INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE LOS ESTUDIANTES DE 9º GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

MARÍA ALVENIZ BELTRÁN GRAJALES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2018

INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE LOS ESTUDIANTES DE 9º GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

MARÍA ALVENIZ BELTRÁN GRAJALES

Proyecto de grado para optar al título de Magister Enseñanza de las ciencias

Tutor

Mg. LILIANA MEJÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del presidente del jurado

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

Manizales, Caldas Noviembre de 2018.

DEDICATORIA

A Dios Todo poderoso, por guiar cada paso que he dado en mi vida, ya que ha sido con la certeza de que está a mi lado llenando mi corazón con la luz de su espíritu, permitiéndome alcanzar cada meta propuesta.

A mis hijos, María Alejandra, Julieta, Omar Humberto y César Julián, que además de ser el motor de mi vida, han sido parte importante de lo que hoy puedo presentar como tesis. Gracias a ellos por cada palabra de apoyo, por cada momento en familia sacrificado, por entender que el éxito demanda algunos sacrificios y que el compartir tiempo con ellos, hacían parte de esos sacrificios.

A mis padres, César y Nohelba, por haberme forjado como la persona que soy y creer siempre en mí, dándome ejemplo digno de superación, entrega, rectitud y honestidad. Por su apoyo y motivación constante para alcanzar mis sueños.

CONTENIDO

PAG.

PRESENTACIÓN 12

1. INTRODUCCIÓN 13

2. ANTECEDENTES 15

3. AREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 28

4. OBJETIVOS 31

4.1. OBJETIVO GENERAL 31

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 31

5. JUSTIFICACIÓN 32

6. REFERENTE TEÓRICO 36

6.1 LA ESCUELA DE LOS ANNALES Y SUS APORTES A LA HISTORIOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA 36

6.2 LAS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO 39

6.2.1 El pensamiento histórico 46

6.2.1.1 El tiempo y el espacio histórico 47

6.2.1.2 El manejo de la información histórica 49

6.3 EL ESTUDIO DE LA HISTORIA LOCAL 50

6.4 LA UNIDAD DIDÁCTICA 54

7. METODOLOGÍA 61

8. RESULTADOS 64

8.1. EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS 64

8.2. COMPRENSIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO HISTÓRICO 67
8.3. MANEJO DE LA INFORMACIÓN HISTÓRICA 70
9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS 82
9.1. LOS PRES SABERES Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE 9º GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE HISTORIA E HISTORIA LOCAL 82
9.2. LA APROPIACIÓN DE COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO: TIEMPO Y ESPACIO HISTÓRICO Y MANEJO DE INFORMACIÓN HISTÓRICA, EN ESTUDIANTES DE GRADO 9º 84
9.3. EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO HISTÓRICO 88
10. CONCLUSIONES 93
11. RECOMENDACIONES 95
REFERENCIAS 96
ANEXOS 100

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Categorías y subcategorías para el análisis de resultados 62

Tabla 2. Exploración de ideas previas sobre 64

Tabla 3 Comprensión de sucesos históricos..... 67

Tabla 4. Información consolidada sobre comprensión de sucesos históricos 68

Tabla 5. Ejemplo de recolección de información de fuentes primarias 71

Tabla 6. Rubrica de evaluación de las narraciones escritas por los estudiantes 73

Tabla 7 Matriz de análisis de las narrativas desde las competencias del pensamiento histórico..... 80

LISTA DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. Propuesta de estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico. 42

Figura 2. Competencias para el aprendizaje de la historia 44

LISTA DE ANEXOS

Pág.

Anexo A. Diseño estructural de la unidad didáctica 100

Anexo B. Actividad grupal exploración de ideas previas 104

Anexo C. Comprensión de sucesos históricos 105

Anexo D. Importancia de las fuentes 106

Anexo E. Instrumento para recolección de información de fuentes primarias 107

Anexo F. Rubrica de evaluación para las narraciones escritas por los estudiantes..... 108

Anexo G. Actividad grupal de cierre 109

Anexo H. Matriz para análisis de las narrativas..... 110

Anexo I. Actividad de regulación 111

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia que generaba en los estudiantes de educación básica el aprendizaje de un hecho concreto como es la historia local, para el desarrollo del pensamiento histórico. Dicho análisis se realizó a partir de las narrativas escritas elaboradas por los estudiantes de 9º grado de la Institución Educativa Alfredo Garrido Tovar del Municipio de Riofrío, Valle, como resultado del desarrollo de varias actividades realizadas dentro y fuera del aula, siguiendo un proceso metodológico fundamentado en la investigación de tipo cualitativo, método que facilitó el estudio de la realidad tal y como se presenta en los diferentes escenarios de aprendizaje, utilizando algunas técnicas para la recolección y análisis de información del fenómeno o la situación en estudio; teniendo en cuenta los significados que tienen para los estudiantes y permitiendo la obtención de datos descriptivos desde múltiples interpretaciones.

Mediante el diseño e implementación de una unidad didáctica fue posible determinar la evolución respecto al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, a partir de las competencias tiempo y espacio histórico y manejo de la información histórica.

Los resultados muestran que el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, está relacionado con las estrategias didácticas empleada por el docente. De allí la importancia de articular el aprendizaje de la historia local como estrategia para propiciar reflexiones fundamentadas desde la investigación, para avanzar en la construcción del conocimiento crítico y el desarrollo del pensamiento para la comprensión de la realidad histórico social, favoreciendo en los estudiantes más y mejores aprendizajes.

Palabras Claves: pensamiento histórico, historia local, tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica, narrativa histórica.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the influence that the learning of a specific event, such as local history, has on the students of basic education, for the development of historical thought. This analysis was made from the written narratives elaborated by the 9th grade students of the Alfredo Garrido Tovar Educational Institution of the Municipality of Riofrío, Valle, as a result of the development of several activities carried out inside and outside the classroom, following a methodological process based on in qualitative research, a method that facilitated the study of reality as it is presented in different learning scenarios, using some techniques for the collection and analysis of information on the phenomenon or situation under study; taking into account the meanings they have for students and allowing the obtaining of descriptive data from multiple interpretations.

Through the design and implementation of a didactic unit it was possible to determine the evolution regarding the development of historical thinking in students, based on the competences of time and historical space and management of historical information.

The results show that the development of historical thinking in students is related to the teaching strategies used by the teacher. Hence the importance of articulating the learning of local history as a strategy to encourage reflections based on research, to advance in the construction of critical knowledge and the development of thought for the understanding of social historical reality, favoring students more and better learnings.

Keywords: historical thought local history, historical time and space, historical information management, historical narrative.

PRESENTACIÓN

La influencia del aprendizaje de la historia local para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de educación básica secundaria**,** se inscribe en la línea de investigación de las Ciencias Sociales, cuyo objeto de estudio es la enseñanza de dicha ciencia a partir de las relaciones que se establecen con la pedagogía, el currículo, y en especial con la didáctica como disciplina integradora de las ciencias de la educación.

El trabajo investigativo se desarrolló con 16 estudiantes de 9º grado de educación básica secundaria, de la institución educativa Alfredo Garrido Tovar, ubicada en el Corregimiento Portugal de Piedras, Municipio de Riofrío, Valle del Cauca.

La investigación fue abordada desde el Macro proyecto "Pensamiento social-crítico para la comprensión, interpretación y transformación del conocimiento escolar en contextos socio-culturales e históricos". Se trabajó como categoría central de análisis el pensamiento histórico, dando relevancia a la comprensión del tiempo y el espacio histórico y al manejo de la información histórica, a partir de una unidad didáctica sobre el estudio de la historia local.

El propósito de la investigación consiste en brindar elementos epistemológicos y didácticos que sirvan de referentes para analizar la evolución del pensamiento histórico en los estudiantes, a partir de un hecho concreto como es la historia de la localidad.

1. INTRODUCCIÓN

El informe presenta resultados de la investigación realizada con 16 estudiantes de grado 9º de educación básica, donde fueron analizadas las narrativas históricas producidas por los mismos estudiantes; con el fin de identificar los avances o progresión en competencias de pensamiento histórico. Como trabajo final, se solicitó un escrito o narrativa sobre la historia del municipio, para identificar qué saben *de* y *sobre* historia, es decir, qué competencias históricas manifiestan o se evidencian en sus narrativas, resultado de su formación previa.

El análisis de las narrativas históricas se abordó desde tres perspectivas complementarias. En primer lugar, se adoptaron y adaptaron categorías de análisis del pensamiento histórico, como las propuestas por Santisteban, González y Pagés (2010), y Arista (2011). De ellas, se utilizaron dos subcategorías para analizar los relatos: tiempo y espacio histórico y manejo de la información histórica. En segundo lugar, Se examinó qué sentido otorgaban los estudiantes a la historia local, en qué medida la relacionaban con su orientación personal en lo cotidiano y qué percepción de la identidad nacional reflejan sus relatos.

Finalmente, se recurrió al análisis narrativo como técnica para describir los diferentes elementos que intervienen o median en la comunicación escolar, teniendo en cuenta los datos, el contexto y la realidad objetiva, permitiendo hacer inferencias reproducibles frente a las interpretaciones de los estudiantes, cuyo producto final se centró en la narración escrita de hechos y sucesos de la localidad en el periodo comprendido entre 1881 y 1889, a partir del uso e interpretación de fuentes primarias como son los documentos notariales.

Una vez recopilada la información pertinente, se revisó y analizó la información, extractando los datos que permitieron establecer la periodización, es decir, las fechas en que fueron elaborados los documentos, así como las principales características socioeconómicas y

culturales descritas en cada uno de ellos, para luego desarrollar las ideas y construirlas organizadamente mediante narraciones históricas, a partir de las cuales fue posible analizar la progresión de los estudiantes frente al desarrollo del pensamiento histórico.

2. ANTECEDENTES

El proyecto de investigación tuvo sus antecedentes en las investigaciones de Álvarez de Zayas R. y Palomo Alemán A. (2002)"Los protagonistas de la historia. Los alumnos "descubren" que los hombres comunes también hacen historia", al igual que los trabajos realizados por Dalongeville A. (2003) "Noción y práctica de la Situación-problema en historia" y Fuentes Moreno C. (2004) "Concepciones de los alumnos sobre Historia".

También se abordaron algunos planteamientos de la investigación realizada por Prieto, Gómez y Miralles (2013) en "Fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en bachillerato" y se retomaron aspectos metodológicos e investigativos del proyecto "Aprendiendo con el Bicentenario" del Ministerio de Educación Nacional.

Álvarez y Palomo (2002) a partir de la investigación realizada en la secundaria básica Lidia Doce de la ciudad de Holguín (Cuba), con un grupo de 9º grado de 35 alumnos entre 14 y 16 años de edad y dos docentes, plantean la problemática asociada a la dimensión actitudinal del estudiante, donde se observa una auto marginación del proceso social como ausencia de compromiso con el protagonismo histórico, del cual se derivan otras situaciones como disminución del autoestima en el estudiante y el hecho a no creer en la historia escolar, aislándose del proceso por la convicción que tiene frente a quienes "hacen la historia".

Dicha investigación se centró en el tema de la relación del currículo escolar de historia con el contexto social en que se desenvuelve el alumno. El enfoque de los trabajos que se llevan a cabo se sustenta en la esencialidad de la unión o enlace entre ciencia e

historia-didáctica de la historia y en el principio de que la concepción histórica que se asume, expresada en el objeto y métodos de la historia, y en la cual subyacen determinadas teorías e ideologías que influyen en la concepción de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Resultados de la investigación muestran algunos problemas en el proceso de diseño y desarrollo del currículo escolar de historia, y particularmente en el nivel de secundaria básica (7º a 9º grados) que alertan la necesidad de ajustes y cambios imprescindibles en los diseños y enfoques curriculares. La principal problemática radica en una enseñanza de la historia que ocurre mayoritariamente dentro de las paredes del aula; la comprensión de la historia como pasado, y la no relación de la historia con el presente del escolar, con su vida.

Plantean las autoras, cómo a raíz de estas situaciones se desprende un desconocimiento por parte del alumno de cuestiones trascendentes de su medio ambiente, social y natural, y la insuficiencia en el arraigo, relevancia y significación de la identidad, en especial en las dimensiones personal, familiar y local, que quedan muy por debajo del sentido de identidad nacional. Igualmente la desmotivación del alumno por el aprendizaje de la historia y el sentimiento de inutilidad del aprendizaje de estos saberes, que dan fundamento a la creencia de que el protagonismo de la historia está reservado para las grandes personalidades y héroes, subestimando las posibilidades del papel protagónico en este proceso de los hombres y mujeres comunes y, entre ellos, el del mismo estudiante.

Las investigaciones realizadas por Álvarez y Palomo (2002) concretan el problema de investigación en el currículo de historia, que se apoya, fundamentalmente, en el

protagonismo de personalidades y masas anónimas, como parte del contenido de una historia social y pluridimensional, privándose de las posibilidades de revelar el papel activo de todos los sujetos en la historia y de establecer con más claridad para el alumno la relación pasado - presente- futuro, a partir de sus vivencias. El proceso de aprendizaje no se corresponde con los procedimientos del conocimiento histórico y, generalmente, las metodologías de enseñanza no responden a los intereses y necesidades del alumno.

Frente a esta problemática la propuesta de modificaciones que sustentan las autoras, se profundiza en los enfoques contemporáneos de la historiografía, concebida como la historia desde abajo, que expresa el esfuerzo del historiador por presentar a la gente normal y corriente como objeto de la historia; y se plasman nuevos métodos como la historia oral y la narración, privilegiando la Historia social: La historia de cada hombre, la historia de grupos, la historia de comunidades.

La propuesta se fundamenta en el paradigma histórico-cultural, de base cognitiva, buscando un justo equilibrio entre el aprendizaje significativo por descubrimiento y el contexto en que se desarrolla el alumno, de manera que éste se involucre en su propio aprendizaje, mediante el despliegue de un sistema de procedimientos que le permitirán hurgar en las raíces de su historia personal y en la de la comunidad a través de la historia del hombre común. La propuesta didáctica se sustenta sobre la idea que el aprendizaje a partir de la experiencia cobra un sentido afectivo y actitudinal al igual que el proceso cognitivo, que al devenir de experiencias vivenciales, cobra un significado diferente.

La intervención frente al currículo, se centró en el acercamiento del alumno a la historia desde su presente y a partir de un proceso de búsqueda, reflexión y análisis de la historia local, destacando las cualidades humanas manifestadas por el hombre común: solidaridad, patriotismo,

honradez, valentía, tolerancia y modestia, entre muchas otras, las cuales aflorarán vinculadas a los procesos de la vida cotidiana.

Los principales aportes del estudio de Álvarez y Palomo (2002) al proyecto de investigación, se derivan de las conclusiones de dicho estudio, en las cuales se establece una similitud con el problema y el objeto de investigación a desarrollar:

Introducir el tema del hombre común en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, partiendo de una concepción en la que subyacen, didácticamente integrados, los fundamentos epistemológicos de la historia, los sociológicos y los psicopedagógicos.

La máxima expresión de esta idea está en la búsqueda de las historias de hombres comunes, actividad desplegada mediante una metodología del aprendizaje que posibilita al alumno adentrarse en la investigación, descubriendo en el contexto una riqueza de fuentes que le permitirán comprender que el conocimiento histórico se construye y no sólo se recibe de otros.

Mediante el estudio de la historia de personas comunes, el alumno revela el protagonismo del sujeto y concientiza el papel de las masas populares a partir de ejemplo concretos de su accionar en la historia. Desarrolla habilidades propias de la investigación histórica como la clasificación, organización y sistematización de fuentes, para preservar las memorias del pasado en el presente y en el futuro. Descubre la riqueza de la actividad del hombre en las diferentes esferas del acontecer histórico social y expresa los nexos causales, temporales y espaciales en la historia de personas comunes

Por su parte, Dalongeville (2003) en el documento de investigación Noción y práctica de la Situación-problema en historia, concibió como objeto de estudio, la homogeneidad de las representaciones sociales de los diferentes actores del acto de aprendizaje en historia: Alumnos, docentes, lecciones y documentos de los libros de texto.

El problema central radica en cómo crear situaciones de aprendizaje, que ayuden a los alumnos a ir más allá de las representaciones que ya tienen. En qué medida, la noción y la práctica de la solución-problema, puede permitir a la investigación en didáctica de la historia a reconciliarse con el constructivismo, pues la construcción del saber en la asignatura de historia es un discurso teórico donde las prácticas concretas en un aula de clase, que realmente pueden apelar a este enfoque, son más bien escasas.

La investigación propone la construcción de un modelo didáctico teórico y práctico constructivista en historia, inspirado en los trabajos del Groupe Français d'Education Nouvelle (GFE, 1978) con un enfoque de auto-socio-construcción del conocimiento, paro lo cual plantea el autor la necesidad de una propuesta que separe la ruptura existente, en 4 terrenos:

1. **En lo pedagógico**. Una ruptura con la práctica dominante de la transmisión "frontal" de conocimientos. Específicamente es una crítica a las prácticas con las que se transmite el conocimiento, es decir, a las prácticas explicativas que no tienen en cuenta al sujeto-discente, sus conocimientos, sus representaciones iniciales. Prácticas que dan respuesta a preguntas que no existen y que influyen al momento de excluir al otro discente. Prácticas que optan por la "re-enunciación", privilegiando el discurso del profesor o la lección del libro.

2. En la formación de los docentes y sus formadores. Una ruptura con prácticas de formación que son contrarias a lo que se intenta fomentar y que se basan la gran mayoría, en reproducir prácticas transmisoras, ya conocidas en otras ámbitos de formación y que no permiten al estudiante tomar conciencia de sus propias prácticas para generar un cambio significativo de las mismas.

3. Una ruptura en el terreno de la investigación. Frente a un modelo excesivamente centrado en la observación y el análisis de lo que no funciona en clase y limitado para proponer modelos alternativos concretos.

4. En el terreno de la socialización de resultados. Se critica la coherencia lineal del después, que no le da ninguna opción ni al lector, ni al oyente, que también tiende a excluir al otro lector.

El autor se inspiró también en las investigaciones realizadas por Giordan y De Vecchi (1987-1989) en didáctica de las ciencias, compartiendo el mismo modelo didáctico, con adaptaciones y especificaciones propias del campo disciplinar histórico, modelo al que denomina situación-problema.

Según Dalongeville (2003) el divorcio entre la didáctica de la historia y el constructivismo, está marcado por los trabajos de Jean Piaget, los cuales se centran en la naturaleza de las operaciones mentales que intervienen en el pensamiento formal y en las edades en que los niños podían ponerlas en práctica. Estas investigaciones fueron importantes en otros campos disciplinares, pero para la historia, no han sido tan influyentes, razón por la cual hoy en día pocos investigadores hablan de la construcción del saber histórico.

Por otra parte, las dificultades del modelo de Piaget, conduce a pensar, según el autor, que la formación del pensamiento histórico debería posponerse hasta los 16 años o bien que los conocimientos históricos serían de una naturaleza distinta y que la historia sería básicamente una narración que no habría que "inventar" sino entender y restituir. Por esta razón países como Gran Bretaña y Estados Unidos, retornaron a la narración, como didáctica de la historia, fundamentados en lecciones de libros de textos que fueron redactados como si fueran novelas, dejando de manifiesto que los alumnos entienden mejor las lecciones que se han redactado a la

luz de conocimientos que provienen de los trabajos de la gramática, del cuento y de la teoría narrativa. Sin embargo, este objetivo de formación, aunque logra dominar una historia oficial desde una sola versión, se antepone a la naturaleza propia de la historia como ciencia y no ayuda en la formación de mentes críticas, puesto que se ignoran procesos de planteamiento del pasado, de construcción de los objetos históricos, de las preguntas sobre conceptos, aspectos que caracterizan la historia como ciencia.

