

**TESIS DOCTORAL**

**2007.**

**UNIVERSIDAD DE GRANADA. ESPAÑA**



**PROGRAMA DE DOCTORADO: APORTACIONES EN CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANAS**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.**

**DIRECTOR DE LA TESIS: Dr. MARCELO CARMONA FERNÁNDEZ**

**TITULO: PENSAMIENTO HISTÓRICO Y APRENDIZAJE  
CONCEPTUAL EN 6TO DE PROMARIA**

**AUTOR: MIGUEL PULIDO CÁRDENAS**



*A MIS HIJOS ODAYMIS Y*

*MGUELITO. A MI OLGA.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Toda obra científica, por sencillo o difícil que sea, tienen una deuda de gratitud con el colectivo de personas implicadas en el mismo, con mucha más razón, la llevan aquellos trabajos que hacen referencia al campo de la educación, en el que se exigen un particular esfuerzo, disponibilidad y cooperación. En mi caso, debo reconocer a todos los que han puesto su empeño para llevar a término una obra de tal envergadura.

.... A mis queridos hijos Odaymis y Miguelito, a mi paciente y cariñosa esposa Olga, por el apoyo y el ánimo constante que me han dado para seguir adelante y, sobre todo, por el esfuerzo que han hecho en algunos momentos por suavizar algunas de mis funciones y responsabilidades familiares, así como el aceptar vivir a veces mi ausencia, para que yo pudiera dedicar mi tiempo y energía a este estudio.

.... A mi hermano Bertico, mis hermanas Pupy, Maira, Gladys, Nine y Cahita. A mis suegros, cuñadas y sobrinas, Dunia, Idelsys, Idelmys, Danae y Anilec, todos en su conjunto, de manera distinta, me han apoyado y animado para llegar hoy hasta aquí.

.... A la Universidad de Granada (España) y la de Cienfuegos (Cuba). Por la posibilidad de construir las condiciones necesarias para la realización de este trabajo, en especial a la Directora de este Proyecto: Leonor Buendía Eisman. Reconocemos y agradecemos, la hospitalidad brindada por Leonor, Marcelo, Victoria, Eva y Jorge, que me acogieron afectuosamente durante mi estancia en Granada, y junto a ellos, los trabajadores de la Biblioteca y su Directora Maria Antonia.

.... A mi director de tesis, el Dr. Marcelo Carmona por su disponibilidad personal para dirigir, orientar, leer, analizar y sugerir detalladamente a nivel científico nuestro trabajo. Así mismo quiero agradecerle la amistad, el apoyo y el sostén que me ha dado para la culminación del mismo.

..... A la Dra. Maritza Cáceres Mesa, por su paciencia, dedicación, las continuas opiniones y reflexiones para lograr afinar y recuperar la ruta perdida o abandonada, así como a las Dra. Nereyda Moya Podilla, Barbarita Montero Padrón y Ángela Sarría Stuar..

..... A la Dra. Mrianela Morales, Decana de la Facultad de Humanidades de nuestra Universidad que pensó en mi cuando se iniciaba la propuesta de este doctorado. A Yailen Monzón, nueva Decana, que ha estado pendiente constantemente de la realización de la Tesis. Sería imposible

obviar el colectivo de trabajadores de la Biblioteca, en particular a : Esther Díaz, Raquel Zamora, Dulce Núñez y el Dr. Carlos Cañedos.

..... A la Vicerectoría de Investigación y su colectivo de trabajo: Dras: Miriam Iglesias León, Sara Castellanos Quinteros, Rafaela Soto Ortiz, Maritza Arce. Las colegas, Nieves Beatón, Marta Aguilar y Noemí Milian, son tres halagadoras que nunca olvidaré.

.....A mis compañeros del Departamento, en especial, a mi inseparable hermana Esther Hernández Moreno. Es imprescindible dejar de reconocer el trabajo desarrollado en varias sesiones con Gisela Yáñez, quien dispuso de su tiempo, en momentos muy difíciles de su vida, así a como a Maria Eugenia Hidalgo.

..... También una mención de agradecimiento para el colectivo de trabajadores, y en especial a los niños y niñas de 6to grado de la Escuela Primaria “Armando Mestre Martínez”, que me posibilitaron la realización del trabajo de campo.

..... Agradecer, es reconocer, a quienes en todo momento muestran interés, afectos y preocupaciones en medios de los avatares propios de este empeño, y entre ellos mis vecinos han puesto su granito de arena. Cary, Maira, Alberto, Chave, sus hijos, esposo, su hermana Ana Gladys y su cariñosa mamá, Nancy, y a mi nuera Laurita. A todos mi gratitud, por el empeño mostrado en la realización de este trabajo de investigación

..... A Otmara Loyola, mi hermana cienfueguera, que desde sus inicios, me decía adelante Miguelito.

.... A todos los que contribuyeron de alguna manera al desarrollo de este trabajo, mil gracias.

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	1-14
PRIMERA PARTE	
MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	
CAPITULO I. PENSAMIENTO HISTÓRICO. ACERCAMIENTO	
CONCEPTUAL.....	15
1.1. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ¿ TRANSMISIÓN DE	
CONOCIMIENTOS O ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE .....	15-18
1.1.1. PLANTEAMIENTO DE ESTA CUESTIÓN .....	18-22
1.2. PENSAMIENTO HISTÓRICO: APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO .....	22-23
1.3. PENSAMIENTO HISTÓRICO: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....	24-40
1.3.1. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EL CONTENIDO EN EL	
DISEÑO CURRICULAR.....	40-45
1.3.1.1. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y APRENDIZAJE CONCEPTUAL.....	45-49
1.3.1.2. CONCEPTOS HISTÓRICOS. ALGUNAS CLASIFICACIONES .....	49
1.3...1.2.1.CONCEPTOS HISTÓRICOS ACERCAMIENTO A SU	
DEFINICIÓN .....	49-51
1.3.1.2.1.1. ALGUNAS CLASIFICACIONES Y ALTERNATIVAS	
METODOLÓGICAS EN EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS	
HISTÓRICOS.....	51.-55

1.4. EL DESPLIEGUE DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LAS HABILIDADES. UNA EXPLICACIÓN NECESARIA .....	55-57
1.5. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE .....	57-61
1.6. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y APRENDIZAJE ESCOLAR. A MANERA DE CONCLUSIÓN .....	61-65

## CAPÍTULO II

### CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL MODELO DE APRENDIZAJE CUBANO

2.1. EL DISEÑO CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA CUBANA .....	66-69
2.1.1. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA : SUS TENDENCIAS .....	69-72
2.1.1.1 HISTORIA Y DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CUBA : GÉNESIS Y CONTINUIDAD .....	72
2.1.1.2. PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CUBA COLONIAL.....	73-77
2.1.1.3. APUNTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA REPÚBLICA NEOCOLONIAL .....	77-81
2.1.1.4. NUEVAS REFORMAS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CUBA : 1959-1990.....	82-88
2.2. CONTINUIDAD Y DIFERENCIA: MODELO DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE CUBA EN PRIMARIA .....	88
2.2.1. EL MODELADO: PRECISIONES CONCEPTUALES .....	89-90
2.2.1.1. DISEÑO CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	

ACTUAL: COMPONENTES ESTRUCTURALES.....	90-96
2.3. APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: MODELO PROYECTIVO- GUIADO .....	96-99
2.3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	99-100
2.3.1.1.. PROGRAMA DE HISTORIA : OBJETIVOS Y CONTENIDOS.....	100-105
2.4. PRINCIPIOS DEL MODELO Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE .....	104-107
2.4.1. EL MAESTRO: SU ROL EN LA APLICACIÓN DEL MODELO .....	107-111
SEGUNDA PARTE	
CAPITULO III	
METODOLOGIA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	112
3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ENFOQUE QUE SE ASUME .....	112-113
3.1.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	113
3.1.1.1SUJETO: MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTEO UTILIZADO.....	113-115
3.1.1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	115-116
3.1.1.3. VARIABLES.....	116-117
3.2 PERSPECTIVA Y MODALIDAD METODOLÓGICA .....	116
3.3 FASES DE INVESTIGACIÓN.....	117
3.3.1. FASE PREPARATORIA .....	117
3.3.2 . FASE EMPÍRO-ANALÍTICA .....	118
3.3.3. FASE SINTÉTICA.....	118-121
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	121
3.4.1. ANÁLISIS DE CONTENIDO: FASES QUE SE APLICAN.....	121-122
3.5 LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD. FASES QUE SE ASUMEN .....	123-130



3.5.1. EL CUESTIONARIO.....	131-132
3.5.1.1. REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO A JUICIOS DE EXPERTOS.....	132-134
3.5.1.1.1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.....	134-137
3.5.1.1.1.1 CRITERIOS Y JUICIOS DE EXPERTOS.....	137-144
3.5.1.1.2. REDACCIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO.....	144
3.6. RESUMEN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	144-146
3.7. FUENTES DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	146
3.7.1. METODOLOGÍA UTILIZADA PARA CORROBAR EL RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	147-148
3.7.1.1. CREDIBILIDAD.....	148
3.7.1.2. TRANSFERENCIA.....	149
3.7.1.3. DEPENDENCIA Y CONSTANCIA.....	149-150
3.7.1.4. CONFIRMABILIDAD.....	150-151
3.8. CONTEXTUALIZACIÓN FÍSICO ESPACIAL. CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.....	151-152
3.8.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO.....	152-154
3.8.1.1. MAESTROS (AS) DEL SEGUNDO CICLO.....	154-155
3.8.1.1.1. MAESTROS (AS) DE HISTORIA.....	155
TERCERA PARTE	
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	156
4.1 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.....	157-160

4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	160
4.2.1. FIJACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE SIGNIFICADOS .....	160-167
4.2.1.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: MODELO PROYECTIVO- GUIADO DE ESCUELA PRIMARIA .....	168-171
4.2.1.2. MODELO PROYECTIVO-GUIADO DE HISTORIA.....	171-175
4.2.1.3. PROGRAMA DE HISTORIA 6TO DE PRIMARIA .....	175-185
4.2.1.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS .....	185-190
4.2.1.5. LIBRO DE TEXTO.....	190-196
4.3. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD : ANÁLISIS Y RESULTADOS .....	196
4.3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA REPRESENTACIÓN DE DATOS .....	196-197
4.3.1.1 ANALISIS . Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	197-210
4.4. DISCUSIÓN.....	210-216
CAPITULO V	
CONCLUSIONES FINALES .....	217-225
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	226-256
ANEXOS I: METODOLOGÍA DE LA TIPOLOGÍA CONCEPTUAL .....	257
ANEXO II :HABILIDADES, CARACTERÍSTICAS, OPERACIONES Y ACCIONES .....	258-262
ANEXO III : PARRILLA DE CONCEPTOS HISTÓRICOS .....	263-268
ANEXO IV : VARIABLES DEL TIEMPO HISTÓRICO .....	269-270
ANEXO V : VALORACIÓN DE GRADO DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS.....	271- 272

ANEXO VI : GUÍA DE ENTREVISTA SOMETIDA A JUICIOS DE EXPERTOS.....	273-282
ANEXO VII : REDACCIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO .....	283-288
ANEXO VIII: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA .....	289-317
ANEXO IX: LÁMINAS DEL PERÍODO COLONIAL .....	318-320
ANEXO X: LÁMINAS PERÍODO NEOCOLONIAL .....	321-324

## **RESUMEN.**

La presente Tesis Doctoral con opción al título de Dr. en Ciencias Sociales y Humanas, tiene por título “Pensamiento histórico y aprendizaje conceptual en 6to de primaria”. La intencionalidad de la misma está dirigida, a *analizar y describir* los factores que no hacen viable el despliegue de la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en los escolares de este nivel de enseñanza en una escuela de Cienfuegos. La tradición pedagógica cubana y las nuevas normativas curriculares para la enseñanza de la Historia en primaria, destacan la necesidad de enseñar a niños y niñas de 6to grado a pensar históricamente durante la actividad de aprendizaje. Concepción que no se ha generalizado en las aulas. Para corroborar esta intuición, se diseñó un protocolo de entrevista en profundidad, de modalidad estructurada, y se escogió los conceptos históricos y las habilidades, como dos de los componentes del contenido que forman parte del diseño curricular de la Historia. Los resultados de su análisis corroboraron las diferentes insuficiencias relacionadas con la conjetura planteada. Se identifican y describen los factores que tienen incidencia y reflejan el estado de esta cuestión.

**PLABRAS CLAVES:** Pensamiento histórico, aprendizaje conceptual, habilidades, actividad de aprendizaje

## INTRODUCCIÓN

“ (...) es objetivo (...) de la educación, lograr que los educandos alcancen un pensamiento racional y una autonomía moral intelectual”

J. Piaget (2003)

La construcción del *pensamiento histórico* en contenidos de aprendizaje, ha sido un tema de interés en las investigaciones históricas, pedagógicas y psicológicas durante muchas décadas. En particular, para psicólogos y pedagogos, este interés viene sugerido, por la convicción de que cualquier forma utilizada para aprender los contenidos históricos, exige un análisis reflexivo sobre qué significa y cómo proceder para que los escolares piensen históricamente. Ello ocurre, porque el *pensamiento histórico* resulta un modo más de aprehensión de la realidad, si se trata de insistir en las ventajas de pensar históricamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

El sentido originario del término *pensamiento histórico*, encuentra sus itinerarios en las formas que se han utilizado en el oficio del historiador, a través del cual, queda expresada la producción intelectual. En ella, se localizan las diferentes tendencias, escuelas y corrientes por la que ha transitado este oficio en materia de construcción del *pensamiento histórico*.(Torres Cuevas, 1996; Aguirre, 1999 y Torres, 2005 ). Este, ha formado parte de la Historia como disciplina de enseñanza, a través del cual se explica la relación entre ciencia-asignatura.

Desde su nacimiento, la conceptualización y evolución del constructo *pensamiento histórico* en el ámbito de las Ciencias Sociales para la educación, ha sido diverso, cuestión que se explica por la especificidad de este conocimiento que refiere una realidad contextual.

Por la finalidad de esta investigación, el estudio del *pensamiento histórico* para el acto del aprendizaje en el contexto escolar, se asume en los marcos de la psicología cognitiva, al considerar, que este se construye en la actividad cognoscitiva.

La psicología cognitiva para (Morenza, 2003, p.102), está asociada a los procesos cognoscitivos del conocimientos que se producen en fases progresivas. Son aquellos fenómenos

que permiten al ser humano, conocer las acciones y condiciones en que se construyen los conocimientos y tomar conciencia de ellos. Entre los componentes estructurales de este tipo de actividad, se distinguen los procesos del pensamiento que permiten al ser humano conocer, y están vinculados directamente con el aprendizaje.

Esta perspectiva permite comprender, que el pensamiento es resultado de los procesos cognoscitivos que se desarrollan en la actividad del escolar tanto individual como colectiva antes las tareas que se les presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso, constituye una tendencia actual en los marcos renovadores del constructivismo, a través del cual se materializa el triángulo interactivo alumno-contenido-docente.

Nuestra intención está dirigida a analizar y conocer cómo en este triángulo, se forma y desarrolla el pensamiento personal del escolar en sus ambientes de aprendizaje. Es en la actividad del aprendizaje, parafraseando a Coll (2001) donde podemos leer e interpretar la actividad mental de los escolares. En la actividad, se forman y se desarrollan los procesos psíquicos, es por ello, que la actividad cognoscitiva constituye un tipo fundamental de actividad encaminada a conocer un objeto o aspecto del medio.

Coincidimos con (Morenza, 2003; p.104), que el objetivo de la actividad cognoscitiva es el conocimiento, es decir, la apropiación de la experiencia histórico social acumulada por las generaciones anteriores, cuestión privilegiada por la psicología cognitiva en cualquiera de sus escuelas y corrientes constitutivas, es decir, la Escuela de la epistemología genética fundada por Piaget, la Escuela histórico-cultural fundada por Vigotsky, al que agregamos hoy, la Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo desarrollado por Ausbel y sus colaboradores. Ello es así, porque el estudio de la actividad cognoscitiva es un punto de encuentro de todas ellas, al reconocer que el conocimiento tiene una posición rectora en la determinación de las acciones que los seres humanos realizan. Es objetivo de las escuelas apuntadas, comprender y estudiar los mecanismos de la mente humana que están en relación directa con la construcción del pensamiento, y dan cuenta de los procesos del conocimiento.

La psicología cognitiva, nos acerca a los mecanismos psicológicos responsables del proceso del conocimiento, y al funcionamiento de las capacidades mentales en el proceso constructivo del pensamiento. Esto hace posible comprender que durante el proceso de la actividad cognoscitiva se

construye el pensamiento personal de los escolares. En él, intervienen los conocimientos, las operaciones mentales y las acciones para pensar en contenidos concretos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, en los marcos de la psicología cognitiva estudiamos el pensamiento histórico en escolares primarios. Ello es posible, porque nos permite conocer las condiciones en las cuales se han realizado los procesos mentales para pensar y aprender conocimientos históricos en el contexto del aula, así como de los significados que se les atribuye al aprendizaje

Existen múltiples formas para definir el constructo *pensamiento histórico*, y de su concreción como forma de aprender Historia. En las investigaciones, folletos y artículos que hemos podido consultar, se localizan diversos puntos de vistas para conceptualizar este, así como diversos referentes para explorarlos en la práctica. Ante esta situación, se nos plantean dos problemáticas a resolver, por un lado. ¿qué definición debemos elegir?, y ¿cuál es la perspectiva más útil para describir su comportamiento en una práctica escolar contextualizada?. Las respuestas naturalmente, dependen de la intencionalidad que nos hemos planteado, y de las aportaciones teóricas al respecto, para lo cual se requiere asumir teóricamente: ¿qué es el *pensamiento histórico*?, y ¿cuáles son los referentes para estudiarlo?

La delimitación conceptual, desde mi criterio, ha sido una cuestión menos trabajada teóricamente, no obstante, en algunas de las investigaciones y folletos que hemos podido consultar, se parte de la teórica de qué se entiende y significa el *pensamiento histórico*. En este sentido (Álvarez de, 1990; Pagés, 1989, 1993, 1999; Wineburg, 2001; Romero, 2002 y Cooper, 2004), plantean, que estamos en presencia de un conocimiento circunstancial que hace referencia a un contenido social de la realidad que es objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula, tanto en su componente fenoménico como de su esencia. Para estos autores, la viabilidad de su construcción, necesita de las operaciones y acciones que lo posibilitan en el proceso de la actividad cognoscitiva. Según Pagés (1993), es necesario tener en cuenta el cruce temático entre los procedimientos psicológicos y la didáctica.

Wineburg, (2001) y Drake, (2002), plantean que el *pensamiento histórico* es un tipo de conocimiento circunstancial que se construye en correspondencia con la realidad social expresado en juicios, mediados por las tareas de aprendizaje; rechazándose la concepción psicológica de centrar el interés en las habilidades al margen de los contenidos.

Ambas consideraciones, acerca de la delimitación conceptual del *pensamiento histórico*, nos permiten contar con unas coordenadas de validez actual para la presente investigación, en función del cual se conformará el marco teórico de la misma.

Para abordar el posicionamiento teórico, no basta sólo con la delimitación conceptual, sino también, la pertinencia de su formación en los escolares, y de los referentes que actúan en función de hacerlo viable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Desde esta concepción, el *pensamiento histórico* ha sido un interés muy marcado desde la década de los setenta y ochenta del siglo pasado en diferentes latitudes, principalmente en el Reino Unido, España y Cuba.

Según Carretero y Limón (1993 b),

*“(...) los estudios más difundido hasta nuestros días sobre la naturaleza psicológica del pensamiento histórico han sido basados en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, los realizados tanto por él mismo, como por sus seguidores en los años sesenta y ochenta, a partir del trabajo con los niños con conceptos procedentes de las ciencias naturales y las matemáticas. Incluso la mayor parte de los trabajos realizados en el Reino Unido (así el Proyecto 13-16) tienen una base piagetana”. (1993, p.162).*

Sin embargo, resulta significativo señalar, que las investigaciones que hemos podido registrar como antecedentes del presente estudio, no son homogéneas en el sentido de los referentes y el posicionamiento teórico del que parten para su exploración en la práctica.

De este análisis, resultan tres proposiciones bien definibles: primero, los que consideran que pensar históricamente en contenidos de aprendizaje, es un problema cognitivo, tesis apoyada principalmente por (Delval, 1974, 1981; Delval y Echeita (1991; Delval y Denegui, 2002), continuadores estos autores, de la epistemología genética de Piaget. Estos, investigan la construcción del pensamiento social del escolar en actos de aprendizaje, centrando el interés en el referente psicológico, y principalmente en sus representaciones mentales y su almacenamiento en la memoria.



En segundo lugar, (Wineburg, 2001; Romero, 2002 y Cooper, 2004) considerando que la construcción de este tipo de pensamiento, se forma en el proceso interactivo entre los referentes epistemológico y didáctico que se materializan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, se destacan otros autores, que defienden que en este proceso, intervienen los referentes epistemológico, psicológico y didáctico cuyos ejes de articulación son la explicación y comprensión histórica, tesis desarrollada por (Maestro, 1987, 1991; Álvarez de Zaya, R.,1990; Pagés,1989, 1993, 1999; Guimerá, 1994; Leal,2003; Helwig,2006; Janson,2006; Kristian y Soizzo,2006; Spears y William, 2006). Esta concepción, como proceso lógico para pensar históricamente, y se obtenga cómo resultado el pensamiento histórico, la consideramos más coherente e integradora desde el punto de vista teórico y metodológico, ya que posibilita, una mejor comprensión del proceso de construcción de éste en el contexto del aula, en tanto que hace cambiar la forma de concebir y estudiar el pensamiento del escolar. Así, se desemboca en un posicionamiento teórico que se busca en una realidad y en los sujetos de forma contextual.

Cabe mencionar que para el contexto Español, este constructo se ha investigado asociado a los procedimientos del razonamiento y la comprensión histórica, como lo han estudiado (Maestro, 1987, 1991; Guimerá, 1994; Carretero y Limón, 1996; Limón y Carretero, 1997; Prats y Santacana, 1998; Carretero, 1999, 2000, 2001, 2003). En estos trabajos, si bien es cierto, que no localizamos una definición de pensamiento histórico, subyacen aspectos terminológicos de interés, con relación a las consideraciones epistemológicas y psicológicas a tener en cuenta para enseñar a los escolares a pensar históricamente. En estos estudios, se observa un marcado interés en la delimitación de los conocimientos asociada a la tendencia historiográfica que se asumen, de los métodos del historiador para enseñar historia, y de la explicación y la comprensión como referentes articuladoras entre el qué enseñar y cómo aprender Historia.

En América Latina, compartimos los criterios de Carretero, (1999), que las líneas de investigación con relación a la formación del *pensamiento histórico* del escolar, han sido muy pocas, no obstante, es en Argentina y México, donde localizamos las mayores producciones científicas para el nivel educativo que nos ocupa, es decir la enseñanza primaria. En este sentido, se destacan en Argentina, la línea de investigación del grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales, coordinado por Hilda Weissmann (1994). La intencionalidad de estos trabajos está dirigidas a un grupo de

propuestas didácticas para enseñar a pensar la Historia en la enseñanza primaria, destacándose los trabajos de (Gojman, 1994; Iaies y Segal, 1994; Aisenber, 1994 y Orradre y Svarzman, 1994).

Las investigaciones que se han apuntado en el párrafo anterior, contienen tres temas de, en primer lugar la pertinencia de la enseñanza de la Historia en primaria, el desarrollo de las estructuras cognitivas para enseñar a pensar la Historia, y el aprendizaje conceptual en conceptos del pasado. Este último aspecto, es de interés hoy en el contexto de España, tal y como lo plantean (Domínguez, 1989; Carretero, 1996; Carretero y Limón, 1996; Limón y Carretero, 1997, Valls, 19997; Pozo, Postigo, 1997; Monereo, 1997; Monereo; Pozo y Montserrat, 2001; Mauri y Valls, 2001 y Hernández Córdova, 2002).

Más actuales para el caso de América Latina, se registran los trabajos de Cooper (2004) y Yáñez (2006), acerca de cómo formar el *pensamiento histórico* en niños primarios desde una perspectiva curricular como lo plantea Cooper, y desde la formación de maestros primarios como lo estudia Yáñez.

En Estados Unidos, hemos logrado acopiar un grupo de investigaciones (Wineburg, 2001; Drake, 2002; Helwig, 2006; Janson, 2006; Kristian y Soizzo (2006), Spears 2006; William, 2006), que dirigen la atención a la construcción del pensamiento social desde la utilidad de los documentos históricos (Wineburg, 2001; Drake, 2002). Los demás autores, más relacionado con el nivel primario en que se sitúa la investigación, sostienen tanto en la teoría cómo en su exploración en la práctica, la importancia del aprendizaje conceptual en niños y niñas, y de su efectividad en la construcción del pensamiento social personal, cuestión que depende de la comprensión y del desarrollo de determinados estilos cognitivos.

En el caso concreto de nuestro contexto, Cuba, el campo que se investiga no es nuevo. En la primera mitad del siglo XIX, los primeros pedagogos se opusieron al sistema escolarizado escolástico y memorístico que imperaba en Cuba, y plantearon la necesidad de enseñar a pensar por sí mismo la realidad, en ello se destacan Félix Varela, José de la Luz y Caballeros y José Martí. (Gómez y Alonso, 2005). Aunque estos, no propusieron alternativas didácticas concretas, destacaron una problemática de interés que trascendió a la República Neocolonial y se mantiene en la actualidad.

En la República se destacan los pedagogos (Morales y Morales, 1901; Guerra Sánchez, 1923; García Valdés, 1930; Cano, 1930 y Portuondo, 1957). Con los estudios de estos autores, aparecen las primeras propuestas para enseñar a pensar históricamente desde el contenido histórico nacional y local, aunque las mayores intenciones se dirigen, por un lado, al componente afectivo de este tipo de conocimiento (Guerra Sánchez), y por otro, a la formación de maestros, insistiendo en los métodos, procedimientos y recursos didácticos que promuevan la formación del *pensamiento histórico* de los escolares. (García Valdés y Cano). Es destacable además, el estudio sobre el contenido de los textos para enseñar a pensar la Historia en niños y niñas de primaria. ( Guerra Sánchez; Fonseca, 1945 y Portuondo, 1957).

Los estudios acerca de la formación del *pensamiento histórico* en Cuba, se retoman con mayor intencionalidad en la etapa posterior al año 1975. En este año se da inicio al proceso de Perfeccionamiento Continuo de la Educación, a pesar que la Historia no era considerada una disciplina independiente para primaria., dado que se estudiaba insertada en la disciplina Historia Universal para 5to y 6to grado. En este sentido, los primeros trabajos didácticos que se localizan, están dirigidos a la formación de maestros y profesores para el desempeño profesional, tema este de interés, para los Institutos Superiores Pedagógicos. (Torres, Martínez, Rafael, 1974; Álvarez de Zayas, R., Díaz y Chávez, 1979, 1980).

Inmersos en las preocupaciones sobre los resultados académicos de los escolares en los diversos niveles educativos con relación a la construcción del *pensamiento histórico*, se localizan en los años noventa del siglo XX, los presupuestos teóricos más puntuales sobre este constructo y de los procedimientos asociados a él, sobre todo, los conocimientos, las habilidades, los métodos y los recursos (medios de enseñanza), y en este último las fuentes del conocimientos para pensar la Historia, son los componentes que se colocaron en el centro de interés con relación a la construcción de este tipo de pensamiento de dominio específico.(Álvarez de Zaya, R, 1990 y Díaz, 1999, 2005).

Las concepciones más contemporáneas, se corresponden con las nuevas normativas curriculares, en la que ha desempeñado un lugar de prioridad la conformación de una teoría y una práctica didáctica que responden a las necesidades y aspiraciones de la nueva realidad social que

atraviesa Cuba, con relación a los resultados académico de los escolares en las diferentes disciplinas de enseñanza, entre las que se ubica la Historia.

Los cambios más notables en las consideraciones de la necesidad de enseñar a pensar históricamente a los escolares primarios, se sustentan en las concepciones del aprendizaje desarrollador, que se localizan en los proyectos de investigación Técnica para la Estimulación del Desarrollo Intelectual del Escolar (TEDI, 1996) y “Aprendizaje y Formación del Escolar Primario” (2004), promovidas ambas por el Instituto de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP). Estas investigaciones, dirigen la atención a explorar desde el contexto del aula a nivel nacional, cómo los escolares primarios piensan históricamente sobre el contenido del Programa de Historia reglamentado para este nivel educativo, (Leal, 2003; Rico, Santos y Martín-Viaña, 2004). Los datos empíricos recabados en la práctica escolar, han permitido aplicar un modelo de intervención educativa

En correspondencia con lo planteado en el párrafo anterior, se ha diseñado de forma científica el Modelo Proyectivo-Guiado para la enseñanza de la Historia en el nivel primario, potenciándose la necesidad de estudiar e investigar en los centros docentes del país, la pertinencia de este con a relación cómo los escolares piensan históricamente. (Díaz, 2005). Este interés está condicionado, en reconocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, como un proceso que transcurre de manera sistemática y progresiva, por etapas ascendentes, cada una de las cuales está marcada por cambios cuantitativos que conducen a cambios cualitativos en los alumnos, en los aspectos cognitivo, volitivo, afectivo y conductual.

Particularmente en Cienfuegos, las investigaciones con relación al campo que se indaga, se iniciaron en el año 1996, concluida la recolección de datos del Proyecto TEDI. En este año, se creó el grupo de investigación de Metodología de la Enseñanza de la Historia, integrado por los profesores, Miguel Pulido, Noemí Rodríguez, Lilian Quintana y Clara Duharte. Los trabajos iniciados y concluidos, se desarrollaron desde la práctica profesional con alumnos profesores de Primaria, Secundaria Básica y Bachillerato a través de la realización de trabajos de curso y de diplomas como vía de culminación de estudios. (Pulido, Rodríguez, Quintana, Duharte, 2000).

Continuando esta línea de investigación, el autor del presente estudio, se incorporó al proyecto nacional sobre “Aprendizaje y Desarrollo del Escolar Primario” promovido por el ICCP

de Cuba para los Institutos Superiores Pedagógicos como parte del proyecto de su Tesis Doctoral, que se ha materializado con el Doctorado cunicular promovido por la Universidad de Granada, España, a partir de la temática, “El pensamiento del escolar en el aula “. Por lo tanto, da continuidad al ejercicio para optar por el Diploma de Estudios de Avanzada (DEA 2004), cuya intencionalidad estuvo dirigida, a *explorar* este constructo en una práctica escolar a partir de la relación que existe entre el ejercicio del pensar bien y la formación del *pensamiento histórico* en contenidos del programa de 5to de primaria. Como estudio de caso, se describe el estado de esta cuestión en una muestra pequeña de un escenario educativo de Cienfuegos.

Para la construcción del *pensamiento histórico* debe seleccionarse el conocimiento en cuestión, y en tal sentido, se ha pretendido dirigir la atención al aprendizaje conceptual como referente para pensar históricamente. Esta selección no ha sido arbitraria, pues coincidimos con (Domínguez, 1989; Valls, 1997 y Marshall, 2005), que los conceptos son parte esencial del contenido histórico con fines curriculares; estos aportan la forma en que se presentan los conocimientos para su verificación en los ejemplos que hacen referencia a la realidad. En cada concepto se construyen redes de conocimientos cada vez más amplias y complejas, permitiendo estudiar los hechos y procesos históricos en función de las interpretaciones conceptuales.

A pesar de la escasez en nuestro país de estudios sobre la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, hay que destacar la tradición que esta línea de investigación ha tenido en el Reino Unido, España y en América Latina desde los años setenta, ochenta y noventa del siglo pasado. Actualmente se ha extendido a los Estados Unidos, dada la importancia que se le atribuye al cambio conceptual en los escolares, desde la consideración de pensar la Historia en el medio social en que se vive. Tradición y continuidad que expresa la vigencia de la temática que se estudia tanto a nivel nacional como internacional.

El presente estudio, tiene por finalidad, asumir la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva conceptual en 6to de primaria. Esta visión engloba no solo al conocimiento sino también a las habilidades y las estrategias de aprendizaje, es decir, lo que saben y saben hacer los alumnos (as) cuando piensan históricamente. Asumir desde este planteamiento la temática que se indaga, se hace reconociendo que:

- En Cuba el proceso de enseñar a pensar históricamente a los escolares primarios, constituye hoy una prioridad para el Ministerio de Educación (MINED), como parte del Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación y de la formación de una cultura general integral.

- Para el Municipio de Cienfuegos, este tema se recoge en el Plan de Ciencia y Técnica de la Academia de Ciencias, dada la trascendencia que el mismo posee y su significado para la formación cultural de los escolares, en la que la enseñanza de la Historia aporta lo que se ha identificado como cultura histórica.

- En el proceso de reordenamiento y fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha situado el aprendizaje de la Historia como una de las disciplinas prioritizadas del currículo que potencia el ejercicio del pensar histórico. Sin embargo, su nivel de concreción práctica está limitado por no contar con los fundamentos epistemológicos, psicológicos y didácticos que precisa el proceso de diagnóstico del estado de esta cuestión, a fin de que se aporten datos empíricos para su evaluación sistemática, y acometer cambios si es que se considera necesario.

Interiorizando la necesidad e importancia del tema para el contexto cubano, y en particular Cienfuegos, hemos considerado estudiar el comportamiento de la problemática que se investiga desde un enfoque psicopedagógico. Concretamente **la problemática general** de investigación es: **¿Cómo construyen los alumnos de 6to de primaria el pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual?**. Hablando pedagógicamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el segundo ciclo de la educación primaria en Cuba como grado terminal, se supone la existencia de conocimientos conceptuales, habilidades de dominio y estrategias de aprendizaje para guiar el proceso de construcción del *pensamiento histórico*. Para emprender esta problemática la enfocaremos en la aclaración de las siguientes preguntas:

- **¿Cuáles son las percepciones de los alumnos sobre la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, expresado en sus discursos lingüísticos?**

- **¿Cuáles son las habilidades de dominio y estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de 6to de primaria en la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en condiciones académicas similares?**
- **¿Cuáles son los factores que están en relación con la construcción o no del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en 6to de primaria?**

Estas interrogantes, guiarán el problema de investigación, para lo cual se procede a la fijación del objetivo general de la misma, que queda formulado de la siguiente forma:

**Analizar el proceso de construcción del pensamiento histórico en la asignatura de Historia en 6to de primaria, a partir de la percepción de los niños y niñas sobre el aprendizaje conceptual expresado en sus discursos lingüísticos.**

Para alcanzar este objetivo general, hemos propuesto los objetivos particulares siguientes:

- **Conocer las percepciones de los niños y niñas sobre la construcción del pensamiento histórico en el aprendizaje conceptual.**
- **Describir las habilidades y estrategias que utilizan los niños y niñas de 6to de primaria en la construcción del pensamiento histórico a través del aprendizaje conceptual.**
- **Identificar los factores que están en relación con las deficiencias más significativas en la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en niñas y niños de 6to de primaria.**

De acuerdo a la problemática en cuestión, las preguntas científicas y el objetivo general planteado, nos hemos planteado como conjetura **la idea siguiente:**

- **El proceder que asumen los niños y niñas de 6to de primaria, en la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, limita su desarrollo favorable, ya que no está guiado por las habilidades y estrategias de aprendizaje que estimulen el proceso de comprensión de los conocimientos históricos.**

## CAPÍTULOS Y SU ESTRUCTURA.

La estructura de cada Capítulo y sus correspondientes apartados así como un grupo de Anexos, se han organizado en el intento de buscar una coherencia temática y ofrecer una guía para la mejor comprensión del discurso en la problemática que se investiga. Si bien, desde el primer momento sabíamos globalmente lo que queríamos hacer, no sucedió con los pasos que debíamos dar para afinar en el campo en cuestión, ni con las fuentes de las que servirnos. De igual forma, se ha tenido que conjugar los avatares que toda investigación enfrenta, quizás la mayor problemática enfrentada tiene que ver con la distancia entre el Director de la investigación, y el doctorando, para asumir dos culturas diferentes, la cubana y la española. Desde esta perspectiva, he tenido que conjugar la realidad de mi país, que justifica y orienta la definición de la problemática de investigación, y la de las tradiciones y enfoques de investigación psicopedagógicas de amplia tradición en España, con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Conciliación que hemos tenido que enfrentarla desde la dedicación sistemática en el trabajo que hoy presentamos.

En la redacción del discurso, se ha adoptado, un estilo en el que se distinguen algunos constructores y palabras de interés del autor, que están en relación directa con el tema que se indaga. En este sentido se ha considerado oportuno reflejarlas en cursivas. Para citar textualmente algunas citas de interés la forma adoptada ha sido criterio del autor, y se distinguen con el mismo procedimiento que el anterior. De igual forma, la palabra Anexo, se señala con mayúsculas en aquellas partes del informe que se desea reasaltar. Los esquemas y cuadros se enumeran el orden consecutivo a lo largo de todo el informe.

Con la intención de revelar la actualidad científica y la validez del tema que se indaga, la selección de las fuentes consultadas, se ha realizado de forma intencional, a partir de la relación teórica directa con el mismo, y las aportaciones teóricas al respecto, de forma tal que se aporten los fundamentos de pertinencias para la conformación del marco teórico referencial de la presente investigación.

La primera parte de la investigación, se ha organizado en dos Capítulos. El Capítulo I, hace referencia a las concepciones más actuales en relación a el constructo *pensamiento histórico* a partir de la relación ciencia-asignatura. Se asume, el pensamiento histórico como una vía de conocimiento que hace referencia a la realidad social que es objeto de aprendizaje en la escuela, viable, a través de



la actividad mental constructiva del escolar. Este proceso intelectual es facilitado por las estructuras cognitivas que hacen referencia a determinadas operaciones para pensar el tejido social histórico y puede ser etiquetado conceptualmente. Son los conceptos una forma de conocimiento que permite a los alumnos (as): narrar, describir, clasificar, identificar, explicar, valorar, definir, etc., determinados hechos, datos, acontecimientos y procesos en que se estructura el tejido social histórico con finalidades de aprendizaje para la escuela.

En este Capítulo se expone además, que los conceptos históricos, son aquellos que distinguen el grupo de hechos, acontecimientos y procesos de la realidad social en relaciones y conexiones entre ellos, nos permiten distinguir una especie de relación genérica-específica según el grado de comunidad para establecer la diferenciación de los objetos entre sí y la subordinación genérica específica entre los mismos. Desde esta perspectiva, en este subyacen las estructuras de los esquemas de clasificación, cuyo empleo con fines de aprendizaje permiten relacionar los objetos concretos con determinados grupos (clase o de género) y designarlos por una palabra (término).

Sobre este movimiento, se asumen las consideraciones más actuales del contenido y dos de sus componentes estructurales que están relacionados con la construcción del *pensamiento histórico*, es decir, los conceptos y las habilidades, su conexión puede ser posible a través de las estrategias de aprendizaje. Para tales consideraciones, se ha tenido en cuenta las producciones científicas que se han podido registrar de relevancia y actualidad tanto nacional como internacional, en ellas no sólo subyacen una teoría, sino que se da cuenta del estado de esta cuestión.

