse en la observación y el registro de las siguientes capacidades:

- * Conocimiento. En las habilidades de informar, comparar, clasificar y conceptualizar.
- * Comprensión. En las habilidades de interpretación, generalización.
- * Aplicación. En su habilidad de inferencia.
- * Análisis, síntesis y evaluación.

Es necesario mencionar que lo que debemos observar durante la evaluación operatoria son errores, retrocesos, avances y ajustes que nos permitan

valorar si ha llegado al estadio siguiente o aún se encuentra en el mismo y que es lo que aún no puede hacer.

El trabajo desarrollado en la Propuesta Pedagógica mencionó durante sus primeras fases el contexto institucional que determina, guía e influye el trabajo escolar. Mencionó que debido a la función social que se le da a la institución escolar, origina la formación de sujetos acordes al sistema económico que impera en nuestra sociedad. Se recalca que dicha formación (que la mayoría de las veces se hace inconscientemente o con total desconocimientos que se contribuye a ello) impone normas y reglas que deben observarse al interior de la institución.

Faltó entonces aclarar que la puesta en práctica de pedagogías que promueven la participación activa del sujeto que aprende, así como la orientación en actividades que se salen de las normas institucionales establecidas por la autoridad educativa resultan mal vistas e incluso reprimidas. Así entonces la problemática principal de la propuesta pedagógica reside en la forma que puede y debe afrontarse la función social que se le atribuye como integrante de una clase social determinada, que tome conciencia de ello y que sea capaz de aceptar o no dicha función. Ello sólo será posible con el favorecimiento de reflexión crítica, la toma de conciencia, y la capacidad de emprender la toma de decisiones

Esta propuesta Pedagógica debería contener, aún cuando tan sólo sean en sus pasos iniciales, el favorecimiento de dicha reflexión, toma de conciencia y capacidad de decisión.

CAPITULO V

EVALUACION GLOBAL DE LA PROPUESTA

Esta parte del trabajo tiene como finalidad establecer un juicio valorativo que nos permita determinar la congruencia y validez del trabajo en su conjunto, así como la de sus partes. Este juicio permite al lector establecer una valoración del mismo en cuanto a su claridad y los resultados obtenidos al final del mismo.

A. Evaluación de todo el proceso.

La elaboración conceptual y puesta en práctica de la Propuesta Pedagógica, así como la evaluación y el análisis de los resultados, concretaron en su conjunto un proceso que permitió tener una visión más completa y coherente del proceso educativo, tanto en sus aspectos formales como informales.

Todo este proceso permitió tener un acercamiento más real al proceso educativo, que resulta benéfico sobre todo para el docente, sin olvidar que también puede ser útil para todo aquél que se interese en dicho proceso.

Benéfico en el sentido que nos permite darnos cuenta que en la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje se encuentra influido por factores sociológicos, psico-pedagógicos y curriculares. Visión que pocas veces se percibe.

En su conjunto, la elaboración de este documento, permite darnos cuenta que dichos factores no se presentan de manera aislada ni esporádica-

mente, sino que intervienen en él desde la concepción misma de la educación, hasta su desarrollo y sus resultados. De esta forma puede permitir re-conceptualizar la función educativa y re-orientar su finalidad.

B. Análisis de la congruencia interna de la Propuesta.

En su inicio, la Propuesta Pedagógica estableció, a manera de planteamiento, la situación problemática que afecta el proceso educativo. En seguida se señalaron las explicaciones teóricas que fundamentan dicha postura, así como las que nos explican una concepción de desarrollo-aprendizaje, complementándolas una Pedagogía y sus lineamientos didácticos que permitirán fundamentar una estrategia metodológica para abordar el proceso educativo atendiendo dichas posturas teóricas.

Este proceso descrito resulta coherente pues atiende las consideraciones sociológicas que afectan el proceso educativo. Dichas consideraciones nos dan elementos que fundamentan más tarde una postura ante la función que la sociedad da a la educación. La postura de la resistencia reconoce ese uso y propone estrategias para contrarrestar la influencia ideológico-política.

Refiriéndonos al proceso enseñanza-aprendizaje, las teorías de desarrollo y aprendizaje de Piaget, que han sido citadas, nos dan los elementos para atender desde esta postura cómo se explican ambos procesos, la necesidad inherente de atender a las nociones de construcción del pensamiento y la necesidad de la participación concreta del sujeto que aprende. Con base en estas consideraciones se hizo necesaria una Pedagogía que respetara y atendiera aquellas necesidades, entonces planteamos los principios de la Pedagogía Operatoria, así como los lineamientos didácticos de Hans Aebil que los atiende partiendo de la conceptualización teórica piagetiana para llegar a la operatividad.