Desde su investigación, Dalongeville (2003) propone volver sobre los conceptos o representaciones que tienen los estudiantes, que son al mismo tiempo elementos que estructuran la didáctica de la historia y objetos de trabajo en clase, partiendo de dos situaciones, la construcción el saber rompiendo con las representaciones iniciales y el papel del profesor en ese proceso.

En el desarrollo del estudio fueron recogidos, analizados y posteriormente comparados, las representaciones de alumnos, profesores, libros de texto de historia, texto de la lección y documentos escritos. También fueron encuestados 82 maestros de escuela, 68 alumnos de 5º de primaria y 32 estudiantes de 1º de educación secundaria de algunos colegios franceses.

Los resultados permitieron visualizar las estructuras de las representaciones de los diferentes grupos, las cuales eran idénticas, con algunas diferencias no muy significativas, las cuales no correspondían a lo que se pudiera esperar entre saber científico y sentido común.

Argumenta el autor también, la marcada falta de trabajo sobre las representaciones de los estudiantes, donde no hay un trabajo previo. Con relación a los textos, éstos perpetúan y refuerzan las representaciones de los que utilizan el libro, ya sean maestros o estudiantes, por lo cual el aprendizaje se concibe más en función de las carencias, en términos de información de que dispone el alumno, que con relación a sus representaciones.

Con relación a la investigación de Fuentes (2004) respecto a la Concepción de los alumnos sobre la Historia, se plantea como objeto de estudio identificar las percepciones que los estudiantes tienen de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar, con el fin de poder diseñar modelos de actuación didáctica efectivos que propicien el aprendizaje significativo en los alumnos, a partir de temas específicos como la causalidad, empatía o temporalidad.

El elemento fundamental en la investigación es el análisis de la visión de la Historia, es decir, su interés y utilidad, la cual fue aplicada en una muestra de 86 alumnos de tercero de educación secundaria del colegio Maristes Champagnat de la localidad de Badalona (Barcelona).

El objetivo consistió en averiguar si la visión de los estudiantes era invariable o si se modificaba en relación con aspectos externos como la educación recibida, el grado de madurez intelectual, las ideas previas o las influencias del ambiente social y familiar que rodean a los estudiantes.

La investigación partió de dos preguntas, la primera relacionada con la visión que tenían los estudiantes de la historia como campo de conocimiento, en la cual se tuvieron en cuenta aspectos como definición de la historia, objeto de estudio, papel y tarea del historiador.

La segunda, respecto a la visión de los estudiantes frente a la historia como materia escolar, partiendo de aspectos como tipo de instrucción que reciben, interés de la materia y utilidad de la misma.

El proceso metodológico se basó en la aplicación de instrumentos como cuestionarios y entrevistas que fueron analizados cualitativamente para las ideas expuestas y mediante cuantificación de resultados para calcular los porcentajes de respuestas y estadísticas descriptivas.

Los resultados de la investigación permitieron identificar: que la mayoría de los estudiantes asocian la historia con el conocimiento del pasado, haciendo alusión exclusivamente al estudio de acontecimientos que han dejado huella.

También, que el objeto de estudio de la historia es la humanidad en su conjunto, concluyendo que el análisis solamente de personajes influyentes solo proporciona una imagen parcial del pasado. Que para la reconstrucción del pasado, es necesario indagar en aspectos relacionados con las grandes estructuras históricas, principalmente la organización social, económica, política y la mentalidad.

Los alumnos relacionan la tarea del historiador con la lectura y el análisis de fuentes, ratificando la idea de que los alumnos acostumbrados a trabajar con testimonios o fuentes históricas en el aula, tienen percepciones más completas no solo del historiador, sino de la disciplina histórica.

En cuanto al interés social y académico que despierta la historia, se señala que la mayoría de los alumnos se sienten atraídos tanto por el pasado en general como por la asignatura de historia en particular, aunque ésta última en menor medida. Se puede decir que el interés está muy asociado a la didáctica empleada por el profesor en el aula.

Finalmente la investigación concluye afirmando que la historia se presenta como una motivación más interesante que útil, que les culturiza y les distrae, pero que no tiene más trascendencia en la vida presente y futura de los escolares. La historia se clasifica en una utilidad medio-baja entre los estudiantes encuestados.

Frente a la historia como disciplina escolar, se percibe según la instrucción recibida y que se reduce al papel que ocupa el profesor y el estudiante en el aula. Su opinión sobre los temas, las actividades o la evaluación de sus aprendizajes, perfilándose una imagen muy cercana a la

didáctica tradicional y expositiva, donde el profesor es el protagonista de las actividades de enseñanza – aprendizaje y el estudiante un simple receptor de información fáctica acabada, limitándose a la toma de apuntes, escuchar explicaciones del profesor y hacer las actividades relacionadas con el tema. De igual manera la evaluación realizada se basa en pruebas meramente conceptuales y procedimentales.

Prieto, Gómez y Miralles (2013) plantean la importancia del trabajo con fuentes primarias y el desarrollo de métodos activos de enseñanza, a partir de un trabajo realizado con estudiantes de 2º grado de bachillerato en la Villa de Palomares de la Cuenca, España entre 2010 y 2011.

Dicha investigación se fundamentó en el análisis de fuentes parroquiales de 1818, con el fin de extraer las características demográficas de la población, a través de un trabajo individual y colectivo. En el método de enseñanza utilizado, el estudiante toma la iniciativa y el profesor asume el papel de orientador y colaborador del alumno.

Los autores resaltan la importancia de utilizar el método del historiador, asociado al pensamiento crítico y a la rigurosidad en el análisis social, donde el alumno debe formularse preguntas sobre su presente y su pasado, deducir hechos, causas y consecuencias; extrapolar situaciones históricas; evaluar informaciones disponibles; interpretar hechos; clasificar y contrastar fuentes; proponer hipótesis; así como diferenciar hechos de ficciones y de opiniones.

Como objetivos didácticos se plantearon en la investigación los siguientes:

a. Saber utilizar y valorar las fuentes primarias para el estudio de las ciencias sociales.

b. Saber construir y analizar pirámides de población.

c. Identificar las características propias del régimen demográfico antiguo, de transición y el régimen demográfico moderno.

d. Valorar la necesidad de conservar el patrimonio material: documentos históricos o fuentes primarias.

e. Reflexionar los problemas demográficos actuales.

La investigación de Prieto et al. (2013) resalta la importancia de desarrollar en el alumno el espíritu crítico, su capacidad de análisis y la objetividad, facilitar las estructuras y los instrumentos adecuados para convertir la información en conocimiento. Saber profundizar en las razones y argumentos que justifiquen dichos conocimientos, convicciones, opiniones y creencias y saber argumentar con razones fuertes y coherentes los propios puntos de vista, aspectos que pueden servir de referente al presente proyecto.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) con motivo del Bicentenario de la independencia y mediante el apoyo de Colciencias, desarrolló la tercera etapa el proyecto denominado "Historias locales, memoria plural", en la que los estudiantes de básica, media y superior de diferentes regiones del país y mediante la vinculación de diferentes entidades departamentales, entre ellas las Secretarías de Educación, enfocaron su labor investigativa en lo ocurrido en su municipio, vereda, región o departamento durante la Independencia. Esta búsqueda de historias locales propuso nuevos retos en el trabajo de aula y contó con talleres nacionales dirigidos a maestros de ciencias sociales y una cartilla guía a cargo de un equipo de 7 académicos entre antropólogos e historiadores, vinculados a las Universidades Nacional de Colombia, Externado de Colombia, de Nariño y de Magdalena. Esta cartilla propuso herramientas pedagógicas para trabajar tradición, historia y fuentes orales, con ejemplos concretos de varias regiones, mediante metodologías como la cartografía social y los mapas hablantes que inducen a una oralidad más allá de lo hablado y permiten ir a las representaciones pictóricas de formas, colores y territorios.

> La oralidad es un acto de habla o representación que existe como transmisión de información y como transmisión de saber, experiencia y práctica, que se encuentra, por ejemplo, en los carnavales, los mayores, los abuelos, la familia, los oficios, las fiestas, las canciones, los refranes populares, entre muchos otros. (Benavides, 2009, p.4)

Otro de los temas que abordó la cartilla fue el de la escritura e investigación de lo que pasó hace 200 años en la historia local. Algo que según Becerra (2009) fue posible y necesario para entablar ese diálogo aplazado entre las historias de los pueblos y la historia nacional en ese momento. Los estudiantes y maestros de un municipio que no existía cuando la época de la Independencia, pudieron indagar qué estaba pasando en su región y a qué provincia de la Nueva Granada pertenecía su territorio o enfocarse en cómo la Independencia llegó a su pueblo, pues "en todos hay tradiciones simbólicas ligadas a este período, como estatuas de próceres, nombres de las calles, entre otros. Lo importante es que a partir de esto se comenzó una discusión y un diálogo" (Becerra, 2009, p.5).

La metodología pedagógica del programa Historia Hoy, parte de que todo científico -grande o pequeño- se aproxima al conocimiento de manera similar, con preguntas, conjeturas o hipótesis que surgen de su curiosidad y su capacidad para analizar lo que observa. Por eso, las etapas de Historia Hoy constituyen una ruta para que los estudiantes experimenten estos pasos en sus proyectos de aula. Así, al empezar con lo que los estudiantes quieren saber de la Independencia, y no con aquello que se piensa debe enseñarse, hace más probable que se motiven a investigar frente a la obligación de indagar algo que es presentado desde "afuera", bien sea desde un libro de texto o desde una pregunta que le hace un adulto.

En síntesis, se pretende que niños y jóvenes se aproximen al conocimiento como lo hace un científico social, siendo éste el centro de la propuesta de los Estándares en Competencias

Científicas, en los que se indica que al hacer preguntas, usar diversas fuentes, organizar la información, establecer relaciones, comunicar resultados y dar crédito a las fuentes, el estudiante encuentra una manera más enriquecedora de aprender las ciencias sociales (MEN, 2004).

Los anteriores antecedentes dan cuenta de la problemática existente en la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica primaria y secundaria, derivada ésta, de la naturaleza de la propia disciplina y del desarrollo cognitivo del niño, lo que genera a su vez, problemas entre quienes la enseñan y quienes la aprenden, razón por la cual es indispensable que el docente tenga en cuenta estos elementos en procura de un mejor desempeño de la práctica docente.

Igualmente demuestran que cuando el aprendizaje se organiza teniendo en cuenta las motivaciones, las necesidades y los intereses de los estudiantes, partiendo del diagnóstico de sus ideas previas y suscitando el trabajo con varias fuentes del conocimiento, los alumnos participan activamente y se sienten comprometidos con la tarea que realizan.

3. AREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La tarea de cómo enseñar o enseñamos es una actividad compleja, al igual que saber cómo aprenden los estudiantes. Cómo asumir un papel técnico, científico y didáctico, que favorezca el aprendizaje de los estudiantes, creando espacios y situaciones de enseñanza efectiva, afectiva y contextualizada, desde lo individual y lo colectivo. Cómo hacer palpable y funcional un currículo para que agregue valor a otros aprendizajes que se adquieren en otros contextos y que den protagonismo al alumno para adquirirlos?

Los anteriores interrogantes o planteamientos están relacionados con la percepción que tienen los estudiantes frente a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y en especial de la Historia como disciplina de las Ciencias Sociales, así como a las prácticas de aula tradicionales impartidas por los docentes en los diferentes niveles educativos, que no permiten aprendizajes estructurados, motivantes, contextualizados, relegando el verdadero sentido y naturaleza de la ciencia, a la simple repetición y memorización de fechas y conceptos que se encuentran en los libros de texto, como si la historia no existiera fuera de ellos, además de enclaustrarla en la simple recordación del pasado.

La situación anterior se evidencia en los resultados de las pruebas externas o pruebas Saber que aplica el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en el territorio nacional y que se han utilizado como punto de partida para orientar procesos de mejoramiento curricular, haciendo claridad que la evaluación en el área de Ciencias Sociales no ha sido continua ni permanente.

En Colombia la primera aplicación de las Pruebas Saber en Ciencias Sociales se realizó en 2005 de manera aleatoria y desde un enfoque interdisciplinario, en el cual se integró la

geografía y la historia desde tres componentes: El tiempo y las culturas; el espacio, el territorio, el ambiente y la población; y el poder, la economía y las organizaciones sociales.

El objetivo de la prueba consistió en evaluar la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva de los estudiantes de 5º y 9º según niveles de logro o competencia: B, C y D para 5º grado, donde B es un nivel básico, C intermedio y D alto. En 9º grado están C, D y E, donde C es básico, D intermedio y E alto.

A nivel nacional, el 56 % de los estudiantes de grado 5º de primaria se ubicaron en el nivel B de competencia, mientras que el 52% de los estudiantes de grado 9º se ubicaron en el nivel C, convirtiéndose en el área con más bajos resultados durante el 2005, en relación a otras áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales.

En grado 9º, la mayor dificultad está relacionada con preguntas que requieren que el estudiante ponga en juego habilidades de investigación con el campo económico; ubicar hechos y procesos históricos mundiales y leer mapas o cuadros que manejan más de dos variables.

> Los resultados del área de Ciencias Sociales sugieren que los niños, niñas y jóvenes todavía tienen que abordar múltiples experiencias educativas para desarrollar su pensamiento científico y desempeñarse como ciudadanos que participan interpretando, argumentando y proponiendo explicaciones y teorías que den cuenta de sus realidades sociales. De igual manera, es necesario que en la escuela se inicie un proceso de reconocimiento del rol fundamental de la indagación científica en el estudio de los procesos sociales. (MEN, 2006, p.13)

Esta problemática es común en la mayoría de establecimientos educativos, donde además de los bajos resultados académicos, existe un gran porcentaje de estudiantes que muestran desinterés y apatía frente al aprendizaje de hechos o sucesos históricos, sumándose a ello la falta

de referentes didácticos y metodológicos que fundamenten la práctica educativa en los docentes, situación que es similar en la institución educativa Alfredo Garrido Tovar, establecimiento oficial, donde se desarrolló el proyecto.

Sin duda, la enseñanza de las ciencias sociales y en especial de la historia como disciplina requiere de procesos de análisis y de investigación que conlleven a los estudiantes a formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado, a deducir hechos, causas o consecuencias elementales, analizar e interpretar la información disponible y a clasificar y contrastar fuentes, para llegar a construir sus propias explicaciones sobre los hechos histórico sociales más relevantes de la comunidad local , en relación con el contexto regional o nacional.

Sin embargo, gran parte de las dificultades que presentan los estudiantes de educación básica, se asocian a la enseñanza que reciben desde una historia general, dejando de lado o excluido el contexto local.

De igual manera se puede evidenciar, que la memorización de fechas, datos y hechos históricos lineales, muestran la enseñanza de una historia con informaciones acabadas, y no como una disciplina en estado de construcción, que permanece enclaustrada en los textos escolares. "Esto lleva a los estudiantes a entender la historia como un conjunto de saberes cerrados y con escasa utilidad en la comprensión de su medio" (Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

A partir de lo anterior, se planteó la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cuál es la influencia del aprendizaje de la historia local para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de 9º grado de educación básica secundaria de la Institución Educativa Alfredo Garrido Tovar del Corregimiento Portugal de Piedras el Municipio de Riofrío, Valle?

.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia del aprendizaje de la historia local para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de 9º grado, de la Institución Educativa Alfredo Garrido Tovar del Municipio de Riofrío, Valle.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar los pre saberes y percepciones que tienen los estudiantes de 9º grado sobre la historia local.

Desarrollar una unidad didáctica sobre historia local para la comprensión del tiempo, el espacio histórico y el manejo de la información histórica como competencias para el desarrollo del pensamiento histórico.

Describir el avance de los estudiantes frente al desarrollo del pensamiento histórico, a partir del análisis de las narraciones sobre la historia local, elaboradas durante el desarrollo de la unidad didáctica.

5. JUSTIFICACIÓN

A partir de la Ley General de Educación, las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media se conciben como el área donde confluye información de las diversas disciplinas sociales, por lo tanto se parte de la premisa de la interdisciplinariedad, de la necesidad de hacer efectivo el diálogo de saberes desde los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que a los aportes de la Geografía y de la Historia, se le suman las Ciencias políticas, la Economía, la Sociología, ofreciendo diversos elementos de comprensión y análisis de la realidad social.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la publicación en el año 2002 de los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, se propuso superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones.

Sin embargo, desde muchos años atrás hasta la actualidad, la gran mayoría de docentes, centran la enseñanza de la Historia, exclusivamente en la reproducción de los contenidos del texto escolar, razón por la cual la relación de enseñanza –aprendizaje se limita a la simple repetición y memorización de hechos históricos, generando en los estudiantes apatía frente a esta disciplina del conocimiento.

> Basta leer las presentaciones de los manuales, donde se encuentran planteamientos metodológicos sobre el concepto de historia y los procedimientos de investigación, a veces hasta una guía para emplear las distintas partes del libro, pero nunca alguna referencia a los instrumentos o los modos de producción del conocimiento de los textos que integran el manual. (Mattozzi, 1999, p.33)

Esta situación incide en el aprendizaje de los estudiantes, pues se produce un proceso de enseñanza débil en relación a la concepción epistemológica desde donde se concibe el área, al entenderla como un producto cerrado, lineal y carente de interpretaciones. Los estudiantes adoptan una actitud pasiva y memorística que va de la mano con el modelo de evaluación de acumulación de conocimiento, desconociendo la importancia de conocer su Historia, pues como sujetos sociales e históricos, el ser humano vive en una sociedad que ha cambiado a lo largo del tiempo y que constantemente está haciendo Historia.

> La enseñanza de la historia ha sido tradicionalmente un metarrelato, pero éste se enfrenta en el aula, con tradiciones pedagógicas de los maestros, la historiografía profesional, historias comunitarias de los alumnos, formas culturales e históricas de ser adolescentes, finalidades educativas, desarrollos cognitivos y procesos de escolarización. (Plá, 2011, p.172)

El maestro como profesional dedicado a la práctica de enseñar, debe conocer la naturaleza de su disciplina que le permita llevar el conocimiento escolar a un conocimiento científico y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al transformar ciertas prácticas educativas tradicionales incorporándolas a las prácticas cotidianas.

De igual manera, La formación de los estudiantes debe orientarse hacia la construcción y desarrollo del pensamiento crítico, partiendo del conocimiento cotidiano y del contexto más cercano en el cual interactúan los estudiantes. Desde esta perspectiva, juega un papel importante el qué, para qué, y cómo, haciendo posible la reflexión frente a lo que se debe enseñar a los estudiantes, es decir, el conocimiento que siendo científico, debe convertirse en un conocimiento escolar y de forma accesible y adecuada a la estructura mental del estudiante, así como la credibilidad y eficacia en la práctica investigativa, como principal referente en la enseñanza de

las ciencias. Mattozzi (1999) plantea cómo la manera de concebir y realizar la transición del saber experto al saber por enseñar es crucial para encausar las soluciones de la relación entre alumnos y saber histórico.

Según la Teoría de la Transposición Didáctica de Chevallard (1998) el trabajo del profesor consiste en buscar el o los problemas de donde surgió el saber sabio, con el fin de recontextualizarlo, adaptar dichos problemas a la realidad de sus alumnos, de modo que ellos lo acepten como sus problemas, es decir, repersonalizarlos y luego provocarlos, a través de problemas adecuados, para que los integren al cuerpo teórico conocido, emulando ellos al matemático en su nueva descontextualización y despersonalización.

> Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar; sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1998, p. 50)

La realización de este proyecto brinda fundamentos epistemológicos y didácticos para que los docentes apliquen de manera crítica los aprendizajes, es decir, puedan orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje en contacto con la realidad de los estudiantes, conocer la historia y epistemología de la teoría que enseñan, saber secuenciar objetivos y contenidos adecuados al nivel psicológico del estudiante, además de seleccionar y aplicar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje y la evaluación continua durante todo el proceso, brindando especial importancia a la identificación de obstáculos en torno a conceptos científicos y a la forma en que son abordados por los estudiantes, pues a partir de ellos, se pueden definir las metas de un

acto de enseñanza y por consiguiente las actividades, además, que se hace explicita la distancia que hay entre las ideas que tienen los alumnos y el conocimiento científico.

De esta manera, el proyecto logra evidenciar cómo el proceso de enseñanza de las Ciencias sociales y en especial de la historia, puede contribuir o propiciar reflexiones fundamentadas desde la investigación como herramienta de aprendizaje, para avanzar en la comprensión de problemas significativos relacionados con el aprendizaje escolar y su importancia en la construcción del conocimiento crítico y por consiguiente en el desarrollo del pensamiento para la comprensión de la realidad histórico social en diferentes escenarios, tiempos y contextos, favoreciendo en los estudiantes, más y mejores aprendizajes.

6. REFERENTE TEÓRICO

6.1 LA ESCUELA DE LOS ANNALES Y SUS APORTES A LA HISTORIOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA

La corriente de los Annales desarrollada por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929, planteaba una nueva línea historiográfica, introduciendo cambios e innovaciones en la forma de escribir la historia, sus contenidos y objetos de estudio, además de dar un nuevo significado a la labor del historiador. El sentido primordial del trabajo del historiador había de ser, comprender y hacer comprender los motivos profundos de los movimientos sociales que llevaban a los hombres a unirse unos contra otros, en distintos tiempos históricos y en los diferentes lugares del mundo. "En una palabra, un fenómeno histórico nunca puede ser explicado en su totalidad fuera del estudio de su momento" (Bloch, 1982, p.31).

A partir de allí se introdujo un buen número de cambios en la historiografía, entre los cuales se destaca más el carácter analítico que narrativo de la historia, así como la interpretación de procesos históricos y no de sucesos simples e individuales, enriqueciendo la comprensión del pasado y la construcción histórica con los aportes de otras ciencias, como la geografía, la antropología, la economía, el derecho, la literatura, la sociología o la psicología y la aplicación del método crítico a los diferentes tipos de fuentes históricas.

Para Bloch (1992) la Historia es una ciencia de los hombres en el tiempo, la ciencia de las sociedades humanas, que se ocupa del estudio de los cambios y de la adaptación de los hombres a las nuevas condiciones económicas, políticas, morales, religiosas e intelectuales. "La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él" (Bloch, 1982, p. 55).

La constante preocupación de Marc Bloch y Lucien Febvre por construir una historia sintética y total les llevó a estudiar tanto las bases económicas como las psicológicas y culturales de los hechos históricos. De estas líneas de trabajo surgió la historia económica y social, que tuvo un papel preponderante durante las dos primeras generaciones de la corriente de los Annales y, posteriormente, la historia de las mentalidades, la llamada *Nouvelle Histoire*, que fue desarrollada por la tercera generación entre 1968 y 1989, caracterizada por la heterogeneidad y la falta de consenso metodológico, político e intelectual, siendo sus principales representantes Jacques Le Goff y Pierre Nora. Durante esta etapa, por el contrario, prevaleció el interés respecto al acontecimiento, a la historia política y al incremento de la presencia académica y social, interiorizando los métodos de la antropología. "La nueva historia lo que ha hecho de singular es rescatar como objetos válidos del trabajo investigador, aspectos, temas y niveles antes no considerados como importantes por la historia económica y política e incluso rechazados porque se suponían asuntos secundarios"(Gòmez,2012, p. 4).

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el enfoque constructivista que define el aprendizaje como una forma de construir conocimiento, partiendo de experiencias y conocimientos previos; adaptando o integrando nuevos esquemas y relaciones, contempla la idea del carácter social de la educación, desde los exponentes de las teorías cognitivas como Ausubel, Bruner y Vygotsky (Arista, 2011), siendo necesario un replanteamiento respecto a la historia qué debe enseñarse.

> El trabajo historiográfico, en suma, ha experimentado una gran ampliación en dos sentidos, en primer lugar desde el punto de vista teórico con la reflexión sobre el problema de la duración y, en segundo término, desde el punto de vista de los temas novedosos que han suscitado el interés de los historiadores. Nuevas obras, muchas de

ellas de carácter empírico-descriptivo, han demostrado la pertinencia de las inquietudes teóricas, más aún, han dado lugar a nuevas consideraciones y miradas. (Gómez, 2012, p5)

Por su parte, González, Henríquez, Llobet y Pagés (2006), plantean la concepción de una enseñanza que fomente el desarrollo de la conciencia histórica y de las competencias narrativas, a partir de un modelo curricular cuyas finalidades estén orientadas principalmente a:

- ✓ El desarrollo de la conciencia histórica. Entendida ésta como la capacidad para producir interpretaciones y narraciones históricas que relacionen diferentes niveles de la comprensión histórica y de la vinculación temporal mediante explicaciones complejas.
- ✓ El desarrollo de competencias narrativas o capacidad para construir discursos históricos complejos que puedan servir de base para explicaciones históricas válidas tanto para el pasado como para el presente.
- ✓ La adquisición de herramientas conceptuales y procedimentales para la comprensión de algunos momentos significativos de la historia.
- ✓ Analizar y valorar los cambios en las representaciones del alumnado y en su aprendizaje histórico.

Plá (2011) presenta diversos aspectos significativos que permiten comprender el lugar central que ocuparon las competencias en la enseñanza de la Historia y en el resto de las asignaturas. Este autor concluye que es importante tener en cuenta que existen aspectos nacionales y regionales de las propuestas para la enseñanza de la Historia. Hay una confrontación deliberada por vencer la Historia positivista de procedencia decimonónica, en la que predominaba la invención de la identidad nacional, los acontecimientos bélicos y la consolidación de panteones patrios. “El pasado es, por definición, un dato que ya nada habrá

de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar" (Bloch, 1982, p. 49).

Desde el surgimiento de la escuela de los anales, todo es susceptible de ser historia, de convertirse en fuente histórica: documentos oficiales, anuncios publicitarios, planes de estudio, imágenes, piedras, edificios escolares e infinidad de objetos materiales. A este inmenso cumulo de objetos potenciales para transformarlos en "documentos", el historiador trata de mirarlos de manera original, innovadora a través de una pregunta de investigación. (Plá, 2011, p. 179)

6.2 LAS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Frente al Objetivo general del proyecto y tomando como referentes la teoría sustantiva desde el inicio de la escuela de los Annales y los diferentes aportes de autores como Mattozzi, Pagés, Plá, es necesario analizar las competencias para el desarrollo del pensamiento histórico propuestas por autores como Santisteban (2010) y Arista (2011) a partir de las cuales se enmarca la propuesta didáctica de intervención en el aula, teniendo como punto de partida el aprendizaje de la historia local.

> Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (Santisteban, 2010, p. 35)

Para formar el pensamiento histórico del alumnado, Santisteban (2010) propuso, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.

> La formación de la conciencia histórica y su orientación temporal hacia el porvenir, es fundamental en la formación democrática de la ciudadanía. La conciencia histórica nos ayuda a plantear el debate sobre cómo son los cimientos o cómo deberían ser, sobre los cuales estamos construyendo o hemos de construir el edificio de nuestra convivencia. La construcción de la conciencia histórica es aprendizaje del futuro y, a la vez, competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social. (Santisteban, 2010, p 43)

Para Santisteban (2010) la conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro.

> La conciencia histórico-temporal se relaciona también con la gestión y el poder sobre el tiempo y sobre el tiempo histórico. Este poder se representa, en primer lugar, en forma de conocimiento sobre la medida del tiempo y los instrumentos para su medición, como pueden ser el calendario y el reloj. Por otro lado, este poder se relaciona también con las competencias para construir la historia, a partir de la narración, la explicación histórica o la periodización. Y, en último término, el poder sobre el tiempo se materializa en la posibilidad gestionar el propio tiempo, así como para pensar y decidir el futuro. (Santisteban, 2010, pág. 42)

Requiere, en segundo término," capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional" (Santisteban, 2010, p. 39).

En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. "Así, el pensamiento histórico podemos considerarlo como una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad" (Santisteban, 2010, p.38).

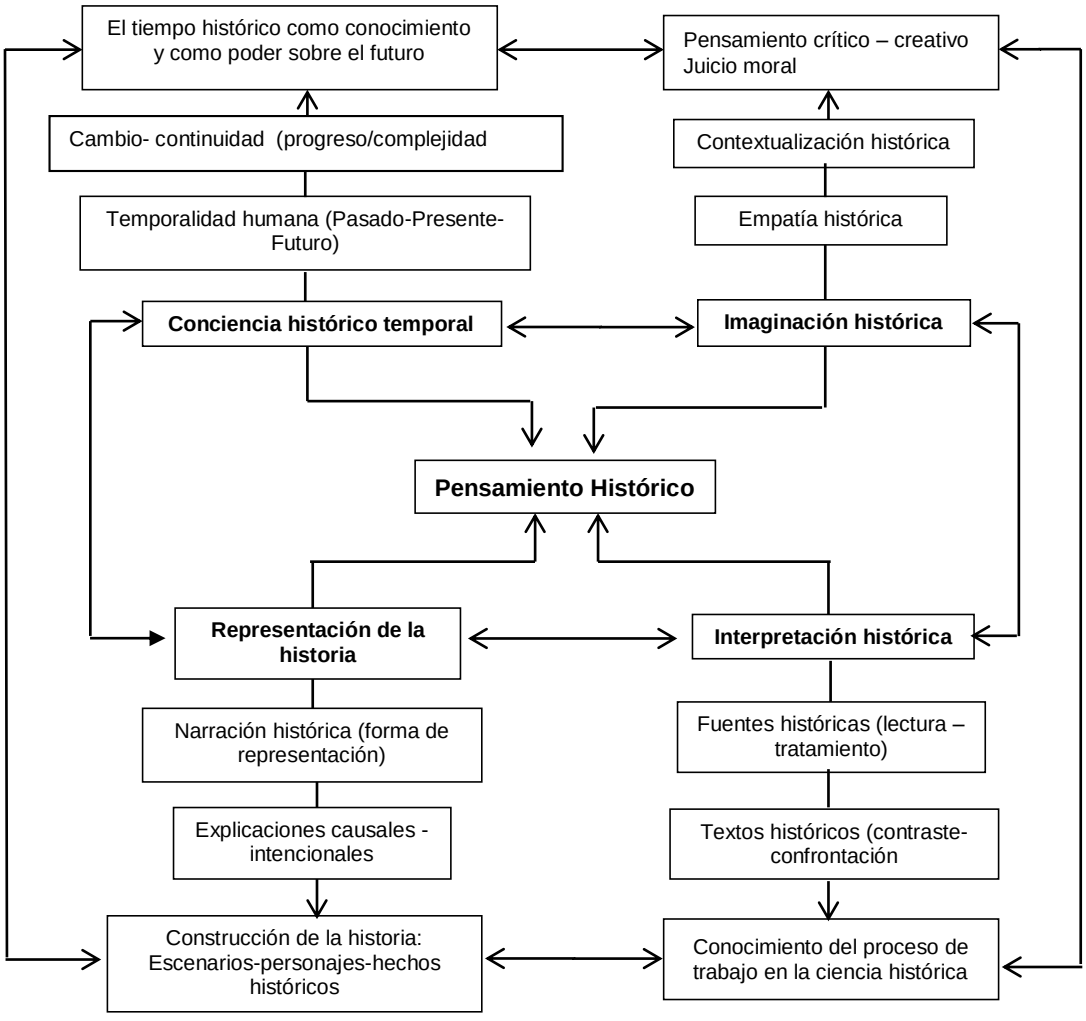
A partir del anterior planteamiento, Santisteban ha propuesto una estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico (Figura 1), que consta de cuatro tipologías relacionadas con las competencias de pensamiento histórico, compartidas también por González y Pagés (2010):

- La construcción de la conciencia histórico-temporal;
- Las formas de representación de la historia;
- La imaginación/creatividad histórica;
- El aprendizaje de la interpretación histórica.

Santisteban (2010) desde su teoría realza la importancia del Constructivismo como una de las corrientes de investigación de las últimas décadas, desde una línea que intentaba comprender cómo se formaban los conceptos históricos o sociales, cómo el alumnado reestructuraba sus imágenes del mundo social y las relacionaba con los fenómenos sociales, dando lugar a un avance en la didáctica de la historia, así como a diversos programas de investigación, pero como lo `plantea Seixas (citado por Santisteban, 2010) pronto se

descubrieron sus insuficiencias o sus limitaciones, al no disponer de sistemas conceptuales de referencia, y de modelos, lo que produjo una falta de incidencia en la mejora de la práctica educativa, convirtiendo al constructivismo en una teoría vacía sin los "planos" que guíen en la construcción de las estructuras conceptuales del conocimiento histórico y social, las cuales están relacionadas con las competencias de pensamiento histórico.

Figura 1. Propuesta de estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico.



Fuente: Santisteban**,** 2010, p.39

Con relación a la interpretación de la historia a partir de fuentes históricas, Santisteban (2010) expone que es una competencia que, básicamente, necesita de tres tipos de procesos:

a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas.

b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas;

c) la comprensión del proceso de construcción de la historia, convirtiéndose en un apartado esencial de la formación en las competencias de pensamiento histórico.

Para Rosso (como se citó en Santisteban, 2010) las fuentes históricas deben tener un valor epistemológico, didáctico y formativo, es decir, han de ser relevantes para el conocimiento histórico, han de favorecer el aprendizaje de competencias históricas y han de propiciar la autonomía del alumnado, a partir del desarrollo de sus capacidades para seleccionar e interpretar la información.

De igual manera, Arista (2011) propone para el estudio de la historia en la educación básica, una visión integral del estudio de los hechos y procesos históricos a partir de cuatro ámbitos de estudio:

a) Económico. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de la historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.

b) Social. Las distintas formas en que los grupos humanos se han organizado en relación con la dinámica de la población, aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de diversos grupos en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.

c) Político. Las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.

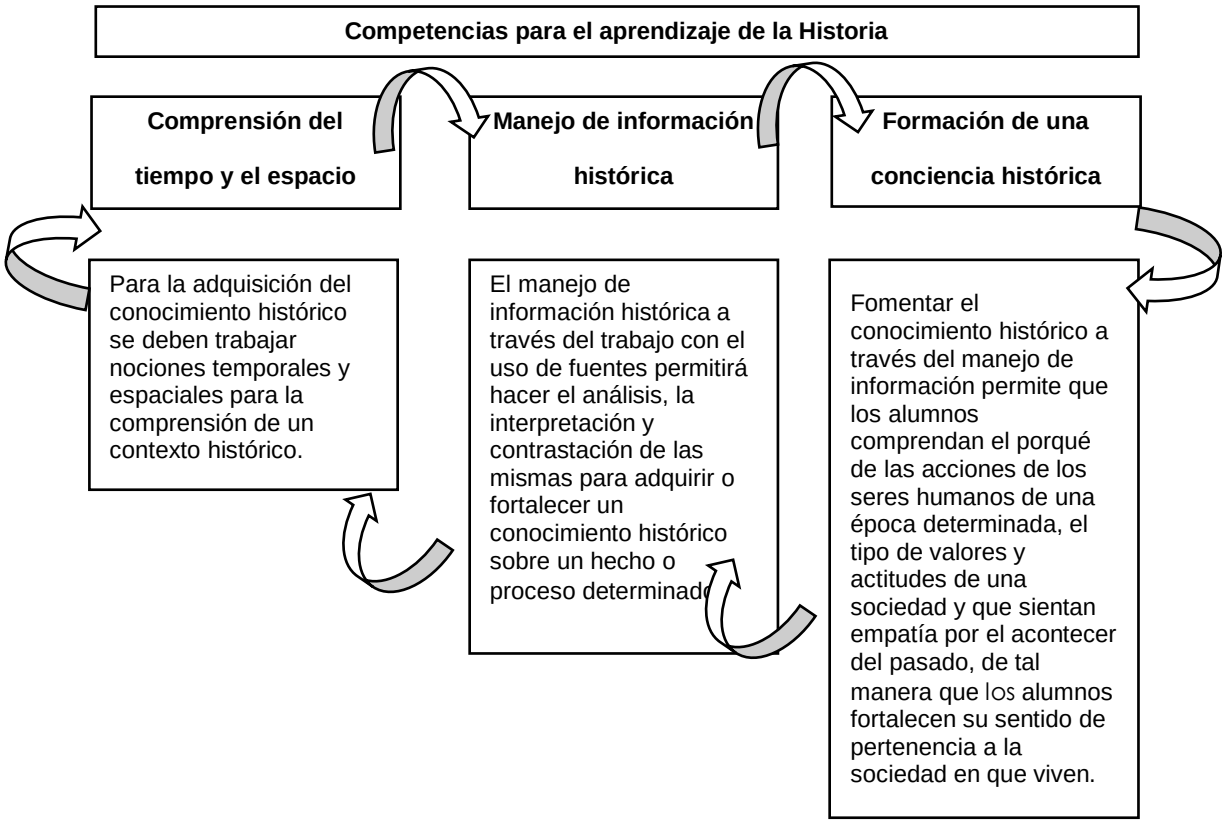
d) Cultural. La manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que los rodea. Se ha procurado seleccionar aspectos relacionados

con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada.

Los anteriores ámbitos están directamente relacionados e interactúan con el desarrollo de tres competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia por parte de los estudiantes, las cuales se muestran en la figura 2.

Con relación a la primera competencia que se aborda desde lo cognitivo, Arista (2011) hace alusión al concepto de espacio desde la causalidad para analizar e interpretar las relaciones o dinámicas que interactúan entre los diferentes elementos de la naturaleza y las personas y no exclusivamente a la localización en mapas, sin restar la importancia que la cartografía tiene para las Ciencias Sociales.

Figura 2. Competencias para el aprendizaje de la historia



Fuente: Arista, 2011, p.112

Con respecto a la segunda competencia, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva frente al manejo de las fuentes de información, su importancia radica en la formulación de interrogantes respecto al pasado, a una historia que está en constante construcción, que es factible de múltiples interpretaciones y del surgimiento de nuevas teorías. "Los alumnos de educación básica deben leer e interpretar testimonios escritos, orales o gráficos y formular conclusiones de sus investigaciones. Promover en el aula el desarrollo de la curiosidad por la historia permite el trabajo de análisis que nos lleva a la competencia del manejo de información histórica" (Arista, 2011, p.111).

La tercera competencia está relacionada con la valoración de la historia personal, la historia de la comunidad, la entidad, el país y el mundo en el que viven, promoviendo en los estudiantes la formación como ciudadanos y la toma de decisiones responsables, es decir, la formación de una conciencia histórica:

> (…) Los alumnos se descubran como sujetos de la historia, en donde los protagonistas también son personas como ellos, que colaboran con su esfuerzo hacer mejor el mundo en que vivimos. Como docentes debemos sembrar en los alumnos aquellos valores que los hacen parte del mundo que les tocó vivir, los cuales se manifiestan en el respeto y cuidado del patrimonio cultural y natural que han heredado y que les da identidad. (…) donde valores como la solidaridad, el respeto y el diálogo se manifiesten en actitudes dentro y fuera del aula. (Arista, 2011, p.112)

Para finalizar, la relación entre la Historia como ciencia y la historia como materia escolar, han generado un reduccionismo de la historia que se enseña y aprende en la escuela, a causa del alejamiento de los avances de la historiografía, siendo necesario establecer una comunicación real con la historiografía, la didáctica y la pedagogía, para fomentar la autonomía

personal mediante el uso de los saberes sociales y su interacción con el contexto desde los diferentes ámbitos en que se desenvuelven e interaccionan los seres humanos.