Este Capítulo, abre las puertas al II. De forma coherente, se expresa la relevancia y significación que tienen los conceptos para el despliegue del *pensamiento histórico*, este punto de vista, ha quedado reflejado tanto desde la proyección teórica como metodológica a través de la literatura nacional e internacional revisada y compendiada en el Capítulo I; que nos ha permitido, organizar las ideas para declarar el estado de la cuestión en la enseñanza de la Historia como disciplina escolar con relación a la parcela de investigación para el contexto cubano, y se articula en correspondencia con la intención de esta investigación

Concretamente, en este Capítulo, organizado en varios apartados, se dirige la atención al aspecto contextual de la investigación, es decir, en él se expresan generalidades puntuales sobre el diseño curricular cubano para la enseñanza de la Historia en el nivel primario. Se fundamenta la

conveniencia de partir de las normativas que expresan el marco legal en el programa de estudio. En este sentido, el mapa curricular cubano contiene el diseño que se explora en la escuela y sus materiales docentes. En los documentos seleccionados, se indican claramente la presencia y secuenciación de los contenidos referidos a los conceptos y las habilidades que favorecen el ejercicio del pensar histórico en los ambientes de aprendizaje de niños y niñas de 6to de primaria.

La segunda parte, contiene el Capítulo III, organizado en un grupo de apartados que dan cuenta de los referentes metodológicos que se asumen y su montaje en el escenario seleccionado, cuya intencionalidad principal es la selección de los sujetos, y la descripción de las técnicas e instrumentos para recabar los datos desde un contexto natural. Desde la perspectiva metodológica que se asume, se hace referencia a una modalidad de estudio de caso, de enfoque fenomenológico, que nos ha permitido explorar el campo que se investiga con las técnicas de análisis de contenido aplicado a los documentos seleccionados y la entrevista en profundidad. En cada una de estas, se describen y se puntualizan los procedimientos utilizados.

El Capítulo IV, es contentivo de los datos obtenidos, su análisis, representación y difusión. Para el análisis de los datos, desde la metodología cualitativa se procede a su representación en matrices y redes descriptivas, así como un mapa conceptual. Por su parte en el Capítulo V, se exponen las conclusiones generales, y se hace alusión a las nuevas líneas que de esta se pueden derivar, así como de las limitaciones que se presentaron en el desarrollo de la investigación.

Teniendo en cuenta, que difícilmente la investigación de un problema educativo puede considerarse cerrado, el estudio realizado no agota el campo de investigación, y abre las puertas para su continuación y profundización teórica en la interrelación que se produce entre la enseñanza de la Historia y la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en otros componentes epistemológicos, psicológicos o didácticos, como se expresan en las conclusiones finales.

**PRIMERA PARTE****MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA****CAPÍTULO I****PENSAMIENTO HISTÓRICO: ACERCAMIENTO CONCEPTUAL**

*“(...) los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se le enseña sobre el pasado en el caso que comprenda la lógica, método y perspectiva peculiares a la disciplina”. (Shemilt, 1987).*

Es objetivo de este Capítulo, acercarnos a la conformación del marco teórico y terminológico de la presente investigación, que actúa como trasfondo para su exploración en la práctica. En tal sentido, se asumen los criterios de pertinencia y el posicionamiento teórico del autor de la misma, que ha posibilitado la viabilidad y realización de esta investigación. En diferentes apartados, se ha intentado dar coherencia teórica a la problemática que se investiga, utilizando para ello la selección de las fuentes más actuales y de validez científica, a modo de aproximarnos al constructo pensamiento histórico tanto desde la ciencia como de su enseñanza. Hay una idea compartida, que el rendimiento más aceptable de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para primaria, debe ser contentiva de este tipo de pensamiento personal de dominio específico, al considerarse que es en este nivel de enseñanza donde se forma y se desarrolla el ejercicio del pensar histórico

**1.1. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ¿TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS O ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE?**

A diferencia de otras áreas del conocimiento de Ciencias Sociales, como por ejemplo, la Geografía, la enseñanza de la Historia no llegó a las aulas con la intención principal de transmitir contenidos o aprendizajes en sentido estricto. Es decir, la intencionalidad no se centró en lograr la formación del conocimiento histórico y de las habilidades cognitivas para lograrlo. El objetivo principal, estuvo dirigido a favorecer una enseñanza como proceso de identificación y legitimación de los valores nacionales, entendidos estos, como el sentido de pertenencia social y ciudadano. Desde esta consideración, la escuela se convierte en instrumento para generar sentimientos de pertenencia social, para la cual, se ha utilizado la enseñanza de la Historia. Sin embargo, hoy se ha

cuestionado las formas en que los alumnos (as) han construido este tipo de conocimiento específicos, en las ya seculares reformas educativas.

Desde la aparición de la Historia en los programas escolares, en el siglo XIX (Hernández Córdova, 1995), se ha utilizado una forma concreta de su enseñanza y de su aprendizaje. Hoy, la discusión está centrada en las adecuaciones pedagógicas que utilizan los docentes, y de los procedimientos utilizados por los escolares para aprender a pensar históricamente. Este interés, viene sugerido por la convicción de que cualquier forma utilizada para aprender los contenidos históricos, adquiere una importancia singular, sobre todo en los escenarios educativos, en el cual, se exige un análisis reflexivo sobre que significa y cómo proceder para que los escolares aprendan los conocimientos histórico.

Ello ocurre, porque el *pensamiento histórico* resulta un modo más de aprehensión de la realidad social, si se trata de insistir en las ventajas de pensar históricamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones actuales (Carretero y Limón, 1993 a y b; Díaz, 1999, 2002; Pagés, 1999; Wineburg, 2001; Romero, 2002; Carretero, 2003 y Cooper, 2004), insisten en la necesidad de profundizar en el estudio de las formas que han adoptado los alumnos (as) para pensar la historia, atender sus características y reevaluar los objetivos alcanzados en la formación del pensamiento histórico durante sus ambientes de aprendizajes.

Concretamente, los psicólogos y los expertos en didáctica de la enseñanza de la Historia, han planteado la preocupación específica por el aprendizaje de los alumnos (as) en contenidos de dominio específico, como lo es el *pensamiento histórico*, e intentan dar respuestas a : ¿Cómo piensan los niños y niñas cuando hacen historia?; ¿Cuáles son sus percepciones sobre el aprendizaje en contenidos históricos?; ¿Qué acciones desencadenan para construir este contenido, y se convierta en conocimiento, y en suma de su pensamiento histórico personal ?.

Detrás del rótulo de los procesos del pensamiento, existe un conocimiento legítimo natural y racionalmente aceptado como un saber que las ciencias construyen, y en este sentido, los resultados de ciencia histórica se traslada de forma programada y secuenciada a la escuela para ser objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta consideración, podemos hablar de la diversidad de formas que puede adoptar el pensamiento (Lipman, Mattew, Sharp y Oscanyan, 1998), que se construye en determinados códigos disciplinares específicos, como lo es el *pensamiento histórico*.

El estudio del *pensamiento histórico* del escolar, no posee sentido al margen de los contenidos, es decir, se requiere de los códigos activadores que lo posibilitan, cuestión explicable a partir de la relación entre el objeto de estudio de la Historia y los procedimientos para pensar históricamente.

La Historia como la ha definido Vilar (1988, p17), da cuenta de la materia de un conocimiento, y del conocimiento de esa materia, en la que se conjugan en un haz la producción historiográfica que aporta el contenido para su enseñanza y el aprendizaje en las instituciones escolares. Desde el punto de vista de la enseñanza, (Domínguez, 1989) consideran, que la Historia está conformada, por el conocimiento social que refiere a la realidad estructurada por los conceptos, los procedimientos de verificación y los procedimientos de su explicación. (1989, p.45). Son estos componentes estructurante del contenido en su conexión dialéctica, los que permiten a los escolares pensar históricamente.

Este posicionamiento, tiene incidencia no sólo en la forma que se seleccionan y se ordenan el contenido para la escuela, sino también, en las formas de su enseñanza y del aprendizaje. Se observan congruencias teóricas y didácticas en un grupo de autores, por ejemplo, (Domínguez, 1989; Carretero y Limón, 1996, Limón y Carretero, 1997; Benejam y Pagés, 1997; Licera, 1997; Valls, 1997; Pozo, 2003 y Bárcena, 2004), que consideran que los contenidos históricos sobre los cuales piensan los escolares, pueden ser una aproximación a la posibilidad de comprender los hechos, acontecimientos y procesos históricos etiquetados conceptualmente para ser objeto de aprendizaje en la escuela, sobre todo cuando se trata de conceptos y conocimientos del pasado.

Los estudios, sobre las formas y maneras en que los escolares han aprehendido a pensar históricamente, no constituyen una problemática novedoso. Este interés se ha duplicado a partir del surgimiento de la psicología cognitiva, interesada en los procesos de la cognición y del pensamiento. Para el campo que nos ocupa, tanto Piaget (1965) como Vigotsky (1998), estudiaron y experimentaron cómo los niños y niñas pensaban históricamente en la mediada que se apropiaban de determinados núcleos conceptuales. En la contemporaneidad, lo estudios pioneros de Piaget y Vigotsky, se han ampliado con la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel y sus colaboradores (1983). Esta premisa revela, que la enseñanza de la Historia debe transitar por los procesos de la comprensión y del significado que le otorgan los escolares a los conocimientos conceptuales cuando piensan históricamente.

Nuestra intención, no está dirigida a profundizar en el estudio de estos autores, sino dejar por sentado que este interés está sugerido, por indagar cómo desde el contexto cubano, y en particular Cienfuegos, niños y niñas piensan históricamente en determinados núcleos conceptuales. Consideración esta, que requiere, delimitación conceptual tanto desde la ciencia histórica como del acto educativo. Esta distinción, nos ha permitido la conformación del marco teórico de esta investigación, sobre todo, ¿qué entender por *pensamiento histórico*?; ¿qué perspectiva adoptar? y ¿cuáles son los referentes que más se avienen a su exploración en la práctica?, aspecto que será tratado en los sucesivos apartados.

### 1.1.1. PENSAMIENTO HISTÓRICO: PLANTEAMIENTO DE ESTA CUESTIÓN

El constructo *pensamiento histórico*, ha sido objeto de estudio desde las ciencias históricas en el oficio del historiador, así como en el campo educativo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se debe, a que la Historia en su enfoque desde la ciencia, como de la asignatura, ha adoptado formas peculiares de investigarse y de enseñarse en todas las sociedades y en todos los tiempos. Esto ha sido una preocupación comedita para formar en las nuevas generaciones una formación histórica, que de algún modo, garantice la permanencia de los valores, costumbres y creencias que cada una de esas sociedades considera trascendente, y desde esta perspectiva, se va conformando y construyendo un pensamiento en el orden del conocimiento histórico que se corresponde con esta, y le otorga notable especificidad.

Una sociedad toma conciencia de sí misma en el acto intelectual, que se resume en el cuestionamiento de ¿quiénes somos?, ¿de dónde procedemos?, ¿hacia dónde vamos? Para responder a estas preguntas se construye el saber histórico desde la ciencia, que queda plasmado en la historiografía. Desde esta consideración, en cada época se concibe la Historia, bien como conocimiento del pasado tal y como ocurrió, o cómo Historia modelo a través de héroes y los hechos militares relevantes que sirvan de ejemplo para las nuevas generaciones. (Zanetti, 1995 , 2000 y Torres, 2005). Se recurre así, a la Historia para crear un sentimiento de defensa y pertenencia de un proyecto nacional común. Parafraseando a Bloch (1971), se trata de la creación de un pasado que cohesionara a toda una sociedad presente.

Hoy en el acto educativo se intenta, que los escolares construyan desde el presente un pasado no vivido, forma que se adopta en España para enseñar la Historia, y un intento de acercamiento en

América Latina. La otra tendencia alude a la relación pasado-presente-futuro, forma más tradicional que tiene sus orígenes en el siglo XIX (Prats y Santacana, 2001), tendencia esta que es adoptada por Cuba y en algunos países de América Latina. (Carretero, 1999). De cualquier forma, el puente pasado-presente y presente-pasado, constituyen las dos tendencias que se han adoptado en los programas escolares para el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, a través de los cuales se ha propuesto enseñar a pensar históricamente a los escolares.

En este sentido, “Historia Total” que expresa el puente pasado-presente-futuro como proyecto de una cultura nacional, e “Historia Problema“, que hace referencia a la Historia presente “; son a nuestro juicio, las dos tendencias actuales con respecto a la construcción del *pensamiento histórico*, tanto desde las ciencias histórica como de su enseñanza y , representan la historia del qué y del cómo hemos enseñado a los escolares a pensar históricamente, y del paradigma teórico (Positivismo, Anales o Marxismo) que han sustentado los docentes, y han servido de sostén al proceso de enseñanza-aprendizaje, y de los valladares que desde el punto de vista cultural, este ha impuesto a los alumnos (as).

Desde este punto de vista, hay tres paradigmas que han gobernado los diferentes planes de estudio, a través del cual se ha adoptado una forma concreta de enseñar a pensar históricamente. El Positivismo, la Escuela de los Anales y el Marxismo, que pueden ser reconocidos en dependencia de cómo hayamos definido o nos hayamos relacionado con la Historia, en este caso como ciencia o como ideología.

Vilar (1992, pp.119-120), ha reconocido, un grave problema en la enseñanza, que es trasladada el estudio del pasado a partir de la ideología que impere en ese momento. Esta concepción ha sido trasladada de una forma mecánica el modelo social que se aspira en la escuela, y la influencia ideológica lastra la autenticidad del saber científico, olvidándose, “(...) las reglas que se refiere a no deformar, (...) y no aceptar sin verificación lo que se afirma en la historia oficial o la opinión mayoritaria.” ( 1992; pp. 93-94).

Tendríamos que reconocer, que no siempre ha primado un criterio científico de enjuiciamiento del saber histórico, y muchas veces ha bastado, para dar fe de profundidad y autenticidad el enfoque ideológico y político atribuido a este . No se pretende aquí, hacer un balance de este quehacer, ni dedicar un apartado al respecto, sino dejar declarado con este planteamiento, que cualquier enfoque

en el estudio del *pensamiento histórico* tanto desde la perspectiva de la ciencia histórica, como de su enseñanza, debe situarse en el marco de las corrientes a que se han hecho referencia, cuestiones que se apuntarán más adelante, en la medida que sean congruentes con la intencionalidad de la presente investigación. Se reconoce así, que desde la relación ciencia-asignatura se puede estudiar la percepción de la Historia en correspondencia con una época, en la cual se proclama pensar la Historia científicamente en sus consideraciones teóricas y prácticas, y la escuela tiene la función de enseñarlo.

Desde cualquier punto de vista “Historia Total e “Historia Problema”, se cuenta con un cuerpo de conocimientos elaborado de distinta naturaleza, es decir, por un lado, la producción intelectual histórica (ciencia), y la reproducción de ese conocimiento con fines educativos (asignatura), y por otro, un movimiento que expresa el proceso y el producto, es decir, los métodos de producir el saber científico, de su enseñanza, y de los resultados alcanzados.

Por tanto, la enseñanza de la Historia no puede reducirse a la mera transmisión de los conocimientos elaborados por las ciencias históricas que se transforman en contenidos de enseñanza para el aula, nos referimos a los hechos y procesos considerados históricos, a sus interpretaciones, a las nociones y conceptos que de ella se derivan, así como de las formas en que se construyen, que se van a convertir en contenidos declarativos y procedimentales en el acto del aprendizaje. Contenidos declarativos (conceptuales, teorías, principios, valores) y contenidos procedimentales (operaciones y acciones), (Coll, 2001; Monereo, Pozo y Montserrat, 2001 y Pérez Cabaní, 1997, 2001), es el binomio que permiten a los alumnos (as) pensar históricamente, y son el abordaje de los contenidos. Así, el aprendiz, no sólo construye las normas y valores de convivencia social, sino, también tiene la oportunidad de aprender aquellos conocimientos de la sociedad donde vive, y que se consideran trascendentes y significativos.

Las consideraciones planteadas, permiten inducir que el proceso de pensar históricamente, ha sido un interés educativo, nada novedoso. No obstante, tanto en la psicología conductista, como la psicología cognitiva, la problemática que se investiga ha sido de interés, cuestión que trasciende a la contemporaneidad, particularmente con los nuevos planteos en los marcos del constructivismo, que emerge con fuerza dentro de los estudios del paradigma del pensamiento del escolar, (Coll,



2001; Coll y Martín, 2001 y Monereo, Pozo y Montserrat, 2001) y del currículo centrado en el pensamiento de estos. (Monereo, 1995 y Lipman, Matthew, Sharp y Oscanyan, 1998).

En particular con respecto al *pensamiento histórico*, y en los marcos de la psicología cognitiva, según Carretero y Limón (1993 b),

*“(...) los estudios más difundidos hasta nuestros días sobre la naturaleza psicológica del pensamiento histórico han sido basados en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, los realizados tanto por él mismo, como por sus seguidores en los años sesenta y ochenta, a partir del trabajo con los niños con conceptos procedentes de las ciencias naturales y las matemáticas. Incluso la mayor parte de los trabajos realizados en el Reino Unido (así el Proyecto 13-16) tienen una base piagetiana”.* (1993, p.162).

Estos mismos autores reconocen la superación de los trabajos en materia del *pensamiento histórico* con enfoque cognitivo. Señalan que los estudios renovadores se sustentan en los marcos del constructivismo, a través del cual, se dirige la atención no sólo, a las estructuras cognitivas, sino también a las redes semánticas para enseñar a pensar significativamente, cuestión esta de interés en los inicios de los años noventa, con relación a la línea de investigación sobre el cambio conceptual.

Precisan Carretero y Limón (1997, pp. 143-144), que el estudio del cambio conceptual en los escolares, como forma para construir los conocimientos de Ciencias Sociales e Historia, ha sido en los últimos años, *“(...) una de las estrellas del cartel constructivista (...)”*, y a este respecto destacan, que los aspectos más debatidos están en relación con los procesos del cambio conceptual desde el punto de vista psicológico, así como de los relativos a las estrategias de enseñanza educativa para formar dicho cambio en el contexto del aula. Son estas temáticas de interés en las investigaciones contemporáneas sobre las formas que han utilizado los escolares en el proceso de pensar históricamente.

Por su parte Pagés (1993) considera que cualquier enfoque en el estudio del *pensamiento histórico* social requiere de la colaboración de la Psicología y la Didáctica, cuestiones que encuentra puntos de congruencias con los planteamientos de (Álvarez de Zaya, R, 1990; Wineburg, 2001; Díaz, 2002; Drake, 2002 y Carretero, 2003). Mientras que Cooper (2004), plantea que debe enfocarse desde el “yo docente” y el “yo estudiante”. Esta última autora, lo sitúa desde la actividad

del maestro y la actividad del alumno con sus correspondientes adecuaciones pedagógicas. Estos planteamientos revelan el interés que ha tomado en la contemporaneidad la necesidad de conocer cómo piensan históricamente los escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Se ha destacado en este apartado, el interés que se ha otorgado tanto en el ámbito de las ciencias, como su la enseñanza, al constructo *pensamiento histórico*. Desde este planteamiento general, es necesario conocerlo y describirlo para su delimitación conceptual, de forma tal, que pueda ser utilizado en la práctica que se *explora*, consideraciones teóricas que se dan a conocer en el siguiente apartado.

## **1.2. PENSAMIENTO HISTÓRICO: APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO**

El conocimiento histórico, es una construcción, en él intervienen diversos agentes y circunstancias de diversos tipos. Entre los agentes podemos citar, la producción historiográfica y su aplicación en las clases durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Merchán, 2001, p.143). Esta idea, nos indica que el constructo *pensamiento histórico* tiene su aparición en las ciencias históricas (Boch, 1971), por medio del cual se ha expresado el oficio del historiador, (Torres-Cuevas, 1996, Torres, 2005), y nos permite una comprensión terminológica al respecto.

La Historia como asignatura, ha sido un referente, que se ha plasmado en los diferentes diseños curriculares para enseñar a pensar históricamente a los escolares. Su estudio es comprensible a partir de la relación ciencia-asignatura. Relación que hace realidad, la interpretación asimilativa de la cultura social por los escolares, individualizada y socialmente concebida. La asignatura, constituye una singular proyección de los conocimientos científicos, que para el plano de la educación tiene sus regularidades y particularidades asimilativas, en relación a el conocimiento que se ha seleccionado, y las posibilidades de la actividad psíquica de los escolares, y otros factores de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el diseño de la asignatura a partir de las aportaciones de la ciencia histórica, se busca un justo equilibrio entre los resultados historiográficos y el contenido de enseñanza. Esta concepción permite comprender que el contenido del programa de Historia con fines instruccionales, constituye la columna vertebral del proceso pedagógico de esta disciplina en cuestión.

La idea anterior, nos permite comprender, que el estudio sobre los procesos para que los escolares pensar históricamente en el contexto del aula, debe asumirse desde diferentes perspectivas, y la primera a nuestro juicio hace referencia al referente epistemológico, a partir del cual, podemos establecer una concepción integradora en la relación ciencia-asignatura, toda vez, que los resultados de la ciencia histórica (historiografía), se presentan en los programas escolares como la cultural que debe ser objeto de aprendizaje, es decir, la ciencia histórica ofrece una cultura de referencia para ser objeto de aprendizaje en el contexto del aula.

Utilizamos aquí el concepto de cultura en relación con la Historia, en la medida, que esta última, ha sido considerada como una disciplina de enseñanza que contribuye a legitimar los diversos componentes del entramado cultural en defensa de identidades nacionales y ciudadanas. En este sentido, Historia y cultura se dan de la mano, al referir la Historia, a una cultura que da cuenta de su pasado, de su presente y las proyecciones de futuro.

Centrándonos en este interés: relación Historia y cultura en el ámbito de la delimitación conceptual del constructo *pensamiento histórico*, se debe, a que este, aparece en la ciencia histórica como saber cultural construido, (Bloch, 1971, Vilar, 1992) y se ha trasladado al proceso de enseñanza-aprendizaje como disciplina en el contexto de las diversas sociedades. De sus tendencias y corrientes, se da cuenta de una cultura de referencia que es apropiada por los sujetos, y abarca en su concepción, épocas, períodos, contextos, e intereses ideológicos de grupos y clases sociales, entrando a jugar el componente ideológico, constituyendo una forma de conocimiento que le otorga, por una parte, notable especificidad, y por otra, constituye la cultura de los grupos que legitiman sus intereses y aspiraciones nacionales.

Tal influencia debe tenerse en cuenta, a partir de la relación que se materializa según Buendía (2004), entre la cultura establecida y la cultura emergente de determinados grupos sociales, y en consecuencia se pone de relieve la intencionalidad de las informaciones científicas planteadas y los intereses de determinados grupos sociales,(Gimeno, 1995; Pagés, 1997;Coll, 2001 y Díaz; 2002, 2005), lo que refleja la pertinencia ideológica de las disciplinas escolares y su influencia materializada en el aprendizaje académico de los alumnos (as).

A partir de las puntualizaciones que se han ofrecido, la génesis del constructo *pensamiento histórico* se localiza en la ciencia histórica materializado en la producción del saber intelectual.

Desde este enfoque, el conocimiento histórico está avalado por la capacidad de los científicos de generar criterios de autenticidad en la interpretación de la realidad social. Sus resultados, argumentos, relatos, conjeturas y comentarios son el reflejo del razonamiento intelectual de quienes la construyen y la organizan. De tales resultados, desde el punto de vista psicopedagógico, estos contenidos históricos se le otorgan una secuencia y estructura con fines ideológicos y culturales para ser objeto de aprendizaje en el aula. (Benejam y Pagés, 1997; Valls, 1997 y Mauri y Valls, 2001).

En el orden del aprendizaje de los conocimientos históricos, Vilar ha planteado (1988, 1992), que se trata de que los niños piensen históricamente la sociedad en que viven para dominar científicamente este objeto de conocimiento y se apropien de ella (1988; p.17), se trata, en fin, “(...) *de pensar la Historia (...)*” (Vilar, 1992; p.119). En este sentido, hablamos de *pensamiento histórico* como constructo que es proceso y resultado del saber científico, pero también del aprendizaje de los escolares en el contexto del aula. Esta intención, marca el enfoque conceptual de nuestra investigación, principalmente desde el aprendizaje, cuestión que supone una delimitación conceptual como se procede a continuación.

### **1.3. PENSAMIENTO HISTÓRICO: DELIMITACION CONCEPTUAL**

En la delimitación conceptual del constructo *pensamiento histórico*, se distinguen un grupo de autores que lo conceptualizan para el acto educativo. Se parte de considerar que todo conocimiento que se construye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha de corresponder con una realidad, y es su producto. En este sentido, Lipman, Mattew, Sharp y Oscanyan (1998), consideran que en la actividad de aprendizaje, es donde los escolares manifiestan la capacidad de establecer relaciones, conexiones, hacer distinciones, para definir, clasificar, identificar, comparar, valorar e incluso modelar la información, “(...) *estas habilidades específicas ayudan a los niños a escuchar mejor, a estudiar mejor, a expresarse mejor. Por tanto, incide en todas las áreas académicas*”, (Lipman, et., al., 1998; p. 68), y dan sentido, según estos autores a la diversidad de formas que se adoptan para pensar, destacándose entre estas formas el pensamiento histórico.

Los conocimientos históricos, pueden ser posibles asimilarlos, a partir de las operaciones cognitivas que el alumno desarrolla para aprender una determinada realidad social, a fin de que pueda analizarla, interpretarla, comprenderla y actuar sobre ella con conocimiento de causa, y en

este sentido hablamos de *pensamiento histórico* como ha planteado Pagés (1989, 1993). Este proceso está avalado además, según criterios de Benejam y Pagés (1997, p.12), por el análisis de los supuestos epistemológicos que permite comprender las finalidades que se persiguen con la enseñanza de la Ciencias Sociales y la Historia en los diseños curriculares. Para estos autores, los criterios que rigen la selección de los contenidos, determinadas habilidades para aprender, sus preferencias metodológicas y sus prácticas educativas están en relación con este tipo de pensamiento en cuestión.

De acuerdo a los planteamientos de Pagés, para construir este tipo de pensamiento, es necesario,

*“entender el conocimiento como una actividad cognitiva cuyo soporte estructural son una determinadas habilidades y estrategias que en ningún caso se aprenden al margen del propio conocimiento, y que se practican e interiorizan con el apoyo de unos medios y unos recursos determinados en las actividades de enseñanza y aprendizaje (1989, p.10).”*

Este mismo autor considera además, que *“(...) la formación del pensamiento histórico social del alumno (...)”*, está en correspondencia con *“(...) el desarrollo de las capacidades intelectuales de orden superior que exige la colaboración de la Didáctica y la Psicología” (Pagés, 1993; p.121).*

Teniendo en cuenta los puntos de vista de Pagés, y el objetivo general de esta investigación, se identifican tres componentes estructurales del *pensamiento histórico*, a saber, el conocimiento de la realidad social, habilidades específicas de orden superior y los medios como recursos para desarrollar las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje durante la actividad cognoscitiva. En estos presupuestos, se aprecian tres referentes de interés que posibilitan la viabilidad en la apropiación de los conocimientos históricos por los escolares, es decir, el cruce recurrente entre las fuentes: epistemológica, psicológica y didáctica, relativas al acto de pensar históricamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concepciones estas, que son compartidas por Galindo (1993) y Licera (1997).

Con relación a lo planteado por Pagés, Álvarez de de Zayas, R. (1990), dirige la atención a la importancia y el papel que tienen en la construcción del *pensamiento histórico* el desarrollo de

determinadas habilidades. El papel que otorga esta autora a las habilidades, hacen referencia a las operaciones del intelecto en el proceso de la cognición. Cuestión que hace evidente el papel que se les otorga a las estructuras cognitivas, que no pueden según (Carretero, Pozo y Asensio, 1989), ser un obstáculo insuperable para enseñar a los alumnos, más bien, debe ser, desde nuestra consideración, el punto de partida para enseñar a pensar históricamente a los escolares con relación a determinados contenidos.

El papel de la habilidades, como operaciones del intelecto en el proceso de la cognición para la asimilación y comprensión de los conocimientos histórico, son observables en la definición que ofrece Álvarez de Zaya, R. con respecto al *pensamiento histórico*, en este sentido, esta autora plantea que,

*“Poseer un pensamiento histórico consiste en la capacidad de dominar el objeto histórico, es decir, conocer el origen, desarrollo y caducidad del proceso histórico; los hechos y fenómenos, sus contradicciones esenciales y relaciones causales a la luz de un enfoque clasista; comprender el carácter histórico concreto de los hechos y fenómenos, en sus particularidades compatibles, y a la vez, las regularidades del desarrollo social, que pasando por alto las especificidades, revelan las leyes generales del acontecer social”* (1990, p.14).

En la definición anterior, se distinguen tres componentes estructurales que posibilitan la formación del *pensamiento histórico* en los escolares:

- El objeto histórico (hechos y fenómenos)
- Proceso histórico (origen, desarrollo y caducidad, sus contradicciones y relaciones causales desde un enfoque clasista y temporal)
- Acontecer social (regularidades en el desarrollo social para inferir leyes, regularidades y particularidades).

En los puntos de vista de esta autora, se hace implícita dos niveles de representación de los conocimientos: el fáctico: (externo, fenoménico), que se presenta en la superficie, y es fácil de observación, para lo cual es recomendable utilizar la operación de análisis, es decir, desmembrar el hecho a través de operaciones cognitivas como la narración, descripción, enunciación, interactuando

con los datos obtenidos en la diversidad de fuentes que se puedan utilizar. El segundo, está en relación con los procedimientos lógico del pensamiento, por medio del cual se penetra en la esencia del objeto que se analiza, para explicar, valorar, argumentar y comparar a través de la generalización del mismo, sobre estas premisas, los escolares se forman conceptos, juicios y razonamientos. (Álvarez de Zayas R, 1990; pp.14-15).

Esta concepción responde a la construcción del *pensamiento histórico* en su forma estructural que se expresa en lo analítico- descriptivo y lo sintético-comprensivo. En este proceso intervienen, los referentes epistemológicos y psicológicos con incidencia didáctica.

Siguiendo la lógica adoptada en este apartado, hemos logrado registrar además, algunos artículos y trabajos de interés, que si bien es cierto, que no se ofrece una definición de *pensamiento histórico*, en ellos subyacen un bagaje teórico de validez científica actual, sobre todo de los procedimientos intelectuales para enseñar a pensar históricamente.

Entre estos, se tuvo en cuenta, los supuestos que plantea Guimerá, en relación a determinadas operaciones que los escolares pueden realizar para pensar históricamente. Esta autora considera, que para enseñar a pensar la Historia, es necesario considerar:

- La asimilación del contenido mediante la descripción y el análisis,
- La revelación de las relaciones causales, temporales y espaciales,
- La comparación con otros hechos y la determinación de los elementos que lo tipifican, y
- La valoración crítica y la confrontación con la realidad. ( Guimerá, 1993; p.213)

Se han destacado cuatro premisas para enseñar a los escolares a pensar históricamente, en ellos, se aprecian dos componentes de interés. El primero, hace referencia, a los procesos intelectuales de análisis y comparación para la asimilación de la realidad social: hechos que la tipifican, y el segundo, a las conexiones y articulaciones de las redes semánticas que se establecen con el contenido a través de las relaciones causales, temporales y espaciales, que posibilitan a los alumnos (as) ofrecer una valoración crítica en la confrontación de la realidad que es objeto de estudio, cuestión que está asociada al relativismo histórico.

En las reproducciones realizadas, se distinguen, dos constructos de interés, por un lado, las habilidades, y por otro la comprensión. Ambos desde nuestra consideración, son componentes estructurante para la construcción del *pensamiento histórico*, y un punto de vista para el acercamiento terminológico y teórico al estudio de este constructo.

Para enseñar a pensar históricamente a los escolares desde el contexto del aula, se ha identificado un código intelectual de interés, que actúa como andamiaje de los procesos intelectuales, y en este sentido, hablamos de la comprensión de los conocimientos históricos. En esta dirección, (Spears, 2006), considera que pensar históricamente en un tipo de conocimiento circunstancial, está estrechamente vinculado con la comprensión de la realidad que es objeto de estudio, a través del cual, el alumno (a) se acerca al análisis de los diferentes hechos y procesos históricos que de algún modo identifican y condicionan esta realidad. Nótese, que este autor asocia el *pensamiento histórico* con determinados conocimientos de orden circunstancial.

En concordancia con lo planteado por Spears, Marshall (2005), considera que el proceso de enseñar a pensar históricamente a los escolares está mediado por la comprensión, permitiendo al docente seleccionar los métodos para dar forma, organización y coherencia a la estructura del tejido social histórico para actos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que (Best, 2001; Monereo, Pozo y Montserrat, 2001; Rodrigo y Pozo; 2001) plantan que la comprensión es expresión del entendimiento y conceptualización de los contenidos que los alumnos (as) aprenden en sus ambientes de aprendizaje, idea compartida por (Hernández Pina, García, Paz y Maquialón, 2004).

El interés de asociar la comprensión a una de las operaciones intelectuales para conceptualizar el constructo *pensamiento histórico*, obedece a la especificidad y complejidad del conocimiento histórico que es objeto de aprendizaje en la escuela. A su vez, consideramos, que es la comprensión la que permite al escolar asimilar los conocimientos histórico, no para aprender de forma literal y de memoria, sino, como han planteado (Silvestre, 1999; Coll, 2001; Martín y Solé, 2001 y Hernández Pina, García, Paz y Maquialón, 2004) aprender para comprender y otorgar significados al contenido de aprendizaje.

De modo que, entender conceptualmente el constructo *pensamiento histórico*, supone tener en cuenta todos sus componentes estructurales, donde la comprensión constituye un andamiaje básico para pensar históricamente. Este es un enfoque, que pretende enriquecer y profundizar la



comprensión al cultivar no sólo las habilidades de pensamiento de los estudiantes, sino también sus inclinaciones, actitudes y hábitos mentales para encontrar relaciones y conexiones en el tejido social que se estudia, concretados conceptual y teóricamente. Tanto los conceptos como las teorías históricas, permiten a los alumnos (as), establecer las conexiones con determinados datos, hechos y procesos correspondientes a una determinada realidad social. (Álvarez de, 1990, Guimerá, 1994, Licera, 1997; Valls, 1997 y Mauri y Valls, 2001). Cuestión esta, que fundamenta que al estudiar el pensamiento histórico de los escolares en cualquier nivel y contexto, debe atenderse todos los códigos disciplinares que están en relación con él.

Los códigos activadores para pensar históricamente y el andamiaje que lo caracterizan, se han localizado en Maestro (1987, pp. 12-16). En los planteamientos de esta autora, con relación al constructo que se investiga, si bien no ofrece una definición al respecto, se destacan un grupo de referentes que es necesario atender para pensar históricamente. Así, utilizando la relación ciencia-asignatura, Maestro considera, que para atender a este proceso, es necesario considerar el papel que desempeñan:

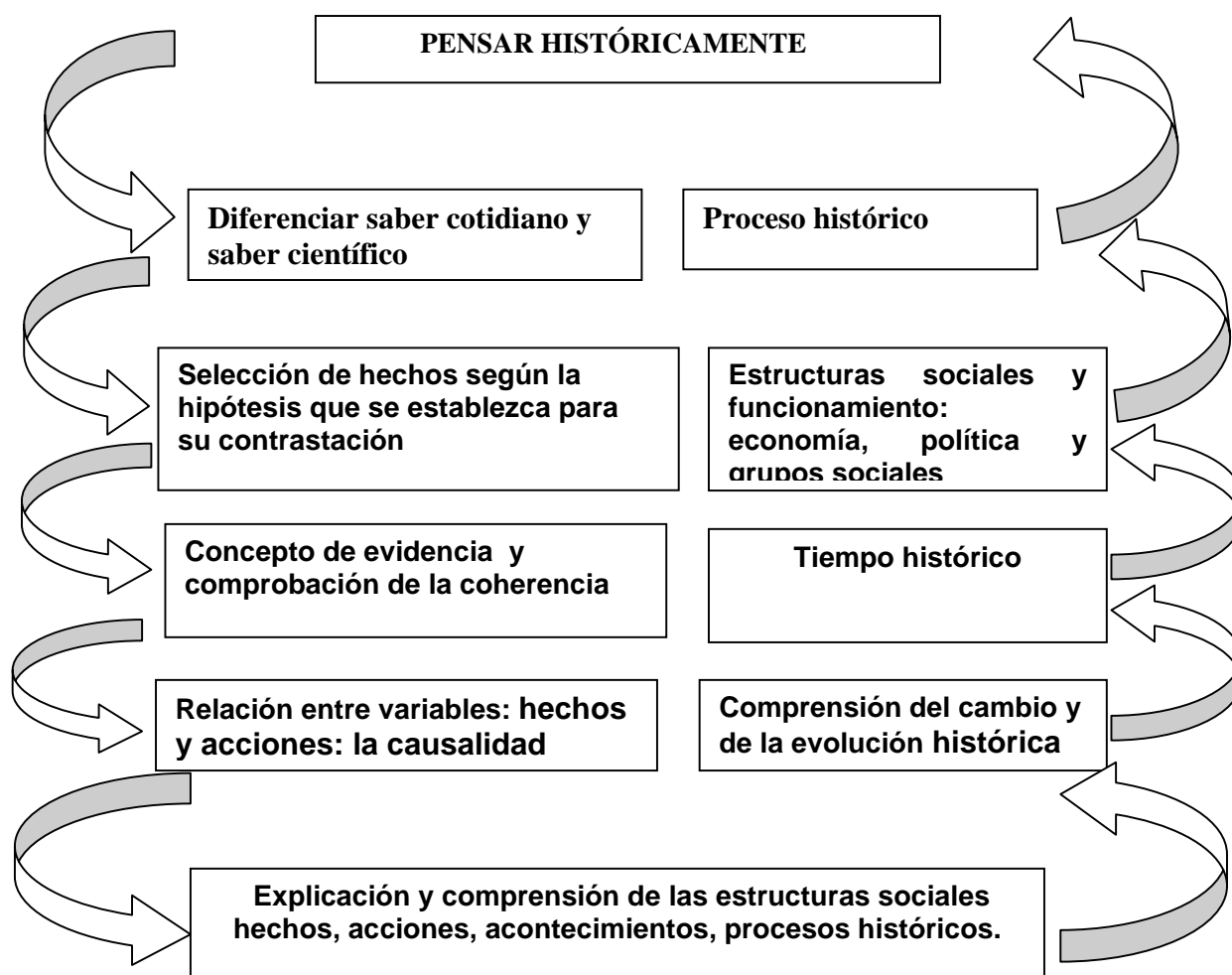
- La comprensión de los métodos del historiador. Para encontrar las diferencias entre el saber cotidiano y el saber científico.
- La selección de los hechos según las cuestiones que el investigador se plantea y la hipótesis que establezca para su constatación.
- El tratamiento de las fuentes. Concepto de evidencia. Comprobación de la coherencia de los resultados, según la calidad y satisfacción de las explicaciones que conllevan.
- La comprensión y explicación de la historia.
- La explicación causal. Relación entre variables.
- Causalidad múltiple. Valoración de causas. Los acontecimientos.
- La explicación intencional. Las acciones. Concepto de empatía. La comprensión de las estructuras sociales. Relación entre hechos y acciones. Concepto de modelo.
- La comprensión del cambio y evolución histórica.

- El concepto de tiempo histórico: duración, tiempos largos y cortos, cambios, continuidad y discontinuidad, simultaneidad, ritmos históricos, evolución y ruptura.
- El concepto de regresión y estancamiento Las estructuras sociales en funcionamientos. Los grandes procesos históricos.
- La evolución histórica.
- Los problemas de cronología.