En este marco se plantearon actividades, materiales e interacciones que pretendían poner en práctica estas consideraciones teóricas. Si bien se

reconoce que por falta de experiencia, de comprensión total de los requerimientos teóricos y por los obstáculos institucionales y curriculares, no fueron elegidos acertadamente en su totalidad, si permitieron al menos un acercamiento a lo que nos proponíamos.

En forma general, existe coherencia entre las teorías planteadas en la segunda fase de este trabajo y cada una fue aportando los elementos para permitirnos construir un marco que guiara nuestra labor.

C. Análisis de la metodología para la elaboración de la Propuesta Pedagógica.

Como parte del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, se requiere la elaboración de esta Propuesta Pedagógica, que persigue el fin de dar una explicación teórico-metodológica sobre algún aspecto o situación problemática que se presenta en la labor educativa. Por ello, se presentan una serie de pasos necesarios hasta llegar a la proposición de una metodología orientada a la resolución de dicha problemática.

Como inicio, existió la necesidad de elegir la problemática que pretendíamos solucionar en nuestra labor. Para ello fue necesario reflexionar cuales serían las variables que tomaríamos en cuenta para su elección. Concluimos que serían: relevancia en el ámbito educativo, aportaciones que generaríamos al proceso educativo en general, susceptibilidad de abordarse, importancia de la problemática. En seguida fue necesario investigar bajo qué Teoría de Aprendizaje era más conveniente abordarla debido a la existencia de diversas concepciones. Por su trascendencia se eligió la Psicogenética, que a nuestro entender expone con fundamentos sólidos el desarrollo y aprendizaje humanos. Se requirió entonces de investigar el conjunto de la Teoría mencionada. En este paso nos pareció más conveniente la psicogenética piagetiana, pues por un lado la tendencia del plan de estudios de la licenciatura la refuerza mucho, y por otro lado brinda mayores posibilidades de investigación documental al existir más obras para su consulta. De igual forma se

eligieron los lineamientos didácticos que nos permitieron diseñar una metodología para abordar nuestra situación problemática. Como parte importante para la elaboración metodológica se consideró la postura de la Teoría de la Resistencia, que nos plantea mecanismos de cómo hacer que nuestro trabajo docente no se quede tan sólo en la apropiación del conocimiento, sino que sirva para la superación, toma de conciencia de clase y toma de acciones que contrarresten el dominio ideológico.

D. Posibles relaciones de la Propuesta, con problemas de enseñanza-aprendizaje de otros campos.

En esta propuesta se marcan los elementos indispensables que deben considerarse para la toma de decisiones ante la situación problemática escolar. Si bien, en ella nos avocamos a una pequeña parte del programa escolar y pequeña parte también de lo social, esta Propuesta Pedagógica refiere la metodología necesaria para abordar un proceso educativo en el que intervienen docente-alumnos. Por ello, y puesto que nos explicita la manera en que debe organizarse toda Pedagogía, resulta susceptible de ser utilizada en cualquier campo y nivel educativo, en toda actividad donde la preocupación fundamental sea el proceso enseñanza-aprendizaje.

E. Perspectivas de la Propuesta Pedagógica.

Esta propuesta profundiza la indispensable en el ámbito educativo en referencia a las teorías utilizadas y que fueron explicadas en la 2a. fase; lo concerniente al proceso educativo en las teorías: Sociológica, de Desarrollo, de Aprendizaje, Pedagogía Operatoria y Lineamientos didácticos dan las consideraciones necesarias para explicar y fundamentar la problemática. En cuanto a la interpretación y operacionalización tal vez no fue muy adecuada, pero ello resultó de situaciones antes explicadas. A pesar de ello representa un antecedente firme para próximos trabajos similares o bien para

su nueva puesta en práctica en el trabajo cotidiano escolar, ya que por eso fue planteada una Reformulación.

Hasta el momento, la Propuesta Pedagógica sólo ha servido para concluir una etapa de formación docente, se ha quedado tan sólo en el ámbito personal del autor y en el de sus alumnos, pero se espera que pueda servir en lo futuro para todo aquél que se interese por el fenómeno educativo.

Los objetivos que se marcaron al inicio no fueron alcanzados en la forma en que fueron trazados. Probablemente avanzó un poco en relación a resultados concretos, pero en relación al significado del mismo fue trascendente, pues permitió conocer hasta dónde se comprende y puede ponerse en práctica un corpus teórico. Pero ahora al menos ya sabemos dónde estamos, qué es lo que tenemos que transformar y mejorar para lograr nuestro objetivo.

No podemos decir que algunos de los aspectos teóricos o metodológicos hayan resultado más significativos para la aplicación de la propuesta. Los lineamientos didácticos no tendrían fundamento si no hubiera antes una base que explicara el desarrollo y el aprendizaje; la teoría de la resistencia no tendría valor si no existiera un lugar concreto desde donde pudiera levantar su voz. Todos los aspectos teóricos y metodológicos resultan coparticipantes del mismo proceso y todos son valiosos en su particular campo.