6.2.1 El pensamiento histórico

El proyecto de investigación abordó como categoría central, el pensamiento histórico. Como subcategorías el tiempo y el espacio histórico, y el manejo de la información histórica, a partir del aprendizaje de la historia local como estrategia metodológica y didáctica que permitió mejorar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes.

"La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que debemos orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico" (Pagés, 2009, p.1).

A partir de los planteamientos de Pagés (2009) se puede afirmar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, no se limita exclusivamente a "saber" cosas del pasado, como tradicionalmente ha ocurrido en las aulas de clases y que por lo general se apoya en los libros de texto, sumándole a esto la formación que tienen los docentes, la cual refleja la carencia de estrategias y actividades metodológicas que propicien una verdadera enseñanza de la historia, desde la causalidad histórica, el análisis de diferentes interpretaciones, la construcción de relatos o narraciones, que permitan saber cómo el conocimiento de ese pasado puede ser útil para comprender el presente y darle significado.

Martineau (como se citó en Pagés, 2009), quien también investigó el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela, opina que iniciar a los jóvenes en la historia, es introducirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para

poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir a interpretar los hechos del pasado.

Por consiguiente, pensar históricamente implica orientar la enseñanza de la historia escolar al servicio de un cambio social que desarrolle valores democráticos, de sentido e identidad y fomente la toma de decisiones frente a problemáticas del entorno. "La historia es una disciplina que sin análisis crítico no existiría. Por lo tanto, enseñar y aprender historia es estimular el pensamiento" (Prats y Santacana, 2011, p.44).

Por su parte Heimberg (2002), concibe también el pensamiento histórico como un conjunto de procedimientos a la vez epistémicos, metodológicos y argumentativos. Según este autor, la dimensión argumentativa permite la reformulación de los hechos tales como los podemos comprender hoy en día y un distanciamiento de esta interpretación con objeto de garantizar su contextualización histórica.

Así pues," el pensamiento histórico está constituido por una dimensión crítica que permite, mediante el despliegue de herramientas críticas, epistémicas, lingüísticas y de conceptos cognitivos concretos, construir una narración susceptible de responder a una problemática específica" (Ethier, Demers y Lefrancois, 2010, p. 64).

6.2.1.1 El tiempo y el espacio histórico

El tiempo histórico podría definirse "como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana, a lo largo de un periodo determinado" (Trepat y Comes, 1998).

Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio histórico, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y el devenir de la humanidad. "Estos conceptos aportan los insumos necesarios para poder contextualizar acontecimientos o procesos históricos, ya que los ubican en el cuándo y dónde" (Arista, 2011, p. 110).

Según Pagés y Santisteban (2009), comprender la complejidad del territorio involucra también el tiempo, de tal manera que se puedan establecer las interrelaciones entre los diversos elementos que conforman un paisaje. "Tiempo y espacio no se pueden separar. Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación" (Pagés y Santisteban, 2009, p.282).

Por consiguiente, el tiempo histórico es en definitiva aquel que permite conocer y explicar las sociedades a través del tiempo, mediante la posibilidad de trabajar con herramientas de la investigación histórica, como lo son la utilización de fuentes primarias y secundarias, con el fin de superar la enseñanza tradicional de la historia, basada en la acumulación y memorización de datos y fechas.

Al respecto, Carretero (2011), plantea cómo la necesidad de alcanzar el dominio de la cronología no significa volver a la memorización de fechas, ni mantener necesariamente, un currículo basado en una historia cronológicamente organizada en todos los niveles de la enseñanza. "Se trata, más bien, de que los alumnos lleguen a disponer de un mapa temporal histórico amplio y preciso" (Carretero, 2011, p. 78).

Así pues, entender el tiempo histórico requiere el dominio del concepto de la sucesión causal e histórica, pues sin las explicaciones causales se dificulta la comprensión de los acontecimientos y procesos históricos, siendo necesario, utilizar un discurso didáctico que

descarte los términos abstractos y generalizados para cautivar al alumno con narraciones que motiven su interés, mediante la narrativa en la didáctica de la Historia como un medio positivo para ir más allá del mero conocimiento de hechos fragmentarios de personajes y eventos históricos.

6.2.1.2 El manejo de la información histórica

"Los estudiantes que tienen acceso a fuentes primarias hacen más referencias explícitas a las fuentes de los documentos que los que no tuvieron acceso a ellas" (Carretero, 2011, p. 94).

Frente al manejo de la información histórica, como competencia que deben alcanzar los estudiantes para el desarrollo del pensamiento histórico, es de vital importancia que desde la escuela se oriente a la comprensión que la solución de un problema histórico puede modificarse con el transcurso del tiempo, por la utilización de nuevas metodologías para estudiar la evidencia o por el descubrimiento de una nueva evidencia, situación que puede proporcionar diferentes interpretaciones del hecho histórico a lo largo del tiempo.

> Otra habilidad propia de la solución de los problemas históricos que los alumnos deberían adquirir es la de reconocer y conciliar perspectivas parcial o totalmente contrapuestas. Esto es, debería ofrecérseles la posibilidad de conocer diferentes miradas sobre un hecho o proceso y de integrarlas mediante procedimientos de análisis y comparación, que pueden facilitarse mediante la construcción de cuadros comparativos. (Carretero, 2011, p.94)

Es así, como el desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado, a partir de documentos,

testimonios, monumentos, utensilios, artefactos y demás fuentes que puedan brindar información de un hecho histórico social en un contexto o espacio definido.

El desarrollo de esta competencia implica generar estrategias didácticas que conduzcan a la formulación de interrogantes que impliquen un cuestionamiento en los estudiantes, sobre algún suceso, proceso o interpretación histórica, así como la lectura e interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos. Al respecto, Arista (2011) Plantea:

> (…) se hace necesario que los alumnos trabajen con fuentes que les permitan formular interrogantes al pasado y darse cuenta de que la historia no está escrita con puntos finales, sino que es una historia en construcción que se alimenta con el día a día en el campo de la investigación y la diversidad de puntos de vista; que lo que ayer fue una verdad aceptada durante años, puede verse relegada ante un hallazgo que da pie a nuevas teorías. Los alumnos de educación básica deben leer e interpretar testimonios escritos, orales o gráficos y formular conclusiones de sus investigaciones. Promover en el aula el desarrollo de la curiosidad por la historia permite el trabajo de análisis que nos lleva a la competencia del manejo de información histórica. (p.111*)*

6.3 EL ESTUDIO DE LA HISTORIA LOCAL

Los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional plantean como finalidad de las Ciencias Sociales "comprender el mundo, vivirlo y transformarlo" (M.E.N. 2004, p. 34). Retomando esta consideración es necesario promover en el aula de clase la introducción de unidades didácticas que utilicen elementos o fuentes históricas propias de la localidad, relacionándolos con períodos concretos de la historia, de tal manera que permita ejercitar al estudiante en el dominio de la cronología, la formulación de hipótesis, el

análisis de fuentes históricas y la interpretación de hechos o situaciones propias de su contexto inmediato.

> Estamos hablando de una aproximación activa al proceso de enseñanza-aprendizaje del saber histórico, de una acción transformadora donde los alumnos puedan no sólo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa: en su vida. (Álvarez, 2002, p. 153)

Álvarez (2002) argumenta como el estudio de la historia local permite la interacción con la memoria colectiva de la comunidad y de las personas "comunes y corrientes" que hacen parte de la sociedad, habitada por ciudadanos reales, dejando de lado la idea de una historia heroizante y permitiendo contemplar e interpretar el pasado desde diferentes contextos y diversos puntos de vista, promoviendo la formación de ciudadanos con capacidad de pensar por sí mismos, donde el maestro asume un rol de mediador activo entre el mundo subjetivo del estudiante y la realidad objetiva del mismo.

> Cuando proponemos la reflexión en torno a la incorporación de la perspectiva de la historia local en la enseñanza formal de la historia, estamos hablando de la posibilidad de mejorar las relaciones pedagógicas dentro del aula; estamos hablando de una aproximación activa al proceso de enseñanza-aprendizaje del saber histórico, de una acción transformadora donde los alumnos puedan no sólo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa: en su vida. (Álvarez, 2002, p.153)

La historia local, hoy es presentada como una herramienta metodológica y didáctica útil en ese encuentro que se plantea con la investigación histórica y social, que debe ser pensado

desde la educación básica y media, como una oportunidad de formación y de acercamiento hacia un pensamiento más crítico, un conocimiento más real y participativo dentro de la escuela y la sociedad en general.

> Desde el punto de vista pedagógico, la historia de la localidad y, en general, los estudios de entorno pueden constituir un punto de interdisciplinariedad y motor de aprendizajes instrumentales base para la comunicabilidad. Permiten, entre otras cosas, partir de una observación sobre el terreno, situar al alumno en una posición apta para la "investigación" y, por lo tanto, en la línea del aprendizaje por descubrimiento. (Prats, 200, p. 71)

De igual manera, Prats (2001) establece diversas posibilidades desde el estudio de la historia local o el trabajo con fuentes del entorno, frente al desarrollo didáctico:

a) En primer lugar, permite que los alumnos se den cuenta que los restos visibles a nuestro alrededor y los documentos que pueden encontrarse, por ejemplo, en una parroquia, en el ayuntamiento o en la prensa local, etc., son fuentes interesantes que puede ser utilizadas para la comprensión de la Historia.

b) En segundo lugar, permite enseñar que los conocimientos, las habilidades y las técnicas que permitirán identificar y analizar estos restos, son propios del conocimiento y método general de la investigación sobre el pasado. Por lo tanto, poder situar los resultados del aprendizaje en un contexto más amplio. Ello no es específico de este tipo de estudios, sino que puede conseguirse también con otros tipos de unidades didácticas referidas a historia temática o a la historia general.

c) En tercer lugar, pueden servir para ayudar a capacitar a los alumnos para reconstruir hechos y acontecimientos que pueden iniciarlos en la interpretación histórica, siempre que se incorporen los conceptos teóricos necesarios.

d) Por último, puede despertar en los alumnos curiosidad por la exploración histórica del entorno, fomentando el interés por el descubrimiento del pasado y crear una cierta cultura de ocupación del tiempo libre apetecible, tanto fuera del tiempo escolar, como más allá de los años de escuela.

Según Zuluàga (2006), lo local es lo que da sitio, a un hombre o a un grupo humano, pero como ese situarse es un proceso de construcción y cambio permanente, es un angustioso gestarse histórico social con manifestaciones de construcción de prácticas económicas, políticas y culturales que le dan identidad y lugar frente a otras comunidades, tanto diseñando su espacio y ejerciendo territorialidad como organizándose en sociedad y produciendo una forma de vida, una percepción del mundo, una cultura. (p.3)

Por otra parte, respecto a la inclusión de la historia local en el currículo escolar, Enríquez (2003) plantea tres razones fundamentales que justifican su importancia:

En primer lugar, la inclusión de la historia local en el currículum escolar indudablemente contribuiría a la construcción de la identidad social y cultural, facilitando la creación y recreación de los valores, costumbres y creencias que cada una de esas sociedades considera transcendentes, evitando la desvalorización de la propia cultura e historia.

En segundo lugar, la inclusión de la historia local promovería la identificación y el reconocimiento de lo propio, ubicando a los sujetos de un modo diferente frente a la información que les proporcionan los medios de comunicación masiva.

Y finalmente, la inclusión de la historia local en el currículo escolar promovería el empleo de la metodología de investigación histórica, y como consecuencia de ello, estimularía el análisis, la creatividad y la crítica como procesos de pensamiento necesarios para construir y reconstruir el conocimiento histórico.

6.4 LA UNIDAD DIDÁCTICA

Es importante realizar un análisis frente al diseño de las unidades didácticas como herramienta para facilitar y promover mejores niveles de pensamiento en los estudiantes, a partir de los planteamientos de Tamayo et al.(2010), Sanmartí (2010), Izquierdo (2007) y Carretero y Montaneiro (2008), como referentes conceptuales que fundamentan el proyecto de investigación, cuyos objetivos enmarcan también procesos curriculares y didácticos orientados al desarrollo del pensamiento histórico desde un enfoque espacio temporal para la enseñanza de la historia como Ciencia Social.

Tamayo et al. (2010) argumentan que el conocimiento se produce y se cualifica mediante procesos de evolución conceptual, identificando inicialmente las ideas previas de los estudiantes, frente a ciertos conceptos. De igual manera plantea que el aprendizaje de la ciencia, implica una evolución de los juicios que los estudiantes se van formando respecto a ella, siendo necesario evidenciar los procesos de evolución conceptual, al usar adecuadamente las TIC y los diversos modos del lenguaje en el aula, incentivando a la vez, las múltiples representaciones de los conceptos que tienen los estudiantes frente al conocimiento científico, donde juega un papel importante el diseño de Unidades Didácticas. "Se entiende por Unidad didáctica, (…) un proceso flexible de planificación de la enseñanza de los contenidos relacionados con un campo del saber específico, (…) para construir procesos de aprendizaje en una comunidad determinada" (Tamayo, et al. 2010, p.107).

Mediante el diseño de Unidades didácticas es posible dejar de lado la influencia del modelo transmisionista, que caracteriza la gran mayoría de las prácticas de maestros. La ciencia no se puede comunicar a través de opiniones, sino de hechos consensuados en los cuales es necesario tener en cuenta el conocimiento en sí, el docente y el estudiante, elementos que hacen parte del triángulo didáctico y que son indispensables para la construcción del conocimiento escolar. "Se considera el aula de clase "como un espacio" en el cual los estudiantes se involucran con lo que es la ciencia y el trabajo científico, lo que da origen a la denominada *Ciencia escolar*" (Tamayo el al., 2005, p. 105).

Respecto al docente, el autor le asigna la función de propiciar situaciones que le permitan al estudiante construir activamente significados a partir de sus ideas y creencias, las cuales pueden o no ser reestructuradas, a través de la aplicación de la unidad didáctica, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre por situaciones externas que son propiciadas por los libros, el profesor, los experimentos, al igual que por la exploración de las ideas previas que anteceden a cualquier situación de enseñanza, las cuales pueden ser modificadas, sustituidas o ampliadas hasta generar un nuevo conocimiento, donde media la actividad reflexiva y el lenguaje como instrumento para producir, analizar y dar sentido a las diferentes situaciones en las que participan los estudiantes, llegando a desarrollar una estructura conceptual lógica desde la cual puedan explicar y comprender fenómenos cotidianos. "(…), no hay una única forma de comprender el fenómeno, sino, que podemos acercarnos a él mediante múltiples formas de expresión o de comunicación, es decir mediante "*múltiples lenguajes*" (Tamayo et al., 10, p. 115).

Además del lenguaje como elemento para la construcción del conocimiento científico, es importante el contexto de análisis de la ciencia, que en primer lugar, permite justificar los resultados logrados (contexto de justificación) y en segundo lugar, además de los resultados,

sustentar el contexto del proceso histórico, social y cultural en el que se enmarca la producción del conocimiento científico (contexto de descubrimiento), elementos necesarios para la articulación del saber disciplinar con el saber escolar, proceso que se operativiza en el aula mediante la transposición didáctica, entendida como el mecanismo mediante el cual el docente toma el conocimiento y lo transforma para presentarlo a sus estudiantes. Al respecto, Izquierdo (2007) afirma que cuando se enseña a todos los estudiantes, haciendo que todos desarrollen una actividad científica escolar en la cual emerja el conocimiento, es cuando la didáctica de la ciencia adquiere su pleno sentido y se hace visible y necesaria en el aula de clase.

Al respecto Tamayo el al. (2010) afirma:

> Al ser la enseñanza una actividad que involucra distintas entidades y no una actividad de transmisión de información, vemos la necesidad de abordar la educación de las ciencias desde una perspectiva constructivista y evolutiva, en la cual se integran aspectos tales como: la historia y epistemología de los conceptos, las ideas previas de los estudiantes, la reflexión metacognitiva, los múltiples lenguajes que incluyen las TIC y el proceso de evolución conceptual como aspecto que permite la evaluación formativa, la transformación del conocimiento del pensamiento inicial y final de docentes y estudiantes. (Tamayo, et al., 2010).

Retomando nuevamente la unidad didáctica como herramienta de planeación y dentro de ella la importancia que tiene el conocimiento de las ideas previas, Tamayo et al.(2010), centra dicha importancia en los contenidos que proporcionan y que forman parte de las ideas iniciales de los estudiantes, sobre los que el docente realiza el proceso de evaluación a través de la

enseñanza, permitiendo compararlas con las ideas adquiridas recientemente, y logrando medir el grado de evolución conceptual obtenido en dicho proceso.

De igual manera, en la planificación de la unidad didáctica, el conocimiento de las ideas previas permite la valoración de las experiencias de los estudiantes, al invertir el proceso de enseñanza, donde el estudiante propone su perspectiva de comprensión del fenómeno científico y a partir del cual, el docente construye su estrategia de enseñanza, dejando de lado el modelo tradicional, tan arraigado en las prácticas de aula de los docentes.

> Los estudiantes tienen muchas dificultades para entender la naturaleza interpretativa y subjetiva de las explicaciones históricas, provenientes en parte de limitaciones cognitivas de los adolescentes, pero también de los métodos de enseñanza y del lenguaje utilizado en los propios libros de texto, que presentan los contenidos de forma cerrada y con tratamiento de certeza.(Carretero y Montaneiro, 2008)

Diseñar Unidades didácticas implica tener en cuenta lo que se va a enseñar y cómo, para lograr materializar en el aula las ideas e intencionalidades del docente, respecto a un contenido específico o situación a abordar, partiendo como se mencionó anteriormente, de las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Sanmartí (2010), propone una serie de criterios que posibilitan el diseño de unidades didácticas, entre los cuales hace referencia a la definición de finalidades u objetivos, como guía que orienta la selección de contenidos y actividades.

El autor propone una serie de preguntas respecto al proceso enseñanza-aprendizaje que deben estar presentes en todo diseño didáctico: Qué se considera importante enseñar, cómo aprenden mejor los alumnos, y cómo es mejor enseñar. La respuesta a dichas inquietudes se convierte en las ideas-matriz, las cuales permiten definir los objetivos generales o finalidades del

proceso de enseñanza así como los objetivos específicos en la medida en que se toman decisiones frente a los contenidos a enseñar y las actividades a realizar.

Sin embargo, dichos objetivos deben basarse también en concretar qué dificultades y obstáculos se pretende ayudar a superar en el proceso de enseñanza. "De hecho, los estudiantes que tienen éxito en sus exámenes son los primeros en reconocer los objetivos reales del profesor y "estudian" en función de ellos" (Sanmartí, 2010, p. 5).

Frente a los criterios para la selección de contenidos, Sanmartí (2010) plantea tener en cuenta los tipos de contenidos, las relaciones entre la ciencia de los científicos y la ciencia escolar y la significatividad social de los contenidos a seleccionar. Dichos contenidos pueden ser de tipo conceptual, procedimental o actitudinal e interrelacionarse entre sí. De igual manera debe involucrarse el proceso de transposición didáctica, a partir del cual se relacionan elementos específicos como: estudiante, saber y contenidos de orden curricular, integrando también elementos que permita a los estudiantes comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas y el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

Desde esta concepción, la enseñanza de las ciencias sociales y específicamente de la historia, no se debe centrar solo en torno a los personajes históricos, fechas y eventos significativos del pasado, por el contrario, debe privilegiar la comprensión de los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el presente, es decir, que los estudiantes aprendan a pensar históricamente.