En esta caracterización para enseñar a pensar históricamente, podemos visualizar dos referentes de interés actual, primero al referente epistemológico (historiografía), para la selección de los conocimientos y encontrar el justo equilibrio entre los resultados de la ciencia histórica y el proceso de enseñanza–aprendizaje de la misma, segundo los ejes articuladores para pensar históricamente declarados en la explicación y la comprensión, que aluden al referente psicológico, que deben ser articulados con los métodos de enseñanza, cuya propuesta más difundida ha sido para Maestros y otros autores, como por ejemplo, (Díaz, 1990; Trepad, 1995; Valls, 1997; Prats y Santacana, 1998; Wineburg, 2001; Romero, 2002 y Leal, 2003 ), que los escolares al acto de aprender Historia, deben recorrer los métodos del historiador, principalmente la utilización de la diversidad de fuentes como recursos didácticos para reconstruir la Historia, y descubrir de forma independiente los conocimientos y su engranaje interno, y en este sentido, se habla del referente didáctico.

De igual forma, en las ideas expuestas por Maestro, se distinguen dos operaciones cognitivas medulares para la asimilación de la Historia, es decir, la explicación y comprensión. Ambas son códigos activadores de los procesos psicológicos que interviene en la construcción de los conocimientos históricos, por lo que debemos tenerlas en cuenta para el diseño y ejecución del currículo de Historia que favorezca el despliegue de la construcción del *pensamiento histórico* por los escolares, tomando como trasfondo, el contenido en dos de sus componentes estructurantes: conceptos y habilidades. Se hará mas énfasis en la comprensión, pues se explora una práctica, a partir de las clases que ya han explicado los maestros, no obstante, de las percepciones de los alumnos se podrán inducir algunas consideraciones.

La validez y actualidad científica de los planteamientos de esta autora, con el fin de acercarnos a una conceptualización del pensamiento histórico que conforme y complete nuestro marco teórico de pertinencia, lo hemos graficado de la siguiente forma:



**ESQUEMA, 1. ESTRUCTURA Y COMPRENSIÓN DEL TEJIDO SOCIAL HISTÓRICO.**

**FUENTE: ELABORADO POR EL AUTOR APARTIR DE LOS CRITERIOS DE MAESTRO (1987)**

Con respecto al mapa conceptual una puntualización es necesaria, el conocimiento histórico con fines de enseñanza y aprendizaje, refiere a un saber científico diferenciador (hechos, acontecimientos y procesos) articulados por el tiempo histórico. Parece indicar que viene a ser el tiempo histórico uno de los conceptos de mayor grado de inclusión en relación al constructo *pensamiento histórico*, presente, en las definiciones que se han podido registrar. La importancia

que se ha otorgado a los componentes del tiempo histórico para enseñar a pensar históricamente a los escolares, ha sido un tema ampliamente tratado en los trabajos (Maestro, 1987; Pagés, 1997; Reyes González, 1999, 2000 y Romero, 2002). No obstante, el autor más destacado desde nuestra perspectiva, ha sido Pagés. Los presupuestos que defiende este autor con relación al tiempo histórico, serán utilizados más adelante en el abordaje del aprendizaje conceptual.

Una distinción útil, a fin de completar una aproximación conceptual del *pensamiento histórico*, lo ofrece Wineburg (2001). Este autor considera, que el proceso de formación del *pensamiento histórico*, supone que los alumnos piensen históricamente, y hacerlo consecuente con el entendimiento de la Historia. Wineburg, asume que este tipo de pensamiento, es un conocimiento de dominio específico asociado a las formas del saber, rechazando la idea monolítica del pensamiento histórico, como un simple establecimiento de las habilidades que trascienden a la disciplina académica. Para ello, subraya, que los profesores deben enseñar a comprender y ponderar las ideas claves, hechos, conceptos e interpretaciones de su disciplina, (Wineburg, 2001; p. 170).

Este autor, fundamenta además, que

*“(...) el pensamiento histórico ya sea dirigido a la construcción de contextos, al análisis crítico de documentos en términos de juicios contextos-sensibles, está mediado por los conocimientos precedentes que se asocian a la solución de una determinada tarea “(Wineburg, 2001; p. 170).*

Desde tal consideración, Wineburg, propone que para la construcción del *pensamiento histórico*, una vía factible puede ser la interpretación de documentos a través de un conjunto ordenados de acciones, vía eficaz en los modelos para construir este tipo de pensamiento, criterios estos compartidos por Drake (2002).

Es de interés, destacar el valor que otorga este autor a dos referentes claves, el saber científico como fuente para aprender desde el contexto, para lo cual las fuentes son idóneas en la selección, determinación y organización de los conocimientos, rechazando así, la concepción psicológica de centrar el interés en las habilidades al margen de los contenidos, cuestiones que han sido planteadas además por, (Monereo, 1995, 1997 y Monereo, Pozo y Montserrat, 2001). De igual forma, se

amplia la consideración que para la delimitación conceptual de este constructo, hay ideas compartidas que debemos considerar los referentes epistemológicos, psicológicos y didácticos.

Siguiendo la lógica que hemos adoptado, Cooper (2004) considera que la construcción del *pensamiento histórico* debe concebirse atendiendo a dos referentes, el “yo docente”, encargado de transmitir el conocimiento y el “yo estudiante” responsable de aprender la información desde el contexto institucional, que tiene que ver con las formas de ordenar los contenidos desde la Historia más cercana a los niños y su contexto.

Para Cooper (2004), el *pensamiento histórico*,

*“(...) es un proceso de relación con el tiempo histórico, lo cual constituye una forma peculiar de abordar la realidad de los niños y una aproximación subjetiva para comprender su entorno cotidiano; es decir, una experiencia de pensamiento.”*

Cooper, parten de una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, a partir de los propios marcos de referencia de los alumnos, en la cual el contenido escolar primero tiene que ser referenciado dentro del marco más íntimo del niño respecto a su biografía individual y colectiva con referentes de tiempo y espacio. Estos referentes, son integrados a un proceso de pensamiento que se va construyendo en un conjunto de relaciones que se estructuran como vivencias del niño, y que son el soporte de la interiorización del tiempo histórico como referente para poder explicar la significación del tiempo a partir de los hechos cercanos de los alumnos (as). Por lo tanto, el concepto de Historia que constituye el planteamiento didáctico de la autora, va sobre la comprensión de los hechos referenciados a la aproximación que hacen los niños en un marco de interés circunscrito. (Camera, 2004).

Desde la consideración apuntada, la autora dirige la atención a distinguir que para formar el *pensamiento histórico* en los escolares, se debe atender a la adecuación pedagógica en relación a la actividad del docente y la actividad del alumno, mediado por el contenido, congruentes con los planteamientos de Coll (2001), que para estudiar la actividad mental constructiva de los escolares debemos hacerlo, atendiendo al triángulo interactivo, alumno-contenido-docente. En particular Coll hace referencia que en este triángulo interactivo, se materializa el aprendizaje, y a través de este, podemos leer e interpretar la mente de los escolares en disciplinas específicas de enseñanza.

Lo que se ha comentado, hace evidente los puntos de contacto entre las definiciones que hemos hecho referencia. En ellas, se parte de reconocer por un lado, que el *pensamiento histórico* refleja el conocimiento social de la realidad que es objeto de aprendizaje para la escuela, y para la selección de tales contenidos, es necesario atender los problemas epistemológicos, es decir, la producción intelectual del saber científico, cuyo interés es atender, la selección y secuenciación de los conocimientos, es decir su adecuación pedagógica, y por otra, el papel de las estructuras cognitivas: las habilidades para la comprensión, que alude al referente psicológico. Ambos referentes son un binomio de singular incidencia, para enseñar a pensar históricamente criterios compartidos por (Maestro, 1987, 1991; Álvarez de Zayas, R., 1990; Díaz, 1990, 2002, 2005; Benejam y Pagés, 1997; Wineburg, 2001; Drake, 2002; Leal, 2003; Marchall, 2005 y Spears, 2006). Sin embargo, el problema se presenta en la no homogeneidad de los presupuestos didácticos implicados en él, para que sea viable su construcción en el contexto del aula.

La atención del *pensamiento histórico* desde el objeto del estudio de la Historia y su estructura, se ha localizado en la definición de Romero (2002) al considerar que,

*(...)” el pensamiento histórico se caracteriza por el estudio del objeto histórico en su desarrollo, o sea, supone la reflexión del movimiento social del mismo en el tiempo y en el espacio, teniendo en cuenta categorías del tiempo histórico como cronología, duración, frecuencia, sucesión, continuidad, cambio, periodización, simultaneidad, momento de inicio y terminación, ritmo, ámbito o atmósfera, y del espacio histórico como escenario, itinerario, ruta, distancia, accesibilidad, origen, destino, etc. O sea, es preciso advertir la dinámica del tiempo y del espacio históricos, con toda su complejidad para entender el movimiento social, complejo y contradictorio, del acontecimiento, fenómeno, o proceso histórico que se estudia lo que refuerza la idea de que la Historia es un proceso dialéctico.” (2002, p. 39)*

Este autor, centra el interés en el referente epistemológico, haciendo énfasis en los conceptos tiempo y espacio histórico, como estructurantes y articuladores del tejido social histórico, que permiten la reflexión por los escolares del proceso histórico en su evolución y desarrollo. Es evidente así, la relación dialéctica pasado-presente-futuro en el proceso de pensar históricamente.

Romero, hace énfasis en atender la relación pasado-presente-futuro en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los conceptos tiempos y espacio histórico, al considerarse la tendencia

disciplinar que adoptan los programas oficiales de Historia en los diferentes sistemas de enseñanza. Esta idea, se localiza además en los trabajos de (Pagés, 1997; Prats, 1997 y Prats y Santacana, 2001), quienes plantean que en la conexión del puente pasado-presente-futuro subyace la visión retrospectiva para explicar el desarrollo social con conceptos del pasado. Esta visión ontológica de la Historia se explica a partir de la temporalidad, que otorga la capacidad a los escolares de percibir y comprender la dimensión de los ritmos, continuidad, discontinuidad, evolución, retroceso, estancamiento y cambio de una determinada sociedad.

Las perspectivas a que se ha hecho referencia en la delimitación conceptual del constructo *pensamiento histórico*, nos permiten considerar que en la literatura científica de la época para el acto educativo, aparecen aproximaciones para conceptualizar este, contándose para la presente investigación con un marco teórico y terminológico de validez actual y científica. De las conceptualizaciones referenciadas, emergen los posicionamientos siguientes:

- La construcción del *pensamiento histórico* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, está intervenido, por el referente epistemológico (objeto del conocimiento histórico), que han construido los historiadores en saberes científicos. Estos, deben transformarse en contenidos conceptuales de enseñanza con una adecuada intención pedagógica, y nos referimos a los hechos y procesos considerados históricos, a sus interpretaciones y a las nociones y conceptos que de ellos se derivan, dando sentido al segundo,
- La forma como los escolares lo construyen en el aula, se convierten en contenidos procedimentales durante el aprendizaje en el manejo y utilidad de operaciones intelectuales de diferentes niveles de complejidad, haciéndose referencia al componente psicológico (desarrollo de las estructuras cognitivas y las habilidades de dominio específico), referente psicológico, que constituye el puente entre el proceso pedagógico y los procedimientos didácticos para enseñar y aprender conocimientos dando paso al tercero,
- Contenidos conceptuales y contenidos procedimentales que se articulan en diferentes acciones para aprender (estrategias), y permiten el abordaje didácticos de estos.

Estos estudios, se hacen eco de un posicionamiento teórico para conceptualizar, y *explorar* en la práctica este constructo. Además, existen congruencias en reconocer las formas de pensar históricamente, tanto en nivel individual como social en actos de aprendizaje, los enfoques que se

han utilizado para estudiar el *pensamiento histórico* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada autor desde la intencionalidad que se plantea ha asumido una postura en relación con determinados referentes. En este sentido, en las investigaciones que hemos logrado consultar como punto de partida de la presente investigación, resultan tres proposiciones bien definibles:

- Primero, los que consideran que la construcción del pensamiento histórico, es un problema cognitivo, tesis apoyada principalmente por (Delval, 1974,1981; Delval, Barrio y Echeita, 1981; Delval y Echeita 1991; Delval y Denegui, 2002), continuadores estos autores, de la epistemología genética de Piaget, para investigar el pensamiento del escolar en determinados conceptos de contenido social, y dirigen la atención a las ideas que los alumnos se forman sobre su país, y sobre el funcionamiento del sistema económico, a través de las nociones de dinero, institución, clase social, jefe, mercancía, revolución, que no deben sólo ser mencionados sino explicados a partir del bagaje experiencial del alumno retenido en su memoria.

Estos estudios según Carretero y Limón (1993, 1996), Coll (2001), Martín y Solé (2001) y Monereo, Pozo y Montserrat (2001), no muestran qué ocurre en cada individuo, y si este aprendizaje constructivista de las nociones sociales se ve influido por una correcta intervención pedagógica. Desde mi consideración, se han planteado recabar datos empíricos sobre la información que retiene los alumnos en determinados núcleos conceptuales de contenido social; pero no se estudia lo que pueden conocer o no los alumnos en condiciones favorables de aprendizaje. Utilizan los datos, para fundamentar que los alumnos no presentan un desarrollo cognitivo evolutivo que les permita entender o comprender uno u otro concepto como noción, y de la carga ideológica que se les atribuyen a estos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En segundo lugar, localizamos un posicionamiento que considera que la construcción del pensamiento histórico, se favorece o está intervenido por el proceso interactivo entre los referentes epistemológico y didáctico, tesis defendida por (Wineburg, 2001; Drake, 2002 y Cooper, 2004).

Se cruzan acá dos aspectos, el relacionado con la selección y secuenciación de los conocimientos, de sus pertinencias tanto desde el referente más cercano a los alumnos (Cooper,



2004), como de su selección en las fuentes: los documentos históricos con la correspondiente adecuación pedagógica (Wineburg, 2001 y Drake, 2002). El interés de estos autores, al que incorporamos a Díaz (1990, 1999, 2002 y Leal, 2003), se dirige a la intencionalidad de la actividad del docente para enseñar a los estudiantes a aprehender determinados contenidos históricos desde la diversidad de las fuentes.

- En tercer lugar, los que defienden que en la formación del *pensamiento histórico* intervienen los referentes epistemológico, psicológico y didáctico cuyos ejes articuladores en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la explicación y comprensión; tesis desarrollada por (Maestro, 1987, 1991; Domínguez, 1989; Álvarez de Zayas, R., 1990; Pagés, 1989, 1993, 1999; Marchall, 2005 y Spears, 2006). Esta última concepción, es la consideramos más completa para ser utilizada en esta investigación, partiendo del supuesto que pensar históricamente, no solamente es un proceso cognitivo, sino también constructivo y dialéctico, intervenido por los referentes epistemológicos, psicológicos y didácticos.

Como hemos visto, el *pensamiento histórico* tiene su origen en las ciencias históricas (Bloch, 1971 y Vilar, 1988, 1992). La conceptualización de este, y su aplicación al ámbito educativo lo hemos podido espigar en los trabajos de Pagés (1989, 1993, 1999), Álvarez (1990), Drake, (2002), Wineburg, (2001), Romero (2002) y Cooper, (2004), cuyas definiciones contienen elementos del mismo tenor. Se ha tenido en cuenta además, aunque no ofrecen una conceptualización, las consideraciones sobre los procedimientos para pensar históricamente, como lo han planteado, Maestro (1987, 1991), Guimerá (1994), Marshall (2005) y Spears (2006), que dan congruencia a un espectro de mayor amplitud para un acercamiento conceptual de esta parcela de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un intento de integrar todas las perspectivas apuntadas, y de asumir una delimitación conceptual, consideramos que el constructo *pensamiento histórico*, es un término genérico que hace referencia a las percepciones que tienen los escolares en sus ambientes de aprendizaje durante la actividad cognoscitiva cuando reflejan y reproducen determinados conocimientos históricos de orden circunstancial, que le otorga notable especificidad, y está intervenido por el desarrollo de las

estructuras cognitivas de los alumnos, por las habilidades de dominio específico y las estrategias que ponen en juego para comprender los conocimientos históricos.

Al asumir una conceptualización para la presente investigación, consideramos que en la construcción del *pensamiento histórico* subyacen los supuestos siguientes:

- Es una forma de aprender Historia a través de la relación pasado-presente como resultado de los ritmos y la larga duración, a través del cual se puede expresar la relación fáctica (aspectos externos de los hechos, acontecimientos, procesos) y su conexión con el aspecto lógica (engranaje internos de los procesos), reflejo de las tendencias del desarrollo de la sociedad, y puede ser expresado a través del discursos lingüísticos de los escolares,

- Es posible, por el desarrollo de determinadas estructuras cognitivas para inferir y transferir conocimientos de orden social por medio de determinadas operaciones mentales: habilidades de dominio específico como la observación, el relato, descripción, identificación, caracterización, definición, comparación, explicación,

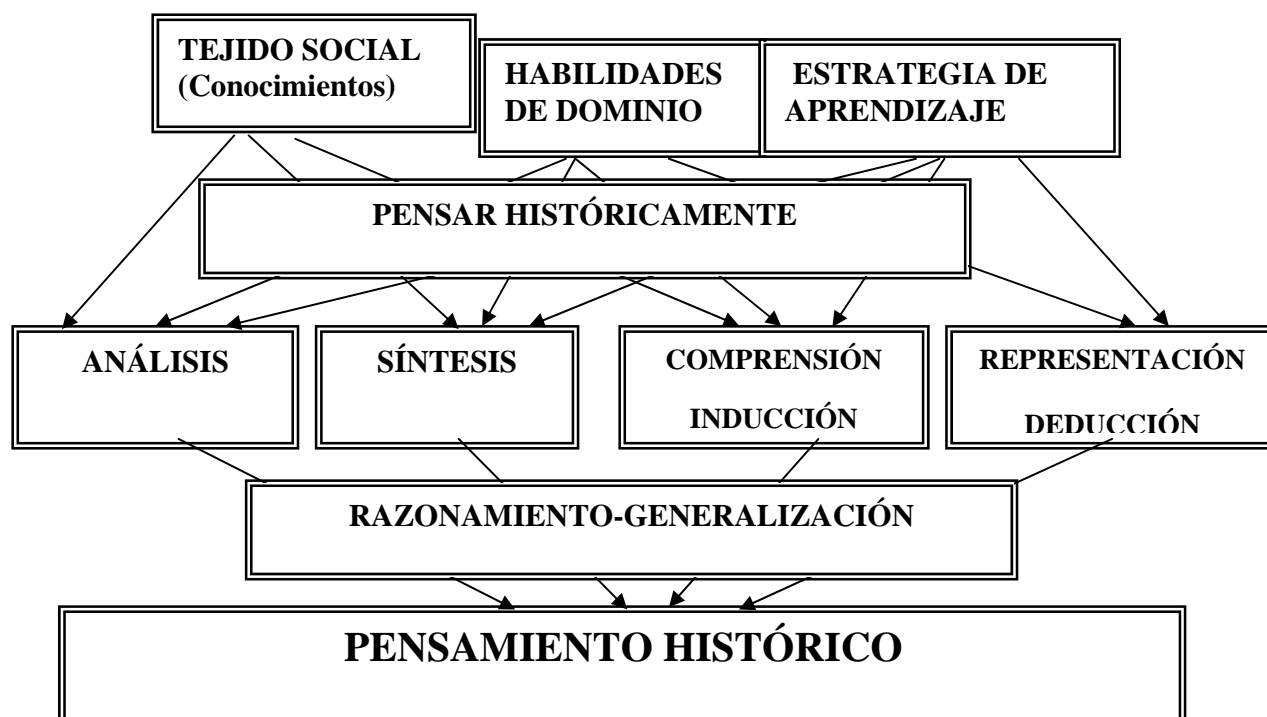
- Se construye por tales operaciones y las acciones que son necesarias e importantes: estrategias de aprendizaje. Estas percepciones pueden ser diferentes entre los alumnos y alumnas en condiciones semejantes de aprendizaje en un mismo grupo y una misma escuela, reflejo del sentido personal que los alumnos otorgan a sus aprendizajes, y de los significados sociales compartidos,

- Expresa las formas de comprender la sociedad, de sus estructuras sociales, del entramado económico, político y cultural, de las ideologías y sus discursos.

Las ideas que se han apuntado, constituyen la base conceptual que sobre el *pensamiento histórico* se asumen en la realización de la presente investigación, y, constituyen una guía para *explorar* este campo en clases que ya han explicado los maestros y maestras, en una escuela de Cienfuegos ubicada en el centro sur de en Cuba.

Existe coincidencia entre los autores aquí referenciados, y en nuestra opinión, que para estudiar el pensamiento histórico en actos de aprendizaje, al menos debemos atender: el contenido en su concepción amplia, es decir conocimiento declarativo (conceptos, teorías principios,

habilidades y valores, y lo procedual (habilidades de dominio específico, así como las estrategias de aprendizaje, cuestión que se grafica de la forma siguiente:



## ESQUEMA 2. NEXOS ARTICULADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

El esquema refleja de forma sintética, ¿qué? y ¿cómo enseñar a aprender?, los conocimientos históricos en relación con el *pensamiento histórico*. A tenor de lo expresado, para su estudio se requiere tener en cuenta estos códigos activadores del pensamiento, consideraciones congruentes con los planteamientos de Monereo, Pozo y Montserrat (2001; p 240), quienes consideran que para enseñar a aprender en Historia, es necesario atender su soporte es decir, el contenido específico, y en este sentido, este responde a una estructuración lógica y epistemológica, así como cuándo y por qué se activan determinados dispositivos para ordenar, representar o interpretar datos, hechos y proceso históricos (habilidades), en función de convertirlos en conocimientos (declarativo y procedual), y por último, conectar con las estrategias que lo posibilitan. Aspectos que se puntualizan en los apartados siguientes, al considerarlos componentes estructurales del constructo pensamiento histórico.

### 1.3.1. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EL CONTENIDO EN EL DISEÑO CURRICULAR

Esta idea de comprender el *pensamiento histórico* a partir del contenido y el diseño curricular, obedece a que no se piensa en abstracto, ni al margen de los conocimientos (Pagés, 1993; Monereo, 1995, 1997 y Monereo, Pozo y Montserrat, 2001), sino que se requiere de la materia prima que actúa como vehículo activador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha pretendido en este apartado, un cruce temático entre dos aspectos medulares, por un lado la demanda sobre la que se piensa (conocimientos), y por otro, las operaciones para aprehenderlos (habilidades). Son estos constructos, pertinentes del bloque de contenido en el diseño curricular de Historia de Primaria, que favorecen el conocimiento de los hechos, acontecimientos y procesos históricos que se construyen en los ambientes de aprendizaje.

Los docentes, encargados de enseñar Historia en los diseños curriculares desde la escuela, tienen que asumirlo desde las normativas del programa establecido oficialmente. Este, de forma sistemática, exponen el contenido de la disciplina de acuerdo al nivel que se asume: macroestructural, mesoestructural o microestructural. (Colás, 2000). En él, se consignan los temas y puntos esenciales a tener en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La disciplina de estudio, constituye una singular proyección del conocimiento científico en el plano de la asimilación, que se determinan por los fines de la enseñanza, las peculiaridades asimilativa y de las posibilidades psíquicas de los escolares en la actividad cognoscitiva, entre otros aspectos.

Columna vertebral de cada disciplina, es su programa, o sea la descripción sistemática y jerárquica de los conocimientos y las operaciones que proceden a la asimilación. El programa, determina el contenido de la materia, establece los métodos de la enseñanza, el carácter del material didáctico, los plazos de estudios y otros elementos del proceso docente.

Lo más importante a considerar para el caso que nos ocupa, es la proyección que en los programas se hacen del tipo de pensamiento que se forma en los alumnos al asimilar estos el material de estudio propuesto. De ahí, que los problemas de la estructuración del programa de la disciplina, y de la fijación de los contenidos, no sea sólo, un problema metodológico, sino también psicológico, para entender la conexión existente entre la actividad mental constructiva de los alumnos y el contenido de los conocimientos asimilables durante la actividad cognoscitiva.

En otras palabras, la estructuración del programa de la disciplina, entraña premisas lógicas, y estrechamente vinculadas con estas, las psicológicas. La correlación de estos aspectos, componentes de la actividad cognoscitiva del escolar, se destacan aquí, a partir del análisis y la síntesis mental que realizan los escolares con relación al aprendizaje conceptual, como una de los componentes del contenido, y una de las formas esenciales de la actividad discursiva en el que se revelan los mecanismos del pensamiento. La singularidad, del aprendizaje conceptual a través de las operaciones de generalización en su unidad con la abstracción, caracteriza un tipo de actividad mental de los alumnos (as) en el proceso de asimilación y comprensión de los conocimientos como un nivel estructurante del contenido.

El contenido, ha estado pretendido en cualquier intervención didáctica, ya sea, para comprobar la convergencia o divergencias entre objetivos y los procedimientos para aprender, para evaluar resultados reales, o para describir dichos resultados de modo peculiar en correspondencia con él. En este sentido, según Colás, (2000, p.89), el programa de la disciplina, contiene una propuesta semántica y organizada de intervención educativa, teniendo en cuenta los objetivos y sus contenidos para su aplicación en determinados contextos. Siguiendo las coordenadas de esta autora, el programa de Historia responde a un nivel macroestructura que se desarrolla a nivel nacional, aspecto este, que se ampliará en el Capítulo II.

Esta intención programática debe tener su nivel de concreción en la proyección microestructural, es decir, en la programación del aula (Colás, 2000), por medio del cual encuentra concreción la disciplina. En sus pretensiones y cumplimiento se produce el triángulo interactivo, alumno-contenido-docente.

Desde esta consideración teórica, el contenido histórico diseñado en el programa escolar (tanto en la concepción macroestructural como microestructural), se ha efectuado a través de dos posicionamientos declarados, como se puntualiza a continuación.

En primer lugar, aquellos programas arraigados en la tendencia decimonónica de enseñar la Historia a través del puente pasado-presente-futuro, tendencia que se han explicado en los trabajos de (Hernández Córdova, 1995; Pagés, 1997; Reyes González, 1999, 2000 y Prats y Santacana, 2001). Esta concepción, es una especie de Historia total (nacional, macroestructural) en la que el pasado,

es un proceso complejo y dinámico de los diferentes planos de la realidad social, que se interrelacionan para explicar mutuamente en un aquí, antes y después.

En segundo lugar, una tendencia más contemporánea que se defiende en las investigaciones de (Delval, 1981; Delval y Echeita, 1991; Álvarez de Zayas, R., 1998; Delval y Denegui, 2002; Hernández Córdova, 2002; Cooper, 2004; Helwig, 2006; Janson, 2006 y Kristian y Soizzo, 2006), Spears 2006; William, 2006), conocida como “historia presente (historia del medio social)”, que la podemos asociar a un programa microestructural, a través del cual se enseñan la Historia desde el presente social más cercano a los alumnos (as). Tal intencionalidad, pretende no sólo que los niños y niñas conozcan determinados conceptos del medio, sino, cómo lo asumen en su formación ética y ciudadana

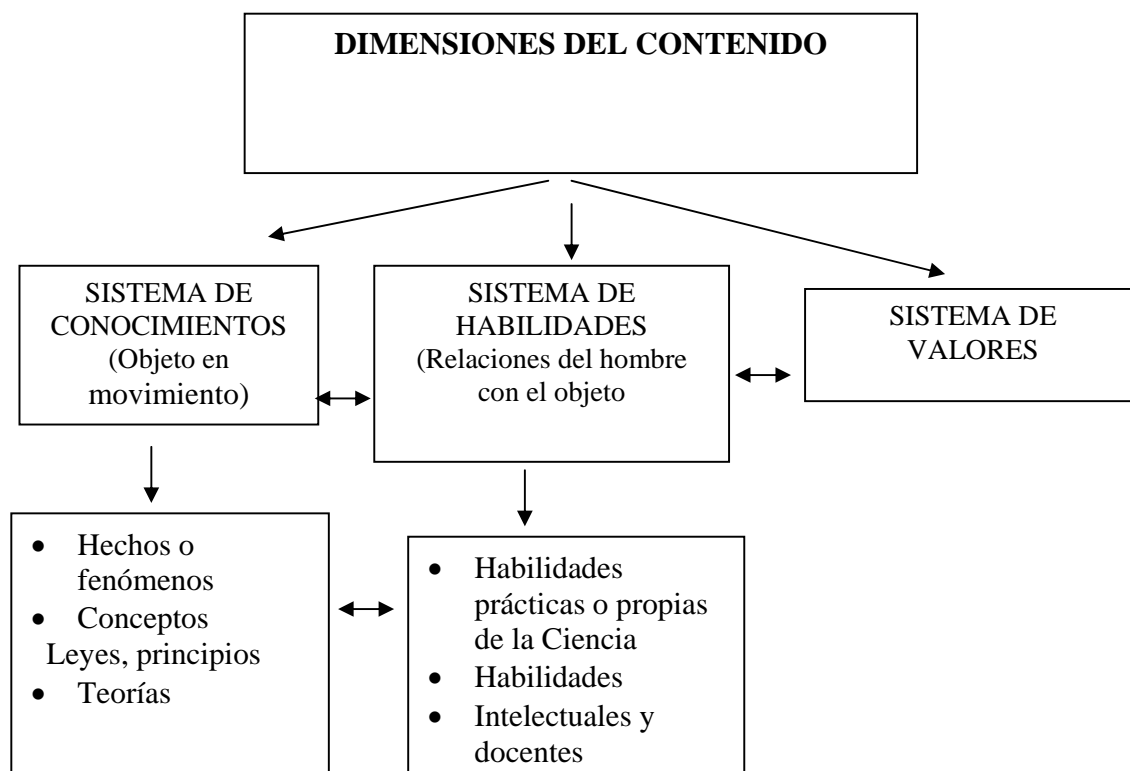
De tal divergencia, observamos un denominador común, el de comprender y asumir el contenido histórico con una intencionalidad pedagógica. Frente a cada sujeto que aprende hay un docente que enseña. La actividad del docente como adecuación pedagógica, está insertada en un marco más amplio que considera como fundamentar los contenidos a enseñar, cuestión que requiere de la pertinencia de qué es lo que los alumnos deben aprender, y sobre esto, es necesario establecer que contenidos están incluidos en él: conceptos sociales, habilidades y valores, cuestiones que son pertinentes en cada una de las tendencias apuntadas.

La idea anterior, encuentra su concreción en el contenido, categoría de la didáctica que mayor congruencia encontramos entre los psicólogos y didáctas, al coincidir que estamos en presencia, del saber cultural de referencia que debe ser aprehendido de manera oficial en la escuela, y responde a la histórica pregunta de qué enseñar y qué aprender, en estos puntos de vista coinciden (Pérez Gómez, 1994; Pérez Cabaní, 1997; Silvestre, 1999; Coll, 2001; Silvestre y Zilbersteín, 2002 y Rico, Santos y Martín-Viaña, 2004).

Estos autores concuerdan que el contenido en su estructura abarca tres dimensiones esenciales, a saber:

- Las nociones, conceptos, teorías y leyes de la ciencia (saber)
- Las habilidades generales intelectuales para la actividad docente (saber hacer)
- Los valores (saber ser, saber comportarse).

Componentes que pueden graficarse de la siguiente forma:



**ESQUEMA, 3. DIMENSIONES DEL CONTENIDO. FUENTE ELABORADO POR EL AUTOR**

Estas tres dimensiones se deben interpretar de manera diferente, son tres contenidos distintos cada uno de los cuales conservan su propia personalidad e identidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no existen independientes unos de otros, sino que todos ellos se interrelacionan dialécticamente por medio de una triada y conforman una unidad en la integración del todo en sus partes para el acto de enseñar y aprender Historia.

En correspondencia con la intencionalidad de esta investigación, se ha hecho referencia a las consideraciones de (Maestro, 1987; Álvarez de, 1990; Guimerá, 1994 y Romero, 2002), con respecto a la pertinencia de los contenidos históricos para enseñar a pensar históricamente. Sin embargo, en ningún caso se precisa, ¿cuál es la estructura del tejido social histórico, que debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje?, aspecto este que ha quedado clarificado en las consideraciones que ha defendido Pierre Vilar (1988).

Autor que, considera que la Historia desde una concepción de la ciencia, está estructurada por la materia de un conocimiento, y hace referencia a los hechos y acontecimientos ocurridos en la vida social: conjunto de factores que condicionan la actuación humana, herencia cultural, valores condicionantes, organización social: economía y política, desarrollo y cambio de las estructuras sociales, mediado por la actividad humana. La materia histórica, la constituyen los tipos de hechos que se desean estudiar, para poseer el dominio científico de la materia en cuestión, y se clasifican en:

- Los hechos de masas, masa de hombres, (demografía), masa de los bienes (economía), masa de los pensamientos y las creencias (fenómeno de mentalidades, lentos, fenómeno de presión más fugaces).
- Los hechos institucionales, fijan las relaciones humanas en un determinado marco existente: derecho civil, constituciones políticas, tratados internacionales, no son eternos, están sometidos al desgaste y al ataque de las contradicciones sociales internas.
- Los acontecimientos, aparición y desaparición de personajes, de grupos (económicos y políticos), que toman medidas y decisiones, desencadenando, acciones, movimientos de opinión, que ocasionan hechos precisos, modificaciones de gobierno, la diplomacia, cambios pacíficos, profundos o superficiales. (Vilar, 1988; p. 17).

En la clasificación anterior, se ofrece la estructura del tejido social, a partir del cual el historiador se plantea problemas y cuestiones a investigar. Los procedimientos para acometer cada empresa responden a: cuándo, cómo, por qué, en qué medida, se modifican, los hombres (bienes, economía, política e ideología), las sociedades (relaciones sociales más o menos cristalizadas en la economía, en la política, las instituciones), las civilizaciones (conjunto de actitudes mentales, valores, cultura artística, literaria, estéticas).

La importancia de estas precisiones, reside en el hecho de que la realidad histórica no siempre se corresponde con el producto del conocimiento histórico, y en este sentido, definir una ciencia significa, dejar clarificado el objeto cuyo conocimiento quiere alcanzar, y establecer su relación para el acto educativo, es decir, para este mismo autor es “ *el conocimiento de esa materia*”. (Vilar, 1988; p. 17).



Este posicionamiento de Vilar, nos interesa en dos sentidos, por un lado queda expresado que todo conocimiento histórico para el acto educativo, parte de una postura epistemológica, y por otro, su razonamiento para el acto de pensar la Historia, congruente con esta idea, Domínguez (1989, p.45), hace alusión a que la enseñanza de la Historia no puede reducirse a la mera transmisión de los conocimientos elaborados, ni tampoco a la enseñanza de los métodos del historiador, sino comprender, que los saberes científicos que construye el historiador, deben transformarse en “*contenidos de enseñanza de la historia*” (Domínguez (1989, p.45), en contenidos conceptuales para el aula.

Teniendo en cuenta las ideas de Vilar y Domínguez, consideramos que estamos en presencia de los hechos y procesos históricos que son etiquetados conceptualmente, y deben formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, es decir, las interpretaciones y las nociones que de ello se derivan. Los conceptos históricos son considerados como un componente esencial del contenido, cuestión fundamentada por (Licera, 1997 y Valls, 1997), y las formas de cómo se construyen en el aula, obedecen a contenidos procedimentales. Contenidos conceptuales y contenidos procedimentales, son la perspectiva que se ha adoptado para esta investigación, y permitirán el abordaje de estos en relación con la construcción del pensamiento histórico. Desde esta consideración se avanza al apartado siguiente.

#### **1.3.1.1. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y APRENDIZAJE CONCEPTUAL**

Los estudios sobre la construcción del *pensamiento histórico* tomando como referente los conceptos, han sido relativamente pocos, y se inscriben en la línea del cambio conceptual, tanto desde la perspectiva de la psicología cognitiva de corte piagetano, (Piaget, 1965), o del enfoque histórico-cultural defendido por Vigotsky (1998), así como en los marcos del constructivismo en la psicología cognitiva de la instrucción y la educación en la contemporaneidad (Carretero, 1996; Limón y Carretero, 1997 y Valls, 1997). Puntos de vista que se vinculan a la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausbel y sus colaboradores.

La limitante está, por un lado, a la desmedida atención a que son conocimientos complejos y muy abstractos para que los escolares primarios logren asimilarlos y comprenderlos en general. (Alderoqui, 1994; Svarzman, 1994 y López, 2000). Por otro lado, plantean (Carretero y Limón, 1996) la imposibilidad de establecer analogías y transferencias del aprendizaje conceptual de las

ciencias experimentales al conocimiento social. Aspecto este planteado además por Prats (2001, p.21) y Leal (2003, pp.5-6).

Carretero y Limón, (1996), hacen referencia a la imposibilidad de establecer analogías y transferencias del aprendizaje conceptual de las ciencias experimentales al conocimiento social cuestiones que obedecen a los parámetros de diferenciación siguientes:

Ciencias experimentales	Ciencias Sociales e Historia
Realizan de experimentos	No se realizan experimentos
Control de variables como estrategia cognitiva	No se puede aplicar el control de variables. Se utilizan estrategias alternativas.
Manipulación de variables	No se manipulan variables
Escasa influencia ideológica	Intensa influencia ideológica
Escaso relativismo	Intenso relativismo
Acuerdos acerca de los enfoques dominantes	Fuertes diferencias entre enfoques y tendencias
Escasa influencia afectiva – motivacional de los contenidos	Fuertes influencias afectivas motivacionales de los contenidos
Efecto inmediato de los resultados en la solución. Tecnología	Efecto demorado de los resultados en la solución. Tecnología social

**CUADRO 1. FUENTE: ELABORADO A PARTIR DE CARRETERO Y LIMÓN, 1996, p. 36**

En el cuadro quedan declaradas las consideraciones sobre las características del aprendizaje conceptual en conocimientos de tipología social. Dos ideas claves se expresan con claridad, en primer lugar que en la enseñanza de los conceptos históricos no se tiene el control sobre las variables, si no, que se buscan estrategias alternativas, y en segundo lugar, el efecto del aprendizaje es demorado en cuanto a los resultados, ya que dependen del desarrollo de las estructuras cognitivas, de la diversidad de enfoques y de las alternativas estratégicas para aprender. De igual forma, se destaca dos consideraciones más, por un lado, la intensa influencia ideológica que se le otorga a los contenidos, y por otra, las diferencias notables entre tendencias y enfoques no homogéneos en la diversidad de sociedades y programas escolares para enseñar y aprender la Historia.

Desde nuestro punto de vista, los conceptos, constituyen la fuente inmediata del conocimiento histórico, lo que explica el interés que en la contemporaneidad existe acerca de cómo se aprenden, y por otro, la naturaleza científica y argumentativa de estos, influidos en alguna medida por los

intereses sociales de la educación que se traslada a la escuela con marcada connotación ideológica, quedando su aprendizaje en algunos casos atrapados por esta intención.

El papel de los conceptos en la teoría del conocimiento y del aprendizaje, ocupa un lugar importante dentro de los contenidos, toda vez, que los conceptos según Bunge (1984, p. 64), expresan la unidad del pensamiento que se estudia y se analizan a partir de la lógica de los conceptos, y la sintaxis de estos, es decir, su estructura y su semántica, que permiten estudiar su connotación y denotación, para comprender las funciones del proceso del conocimiento conceptual envuelto en signos, palabras, símbolos y diagramas.