CONCLUSIONES

Como resultado de la elaboración y puesta en práctica de la Propuesta Pedagógica, así como todas las situaciones que confluyeron en su derredor, podemos enunciar los hallazgos que se encontraron durante este proceso y que de alguna forma permitieron tener otra perspectiva del quehacer educativo. Tales hallazgos fueron:

- * Lo social influye desde la concepción misma de la educación, su génesis, propósitos y resultados.
- * La sociedad, a través de la educación impone valores, costumbres y relaciones entre los sujetos de diferentes estratos.
- * El valor intrínseco de la educación reside en lo que impone la ideología dominante, traducida en fines y propósitos plasmados en la legislación de la sociedad.
- * Es posible desde el aula tomar acciones de resistencia que ayuden a contrarrestar el dominio ideológico.
- * Para que la escuela se convierta en un "reducto de resistencia" es necesario que el maestro profundice en la problemática educativa e interiorice las teorías que le explique dicho fenómeno.
- * La actividad docente debe re-formularse en relación a las actitudes que conviene desarrollar en los alumnos.
- * La construcción de las nociones del tiempo histórico requieren del dominio de lineamientos didácticos acordes a la Pedagogía Operatoria.
- * El desarrollo de estas nociones requiere indentificar en que estadio de las mismas se encuentra el niño y cuáles son las que necesita desarrollar.
- * Es indispensable en el trabajo operatorio establecer de antemano cuáles son las conductas que vamos a observar en el alumno que nos permitirán evaluar su desarrollo.
- * Es necesario encontrar alternativas de trabajo en el aula que nos permitan aplicar los conceptos de la Pedagogía Operatoria en grupos de más de 30 alumnos.
- * El desarrollo del pensamiento lógico en el niño puede permitir la reflexión y crítica de la función social de la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Edit. Kapeluz, 1973. 190 p.
- BONFIL Y CASTRO, María Guadalupe y otros. Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Naturales. México, Fernández editores, 1988, 400 p. UPN, SEP, (Antología y Anexo).
- CARVAJAL JUAREZ, Alicia Lily y otros. Contenidos de Aprendizaje. 2da. Edic. México, UPN, SEP, 1990, 278 p. (Sistema de Educación a Distancia)
- CASTRO ARELLANO, Eusebio y otros. Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria, 2da. Ed. México, Edit. Xalco, 1990, 272 p. UPN, SEP, (Antología)
- CUERVO CUERVO, Alberto y otros. Teorías del Aprendizaje. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP, 1987, 452 p. (Antología)
- PEREZ AGUILAR, Carmen Margarita y Otros. La sociedad y el trabajo en la práctica docente I. 2da. Edic. México, Edit. Xalco, 1990, 224 p. UPN, SEP, (Antología)
- La sociedad y el trabajo en la práctica docente II. México, Fernández editores, 1988, 296 p. UPN, SEP, (Antología)
- PIAGET, Jean. El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 304 p.
- SASTRE, Genoveva y Monserrat Moreno Marimón (Directoras). Enciclopedia Práctica de Pedagogía, Vol. 4. Barcelona, Edit. Planeta, 1988, 399 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Artículo 3o. Constitucional y la Ley General de Educación. México, 1993. 94 p.

- Contenidos Básicos. Educación Primaria. México, 1992. 103 p.
- Historia. Quinto grado. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1994, 208 p.
- Plan y Programa de estudio. Educación Básica. Primaria. México, Fernández editores, 1993, 176 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Evaluación de la práctica docente. México, 1988. 336 p. (Antología)

A P E N D I C E

Esquema de la Propuesta Pedagógica elaborado en el 7o. semestre "La Sociedad y el trabajo en la práctica docente II", conducido por la C. Silvia Tiscareño Rodríguez.

Teoría Sociológica	Elementos base que explican el Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> . La Teoría de la resistencia rechaza la noción de dominación ideológica como algo que lo abarca todo y que es unitario en su forma y contenido. Argumenta que las ideologías dominantes son con frecuencia contradictorias. . Define a la dominación ideológica como un proceso que no es estático ni completo. . Ubica el conocimiento educacional, los valores y las relaciones sociales en un contexto de relaciones antagónicas y las examina en el marco de la acción recíproca de las culturas escolares dominantes y subordinadas. . Se convierte de vital importancia para el desarrollo de una pedagogía radical. - La base para una nueva pedagogía radical debe obtenerse de un elaborado entendimiento teórico de los modos cómo el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Según Piaget a medida que los individuos se desarrollan conforme su potencial genético, cambian su comportamiento para adaptarse a su medio. . Desde que nace una persona comienza a buscar medios de adaptarse adecuadamente a su entorno. . Todas las especies heredan dos tendencias básicas: la adaptación y la organización. . La adaptación implica los procesos de asimilación y de acomodación. . La asimilación ocurre cuando un individuo hace uso de conductas que ya poseía o bien, que le son naturales. . La acomodación se da cuando la persona - descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando cierta conducta ya aprendida no es satisfactoria y así desarrolla un nuevo comportamiento. . Ambos procesos (asimilación-acomodación) se usan la mayor parte del tiempo; ello conducirá a cambios en la estructura cognitiva del individuo. Estas estructuras cambiantes son los cimientos del pensamiento y Piaget les llama esquemas. . El equilibramiento es el proceso responsable del desarrollo intelectual en todas las etapas de la maduración y es el mecanismo -- por cuyo efecto se pasa de una etapa del desarrollo a la siguiente.