> Pensar históricamente, es mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Se requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias y las interpretaciones ideológicas

que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos. (Carretero y Voss, 2008)

Para la secuencia de contenidos, Sanmartí plantea seleccionar temáticas o ideas a partir de las cuales se organizan los contenidos para luego secuenciarlos, es decir, distribuirlos en el tiempo. Dichos contenidos dependen en gran parte de las finalidades y objetivos que se hayan priorizado, al inicio de la unidad didáctica, la cual puede llegar a concretarse con el uso de mapas conceptuales, tramas de contenidos o esquemas, a partir de los cuales se puede evidenciar las interrelaciones entre los contenidos que ayudan a construir una idea central, aproximándose a lo que se denomina ciencia escolar.

> No es tan importante decidir porque contenido empezar, sino que los que se vayan introduciendo sirvan para que el alumnado autoevalué y regule sus dificultades. Dichas dificultades son, como la investigación didáctica ha destacado, obstáculos a superar para que el modelo inicial evolucione. (Sanmartí, 2010, p.12)

Otro de los elementos que componen el diseño de la Unidad Didáctica son las actividades, mediante las cuales el docente enseña y el estudiante aprende, posibilitando el acceso al conocimiento y convirtiéndose en el itinerario o ruta para que los estudiantes alcancen los objetivos de enseñanza trazados. Estas no deben confundirse con el listado de contenidos que se espera desarrollar en el aula y deben tener una coherencia interna que permita el accionar de todos los elementos de la unidad didáctica, de tal manera que permita intervenir todos los obstáculos que se diagnostican en la clase. Al respecto Sanmartí (2010) afirma:

> La actividad no tiene la función de promover un determinado conocimiento, como si éste se pudiera transmitir en porciones, sino de plantear situaciones propicias para que los estudiantes

actúen (a nivel manipulativo y de pensamiento), y sus ideas evolucionen en función de su situación personal (puntos de partida, actitudes, estilos, etc.(Sanmartí, 2010).

Así pues, la selección y secuenciación de actividades deben orientarse inicialmente a la exploración de ideas previas y planteamiento de problemas, promoviendo la evolución de los modelos iniciales e introduciendo nuevas variables, de nuevas formas de observar y explicar, que permitan llegar a la reformulación o reestructuración de la problemática o situación a abordar en la clase. De igual manera, las actividades deben contribuir también a mejorar la capacidad de síntesis de los estudiantes y la aplicación del conocimiento adquirido, en otros contextos, lo que a su vez permite realizar procesos de evaluación formativa, cuya función es determinar la evolución o cambio de las representaciones iniciales de los estudiantes.

Sin embargo, la evaluación debe planearse desde el inicio de la unidad didáctica y programarse de tal manera que permita identificar los avances no solo en lo conceptual, sino desde otras competencias, durante todo el proceso de desarrollo de la unidad didáctica.

A manera de conclusión y teniendo en cuenta el problema de investigación abordado, el diseño de la Unidad Didáctica logra mejorar la capacidad de planeación del docente en el aula, promover mejores niveles de pensamiento en los estudiantes, desarrollar actividades cognitivas de orden superior, así como desarrollar conocimiento crítico en los estudiantes, a partir de la construcción de narraciones escritas de hechos relacionados con su historia local.

7. METODOLOGÍA

El proceso metodológico en la presente investigación se fundamentó en la investigación de tipo cualitativo, a partir del cual se estudia la realidad en s contexto tal y como sucede, para luego interpretar las situaciones o fenómenos de acuerdo al significado que tienen para los sujetos que hacen parte del estudio en mención. Se debe tener en cuenta que la investigación cualitativa parte de una base filosófica y de fundamentos epistemológicos, por lo tanto, presenta una visión de la realidad con posibles múltiples interpretaciones.

La Investigación proporcionó un perfil detallado a partir de una unidad de análisis respecto a los pre saberes y percepciones que tienen los estudiantes del tiempo y el pensamiento histórico y el manejo de la información histórica, utilizando el método descriptivo para el análisis de las narrativas de los estudiantes. "Mediante ellas puede averiguarse algo en un grupo social o en una persona, de manera que se asumen como *medio para* y el contenido se supone que es lo que se pretende averiguar" (Ángel, 2011, p.30).

El uso de las narrativas ayuda a utilizar y manejar el concepto de relaciones causales, tratando de arrojar luz sobre cómo un hecho causa otro y sobre los factores que afectan dichas relaciones (Carretero, 2007). De igual manera, el análisis narrativo se configura como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y descriptiva, que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Porta y Silva, 2003), a partir de las narraciones elaboradas por los estudiantes.

La intervención en el aula se llevó a cabo mediante el diseño e implementación de la Unidad Didáctica como herramienta metodológica que permitió evidenciar la evolución del aprendizaje de los estudiantes, la construcción colectiva de saberes y la complementariedad con el saber cotidiano, a partir de la utilización de técnicas argumentativas y narrativas que

permitieron analizar las diferentes situaciones trabajadas por los estudiantes, dentro y fuera del aula, mediante el trabajo de campo, el contacto con documentos, archivos y otras fuentes, para enriquecer el saber histórico y producir textos narrativos que dieron cuenta del devenir espacio temporal de la comunidad, favoreciendo así, la construcción del conocimiento científico desde la localidad.

Unidad de trabajo

El proyecto de investigación se desarrolló con 16 estudiantes de 9º grado de educación básica secundaria de la Institución Educativa pública Alfredo Garrido Tovar ubicada en el Corregimiento Portugal de Piedras, del Municipio de Riofrío en el Departamento del Valle del Cauca. El grupo estuvo conformado por hombres y mujeres con edades que oscilan entre 14 y 16 años, organizados en 4 grupos focales de 4 estudiantes cada uno. La mayoría de estudiantes residentes en zona rural dispersa, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio bajo.

Unidad de análisis

Tabla 1. Categorías y subcategorías para el análisis de resultados

CATEGORIA CENTRAL	SUBCATEGORIAS	
Pensamiento histórico	Tiempo y espacio histórico	Relación pasado-presente-futuro Cambio y continuidad
	Manejo de la información histórica (uso de fuentes)	Análisis Interpretación Contrastación

Fuente: Propia del autor

Técnicas

Para el abordaje del proceso metodológico desde la investigación cualitativa se utilizó la técnica del grupo focal a través del cual los estudiantes ponen de manifiesto sus ideas y opiniones individuales, para luego llegar a decisiones compartidas, a través de talleres grupales.

Se utilizó también la técnica de recopilación documental, como estrategia para el trabajo con documentos o testimonios escritos, en este caso, registros notariales

Para el análisis de la información, se utilizó el análisis narrativo como técnica que permitió no solo analizar, sino también describir los diferentes elementos que intervienen o median en la comunicación escolar, teniendo en cuenta los datos, el contexto y la realidad objetiva, permitiendo hacer inferencias reproducibles frente a las interpretaciones de los estudiantes, en relación a la categoría Pensamiento histórico y a las variables o subcategorías como son el tiempo y el espacio histórico; y el manejo de la información histórica.

Instrumentos

Se utilizaron diversos Instrumentos que permitieron recoger la información necesaria para el análisis de las narrativas elaboradas por los cuatro grupos focales: Instrumentos para exploración de ideas previas, comprensión de sucesos históricos, análisis de fuentes primarias, rúbricas de evaluación y matriz para análisis de narrativas.

De igual manera y atendiendo al tipo de investigación y a las técnicas empleadas, fueron utilizados también los cuestionarios de preguntas abiertas, guías de trabajo y diarios o cuadernos de campo, a partir de los cuales se logró registrar periódicamente las experiencias de los estudiantes, además de organizar y sintetizar la información.

8. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados a partir de los instrumentos utilizados en cada una de las actividades propuestas con base en los objetivos específicos planteados:

8.1. EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS

Tabla 2. Exploración de ideas previas sobre

Preguntas orientadoras	*Grupo focal 1*	*Grupo focal 2*	*Grupo focal 3*	*Grupo focal 4*
1. ¿Qué significado tiene para ustedes la palabra historia local?	Enseña sobre lo ocurrido en el pasado remoto. Acontecimientos más importantes para darlos a conocer y resaltar.	Todo el proceso que ha tenido un lugar, vivencias, recuerdos y experiencias.	Son antecedentes o sucesos recordados, por ser actos grandes o populares en una sociedad	Es la información sobre hechos del pasado de un lugar
2. Consideran importante la enseñanza de la historia de su comunidad? Si_ No_ Por qué?	Si, así sabemos la historia ocurrida en épocas anteriores y podemos ir organizando nuestra propia historia.	Si. Nos enteramos de cómo las cosas, los lugares van evolucionando. Cómo estas fechas han marcado los lugares y las personas	Si. Nos damos cuenta de los héroes o personas que hicieron posible los derechos ante la sociedad	Si. Aporta conocimientos sobre hechos históricos que han tenido sucesos o importancia en la historia.
3. Còmo consideran las clases de historia? Aburridas, interesantes, por què?	Interesantes. Aprendemos lo importante que fueron las épocas anteriores, para nuestra vida cotidiana	Interesantes. Aprendemos más sobre nuestros antepasados y darnos cuenta cómo vivían antes.	Aburridas. El profesor solo habla y habla. No se pone nada en práctica. Da sueño.	Interesantes. Nos ayudan a adquirir conocimientos sobre hechos del pasado.
4. Además de la historia que aprenden en el colegio, se han interesado por la historia de su comunidad?	Si. Porque nos interesa saber las anécdotas de nuestros antepasados	Si. Saber la vida de nuestros antepasados y cómo eran los lugares que hoy habitamos y qué cosas existía antes.	Si. Porque siempre nos enseñan mucho sobre los héroes de la patria, narrando lo que hicieron, como Simón Bolívar	Si. El conocimiento que tenemos de la comunidad es muy poco y no nos enseñan la historia de ella.

Continuación tabla 2. Exploración de ideas previas

Preguntas orientadoras	*Grupo focal 1*	*Grupo focal 2*	*Grupo focal 3*	*Grupo focal 4*
5. Qué aportes puede brindar el estudio de la historia al desarrollo de la comunidad?	Mucho. Podemos visualizar los acontecimientos ocurridos en el transcurso de los años y mejorar la estructura física de nuestros monumentos.	Mucho conocimiento para poder ayudar a que nuestra comunidad sea mejor cada día	Reconocer cómo se fundó o surgió la historia de la comunidad.	Mucho. Por cómo se forman las comunidades y sobre su desarrollo.
6. Consideran importante conocer lo que hicieron los hombres y las mujeres de su comunidad hace 30 o 50 años atrás?	Si. Podemos aprende de ellos y copiar sus criterios buenos. Son ejemplo a seguir.	Si. Saber que hicieron nuestros ancestros para ayudar a la evolución de la comunidad.	No. Hoy en día esos acontecimientos no sirven en la vida actual, aunque es básico saber algo.	Si. Podemos reconocer su pensamiento y compararlos con lo que sucede hoy en día.
7. Consideran que los objetos, documentos, fotografías y edificaciones antiguas, nos pueden brindar información del pasado? Si_ No_ Por qué?	Si. Podemos hacer una breve comparación con el pasado remoto y hoy en día. Y nos acerca más a fondo.	Si. Nos representan cómo era la vida antes y son recuerdos valiosos que ya no se encuentran.	Si. Es la mejor forma de aprender. Son pruebas de épocas atrás. Las clases serían más prácticas.	Si. Como la cultura, creencias, ayudan a brindar información sobre la historia.
8.Describan brevemente lo que conocen de la historia de su comunidad	Anteriormente no había acueducto, era pura agua de cañada no tratada. No había Luz.	No había energía, y había diferentes cultivos que poco se ven.	No tenemos conocimiento de la historia de la comunidad, pero si sabemos de Simón Bolívar, Batalla de Boyacá, 20 de Julio, grito de independencia.	No conocemos mucho. Nunca nos la han enseñado y tampoco hemos visto la importancia de conocerla.

Fuente: propia del autor

Los estudiantes a partir de su experiencia escolar y personal, interpretan el concepto y la importancia de la Historia otorgándole un valor que puede ser positivo o negativo, teniendo en cuenta también, la incidencia del contexto sociocultural, la familia, y otros relacionados con la didáctica o la temática empleada por el profesor durante las clases.

Ejemplo de lo anterior se observa en la respuesta de los estudiantes cuando se les pregunta cómo consideran las clases de historia, poniendo de manifiesto la desmotivación que tienen por dicha asignatura, ratificando una práctica de aula centrada en el discurso del docente: "*Aburridas. El profesor solo habla y habla. No se pone nada en práctica. Da sueño"(Respuesta Grupo focal 3)*

Otros la ven como una asignatura interesante desde el concepto del estudio exclusivamente del pasado. Solo un grupo logra mencionar su importancia con la vida cotidiana, sin detallar especificaciones: *"Interesantes. Aprendemos lo importante que fueron las épocas anteriores, para nuestra vida cotidiana". (Respuesta Grupo focal 1)*

A partir del instrumento aplicado y con base en la tabla 2, se encontraron respuestas similares en los 4 grupos de trabajo que se conformaron:

1. Asocian la historia como el estudio de los hechos exclusivamente del pasado. No tienen clara la relación con el presente y el futuro.
2. La importancia de la historia igualmente la relacionan con la recordación del pasado. Solo un grupo expresa dicha importancia desde la evolución en el tiempo, pero sujeta a fechas y acontecimientos importantes que se han destacado a lo largo del tiempo, como las fiestas patrias.
3. Consideran importante las clases de historia como forma de adquirir conocimiento del pasado. Solo un grupo de estudiantes expresan aburrimiento frente a las clases, al considerarlas poco prácticas, debido a la clase magistral que realiza el docente.

4. Consideran además importante aprender sobre la historia de su comunidad, como forma de conocer los acontecimientos pasados y para el desarrollo de la misma, aunque afirman que poco se les enseña de la historia de la localidad donde viven.

5. Con relación a las fuentes, expresan que son pruebas de la existencia del pasado, que brindan información, para poder comparar el pasado con el hoy.

6. Sobre la historia local, manejan información relacionada con lo que no tenían antes y lo que tienen hoy. Expresan que no se les enseña sobre su historia local, pero si algunos acontecimientos de tipo nacional.

En síntesis, los estudiantes tienen un concepto fragmentado de la historia, pues no, relacionan la historia nacional con la local y se les dificulta la relación temporal pasado, presente, futuro. De historia local, manejan solo información adquirida en el medio donde viven, que han escuchado de familiares y vecinos.

8.2. COMPRENSIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO HISTÓRICO

Tabla 3 Comprensión de sucesos históricos

Propósitos	Aprendizajes esperados
1. Ordenamiento cronológico	¿Cuando ocurrió el hecho o proceso?
2. Cambio y permanencia	Explican los cambios y continuidades en el tiempo.
3. Pasado, presente y futuro	Valoran la relación de los hechos.

Fuente: Tomado de "Cómo se enseña la histona en la educación básica" (Arista211, p.151)

La tabla anterior se aplicó a cada grupo, a partir de una lectura realizada sobre la historia del municipio, cuyo objetivo consistía en que los estudiantes comprendieran y ubicaran en su contexto sucesos y procesos de la historia local, correspondiente al desarrollo de la competencia sobre comprensión del tiempo y del espacio histórico.

A partir de la propuesta de Arista, (2011) se realizó a cada grupo tres preguntas relacionadas con los aprendizajes esperados:

1. Qué hechos puede identificar y cuándo ocurrieron? Los podría relacionar con algún periodo de la historia de Colombia?

2. Qué cambios se han dado a lo largo del tiempo y que permanece o continúa?

3. Qué relación existe entre los hechos ocurridos en el pasado y la situación actual?

Las respuestas fueron analizadas y la información consolidada en la tabla 4, la cual se presenta a continuación:

Tabla 4. Información consolidada sobre comprensión de sucesos históricos

Observaciones frente a los aprendizajes esperados				
Propósitos	G1	G2	G3	G4
Ordenamiento cronológico	Dificultad para relacionar sucesos en una línea de tiempo	Ordenan cronológicamente fechas, aunque se dificulta establecer relación entre ellas.	Ubican en la línea de tiempo fechas, pero se dificulta su periodización en unidades mayores	Identifican el tiempo en que suceden algunos hechos, de manera aislada.
Cambio y permanencia	Identifican los sucesos que han cambiado y pero no logran identificar con claridad los que permanecen en el tiempo	Identifican solo los cambios presentados en un determinado tiempo .	Presentan algunas dificultades de tipo conceptual al identificar los hechos que cambian y los que permanecen	Identifican los principales cambios ocurridos sin relación entre ellos
Relación pasado, presente, futuro	Dificultad para establecer relaciones de causalidad histórica	No logran relacionar hechos locales con sucesos nacionales	Describen la relación lineal temporal de algunos hechos, pero se dificulta explicar la causalidad	Presentan confusión en la relación de causalidad pasado, presente, futuro.

Fuente: propia del autor

En relación a la comprensión del tiempo y el espacio histórico, los estudiantes presentan dificultades relacionadas con el concepto de sucesión causal, lo que a su vez dificulta la

comprensión de los hechos o sucesos históricos, su relación con otros contextos más amplios y la ubicación cronológica al momento de utilizar líneas de tiempo.

Frente a la pregunta 1. Qué hechos puede identificar y cuándo ocurrieron? Los podría relacionar con algún periodo de la historia de Colombia? Todos los grupos logran ubicar fechas de manera secuencial, pero al momento de hacer la relación entre diferentes periodos, presentan dificultades, pues la comprensión que tienen está limitada a una representación exclusivamente lineal de la historia: "*Encontramos las fechas que aparecen en la lectura y lo que ocurrió en cada año, pero no sabríamos decir exactamente a qué periodo corresponde, o qué pasaría en ese momento en otra parte. Porque no tenemos la información precisa. Además es poco lo que nos han enseñado de la historia de nuestro municipio*". *(Respuesta Grupo focal 1)*

Frente a la pregunta 2. Qué cambios se han dado a lo largo del tiempo y que permanece o continúa? Todos los grupos logran identificar algunos cambios a partir de la lectura, pero presentan dudas en cuanto a la permanencia, pues dicen no tener claridad desde qué tiempo ha prevalecido ciertas situaciones o costumbres, o si en algún momento tuvieron alguna modificación, planteando la necesidad de buscar otros medios para acceder a la información, en este caso a las personas más antiguas de la comunidad:

"*No podemos saber lo que cambió o no cambió exactamente, solo nos damos cuenta por lo que dice en la lectura, ya que no somos de esa época. Tendríamos que preguntarle a las personas mayores, los más viejos de la comunidad, haber que nos dicen." (Respuesta Grupo focal 2).*

Con relación a la pregunta No. 3 ¿Qué relación existe entre los hechos ocurridos en el pasado y la situación actual? En todos los grupos se observó mucha dificultad, debido a que no

logran comprender la causalidad desde su relación con fenómenos sociales, económicos o políticos, debido a la concepción de secuencia lineal y temporal que tienen de la historia:

"...pues creemos que lo sucedido anteriormente tiene que ver con el presente. A medida que pasa el tiempo se van dando nuevas cosas. Lo que hoy existe, dentro de unos años puede ser que no, o que haya cambiado. Eso no se sabe."(Respuesta Grupo focal 3)

"Podemos mencionar los hechos que se han ido dando a lo largo del tiempo, por el año en que fueron sucediendo, hasta el año más reciente y mencionar algunas características, que se describen en la lectura. Para explicar si esos hechos están relacionados con la historia nacional y lo que hoy es el municipio y sus características actuales debemos buscar más información" (Respuesta Grupo focal 4).