Los conceptos desde el punto de vista objetivo, dan sentido o expresan objetos, procesos y fenómenos de una realidad concreta. En el nivel subjetivo, no podemos identificarlo con los símbolos, estos último son expresión de una palabra, es decir, una unidad lingüística expresados en códigos como términos, frases y sentencias. Aun que no todo término identifica un concepto. (Bunge, 1984; p.66).

Los conceptos, son propiedades comunes de una clase de objetos, hechos o fenómenos que son contenidos de de aprendizaje, y se forman a partir de determinados esquemas mentales. Desde esta perspectiva, estos son instrumentos esenciales del conocimiento y contribuyen notablemente a la economía cognitiva. (Delval, 1997, p.24). Para este autor, los conceptos se pueden diferenciar por sus distintos niveles de abstracción, pues hacen referencia a objetos materiales a través del cual se establecen relaciones a nivel de representación semiótica como la percepción, las imágenes y el lenguaje. Son estas operaciones la que otorgan significados a las acciones que identifican el concepto. Desde esta concepción, los sujetos construyen las representaciones conceptuales de una parcela de la realidad, por ello, el cambio conceptual constituye un cambio teórico, por medio del cual, se expresan los conocimientos.

A través del aprendizaje conceptual, los alumnos (as) expresan sus ideas y visión de las cosas, elaboran explicaciones, descripciones, hipótesis, atribuciones sobre distintos dominios del conocimiento social, y hacen explícitas sus teorías al respecto. Esta perspectiva, requiere distinguir las cosas (hechos) y los conceptos. Para Carretero (1996, p.68), los conceptos presuponen que los escolares comprendan los hechos otorgándole un significado a partir de sus ideas previas, lo cual hace pertinente las actividades que los alumnos desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con lo planteado, a partir del trabajo de de Aebli (1988, p.212, citado por Carretero, 1996, p.71), son los conceptos instrumentos de la vida mental de los escolares, que les permiten captar y ordenar fenómenos del medio, son abstracciones de un grupo de objetos o sucesos que comparten características comunes y se identifican con el mismo concepto, y una alternativa para aprenderlo puede ser por redes conceptuales, criterios estos compartidos por Rodríguez Ratia, 2004, pp.128-129).

Existen coincidencia en las concepciones de (Carretero, 1996; Limón y Carretero, 1997; Delval, 1997; Ballesteros, 2000 y Rodríguez Ratia, 2004), que los conceptos son una representación mental de un conjunto de objetos, hechos o entidades, que se hacen los individuos de la realidad; por lo tanto, expresan la capacidad para organizar los conocimientos en núcleos organizadores comunes, y constituyen una actividad vital en el aprendizaje a través de la percepción, la memoria y el pensamiento.

Desde el punto de vista histórico, es oportuno apuntar, que los conceptos son imágenes mentales de la realidad social que es objeto de aprendizaje. Según Rodríguez Ratia (2004, pp 129-130), son accesibles a los sentidos a través de los hechos. Para este autor, estos, pueden estructurarse en redes de significados para expresar hechos, acontecimientos y procesos históricos, y su aprendizaje se inicia en la infancia. Aprender conceptualmente, es adquirir un marco de referencia, mediante el cual podemos interpretar coherentemente la realidad.

Enseñar y aprender Historia, por medio de núcleos conceptuales, es posible si partimos de unas claves que aproximen a los alumnos (as) a su comprensión, y estas pueden ser:

- La estructura, organización y secuenciación de los conocimientos que son objeto de aprendizaje, y se expresan en hechos, acontecimientos y proceso histórico.
- Conocimientos de la diversidad estructural: economía, política, sociedad, instituciones, masas de hombres, grupos, acciones (oposición o legitimación del orden social existente).
  - Sistema de creencias
  - Concepciones del mundo
  - Escala de valores

Estas claves, permiten a los escolares otorgar sentido al conjunto histórico que es objeto de aprendizajes etiquetados conceptualmente. Se trata preferentemente, de enseñar a los alumnos que la Historia es una forma, una vía de conocimiento de la realidad pasada, presente y de proyección hacia el futuro. Desde la perspectiva que nos ocupa, es decir, Historia del pasado, es conveniente enseñar cómo se explica este, cómo evolucionó y se trasfiere a la actividad de los hombres en el tiempo. Ello es posible, porque se dispone de un aparato conceptual elaborado desde el presente, que permite construir un modelo mental distinto al suyo propio, y para esto, las claves apuntadas son necesarias a considerar.

Otro aspecto importante a considerar, hace referencia, a cómo se han clasificados los conceptos históricos para ser objeto de aprendizaje, consideraciones que se amplían a continuación.

#### **1.3.1.1.2. CONCEPTOS HISTÓRICOS. ALGUNAS CLASIFICACIONES**

En este apartado, se ha considerado oportuno dirigir la atención a dos aspectos de interés, por una parte, afinar con relación a la operacionalización de qué entender por conceptos históricos desde las consideraciones del autor, y por otra, referir a las clasificaciones de estos en correspondencia con las teorías y supuestos de los autores que se han podido registrar, distinguiéndose la que más se acerca al campo que se investiga para el contexto cubano.

##### **1.3.1.1.2.1. CONCEPTOS HISTÓRICOS: ACERCAMIENTO A SU DEFINICIÓN**

Los conceptos históricos, expresan el grupo de hechos, acontecimientos y procesos de la realidad social en relaciones y conexiones entre ellos. Nos permiten distinguir la relación genérica-específica según el grado de comunidad entre ellos, para establecer la diferenciación de los objetos entre sí y la subordinación genérica específica entre los mismos. Desde esta perspectiva, en estos subyacen la estructura de los esquemas de clasificación, cuyo empleo con fines de aprendizaje permite relacionar los objetos concretos con determinados grupos (clase o de género) y designarlos por una palabra (término). Estos se comprenden cuando se expresan o son contentivos de casos concretos en los que se manifiestan, y es producto del reflejo mental que cada alumno (a) se hace sobre las cualidades específicas y generales de los objetos y fenómenos de la realidad social que se estudia

En la formación de los conceptos históricos, intervienen la acción mutua entre la representación mental (lo sensorial) y la percepción objetiva que el escolar logra hacer, a través de la cual, se produce lo relacional (generalización). Procedimientos estos, que nos indican el conjunto de conocimientos sobre los objetos a que los conceptos se refieren. El contenido de los conceptos, se descubren en los juicios, y este siempre se manifiesta en forma verbal aunque no se pronuncien las palabras en voz alta. El juicio, es el reflejo de las conexiones entre los hechos, acontecimientos y procesos históricos o algunas de sus cualidades tanto a nivel de afirmación o negación, mental o expresiva.

Se llega a un juicio conceptual cuando en él, se constata algo que se percibe de manera directa (realidad contextual), y se deduce de ella; de forma indirecta (reproducción objetiva), y se induce. La conclusión es la obtención de un juicio a través de otros, es decir, sobre la base de determinados juicios se puede llegar a otros nuevos, induciéndose así los procesos del razonamiento.

En los juicios conceptuales, se distinguen dos formas fundamentales de conclusiones: las inductivas y las deductivas. La primera, es la manera de enseñar los conceptos históricos de lo particular a lo general, y la segunda de lo general a lo particular. Este proceso, no puede ser de transmisión simple, es decir, depende del conocimiento y de la actividad que se realiza durante la asimilación, y del sistema de operaciones mentales que se utilizan para ello. Aspectos que se ampliarán más adelante.

Tradicionalmente, han existido dos formas de asimilar los conceptos. Una sin la enseñanza especial que se manifiesta en la comunicación diaria con otras personas o por medio de la acumulación de la experiencia personal, y son identificados como conceptos espontáneos. La segunda, la asimilación de los conceptos por la vía institucionalizada en la escuela por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual, se pone en conocimiento del niño (a) conceptos determinados de acuerdo a un programa disciplinar, declarado como conocimientos científicos. (Vigotsky, 1998). En esta última forma, los conceptos son agrupados y clasificados de acuerdo a la intencionalidad de esta.

Los conceptos científicos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, se forman a partir de los aportes de la ciencia histórica, y se corresponden con las tendencias historiográficas

utilizadas para éste fin. A través del programa de la disciplina, la enseñanza se presentan por determinadas fuentes del conocimiento histórico: documentos, objetos originales o reproducidos, dibujos, láminas, esquemas, maquetas y modelos que pueden servir como punto de partida para apoyar el aprendizaje de los escolares. Para ello es necesario, utilizar relatos, explicaciones y diálogos conjuntos docente-alumno que permitan la comprensión de tales conceptos. Estas condiciones, hacen viables no sólo el proceso de apropiación de los conocimientos históricos, son también un recorrido dialéctico para enseñar y aprender históricamente.

Para utilizar los conceptos históricos como contenido de aprendizaje en el contexto del aula, es importante conocer las relaciones que se establecen entre este y los hechos, acontecimientos o procesos que se estudian; pues, para saber bien sobre un conceptos, no es suficiente conocer lo que abarca, sino también hay que saber las conexiones con otros más próximo a él y sus correspondientes conexiones. Es decir, es necesario distinguir los generales de los particulares y específicos como ha planteado (Valls, 1997), y por otra parte, enseñar a los alumnos (as) a formar redes o conexiones conceptuales como lo propone (Rodríguez Ratia, 2004), aspectos, que se exponen seguidamente.

#### **1.3.1.1.2.2. ALGUNAS CLASIFICACIONES Y ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS EN EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS HISTÓRICOS**

La clasificación conceptual, constituye un recurso teórico y metodológico, que permite al docente elegir una alternativa para su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectivas, existen varios criterios de clasificación conceptual tanto en la ciencia (Bunge, 1984), como de la concepción de su enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales y la Historia. (Carretero, 1996; Licera, 1997 y Valls, 1997).

Por la intencionalidad de nuestra investigación, hemos adoptado dos de las clasificaciones de las consultadas al considerar que son las que más de avienen a la parcela que se investiga para el contexto cubano, es decir, por un lado la propuesta de Valls, y por otro, la clasificación que ofrece Licera.

La clasificación genérica de los conceptos históricos que ofrece Valls (1997), está estructurada desde mi opinión, en conceptos de mayor grado de inclusión considerados generales, y

aquellos de menor nivel jerárquicos agrupados en particulares y específicos. Para este autor, los conceptos históricos se puede agrupar en,

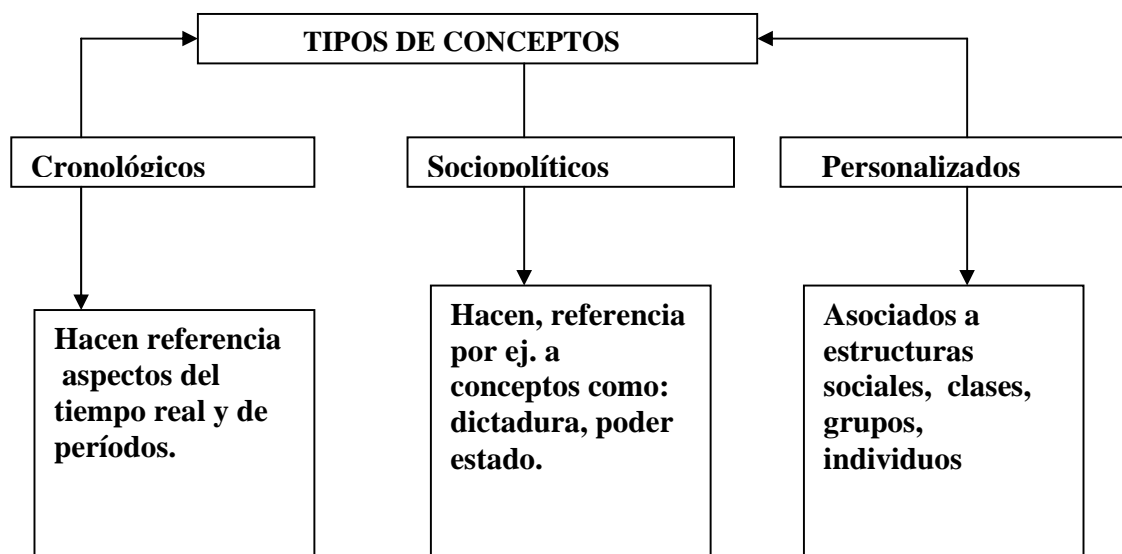
- Aquellos que tienen en cuenta el desarrollo de destrezas cognitivas generales, reconocimientos de términos, comprensión, inferencia, verificación, generalización de hipótesis, elaboración de conclusiones, etc., para el control de la terminología, del vocabulario, de lo conceptual, de la expresión, que ha sido estudiada por (Colthan, Fines, 1982; Gard, Lee, 1982).
- Los que dirigen la atención al desarrollo de destrezas relacionadas con la formación de un tipo de pensamiento específico, dado que las ciencias sociales proponen formas particulares de investigar y conocer.
- Los que asumen las implicaciones, con el tratamiento de conceptos organizadores, como por ejemplo, los conceptos de: causalidad (por qué ocurrieron unos acontecimientos, o por qué sucedieron de esa manera); el cambio o transformación, el relativismo (dado el carácter dinámico de la realidad actual y de las sociedades y sistemas sociales en el pasado); la interdependencia (entre pasado y presente, entre unos hechos de aquí y de allá, entre las causas, etc.); y otros conceptos más particulares como revolución, poder, control social, movimientos sociales, sistema de producción, etc., esta línea de investigación según Valls, es desarrollada por (Shemiltl, 1987), Grupo Cronos, (1991), Grupo Ínsula Barataria (1994), permiten una mejor comprensión de la realidad social que se estudia.
- Los que parten de grandes hipótesis o categorías interpretativas considerables como nociones sociales básicas, distintivas del área de las ciencias sociales: conflicto, cambio, interacción, diversidad, desigualdad, otros de menos amplitud como sistema de producción, sistema climático, democracia, industrialización, norte-sur, el acuerdo como vía de solución de conflictos, así como muchos otros conceptos que son importantes para nombrar o definir hechos o datos singulares.
- Los que consideran, las formas de articular, relacionar y explicar los datos y fenómenos que se tratan en las áreas de ciencias sociales: su ocurrencia o contextualización en unas coordenadas espaciales y temporales determinadas a atender, como ritmos, duración (corta, mediana, larga), secuencias, sincronías y diacronías, etc., particulares; las explicaciones



causales y multicausales; las explicaciones intencionales, fijándose más en las consecuencias de los hechos y fenómenos, conforma la generalidad y la singularidad. (1997, pp.143-147).

A tenor con lo apuntado, esta clasificación genérica es válida para el caso que nos ocupan, en el sentido de dos aspectos del conjunto que plantea Valls. Concretamente, hablamos de los conceptos organizadores de contenido general que hacen referencia al tiempo histórico, y por otra, a conceptos particulares propios de la estructura social, (poder, control social, movimientos sociales), que pueden adoptar carácter general en correspondencia con el programa que es objeto de estudio en cuestión. Estas consideraciones las hemos conjugado con la clasificación que propone Licera, al corresponderse con el programa de Historia que aplica Cuba para el nivel primario.

Licera, siguiendo las coordenadas de Maestro (1993), clasifica los conceptos en: cronológicos, sociopolíticos y personales, tal y como se grafica a continuación,



**ESQUEMA, 4 ELABORADO A PARTIR DE LICERA, 1997.**

Esta clasificación, parte del supuesto que los conceptos históricos son significados e ideas, que garantizan el aprendizaje. Licera (1997, p.135) señala que los conceptos son juicios o modelos de referencia, son significados estandarizados, utilizados para juzgar o hacer referencia a algo concreto,

y nos capacitan para, generalizar, ampliar y transferir nuestra comprensión de una cosa, representando la totalidad de una clase o conjunto de cosas. Los conceptos estandarizados son instrumentos para, identificar, complementar y ubicar un objeto o sistema dado.

Refiere además el autor citado, que desde el punto de vista educativo, los conceptos son significados aplicados a una variedad de ejemplos que se producen en un proceso de intelectualización, en tanto, es el sedimento de una idea. El concepto se construye, a partir de todos los elementos semejantes, a través de conexiones que expresan la síntesis comprensiva. (1997, p.139), coincidente con los supuestos expresados en el apartado anterior.

Desde el punto de vista metodológico para el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos de interés la propuesta que ofrece Marshall (2005), ideas que han retomadas de algunos supuestos que ofrece Gagné (1985) al respecto. La lógica propuesta en cuestión se resumen en:

- *Ganar atención (recepción)*. Preparar al estudiante para la percepción sensorial: recepción de la información.
- Información de los objetivos (expectativa). El aprendiz debe saber qué se espera de él, significa, activar el control ejecutivo para el aprendizaje.
- *Estimular el aprendizaje previo*. Cada vez que se enseña algo nuevo, y quieres que los alumnos lo usen en el contexto de lo que ya sabe, es una forma de ayudarlo a recordar, cuando recuerda lo anterior, es fácil añadir la nueva información, el propósito es mover la información almacenada hacia la memoria de trabajo para la nueva tarea.
- *Presentar el estímulo con características distintas (percepción selectiva)*. La información debe ser presentada de forma que se activen los conocimientos previos, es decir, que se recuerde, y puede ser visual, auditiva o metodológica. Es aquí donde se manifiesta la estrategia instruccional.
- *Proporcionar guías de aprendizaje*. Se ayuda al aprendiz a incorporar la nueva información con lo que ya sabe, y pueden ser estrategias con ejemplos múltiples, o otras técnicas que los ayuden a tomar conciencia del nuevo contenido, permitiendo desarrollar en el aprendiz pistas internas para ayudarlos con la nueva información.
- *Ejecución electiva (respuesta)*. Aquí el estudiante práctica con la nueva habilidad y con la nueva área de contenido, significa organización de la respuesta de la tarea ejecutada.

- *Retroalimentación informativa.* Se produce cuando los estudiantes practican y cometen errores, y requieren de ayuda para corregirlas.
- *Evaluación de la ejecución.* Una vez que se cumplan las fases descritas y el estudiante ha logrado desarrollar la habilidad procedemos a evaluar, significa no ofrecer una nota, sino, que los estudiantes deben activar sus mecanismos de contenido.
- *Fortalecimiento de la retención y la transferencia (generalización).* Para lograrlo, debemos ayudar a los estudiantes a organizar el contenido dentro de sus esquemas de aprendizaje personal.

Por último, y no menos importante, es la tipología conceptual y su significado que se recoge en el ANEXO I, al considerar su validez para explorar desde la práctica educativa el aprendizaje conceptual.

A modo de síntesis, se han anotado tres perspectivas de interés, en primer lugar las consideraciones de Valls (1997), que hacen referencia a la organización genérica de los conceptos históricos desde el currículo, y de su tipología en generales, particulares y específicos. En relación con esta propuesta, Licera (1997), siguiendo las coordenadas de Maestro, agrupa los conceptos históricos en cronológicos, sociopolíticos y personalógicos. Y la propuesta metodológica de Marshall (2005), que está en relación con las acciones de cómo el docente debe proceder para enseñar a los escolares a comprender determinados núcleos conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas tres perspectivas las consideramos de validez actual para el tema que nos ocupa, que serán articuladas en el discurso con las consideraciones propias del autor sobre todo en los Capítulos II y V.

Las consideraciones que se han tratado en este apartado, se amplían, si tomamos en consideración las operaciones que hacen viable la construcción del *pensamiento histórico* en los ambientes de aprendizaje como se trata a continuación.

#### **1.4. EL DESPLIEGUE DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LAS HABILIDADES. UNA EXPLICACIÓN NECESARIA**

Las habilidades son las operaciones fundamentales o esenciales, que en calidad de invariantes del contenido de la asignatura, permiten aprender determinados conocimientos (Raymond, Nickerson, Perkins y Smith, 1998, p.64). Estas, son las que indefectiblemente deben llegar a ser dominadas por los

estudiantes, y aseguran el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, es decir, la formación de su pensamiento, y de aquellas potencialidades que les permiten enfrentar problemas complejos y resolverlos mediante la aplicación de dichas invariantes de orden generales y específicas

El análisis del nivel de desarrollo alcanzado por la ciencia y su lógica, nos permiten determinar el sistema de habilidades que de manera más significativa se puede asociar a los conocimientos de dicha ciencia.

Desde la consideración apuntada, se producen dos procesos que deben marchar en conexión dialéctica, por un lado, el grado de desarrollo alcanzado por la ciencia que caracteriza el avance de su objeto de estudio y condiciona su propia lógica, y por otra, que dicho avance esté contenido en los programas que debe enseñarse y aprenderse en la escuela. Si se presenta una dicotomía, los conocimientos no marchan a la par de la ciencia, y los programas quedan obsoletos en el tiempo. De igual forma, debe seguirse de cerca este proceso, si partimos del criterio que los conocimientos se duplican por día dado el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología elevándose la gestión de los conocimientos en los contextos institucionales, y entre estos, la escuela.

En correspondencia con lo que hemos venido planteando son habilidades de orden específico aquellas, que permiten al escolar interactuar con el contenido. Existe una idea compartida (Álvarez de Zayas, R., 1990; Limón y Carretero, 1995 y Raymond, Nickerson, Perkins y Smith, 1998), que estas habilidades pueden ser de razonamiento, inductivo, deductivo, analógico y formal. En otra dirección, Monereo (1995, 1997), considera que estas pueden ser de orden analítica, crítica y práctica, a través de las cuales los escolares ordena, retiene, infieren y transfieren determinada información.

Otros autores como (Rico, et., al, 2002; Silvestre y Zilbersteín, 2002; Leal, 2003 y Rico, Santos y Martóin Viaña, 2004), consideran que en el orden de la habilidades generales están aquellas como el análisis, síntesis, inducción, deducción, abstracción y generalización, estos procesos a nivel de concreción posibilitan la descripción, identificación, caracterización, comparación, explicación, argumentación, valoración y definición del objeto de aprendizaje. Es esta última clasificación, la que se adopta en el Modelo Proyectivo-Guiado de aprendizaje y el Programa de Historia para el nivel primario cubano, por tanto dirigimos la atención a esta en la que subyacen de una u otra forma lo expresado por lo autores aquí citados, tal y como se conceptualizan y caracterizan en el ANEXO II.

Hemos considerado oportuno presentar en este Anexo las habilidades, sus características, acciones y operaciones propias del conjunto de cualquier asignatura, pero se han precisado en función del conocimiento histórico, al identificarse como habilidades de dominio específico. Son estas, congruentes con el Programa de Historia para el contexto cubano. Este Anexo será utilizado en la presente investigación en la medida que sea pertinente en la recabación y análisis de los datos, aspecto que será tratado en el Capítulo V en la tercera parte de este informe de investigación.

Al cierre de este apartado, podemos aseverar que las habilidades en calidad de operaciones mentales, facilitan la actuación de los escolares en la apropiación de los conocimientos y son una herramienta imprescindible para pensar históricamente en estrecha conexión con determinadas estrategias que han seleccionado para aprender determinados contenidos históricos.

Para Nickerson, Perkins y Smith (1998), son las habilidades las que expresan la capacidad de pensamiento, entendida como el “conjunto de habilidades para hacer algo con o sin eficacia, hacerlo mejor es algo que se puede aprender”, (1998, p. 64). En esta misma dirección, Trevé (1998, p.30), señala, que los estilos cognitivos explican las habilidades que cada persona utiliza para procesar y representar información, por tanto, las habilidades responden a las capacidades específicas para aprender determinado contenido, la que se desarrollan según los procesos cognitivos, incluso habilidades para definir un estilo de aprendizaje y para seleccionar o implementar estrategias que posibiliten la comprensión de los conocimientos históricos. Este último referente se amplia seguidamente.

### **1.5. PENSAR HISTÓRICAMENTE: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Las concepciones sobre el aprendizaje que se exponen en este apartado, refieren al aprendizaje desde el punto de vista cualitativo, y deben ser expresión de la comprensión de significados como modo de interpretar y apropiarse de un conocimiento a través de una determinada estrategia. Diversos han sido los criterios para conceptualizar las estrategias de aprendizajes, e incluso de utilizar una tipología en cuestión.

Con respecto a la tipología o clasificación de las estrategias de aprendizaje, hemos considerado las concepciones teóricas más actuales al respecto, pues según Monereo (1997, p. 29), a partir de concebir la estrategia como una toma de decisiones consciente e intencional, no puede defenderse la

idea o existencia de macroestrategias, las estrategias permiten tomar decisiones sobre los procedimientos a emplear, sean estas de naturaleza más algorítmicas (cadenas prefijadas de operaciones), o más heurísticas (cadenas alternativas o probabilísticas como métodos de estudio), o tengan un carácter disciplinar (relativa a un área del currículum, e incluso interdisciplinario).

De lo que se trata, es comprender, que los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilando e interpretando todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema, y en este sentido adoptan una posición consciente acerca de las acciones que seleccionaran para apropiarse de tal o más cual conocimiento disciplinar.

Ahora bien, uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de la Historia, es la de enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender, en este sentido, se habla de aprendizaje estratégico.

Aprender de una manera estratégica, según los estudios (Monereo, 1997, 1999; Valls, 1997; Valls y Mauri, 2001 y Monereo, Pozo y Montserrat, 2001), implica que el estudiante:

- Controle sus procesos de aprendizaje de manera consciente y deliberada,
- Se dé cuenta de lo que hace, cómo lo hace y cuáles son las variables responsable que hay que atender,
- Capte las exigencias de la tarea y responda consecuentemente. Que atiende cómo se está pensando, cuáles son los procesos que interviene en la asimilación de los conocimientos, y sobre todo, cómo llegó a la solución de las tareas planteadas,
- Planifique y examine sus propias realizaciones, para identificar desde la autovaloración dónde están las fallas, que ha faltado y a qué hay que atender.

Así pues, las estrategias de aprendizaje, aseguran según Monereo (1997, p.23), que el alumno tenga una participación activa en su aprendizaje, construyendo en su mente una representación de la materia de enseñanza que se convierte en conocimientos, que hacen que los mecanismos que se ponen en marcha puedan favorecer su permanente activación.

Desde la perspectiva apuntada y siguiendo las coordenadas del autor citado;

*“Una estrategia es, pues, una toma de decisiones consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a unas condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo”.* (1997, p.28).

Las estrategias intentan guiar a los alumnos en el aprendizaje, y refieren a cómo se aprende, es decir, tener en cuenta la teoría del aprendizaje en cuanto a los procedimientos para aprender, que para el área de Ciencias Sociales e Historia, según Valls (1997, p.138),

*“(...) son, por definición, el conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de unas metas; es decir, hacen referencia a las formas y métodos de tratar los objetos sociales que se proponen al aprendizaje”.*

En resumen, cualquiera que sea la elección por el escolar, de las estrategias de aprendizaje, debe focalizarse según Monereo (1997), cuatro aspectos que responden a :

- **Conciencia.** Significa que el escolar debe pararse a pensar, es decir, favorecer el conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo, conocer como conocemos.
- **Adaptabilidad.** Varían en el transcurso de la acción, el alumno debe regular constantemente su actuación, planificación, re-ajustando las vicisitudes que vayan produciéndose, y por último, evaluando el grado en que el objetivo fue alcanzado.
- **Eficacia.** Acción pragmática correcta desde los medios disponibles, y su efectividad en el aprendizaje.
- **Sofistificación.** Maduración de la estrategia a través de la repetida aplicación, aumento del nivel de complejidad, profundización y calidad del producto intermedio y final que se produzca. (1997, pp. 28-29)

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre en asociación con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier estudiante, es decir las habilidades. En este sentido, al concebir una estrategia de aprendizaje para aprender a pensar históricamente, debe considerarse que las características a que se han apuntado, según criterios de Monereo (1997), es decir, conciencia, adaptabilidad, eficacia y sofistificación, tienen que ser:

**Procesos cognitivos básicos:** Se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenamiento, retención y recuperación, ordenar, analizar, sintetizar, inducir, deducir, inferir, transferir, generalizar y aplicar

**Bases de conocimientos:** Se refiere al bagaje de conceptos y teorías contentivas en hechos, acontecimientos y procesos históricos, el cual están organizados en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas y modelos cognitivos) llamado también "conocimientos previos".

**Conocimiento estratégico:** Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Monereo lo describe como saber cómo conocer.

**Conocimiento metacognitivo:** se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos a pensar históricamente.

**CUADRO RESUMEN 2. PROCESOS QUE ESTÁN EN LA BASE DE LA SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. FUENTE: ELABORADO POR EL AUTOR DESDE MONEREO, 1997, 1999.**

Desde las consideraciones apuntadas, una estrategia, implica siempre la realización de una tarea que los escolares deben ejecutar en actos de aprendizaje en el seno de un contexto específico. La relación compensada entre las acciones alternativas (estrategias), y de conocimiento específico utilizable (conceptos, teorías y valores), determinan las opciones de resolución del alumno (a) en una situación de enseñanza-aprendizaje concreta.

En correspondencia con lo comentado, Valls (1997, p.139), plantea que se ha insistido repetidas veces, que aprender contenidos declarativos, supone atender a los contenidos procedimentales de manera significativa, y responden a la interiorización por los alumnos (as) de la toma de decisiones de forma deliberada y coherente en relación a la información que debe procesar



y el uso y toma de conciencia y de valoración. Para este autor, “(...) *Se trata, en definitiva, de encontrar significado a lo qué se hace, cómo, por qué, cuándo*”. (Valls (1997, p.139),

Las ideas que se han reproducido, de los autores referenciados en relación a las estrategias de aprendizaje, son válidas en el sentido del tema que indagamos y nos permiten entenderlas como:

- Conocimientos sobre el conjunto de componentes que definen cualquier procedimiento: las acciones, las condiciones que afectan unas u otras decisiones sobre la actuación, y las metas hacia las que se orienta, o dicho de otra manera, saber que hacer, cuándo y por qué o para qué. En tanto procesos cognoscitivos básicos y base para la apropiación de los conocimientos
- Conocimientos de naturaleza procedimental referidos a la puesta en práctica del procedimientos, o dicho de otra forma, saber cómo ejecutar provechosamente los procedimientos en la solución de determinadas tareas para aprender.

Resumiendo lo que hemos planteado, la organización didáctica que tenga por intención la construcción del pensamiento histórico en el proceso de enseñar y aprender Historia, debe considerar la elección de una estrategia en cuestión, tanto para enseñar como para aprender, y debe corresponderse con un plan general de actuaciones deliberadas e intencionadas en función de los objetivos establecidos, que responden a un resultado final. En este interactúan procesos y resultados para alcanzar determinadas metas, observables en el aprendizaje y la tipología seleccionada. Viene a ser el aprendizaje, el constructo que actúa como dimensión en el acto de aprender determinados contenidos.

## **1.6. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y APRENDIZAJE ESCOLAR. A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Desde su nacimiento, evolución y desarrollo, el constructo *pensamiento histórico* en el ámbito de la Historia para la educación, ha tenido un tratamiento diverso, cuestión que se explica por una parte, en la especificidad de este conocimiento que hace referencia a una realidad contextualizada de la que se apropian los sujetos, y ha estado influido por la diversidad de alternativas metodológicas que se han verificado en el proceso del aprendizaje, (Alderoqui, 1994; Aisenber, 1994; Pagés, 1997 y Carretero, 1999).

Han sido bastante claros los intentos renovadores para formular objetivos encaminables a lograr cómo los alumnos (as) aprenden el conocimiento social, aunque no se observa acuerdo en cómo lograrlo. (Carretero, Pozo y Asensio, 1989). En particular para Carretero (1999), existen muchas líneas de investigación, pero sus frutos requieren de un período de tiempo para encontrar soluciones y conclusiones acabadas al respecto.

El aspecto crítico de este enfoque, puede estar en la observación del producto (resultado) como conducta observable en el aprendizaje del escolar, visión esta compartida por el conductismo y la psicología cognitiva, demostrable esta última con los experimentos desarrollados por Piaget (1965) y Vigotsky (1998), para enseñar a los niños a pensar históricamente. El primero desde la analogía y los procedimientos de la lógica formal y la matemática, dirigiendo la atención a los procesos internos, y el segundo desde los procesos psicológicos superiores y la zona de desarrollo próximo, en el que se expresa la vinculación de lo externo y lo interno, de sus categorías mediadoras, y sobre todo del enfoque histórico cultural de los procesos cognitivos y su relación con el aprendizaje.

El proceso cognoscitivo para Morenza (2003, 102), son los que están asociados al conocimiento en el desarrollo de sus fases sucesivas, que permiten a los escolares conocer conscientemente las condiciones en las cuales se realizan sus acciones, y el lugar que ocupan en relación con ella, tomar conciencia del papel de sus acciones, así como de los significados que se les atribuyen en el aprendizaje. En este, intervienen los procesos de percepción, la memoria, la atención, el pensamiento y el lenguaje, como componentes estructurales que le permiten al ser humano conocerlos y vincularlos a través del aprendizaje.

En el proceso del aprendizaje, es necesario enfatizar en la conducta observable del escolar en sus componentes externos (exposición de los conocimientos), a través del cual se expresan las operaciones internas que ha utilizado para aprender determinados conocimientos (la memoria, la percepción, operaciones y acciones). En este, se materializa la relación entre el objeto del conocimiento, las estructuras cognitivas y las estrategias de aprendizaje. Este enfoque, nos permite entender, que la Historia, no es una descripción y narración de los hechos, sino, la comprensión e interpretación de procesos históricos estructurados en haces de relaciones mutuamente vinculados.

Interesados en *explorar* el estado de de la construcción del pensamiento histórico a partir del Modelo Proyectivo-Guiado de Historia que aplica hoy Cuba para primaria, en una escuela de

Cienfuegos, hemos partido de la premisa que es el aprendizaje el que nos proporciona las claves de cómo los escolares piensan históricamente.

Se asume el aprendizaje como un proceso interactivo entre el contenido que enseñan los docentes y la actividad mental constructiva de los escolares para aprenderlo. Es el aprendizaje un constructo que según Matón y Svensson (1979), está compuesto de tres dimensiones: *la conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante, el contenido de la materia y las demandas características del contenido*. (Hernández Pina, García, Paz y Maquialón, 2004; p.120).

Desde esta consideración, es el aprendizaje un proceso interactivo, entre el contenido, las operaciones y las acciones encaminadas a la construcción consciente y comprensiva de los conocimientos, es decir, están presente dos constructos que lo facilitan, habilidades y las estrategias de aprendizaje, como se han delimitado conceptualmente en apartados anteriores.

Sin embargo en el caso concreto de Cuba, hay coincidencia con los tres componentes estructurales del aprendizaje que se han apuntado anteriormente; pues, es cierto según Hernández Pina, García, Paz y Maquialón, 2004; p.120), que con una misma palabra se han identificado diversidad de acepciones, pero en la práctica refieren a la misma cosa.

De la diversidad de acepciones sobre el constructo aprendizaje, en nuestro contexto se habla de un aprendizaje desarrollador, reconocido como una actividad mediado por la existencia de la cultura expresada en el curriculum, así como de la existencia de los otros, es decir, los docentes, el grupo y los contenidos, y su resultado se presenta a partir de esta condicionante, por tanto, es siempre contextualizado. (Castellanos, et, al., 2002, pp 21-22).

Desde la consideración de Castellanos et., al., (2002), el aprendizaje desarrollador, es,

*"el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y son construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad." (Castellanos et., al., 2002; p. 24)"*

Sustentan además estos autores, que para que el aprendizaje sea desarrollador debe cumplir las condicionantes siguientes,

- Activar la apropiación de los conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales, en la que se garantice la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.
- Propiciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante.

Al detenernos en estas condicionantes para el tema que nos ocupa, se refuerza la idea que el aprendizaje es una actividad consciente del escolar, que requiere de determinadas demandas del contenido (habilidades y estrategias para aprender), y del conocimiento que interactúan con tales demandas para lograr el conocimiento.

La base de este sistema se encuentra en la actividad cognoscitiva, que se expresa a través de los procesos, funciones y operaciones del sistema cognitivo humano, ya descritos anterior mente, a lo que se suma sus resultados en términos de productos, especialmente en la base de este proceso se encuentra la construcción y el desarrollo del pensamiento del escolar, sustentado en varios componentes. El primero está en relación con el aspecto procesal (particularidades de las propiedades intelectuales (habilidades y su eficacia, independencia, profundidad, racionalidad). Y el segundo, el aspecto operacional (la base de los conocimientos y el sistema de acciones (estrategias generales y particulares con que el estudiante debe funcionar, estructurar y organizar, para generar nuevos conocimientos). (Castellanos, et., al., 2002). Son estos procesos la distinción entre dos componentes básicos del contenido que ya hemos hechos referencia, es decir, el conocimiento declarativo y procedual, que actúan en su conjunto como mediadores en el proceso de construcción del pensamiento histórico.

En síntesis, podemos plantear, que el *pensamiento histórico* como constructo que debe dar cuenta de los aprendizajes alcanzados en el conocimiento histórico, está intervenido por la determinación del contenido sobre el que se piensa, de las operaciones que interactúan con este, en calidad de procedimientos específicos y generales, y de las estrategias que los escolares aplican en la solución de las tareas para pensar históricamente. Consideraciones estas, que posibilitan contar con la operacionalización de las variables que se exploraran en una realidad contextuada.

Desde nuestra consideración, la delimitación conceptual del constructo *pensamiento histórico* para el acto educativo, se localiza en la literatura consultada y está en relación con los estudios psicológicos sobre el paradigma del pensamiento del escolar, y desde el punto de vista didáctico hace referencia los estudios renovadores sobre el cambio conceptual en el aprendizaje escolar. La delimitación conceptual para el presente estudio, se asume desde una perspectiva epistemológica, psicológica y didáctica, concepción que es observable en el aprendizaje de los alumnos. Consideramos además, que el eje articulador para su estudio, es la comprensión de los conceptos, como uno de los niveles en que se expresa el contenido para enseñar a los escolares a pensar históricamente, en condiciones similares de aprendizaje.

Se cuenta en el presente estudio, con una conceptualización terminológica y un marco teórico de referencia, que tendrá sentido y utilidad en la medida que están dirigidas por la intención de la presente investigación. Su concreción debe localizarse en el Programa de Historia para el contexto Cubano como se expresará en el Capítulo II de este informe de investigación.

## CAPITULO II

### CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL MODELO DE APRENDIZAJE CUBANO

*“(...) La única manera de formar el pensamiento es ofrecerles cosas particulares para pensar, (...) hay que encontrar esas realidades sobre las que la mente debe ejercitarse; porque sobre esas realidades debe formarse. La cultura intelectual no puede tener otro objeto que hacer contraer al pensamiento (...), que permitan hacer una representación adecuada de las categorías más importantes de las cosas (...)”.*

*Durkheim (1982)*

#### 2.1. EL DISEÑO CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA CUBANA

La relevancia y significación que tiene los conceptos para el despliegue del *pensamiento histórico*, ha quedado reflejado tanto desde la perspectiva teórica como metodológica a través de la literatura nacional e internacional revisada y compendiada en el Capítulo anterior, que nos ha permitido, organizar las ideas en nuestro trabajo y declarar el estado de la cuestión, de la Historia como disciplina escolar en el contexto cubano, y establecer su relación con el *campo que se investiga*, lo que se articula en esta parte del informe en correspondencia con la intención de esta investigación.

Dirigimos la atención al acercamiento del *campo que se investiga*, tomando como referente el diseño curricular cubano de Historia, de forma tal, que se comprenda el contexto práctico y espacial en que se sitúa nuestra investigación para recabar los datos empíricos, con la finalidad de *explorar* e intentar *describir* el estado de la construcción del pensamiento histórico en 6to de primaria, correspondiente al segundo ciclo en el área de Humanidades en la disciplina Historia en la Escuela Cubana.