Elementos base que explican el Aprendizaje	Principios Pedagógicos de la Pedagogía Operatoria
<p>Segun Piaget, en general, el aprendizaje es provocado por un docente en relación a algún punto didáctico, o por una situación externo; además es un proceso limitado a un sólo problema o a una sola estructura. "Todo aquél proceso de adquisición de conocimientos en función de la experiencia y sin la participación de factores innatos o hereditarios es aprendizaje".</p> <p>Se caracteriza por ser un proceso mediato que se desarrolla en un tiempo dado, al cual Piaget llama en sentido estricto.</p> <p>En sentido amplio, el aprendizaje es explicado como un proceso de asimilación -- que requiere de la acomodación y sobre todo de un proceso equilibrador que inhiba las reacciones perturbadoras originadas por los esquemas anteriores y que además propicie la organización, y si es necesario los ajustes de tales esquemas con respecto al objeto a aprender, para con ello propiciar la formación de un nuevo esquema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El niño construye sus conocimientos siendo un sujeto activo y creador con un sistema propio de pensamiento. - Los conocimientos se adquieren mediante un proceso de construcción del sujeto que aprende. - Este proceso supone etapas o estudios sucesivos, cada uno de los cuales tiene sus propios alcances y limitaciones. - El aprendizaje, tanto cognitivo, afectivo como social, se dá a través de la interacción entre el sujeto y el medio. - Las contradicciones que dicha interacción genere en el sujeto le permitirán consolidar o modificar sus propios conocimientos y ello no dependerá de la transmisión de información. - Para que un aprendizaje sea tal debe poderse generalizar, es decir aplicarse en diferentes contextos.

Continuación

Lineamientos Didácticos	Características Disciplinarias
<p>- Las asignaturas deben interpretarse en términos de operaciones lógicas, es decir, que nociones de pensamiento implica el <u>ma</u>nejar cierto contenido.</p> <p>- La construcción de las operaciones lógi<u>cas</u> que se pretenden se deben planear a partir de las que ya posee el alumno.</p> <p>- Es necesario averiguar que estructuras lógicas tiene el alumno, determinar cuáles son los contenidos previos que se <u>tie</u>nen acerca del contenido, así como determinar cómo y hasta dónde se les pretende ayudar a avanzar.</p> <p>- Se debe hacer que el alumno aprenda a <u>partir</u> de la investigación propia.</p> <p>Con base en lo anterior se procura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Partir de un problema vivo en el pensamiento del niño. . Darle oportunidad de ejercitar materialmente sus acciones . Presentar el problema en forma práctica . No iniciar con simbolismos. . El maestro no interviene en la <u>investi</u>gación. . Hacer la presentación colectiva de los trabajos de los alumnos: . Rescatar las operaciones de componer y descomponer. . Llegar a las operaciones simbólicas a partir de las concretas y significativas. 	<p>- La Historia es un campo de aprendizaje con dificultades especiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Supone el conocimiento, análisis y <u>expli</u>cación de un todo social pretérito. . Su comprensión supone un dominio de <u>mode</u>los abstractos y utilización de variables y relaciones difíciles de aislar. . El uso del pensamiento abstracto sólo puede darse formal sugerido por Piaget. . La presentación de los temas de estudio requiere adaptar niveles a los estadios operativos de los alumnos. . Su estudio se dificulta por la imposibilidad de reproducir hechos concretos del pasado. . El alumno, para construir su propio <u>conoci</u>miento debe manipular vestigios del pasado que ofrecen información sesgada. <p>- Por otro lado, no todos los historiadores están de acuerdo con una misma definición y caracterización de la Historia como una <u>ciencia</u> social.</p> <p>- Al ver en la Historia un instrumento de <u>de</u>fensa de posturas ideológicas muchos niegan su carácter de ciencia.</p> <p>- Para el alumno se trata de una materia en la que no es necesaria la comprensión.</p> <p>- Los docentes contribuyen a esta noción al ofrecer la idea de la Historia con <u>informa</u>ciones acabadas.</p>

Continuación