La mayor parte de las respuestas de los estudiantes, develan la cotidianidad del aula de clase, frente a la enseñanza y aprendizaje de la historia, que no propicia aprendizajes significativos, arraigando en los estudiantes la concepción que tienen, respecto a una asignatura carente de interés y de utilidad.

8.3. MANEJO DE LA INFORMACIÓN HISTÓRICA

Siguiendo la Unidad Didáctica, una de las actividades propuestas consistió en acercar los estudiantes al manejo e interpretación de fuentes, con el fin de avanzar en relación a los obstáculos conceptuales y procedimentales que presentaban los estudiantes frente al desarrollo del pensamiento histórico.

El desarrollo de esta competencia fue posible observarla al realizar un trabajo de campo con los estudiantes en la Notaria Única del municipio de Riofrío, como estrategia pedagógica para acercar a los estudiantes a documentos históricos o fuentes primarias. Dicha actividad se fundamentó en el análisis de las fuentes notariales de 1881 a 1889, con el fin de extraer

información respecto al devenir de la comunidad riofirense en ese tiempo, y darlas a conocer a través de un ejercicio colectivo, mediante la producción narrativa. Ejemplo de esta actividad se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Ejemplo de recolección de información de fuentes primarias

Nombre de la fuente: Testamento del Sr. Nemesio de la Cruz	
Datación de la fuente (Localización en el tiempo) : 3 de Noviembre de 1881	
Localización en el espacio ¿Dónde se produjo la fuente? Distrito de Riofrío	
Autor ¿quién la produjo? Juzgado de Distrito	
En qué forma original se presenta la fuente? Documento escrito a mano en papel sellado	
Partes/ Secciones/ Títulos	Descripción
1.Ubicación geográfica / División político administrativa de la jurisdicción	Aldea a de Legüerizo , Distrito de Riofrío, Circuito de Roldanillo, Municipio de Tuluà. Estado Soberano del Cauca, Estados unidos de Colombia.
2.Actividad agrícola, pecuaria o minera	El principal cultivo era el cacao, seguido de la palmicha y el pasto pará. Animales domésticos: Yeguas, caballos, potros. Herramientas de labranza: palas, azadones y rastrillos
3.Propiedad de la tierra	El dueño la había recibido por herencia del padre fallecido. No tenía herederos, se la deja a la hermana como pago a todos sus cuidados, durante la enfermedad.
4.Relaciones familiares o sociales	Los hombres trabajaban la tierra y atendían los animales. La mujer se dedicaba a los oficios domésticos y a cuidar de los enfermos.
5.Caracterìsitcas de la vivienda	Casa en adobe, con techo de paja. Con tres cuartos y una cocina ubicada por fuera de la vivienda.
6. Tradiciones y costumbres	Creencia en la religión Católica. En el testamento quedaron inventariados todos los objetos, herramientas, muebles de la casa, cultivos y ganado. Dejaba pagas las misas por el descanso de su alma y todos los gastos del funeral. También dejaba a la iglesia un aporte en dinero, como demostración de su fe.
7.Otros	Se nombraba una albacea para que realizara todos los trámites después del fallecimiento, al igual que el pago por sus servicios.
8. Responsable de la información	Grupo 2

Fuente: propia del autor

Finalizada la actividad, cada grupo confrontó la información con las lecturas anteriores sobre la historia del municipio encontradas en los libros de texto y en el documento del plan de desarrollo del municipal, utilizando líneas de tiempo y ubicando cronológicamente el periodo de tiempo trabajado en relación a los períodos históricos de Colombia, realizaron inferencias al respecto e identificaron las situaciones de cambio y permanencia.

Para evaluar las narraciones escritas por los grupos de estudiantes, se utilizó la rúbrica propuesta por Arista, (2011), en la cual se evaluaron cuatro aspectos: Recolección de la información, interpretación y elaboración de conclusiones, organización de las ideas y escritura del documento. Cada aspecto evaluó tres criterios, cuyo puntaje fue de 1 a 3, donde 1 es la valoración más baja y 3 el puntaje más alto.

Al observar la rúbrica (tabla 6) propuesta por Arista (2011), fue posible identificar los principales elementos que intervienen en la comunicación escolar, a partir de la información utilizada por los estudiantes, el contexto y la realidad objetiva, para evaluar el producto final basado en la narración escrita de hechos y sucesos de la localidad.

Todos los grupos lograron realizar el trabajo de indagación en fuentes primarias, así como seleccionar la información requerida, para llegar a conclusiones e inferencias, respecto a la temática planteada.

De igual forma, fue posible observar una organización de las ideas en todos los grupos, siguiendo un orden lógico en la relatoría a partir de la conexión entre los párrafos. Sin embargo, todavía persisten errores ortográficos y dificultades de redacción en un grupo, que pueden ser superadas a medida que los estudiantes avanzan en su proceso, bajo la adecuada orientación del profesor.

Tabla 6. Rubrica de evaluación de las narraciones escritas por los estudiantes

Aspectos de la evaluación	Criterios de la Evaluación	Puntuación de 1 a 3			
		G 1	G 2	G 3	G 4
A. Recolección de Información	1. Investiga en su libro de texto y emplea información poco relacionada con el tema. 2. Indaga en fuentes generales y selecciona información relacionada con el tema. 3. Indaga tanto en obras generales como específicas del tema y siempre selecciona información relacionada con el tema	2	2	2	2
B. Interpretación de la información y elaboración de conclusiones	1. Emplea la información tal cual, sin sintetizar ni comentar. 2. Relaciona la información y la sintetiza. 3. Sintetiza la información, la cuestiona y saca sus propias conclusiones.	2	3	3	2
C. Organización de las ideas	1. Las distintas partes del texto se encuentran desarticuladas pues no existe relación entre el título, el desarrollo del tema y las conclusiones. 2. Algunos párrafos del texto se encuentran desarticulados o no tienen que ver con la temática central. 3. La organización de las ideas sigue un orden lógico y todos los párrafos están relacionados con el tema central	3	3	3	3
D. Escritura del ensayo/ documento	1. El texto tiene múltiples errores ortográficos y de redacción que hacen difícil su lectura. 2. El texto tiene algunos errores ortográficos y de redacción, pero se lee de manera fluida. 3. El texto se lee de manera fluida y clara pues no tiene errores	2	3	3	3
Puntuación final	Puntaje mínimo 4 Puntaje máximo 12	9	11	11	10

Fuente Propuesta de Rubrica. (Arista, 2011, p. 153)

De igual manera, se pudo observar que tres grupos de estudiantes manejan un lenguaje y una escritura clara, fluida, sin menores errores ortográficos, ya que recurren al uso del diccionario como texto de ayuda para aclarar dudas ortográficas y al uso de las Tics como herramienta educativa.

Posteriormente cada grupo compartió la información como insumo para la construcción de la narrativa final.

Análisis de las narrativas escritas por los estudiantes desde las competencias del pensamiento histórico

A continuación se presenta una narrativa histórica local escrita por estudiantes de 9º grado, de acuerdo al análisis de fuentes primarias de tipo notarial y otras fuentes documentales, como resultado del manejo de la información histórica:

Narrativa histórica del Municipio de Riofrío durante el periodo comprendido entre 1881 y 1889

En el año 1881, lo que hoy se conoce como el Municipio de Riofrío, se denominaba distrito de Riofrìo y formaba parte del Municipio de Tuluà. Este a su vez pertenecía al Estado soberano del Cauca, tiempo en que nuestro país recibía el nombre de Estados Unidos de Colombia, nombre que se le dio desde 1861 hasta el año de 1886, cuando surge una nueva constitución cambiando el nombre de nuestro país por República de Colombia, que aún se conserva.

Entre 1882 y 1912 Riofrío es declarado corregimiento del Distrito de Huasanó y solo hasta el año 1914 fue separado de Huasanó y nombrado Municipio el 28 de abril de 1923, fecha en que anualmente se celebra el cumpleaños de vida municipalista.

Durante el periodo comprendido entre 1881 y 1889, gracias a la información que reposa en los documentos notariales, Riofrío se caracterizaba por poseer una producción agrícola basada en el cultivo de cacao, siendo éste el principal producto, seguido del plátano, la palmicha, la

guadua y pasto pará principal alimento para el ganado. Existían algunos cultivos no muy extensos de caña de azúcar los cuales eran sembrados a las orillas del río Cauca por las fincas más grandes, según registro que aparece en los documentos notariales, pues el cultivo extensivo de caña de azúcar en el municipio se inició entre 1940 y 1950, con la fundación del Ingenio Carmelita por el Señor Alfredo Garrido Tovar, quien en esa época compró al señor Santiago Rengifo unos terrenos entre Riofrío y Yotocò, sobre la margen izquierda del río Cauca.

Entre 1881 y 1889 al parecer en Riofrío no se cultivaba aún el café, pues los inventarios que aparecen en los testamentos de esa época no lo registran, a diferencia del cacao, que fue el principal producto. Se encontraron registros inventariados en testamentos entre 200 y 600 árboles.

Las viviendas eran construidas en adobe y paredes de embutido, techo de paja, piso en tierra, con dos o tres piezas, cocina y un mangón. Otras eran construidas en bareque, por eso la importancia del cultivo de palmicha y guadua.

La propiedad de los terrenos era dada por herencia de los padres a los hijos u otros familiares, no se encontraron compraventas durante el periodo de 1881 a 1889, solo testamentos y sucesiones mortuorias, en los cuales se inventariaba todo lo que componía la propiedad, además de los cultivos, herramientas de labranza, animales domésticos, muebles y enseres de la casa, incluyendo los que se encontraban en mal estado. En algunos casos se dejaba registrada en el testamento la ropa del difunto, cobijas, cortinas y hasta objetos de uso personal.

Era costumbre que el difunto antes de morir dejara como última voluntad el dinero para los gastos del funeral y el pago de las misas para el descanso de su alma. También era costumbre dejar algo a la iglesia como prueba de su fe en la religión católica, apostólica y romana. Igualmente nombraban en el testamento una albacea, para que se encargara de hacer todas las diligencias, a nombre del difunto.

Se puede concluir que Riofrío era un pueblo que profesaba la religión católica, su economía se basaba en el cultivo del cacao y otros productos básicos de pan coger, que años más tarde, fueron siendo sustituidos por extensas plantaciones de caña de azúcar, en su zonas planas y por

el café en la zona de ladera, gracias a la influencia de la colonización antioqueña durante la primera mitad del siglo XX. (Grupo focal 3)

El análisis de las narrativas trabajadas por los estudiantes se realizó a partir de dos competencias del pensamiento histórico como son el tiempo y el espacio histórico y el manejo de la información histórica, competencias que fueron abordadas desde la propuesta de Arista(2011) y Santisteban,(2010). Para ello se recurrió a un cuestionario final (Anexo H), que respondieron los estudiantes, teniendo en cuenta el avance realizado en las actividades trabajadas durante el desarrollo de la unidad didáctica, respuestas que fueron analizadas y consolidadas en la Tabla No.7.

Frente a la pregunta ¿Consideran importante el aprendizaje de la historia de la localidad y por qué? los estudiantes plantearon las siguientes respuestas:

"Nosotros consideramos que sí es importante, porque permite conocer más de nuestra cultura principalmente, saber cómo había sido la vida del pasado y como hemos llegado hasta aquí y por qué. No sabemos mucho de la historia de nuestra comunidad, pero nos gustaría que las clases permitieran trabajarla más, mediante la participación de todos, que se pueda conversar de muchos temas y aprender de los puntos de vista de aquellas personas que han hecho historia en la comunidad" (Respuesta Grupo focal 1)

"La historia de la localidad nos permite analizar y comprender las características de la población actual, en sus aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, etc. Además aprender a tomar decisiones entre todos y mejorar el lugar donde vivimos" (Respuesta Grupo focal 2)

En ambas respuestas se puede observar cómo los estudiantes le dan otro sentido a la historia, en especial a la historia de su comunidad, haciendo evidente que el estudio del pasado es importante para entender el presente y que de él se deriva el bien común.

Al preguntar a los estudiantes cuál es la relación entren pasado y presente, la mayoría de respuestas coincidieron en establecer una relación de causalidad, a partir de las propias vivencias y del trabajo que realizaron con las fuentes:

"Pensamos que establecer relaciones entre el pasado y el presente hace que podamos entender cosas que actualmente están pasando. Y para poder entender todo lo que está sucediendo debemos también saber de lo que ha pasado en el barrio, en la vereda, en el país. Eso nos permite saber por qué y para què, las cosas son así hoy en día". (Respuesta Grupo focal 2)

Al preguntar a los estudiantes ¿Qué acontecimientos o situaciones de cambio y de continuidad pueden referir a partir de la narración realizada sobre la localidad?, las respuestas expresan parte de lo que lograron contrastar a partir del trabajo con las fuentes y los textos escolares:

"Vemos lo que hemos mejorado, también vemos todo lo que nos falta por hacer y conseguir, las cosas que nos toca como comunidad empezar a trabajar…Por ejemplo, la problemática de las inundaciones, en la comunidad vienen de mucho tiempo, pero hasta ahora no se ha hecho nada y debido a eso, es un problema que se ha venido repitiendo por muchos años". (Respuesta Grupo focal 3).

"Cuando trabajamos los documentos de la notaria, pudimos darnos cuenta que nuestro municipio, en un comienzo, no era azucarero, que el cultivo que más abundaba era el cacao. Hoy existe una que otra planta, debido a que el cultivo de caña de azúcar se fue expandiendo, con la producción y comercialización del azúcar y las tierras del Valle del río Cauca, fueron las más apropiadas para ese cultivo. (Respuesta Grupo focal 4).

Se planteó una cuarta pregunta relacionada con las fuentes: Qué información pueden proporcionar las fuentes para el estudio de la historia de la localidad?

"Las fuentes nos ayudan a comprender mejor nuestra historia. Son como pruebas del pasado" (Respuesta Grupo fcoal 2).

"Nos permiten conocer situaciones del pasado que no conocíamos y que nos pueden dar respuesta a lo que tenemos hoy" (Respuesta Grupo focal 1).

En las respuestas anteriores, es posible observar como la percepción de los estudiantes frente a la historia se fue modificando a partir del uso de las fuentes primarias. Los estudiantes encuentran el sentido y la utilidad de la asignatura, a la vez que se fomenta el interés y la motivación por el aprendizaje de la misma.

La quinta pregunta estuvo orientada a identificar en los grupos, la capacidad para interpretar y confrontar la información obtenida de las fuentes: ¿La información brindada por las fuentes, es similar o existe alguna diferencia con la información contenida en los libros de texto y documentos de apoyo trabajados?

Algunas de las respuestas fueron:

"Fue muy emocionante poder trabajar con documentos que fueron escritos hace más de 100 años y saber que la información obtenida, no se encuentra completamente en el texto trabajado. Con el libro pudimos comparar las fechas y algunos aspectos relacionados con la división político administrativa y fechas de fundación, pero con las fuentes logramos ampliar el conocimiento de cómo era nuestro municipio, sus tradiciones, costumbres de la gente, la religión que tenían y los principales productos que se cultivaban".(Respuesta Grupo focal 3).

De la respuesta anterior cabe resaltar el hecho de que parte de la información obtenida de las fuentes no se encontraba en los libros, convirtiéndose en un nuevo conocimiento para los estudiantes, haciendo más interesante y enriquecedor el aprendizaje.

"*La narración que escribimos podemos compararla con lo que nos puedan contar nuestros abuelos o las personas más antiguas de la comunidad y saber si hay coincidencias o diferencias". (Respuesta Grupo focal 2)*

Cuando los estudiantes, ven la necesidad de contrastar la información obtenida con otras fuentes, ya sean orales, escritos, gráficas, están asumiendo que pueden existir otras versiones e interpretaciones del pasado, lo que a su vez implica que se planteen nuevos interrogantes frente al hecho histórico. Esto permite evidenciar una evolución en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, desde la competencia de manejo de la información histórica.

Para concluir, en la tabla 7 se muestra los avances de los estudiantes en relación al desarrollo de las competencias del pensamiento histórico, como son el tiempo y el espacio histórico y el manejo de la información histórica. Se tomó como referente la producción textual o narraciones escritas elaboradas por los estudiantes sobre algunos hechos o situaciones históricas que fueron recreadas a partir de los archivos notariales y posteriormente contrastadas con los libros y documentos bibliográficos de apoyo.

La mayoría de los grupos evidencian un avance en la competencia tiempo y espacio histórico, dejando de lado la concepción que el estudio de la historia hace referencia exclusivamente al pasado, valorando la relación de causalidad y temporalidad histórica, en un contexto determinado como es la localidad.

Igualmente se evidencia en todos los grupos una posición más analítica y reflexiva frente al uso de la información histórica. En este caso, el trabajo con fuentes notariales, les permitió

plantear preguntas y dar respuestas que posteriormente fueron validadas a través de otros documentos, e interpretadas a través de sus escritos.

Tabla 7 Matriz de análisis de las narrativas desde las competencias del pensamiento histórico

CATEGORIA DE ANALISIS : PENSAMIENTO HISTÒRICO			
	Tiempo y espacio histórico		**Manejo de la información histórica**
Grupos	**Relación pasado, presente, futuro**	**Cambio y permanencia**	**Análisis Interpretación Contrastación**
G 1	Tienen claridad de cuándo y dónde suceden los hechos. Comprenden, comparan y analizan hechos de la localidad	Identifican qué ha cambiado y qué sigue siendo lo mismo en la localidad. Asumen posición frente a lo que ha cambiado para bien y para mal	Leen documentos o evidencias históricas y las interpretan mediante producciones escritas. Muestran interés por la interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos.
G 2	Utilizan conocimientos históricos para la comprensión del presente. Comprenden, comparan y analizan hechos de la localidad	Asumen posición frente a lo que ha cambiado para bien y para mal.	Confrontan sus producciones con otras interpretaciones u otros documentos Se formulan interrogantes sobre algún suceso o interpretación histórica.
G 3	Explican procesos actuales y los comparan con hechos o sucesos pasados. Reconocen y valoran el legado del pasado, desde una actitud crítica frente al presente	Analizan e interpretan las relaciones que interactúan entre diferentes elementos de la naturaleza y las personas.	Seleccionan, analizan y valoran críticamente las fuentes de información Se formulan interrogantes sobre algún suceso o interpretación histórica. Expresan sus puntos de vista fundamentados en situaciones del pasado, a partir de documentos escritos y testimonios.
G 4	Demuestran dominio de la sucesión causal en sus relatos. Tienen claridad de cuándo y dónde suceden los hechos.	Identifican los cambios que a través del tiempo se han generado en su localidad.	Expresan sus puntos de vista fundamentados en situaciones del pasado, a partir de documentos escritos y testimonios.

Fuente: propia del autor

En relación al trabajo inicial de exploración y al trabajo final realizado por cada uno de los grupos, se observa gradualmente un avance significativo frente al desarrollo de competencias de pensamiento histórico, que puede ser potenciado, a partir de la articulación del estudio de la historia local como contenido de enseñanza, en los planes de estudio de la institución educativa.

9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

9.1. LOS PRES SABERES Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE 9º GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE HISTORIA E HISTORIA LOCAL

"La idea de un pasado que no tiene nada que ver con el presente forma parte de las ideas preconcebidas que tienen tanto estudiantes como profesores y que son la base de su incapacidad para reconocer el valor del conocimiento histórico" (Matozzi, 2015, p.59).