La conveniencia de tener en cuenta las normativas curriculares en las investigaciones psicopedagógicas, constituye una necesidad porque se parte de los marcos legales, (Souto, 1998; p.82) para cada nivel de enseñanza, incluidos en las prescripciones generales que se concretan en el Programa de estudio, Orientaciones Metodológicas y Libro de Texto, como se comentará más adelante.

El diseño curricular, responde a un ámbito estatal, confeccionado por los expertos. Es el Estado el que determina y sanciona el acervo cultural que debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela, produce y distribuye los “artefactos culturales”, es decir los materiales curriculares, programa, orientaciones psicopedagógicas y libros de textos, para el desarrollo del proceso pedagógico en el espacio escolar. (Cantón, Cuesta, Cuadrado; 1996; p.151).

Lo cierto es, que detrás de esas concepciones, hay un modo de entender la relación teoría-práctica en el marco de la educación en un contexto social determinado. No menos cierto, es que de esta manera quedan planteadas tanto las finalidades, como los contenidos de enseñanza–aprendizaje que son seleccionados, además de las formas de organización, los métodos y la manera en que serán valoradas o juzgadas las actividades desarrolladas para cumplir los fines y llegar a los resultados esperados.

En el currículo se precisan todas las características fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje; se establece el vínculo, entre el ideal general de hombre que encierra la pedagogía, y su expresión singular en la realidad escolar de naturaleza didáctica. Ello se alcanza mediante la selección y la sistematización de aquella parte de la cultura que se escoge para que, inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilite la formación del escolar. (Zabalza, 1990; Coll, 1991; Gimeno, 1995 y Álvarez de, 2001).

A nivel más concreto, la semántica curricular ha ido centrándose en una serie de componentes generalmente presentes en la mayoría de los autores, los cuales resumimos a continuación a través de dos reflexiones parciales:

- El currículum como normativa oficial, plantea qué debe suceder en las escuelas, sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Esta idea de *organización de los estudios*, se integra al marco general de prescripciones y orientaciones que legitiman el quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza. Contiene además la *planificación educativa* y *el diseño de programas*, cuyo eje estructural está en la planificación a nivel de sistema educativo, y debe concretarse en los proyectos educativos de cada centro. Esta visión del currículum favorece un análisis reflexivo que permite la organización de los estudios a través de ciertas categorías de análisis, como por ejemplo los objetivos, contenidos, medios, formas y resultados académicos que deben alcanzar los alumnos

- El currículum como *conjunto de oportunidades de aprendizaje* que se pretende *ofrecer a los alumnos, es decir, entender el currículum cómo lo que sucede en el contexto de escuelas y del aula*. Idea esta que ha ganado adeptos en la contemporaneidad, pues dirigen la atención a su comportamiento en disciplinas específicas, que según Coll (2001), sus resultados están por alcanzar.

Se ha valorado, que la Historia como ciencia y disciplina, da cuenta de una cultura que hace referencia a una realidad social, trasladada a la escuela como contenido de enseñanza, su abordaje desde cualquier especificidad, está relacionada con los conceptos, teorías, las normas, los valores y las actitudes, y son estos contenidos, unas de las finalidades más importantes de la enseñanza de la Historia con respecto a la formación y educación de los escolares. A partir de su enseñanza, los alumnos entran en contacto con el aprendizaje para construir significados, no sólo de las normas de convivencia, sino también, tienen la oportunidad de aprender aquellos valores contentivos en hechos y procesos históricos definidos conceptualmente, y que cada sociedad los considera trascendente. A ello, debemos agregar, los contenidos procedimentales para aprender, y de las acciones que lo hacen viable. Son estos componentes estructurales del contenido, parte del diseño de los programas macroestructurales con fines de instrucción, como es el caso que nos ocupa.

Se trata, de la comprensión de los hechos y procesos históricos, estructurados en haces de relaciones con fines de aprendizaje, que expresan cómo se piensa históricamente, particularidad que obedece al programa y la tendencia que se asuma para los diferentes niveles de enseñanza, entre ellos, primaria.

Son diversas las concepciones del diseño curricular, así como su concreción en los programas y sus tendencias. En relación a los programas escolares, nos asociamos a las consideraciones de Colás (2000, p.90), que plantea que estos pueden ser, macroestructurales (aquellos que se desarrollan a nivel nacional, y microestructurales (referidos a contextos locales). Desde esta consideración, se asume que el programa de Historia para la escuela cubana, es nacional y oficial, en él, se concreta el paradigma teórico como tendencia para el acto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el caso que nos ocupa, y que se amplía más adelante, consideramos que el diseño curricular cubana para la enseñanza de la Historia, es contentivo entre sus materiales docentes de un programa macroestructural, por la concepción en que se presentan, ordenan y son secuenciados los



contenidos, cuyo paradigma teórico está influenciado por dos de las escuelas la historiográficas más influyentes desde su surgimiento hasta la contemporaneidad: Anales y el Marxismo (Torres, 2005), y su tendencia es la Historia-total, sustentada en el puente pasado-presente-futuro.

Desde el punto de vista, microestructural, en el sentido de las unidades didácticas temáticas, cada docente, asume el programa para su adecuación pedagógica a un contexto, dicho de otra forma. En su clase particular, se refleja su preparación científica (conocimiento de la Historia), y su preparación psicopedagógica, (conocimiento del escolar), el desarrollo de sus estructuras cognitivas, de los problemas del aprendizaje y su rendimiento académico, sobre estas particularidades diseña su sistema de clases para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación a cómo enseñar a los escolares a pensar históricamente.

Estas consideraciones expresadas en este apartado, nos sitúan en un breve análisis del estado de esta cuestión, de forma tal que nos acerque al caso particular de Cuba, cuestiones que se ofrecen en los apartados siguientes.

### **2.1.1. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: SUS TENDENCIAS**

Es la Historia, una disciplina portadora de un lenguaje específico y circunstancial, que confiere a los escolares la posibilidad de entender, interpretar, comprender y dar significado a la realidad social que es objeto de aprendizaje. La Historia como contenido de enseñanza, posee su propia estructura con algunos componentes claves, que requieren ser aprehendidos por los alumnos mediados por las habilidades que hacen posible la comprensión histórica, aspecto ya tratado en el apartado 1.4. del Capítulo I.

Esta disciplina de enseñanza, es más que *la maestra de la vida* como la definiera Herodoto, es un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente como han planteado entre otros (Bloch, 1971; Loyola, 1996; Pagés, 1997 y Díaz, 1999; 2005) Otros destacan su funcionabilidad para la formación de la personalidad de los niños en los códigos intelectual y afectivo (Carretero, 1999; 2003; Prats y Santacana, 2001; Díaz, 2002 y Leal, 1998, 2003, 2005).

Este interés, no es nada provechoso, pues desde su aparición en los programas escolares en el siglo XIX, Historia y legitimación de los valores nacionales (Hernández Córdova, 1995;

Hernández Córdova y Santacana, 1995; Zanetti, 1995, 2000 y Loyola, 2005), ha sido un posicionamiento de los grupos de poder, lo que mantiene plena vigencia. En mi posición, la presencia de la Historia en la educación se justifica por muchas y variadas razones, no sólo por su labor ideológica, sino por su potencialidad cultural, consideraciones antes explicadas.

Entender la Historia como un proyecto cultural, responde a su construcción interna, que se transmiten de generación en generación y se reproduce en cada individuo. Es utilizada, para controlar y legitimar una sociedad, y mantiene la complejidad psicológica y social de los grupos que la construyen. Sin embargo, el carácter particular, y al mismo tiempo universal de la cultura, otorga particularidad a esta, y a su vez a los conocimientos históricos, puede considerarse que siempre hay cultura a través de las culturas. (Pulido, 1999 a y Echeverría, 2002 y Palacio, Coll y Marchesi, 2003).

Mito cultural y enseñanza de la Historia, ha sido quizás, el problema esencial que más ha gobernado la enseñanza de esta disciplina en las diferentes sociedades, por lo que consideramos que no se ha podido superar en la contemporaneidad. Para comprender este, y en correspondencia con el nivel de enseñanza seleccionado, es necesario hacer referencia a las tendencias que han marcado esta enseñanza, y de su manifestación en Cuba.

Los autores Prats y Santacana (2001, p.21, en Bestar (2003, p.24), exponen los catálogos de las tres perspectivas que han tenido mayor o menor peso en la elaboración de los Programas de Historia en la Educación. Ellas resultan de un interés extraordinario, para guiar el análisis y nuestro punto de vista, a fin de comprender las razones de esta enseñanza. Para estos autores, dichos programas han transitado por las tendencias siguientes, las que hemos tratado en función de su permanencia en la contemporaneidad, y en relación con las diferentes corrientes historiográficas, a los que incorporamos otros criterios de interés para nuestra investigación:

*Programas desde la Historia nacional: (macroestructural):* Es la más tradicional, proviene de la visión decimonónica influida por el positivismo, que se mantiene en la actualidad. Tiene punto de contacto además con la perspectiva de la Escuela de los Anales y el Marxismo, en relación a la idea infundada de la Historia nacional, suele identificarse también como perspectiva nacionalista. Según Hernández Córdova (1995) y Zanetti (1995, 2000), esta perspectiva de la enseñanza de la Historia y su conocimiento como uno de los

principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación, legítimos intereses de grupos sociales y cuestiones estatales. En este sentido (Pagés, 1997; Reyes González 1999, 2000; Díaz, 2002 y Romero, 2002), consideran que es la Historia que da cuenta de la relación pasado-presente-futuro, para legitimar el presente y proyectar el futuro.

*Historia para la transformación del presente (mesoestructural):* Esta visión tiene su origen en la Ilustración y está presente en el Marxismo. Defiende la consideración de la Historia como un proceso continuado, lo que supone que, al saber las claves de este proceso, se está en mejor posición para acelerarlo y estimularlo. Esta visión según Fontana (1982), Vilar (1992), Díaz (1999, 2002), Leal (2003, 2005), significa considerar a la Historia un arma para los combates de hoy, y una herramienta para la construcción del futuro. Considera Pagés (1997), que la relación presente-pasado, ha sido una concepción disciplinar más novedosa en el currículo de Ciencias Sociales e Historia. El tipo de enseñanza que se plantea, está basado en la potenciación de los aspectos relacionados con una concepción de la materia como disciplina científica, rigurosa en el análisis social y con un fuerte potencial transformador de la sociedad, como ha planteado Pagés (1993), se trata que los escolares comprendan el medio social en que se desenvuelven y actuar con sentido de causa sobre ella para interpretarla y transformarla.

*Historia como instrumento para el desarrollo personal y para la difusión de ideas y actitudes sociales más cercana a los alumnos (mesoestructurales y microestructural)* Es la concepción de la Historia presente, desde la consideración de los Anales en relación con la “Historia Social”, “Historia Problema”, y la llamada “Nueva Historia”. Se trata de legitimar los conocimientos históricos como un buen campo que propone sugerentes situaciones para tratar sobre las ideas, actitudes y valores sociales más cercanos al individuo. Esta idea está correlacionada con los procesos de formación ciudadana desde los referentes afectivos, motivacionales y morales, de las circunstancias inmediatas a los alumnos (as) en la construcción de su pensamiento personal, como se localizan por ejemplo, en los trabajos de Álvarez de (1998), Delval y Denegui (2002), Leal (1998, 2005), Cooper (2004), Helwig (2006), Janson (2006), Kristian y Soizzo (2006), Spears y William, (2006).

A partir de estas perspectivas, cada sociedad ha diseñado sus programas escolares con respecto a la enseñanza de la Historia (macroestructurales, mesoestructurales o microestructurales), en correspondencia con el paradigma teórico que se asume en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, tanto desde el punto de vista historiográfico, como pedagógico (psicología conductista o cognitiva). En todos los casos, la finalidad pretendida es que se enseñe y se aprenda el saber cultural que se ha producido, desde el ámbito escolar. En otras palabras, se representa el qué, el cómo y por dónde se ha enseñando la historia; de los aciertos y los errores del paradigma teórico que ha servido de sostén al trabajo del docente (historiográfico y psicopedagógico); de los valladares que desde el punto de vista cultural, se ha impuesto a los alumnos (as) para pensar históricamente, y hasta dónde se ha logrado enrumbar el quehacer individual de estos en la construcción de sus conocimientos históricos personales.

De las preferencias, y su proceder, como inventario, salta a la vista qué paradigma historiográfico y psicopedagógico, ha gobernado en cada programa de estudio en Cuba, y pueden ser reconocidos en dependencia de cómo se han definido de forma oficial en la enseñanza de la Historia, en este caso como ciencia o ideología, aspectos estos que se ampliarán a continuación, como declaración y exposición del problema de esta cuestión en el contexto cubano.

#### **2.1.1.1. HISTORIA Y DISEÑOS CURICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CUBA.**

##### **GÉNESIS. CONTINUIDAD**

Estas posiciones nos ha hecho reflexionar concretamente sobre la base del currículo de Educación Primaria Cubana, en general, y el de Historia en lo particular, lo que nos ha permitido *explorar* su comportamiento en una práctica concreta en relación a la construcción del pensamiento histórico de los escolares en contenidos de dominio específico, no para cambiarla ni transformarla, sino para *analizarla, describirla y revelar* el estado de esta cuestión,

Dirigir la atención al diseño curricular en relación con el paradigma teórico, y las tendencias que se han verificado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, de las preferencias historiográficas y psicopedagógicas, y su manifestación y representación en el pensamiento histórico del escolar, requiere enfocarlo desde sus particularidades y comportamiento, es decir, de su génesis y continuidad, en correspondencia con la época y el contexto en que han sido ejecutados, consideraciones que se ofrecen a continuación.

### **2.1.1.2. PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CUBA**

#### **COLONIAL**

La enseñanza primaria en Cuba, tiene sus orígenes en el Plan de Instrucción Pública del 27 de Octubre de 1844, en el que se incluía la Historia en los marcos legales de la Educación Pública. (Torres-Cuevas, 2001, p.169). Con el fin del imperio colonial español, y el establecimiento de la primera ocupación militar yanqui en Cuba, por Orden Militar No 226 del 2 de Noviembre de 1899, se organizó la enseñanza primaria y la Historia para estos años y los posteriores de la República, (Planos, 1998, p.6). Esta concepción en su génesis, responde a programas mesoestructurales, pues la historiografía cubana, nace con un enfoque regional y local, la Historia fue concebida y escrita desde lo local, principalmente desde la Habana, cuestión que se refleja en los primeros historiadores criollos (Almodóvar, 1989). En el plano psicopedagógico, se observa un enfoque conductista, cuestiones que se reseñan más adelante,

De forma particular, la enseñanza de la Historia se ubica en el siglo XIX, coincidiendo con el período colonial español. Tuvo como finalidad el control de esta enseñanza bajo las tesis de aceptar el colonialismo e inhabilitar los escenarios del movimiento intelectual cubano ilustrado, que por ese entonces ejercía gran influencia en pequeñas escuelas privadas y las manifestaciones independentistas que se habían mostrado en la primera mitad del siglo XIX, destacándose dos posiciones al respecto.

Por una parte, se verifica una tendencia oficialista a enseñar los cánones que legitiman el sistema imperante, para la formación de conductas observables en defensa del orden existente, es decir, los intereses de los grupos de poder y presión política, los programas son contentivos de una enseñanza microestructural. Por otra, el naciente magisterio nacional cuyo objetivo principal estuvo encaminado a la realización cultural propia, que implicaba la necesaria acción política, entendida por esta, el campo del pensamiento y la acción en el cual se realiza o no el proyecto nacional, y en este sentido, una vía de canalización fue la enseñanza de la Historia, principalmente en pequeños colegios públicos, no estatales, que explica el modo de infundir una conciencia nacional en ciernes, y el papel que jugaron en ella algunos ilustrados criollos en el campo pedagógico, en oposición a los intereses estatales, sobre todo de una educación oficialista. (Torres-Cuevas, 1997, 2001). Los diseños de estos programas por la característica de la época, son concebidos desde la concepción

microestructural promovidos por la Sociedad Patriótica Amigos del País, difundiéndose el estudio de la Historia local, ya que por estos tiempos no existe una Historia total.

El carácter oficial de la enseñanza de la Historia, como disciplina curricular en todo el Sistema de Educación en Cuba, se localiza a partir de la imposición por el Estado colonial, del Plan de Estudios de 1844. En sus inicios, su enseñanza se concebía como los conocimientos históricos respecto a Cuba dentro del conocimiento de la Historia de España, se plasma el posicionamiento de una historia regional con programas mesoestructurales. Tal disposición quedó regulada en el Plan de estudios y corroborada en las reformas educativas de 1863 y 1880. Su impartición procedía en la primaria elemental y dentro de las asignaturas Historia Universal e Historia de España. (Duharte, 1989),

Desde esta regulación su enseñanza, tomaba en cuenta los fines que en aquel tiempo tenía el pensamiento educativo predominante, el método de enseñanza más usual fue el escolástico (repetitivo, irreflexivo y memorístico), infundido en las concepciones positivistas de la historiografía y el modelo pedagógico conductista. La concepción que prosperó fue un tipo de Historia que respondiera a las características de la política del gobierno colonial, con finalidad de aceptación y defensa de este, a través del cual se legitiman intereses y una conciencia nacional y cultural desde la hispanidad. Tanto la metodología de enseñanza, como los planes de estudio generaron libros de texto (contenido histórico y estructura didáctica) cuyas visiones de la Historia respondían a los intereses coloniales. (Pulido, 1998)

Es importante señalar, que el nivel de represión ejercido por la Metrópoli para que no existieran libros de Historia de Cuba, tenía como objetivo evitar el conocimiento de la Historia Nacional que se fue conformando con el mismo proceso del surgimiento de la nacionalidad y la cubanidad (James Fígarola, 2005), según los criterios de quienes no compartían el colonialismo. El trabajo de Duharte (1989), contiene los pormenores al respecto.

Empleando la clasificación de criterios sobre las tendencias en la enseñanza de la Historia que plantea Prats y Santacana (2001), situamos la construcción del pensamiento histórico, en un Programa de estudio en el que la selección de contenidos se realizó a partir de los intereses de la hispanidad, que asume la tendencia de una “Historia nacional”, con programas microestructurales,

concebida más bien como Historia de la Habana”, pues así se registra en las primeras producciones historiográficas, con finalidades de legitimar el orden nacional existente.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia actuó en dos direcciones, por un lado como un instrumento político e ideológico que pretendió legitimar y estabilizar el orden colonial establecido en la Isla, (por su finalidad en la formación de la conducta), y por otra, cómo contrapartida para tratar de romper con estos cánones y formar una conciencia patriótica nacional, (enfoque de formación ciudadana, con interés en el componente cognitivo: ¿cómo nos pensamos a nosotros mismos?, cuyo objetivo era liberar el pensamiento de la ataduras medievales y escolásticas, que se localizan según Torres-Cuevas (2001, p.130-131), en los textos de los silenciosos fundadores de la cubanidad es decir, la generación ilustrada de la primera mitad del siglo XIX, como Félix Varela y José de la Luz y Caballeros.

La historiografía de la época según Duharte (1989), estuvo representada en los diferentes materiales para la enseñanza. Designado para escribir estos libros estuvo José María de la Torre, cuyo pensamiento se correspondía con el ideario del poder colonial, y en el se infundía la concepción de la Historia-mito. Los textos elaborados por él, adquirieron los criterios historiográficos de Pedro Agustín Morell de Santa Cruz, Ignacio José de Urrutia, Martín Félix Arrate, y fundamentalmente Ramón de la Sagra y Jacobo de la Pezuela, pioneros de la historiografía en Cuba de acento colonial. (Almodóvar, 1989).

Los autores representantes de la metodología de enseñanza para esta época en Cuba, fueron seguidores de la clásica obra de Rafael Altamira (1895), “La enseñanza de la Historia”. Según Calaf (1994), la visión metodológica de esta obra, tuvo para los autores españoles una fuerte consideración, por lo que sus planteamientos eran eficaces para enseñar una Historia de Cuba con mirada española y no cubana, Altamira al orientar sus lecciones, hacia la Historia Universal (Calaf, 1994; p. 37), en su metodología, procedimientos, del trabajo con las fuentes y en especial del libro de texto, fue libro de consulta dentro del conjunto de libros que se recibieron en Cuba procedentes de España para su aplicación en la enseñanza.

No obstante, en los primeros años del siglo XX, se venía desarrollando en Cuba, la segunda generación de la Ilustración Reformista, que se aglutinó alrededor del nuevo Obispo, Juan José Díaz de Espada y Fernández de Landa, conocido como El Obispo Espada, que tenía entre sus planes todo

un proyecto de remodelación cultural, promovido por la Sociedad Patriótica de Amigos del País, incluyendo en este la enseñanza. Fue así que comenzó en el plano de las ideas a introducirse nuevos métodos pedagógicos para enseñar. (Torres-Cuevas, 2001; p.130). Se destacan en este sentido en el grupo espadino, Félix Varela y José de la Luz y Caballeros.

Los primeros replanteos con relación a diseños de programas microestructurales, para la enseñanza de la Historia en la escuela, y de cómo pensar en ella, se localizan en las ideas de Luz, en su conocido Colegio de formación de maestros en San Cristóbal de La Habana, más conocido como Carraguo, fundado por Antonio Casas, dirigida por Luz y Caballeros, entre (1833-1836), y El Salvador fomentado por el mismo. (Torres-Cuevas, 2001; p.169)

Por su parte Varela, introduce las formas del razonamiento sobre la realidad inmediata del sujeto, es decir pensar sobre una realidad concreta, de forma tal, que se tenía que estudiar la sociedad y su mundo seleccionado, eligiendo lo que de verdad se debe conocer, se introduce así la racionalidad en la construcción del conocimiento, rechazándose el pensamiento escolástico y memorístico. (Torres-Cuevas, 2001). Desde esta perspectiva, nos situamos en una nueva visión que supera el enfoque conductista de la enseñanza de la Historia, de marcada influencia positivista, y el tránsito hacia una nueva concepción cognitiva de la enseñanza con fines valorativos (educación ciudadana, a partir de nuestros propios valores).

Se destaca además, en este movimiento de renovación de la enseñanza de la Historia patria y su divulgación muy diferente a la política colonial, el Matancero Pedro José Guiteras, autor de la primera Historia de Cuba con fines educativos (Torres-Cuevas, 2001; p.169). No obstante, consideramos, que a pesar de sus aportes, en una nueva visión de estudiar y conocer la Historia por los escolares, sus pretensiones son de corte sectorial. La escuela pública en la que se enseña la Historia, era oficial y con los fines pretendidos como ya se ha comentado.

Cabe mencionar, que la enseñanza de la Historia en este período, y el ejercicio del pensar histórico, se desarrolló a través de la narración cronológica y pragmática de los conocimientos, a ella, se trasladó la concepción descriptiva y positivista de la producción historiográfica (Almodóvar, 1989), sólo se informaba y se transmitían saberes, que al convertirse en objeto de aprendizaje por el escolar, se aspiraba a que el niño conociera una determinada cantidad de hechos ordenados cronológicamente para ser repetidos de memoria, principalmente dirigiendo la atención a los



procesos de fundación, de sus estructuras políticas, de las instituciones y algunas reseñas sociales y económicas, tal y como quedaban expresadas en las crónicas descriptivas de los primeros historiadores. (Duharte, 1989), desde mis consideraciones de marca influencia conductista y positivista.

Concluida la época colonial, la enseñanza de la Historia pasaba a manos de un nuevo poder y con ello un cambio para la enseñanza. Ahora dirigido a la implantación de las bases del dominio Neocolonial. Los proyectos para la educación tenían como fin el de norteamericanizar a los cubanos. No se limitaron recursos para la introducción en Cuba de los detalles de la Historia de los Estados Unidos, otorgando nuevamente a la enseñanza de la Historia de Cuba una nueva versión manipulada de los hechos. (Planos, 1998; p.6), cuestión que se precisa seguidamente.

### **2.1.1.3. APUNTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA REPÚBLICA NEOCOLONIAL**

El año 1902, trajo para la enseñanza de la Historia de Cuba una nueva condición como forma de exclusión. Quedaba diluida en la asignatura *Historia de América*, principalmente de Estados Unidos, para los últimos grados de la enseñanza primaria elemental, aprobada por Orden Militar No 226 del 2 de Noviembre de 1899 y ratificada en la Circular No. 5 de mayo de 1901 (Planos , 1998). Esta referencia documental puso de manifiesto que la asignatura Historia de Cuba quedaba descartada de las prioridades pedagógicas establecidas en esta época, y en su lugar se estudiaría Historia de los Estados Unidos de América. En este período, se observó un crecimiento de las escuelas primarias, con el objetivo marcado de extender al país las ideas pedagógicas norteamericanas, sobre todo del pragmatismo, y se organizó la educación de acuerdo a los intereses políticos, ideológicos y culturales de los interventores. (García Galló, 1971, p. 45 y Sosa Rodríguez, 2001; p.19)

Es destacable en este período, la labor de Enrique José Varona, en lo concerniente a sus preocupaciones por la enseñanza primaria, y de sus reformas con respecto a los métodos científicos de enseñanza, la observación y la introspección desde los fundamentos de la psicología y la pedagogía, aspectos que han sido estudiados por (García Galló, 1971; Colectivo de Especialista del Ministerio Nacional de Educación, 1984 y Gómez y Alonso, 2005).

Desde el tema que nos ocupa, durante esta etapa, las oportunidades educativas se van a potenciar para influir en la conciencia nacional de los cubanos respecto al poderío y superioridad norteamericanos (Sosa Rodríguez, 2001; p.19), para lo cual, la enseñanza de la Historia de los Estados Unidos en primaria, era fundamental, tenía por objetivo estrechar vínculos entre Estados Unidos y Cuba; alentaban el anexionismo y creaban la sumisión frente a su poder con respecto a Cuba. (Planos, 1998). Tales concepciones quedaron plasmadas en un programa de Historia de corte mesoestructural, es decir la finalidad se concibió para enseñar una historia regional, con pretensiones políticas.

Tanto en un período colonial como en el neocolonial, la forma de enseñar a pensar en Historia de manera oficial e institucionalizada desde la escuela, evidencia una construcción de “historiamito” para legitimar un orden social establecido, a ello se enfrentó las ideas progresistas de la pedagogía cubana en defensa de la identidad nacional. (Portuondo, 1965). Cuestión que se amplía además con el surgimiento según Almodóvar (1990), de la historiografía de corte patriótica nacional opuesta a los alevosos planes de anexionismo hacia los Estados Unidos, de repercusión no sólo en la producción intelectual de una nueva manera de historiar, sino también de su enseñanza.

En este sentido, consideramos que comienza a escribirse en Cuba una nueva Historia, que si bien, es renovadora con respecto a los primeros historiadores, continua influida por el paradigma positivista en la forma de realizarse, hasta bien entrada las primeras décadas de la República, en que se hace sentir, luego de los años treinta la influencia de los Anales y del Marxismo.

La preocupación por esta enseñanza en los programas escolares primarios, fue una preocupación de los del patio, tanto para la formación de maestros, como para la enseñanza en la escuela. En esta dirección, se destacan los trabajos pioneros de Morales y Morales (1901), Guerra Sánchez (1923), García Valdés (1930) y Cano (1930). Con matices e intereses diferentes, cada autor refleja la necesidad del estudio de la Historia de Cuba en el contexto escolar sugiriéndose los componentes pedagógicos y didácticos para la construcción de los conocimientos, que según Portuondo (1965), sirvieron para expresar

*“(...) ideas en desacuerdo con la clase dominante y el régimen, (...) y dar a conocer la verdad íntegra de la historia de su patria, para explicarse la contradicción entre un pasado que se vislumbraba glorioso y un presente abominable”.* (1965, p.VIII).

En estas nuevas concepciones están presente las influencias de los pedagogos cubanos principalmente Varela y Luz y Caballeros, la influencia filosófica sobre como desentrañar y comprender la mente humana, y de los sentimientos, acerca de cómo enseñar a pensar en la Historia, fueron ideas muy defendidas por Ramiro Guerra (1929). Cabe distinguir desde mi consideración, que el ámbito académico de estas primeras décadas del siglo XX, estuvo dominado por el conductismo, centrandó el interés en la formación del sentido de pertinencia nacional desde la formación conductual, en la que los sentimientos para Guerra Sánchez, (1929), es fundamental, se inicia desde esta posición el camino hacia la formación de capacidades valorativas desde el componente afectivo de la Historia, a partir del cual su enseñanza puede modular los procesos de pensamiento individual, en conductas observables, de ellos se extraen inferencias sobre los procesos mentales.

No es objetivo hacer, la historia de este problema, más bien los apuntes del párrafo anterior, nos sitúan puntualmente en el estado de esta cuestión en Cuba, y por otra, revelar el marcado interés de la función formativa de la enseñanza de la Historia desde el aspecto afectivo, para lo cual se requiere del conocimiento de determinados contenidos.

El ejercicio del pensar histórico fue una preocupación de los sectores progresistas de la sociedad colonial y neocolonial en la Cuba del siglo XIX, y la primera mitad del XX. Consideraciones que encuentran una canalización mayor en los años de República con respecto al contenido de enseñanza y de sus métodos para razonar el pasado y entender el presente. Por tanto la concepción de la historia total desde la consideración del puente pasado-presente-futuro en la enseñanza de la Historia de Cuba, y pensar históricamente sobre ella, se arraigó desde la primera mitad del siglo XX, con la finalidad de prestigiar una memoria histórica nacional sustentada en los héroes y los hechos militares trascendentes como proceso histórico, que se justifica en la medida que se formaba una generación opuesta al orden existente con fines de transformación social, que en el nivel primario, su génesis la podemos localizar en los estudios de Guerra Sánchez (1929).

De igual forma, se destaca un interés en revelar la Historia, no desde su concepción mitológica, es decir, legitimar una nueva conciencia de la acción de los héroes, sino como plantea Portuondo (1965), se orienta a:

*“(…) épocas, hechos económicos y costumbres; transformando la enseñanza histórica, de monótono soliloquio del profesor, durante el cual el alumno permanece en actitud de cortés atención, pero interiormente dormido o distante; en una plática en la cual el guía sugiere y los guiados investigan, o dan cuenta de sus indagaciones anteriores, sobre las raíces, proyecciones y contingencia de algún hecho” (1965, p.X).*

Tal consideración, rebasa las concepciones con respecto al ejercicio del pensar histórico, en sus diferencias con el período colonial. De una Historia memorística y narrativa (período colonial), se revela la preocupación por enseñar a los alumnos a indagar, a buscarlo, orientado por la guía del docente, y dar cuenta de los hallazgos encontrados, en este proceso hay una marcada intención en la explicación del por qué del objeto de estudio: raíces, proyecciones y contingencias, cuestiones que se sitúan nuevamente relevantes en la contemporaneidad, no sólo en Cuba, sino también en otras latitudes, con respecto a los procedimientos lógicos para enseñar a pensar históricamente a los escolares..

En nuestra consideración, desde el punto de vista psicopedagógico fue el conductismo el que orquestó este proceso, con fines ideológicos bien definidos, primó en ello una enseñanza narrativa, cronológica y memorística. Sobre esta consideración, se diseñó el ejercicio del pensar histórico para la escuela primaria, sobre contenidos de marcado interés ideológico impuesto por el orden existente, y en suma la formación del pensamiento histórico quedó atrapado en estos cánones, se dirigió más la atención a los problemas conductuales, que a los cognitivos y afectivos.

En el tiempo en que historiamos no ha surgido aún la psicología cognitiva, por tanto, las diferencias sustanciales se observan con el avance de las ciencias en la contemporaneidad, y el nuevo lenguaje de la psicología cognitiva en el procesamiento de la información, que ha proporcionado perspectivas y nuevas soluciones al estudio del pensamiento del escolar. (Piaget, 1965; Ausubel, 1983 y Vigotsky, 1998). Los procesos del pensamiento, no son directamente observables, más que en sus productos externos del lenguaje y del aprendizaje, en el que subyacen los procesos mentales. La psicología cognitiva se basa en datos conductuales de los que se extraen inferencias de los procesos mentales. Aspectos estos observables en Cuba en los debates actuales, como veremos más adelante.

La historiografía de referencia continua siendo el positivismo, tal y como se localiza en las propias obras de Guerra Sánchez, al destacarse este como historiador y pedagogo, en este último aspecto se le confiere además publicar un libro de texto para primaria, titulado “Historia Elemental de Cuba” (s/f), así como de Fonseca, “Historia de Cuba (1945).

Con relación al referente historiográfico, se observa la construcción de un Historia meramente descriptiva principalmente documentalista, a través del cual se explica la evidencia por el propio hecho, el documento, (Zanetti, 2000 y Torres, 2005), aspecto que se puede constatar en el texto publicado por Guerra Sánchez, cuestión que se va a superar en la medida que se siente la influencia de los Anales, principalmente Boch (1971), (Historia total) y la llamada “Historia Problema “ (Fevre y Braudel). (Amaro, 1997; p.108), estas escuelas y sus teorías, permeó nuestra forma de enseñar la Historia, aunque más bien posterior a 1959, como se verá en el siguiente apartado.

El ejercicio de pensar la Historia, ha sido, aunque no de forma estatal y oficial en los períodos señalados, una preocupación en los sectores progresista de la sociedad sobre todo en la república. Se entiende por sectores progresistas, el grupo de intelectuales ocupados y preocupados, amén de su origen clasista, por la enseñanza y divulgación de nuestra Historia, y un marcado interés por su enseñanza en general, y para la escuela primaria en particular. En estos intentos, la preocupación por: qué Historia enseñar ( epistemología), cómo pensar esta Historia (psicología) y cómo debe ser enseñada y aprendida (didáctica), no ha sido en Cuba, un interés reciente, no obstante, hoy se recorren nuevos cruces y caminos, que se sitúan en la diversidad de reformas educativas posterior a 1959.

Sin embargo, no hubo continuidad en este proceso. La enseñanza de la Historia que se impartió a partir de 1959 como “Vida de mi Patria”, a través de relatos de héroes y mártires, y posteriormente como parte de la Historia Universal. (De la Tejera, 1990), hacen que se pierda la personalidad de la Historia como disciplina independiente. No es hasta 1989, que se diseña un programa de Historia para el nivel primario, expresándose lo joven de esta materia de enseñanza. Sus finalidades y actualidad se exponen inmediatamente.

#### 2.1.1.4. NUEVAS REFORMAS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

##### EN CUBA: 1959-1990

El año 1959, marca un nuevo itinerario en la enseñanza de la Historia en primaria en relación al ejercicio del pensar histórico. De las reformas realizadas en la educación, no quedó exenta la enseñanza de esta disciplina. En este sentido, su enseñanza se ubicó en el subsistema: Sistema General Politécnico y Laboral, y esta quedó estructurada de la siguiente forma,

Niveles de enseñanza	de	Grados	Contenidos
I. Preparatorio	Nivel	4to grado	Curso Básico de “Relatos sobre la Historia de Cuba”. (Carácter propedéutico, nivel de la formación de nociones y representaciones históricas, respetando el orden cronológico).
II. fundamental sistemático	Nivel o	5to y 6to	Historia Universal:
		5to:	Historia del Mundo Antiguo.
		6to:	Historia de la Edad Media. Historia de Cuba hasta 1640.

#### CUADRO RESUMEN. 3. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN PRIMARIA. FUENTE: ELABORADO A PARTIR DE BESTAR, 2003.

Los años comprendidos entre 1962 hasta 1975, la Historia de Cuba se estudió en 4to grado de Primaria. Los conocimientos que se impartieron por los maestros seguían rigurosamente a los Programas y Orientaciones Metodológicas establecidas por el Ministerio de Educación en Cuba.

Hacemos esta distinción, porque la formación de maestros primarios en Cuba, ha sido diverso, y desde diferentes concepciones teóricas. Por un lado, se formaron maestros bajo la influencia de los Anales, y por otra el Marxismo, en este último, principalmente el ortodoxo que nos llegó desde

los países de la ex Unión Soviética y Europa del Este, de marcada influencia sociológica sustentado en las categorías del Materialismo Histórico (Zanetti, 2000). Pero no podemos hablar según Amaro (1997), de la influencia de primera en la enseñanza de la Historia en Cuba, sin tener en cuenta la formación y preparación por una parte, de los historiadores, y por otra, de los docentes para su enseñanza.

Esta distinción, nos permite conocer las etapas y los cambios que sufrió este proceso en Cuaba y las consideraciones metodológicas de los especialistas cubanos. En este sentido, Zanetti (1995, 2000), considera que en Cuba se desarrolla en este período una historiografía de corte político, por las circunstancias de la época, que trasciende a la contemporaneidad como veremos más adelante, se trata de comprender, que la historia-mito, ha sido una consideración puntual en los programas macroestructurales en Cuba, cuyo eje articular ha sido en problema nacional, de su independencia y soberanía en los períodos históricos en que se han estructurado para la enseñanza.

A tendiendo a nuestro campo de investigación, el programa diseñado para la enseñanza de la Historia, abarcó dos momentos, uno para cuarto grado “Relatos sobre Historia de Cuba “, cuyo contenido fue el de los héroes con marcada significación militar, vinculados a las acciones más trascendente de las luchas independentista en Cuba, tanto del período colonial como neocolonial. Su intencionalidad estuvo dirigido a la formación en los escolares de nociones históricas, y la operación básica para pensar la Historia fue el relato se acento cronológico. El segundo momento es la potencialización de la enseñanza de la Historia Universal, para 5to y 6to como se observa en el cuadro 3. En su concepción teórica y cronológica, abarcó desde el proceso de la Comunidad aborigen, hasta 1640, que se continúa en orden cronológico en básica y bachiller, bajo los cánones del puente pasado-presente-futuro. ( De la Tejera, 1990).

Esta puntualización nos hace comprender, que tanto la producción historiográfica, como de su enseñanza, debe valorarse, en su tiempo, teniendo en cuenta la escuela que se ha asumido como paradigma teórico, y por otro, la enseñanza se vinculó a los problemas sociales del contexto y las coyunturas, con las interrogantes que surgen de este, en relación a las presiones sociales, políticas, ideológicas y estratégicas que se hacen sentir sobre las visiones que se tiene de la realidad que es objeto de estudio. Esta consideración explica, el por qué de los cambios producidos en la

enseñanza de la Historia de Cuba, a partir de 1959, que no responden únicamente a criterios académicos sino también a nuevas realidades sociales.

Fue interés marcado en este período, para la preparación de los maestros, para lo cual se crearon rápidamente los centros de superación profesional, (Formación de maestros primarios Makarencos), y se convocó a la formación emergente de estos, unido a la confección de recursos didácticos como el laminario escolar, que debían ser acompañadas por las prescripciones establecidas en las Orientaciones Metodológicas.

En cuanto los procesos del razonamiento para el acto de aprender Historia en la escuela, se insistía en el método analítico a través de los procedimientos de observación y la conversación heurística. Los contenidos históricos para 4to grado, se impartían de forma muy sencilla, correspondiente al conocimiento de los períodos históricos Colonial, Neocolonial y más adelante, en 5to y 6to se hacía énfasis en la etapa colonial hasta 1640, correspondiente a la incipiente formación de la sociedad criolla. En este caso, se utilizaba un texto que basándose en relatos e imágenes representativas, proporcionaba el conocimiento histórico. El sistema de preguntas elaborado para cada lectura permitía a los alumnos proponer respuestas que luego se derivarían en sencillos resúmenes realizados por ellos. (Bestar, 2003; p.56)

Se presentan en este período, serias limitaciones para desarrollar procesos de investigación que enfrentaran lo nuevos retos, cuestión que estuvo limitada a tres consideraciones principales. La primera, se copió mecánica y acríticamente las experiencias de otros países principalmente de la ex Unión Soviética y los países de Europa del Este, (reconocida como marxismo ortodoxo), la segunda el marcado enfoque sociológico que se le otorgó a la Historia, gobernada por la tendencia del Materialismo Histórico que se trasladó a los programas escolares, y la tercera la influencia política de la historiografía, que se justifican según Zanetti (1995, 2000), por los intereses de defensa nacional ante las agresiones imperialistas, ante esta circunstancia, el oficio del historiador se dirige a los héroes militares trascendentes y sus hazañas en las luchas independentistas del siglo XIX, conformándose una concepción de Historia-mito, que ha trascendido a la contemporaneidad.

En el siglo XX, plantea Zanetti (2000, p.5), está signado tanto en el oficio del historiador como de su enseñanza, por el impacto de la Revolución, que representó un vuelco histórico capital en la forma de historiar. Cuestión que se ha reflejado en el proceso pedagógico con respecto a la



asimilación y comprensión de los conocimientos. Tanto desde la ciencia como de la asignatura, se observan por una parte, la tradición nacionalista, que había alcanzado su esplendor durante los años 40, en franco enfrentamiento a las concepciones culturales impuesta por el imperialismo norteamericano al país, en la que se destacan marcadas posiciones positivista, y un intento de acercamiento a los Anales, de otra, la corriente marxista, utilizada para ofrecer una perspectiva diferente del pasado cubano. Se produce entre la corriente nacionalista y la marxista, una peculiar simbiosis, que para Zanetti, (2000, p.16), permite comprender cómo ambas participaron en la prologada gestación de nuestra Historia nacional. Este sintético comentario, hace evidente, que el proceso de enseñanza de la Historia en la escuela, no fue homogéneo, cuestión explicable a partir de la diversidad de formación de quienes se desempeñaban como docentes, sobre todo para el nivel primario, no obstante, hubo un marcado interés en potenciar los valores nacionales identitarios y ciudadanos, tomando como referentes la diversidad de personalidades y las hazañas militares de estos, que trascienden a la contemporaneidad.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia, en este itinerario, el año 1975, marcó lo que se conocen en Cuba como: Plan de Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación, que estuvo antecedido de un balance general sobre las insuficiencias observadas en los procesos de razonamiento histórico. En este diagnóstico general, se pudo constatar:

- Deficiente articulación entre los Planes de Estudio de las diferentes enseñanzas.
- Fuerte tendencia a la sociologización de los conocimientos históricos. La Historia se enseñaba apresuradamente desde las categorías del Materialismo Histórico, y no desde las propias que se generan en el interior de la Historia, se ofrecía una aproximación abstracta de los conocimientos a partir de la Historia de la Filosofía y no desde la filosofía de la Historia.
  - Falta de ordenamiento lógico en el trabajo con los conceptos históricos.
  - Falta de relación entre los contenidos de los programas de Historia y asignaturas afines.
  - El diseño curricular generalmente se conformó sobre la base del esquema tradicional de círculos concéntricos, planteada desde la concepción de la historia-nacional o total, lo que impedía su comprensión y se impartía en sentido lineal y estrictamente cronológico. (Pulido, 1991).

A pesar de ello, se continúa la misma concepción que se ha apuntado para la enseñanza de la Historia en primaria, es decir se concibe desde la integración a la Historia Universal.

En el análisis crítico del primer perfeccionamiento (1975-1980), mediante la Investigación Ramal: "Análisis del comportamiento del nuevo contenido en la asignatura Historia", (1980-1985), se pudo constatar, la existencia de serias dificultades en la asimilación de los conceptos y el desarrollo de habilidades fundamentales, cuestión que obedece según Leal (2003, p.3), a la inadecuación en la utilización de los métodos de enseñanza en las clases que limitan la participación activa del escolar primario. Al analizar los materiales docentes, plantea esta autora, se detectó que la concepción teórica y metodológica de éstos, no contribuían a una acertada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la insuficiente preparación científica y psicopedagógica de los maestros para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Tal consideración condujo al segundo momento del perfeccionamiento, apareciendo la Historia como asignatura independiente en el Plan de Estudio para primaria.

En los cambios curriculares propuestos, a partir del diagnóstico a que se ha hecho referencia, el sistema del Perfeccionamiento planteó un nuevo diseño de la disciplina de Historia. Este proceso trajo consigo, que se produjeran modificaciones en los planes de estudio y los documentos normativos, fue así que en el año 1989, aparece la Historia como asignatura independiente de enseñanza para primaria. De su pertinencia y adecuaciones el Ministerio de Educación de Cuba (2001) expresa,

- Conservar la estructura del plan de estudio establecido en el año 1975, mejorando la articulación entre los ciclos y niveles, perfeccionando su concepción y relación inter materias.
- Búsqueda de una mayor concentración en los contenidos esenciales de las asignaturas, como vía que permitiese la disminución del volumen de información y el número de asignaturas por curso.
- Enfatizar en la selección del contenido por su influencia en la preparación para la vida de los escolares y en la concepción científica del mundo.
- Propiciar un mayor ajuste del contenido seleccionado a las características y edades de los alumnos.
- Lograr una mejor precisión en la formulación de los objetivos de las distintas asignaturas y niveles.

- Perfeccionar las formas organizativas del trabajo por ciclos en la enseñanza primaria y el tránsito del maestro por los diferentes grados de este nivel de enseñanza.

El valor de estas nuevas propuestas está, en que se convocó de inmediato a un grupo de especialistas y profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos, que se preparaban para impartir la disciplina Historia de Cuba y su Metodología de Enseñanza, en la formación de Maestros Primarios. En el análisis del contenido para el tema que nos ocupa, se partió de principios relacionados con el papel del contenido en el currículo para la formación de la concepción científica del mundo en los escolares, y su papel en la preparación para la vida como aspecto que dé respuesta a la formación ciudadana de los alumnos, se apuntó la necesidad de la concentración de los conocimientos en lo esencial, y en la precisión del sistema de habilidades y los métodos de enseñanza. (Pulido, 1991).

No obstante, se continuó con el diseño de los programas macroestructurales, de tendencia Historia-total o nacional, a pesar de plantearse un acercamiento a la enseñanza de la historia local, aspecto este polémico aún, aunque no nos ocupa, inducimos la siguiente consideración, la vinculación de lo local y regional al programa nacional, queda a la espontaneidad, se ha incursionado en este quehacer en propuestas didácticas concretas, pero los frutos no se han logrado consolidar. (Pulido, 2003 y Bestar, 2003).

Entre los cambios que se producen en la educación cubana a partir de 1989, como resultado del Perfeccionamiento Continuo de la Educación, se introduce para primaria un nuevo diseño curricular pero en sus resultados, no se observan la eficacia esperada, cuestiones valoradas en las investigaciones iniciadas por el Instituto Central de Ciencias pedagógicas de Cuba (ICCP), en el año, 1993 con el Proyecto Técnicas para la Estimulación y el Desarrollo Intelectual del escolar (TEDI).

De sus resultados se pudo constatar, el carácter memorístico de los conocimientos, la lógica de la clase no rebasa los marcos del libro de texto, y los hechos se pierden en el desarrollo de estas dificultades en la comprensión y la asimilación de los conocimientos históricos, que se manifiestan en la imposibilidad para expresar argumentos, para valorar de forma oral y escrita, para identificar las características esenciales de las etapas históricas que se estudian en 5to y 6to, para establecer las

relaciones temporales y causales entre los hechos y procesos que se estudian. (ICCP, Informe de investigación, 1996 y Leal, 2003; p.3-4).

A partir de estas consideraciones se planteó la necesidad de un nuevo modelo de escuela y de enseñanza-aprendizaje para primaria, en general y de la enseñanza de la Historia en particular, concepción que se aplica en Cuba desde el año 1999. Sobre esta nueva propuesta, nos permiten avanzar al próximo apartado.

## **2.2. CONTINUIDAD Y DIFERENCIA: MODELO DE APRENDIZAJE. PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

El modelado, ha sido una concepción que se ha retomado con fuerza en la contemporaneidad, y constituye una de las alternativas metodológicas para enseñar a pensar a los escolares. Monereo, Pozo y Montserrat (2001; p. 247), plantean que es una de las formas para presentar o explicitar estrategias para aprender, es decir, mostrar a los alumnos las decisiones más relevantes que hay que tomar para resolver una tarea de aprendizaje. Para estos autores, la presentación o explicitación del modelado, favorece la toma de conciencia por parte del alumno para realizar con éxitos tareas cognitivas, que se expresan en un determinado modelo de pensamiento, bien por el docente o por el alumno. En ambos casos, se trata del esfuerzo realizado para explicar lo que se piensa y se hace en el momento de aprender un determinado contenido de forma guiada.

Los modelos de aprendizaje guiados (Mercer, 1997; Monereo, Pozo y Montserrat, 2001; Sierra, 2001 y Silvestre y Zilberstein, 2002), hacen referencia a cómo los docentes proceden a enseñar, y cómo los escolares sobre la base de la orientación de determinados procedimientos, expresados en tareas, se deciden a aprender. Entendiéndose los procedimientos por estos autores, como conjunto de operaciones ordenadas y dirigidas a alcanzar una meta, que desemboca en una habilidad que se automatiza con el tiempo, son estas, operaciones medulares para los procesos del aprendizaje. Los procedimientos, permiten que los escolares procesen la información en la solución de determinada tarea en el proceso de construcción de su conocimiento, y deben ser expresados en la naturaleza del rendimiento académico. Desde esta perspectiva, ofrecemos las consideraciones siguientes.

### 2.2.1. EL MODELADO: PRECISIONES CONCEPTUALES

Los modelos guiados por procedimientos para actos de aprendizaje según Mercer (1997), conducen a un resultado en correspondencia con las metas propuestas. Para este autor,

“(…) en todas las sociedades, las personas que son responsables de guiar la construcción del conocimiento lo hacen utilizando ciertos tipos de estrategias guías, y éstos incluyen ciertas técnicas de lenguaje que los profesores utilizan comúnmente para desarrollar una visión compartida de conocimiento educativo con sus alumnos. Por supuesto, como todas las técnicas no garantizan el éxito (si por éxito se entiende que los alumnos avancen en su comprensión), únicamente se puede entender y evaluar cuando se utilizan en escenarios particulares que tienen sus propios contextos (…)” (1997, p.53).

Por su parte, Monereo, Pozo y Montserrat (2001, p.248), consideran que en el modelado, no se trata solamente de mostrar los pasos que es preciso seguir, sino también enseñar a razonar, por qué es preferible efectuar estos pasos, explicitar a que variables hay que prestar atención para proceder correctamente, cómo y por qué se escogen determinados procedimientos de actuación, cómo se controla el proceso seguido, y de qué forma el alumno se da cuenta que ha logrado la resolución de la tarea.

En correspondencia con los supuestos apuntados, es necesario ofrecer o mostrar a los alumnos (as), los pasos o acciones a seguir, para razonar, por qué es preferible efectuar esos pasos, y no otros, explicar a que variable hay que prestar más atención para proceder correctamente, cómo y por qué se escogieron determinados procedimientos, qué otros alternativos podrían emplearse, cómo se controla el proceso seguido, de qué forma y cómo se es capaz de reconocer que ya ha resuelto la tarea, para dotar a los alumnos de un vocabulario, y por ende, de unas categorías conceptuales que les permitan manejar diferentes fases en las acciones propuestas para la resolución de las tareas y del contenido objeto de aprendizaje. (Monereo, Pozo y Montserrat, 2001; p.248).

En la dirección apuntada, Silvestre y Zilbersteín (2002, p 95), consideran que el modelo es una representación esquemática con los tipos de preguntas que deben hacerse los alumnos y alumnas al estudiar un contenido concreto, y su la vez, que les permitan a los escolares apropiarse de las formas del pensamiento lógico y reflexivo, en el proceso de asimilación y comprensión de los

conocimientos. Para estos autores, las actividades guiadas actúan como procedimientos para aprender a aprender.

A sí mismo, Sierra (2002, p. 319) plantea, que el modelado constituye la proyección anticipada del proceso pedagógico, a través del cual se fundamenta científica e ideológicamente la interpretación ajustada de una realidad. En él, se diseñan las metas que los alumnos (as) deben alcanzar, tanto aproximativa como pronosticadora, ajustándose a una concepción teórica y a un diseño de operaciones que deben realizar los escolares en un determinado contexto.

En las consideraciones generales que se han expuesto, se observan acuerdos en los autores referenciados, que el modelado constituye como una guía de acciones a través de las cuales los alumnos(as) construyen sus conocimientos; pero estos, autocontrola además los pasos realizados, es decir, se piensa sobre el pensamiento, cuestiones que para el caso de Cuba, se diseñan de forma general y su concreción particular se asume en las disciplinas específicas, de su generalidad y particularidad avanzamos seguidamente.

#### **2.2.1.1. DISEÑO CURRICULAR ACTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ACTUAL: COMPONENTES ESTRUCTURALES**

El sistema educativo cubano, se ha desarrollado y evolucionado sobre determinadas condiciones históricos-concretas, que ha posibilitado la instrucción y formación de niños y niñas a partir de determinados presupuestos, epistemológicos, psicológicos y didácticos, que ha llevado aparejado el estudio del contexto del aula desde la práctica para acometer determinados cambios, adoptándose varias alternativas en el transcurso de los diferentes momentos por los que ha transitado el proceso de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

A las alternativas de confección e implementación del diseño curricular cubano, debemos reiterar, que en este se plasma el saber cultural que debe ser enseñado y aprehendido en la escuela de manera oficial, institucional, programada y secuencial, teniendo en cuenta todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, los cambios curriculares han estado avalados por los datos empíricos que se han podido obtener del estudio sistemático de la práctica escolar de todo el país.

Con los datos obtenidos, se realizan los trabajos de planeación y prospectivas, sustentados en los siguientes principios:

- Escuela estatal , responde a una escuela pública, no existen escuelas privadas
- Son escuelas graduadas, masiva y permanente. Responde a ciclos y niveles de enseñanza, con igualdad de oportunidades y sexos, se garantizan los materiales escolares: libros de textos, libretas, y lápices, y responden a doble sesión, es decir, los alumnos deben permanecer ocho horas en el centro, con horarios de receso y alimentación
- En ellas, se parte de un conjunto de rasgos y cualidades que en forma jerarquizada debe lograrse en los alumnos (as), y que aparecen expresados en los objetivos del nivel primario, y en las diferentes áreas del desarrollo, intelectual cognitiva, afectiva y motivacional de los escolares
- Se establece el contenido que debe formar parte de los programas declarados de forma oficial, obligatorio e institucional para la escuela
- Se les ofrecen a los maestros (as), sugerencias psicopedagógicas y actividades que se pueden realizar para el logro de los objetivos planteados, sí como, orientaciones sobre cómo llevar a cabo el proceso docente educativo de modo que se produzca un aprendizaje verdaderamente significativo y desarrollador. (Rizo, 2002; p.63)

La Educación Primaria cubana tiene carácter obligatorio, y comprende los niños de 6 a 12 años, dividido en dos ciclos de enseñanza. El primero abarca los niños y niñas de 6 a 9 años aproximadamente, correspondiente a los grados de primer a cuarto grado. El segundo ciclo, se inicia con quinto y sexto grado, la edad promedio oscila entre 10 a 12 años, en particular 6to se ubica entre 11 y 12 años.

La enseñanza de la Historia, se íntegra al área de Humanidades (Lengua Española, Educación Musical, Educación Plástica e Historia), todas como disciplinas independientes.

El currículo de la escuela primaria en Cuba, lo conforman hoy día, el Modelo Proyectivo-Guiado, el Programa de la disciplina, las Orientaciones Metodológicas y el Libro de Texto,

materiales didácticos estos, que forman parte también de la malla curricular para la enseñanza de Historia.

Las prescripciones de qué y cómo enseñar, constituyen una de las dimensiones que integra el currículo que se ha apuntado; pero su materialización en la práctica estará directamente afectada por el mayor o menor grado de adecuación didáctica, y el carácter metodológico de lo que estamos planteando.

El Programa de signatura, es el documento que precisa el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el periodo (año o semestre), estableciendo los temas por unidades con los respectivos objetivos y contenidos. Según Cáceres y Sánchez, (2000),

*"El programa de estudio es un instrumento específico que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje a desarrollar en una asignatura, orientando las acciones que profesores y alumnos han de llevar a cabo para el logro de los objetivos planteados".* (2001, p.2),

Por tanto, reiteramos la idea de Colás (2000, p.89), que este documento, es una propuesta sistemática y organizada de intervención educativa, y pretende mejorar una situación inicial, se elabora teniendo en cuenta las necesidades detectadas que se pretende subsanar, es decir llegar al estado deseado, y suelen ser de tres niveles: macroestructurales, mesoestructurales y microestructurales.

Se ha declarado, que el programa de Historia de Cuba para primaria, es macroestructural, al dar cuenta de una Historia nacional, en el que los contenidos son secuenciados y ordenados en el puente pasado-presente-futuro. De igual forma, en la caracterización general de este Programa, se refleja la concepción de una Historia en la que ocupan un lugar destacado los héroes, las hazañas militares y el proceso independentista cubano del siglo XIX, en la Colonia, y las luchas por la defensa nacional en la Neocolonia durante la primera mitad del siglo XX, el eje articulador de los contenidos es el problema nacional, cuestión que hace evidente la defensa del ideal independentista, de forma tal, que les permita a los alumnos (as), comprender la Revolución como culminación secular, marcado por sus sucesivos procesos de frustraciones y reafirmaciones, cuya continuidad histórica, compartiendo las ideas de Zanetti, (2000), queda expresada en el movimiento revolucionarios de dos siglos.



Las Orientaciones Metodológicas, como la palabra lo indica, constituye un material con un grupo de propuestas y orientaciones psicopedagógicas para los docentes acerca de cómo desarrollar los contenidos, qué métodos emplear, qué medios, qué tareas, posibles estrategias de aprendizaje y propuestas de evaluación, resultando en algunos casos, posibles estrategias metodológicas para algunos contenidos con un mayor nivel de complejidad para los alumnos (as). Se precisa la utilidad del Libro de Texto en las clases, se considera los núcleos básicos rectores del contenido, las habilidades cognitivas y su nivel de desarrollo y continuidad con respecto a 5to grado. Al final de cada tema, se ofrece una reseña de las referencias bibliográficas para la autopreparación y ampliación de los conocimientos de los maestros (as) como resultado de las producciones historiográficas cubanas, y sobre todo, para su actualización en el tratamiento de los conocimientos. Según Galindo (1993, p.155), partiendo de los estudios de Herbart, estas son el medio de organizar el contenido de aprendizaje. Contiene además de estas sugerencias, el conjunto de objetivos didácticos, bloques elementales de contenido, propuestas de alternativas metodológicas, actividades para el aprendizaje y de evaluación.

El Libro de Texto, contiene los contenidos a tratar por la asignatura en el grado, resultado de la producción historiográfica en un determinado momento. Y decimos en un determinado momento, porque éste no marcha a la par de los hallazgos más actuales, y en ocasiones queda obsoleto, con respecto al desarrollo científico. Está estructurado en epígrafes, capítulos, cuadros, recuadros, esquemas y láminas, y debe corresponderse con el conocimiento que deben enseñarse y aprenderse en cada unidad didáctica que propone el programa, son conocimientos elementales de los temas en cuestión, al final de cada tema aparecen las tareas de autocontrol (comprueba lo que has aprendido). En algunos, casos aparece al final de cada página la definición de conceptos que pueden presentar dificultad a los alumnos (as).

En la redacción del Libro de Texto, suelen ser utilizado dos concepciones diferentes, por un lado, puede construirse a partir de una colección de documentos originales y el docente le confiere una utilidad única en sus clase, es decir no recurre más que a las fuentes que esta consigna, al considerar que este es portador de una colección de documentos originales, de narraciones contemporáneas, de inscripciones documentales y tiene la consideración de material inmediato del conocimiento, es la propia Historia en uno de sus elementos fundamentales. Por otra parte, puede construirse sobre la base de determinadas fuentes bibliográficas, y el docente lo utiliza como obra de

consulta al conocimiento que explica a los alumnos. Desde esta consideración la primera presentación refiere el tiempo como imagen más o menos fiel a los hechos históricos y en las exigencias científicas, es decir que es la Historia misma, en el segundo es el resultado de una construcción subjetiva, y una reflexión que se deduce de las narraciones escritas.

La construcción y redacción del Libro de Texto, se basa sobre determinadas funciones. Desde esta consideración para Silvestre, Patiño, Hernández (2000, p.26), el Libro de Texto por la forma en que se escribe y presenta, debe convertirse en una fuente de interrogación, reflexiones y suposiciones de búsqueda. Las tareas propuestas a los alumnos (as), deben conducir al desarrollo de las habilidades intelectuales en el proceso de interacción con el contenido objeto de aprendizaje, estimulando los procesos lógicos del pensamiento sobre todo de análisis, inducción, deducción y generalización, procedimientos éstos, que les permitan: relatar, describir, identificar, caracterizar, valorar, comparar, definir, desarrollando además la observación.

Por su contenido, el texto debe ser una fuente para pensar, a través de conexiones e interrelaciones desde el todo y sus partes a partir de las ideas rectoras que define la asignatura, tomando como referente la lógica de la ciencia y se presentan en capítulos y epígrafes.

Sobre los estudios de Schiefelbein y Farres 1990, promovido por la UNESCO-OREALC, con relación a la evolución formativa del libro de texto, Silvestre, Patiño, Hernández, 2000; p.32), precisan que todo texto, debe cumplir con ocho criterios básicos para permitir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, criterios de calidad que serán utilizados en los niveles para evaluar la estructura del texto. Hemos seleccionados aquellos que están en relación directa con el propósito de la investigación, a saber:

- Estimular la escritura libre.
- Facilitar la socialización del trabajo personal.
- Dar oportunidades para que los alumnos tomen decisiones.
- Ofrecer un método para aprender del contexto y sistematizar las observaciones.

En correspondencia con estos niveles, el libro de texto, constituye una fuente básica para el aprendizaje en el nivel primario de enseñanza, dado que comprende los conocimientos

fundamentales, conceptos, hechos, teorías, descripciones y análisis de problemas, ejecuciones, resúmenes, del tejido social histórico que debe aprenderse en la escuela. Responde a una rama del saber, y contribuye a conformar la instrucción del alumno e influye en su esfera emocional, en sus concepciones y posiciones ante la vida. Los contenidos responden al programa de estudio para el grado en cuestión; pero ¿en qué medida el proceso de elaboración del libro se corresponde con el programa?; ¿cambia esto con la misma rapidez con que aparecen los hallazgos intelectuales de los investigadores?; ¿permite el texto evitar el trabajo extra de los maestros?; ¿forma parte el texto de la actividad de aprendizaje de los escolares? Estas interrogantes abren una nueva línea de investigación, por lo que nos limitaremos a ofrecer algunas consideraciones puntuales en correspondencia con el campo que se investiga y establecer su contraste con las percepciones recabadas en los sujetos que se exploran.

Dar respuesta a tales interrogantes, exige conocer el contenido de la enseñanza, dado que constituye el texto el principal medio con que cuentan maestros (as) y alumnos (as) para el aprendizaje. En él, aparece el contenido de enseñanza en correspondencia con los resultados de la ciencia histórica, la finalidad de la educación y los objetivos de la asignatura en correspondencia con las características de los escolares, aspectos estos importantes para evaluar el rigor de los contenidos, y, su correspondencia con el programa.

Desde el curso escolar 1999-2000, hasta la actualidad, forma parte también de la preparación y superación de los maestros (as), los Seminarios Nacionales, coordinados y desarrollados por el Ministerio nacional de Educación y el ICCP. En estos, se realizan una valoración de las dificultades detectadas en la práctica escolar como resultado de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (EMC), este método, es una forma de trabajo metodológico que utiliza Cuba desde estos mismos años, con el objetivo de preparar a los maestros en el contexto de la práctica escolar. (Gómez y alonso, 2005). Las insuficiencias detectadas en el aprendizaje escolar con la aplicación del método referido, han permitido implementar un grupo de mejoras y modificaciones, del que forma parte el Modelo Proyectivo-Guiado de Historia para la educación primaria.

Se han descrito los materiales docentes que forman parte del diseño curricular cubano, y se caracterizan cada uno de ellos en su estructura más significativa, al considerar que son estos, los que tienen un peso significativo en la conformación de un *pensamiento histórico* en los alumnos

(as), a partir de la conexión entre las estructuras cognitivas y el contenido que lo posibilitan. En correspondencia con estos, se generan y concretan las exigencias de la enseñanza individualizada y colectiva, creándose las condiciones para el tránsito del escolar de un nivel a otro. En este sentido, es necesario, dar cuenta de forma particular del modelo en cuestión para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia como se procede a continuación.

### **2. 3. APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: MODELO PROYECTIVO-GUIADO**

La aplicación de este Modelo Proyectivo-Guiado, instituido a partir de 1999, implicó una reevaluación de las metas, áreas de desarrollo intelectual cognitiva, afectiva y motivacional que se iban alcanzando en el procesos de enseñanza-aprendizaje en primaria a través de la actividad del aprendizaje del escolar y de sus proyecciones conductuales. De estas consideraciones, se dirige la atención, a cambiar la actividad metodológica de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, llamados a convertirse en guía y conductor de este proceso desde la concepción del aprendizaje desarrollador, como se expuso en el apartado 1.6 del Capítulo I.

Este modelo, a pesar de ser nuevo, con respecto al aplicado a partir de 1989, se inscribe al igual que el anterior, en la tendencia de la Historia Total, o Historia Nacional, en él, se refuerza el componente valorativo y axiológico de la enseñanza de la Historia, cuya finalidad según (Díaz, 1999; Leal, 1998, 2002, 2005), es legitimar los principios identitarios nacionales. Significa que una de la metas está dirigida a la formación de sentimientos patrióticos (Rico, et., al., 2002 y Pulido, 2003).

El modelo, se hace eco de una concepción del currículo globalizador como vía de renovación pedagógica en el proceso instruccional y educativo de la escuela, dirigiéndose la atención a la transformación de la actividad de aprendizaje. Esta concepción globalizadora, según Rizo (2000:65), tiene carácter, integrado, concreto y destaca el equilibrio entre la actividad general e individual, que se concreta en las signaturas, es decir, la individualización y la socialización de los conocimientos y los aprendizajes.

Según los autores del referido modelo, entre estos (Rizo, 2002), para su elaboración, se tuvo en cuenta, algunos presupuestos elaborados por Coll (1991), con respecto al diseño curricular para la escuela. En este sentido, se adopta la concepción de este autor con respecto a los modelos

prescriptivos de aprendizaje en el que se formaliza los pasos que se deben dar a los escolares para aprender determinados contenidos. Se trata, de un modelo determinado por tres componentes básicos (niveles y áreas de desarrollo): finalidades, objetivos y área de desarrollo intelectual. Estos tres niveles plantean la dependencia vertical entre las decisiones tomadas para cada uno de ellos. Su concreción debe ser observable de forma horizontal en el trabajo metodológico del ciclo, tomando como referente los componentes básicos de su estructura en relación con el estado actual del aprendizaje que han alcanzado los alumnos, por tanto, es el diagnóstico sistemático el que proporciona la materia prima para su perfeccionamiento y sofisticación continua y su adaptabilidad al contexto

En el nivel referido a la finalidad, el modelo propone cómo debe ser la clase de Historia que aspira hoy Cuba en correspondencia con el modelo de escuela. Desde este punto de vista, se propone que la actividad docente sea activa, y logre formar en los alumnos un pensamiento reflexivo, crítico e independiente. Son estas las direcciones o aspiraciones más generales las que deben contribuir a desarrollar formas de pensar y comportamiento en los escolares. (Rico, et., al., 2002, p.56).

El segundo nivel, hace referencia a los objetivos que se aspiran convertir en metas de los escolares, y se concretan en los objetivos generales del ciclo y en el programa de disciplina, a través de bloques de contenido, atendiendo a conceptos, procedimientos habilidades, normas y valores. Los objetivos se formulan en resultados esperados, que clarifican el tipo y grado de aprendizaje que el alumno (a) tiene que lograr al concluir este ciclo. Los verbos utilizados denotan el resultado esperado.

El tercer nivel, hace referencia a las áreas de desarrollo intelectual, entre ellas, se destaca el área de orden intelectual y cognitiva. De esta hemos seleccionados aquellas prescripciones congruentes con el campo de investigación.

En sus rasgos generales, esta área abarca la actividad cognoscitiva del escolar para la apropiación de los conocimientos, habilidades intelectuales y procedimientos lógicos (observación, comparación, identificación, clasificación, argumentación y modelación), mediante los cuales se pueda conocer e interpretar componentes de la naturaleza, la sociedad y de sí mismo mostrando

interés, motivaciones, así como el desarrollo de un pensamiento cada vez más crítico, reflexivo y flexible. (Rico, el., at., 2002, pp. 7-8)

Esta concepción asume además, que los objetivos terminales del ciclo y el programa específico de Historia, deben quedar programados en las acciones de enseñanza y aprendizaje en las unidades didácticas para el acto de enseñar y aprender en el contexto del aula. De igual forma, se asume un planteamiento distinto con respecto al aprendizaje del escolar, sustentado en el aprendizaje desarrollador, centrándose la atención en la actividad consciente del mismo. Esta, tiene como fuente, los conocimientos y las habilidades que se forman por la vía de la asimilación consciente de los conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Leal, 2003).

En el proceso de aprendizaje, se materializa la actividad mental de los estudiantes, al establecer las redes semánticas para la organizar de los conocimientos que se deben asimilar y comprender. La asimilación consciente a través de la actividad docente, debe diseñarse de forma lógica, coherente, secuencial y significativa, en vinculación con los conocimientos previos para anclar con los nuevos conocimientos. En estrecha relación con la asimilación, debe atenderse la comprensión como uno de los códigos activadores para la formación del *pensamiento histórico*, y tal atención, debe ser atendida sistemáticamente durante toda la actividad del aprendizaje.

Es oportuno señalar, que los presupuestos metodológicos que defienden en el nuevo modelo, destacan el papel de la actividad de aprendizaje, como sustrato en el que descansa las tareas guiadas que se le plantea a los alumnos (as) para la ejecución. El docente primario, se debe despojar de la costumbre de querer exponerlo todo durante la clase, e implicar a los escolares en la construcción personal y colectiva de los conocimientos, pues lo más significativo en este nuevo modelo, es el quehacer del alumno (a), motivándolo a la búsqueda significativa de los conocimientos.

El papel que se le otorga al docente y al estudiante desde la perspectiva apuntada, es elevado, el docente se sitúa como agente curricular práctico-reflexivo y el escolar responsable, activo y consciente de su actividad de aprendizaje a partir de una propuesta dada, es decir, en él se construyen los conocimientos y se forma el pensamiento de forma lógica y reflexiva. Esto lleva consigo, un planteamiento novedoso para el contexto cubano, cuyas coordenadas son la formulación de tareas docentes por los maestros(as) para ser ejecutadas por los alumnos. Cambio, que debe logarse en un entendimiento y comprensión profunda de lo que sucede en el aula durante la

actividad del aprendizaje, al considerarse a los estudiantes del segundo ciclo en un nivel mayor de desarrollo intelectual.

Las puntualizaciones que se han ofrecido con respecto al modelo, para la enseñanza de la Historia en el segundo ciclo de la educación primaria, se complementa, con la congruencia que debe existir, entre sus principios y niveles declarados, y el Programa de la asignatura, las Orientaciones Metodológicas y el Libro de Textos, materiales básicos y obligatorios a tener en cuenta para el procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el nivel primario. Teniendo en cuenta estas puntualización, en los siguientes apartados se ofrece una caracterización general de la Historia como asignatura para el segundo ciclo de la educación primaria cubana, así como, de sus objetivos y contenido, que amplían el marco teórico de esta investigación.

### **2.3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.**

La asignatura Historia de Cuba, se inicia en quinto grado en sus elementos básicos, conceptuales, estructurales y sobre las acciones de las personalidades. Por su condición de curso inicial, se le confiere gran importancia, por el hecho de que los alumnos(as) se enfrentan por primera vez a contenidos modulares que abarca desde finales del siglo XV hasta la Revolución Cubana en el poder aproximadamente hasta 1980. Es un programa diseñado sobre el puente pasado-presente-futuro, a través del cual se legitima la conciencia histórica nacional, aspectos que se apuntaron en el apartado 2.1.1.1.2.3, de este Capítulo, y por otro, es observable una Historia-mito, amén que se proponga con gran intencionalidad acercarla a la vida del escolar, y sobre todo, a los referentes regionales y locales.

La afirmación, que el modelo se corresponde con la enseñanza nacionalista, y el puente pasado-presente se justifica en que los contenidos que se seleccionan para quinto y sexto grado, abarcan desde las comunidades aborígenes en Cuba, hasta el reinicio de las luchas por la independencia nacional y la intervención norteamericana en la guerra anticolonial y de liberación nacional en el último tercio del siglo XIX. Sexto, inicia el estudio de la primera ocupación militar yanqui en la isla (1899-1902) hasta la Revolución en el poder (finales de los años ochenta).

Los antecedentes inmediatos del curso son los conocimientos previos que los alumnos poseen de la familia y la comunidad, y de la asignatura el “Mundo en que vivimos”, que se estudia de primero

a cuarto grado. En este programa se imparten conocimientos naturales, sociales y culturales más cercanos al estudiante.

En el Programa de Historia se expresa, que para que los alumnos se interesen por la asignatura deben vincular los conocimientos con la vida diaria del escolar, con su mundo más cercano y su localidad. El tiempo que dispone la asignatura es de (80 horas clases en cada grado), y debe traducirse en un adecuado nivel de conocimientos por parte de los escolares, de acuerdo a los objetivos generales y particulares que se establecen en este, así como, del nivel de desarrollo cognitivo y del pensamiento del escolar, sugiriéndose para su impartición en dos horas clases semanales. (Programa de Historia, 2001). En su estructura, hay dos componentes que se les prestan gran atención: los objetivos y los contenidos. Los primeros fijan las metas a alcanzar de forma general (objetivos generales del programa), y los particulares fijan los resultados esperados por unidades temáticas. El contenido contiene en su estructura el sistema de conocimientos, las habilidades y los valores, que deben alcanzar los niños y niñas al concluir sexto de primaria en esta disciplina, aspectos estos, que se amplían a continuación.

#### **2.3.1.1. PROGRAMA DE HISTORIA: OBJETIVOS Y CONTENIDO**

En este apartado se ha considerado porque el Programa de Historia, constituye la normativa oficial para conducir el proceso pedagógico en el contexto del aula. En él, se declaran los objetivos como metas a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de la presente investigación, sólo haremos referencia a los objetivos y el contenido que se han seleccionado en relación con la construcción del *pensamiento histórico*. Es decir, se ha dirigido la atención a analizar cómo los niños y niñas de 6to de primaria construyen este tipo de pensamiento, utilizando como códigos activadores para el aprendizaje los conceptos declarados y secuenciados oficialmente en este, tanto para 5to como para 6to, cuestión que se argumenta al considerar que es un sólo programa de estudio que debe tener continuidad. En esta dirección, en ambos grados, se considera que en los núcleos conceptuales declarados para la enseñanza y el aprendizaje, deben quedar expresado la esencia de determinados hechos, acontecimientos y procesos históricos, que van a adoptar determinadas formas en dos períodos concretos de nuestra Historia, es decir la Colonia y la República neocolonial, y se estudian desde el puente pasado-presente-futuro.



Para este estudio, se han seleccionado los períodos históricos declarados en el párrafo anterior y los conceptos que están en relación con su contenido histórico. Así, entre los objetivos de la signatura para 5to y 6to grado se establece que los alumnos,

*“Asimilen los conocimientos elementales de la Historia de Cuba y desarrollen las habilidades directamente relacionados con ello, para lo cual deben: Identificar rasgos básicos de los conceptos históricos tales como: Comunidad Primitiva, conquista, colonización, explotación colonial y guerra de independencia, para quinto grado, en sexto: república neocolonial, antimperialismo, revolución e internacionalismo.”* (Programa, 2001 p. 46).

Del análisis efectuado por el investigador en cada una de las unidades temáticas que estructuran el contenido, se localizan otros conceptos particulares como:

#### **Quinto Grado:**

*Cultura, rebeldía, gobierno, época, rebelión, grupos, economía, política, reforma, independencia, anexión, represión, sentimientos, nacionalidad, nación, sentimiento nacional, patriotismo.*

#### **Sexto Grado:**

*Neocolonial, dominación, poder, empréstitos, tiranía, entreguismo, corrupción político-administrativa, revolución, agresiones, bloque económico, desarrollo científico-técnico y democracia.*

Los conceptos a que se ha hecho referencia deben formar parte del estudio de los datos, hechos, acontecimientos y procesos para el grado, de forma tal, que el conocimiento se sustente sobre bases científicas, de igual forma, son estos conceptos los que dan organicidad teórica al conocimientos que se estudian en estos grados. La interacción que se establece entre los objetivos y los contenidos (conceptos y habilidades), en relación con la construcción del *pensamiento histórico* como parcela investigación. En este sentido, aunque se hace referencia a los objetivos, insistimos que nuestro interés está dirigido al contenido, su selección la ofrecemos en el cuadro siguiente:

OBJETIVOS GENERALES	HABILIDADES	TEMATICAS	CONCEPTOS
<p>5to Grado</p> <p>Identificar rasgos básicos de los conceptos históricos que reflejan los hechos, acontecimientos y procesos históricos de la etapa que se estudia, expresados en: conquista, colonización, explotación colonial y guerra de independencia</p>	<p>Explicar</p> <p>Identificar</p> <p>Definir</p> <p>Caracterizar</p> <p>Describir</p> <p>Comparar</p> <p>Relatar</p> <p>Ordenar</p>	<p>Segunda Parte: Cuba colonial hasta 1867</p> <p>II. Llegada de los españoles: Ocupación del territorio</p> <p>III. La explotación colonial en Cuba en los siglos XVI; XVII Y XVIII</p> <p>IV. Situación en Cuba desde principios del siglo XIX, hasta 1867</p> <p>Parte III. Los cubanos se lanzan a la lucha por la independencia.</p> <p>V Grandes hombres y hechos notables de la Guerra de los Diez Años (1868-1878)</p> <p>VI. José Martí y la preparación de la “guerra necesaria”</p> <p>VII. El</p>	<p>Explotación colonial</p> <p>Gobierno colonial</p> <p>Grupos sociales</p> <p>Rebeldía</p>

		reinicio de la lucha por la independencia. La Guerra del 95 (1895-1898)	
<p><i>6to Grado</i></p> <p>Identificar rasgos básicos de los conceptos históricos que reflejan los hechos, acontecimientos y procesos históricos de la etapa que se estudia expresados en :</p> <p><i>República neocolonial, antimperialismo, revolución e internacionalismo</i></p>	<p>Explicar</p> <p>Describir</p> <p>Identificar</p> <p>Definir</p> <p>Ejemplificar</p> <p>Valorar</p> <p>Comparar</p> <p>Ordenar</p>	<p>Parte II. La república neocolonial: Hechos y figuras de sus primeras décadas</p> <p>Contenidos.</p> <p>El nacimiento de la república neocolonia (1902). Sus características hasta 1935.</p>	<p>República neocolonial</p> <p>Gobierno de turno</p> <p>Entreguismo</p> <p>Corrupción política administrativa</p> <p>Tiranía</p> <p>Luchas sociales</p>

**CUADRO RESUMEN 4: RELACIÓN OBJETIVOS Y CONTENIDOS. FUENTE: ELABORADO POR EL AUTOR, APARTIR DEL PROGRAMA DE HISTORIA, 2001**

El cuadro anterior, tiene la intencionalidad de dejar declarado su pertinencia para este estudio, en correspondencia con el objetivo general y su concreción en determinados contenidos. Se han seleccionado los núcleos temáticos y conceptos que deben ser objeto de aprendizaje tanto en 5to como en 6to grado, centrando el interés en éste último en el período seleccionado. De igual forma, se proponen para el proceso de interacción entre los núcleos temáticos y los conceptos, las habilidades que posibilitan la construcción del conocimiento.