Con relación a las preconcepciones que tienen los estudiantes, estas se asocian al concepto de la historia como comprensión del pasado, desligada del presente, de la vida cotidiana. Esto implica un desconocimiento por parte del alumno de cuestiones trascendentes de su medio ambiente, social y natural y la insuficiencia en el arraigo, relevancia y significación de la identidad, en especial en las dimensiones personal, familiar y local (Álvarez y Palomo, 2002, p.28).

Dichas preconcepciones tienen su génesis en el proceso curricular y metodológico que lleva el docente, el cual carece de fundamento didáctico frente a la historia como disciplina y materia de estudio. Por consiguiente, para alcanzar un estudio significativo de la historia, se debe modificar entonces la historia que se enseña a los estudiantes. "Situación que obliga también a los profesores a hacer frente a los derechos y deberes de programar las unidades de aprendizaje resolviendo cuestiones preliminares relativas a la elección del tema, la escala espacial, la escala temporal y el punto de vista y a la multiplicidad de versiones" (Mattozzi, 2015, p.70).

A la situación anterior, se suma la desmotivación de los estudiantes por el aprendizaje de la historia que se enseña. Una historia que no genera vínculos con la realidad en que vive el

alumno, de lo que posiblemente se deriva el desinterés por el estudio y consecuentemente un aprendizaje poco significativo.

En consecuencia, la necesidad de que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico para leer la realidad en términos históricos, choca con un discurso y una conceptualización compleja que no recibe una atención adecuada ni en los materiales curriculares ni en la práctica (Pagés, 2009, p.10), dando mayor preponderancia a la memorización de hechos y personajes heroizantes.

Pagés (2009) enfatiza también, cómo esta situación impide al alumno la comprensión, interpretación y valoración de los hechos y problemas históricos con conocimiento de causa y sin ninguna proyección dentro de su contexto más inmediato como la familia, la comunidad o el barrio.

> Una de las razones que explican la dificultad de realizar este tipo de prácticas tiene relación con la formación del profesorado y la supervivencia de unas metodologías de enseñanza fundamentalmente transmisivas y apoyadas casi en exclusiva en los libros de texto o en productos virtuales que reproducen el mismo esquema transmisivo de los manuales. (Pagés 2009 p.12)

Por consiguiente, para orientar el proceso de aprendizaje y la formación y consolidación de estructuras cognitivas desde la enseñanza y aprendizaje de la historia y sobre todo de la historia local, se hace necesario el desarrollo de una estructura conceptual lógica a partir del reconocimiento de los saberes previos, lo que implica una evolución de los juicios que los estudiantes se van formando (Tamayo y Vasco, 2013, p.102).

Este proceso de evolución conceptual, permite la producción y cualificación del conocimiento, desde la transformación de dichos saberes a través de las adaptaciones que hace el docente, que desde la didáctica de las ciencias, se conoce como transposición didáctica, cuyo objeto es hacer más comprensibles los saberes, además de motivar a los estudiantes hacia la ciencia y facilitar la adquisición de esos saberes por parte de los estudiantes.

En la medida que el docente realiza las adaptaciones, las cuales deben responder al contexto donde van a ser enseñadas, los estudiantes se pueden apropiar de su realidad sociocultural e histórica, a la vez que se reduce el papel tradicional y expositivo del profesor, pues el interés y la precepción que tienen los estudiantes frente al concepto de historia (ya sea universal, nacional o local), está asociada en gran medida a la didáctica empleada por el profesor en el aula. De allí la importancia que los estudiantes además de memorizar información, aprendan a procesarla e interpretarla.

9.2. LA APROPIACIÓN DE COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO: TIEMPO Y ESPACIO HISTÓRICO Y MANEJO DE INFORMACIÓN HISTÓRICA, EN ESTUDIANTES DE GRADO 9º

Como lo demuestra el trabajo realizado con los estudiantes de 9º grado de educación básica secundaria, el pensamiento histórico se desarrolla cuando los alumnos se enfrentan a situaciones que les permite cuestionarse desde diferentes ámbitos, utilizando variados procedimientos para ello: Saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás, es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad

democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida (Pagés, 2009, p.10).

Si bien, no todos los estudiantes avanzan de la misma manera y al mismo tiempo, si es evidente, que es posible que los estudiantes vayan adquiriendo o se apropien gradualmente de algunas competencias, en la medida que el docente, pone de manifiesto su práctica educativa. Es decir, que pensar históricamente según el planteamiento de Lèvesque (como se citó en Pagés, 2009), implica proporcionar a los formadores de docentes y a todos los que trabajan en el campo de la didáctica de la historia, formas de repensar su práctica para facilitar que los alumnos aprendan a ser actores y ciudadanos más críticos. "El profesorado de historia ha de ser, además, capaz de innovar y ser creativo, capaz de romper los corsés que, a menudo, le impone su formación disciplinar y presentar el contenido histórico a su alumnado en estrecha relación con problemas del presente" (Pagés, 2009, p. 11).

El desarrollo de competencias, como por ejemplo, el tiempo y el espacio histórico, implican de parte de los estudiantes, tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Trepat y Comes (1998) definen el tiempo histórico como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana, a lo largo de un periodo determinado.

Cuando los estudiantes empiezan a periodizar en el tiempo hechos o sucesos de la localidad y logran relacionarlos con sucesos regionales o nacionales, comprenden, que la historia no es lineal, ni aislada de otros espacios o escenarios sociales y geográficos. "Estos conceptos aportan los insumos necesarios para poder contextualizar acontecimientos o procesos históricos, ya que los ubican en el cuándo y dónde" (Arista, 2011, p. 110).

Igualmente, Pagés y Santisteban (2010), plantean que comprender la complejidad del territorio involucra también el tiempo, de tal manera que se puedan establecer las interrelaciones entre los diversos elementos que conforman un paisaje. "Tiempo y espacio no se pueden separar. Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación" (Pagés y Santisteban, 2010 p.282).

Frente al concepto de sucesión causal, los estudiantes pueden llegar a comprenderlo, a través del uso o la producción escrita de narrativas locales, mediante un discurso más preciso y menos generalizado. Se requiere por tanto, cautivar al alumno con narraciones que motiven su interés, utilizando la narrativa en la didáctica de la Historia como un medio positivo para ir más allá del mero conocimiento de hechos fragmentarios de personajes y eventos históricos. "El uso de las narrativas ayuda a utilizar y manejar el concepto de relaciones causales" (Carretero, 2011, p. 98). Implica además, analizar distintas interpretaciones de un mismo hecho y poder llegar a elaborar relatos argumentados sobre problemáticas histórico sociales de la comunidad local, como punto de partida, para el desarrollo del pensamiento histórico.

> Es posible entonces, proveer a los estudiantes de documentos de diverso tipo que, con una guía adecuada, permitan construir progresivamente una representación del problema en el tiempo y en el espacio en que tuvo lugar. Poco a poco se les pueden proporcionar elementos que les permitan construir, aunque sea incipientemente, factores económicos, sociales, culturales y demás. (Carretero, 2011, p.92)

En el trabajo realizado con los estudiantes de básica secundaria, se tomó como referente las características de la localidad en el periodo comprendido entre 1881 y 1889, cuya información fue obtenida de fuentes documentales, como son los protocolos notariales, a través de los cuales fue posible evidenciar de manera gradual el proceso de cambio conceptual,

entendido este como una reestructuración cognitiva profunda, que no se logra a partir de la presentación ocasional de datos contradictorios, sino por el contrario, exige un trabajo sistemático por parte del docente y del alumno (Carretero, 2011, p. 95). Es así como los relatos aportan información sobre la progresión del aprendizaje y su capacidad para organizar y comprender el pasado. Es precisamente el recurso a la construcción de narraciones lo que nos puede permitir valorar los procesos internos del conocimiento histórico (Saiz y Gómez, 2016, p. 178).

De este modo, el uso de fuentes primarias, permitió fortalecer un conocimiento histórico sobre un hecho o proceso determinado, en este caso sobre la historia local, mediante el análisis, la interpretación y contrastación de las mismas. Los alumnos de educación básica deben leer e interpretar testimonios escritos, orales o gráficos y formular conclusiones de sus investigaciones.

De allí la importancia de promover en el aula el desarrollo de la curiosidad por la historia permitiendo un trabajo de análisis que conduzca a los estudiantes a la competencia del manejo de información histórica (Arista, 2011, p. 111). "Los estudiantes que tienen acceso a fuentes primarias hacen más referencias explícitas a las fuentes de los documentos que los que no tuvieron acceso a ellas" (Carretero, 2011, p. 94).

Se hace necesario entonces, que los alumnos trabajen con fuentes que les permitan formular interrogantes al pasado y darse cuenta de que la historia no está escrita con puntos finales, sino que es una historia en construcción que se alimenta con el día a día en el campo de la investigación y la diversidad de puntos de vista; que lo que ayer fue una verdad aceptada durante años, puede verse relegada ante un hallazgo que da pie a nuevas teorías (Arista, 2011, p.111) y por consiguiente a nuevas interpretaciones.

9.3. EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO HISTÓRICO

La historia local, hoy es presentada como una herramienta metodológica y didáctica útil en ese encuentro que se plantea con la investigación histórica y social, que debe ser pensada desde la educación básica y media, como una oportunidad de formación y de acercamiento hacia un pensamiento más crítico, un conocimiento más real y participativo dentro de la escuela y la sociedad en general. (Pagés 2009 p.12)

Retomando de igual manera los planteamientos de Mattozzi (2015), los conocimientos históricos a pequeña escala (historias locales) son elementos importantes de la cultura histórica.

Las historias a escala local, regional, de micro-áreas, puede convertirse en importantes componentes y generadores de cultura histórica, de conciencia democrática y de conocimiento del patrimonio cultural heredado de las generaciones precedentes. Sólo estas permiten construir – respecto a los territorios en los cuales se habita y se vive la propia existencia – conocimientos que nos sitúan en la condición de poder comprender la estratificación actual de las actividades de los grupos humanos que han actuado sobre ellos y de dar significado y valor a los restos depositados y que conforman los paisajes que es posible observar. (Mattozzi 2015, p.71)

Cuando los estudiantes logran entrar en contacto con hechos o sucesos de la historia de la localidad, llegan a comprender que el pasado puede ser visto desde diferentes contextos, que pueden surgir múltiples interrogantes y tener diferentes interpretaciones, es decir, logran dejar de lado la idea de una historia heroica, sujeta a fechas y centrada exclusivamente en el contexto nacional o regional.

La historia local permite entonces, la interacción con la memoria colectiva de la comunidad y de las personas "comunes y corrientes" que hacen parte de la sociedad, habitada

por ciudadanos reales, promoviendo la formación de ciudadanos con capacidad de pensar por sí mismos, donde el maestro asume un rol de mediador activo entre el mundo subjetivo del estudiante y la realidad objetiva del mismo (Álvarez, 2002).

> Estamos hablando de la posibilidad de mejorar las relaciones pedagógicas dentro del aula; de una aproximación activa al proceso de enseñanza-aprendizaje del saber histórico, de una acción transformadora donde los alumnos puedan no sólo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa: en su vida. (Álvarez, 2002, p.153)

El ejercicio realizado a través de las narrativas locales y la utilización de fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza aprendizaje, para el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. Dicho ejercicio se trazó a partir de la propuesta de Santisteban (2010), quien plantea, la necesidad de pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. "Este poder se relaciona también, con las competencias para construir la historia, a partir de la narración, la explicación histórica o la periodización y la explicación causal e intencional "(Santisteban, 2010, p.39).

De igual manera, se trabajó la imaginación y el análisis histórico, al poder contextualizar en un tiempo y en un espacio algunos hechos o situaciones que permitieron identificar características sociales, de organización política, y hasta costumbres y tradiciones de la historia local.

Siguiendo la propuesta de Santisteban, (2010), el trabajo con fuentes históricas debe abordarse desde tres aspectos esenciales:

a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas

b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas;

c) la comprensión del proceso de construcción de la historia, convirtiéndose en un apartado esencial de la formación en las competencias de pensamiento histórico.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el uso de fuentes facilita la compresión del concepto de cambio y continuidad , la interpretación y la contrastación, como elementos esenciales para el manejo de la información histórica, como competencia necesaria para el desarrollo del pensamiento histórico . Se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente (Carretero, 2011, p. 135). "Así, el pensamiento histórico podemos considerarlo como una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad" (Santisteban, 2010, p.38).

De igual manera, Rosso (2006) (como se citó en Santisteban, 2010) resalta la importancia de las fuentes históricas, las cuales deben tener un valor epistemológico, didáctico y formativo. Es decir, han de ser relevantes para el conocimiento histórico, han de favorecer el aprendizaje de competencias históricas y han de propiciar la autonomía del alumnado, a partir del desarrollo de sus capacidades para seleccionar e interpretar la información (p.51).

Por otra parte, y para dar respuesta a la pregunta de investigación respecto a la influencia que tiene el aprendizaje de la Historia local para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de educación básica, es necesario citar a Enríquez (2003), quien plantea tres razones fundamentales que justifican su importancia, desde su inclusión como parte del currículo escolar:

• Su contribución a la construcción de la identidad social y cultural, facilitando la creación y recreación de los valores, costumbres y creencias que cada una de esas sociedades considera transcendentes, evitando la desvalorización de la propia cultura e historia.

• La identificación y el reconocimiento de lo propio, ubicando a los sujetos de un modo diferente frente a la información que les proporcionan los medios de comunicación masiva.

• Y finalmente, el empleo de la metodología de investigación histórica, que como consecuencia de ello, permite estimular el análisis, la creatividad y la crítica como procesos de pensamiento necesarios para construir y reconstruir el conocimiento histórico.

Retomando los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2004, p. 34) cabe resaltar también la importancia de promover en el aula de clase, la introducción de unidades didácticas que utilicen elementos o fuentes históricas propias de la localidad, como estrategia que permite ejercitar al estudiante en el dominio de la cronología, la formulación de hipótesis, el análisis de fuentes históricas y la interpretación de hechos o situaciones propias de su contexto inmediato, como manera de familiarizar al estudiante con la investigación histórica.

De igual manera y retomando el planteamiento de Álvarez (2002) el aprendizaje de la historia local, se convierte en una acción transformadora, donde los estudiantes pueden no solo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa, llegando a generar relaciones de causalidad que permiten fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico.

Así pues, la comparación y la transferencia de aquellos conocimientos y de aquellas habilidades adquiridas en acontecimientos del pasado a situaciones del presente, facilita sin duda, el desarrollo del pensamiento histórico y ayuda a los y a las jóvenes a dar sentido a la

historia (Pagés, 2009). Logrando poner de manifiesto múltiples habilidades, como evaluar evidencias e interpretaciones, analizar el cambio a lo largo del tiempo y razonar causalmente, es decir, pensar históricamente.

10. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación sugieren un avance progresivo en el proceso de comprensión y apropiación por parte de los estudiantes, de las competencias de pensamiento histórico, marcando una ruptura en las percepciones y los pre saberes iniciales, los cuales se caracterizaban por el arraigo conceptual del estudio del pasado como verdad predeterminante, frente al aprendizaje de la historia. Una historia aislada de la cotidianidad del presente y de las relaciones que se generan desde la temporalidad histórica.

De igual manera, la falta de comprensión, interpretación y valoración de los hechos y problemas históricos con conocimiento de causa, impiden también su contextualización en el tiempo y en el espacio y la posibilidad de proyección a contextos más amplios, caracterizados por factores y relaciones de tipo social, económico y político. Cuándo los estudiantes consiguen establecer ese vínculo causal, eliminan la posibilidad de percibir la historia como algo complejo, aislado y fraccionado. Es aquí donde los relatos y narraciones históricas adquieren importancia, al aportar información sobre la progresión del aprendizaje en los estudiantes, la capacidad para organizar y comprender la relación pasado presente desde múltiples interpretaciones y valorar los conocimientos y procesos históricos.

Si bien, parte de los vacios conceptuales y metodológicos que presentan los estudiantes, se asocian con el tipo de orientación que imparte el docente, es posible formar en competencias para el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida que se integren a la didáctica de la enseñanza, las narrativas sobre historia local, como punto de partida para la indagación histórica, la cual se convierte en una herramienta de la realidad y a la vez, en una estrategia de enseñanza que favorece la construcción y apropiación de más y mejores aprendizajes.

Pensar históricamente implica reorientar la enseñanza de la historia escolar al servicio de un cambio social que desarrolle valores democráticos, de sentido e identidad y fomente la toma de decisiones frente a problemáticas del entorno. “La historia es una disciplina que sin análisis crítico no existiría. Por lo tanto, enseñar y aprender historia es estimular el pensamiento” (Prats y Santacana, 2011, p.44

En la medida que los estudiantes logren periodizar y relacionar en el tiempo hechos o sucesos de su historia local, con la historia regional o nacional, pueden llegar a comprender que la historia no es un discurso cerrado, acabado o inalterable.

11. RECOMENDACIONES

La enseñanza de la historia y en especial de la historia local, debe ir más allá de la retención memorística de datos, conceptos o fechas. Se deben articular a la práctica educativa elementos del pensamiento histórico: la construcción de narrativas sobre historia local, el uso e interpretación de fuentes y la comprensión del tiempo y el espacio histórico, haciendo gran énfasis en la causalidad histórica.

Cada experiencia de clase, cada actividad de enseñanza y aprendizaje, exigen una relación didáctica, pues la ciencia escolar, es el producto de las diferentes transformaciones que experimenta el conocimiento, cuyo objetivo es hacer más compresibles los saberes, facilitar la adquisición de esos saberes y motivar a los estudiantes por la ciencia.

Desde la epistemología y la didáctica, es necesario que los docentes apliquen de manera crítica los aprendizajes, brindando especial importancia a la identificación de obstáculos en torno a conceptos históricos y a la forma en que son abordados por los estudiantes, disminuyendo así la distancia existente entre las ideas que tienen arraigadas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia y el conocimiento historiográfico.

Estamos hablando de la posibilidad de mejorar las relaciones pedagógicas dentro del aula; estamos hablando de una aproximación activa al proceso de enseñanza-aprendizaje del saber histórico, de una acción transformadora donde los alumnos puedan no sólo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa: en su vida. (Álvarez, 2002, pág. 153)

REFERENCIAS

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en Ciencias Sociales. Grupo de investigación Ética y política, Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Arista, V. (2011). Cómo se enseña la Historia en Educación Básica. Teoría y práctica curricular de la educación básica. En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educción básica*. (105-125). Cuauhtémoc, México, D.F.

Álvarez, R., y Palomo, A. (2002). Los protagonistas de la historia. Los alumnos descubren que los hombres comunes también hacen historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*. (1), 27 -31.

Álvarez, M. (2002). La Historia local: Un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Educación y Pedagogía. 14* (34), 151-164.

Becerra, S. (Noviembre de 2009 a Enero de 2010). Historia Hoy y Bicentenario: Una invitación a desarrollar competencias científicas. *Al Tablero*, pp. 3 – 5.

Benavides, C. (Noviembre de 2009 a Enero de 2010). Historia Hoy y Bicentenario: Una invitación a desarrollar competencias científicas. *Al Tablero,* pp. 3 – 5.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia. Breviarios*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación .20* (2), 133 – 142 .

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educción básica*. (69 -102). Cuauhtémoc, México, D.F.

Chevallard, Y. (1998). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Argentina: Aique grupo editor, 3ª edición.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (1) 27 – 39.

Enríquez, P. (2003). La historia local: Una estrategia de investigación y de enseñanza. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Ethier, M., Demers, S., y Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales*. (9), 61 – 74.

Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2004, 3, 75 – 83.

Gómez, J. (15 de Septiembre de2012). La nueva historia: una herencia del pasado. *Revista de claseshistoria*. (316), 1-10.