A partir de esta puntualización, se ha considerado oportuno proceder a operacionalizar los conceptos, dado que una dificultad añadida al Libro de Texto, se expresa en que estos no aparecen

definidos en él. De igual forma, y en relación con las habilidades ya tratadas en el apartado 1.4, del Capítulo I, se hace énfasis en la estrecha relación entre estas y los contenidos conceptuales expresados en hechos, acontecimientos y procesos históricos, articulados por el concepto tiempo histórico, cuestión esta, que tanto en el Modelo, como en el Programa se consigna sólo desde la consideración de cronología y periodización, es decir, se identifica el tiempo histórico con estos dos conceptos que son particulares con respecto a él.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales, se alega además que las concepciones teóricas descritas en el apartado 1.3..1.1.2.2., en el Capítulo I, así como la parrilla conceptual que aparece en el Anexo III, hace evidente, que la clasificación sobre los conceptos históricos que se declaran en el Programa de Historia de Cuba para el nivel primario, se corresponde con la clasificación ofrecida por Licera (1997), no obstante cabe reiterar que hablamos de una estructura conceptual sustentadas en conceptos sociopolíticos: vinculados a grupos, acciones e instituciones, y por otro, de orden cronológico.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje, como ya se ha planteado, se materializa en el triángulo interactivo entre el alumno-los contenidos- el profesor, (Coll, 2001), para el caso que nos ocupa, se completa este marco teórico en el proceder de los maestros con relación a cómo deben enseñar a pensar históricamente a los niños y niñas en correspondencia con el Modelo y sus principios, aspecto este último, se puntualiza a continuación.

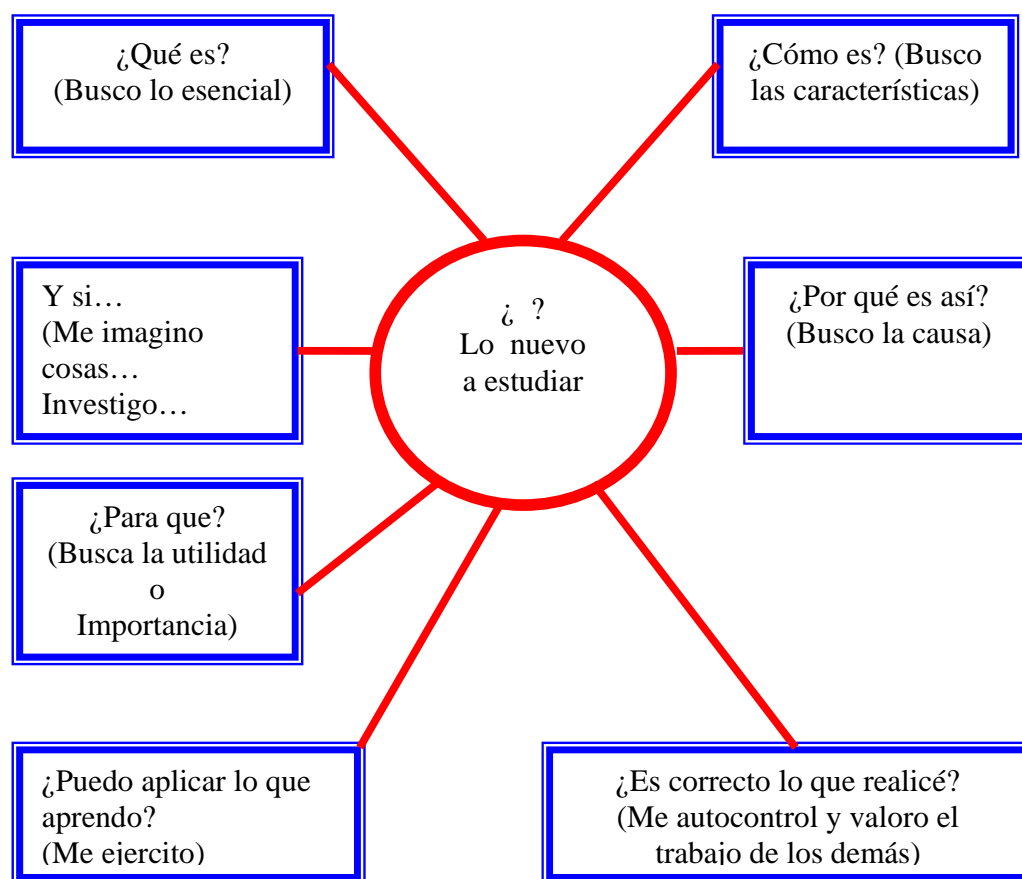
#### **2.4. PRINCIPIOS DEL MODELO Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE**

En la enseñanza primaria, la actividad cognoscitiva, se considera como la dinámica en la asimilación de los conocimientos, la formación de habilidades y el desarrollo de hábitos referido al contenido de enseñanza, en virtud del cual se logra un determinado nivel de desarrollo cultural y educativa, en ella subyacen determinados principios como se dará cuenta en este apartado.

De modo que al caracterizar el modelo para la enseñanza de la Historia en sus principios, estos responden a los procedimientos de una propuesta para la acción, al tiempo que abierta e interpretable en los resultados que se van alcanzando. Desde estas consideraciones, según Leal (2003), los principios deben ser contentivos de:

- El diagnóstico y el propósito como aspectos fundamental en el empeño de mejora escolar, a través de la institucionalización del aprendizaje desarrollador
- La mejora escolar, supone cambiar las concepciones del aprendizaje literal, memorístico, por la actividad centrada en la activación de los procesos psicológicos, de forma tal, que se logre un aprendizaje más efectivo e integral por parte de los alumnos (as)
- La institucionalización del modelo mismo, es decir, se busca una escuela que a la vez que instruya eduque en los valores ciudadanos, que dependen del contexto y realidades de cada institución escolar, como parte de su propia vida y funcionamiento.
- Los procesos psicopedagógicos en el acto instruccional deben estimular las acciones mentales de los escolares, así como su protagonismo en la búsqueda y exploración reflexiva de los conocimientos
- La adquisición de los conocimientos, es una actividad mental para asimilar el mundo exterior, lo que requiere de ideas, reflexiones, comparaciones y descubrimientos, entre otros procesos
- La estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, es hacia la búsqueda efectiva del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a desarrollar por estos en el momento de orientación, ejecución y control de la actividad y el uso de medios de enseñanza que favorezcan la actividad independiente y la búsqueda de la información.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno, desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento, y la independencia en el escolar.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos, y se eleve la capacidad de resolver problemas.
  - Carácter consciente y activo de la enseñanza, lo cual permite comprender cómo asimilan los alumnos los conocimientos, cuál es su actividad durante la enseñanza, cuál es el grado de su actividad durante el aprendizaje.

Los principios que se han reproducido, así como la delimitación conceptual del aprendizaje desarrollador como constructo didáctico clave del modelo, coinciden con los presupuestos del aprendizaje significativo, de igual forma, se destaca el interés por desarrollar el pensamiento del escolar, y estimular la formación de conceptos, que están en estrecha relación con la investigación que se presenta. Los autores de este modelo, principalmente Silvestre y Zilbersteín (2002), esquematizan sus ideas generales de la forma siguiente,



**EESQUEMA 5. FUENTE: SILVESTRE Y ZILBESTEIN, 2002, P.97**

En esta concepción, para su formulación y concreción, se tuvo en cuenta según Silvestre (1999, p.25), las experiencias de otros países y las exigencias que ha cobrado la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel, quien destaca lo imperioso de averiguar lo que el alumno ya sabe para poder enseñar consecuentemente, de igual forma, se consideró las propuestas de Novak, en la construcción de mapas conceptuales, como una vía para planificar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Buscar más a fondo plantea la autora citada, es descubrir lo que el alumno conoce, cómo lo relaciona, qué puede hacer por sí sólo. Son estas, exigencias de partida para actuar en la zona de desarrollo potencial del escolar, como planteó Vigotsky, y los maestros (as) deben atenderlas para cumplir las metas planteadas en el Modelo.

Se ha planteado, que en el Modelo se le concede al maestro(a) un rol protagónico al igual que a los alumnos, los primeros le corresponden la función de conducir, y a los segundos, la ejecución y solución de forma activa de las tareas de aprendizaje planteadas. A continuación, se ofrecen algunas generalidades en relación a la misión de los maestros (as) en la aplicación contextualizada del modelado.

#### **2.4.1. EL MAESTRO: SU ROLL EN LA APLICACIÓN DEL MODELO**

Las ideas que se exponen en este apartado, dirigen la atención a reflexiones más precisas con respecto a la sistematización de los principios y su concreción en la conducción de actividad cognoscitiva por parte de los maestros (as), es decir a la concepción metodológica de esta por los maestros (as) en el aula, concebida como una guía para la actuación. Si bien es cierto, que la intencionalidad de la investigación dirige la atención a los alumnos (as), estos en sus ambientes de aprendizaje deben ser conducidos por los maestros (as); pero además, los conocimientos que se *exploran*, parten no sólo del modelo, sino de los contenidos que ya han explicado a estos durante el desarrollo de las clases.

La concepción metodológica del modelo, se sustente en los principios psicológicos que deben promover los maestros (as), en la actividad cognoscitiva del escolar. En ella, deben promover la búsqueda de los conocimientos por los alumnos, y la idea de cómo ellos actúen, así será la guía del aprendizaje que ofrecen a los niños y niñas.

Es necesario, que el docente conozca el nivel de desarrollo intelectual del escolar, es decir, su función de diagnóstico sobre el desarrollo intelectual del niño, que debe sustentarse en dos niveles: “El primero, el de sus capacidades reales como resultado de ciertos ciclos evolutivos, el cual se manifiesta mediante la solución independiente de tareas intelectuales y se caracteriza por el desarrollo retrospectivo. El segundo, el de sus posibilidades para aprender con ayuda; este se caracteriza por el desarrollo mental en formación, es decir, prospectivamente” (Leal, 2003; p.17). Constituye este aspecto según Leal, el basamento psicológico para la concepción didáctica y metodológica que promueva el desarrollo del pensamiento del escolar en el aprendizaje de la Historia.

Para Leal (2003), este modelo constituye una guía que los maestros podrán utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma tal que al diseñar estratégicamente el aprendizaje, se facilite,

- Utilizar estrategias didácticas generalizadoras y requerimientos metodológicos que puedan ser aplicados a la docencia, sin dejar de atender las particularidades de los escolares y a los objetivos de esta asignatura.
- Organizar las actividades de aprendizaje a través de procedimientos que estimulen los procesos lógicos del pensamiento, que entrenen a los alumnos en la búsqueda y valoración de los conocimientos, la independencia, por consiguiente que fomente el desarrollo de un pensamiento reflexivo y flexible.
- Se destaca, que al estudiar los fenómenos históricos se debe establecer la relación entre lo intrínseco (esencia) y lo extrínseco (fenoménico), así como lo verdadero (lo demostrable), es decir lo probatorio, dicho de otra forma la evidencia.
- Enseñar a los alumnos a descubrir el aspecto interno, el engranaje del proceso histórico que se estudia.
- La actividad cognoscitiva de los alumnos debe estar encaminada a asimilar los conocimientos fácticos lo externo, (medio geográfico, objeto de la cultura material, personalidades que intervienen y la acción de las masas), lo racional, lo interno, es decir su esencia (ideales de personalidades, relaciones causales, temporales, espaciales, leyes y regularidades en que se manifiesta)



- Las exigencias didácticas como premisas para la estimulación del aprendizaje y el pensamiento del escolar deben conducir a: formar representaciones mediante la palabra oral del maestro(a) y la observación de diversas fuentes del conocimiento histórico, de forma tal, que se estimule la actividad mental y la asimilación de los conocimientos, para lo cual el escolar debe, -Revelar las relaciones causales y lograr su aplicación a otros hechos análogos, -asegurar la asimilación de las relaciones temporales y espaciales al estudiar el contenido histórico para lograr el reflejo real y concreto de los hechos, - asegurar mediante el estudio de la Historia Local el vínculo con el contenido nacional, utilizar las vivencias de los alumnos de su realidad próxima cultural, social y política.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación individual y colectiva que favorezcan la expresión de los conocimientos, el uso del diálogo, será una vía para la reflexión individual y colectiva, y adoptar una posición crítica en el aprendizaje de los contenidos (Leal, 2003)

Desde nuestra consideración, el modelo se asocia, al modelo ecológico de Doyle sobre la vida en aula. Este modelo define la estructura de las tareas académica para el aula, y está relacionado con las demandas de aprendizaje, los procesos de aprendizaje y el comportamiento del alumno y el grupo. Las demandas de aprendizaje se diseñan en indicadores de situaciones (tareas concretas), esquema de interpretación y la estrategia que se sigue para el procesamiento de la información.

Complementa los supuestos apuntado lo que Leal (2003) ha llamado, “Técnicas de estimulación intelectual como instrumentos auxiliares del maestro”. Considera que las técnicas,

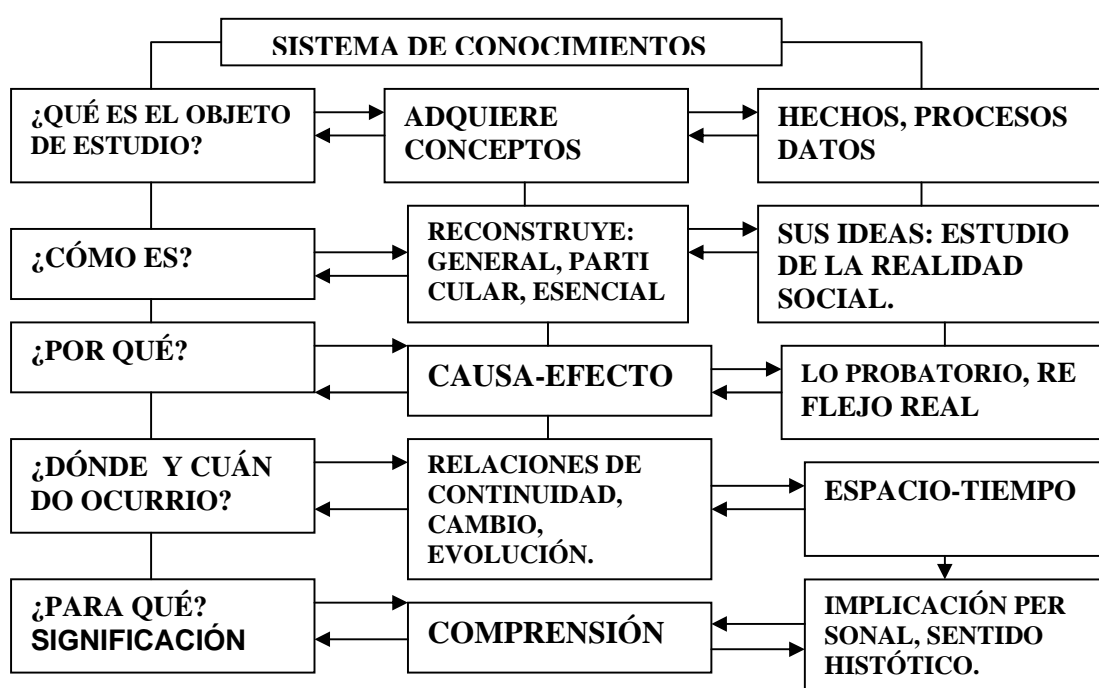
*“constituyen procedimientos de trabajos dirigidos al desarrollo de habilidades cognitivas, de los procesos lógicos del pensamiento, del pensamiento teórico, lo cual se combina con exigencias crecientes en el plano individual y colectivo, y en el que las acciones de comunicación van desde las preguntas hasta la búsqueda de argumentos y su defensa”(Leal, 2003; p.31).*

Subraya la autora citada, que la aplicabilidad de estas técnicas permite acercar a los escolares al conocimiento de forma más efectiva. El algoritmo presentando contiene: Título, ¿En qué consiste?, Objetivo, Exigencias, Descripción del desarrollo, Ejemplos. En su conjunto, estas, parten de

considerar que el contenido seleccionado puede ser, datos, conceptos, figuras, fenómenos, relacionado con los fenómenos políticos, sociales y económicos. Destaca además como un recurso recurrente la observación y precisa que,

“ (...) si el alumno no sabe “observar”, no podrá encontrar, “ características esenciales, generales y particulares”, establecer “semejanzas o diferencias”, “definir”, “argumentar “, o valorar el hecho histórico que se estudia”. (Leal, 2003; p32).

En su representación esquemática, el modelado es concebido de la siguiente forma



**ESQUEMA, 6 .MODELO DE APRENDIZAJE DE HISTORIA.**

**FUENTE: ELABORADO A PARTIR DE LEAL, 2003:29**

A modo de síntesis, en el diseño curricular de primaria en general y de Historia en particular, queda planteada la intencionalidad de enseñar a pensar a los alumnos (as) y la necesidad de que en este proceso se potencie la formación del pensamiento lógico de estos. Para alcanzar esta meta, se hace énfasis en el desarrollo de las habilidades generales y particulares durante el aprendizaje

conceptual. En este proceso, se debe alcanzar como resultado en su fase final la formación del pensamiento histórico.

Los apartados de este Capítulo, en relación con el primero, nos han proporcionado los supuestos teóricos y terminológicos, que más se avienen al campo de investigación. Se declaran los supuestos o conjeturas de partida con relación al pensamiento histórico para su articulación con el aprendizaje conceptual, de modo tal, que se cuenta con la teoría que se explorará en la práctica, en relación con la metodología adoptada como se expone en la Segunda Parte de la investigación.

## SEGUNDA PARTE

### CAPITULO III

#### METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

“(...)  
*muchos acontecimientos del pasado  
yacen profundamente ocultos en el recuerdo y muy  
alejadas de la vida diaria. Se trata de imaginar  
preguntas que recuperen algunos de esos  
acontecimientos”.*

*Taylor y Bogdan (1987)*

En esta parte de la investigación, intentamos acercarnos a dar respuesta a la problemática formulada, a través de un camino que constituye un proceso reflexivo entre investigador e investigado de forma tal, que se ha seleccionado un diseño de investigación, en el que sus fases se entrecruzan en la recabación de los datos por medio de las técnicas e instrumentos que emergen como fundamental para considerar rigurosa la investigación. En síntesis, son estos los aspectos en que se estructura este Capítulo y sus diferentes apartados.

#### 3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ENFOQUE QUE SE ASUME

En este trabajo se ha seguido una metodología de investigación cualitativa que se ha aplicado al campo que se investiga con enfoque psicopedagógico, lo que permite un mayor acercamiento y profundidad para analizar la parcela de estudio, a través de la cual, se penetra en una realidad en su *contexto natural*, intentando sacar sentido y significado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba en 6to de primaria, a partir de las percepciones de los niños y niñas implicados (as) en él, para lograr *conocer* y *describir* el estado actual de la construcción del *pensamiento histórico* desde esta perspectiva del aprendizaje conceptual en clases que ya han explicado los maestros(as) en el contexto del aula.

Las pautas que hemos seguido son

- Proceso de investigación flexible, adaptándose a las particularidades de cada fase en su desarrollo.

- Los pasos dados, se han ido concretando y configurando a medida del transcurso del proceso, y a partir de los datos que se fueron recabando.
- Se conformó el marco teórico para establecer su relación con los datos recabados en la práctica, con el fin de ir intercambiando los supuestos teóricos y el análisis de datos obtenido en un contexto natural.
- El proceso de recogida de datos no se hizo en un sólo momento, sino de forma cíclica, a partir del diseño de investigación que se asume en sus correspondiente fases.

### **3.1.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

La estrategia metodológica adoptada, es un estudio de caso con enfoque naturalista, realizado en la escuela “Armando Mestre Martínez”, ubicada en el municipio de Cienfuegos, ciudad centro sur de Cuba.

Desde su enfoque naturalista, se han capturado los datos a través de la percepción de sus actores, de manera que se ha desarrollado un estudio *exploratorio y descriptivo*, a partir de una muestra representativa de la población que se ha seleccionado para este estudio.

### **3.1.1.2. SUJETOS: MUESTRA Y METODO DE MUESTREO UTILIZADA**

Cienfuegos, posee 47 escuelas primarias que representan la población total, con diferentes estratos en cuanto a sectores y régimen. La matrícula por grupos oscila entre 19 a 20 alumnos por maestros(as), con organización docente graduadas o multigradas. La organización graduada responde a maestros por ciclos que se atienden –primer ciclo de primer a cuarto grado, segundo ciclo, quinto y sexto, en el último se ubica nuestro estudio en el área de Humanidades en ella se ubica la disciplina Historia. En las escuelas multigradas, el maestro(a), asume el total de las asignaturas que se imparten con la matrícula referida, constituyendo el universo total.

De las 47 escuelas primarias que se localizan en el municipio de Cienfuegos, 33 poseen estratos comunes en cuanto a régimen de doble sesión, con dos ciclos, aunque difieren por la matrícula y ubicación (entorno social), origen de los alumnos, heterogeneidad de cultura y niveles de aprendizaje. En general los alumnos (as), del segundo ciclo tienen edad promedio entre 10 y 12

años, correspondiente al estadio evolutivo de inteligencia representativa o conceptual, en particular los de 6to grado en que está enmarcada la investigación la edad oscila entre 11 y 12 años.

El muestreo aplicado en la presente investigación, es no aleatorio y no probabilístico, con carácter intencional y razonado, es decir, el instrumento fue aplicado a todos los alumnos presentes en el momento de su aplicación

Para la selección de la muestra, hemos partido de la población total: alumnos(as) matriculados en 6to de primaria en la escuela “Armando Mestre Martínez”, ubicada en el centro-sur del municipio de Cienfuegos. Esta escuela está ubicada en el Reparto conocido como “Pueblo Grifo”. En esta, están matriculados un total de 113 estudiantes de 6to grado, agrupados en seis grupos con una matrícula que media entre 18 y 20 alumnos por grupos, correspondiente al curso escolar 2006/2007.

La muestra real fue, 103 alumnos presentes desde la primera fase de la entrevista. Su comportamiento por grupos, género y edad se representan en las tablas siguientes:

<b>GRUPOS</b>	<b>Grupo</b>	<b>Grupo</b>	<b>Grupo</b>	<b>Grupo</b>	<b>Grupo</b>	<b>Grupo</b>
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
<b>MATRICULA</b> <b>(POBLACIÓN)</b>  113	20	18	19	18	20	18
<b>PRESENTADOS</b> <b>(MUESTRA)</b>  103	17	15	18	17	19	17
91.15 %	85 %	83.1%	94.73%	94.4%	95 %	94.4%

**CUADRO 5. POBLACIÓN Y MUESTRA**

<b>Grupos</b>	A	B	C	D	E	F	Total
<b>Género Masculino</b>	7	4	10	7	4	7	39/ 37.86%
<b>Género Femenino</b>	10	11	8	10	15	10	64/ 62.13%

**CUADRO. 6. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO**

<b>Grupos</b>	A	B	C	D	E	F	Total
<b>11 años</b>	4	4	6	3	4	3	24/ 23.30%
<b>12 años</b>	13	11	12	14	15	14	79/ 76.70%

**CUADRO. 7. COMPOSICIÓN DE LA EDAD DE LA MUESTRA**

En la composición de la muestra por género, hay primacía en el sexo femenino es de 62.13% con respecto al masculino, que representa el 37.87%, ambos con respecto al total de los presentados en los tres momentos de la entrevista. De igual forma, la edad promedio característica es doce años, que representa el 76.70% de los explorados correspondiéndose con el nivel evolutivo de inteligencia representativa o conceptual. Esta característica, ha permitido estudiar las percepciones de los niños y niñas en relación con la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, en clases que ya han explicado las maestras (os). Para recabar los datos se ha seleccionado una de las formas de la entrevista, la modalidad en profundidad como se expondrá más adelante.

En correspondencia con el caso seleccionado, se identifican y definen los objetivos que han guiado la investigación en sentido global y en su montaje en la práctica como se precisan a continuación.

### 3.1.1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Para el trabajo que se presenta, se considera necesario reunir los datos empíricos, que nos permitió conocer el estado actual de la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, en correspondencia con el Modelo proyectivo-Guiado de Historia para 6to grado del segundo ciclo en el nivel primario en Cuba. Desde esta perspectiva, se ha desarrollado un estudio *descriptivo*, orientado por el objetivo general siguiente:

**Analizar el proceso de construcción del pensamiento histórico en la asignatura de Historia en 6to de primaria, a partir de la percepción de los niños y niñas sobre el aprendizaje conceptual expresados en sus discursos lingüísticos.**

Para alcanzar este objetivo general, hemos propuesto los objetivos particulares siguientes:

- **Conocer las percepciones de los niños y niñas sobre la construcción del pensamiento histórico en el aprendizaje conceptual.**
- **Describir las habilidades y estrategias que utilizan los niños y niñas de 6to de primaria en la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual.**
- **Identificar los factores que están en relación con las deficiencias más significativas en la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del en el aprendizaje conceptual en niñas y niñas de 6to de primaria.**

### 3.2. PERSPECTIVA Y MODALIDAD METODOLÓGICA

En el estudio del caso seleccionado, se asume el paradigma constructivista-interpretativo, adoptándose una metodología naturalista. El rigor de la investigación se fundamenta en la aplicación de los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

El diseño seleccionado es longitudinal simple, al estudiarse individuos de un mismo grupo y pertenecientes a una misma generación, las categorías de análisis que se exploran tienen como objetivos específicos, *conocer* y *describir* el campo que se *explora*, *afín de identificar los factores que están en relación con el campo que se estudia*, es decir, obtener los datos que permitan identificar cuáles son los factores que obstaculizan o hacen viable el despliegue de la construcción



del *pensamiento histórico* en niñas y niños de 6to de primaria, desde la perspectiva del aprendizaje conceptual

### **3. 3. FASES DE INVESTIGACIÓN**

El diseño de investigación adoptado, es contentivo de tres fases bien delimitada y conectadas dialécticamente, permitiendo el avance de una fase a otra. Una nueva etapa no se inició, antes de haber cumplido la anterior.

#### **3.3.1. FASE PREPARATORIA**

El objetivo fundamental de esta fase, ha sido conocer las tendencias, criterios y puntos de vista sobre la construcción del pensamiento histórico y el aprendizaje conceptual, a partir del registro de las fuentes disponibles. Se describe las teorías y la terminología asociadas al campo que se investiga y se elabora el marco teórico referencial de pertinencia que nos aproxima al cumplimiento del propósito principal de esta investigación.

Con el acceso al campo, se identificó, y seleccionó los documentos y sujetos para recabar los datos, determinándose la logística o procedimientos de selección de los informantes, y la forma de proceder en la recogida de la información. Importante en este momento fue, la aceptación del investigador y el compromiso de colaborar con él.

Desde el punto de vista metodológico, en esta fase se realizó el estudio del diseño curricular de la escuela primaria, el currículum de la asignatura Historia de Cuba, para el segundo ciclo de Educación Primaria, el modelo de aprendizaje y los materiales docentes, por constituir estos, el punto de partida en que se ha contextualizado el objeto y campo de estudio. Para obtener los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenidos aplicado a estos a través de categorías de significados, dimensiones e indicadores que se *explorarán* para su posterior utilización en la entrevista en profundidad como segunda técnica de investigación guiada por un cuestionario.

### 3.3.2. FASE EMPÍRICO-ANALÍTICA

La fase de análisis, comenzó estableciendo las unidades básicas de relevancia, es decir, las categorías y subcategorías de significados en el más amplio sentido de la palabra que el investigador se propone extraer del campo que se investiga. Estas categorías, reciben el nombre de registro que tendrán unas características y amplitud a partir del objetivo y los instrumentos seleccionados para recabar los datos y de la metodología específica para ser presentados. Fue en sí, la fase de desarrollo.

En esta, en un plano específico contextual, se determinó aquellas características o situaciones de interés del campo que se investiga en el que se manifiesta la problemática en cuestión. Durante esta, se la seleccionaran las técnicas, y se elaboró el instrumentos para la recabación de los datos desde el contexto seleccionado. Para ello, se utilizó la técnica de estudio de contenido a los documentos seleccionados como una técnica complementaria a la entrevista. Al seleccionarse la entrevista en profundidad a través de un cuestionario, se procedió a su elaboración, sometido a juicios de expertos y al pilotaje, se concluyó con la redacción final del mismo para su aplicación en la etapa final del trabajo de campo.

Aplicamos aquí, tres momentos claves de la perspectiva fenomenológica, se procedió a: la codificación de los datos y análisis, presentación e interpretación de estos y la construcción de los significados.

El objetivo clave de este momento, ha sido el desarrollo de la entrevista a través de un cuestionario para conocer las percepciones de lo niños y niñas de 6to grado, en relación con la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, declarados estos últimos en el Programa de Historia, para *identificar* los factores que lo favorecen o lo imposibilitan, comenzando a dar cumplimiento al objetivo propuesto en la investigación, por medio de los objetivos específicos auxiliares.

### 3.3.3. FASE SINTÉTICA

En esta, se representan los datos codificados en categorías y subcategorías de significado, utilizando los procedimientos que propone (Miles y Huberman, 1994 y Colás, 1998), para el análisis

e interpretación de los datos desde una perspectiva cualitativa. Estos fueron codificados y simplificados para hacer abaricable el corpus textual, segmentados a través de diferentes criterios categoriales y su relación con etiquetas verbales, y finalmente se procedió al análisis y representación de datos. La representación de los datos se realizó en matrices descriptivas y un mapa conceptual que reflejan los significados como se exponen en el Capítulo IV, mediatizados por el propósito y orientación de la investigación.

En esta investigación, se ha utilizado el procedimiento inductivo de forma tal, que se han establecido las categorías y subcategorías de significados, que nos han permitido aproximarnos a *analizar y describir* la problemática que se investiga en relación al propósito planteado.

Como paso final se procedió a la triangulación metodológica de datos para *describir en sus factores más significativos*, la pertinencia implícita o explícita de la construcción del pensamiento histórico a través del aprendizaje de conceptos históricos en niños y niñas de 6to de primaria, cuestión que se fundamenta en los hallazgos encontrados como parte de los resultados de investigación.

En conjunto se procedió de la siguiente forma:

FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
FASE PREPARATORIA	<p>Recabar información sobre las categorías y subcategorías de significados siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El pensamiento Histórico</li> <li>-Aprendizaje conceptual</li> <li>-Habilidades de dominio específico</li> </ul>	<p>-Estudio de las fuentes registradas</p> <p>-Estudios de enfoques y tendencias sobre el pensamiento histórico y el aprendizaje conceptual</p>	<p>Revisión bibliográfica vinculada al tema sobre el que se recaba información</p> <p>-Acceso a la base de datos en Internet</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de aprendizaje</li> <li>- Conceptos históricos</li> <li>-aprendizaje de conceptos históricos estrategias de aprendizaje en Historia</li> <li>-Alternativas didácticas para la comprensión de los conocimientos históricos</li> </ul>		
FASE EMPÍRICO-ANALITICA	<p>Recoger la información que se recaba en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudio de documentos</li> <li>-Entrevista aplicada al contexto</li> </ul>	<p>-Análisis de contenido según sus fases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del cuestionario</li> <li>- Someter el cuestionario a juicio de experto</li> <li>- Pilotaje del cuestionario</li> <li>-Elaboración de la versión final del cuestionario</li> <li>-Desarrollo de la entrevista</li> </ul>	<p>Fases del análisis de contenido</p> <p>Cuestionario</p>

FASE SINTETICA	Análisis e interpretación de la información que se recaba	Recogida de la información  Interpretación de la información	Informe sobre la descripción del estado de la cuestión

### CUADRO. 8. FASES DE INVESTIGACIÓN

#### 3.4. DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Atendiendo a la estrategia metodológica seleccionada: un estudio de caso desde una perspectiva descriptiva y fenomenológica, se aplicaron dos técnicas para la obtención de los datos. Concretamente en esta investigación de modalidad *analítica-descriptiva, de intencionalidad exploratoria*, consideramos que las técnicas que nos acercaban de forma puntual a la para la recogida de datos fueran:

- Análisis de contenido aplicado al estudio de documento. Esta nos permitió analizar los documentos con vista a registrar datos que ofrecen información acerca del fenómeno que se estudia a nivel macroestructural. Estos son: Modelo Proyectivo-Guiado de Escuela Primaria, Modelo Proyectivo-Guiado de enseñanza de la Historia, Programa de Historia, Orientaciones Metodológicas y Libro de Texto.
- Entrevista en profundidad. Esta, permitió excavar en las percepciones de los niños y niñas de primaria el desarrollo de las estructuras cognitivas, de las habilidades y estrategias que hacen viable la construcción de su pensamiento histórico personal desde la perspectiva del aprendizaje conceptual.

##### 3.4.1. ANALISIS DE CONTENIDO. FASES QUE SE APLICAN

En la recabación de los datos para el análisis de contenido, hemos seguido los pasos metodológicos que proponen (Bardín, 1986 y Colás, 1998) para el caso de las investigaciones psicopedagógica de enfoque cualitativo.

Para utilizar la técnica de análisis de contenido, se seleccionaron los documentos pertinentes en correspondencia con el propósito general de la investigación. Esta técnica, permitió construir el banco de datos en relación a las categorías generales de significados adoptadas: *aprendizaje de conceptos histórico, habilidades de dominio, estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza.*

Estas categorías generales, se estudian a partir del análisis de documentos estatales. Seleccionándose: Modelo Proyectivo-Guiado para la escuela Primaria, Modelo Proyectivo-Guiado de Historia, Programa de Historia de Cuba, Orientaciones Metodológicas y Libro de Texto, al constituir los componentes oficiales y estructurares del mapa curricular cubano que están vigentes para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria.

El objetivo del análisis de contenido, ha sido el tratamiento de los documentos a través de categorías e indicadores que permitieron inferir una realidad establecida, en correspondencia con la deseada información que esperábamos obtener. Para recabar los datos se aplicaron las fases siguientes:

**PRIMERA FASE: PRE ANÁLISIS.** Punto inicial, delimitación del texto, categorización para el registro de los datos.

**SEGUNDA FASE. EXPLORACIÓN DEL DOCUMENTO.** Se realizó una lectura de los mismos con el objetivo de conocer el documento y posteriormente se identifica el corpus o subcategorías de significación, para cada documento seleccionado, de forma tal, que fueran contentiva en el interior de las categorías generales, aplicando los procedimientos de inducción y deducción

**TERCERA FASE. TRATAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.** El tratamiento de los datos, la reducción e interpretación de estos, se presentan de forma sintética a partir de las subcategorías y la codificación seleccionada.

En estas fases utilizamos la regla de exhaustividad, es decir, se procede a aligerar el análisis descomponiendo el texto en segmentos y el otorgamiento de subcategorías de significados para su representación a través de matrices descriptivas y un mapa conceptual, y su posterior interpretación, aspectos que se exponen en el Capítulo IV.

### 3.5. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD. FASES QUE SE ASUMEN

La modalidad de entrevista que se ha seleccionado ha sido la formal o directiva, conocida también como entrevista en profundidad. (Taylor y Bogdan, 1987; Buendía, 1998 y Colás, 1998). Como herramienta para excavar, los requisitos adoptados han sido: saber escuchar, posibilitar la expresión libre de los niños y niñas, respetando sus patrones culturales, propiciando el avance en profundidad en un clima de confianza y empatía

Teniendo en cuenta lo que hemos apuntado, se ha utilizando la entrevista en profundidad, de forma tal, que esta, me ha permitido describir el propósito planteado utilizando las percepciones de los niños y niñas que participaron en las tres fase aplicadas en la conversación grupal.

Para la selección de los conceptos que se ha explorado y su tipología se tuvo en cuenta los que se describen en el Capítulo I, en los apartado, 1.3, y sus subapartados, así como Anexos III y IV, respectivamente. El cuestionario aplicado, contiene: conceptos analíticos, por observación, por definición, específicos, y desde el punto de vista metodológico algunos de los que se corresponden con la estructura tiempo histórico, dentro de este, el ritmo duración, continuidad y ruptura. Los conceptos que se han seleccionado para su exploración, se asocian a la clasificación del tipo sociopolíticos, porque son estos los declarados en el Programa de Historia para 6to de primaria

La entrevista se desarrolló en un proceso escalonado en tres fases que se conciben de forma dialéctica y de complementación relacionando las categorías generales de significados identificadas que se *exploran*. Los escalones suponen el paulatino avance y profundización en el campo que se indaga hasta donde han podido llegar los alumnos (as) en el desarrollo de sus habilidades de dominio para establecer la conexión entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos, las estrategias de aprendizaje que han puesto en juego en la construcción de su pensamiento histórico en núcleos conceptuales que han sido objeto de enseñanza y aprendizaje en clases que han explicado los maestros (as). En fin, cual es la percepción de niños y niñas que hacen evidente su *pensamiento histórico* personal desde un estudio retrospectivo en el que los conocimientos retenidos son expresados en sus discursos lingüísticos.

Se consideró, un nivel concreto de estudio contar con la percepciones de los estudiantes y su grupo clase, tratándolo como unidad de estudio y de análisis. Análisis que sirvió para un proceso de

triangulación que se derivó de la percepción de los grupos clases en cuestión, aunque se respeta la idiosincrasia del discurso de cada sujeto como informante, indicándose particularidades y coincidencia.

La entrevista se desarrolló posterior al análisis de contenido de los documentos seleccionados, el estudio del informe de conclusión del curso escolar y la conversación informal con los maestros(as), la jefa de ciclo y la directora sobre la enseñanza de la Historia en la escuela y de sus percepciones al respecto, con el objetivo de reflexionar en concordancia con la construcción del *pensamiento histórico* de los escolares, cuestiones que han formado parte del interés del investigador con el acceso al campo, en busca de respuestas contextualizadas al problema de investigación declarado.