González, N., González, P., Henríquez, R., Llobet, C., y Pagés, J. (2006).El Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la Historia de Catalunya. Universidad Autónoma de Barcelona.

Groupe Français d'Education Nouvelle. (1978). *Hombre y sociedad. Renovación pedagógica* (1), 336.

Heimberg, Ch. (2002). La historia en la escuela, modo de pensamiento y visión del mundo. ESF editores.

Izquierdo, M. (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia. *Historia y epistemología de las ciencias*. (6),125-138.

Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: Un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. (4), 27 -56

Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, *19* (1), 57-72. doi: 10.4025

Ministerio de Educación Nacional. (14 de Septiembre de 2006). Estamos mejorando, pero no es lo óptimo. *Al Tablero*, pp. 6-13.

Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2004). Estándares básicos de competencias en Ciencias naturales y Ciencias sociales. *Serie Guías*. (7), pp.47

Pagés, J. (2009). El Desarrollo del pensamiento Histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseña de Enseñanzas de la Historia*. (7), 69 – 91.

Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes* 30, (82), 281-309.

Plá, S. (2012). La Enseñanza de la Historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales.* (84), 161 - 184.

Porta, L., y Silva, M. (2003). La Investigación Cualitativa: El Análisis de Contenido en la Investigación Educativa. Mar del Plata, Argentina. pp.18.

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Venezuela: Artes gráficas Rejas.

Prats, J., y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. Universidad de Barcelona, p.p.18 – 64.

Prieto, J., Gómez, C., y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en bachillerato. Clío, 39.

Sàiz, J., y Cosme, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 19*(1), 175 - 190.

Sanmartí, N. (2010).El Diseño de Unidades Didácticas. En F. Perales y P. Cañal de León (Ed.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 1-23).Barcelona, España: Marfil

Santisteban, A. (2010). La Formación de Competencias de Pensamiento Histórico. *CLIO & Asociados* (14), 34 – 356.

Tamayo, O. (2010). Multimodalidad en el aula. Aspectos conceptuales. En *La Clase Multimodal. Formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación.* Universidad Autónoma de Manizales, Caldas. 95-104.

Trepat, C., y Cosme, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las ciencias Sociales*. Barcelona, España: Grao.

Zuluaga, F. (2006). Unas gotas: Reflexiones sobre la historia local. Univalle, Cali, Colombia.

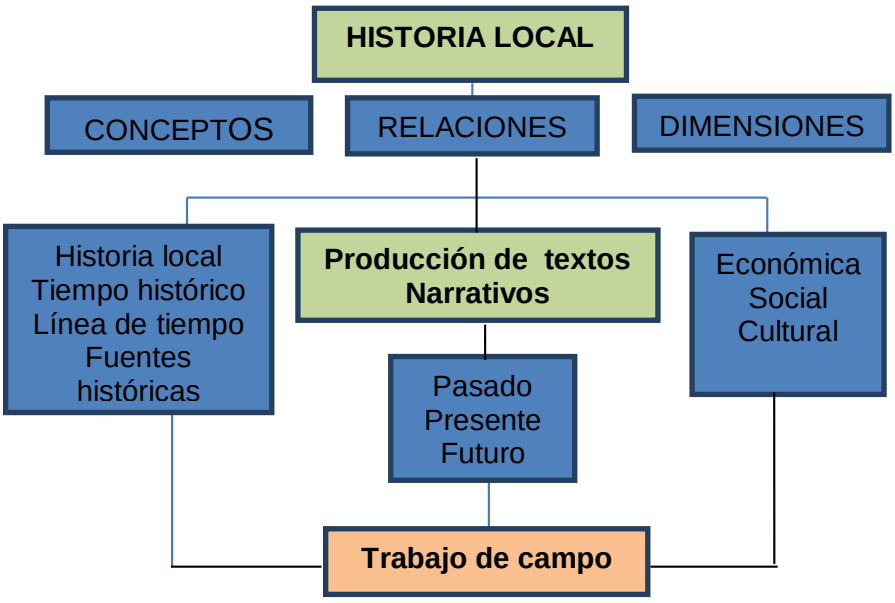
ANEXOS

Anexo A. Diseño estructural de la unidad didáctica

<table>
<tr><td colspan="2">1. Nombre de la Unidad Didáctica</td><td>Área</td><td>Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">“Reconstruyendo la historia de mi localidad”</td><td>Ciencias Sociales</td><td>9º.</td></tr>
<tr><td>2. Estándares básicos de competencia</td><td colspan="3">-Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.
-Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.
-Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones.</td></tr>
<tr><td>3. Objetivo de Enseñanza</td><td colspan="3">-Caracterizar el ambiente histórico del Municipio de Riofrío en un determinado periodo de tiempo a partir del estudio y análisis de documentos y fuentes primarias</td></tr>
<tr><td>4. Objetivos de aprendizaje</td><td colspan="3">- Comprender la relación pasado-presente- futuro en un contexto socio cultural determinado.
- Aprender a valorar el papel de las fuentes y sus aportes en la construcción de la historia local.
-Construir textos históricos narrativos y descriptivos a partir del análisis de las fuentes históricas existentes en la comunidad local.</td></tr>
<tr><td colspan="4">5. Rastreo histórico y epistemológico del contenido.
La historia local es la especialidad de la ciencia histórica que toma como objeto el pasado de una localidad. Desde el origen de la historia en la localidad griega, se privilegia por los historiadores la referencia a su polis propia. La historia de Roma, desde los primitivos anales, no deja de ser una historia urbana local que se expande con las conquistas territoriales hasta ser la historia de un Imperio. En la Edad Media, muchos cronistas eclesiásticos o civiles, solían tomar una perspectiva local, a veces incluso de pequeños núcleos rurales en el reflejo de los acontecimientos, lo que no impedía que reflejaran también los hechos más trascendentes que llegaban a su conocimiento. La Edad Moderna no cambió esa situación, excepto en algo fundamental: la multiplicación de la producción de este tipo de historias locales, y que muchas de ellas llegasen a la imprenta, con mayor o menor difusión. Las prácticas archivísticas se fueron haciendo cada vez más sistemáticas, y eso produjo una mayor continuidad en las fuentes que se han conservado. También la historia tiene muchas fuentes como las artísticas y audiovisuales.
Desde la renovación de la metodología histórica de mediados del siglo XX, que privilegia la historia económica y social, se pretende rescatar la historia local del puro costumbrismo y elevarla a una categoría superior, no sólo como suministradora de información para los enfoques más globales, sino como laboratorio de nuevas ideas.
La enseñanza de la historia se ha reducido actualmente al modelo transmisionista que se caracteriza por la memorización de datos y las narraciones heroicas, relacionadas con la historia nacional, desconociendo la historia que día a día se construye a partir de la interacción entre las personas y grupos sociales.</td></tr>
</table>

La temática se aborda desde el modelo de educación histórica, en el cual los estudiantes interactúan con fuentes primarias a partir de sus saberes previos y mediante actividades de sensibilización, análisis de información, desarrollo de competencias y trabajo cooperativo.

6. Diagramación de contenidos.



DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDACTICA		
Sesión No. 1 Qué es la Historia?	**Tiempo** 3 Hs	**Recursos**
-La exploración de las ideas previas, se realizará a partir de la presentación de un documental de la ciudad de Cali de finales del siglo XIX. -Los estudiantes se organizarán en 4 grupos de trabajo para la actividad y las siguientes. Desarrollarán el taller No. 1 consistente en un cuestionario de 8 preguntas relacionadas con la percepción que tienen de la historia como asignatura, la historia de la comunidad y su importancia. -Seguidamente se realizará la discusión del taller privilegiando la participación de los estudiantes, a partir del cual se identificarán los aspectos comunes y las diferencias planteadas por cada uno de los grupos de trabajo, teniendo en cuenta los elementos observados en el video y las preguntas del cuestionario. -Se concluirá la sesión escuchando las conclusiones de cada grupo de trabajo.		Video beam Documental Taller Cuestionario exploración de ideas previas (Anexo B)
Sesión No. 2 Relación pasado, presente y futuro	**Tiempo** 5 Hs	**Recursos**
- Se presenta a los estudiantes una guía de trabajo que consta de una lectura sobre la reseña histórica del municipio, ubicación geográfica y características socioeconómicas actuales y un taller para desarrollar de manera grupal. - Cada grupo nombra un relator para realizar la lectura.		Bitácora Fotocopias Esquema Línea de tiempo

- Finalizada la lectura los estudiantes deberán elaborar un glosario, el cual consignaran en la bitácora o cuaderno de apuntes. - Seguidamente se presenta una trayectoria vital o línea de tiempo en la cual se ubicaran los periodos de la historia de Colombia con su correspondiente cronología: Indígena, Hispánico, Independencia y República. -Los estudiantes deberán extraer de la lectura las fechas que se resaltan en la reseña histórica y ubicarlas en la línea de Tiempo, relacionando los hechos sucedidos con los periodos Históricos, permitiendo a su vez encontrar la relación entre la historia local y la historia nacional, así como la relación pasado-presente-futuro. Los estudiantes realizaran una redacción teniendo en cuenta el propósito y los aprendizajes a alcanzar, teniendo en cuenta ls preguntas orientadoras.		Guía de trabajo 1 Instrumento comprensión de sucesos históricos (Anexo C)
Sesión No. 3 La importancia de las fuentes en la reconstrucción de la historia	**Tiempo** 3 Hs	**Recursos**
- Entrega y explicación de la guía de trabajo para el desarrollo de la sesión. -Con ayuda de las TICS cada grupo consultará sobre el tema y realizará un mapa conceptual donde sinteticen la información, el cual deberá ser ubicado en el aula junto con el trabajo de los otros compañeros. -El relator de cada grupo deberá explicar el mapa conceptual que elaboraron. Se dará un espacio de tres minutos después de cada presentación para preguntas e inquietudes.. -Organizados en los grupos de trabajo, se presentarà a cada uno, una fuente y un cuestionario para desarrollar, a partir del cual elaboraran un documento escrito. -Los estudiantes confrontarán el trabajo realizado con un video "Importancia y clasificación de las fuentes para la reconstrucción de la historia". La actividad finaliza con la realización de un taller de tipo metacognitivo y la consignación de los mapas conceptuales en la bitácora o cuaderno.		Guía de trabajo 2 Sala de sistemas Mapa conceptual Video Instrumento importancia de las fuentes (Anexo D)
Sesión No. 4 Trabajo de Campo	**Tiempo** 8 Hs	**Recursos**
- Trabajo de campo. Visitas a la notaria única del municipio para análisis de fuentes documentales. Se seleccionará un periodo de tiempo de 10 años, con el fin de caracterizar el ambiente histórico del Municipio de Riofrío entre 1881 y 1889, desde diferentes dimensiones (política, social, económica, cultural), mediante la observación, recolección de información y análisis de fuentes documentales históricas como son los archivos y documentos de la notaria única del Municipio. -Para el desarrollo de la actividad utilizarán el instrumento para análisis de fuentes primaras y podrán utilizar una línea de tiempo. -Recogida la información, se deberá clasificar, analizar y caracterizar según las dimensiones abordadas, para elaborar un relato o narración histórica. -También se podrán apoyar visitando monumentos, edificaciones y otras fuentes de tipo documental existentes en el municipio		Fuentes históricas,Archivos documentos, fotografías Instrumento de recolección de información (AnexoE) Guía de trabajo 3 Instrumento Rubrica de evaluación. (Anexo F)

		Matriz análisis de narrativas (Anexo G y H)
Sesión No. 5 Feria-Museo "Reconstruyendo nuestra historia local"	**Tiempo** 5Hs	**Recursos**
-Los estudiantes organizarán una feria-museo denominada "Reconstruyendo nuestra historia local" donde cada equipo participará con sus informes y la exposición de materiales alusivos (Carteleras, afiches, plegables, videos) e invitarán a los estudiantes de los otros grados y a miembros de la comunidad, para dar a conocer los relatos y narraciones históricas producto del trabajo realizado durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. -El salón de clase podrá ser ambientado con fuentes primarias materiales como vasijas, fotografías, documentos, utensilios, material arqueológico, entre otros. -Al final de la sesión, cada grupo desarrollará la actividad de regulación (Anexo I).		Guía de trabajo 4 Fotografías Narraciones Bitácoras Álbumes Fuentes primarias Instrumento de regulación(Anexo I)

Anexo B. Actividad grupal exploración de ideas previas

Apreciados estudiantes:

Después de observar el documental sobre la ciudad de Cali a finales del siglo XIX, realizar una discusión a nivel grupal. Seguidamente leer cuidadosamente el cuestionario y responder cada pregunta.

1. ¿Qué significado tiene para Ustedes la palabra Historia Local?
2. ¿Consideran importante la enseñanza de la Historia de su comunidad? SI__ NO___

   ¿Por qué?
3. ¿Cómo consideran las clases de historia? Aburridas___ Interesantes___

   ¿Por qué?
4. ¿Además de la historia que aprenden en el colegio, se han interesado alguna vez por la historia de la comunidad donde viven? SI___ NO___

   ¿Por qué?
5. ¿Qué aportes consideran puede brindar el estudio de la historia al desarrollo de la comunidad?
6. ¿Consideran que es importante conocer lo que hicieron los hombres y las mujeres de tu comunidad hace 30 o 50 años atrás? SI___ NO___ ¿por què?
7. Consideran que los objetos, documentos, fotografías y edificaciones antiguas, nos pueden brindar información del pasado? SI____ NO___

   ¿por qué?
8. Describan brevemente lo que conocen de la historia de su comunidad.

Anexo C. Comprensión de sucesos históricos

(Actividad grupal)

Objetivo: Comprender y ubicar en su contexto sucesos y procesos de la historia local.
Competencia a desarrollar: Comprensión del tiempo y del espacio Histórico.

Propósitos	**Aprendizajes esperados**
1. Ordenamiento cronológico	¿Cuándo ocurrió el hecho o proceso?
2. Cambio y permanencia	Explican cambios y continuidades en el tiempo
3. Pasado, presente	Valoran la relación de los hechos

Tomado de "Cómo se enseña la histona en la educación básica" (Arista211, p.151)

Anexo D. Importancia de las fuentes

(Actividad grupal)

Integrantes: _____

Observar la imagen y responder las preguntas: (Cada grupo tiene una imagen diferente)





1. ¿Qué puede ser este objeto? ¿De qué materiales está hecho?
2. ¿Es muy viejo? ¿Sabemos de cuándo es?
3. ¿Cómo sabemos o podemos saber la edad del objeto?
4. ¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo se utilizaba?
5. ¿Quién pudo utilizar este tipo de objetos?
6. ¿En la actualidad tenemos objetos que desempeñen la misma función o una parecida?
7. ¿Tenemos o hemos visto objetos o elementos semejantes? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?
8. ¿Qué cosas sabemos con toda seguridad de este objeto?
9. ¿Qué pruebas tenemos?
10. ¿Qué cosas creemos que nos gustaría saber?

Anexo E. Instrumento para recolección de información de fuentes primarias

1. Nombre de la fuente:	
2. Datación (Localización en el tiempo) ¿Cuándo se produjo la fuente?	
3. Localización en el espacio ¿Dónde se produjo la fuente?	
4. Autor ¿Quién la produjo?	
5. ¿En qué forma original se presenta la fuente?	
6. Partes/ Secciones/ Títulos/Otros	7. Descripción
6.1. Ubicación geográfica / División Político administrativa	
6.2. Actividades económicas. Agrícola, pecuaria o minera	
6.3. Propiedad de la tierra	
6.4. Relaciones familiares y sociales	
6.5. Características de la Vivienda	
6.6. Tradiciones y costumbres	
6.7. Otros	
7. Responsables de la información y fecha:	

El presente instrumento se utilizó para recoger y seleccionar la información que brindan las escrituras notariales como fuentes primarias. Información que posteriormente fue analizada entre los estudiantes y contrastada con otros documentos y libros de texto, para posteriormente de manera colectiva, desarrollar las ideas y construirlas organizadamente mediante una narración escrita sobre la historia local del municipio de Riofrío entre 1881 y 1889, correspondiente a finales de la segunda mitad del siglo XIX .

Anexo F. Rubrica de evaluación para las narraciones escritas por los estudiantes

Aspectos de la evaluación	**Criterios de evaluación**	**Puntuación 1 a 3**
A. Recolección de información	1. Investiga en su libro de texto y emplea información poco relacionada con el tema. 2. Indaga en fuentes generales y selecciona información relacionada con el tema. 3. Indaga tanto en obras generales como específicas del tema y siempre selecciona información relacionada con el tema.	
B. Interpretación de la información y elaboración de conclusiones	1. Emplea la información tal cual, sin sintetizar ni comentar. 2. Relaciona la información y la sintetiza. 3. Sintetiza la información, la cuestiona y saca sus propias conclusiones.	
C. Organización de las ideas	1. Las distintas partes del texto se encuentran desarticuladas pues no existe relación entre el título, el desarrollo del tema y las conclusiones. 2. Algunos párrafos del texto se encuentran desarticulados o no tienen que ver con la temática central. 3. La organización de las ideas sigue un orden lógico y todos los párrafos están relacionados con el tema central.	
D. Escritura del ensayo	1. El texto tiene múltiples errores ortográficos y de redacción que hacen difícil su lectura. 2. El texto tiene algunos errores ortográficos y de redacción, pero se lee de manera fluida. 3. El texto se lee de manera fluida y clara pues no tiene errores.	
Puntuación final		

Propuesta de Rubrica. (Arista, 211, p. 153)

Anexo G. Actividad grupal de cierre

Grado: _____ Grupo:_____ Fecha:_____

Integrantes: _____

_____

Apreciados estudiantes:

Leer cada una de las preguntas y a partir del trabajo realizado durante las diferentes actividades, dar respuesta a cada una. Es necesario hacer la discusión en grupo y llegar a acuerdos para la respuesta.

1. ¿Consideran importante el aprendizaje de la historia de la localidad? ¿Por què?

2. ¿Qué relación existe entre pasado y presente al estudiar la historia?

3. ¿Para qué nos puede servir la relación entre pasado y presente?

4. ¿Qué acontecimientos o situaciones de cambio y de continuidad pueden referir a partir de la narración realizada sobre la localidad?

5. ¿Qué información nos pueden proporcionar las fuentes para el estudio de la historia de la localidad?

6. ¿La información brindada por las fuentes documentales, es similar o existe alguna diferencia con la información contenida en los libros de texto y documentos de apoyo trabajados?

Anexo H. Matriz para análisis de las narrativas

GRUPO FOCAL	CATEGORIA DE ANALISIS : PENSAMIENTO HISTÒRICO				
	SUBCATEGORIAS				
	Tiempo y espacio histórico		Manejo de la información histórica		
	Relación pasado, presente y futuro	Cambio y permanencia	Análisis	Interpretación	Contrastación
No. 1					
No. 2					
No. 3					
No. 4					

Anexo I. Actividad de regulación

Grado: _____ Grupo No. _____ Fecha:_____

Planeación	**Monitoreo**	**Evaluación**
-Describan el plan que elaboraron para realizar la actividad -¿Piensan que es necesario elaborar algún tipo de planeación previa, antes de realizar la actividad? Justifiquen la respuesta.	-¿Cuál creen que fue el principal obstáculo que se les presentó mientras planeaban y organizaban la actividad? Expliquen la respuesta. -Expliquen las principales dificultades que tuvieron en la organización de la actividad.	-Piensan que las actividades y ejercicios desarrollados durante las diferentes sesiones les facilitaron la organización de la actividad? -¿Qué Actividades eliminarían? - ¿Qué pasos o etapas nuevas propondrían?