Para la confección del cuestionario, se adopta la modalidad que responde a preguntas descriptivas de conocimientos, estructurada por términos inclusores y preguntas ejemplos. En su conjunto, se ha adoptado una entrevista en profundidad con fines descriptivos sustentada en los pasos siguientes:

- La utilización del cuestionario, para asegurar que los temas claves sean explorados por la mayor cantidad de informantes. El entrevistador decide cuando formular una pregunta, cómo enunciar la misma y como profundizar en las respuestas ofrecidas en caso necesario
- Bosquejo general acerca de la importancia y pertinencia de la enseñanza de la Historia en primaria, que les permitan a los niños o niñas expresar sus percepciones por medio de la palabra acerca de lo que ellos consideran importante sin estructurar las respuestas. Aunque esta no figuran entre las categorías claves identificadas, permitió crear el rapport entre investigador entrevistados.
- El sondeo, es decir explorar y escudriñar, lograr que se describa en detalles y clarificar las palabras. En este sentido, se aplicó la técnica de embudo, de forma tal, que se avanza de la generalidad a la especificidad, dirigiéndose la atención al aprendizaje conceptual, de las habilidades desarrolladas y de las estrategias de aprendizajes que han utilizado los alumnos (as) para aprender a pensar históricamente, así como de los modos en que los maestros (as), realizaron sus adecuaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



El cuestionario no fue aplicado de forma rígida, es decir, el carácter flexible y libre en algunas ocasiones permitió aumentar la motivación y el interés por la actividad que se realizaba, y lograr la colaboración de los informantes en un proyecto de esta naturaleza, y en otro orden, la necesidad de hacer otras preguntas, propias de la dinámica de la información que afloran en la conversación y han sido de interés del investigador. El protocolo de la entrevista jugó un papel protagónico por el hecho de que, cubre unos tópicos determinados (categorías de análisis), cuyo principal cometido es divisional o programático, con él, se siguen las pistas de los significados en la medida que los informantes se han acercado a tópicos u unidades de análisis claves de la investigación.

El hecho de dirigir la atención a categorías de análisis concretos (conceptos analítico, por observación, por definición y metodológicos, de naturaleza sociopolítica), en relación con las habilidades de dominio específico y las estrategias que se seleccionan para aprender, insistimos en la comodidad y libertad que tiene los sujetos que se exploran, en expresar los criterios libremente para contar sus vivencias en la exposición de los conocimientos, sin perder de vista que cada parte de la entrevista, desempeña un papel definido y estructurado en una tarea central que impone el interés y foco del investigador.

Se adoptó como procedimiento para registrar la información la grabación, al considerar que esta permitía un nuevo encuentro con los datos, (Ericsson, 1989; p.259). Para la transcripción de los relatos se han revisado las faltas morfosintácticas para hacer el texto legible, establecer códigos para recoger toda la expresividad oral de los entrevistados, como silencios, dudas, repeticiones, eliminándolos del texto, mantener las expresiones idiosincrásicas y el léxico textual que utiliza el informante. No obstante, hemos considerado algunos silencios, en el sentido de la no respuesta a las interrogantes en relación directa con las unidades de análisis que se exploran.

En la fase de representación y análisis de los datos se pudo disponer del relato en general con la transcripción literal de todos los entrevistados, y posteriormente su segmentación, otorgando núcleos temáticos con relación a las categorías de significado que fueron fijadas. En este caso, la representación se realizó a través de un mapa conceptual, así como de su segmentación en el proceso de triangulación y análisis de los datos, de forma tal que se identificaron los factores que están relacionados con la conjetura planteada, para su reafirmación o denegarla.

Se consideró además para su realización un contexto físico temporal, en el que se procedió en tres de las fases de las cinco fijadas en general. A continuación se procede a la explicación de cada una de ellas.

*Primera Fase. ACCESO A LOS INFORMANTES.* Esta fue colegiada con la directora, Jefa de ciclo (Estos son maestros o maestras de vasta experiencia en la docencia, dominio del contenido y del trabajo metodológico en primaria, sus funciones son conducir el trabajo metodológico del ciclo por áreas a partir de la observación a clases y del seguimiento del desarrollo intelectual de los escolares) y maestros(as), con el objetivo de fijar el período de desarrollo de la entrevista, horario y posible duración. Se les explicó que los resultados que se van a obtener no son con fines de evaluación, la información es anónima, las opiniones serán grabadas si los informantes aceptaban, posterior a la transcripción de estas, se dará a conocer para su cotejo y dirimir las opiniones a considerar. Se les comunicó además, que la entrevista se ha concebido como una interacción natural entre investigador y los niños y niñas como informantes, gracias a la cual, se va a generar una comunicación de significados, es decir, escucharemos pacientemente las opiniones de los informantes desde su percepción, para lograr un tipo especial de relación, de confianza, entendimiento y empatía mutuo entre el investigador y los investigados.

*Segunda Fase.* Se ha denominado **EMPATIA DIALÓGICA** entre el investigador e informantes. En esta, se producen los primeros momentos de relación entre ambos, se puede observar una desconfianza mutua, para lo cual se explica a los niños que podrán hablar libremente, y se grabaría si ellos lo deseaba, se les plantean que ellos tiene la última palabra. Como los niños y niñas hablaran de sí mismo, la conversación fue guiada por preguntas, de forma tal, que se logró en su desarrollo un diálogo fluido en un razonamiento compartido acerca de las cuestiones que se exploran.

*Tercera Fase.* La hemos denominado fase **CREATIVA DE PROYECCIÓN REFLEXIVA**. Se caracterizó por la empatía entre investigador e investigados. De forma progresiva, se fue aplicando en su desarrollo la técnica del embudo, es decir, afinar en profundidad el campo que se investiga. En este momento, se formularon las preguntas formales o directivas de modalidad estructurada para descubrir nuevos conceptos e ideas.

En esta fase tuvimos en cuenta,

- *El principio de concurrencia* .Son preguntas que se realizan con el objetivo de completar la información recogida en la fase descriptiva general, avanzando hacia nuevas cuestiones.
- *El principio de explicación*. Clarificación a los informante del nuevo tipo de preguntas a realizar
- *El principio del contexto* .Son preguntas que están relacionada directamente con el campo que se investiga
- *El principio cultural*. Refiere a las ideas, significados de los informantes en la actividad cognoscitiva cotidiana y científica.

Los tipos de preguntas adoptadas para esta fase, han sido de términos inclusores, de clasificación y de ejemplos. Las preguntas estructuradas sobre términos inclusores se realizan para comprobar el conocimiento sobre un determinado concepto, para lo cual se seleccionan conceptos analíticos, a través de los cuáles, un concepto está estructurado por varios que permiten en su integralidad llegar a un hecho o proceso histórico. Mientras que las preguntas de clasificación, se formulan para descubrir significados que aparecen asociados a un conjunto de términos o símbolos, y establecer contraste de grado o jerarquía, de periodización y de cronología. (Ver ANEXO I). Estos tipos de preguntas son las que estimulan la memoria y las estructuras cognitivas, en la que

*“(...) muchos acontecimientos del pasado yacen profundamente ocultos en el recuerdo y muy alejado de la vida diaria. Se trata de imaginar preguntas que recuperen algunos de esos acontecimientos”.* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 1249),

Esta fase se desarrolló en dos momentos, para evitar fatiga y cansancio en los niños y niñas. Para cada momento de la entrevista se ha concebido un grupos de preguntas, que se han delimitado siguiendo una lógica descriptiva que avanza de lo general a lo particular, es decir, de las preguntas de grandes recorridos hacia a aquellas que afinan en la profundización del campo que se explora, tal y como se expresan en el ANEXO VIII.

**Cuarta Fase. CODIFICACIÓN DE DATOS.** En esta, se procede a la transcripción y el estudio del discurso lingüístico de los niños y niñas que han intervenido. Se segmentan los juicios

atendiendo a aprendizaje conceptual, habilidades y la estrategias de aprendizaje que han utilizados los sujetos al responder cada interrogante.

Para la representación de los datos se ha adoptado dos procedimientos. El primero, tabulación de los resultados observados en cifras absolutas y en porcentajes a tendiendo a: total de participantes sin tener en cuenta si las respuestas están correctas o no, géneros y edades. En el segundo, se utiliza la metodología cualitativa a través de la cual, se segmentan los juicios en relación a las categorías de análisis identificadas. En el proceso de codificación se utilizan redes descriptivas y un mapa conceptual.

*Quinta Fase. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.* El procedimiento de interpretación ha sido la vía inductiva, por medio del método de representación de significados, se identifican los factores que están en relación a la problemática declarada para dar cumplimiento al objetivo específico tres, y establecer su conexión con el objetivo general de la investigación, de forma tal, que se localicen las evidencias para contrastar la conjetura planteada.

Los puntos clave en los que se ha centrado la entrevista, ha sido a través de las categorías de significados seleccionadas, relacionado cada una de ellas con determinadas dimensiones e indicadores. Su *objetivo es conocer las percepciones de los escolares en la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, de las habilidades de dominios para lograrlo y las estrategias que pone en juego para alcanzar esta meta declarada en el diseño curricular.*

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	INDICADORES
Aprendizaje de Conceptos Históricos	conceptos históricos	-identificar conceptos generales, particulares específicos  -establecer relaciones entre conceptos generales y particulares  -establecer relaciones entre conceptos y hechos

		<p>-establecer relaciones entre:, hechos, utilizando los componentes de permanencia, duración, y ritmos</p>
Habilidades de Dominio Específico	operaciones cognitivas	<p>-reconocer ,</p> <p>describir, caracterizar, clasificar, relatar, comparar, definir</p> <p>retener , recordar , inferir , transferir</p>
Estrategia de Aprendizaje	acciones para aprender	<p>-inicialmente y de manera consciente eligen el procedimiento adecuado para responder la pregunta</p> <p>-saben observar, qué, por qué y para qué</p> <p>-relacionan correctamente el conocimiento de la lámina y el concepto asociado a el</p> <p>-logran establecer relaciones entre concepto y -ejemplos</p> <p>- logran establecer relaciones entre conceptos, hechos, acontecimientos y procesos</p> <p>-pueden retener, recordar, inferir, transferir</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- logran diferenciar lo esencial de lo secundario</li> <li>-planifican el mensaje:</li> <li>-grado de explicación (relatos)</li> <li>-logran desarrollar un discurso lingüístico lógico y coherente en el que expresa los niveles cognitivos a través de la representación de los conocimientos</li> </ul>
Metodología de Enseñanza	modos de enseñar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los niños – niñas saben aprender con medios de enseñanza</li> <li>-se parte de las ideas previas y la experiencia</li> <li>-se utilizan la vía inductiva y/o deductiva.</li> </ul>
Construcción del Pensamiento Histórico	comprensión y representación de los conceptos históricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-saber observar, identificar conceptos y expresar sus opiniones</li> <li>-saber clasificar y agrupar conceptos y establecer relaciones de continuidad</li> <li>-saber relatar hechos utilizando conceptos</li> <li>-saber establecer</li> </ul>

		relación entre ejemplos y conceptos
		-saber            comparar hechos            utilizando conceptos
		- define conceptos

**CUADRO 9. CATEGORÍAS DE SIGNIFICADOS, DIMENSIONES E INDICADORES QUE SE EXPLORAN EN LOS CUESTIONARIOS.**

**3.5.1. EL CUESTIONARIO**

En esta investigación ocupó un lugar importante la aplicación del cuestionario que guió la entrevista en sus tres momentos principales, al constituir un instrumento que hemos utilizado para seguir una lógica secuencial en la recabación de los datos.

Se han concebido un total de 53 preguntas con sus correspondientes incisos, que se localizan en el ANEXO VI. Este ha sido sometido a juicios de expertos y al pilotaje antes de su aplicación final, cuyos resultados revelaron el rigor para su aplicabilidad. En su presentación se decide hacerlo en tres Cuestionarios, posibilitando su análisis minucioso. La entrevista aplicada se realizó de forma flexible, es decir, en su marcha fueron apareciendo nuevas interrogantes que fueron clarificadas, sobre todo aquellas que estaban en relación directa con el campo que se investiga, es este, el momento para “excavar” y “profundizar”.

Para la redacción del cuestionario se tuvo cuenta un grupo de categorías de significados, dimensiones e indicadores que se plantean en el Cuadro # 9. Los hechos seleccionados corresponden a algunos de los conceptos que se estudian en 5to y dan continuidad en 6to expresados en otro período histórico y otros hechos, ellos son: **colonia, explotación colonia, grupos sociales, gobiernos coloniales, rebeldía, y su continuación histórica en la neocolonia, expresados en la explotación, los gobiernos de turnos, grupos sociales, la corrupción político administrativa y luchas sociales.** Estos se definen y caracterizan aproximadamente en el ANEXO III.

Hemos seleccionado como concepto articulador: **tiempo histórico**, al considerar, que es estos, el que permite la comprensión de los hechos y proceso que se estudian en dos períodos históricos de la Historia nacional. Que aparecen en el ANEXO IV.

El cuestionario se confeccionó teniendo en cuenta la estrategia siguiente, primero ser evaluado por juicios de expertos. Para la selección de estos, se tuvo en cuenta, su desempeño en la formación de maestros primarios por varios años, y una maestra de gran experiencia en la enseñanza de la Historia en primaria, y segundo, la aplicación del pilotaje en otra escuela y sujetos, buscando comprensión y claridad del cuestionario en cuestión.

### **3.5.1.1. REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO A JUICIOS DE EXPERTO**

Para la construcción del cuestionario se ha utilizado la teoría que subyace en el diseño curricular del área de Historia de Cuba para el segundo ciclo de Educación Primaria, tal y como aparece en el Modelo Proyectivo-Guiado (2002), el Programa, las Orientaciones Metodológicas y el Libro de Texto (2001).

En el Modelo Proyectivo-Guiado, se plantea

- Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza.
- Organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde posiciones reflexivas del alumno, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleve la capacidad de resolver problemas.
- Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.
- Fundamentar la interiorización de los conocimientos que se reflejen gradualmente en las formas de pensar.
- Mostrar en distintos tipos de actividad la apropiación de un sistema de conocimientos, y habilidades intelectuales y los procedimientos lógicos (observación, comparación, identificación,



clasificación, argumentación y modelación), mediante los cuales los alumnos pueda conocer e interpretar componentes de la sociedad, así como el desarrollo de su pensamiento.

- Caracterizar las etapas fundamentales del proceso histórico cubano, a partir del conocimiento y valoración de hechos, héroes y mártires, así como otros aspectos relevantes de su patrimonio natural y cultural. (Rico, et. al., 2002; pp.4-8)

Por otra parte, en el Programa de Historia de 6to grado, se señala que este da continuidad al iniciado en 5to, tanto en la sucesión cronológica de los períodos históricos que se estudian, como en el trabajo con las habilidades para formar representaciones históricas. Entre la variedad de objetivos generales para 5to y 6to grado, se declaran de forma implícita los núcleos conceptuales y las habilidades que se deben desarrollar en los escolares de este nivel, así por ejemplo para 6to se plantean:

*“Identificar los conceptos históricos tales como, república neocolonial, antimperialismo, revolución e internacionalismo”* (Programa de Historia, 2001 p. 46).

Este objetivo lo hemos ampliado como aparece en el Cuadro resumen No 4, que aparece en el Capítulo II. Se tuvo en cuenta además, los objetivos específicos siguientes:

- Relatar hechos, acontecimientos y procesos del período que se estudia.
- Ejemplificar la posición de los gobiernos de turno y del imperialismo para caracterizarlos
- Continuar desarrollando las habilidades de trabajar con cronologías
- Utilizar la información obtenida en las fuentes para exponer de forma oral y escrita el material histórico.

Se tuvo en cuenta también, los ejes temáticos que expresan los conocimientos, en estos se pudo espigar los conceptos siguientes: **dependencia económica, gobiernos de turno, grupos sociales, corrupción política administrativa, rebeldía, luchas sociales**, tal y cómo se expresó en el Capítulo II.

Por otra parte en las Orientaciones Metodológicas se expresa,

*“Existe una estrecha relación entre las habilidades que se pretenden desarrollar en los alumnos y las actividades que se deben realizar en las clases. Una habilidad referida a un objetivo del programa, puede lograrse con diferentes métodos y procedimientos. (...). El trabajo con las habilidades no se limita sólo a las que se expresan en los objetivos del programa. Hay habilidades que están dirigidas, por ejemplo, a los procesos de la memoria (identificar, reconocer, etc.), que en nuestra asignatura son importantes para otras habilidades más complejas. (...). La actividad del proceso docente debe y puede producirse durante todo la clase. No sólo se activan los procesos mentales en los alumnos cuando se formulan preguntas o se utilizan de forma adecuada técnicas participativas, también, una exposición bien presentada por el maestro puede contribuir a un modelo de razonamiento para los escolares.”* (Arias, Rodríguez, Martínez, Carvajal, Mesa y Moya, 2001, p. 167).

Se estudió además el Libro de Texto de 5to y 6to grado. Al no localizarse la conceptualización de estos, se construyó la parrilla conceptual que se recoge en el ANEXO III.

El cuestionario confeccionado, no se ha construido de carácter globalizador, porque consideramos que los contenidos (conceptos y habilidades) del área de Historia para el segundo ciclo de Educación Primaria, deben estar presentes en correspondencia con el propósito de esta investigación. Al dirigirse la atención a la construcción del pensamiento histórico que debe presentarse como resultado final del rendimiento académico al concluir 6to de primaria, nos ha importado la validez de contenido y la fiabilidad del instrumento que hemos utilizado, sometido a juicios de expertos.

#### **3.5.1.1.1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.**

Para seleccionar los expertos se tuvo en cuenta a quienes se consideran expertos, y en este sentido, se consideró como experto a un grupo de profesionales de vasta experiencia profesional en la formación de maestros primarios, una maestra que se desempeña por varios años como maestra de Historia, y les permite esta formación, ofrecer valoraciones conclusivas del problema que se un problema en cuestión y pueden hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia.

Para obtener confiabilidad en las valoraciones emitida por el grupo de expertos se tuvo en cuenta:

- Cantidad de expertos que integran el grupo.
- Composición del grupo.
- Características de los propios expertos.

Las características esenciales de los expertos, están dadas por: competencia, creatividad, disposición a participar, capacidad de análisis y de pensamiento y espíritu colectivista y autocrítico.

Es importante tener en cuenta que la competencia de un experto se podrá considerar a partir de la valoración que se realice del nivel de calificación que posea en una determinada esfera del conocimiento. La competencia de los expertos se mide a partir de obtener el coeficiente  $k$ , que se calcula mediante la fórmula:  $K = 1/2 (Kc. + Ka)$  (ANEXO I)

Los criterios para la selección de los Expertos estuvieron dados en los siguientes aspectos:

- Años de experiencia en la Docencia.
- Formación académica
- Categoría Científica.
- Categoría Docente.
- Posibilidad real de participación e interés por participar.
- Vinculación con el tema que se investiga.

La codificación que se siguió para la interpretación del coeficiente de competencia ( $K$ ) fue la siguiente:

- |                      |  |
|----------------------|--|
| Si $(0.8 < k < 1.0)$ | el coeficiente de competencia es alto  |
| Si $(0.5 < K < 08)$  | el coeficiente de competencia es medio |
| Si $K < 0.5$         | el coeficiente de competencia es bajo  |

La disposición a participar se apreció desde el mismo momento en que se le propuso. En cuanto al espíritu colectivista y autocrítico, se constató con la propia actitud para participar, y en segundo lugar, en la autovaloración que hace de sus conocimientos sobre el tema y sobre las fuentes de argumentación.

Para ello se seleccionaron 5 expertos de ellos 4 obtuvieron puntuaciones entre 0,8 y 1,0 ( $0.8 < k < 1.0$ ), lo que los acreditaron como de coeficiente de competencia alto y 1 obtuvo una puntuación entre 0,5 y 0,8 ( $0.5 < K < 0.8$ ) los que se pueden considerar con un coeficiente de competencia medio.

Desde esta perspectiva, se solicitó a los expertos si el contenido y la forma que se presentan las preguntas del cuestionario constituyen una muestra adecuada y representativa de las categorías de significados que se desean *explorar* en relación con las dimensiones e indicadores, y si en el mismo se observa la relevancia del contenido y su representatividad respecto a la que se pretende medir.

Al atender de igual forma, la validez de constructo, nos interesa que los expertos den sus opiniones con respecto a si las categorías de significados que se exploran son expresadas como constructos en las preguntas del cuestionario, que permita contrastar empíricamente la hipótesis, es decir afirmarla o denegarla.

A cada experto, se le entregó un documento, (ANEXO VI), contentivo de la finalidad, las categorías de significados, dimensiones e indicadores que se explora en el cuestionario. En cada caso se les solicitó a los jueces que al estudiar estos, necesitábamos sus opiniones sobre las interrogantes siguientes:

- 1.- ¿Existe coincidencia entre las categorías de significados, dimensiones, indicadores y los cuestionarios?
- 2.- ¿Las categorías de significado que se exploran están reflejadas en los cuestionarios?
- 3.- ¿Se ajustan las preguntas de los cuestionarios al nivel de las niñas y niños de primaria?
- 4.- ¿El enfoque de las preguntas es claro, coherente y conduce a lo que deseamos recabar en los alumnos?

Para expresar sus acuerdos, desacuerdos y sugerencias se les solicitó la información siguiente.

Necesitamos que en correspondencias con las preguntas iniciales, llenen el cuadro propuesto, utilizando la escala siguiente:

Si estas “completamente” de acuerdo con las categorías de significados, dimensiones e indicadores, así como con el cuestionario, marque una cruz (x) en el número 5. Si estas “completamente” en desacuerdo, marque con una cruz (x) la casilla número 1

Utilice los puntos medios de la escala (2,3,4) para graduar su respuesta, en correspondencia con las sugerencias propuestas, es decir añadir o suprimir, en ambos caso coloque al dorso del material las sugerencias propuestas.

### 3.5.1.1.1. CRITERIOS Y JUICIOS DE LOS EXPERTOS

<b>JUICIOS. EXPERTO 1.</b>	1	2	3	4	5
Categorías de significados que se exploran					x
Dimensiones de las categorías					x
Indicadores de las dimensiones				x	
Relación categorías, dimensiones e indicadores					x
Pertinencia de las categorías en el cuestionario					x
Pertinencia de las dimensiones del cuestionario					x
Pertinencia de los indicadores					x
Tipos de preguntas					x
Enfoques de las preguntas				x	
Pertinencia del cuestionario					x

### CUADRO 10. VALORACIÓN DE EXPERTO 1

Este experto, ofreció las consideraciones siguientes. Está completamente de acuerdo con las categorías de significados que se explora. Con respecto a los indicadores para medir la categoría referida a las habilidades de dominio específico, y su pertinencia del cuestionario sugiere indicarla todas en términos de operaciones, es decir saber hacer. En los tipos de pregunta plantea que en el Cuestionario I debe ser revisado pues considera que se repiten preguntas de proceso. En el Cuestionario II, debe reducirse el número de pregunta o cambiar su formulación, al considerarla muy extensa. En las preguntas con las láminas debe formularse alguna donde los alumnos tengan

que explicar la continuidad de los hechos, y sean congruentes con la habilidad de definir. De igual forma, considera, incluir desde el primer cuestionario la habilidad de relatar. En el enfoque de las preguntas, plantea sustituir algunas palabras que se acerquen más al lenguaje y vocabulario de los alumnos como se expresa a continuación.

En el Cuestionario I, consideró que en la primera pregunta se debía suprimir la palabra **significación** por **importancia**. En la pregunta 2, cambiar la palabra **contenido** por **conocimientos**. En pregunta 3, cambiar la palabra **comprendes** por **entiendes**. Con respecto a las preguntas con láminas se deben seleccionar de ambos períodos históricos, y lograr que se establezcan relación para medir continuidad.

Por último que está totalmente de acuerdo con los cuestionarios y con el tipo de preguntas y expresa que se observa la consistencia de este instrumento.

<b>JUICIOS. EXPERTO 2.</b>	1	2	3	4	5
Categorías de significados que se exploran				x	
Dimensiones de las categorías				x	
Indicadores de las dimensiones				x	
Relación categorías, dimensiones e indicadores				x	
Pertinencia de las categorías en el cuestionario				x	
Pertinencia de las dimensiones del cuestionario				x	
Pertinencia de los indicadores				x	x
Tipos de preguntas					x
Enfoques de las preguntas			x		
Pertinencia del cuestionario					x

#### **CUADRO 11. VALORACIÓN DE EXPERTO 2.**

Este juez, considera que está de acuerdo con las categorías de significados, dimensiones, indicadores y el cuestionario en cuestión, y que se corresponden con las exigencias actuales del

Modelo Proyectivo-Guiado para la enseñanza de la Historia en Primaria. Sin embargo, plantea que la dimensión referida a las estrategias de aprendizaje debe identificarse a qué tipo de estrategia hace referencia de las clasificaciones que existen (cuestión, que no se tuvo en cuenta, pues esta unidad de análisis se estudia a partir de las concepciones más actuales al respecto. En los tipos de pregunta, considera que el primer cuestionario no está reflejado en las unidades de análisis seleccionadas, dimensiones e indicadores, opinión que no se considera por no constituir objetivo de la investigación).

Con relación al enfoque de las preguntas considera al igual que el Experto 1, cambiar la palabra **significación**, por **valor o importancia**. Sugiere sustituir la palabra **concepto** por **juicios, ideas, opiniones** y aclarar a los alumnos (as), que cuando escuchen la palabra conceptos, son los juicios, opiniones e ideas que les permite identificar, comprender determinados hechos, acontecimientos y procesos.

En el segundo Cuestionario II, sugiere incorporar un inciso en la pregunta III, que haga referencia a algunos de los conceptos estudiados en clases tanto en 5to como en 6to, de forma tal que se pueda medir la continuidad. Se sugiere además tener otras láminas disponibles para establecer relación entre palabras y ejemplos. Para el Cuestionario III, hace la siguiente puntualización, simplificar la pregunta IV, es decir, tomar menos láminas y lograr extraer de estas toda la posibles respuestas de inclusión, conexión y ejemplos entre los hechos que son contentivos de determinados conceptos, o con un concepto explorar el resto.

<b>JUICIOS. EXPERTO 3.</b>	1	2	3	4	5
Categorías de significado que se exploran					x
Dimensiones de las categorías					x
Indicadores de las dimensiones					x
Relación categorías , dimensiones e indicadores					x
Pertinencia de las categorías en el cuestionario				x	
Pertinencia de los indicadores en el cuestionario					x
Tipos de preguntas				x	
Enfoques de las preguntas			x		
Pertinencia del cuestionario				x	
Pertinencia del cuestionario					x

### **CUADRO 12. VALORACIÓN DE EXPERTO 3.**

Este experto está totalmente de acuerdo con las categorías, dimensiones e indicadores que se exploran y considera que se ajusta al nivel primario, cuestión que debe formar parte de los instrumentos que desean medir el rendimiento académico de los escolares, sobre todo en los grados terminales.

Con relación a la pertinencia de las categorías, dimensiones e indicadora, propone incluir estas en el Cuestionario I, se le ofreció la misma puntualización que al juez anterior. Con relación al enfoque de las preguntas considera que en el Cuestionario II debe incorporarse una pregunta que haga alusión a la comparación de hechos o procesos, de forma tal, que en el discurso se mida la presencia o no de los conceptos, cuestión que debe retomarse en el último. Propone que debe ser revisado el enfoque de algunas preguntas para ampliar en la recabación de la información, en los Cuestionarios II y III en las que se indica a los niños y niñas observar ideas en la pizarra para que opinen sobre ellas. De igual forma, considero que debes mostrar un patrón de relato, o al menos,



ofrecer algunos argumentos sobre la cual opinará para no dejarlo a la espontaneidad y dirigir la atención al objetivo que se persiguen.

<b>JUICIOS. EXPERTO 4.</b>	1	2	3	4	5
Categorías de significados que se exploran					x
Dimensiones de las categorías					x
Indicadores de las dimensiones					x
Relación categorías, dimensiones e indicadores					x
Pertinencia de las categorías en el cuestionario					x
Pertinencia de los indicadores en el cuestionario					x
Tipos de preguntas					x
Enfoques de las preguntas				x	
Pertinencia del cuestionario				x	
Pertinencia del cuestionario					x

#### **CUADRO 13. VALORACIÓN DE EXPERTO 4**

En la tabla que recoge las opiniones del Experto 4, se observa que está completamente de acuerdo con las preguntas realizadas, sólo ofrece las puntualizaciones siguientes. Incluir en el Cuestionario I alguna pregunta que dirija a la atención de forma general a los conceptos, que permitan al alumno recordar algunos de estos, y medir de esta forma el recuerdo, sugiere tomar preguntas del Cuaderno de Trabajo para establecer relaciones entre hechos y conceptos. En el Cuestionario III, considera muy extensa la pregunta IV, sugiere seleccionar aquellas láminas que expresen más de un conceptos y lograr que los identifiquen en la lámina, que sean contentivos en otras y establecer la relación entre dos primero, después entre III y por último entre las IV, de forma tal, que se mida si saben establecer relaciones de inclusión, de ritmo y continuidad, es decir, establecer la lógica antes, durante y después. Al igual que el experto anterior, considera que se debe ofrecer la metodología del relato a los alumnos para que sirva de modelo de forma tal que pueda obtener información válida, pues puede haber dispersión en las respuestas.

<b>JUICIOS. EXPERTO 5.</b>	1	2	3	4	5
Categorías de significados que se exploran					x
Dimensiones de las categorías					x
Indicadores de las dimensiones					x
Relación categorías, dimensiones e indicadores					x
Pertinencia de las categorías en el cuestionario					x
Pertinencia de los indicadores en el cuestionario					x
Tipos de preguntas					x
Enfoques de las preguntas				x	
Pertinencia del cuestionario				x	
Pertinencia del cuestionario					x

#### **CUADRO 14. VALORACIÓN DEL EXPERTO 5.**

El juez 5, considera la pertinencia del cuestionario en su integridad, sin embargo, en los tipos de pregunta y su enfoque considera que en el Cuestionario I, se debe dirigir la atención al valor formativo de la Historia, y su contribución a la formación de una cultura general integrar, indagando en esta, el papel de los valores de (patriotismo y antimperialismo, opinión no considerada por no ser objetivo de la investigación) tal y cómo se expresa en el programa. En los Cuestionario II y III, considera que se debe sustituir la palabra **concepto por: qué es para ti....** Al igual que jueces anteriores, insistir más en el relato, la comparación y simplificar la pregunta IV con dos o tres láminas en las que se observe más de un concepto y buscar la relación desde un relato integral. En las preguntas que dirigen la atención al relato, sugiere se ofrezca el modelo de esta habilidad para guiar a los niños a la búsqueda del conocimiento de forma puntual. Por otra parte, considera, que para la comparación ofrezca que se desea comparar, es decir las líneas de comparación, pues a los niños o niñas siempre se le ofrece el modelo y después ellos opinan.

Evaluado el parecer de los jueces, consideramos que el instrumento posee validez y consistencia para *explorar* la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en 6to de primaria. Respecto al primer cuestionario su característica principal fue el alto grado de acuerdo que se produjo entre los jueces. La propuesta de los jueces

dirigen la atención a afinar en este, con en el cambio de algunas palabras, por razones de claridad y lograr respuestas de exactitud en los niños y niñas, tal y como se han descrito en cada uno de los mismos, respetando sus criterios y opiniones.

Los Cuestionarios II y III, son los que reciben más puntualizaciones a pesar que las respuestas en su mayoría están graduadas entre 4 y 5, al considerarse afinar y aclarar el enfoque de las preguntas y la simplificación de estas en algunos casos, en otros casos se propone ofrecer el modelo o algoritmo de las operaciones para la construcción eficaz de los conocimientos, pero sobre todo como lograr la integralidad en los conceptos inclusores buscando continuidad y relación entre estos, haciéndose énfasis en las operaciones que les permita a los niños y niñas desarrollar un relato y una comparación. Hay consenso en incluir preguntas de comparación no presente en el Cuestionario diseñado.

Estimados los resultados presentados por los expertos, se confirma el grado de consenso que estos han manifestado en relación con los núcleos conceptuales, las habilidades de dominio, estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza, como categorías se significados que se *exploran*, y su relación entre dimensiones e indicadores. Para ello se seleccionaron 5 expertos de ellos 4 obtuvieron puntuaciones entre 0,8 y 1,0 ( $0.8 < k < 1.0$ ), lo que los acreditaron como de coeficiente de competencia alto y 1 obtuvo una puntuación entre 0,5 y 0,8 ( $0.5 < K < 0.8$ ) los que se pueden considerar con un coeficiente de competencia medio.

Por razones de tiempo se somete el cuestionario a una 1ra ronda cuyos criterios emitidos por los expertos han sido considerados reflexivamente desde una proyección teórica y práctica, desde esta dimensión valorando el carácter de proceso de la investigación, en función de su implementación práctica, que permita analizar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de 6to grado de primaria.

Se observa que los mayores señalamientos están en el enfoque de las preguntas, lo que permitió su reelaboración en la redacción final del mismo y aplicar el pilotaje.

### 3.5.1.1.2. REDACCIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO

Las consideraciones de los expertos con respecto a los cuestionarios, se han tenido en cuenta para su redacción final y proceder al pilotaje en niños y niñas de 6to de primaria. Se han redactado finalmente un cuestionario, que se proceden a su explicación

El **objetivo** del Cuestionario dirige la atención a conocer las percepciones de los escolares de 6to de primaria en relación con la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, teniendo en cuenta los hechos, acontecimientos, datos y procesos que lo expresan, etiquetados en determinados conceptos.

En su estructura aparecen un total de 53 preguntas que abarcan actividades de gran recorrido, estructuradas por términos inclusores y ejemplos, de finalidad descriptiva. (ANEXO VII)

En total suman 53 preguntas distribuidas de la siguiente forma, 6 de grandes recorridos que versan sobre la pertinencia e importancia de la Historia en primaria y de las preferencias por su enseñanza, y 47 en relación a los conceptos que han formado parte de las clases que han explicado los maestros y maestras correspondientes a las temáticas seleccionada del primer período lectivo (Septiembre- Noviembre) Las preguntas de la 7 en adelante, tiene por intención ir acercando a los niños y niñas a determinados conceptos generales y particulares, identificar su contenido y exponer la continuidad en nuevos contextos y períodos históricos.

Esta investigación, de carácter *exploratorio*, asume la metodología *analítica- descriptivo*, en los marcos de la investigación cualitativa, se utilizan técnicas e instrumentos para recabar los datos que la hacen factible y viable, como se expresa seguidamente.

### 3.6. RESUMEN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECABAR LOS DATOS

Objetivos	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Obtener información sobre el Modelo de Escuela Primaria que aplica hoy Cuba.	-Tipo de diseño curricular -Finalidad - Bloques de	Técnica: Análisis de contenido, a través del estudio de un documento estatal: Modelo de escuela

	<p>contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Área intelectual de orden cognitivo</li> <li>-Actividad de aprendizaje</li> <li>-Estrategia de aprendizaje.</li> </ul>	<p>primaria.</p> <p>Instrumento: Codificación de la información</p>
<p>Conocer las orientaciones emanadas y las pautas metodológicas a seguir ofrecidas por el Ministerio de Educación en Cuba para el proceso del aprendizaje de Historia de Cuba en sexto grado de primaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Propósito de la asignatura.</li> <li>-Objetivos</li> <li>-Estructura del conocimiento (conceptos, habilidades)</li> <li>-Estrategias de aprendizaje</li> </ul>	<p>Técnica: Análisis de contenido, a través del estudio de documentos estatales: Programa y Orientaciones Metodológicas.</p> <p>-Instrumento: Codificación de la información</p>
<p>Conocer y obtener información sobre los conceptos históricos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conceptos históricos</li> </ul>	<p>Técnica: Análisis de contenido a través del estudio de un documento estatal: Libro de texto.</p> <p>-Instrumento: Codificación de la información</p>
<p>Conocer información sobre el conocimiento que poseen los alumnos de los conceptos históricos y el proceder para construir su pensamiento histórico personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conceptos históricos</li> <li>-Habilidades de dominio específico</li> <li>-Estrategias de aprendizaje</li> </ul>	<p>Técnica: Entrevista en profundidad</p> <p>Instrumento: El cuestionario.</p>

**CUADRO, 15. RESUMEN DE LOS OBJETIVOS, INDICADORES, TÉCNICAS E INSTRUMENTO PARA RECABAR LOS DATOS**

Toda investigación psicopedagógica debe poseer la calidad y rigor para la cual se asumen unos criterios de rigor como se apuntarán en el próximo apartado.

### **3.7. FUENTES DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN**

La logística utilizada en la presente investigación, para corroborar la fiabilidad de los resultados, ha sido:

- Trabajo en el mismo lugar, se utilizó el tiempo suficiente para lograr integrarnos en el escenario de actuación. Su objetivo fue evitar la no aceptación con el distanciamiento, dado la novedad de la presencia del investigador en el campo (en los primeros momentos el temor a la evaluación de los resultados se hizo evidente, constituyendo una barrera a considerar). Se logró a pesar de ello, la adaptación al investigador.
- Separación periódica. Sólo se permanecía en el campo una semana mensual, en ella las conversaciones de rutina con la directora de la escuela, la jefa de ciclo y los maestros, se fue recabando algunos datos de interés.
- Triangulación de los resultados: Su objetivo ha sido, provocar el intercambio de pareceres, comparar las diferentes perspectivas de los niños y niñas con los que se interpretan los acontecimientos que se han desarrollado en el aula durante la planificación, organización, ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos. En la presente investigación es un procedimiento indispensable; tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que pueden producirse en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad de interpretaciones distintas, lo que posibilita enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente el pensamiento de estos, contrastado a su vez con el análisis de documento, y ha sido su punto de partida en el análisis de datos

### 3.7.1. METODOLOGIA UTILIZADA PARA CORROBORAR EL RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN

Fundamentando el tema que nos ocupa muy oportunamente, se ha realizado un resumen sobre los criterios y procedimientos que fundamentan el rigor científico en los datos obtenidos a través de la investigación cualitativa, los cuales ofrecemos a continuación en el siguiente cuadro:

<b>CRITERIOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>
<p>Valor de verdad: entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.</p> <p><b>Credibilidad.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de documento.</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Valoración de los expertos</li> <li>• Triangulación.</li> <li>• Relación entre los sujetos que participan y el objeto de estudio</li> </ul>
<p>Aplicabilidad: Grado en que se puede aplicar los descubrimientos a otros sujetos o contextos.</p> <p><b>Transferencia.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción exhaustiva.</li> <li>• Recogida de abundantes datos, que permite manejar información teórica y las experiencias en el aula</li> </ul>
<p>Consistencia: Repetición en los mismos sujetos e igual contexto.</p> <p><b>Dependencia.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones minuciosas de los informantes.</li> <li>• Delimitación del contexto físico y espacial.</li> </ul>

<p>Neutralidad: Garantía de que los descubrimientos no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador.</p> <p><b>Confirmación.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones de baja inferencia.</li> <li>• Comprobaciones de los participantes.</li> <li>• Recogida mecánica de datos.</li> <li>• Triangulación.</li> <li>• Explicar posicionamiento del investigador.</li> </ul>

**CUADRO RESUMEN 16. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA OBTENER EL RIGOR DE ESTA INVESTIGACIÓN. ADAPTADO DE, COLÁS Y BUENDÍA, 1992.**

### **3.7.1.1. CREDIBILIDAD**

Un referente de credibilidad en el contexto del presente estudio, lo constituye los años de experiencias del investigador vinculado a la enseñanza de la Historia, y a la amplia recogida de información en el contexto de reflexión conjunta con estudiantes y maestros en la Escuela. Es oportuno precisar que en nuestra investigación, el análisis de los datos se asegura al contrastar los resultados con las fuentes. Las interpretaciones obtenidas están respaldadas por la triangulación de los datos a través de las perspectivas individuales de los sujetos explorados y las técnicas utilizados. Contamos para su apoyo con los informes individuales del investigador en el análisis de documentos, y los propios informes de la entrevista, este último es sí mismo un documento triangular, al analizar las percepciones de niños y niñas, relacionado con la construcción de su pensamiento histórico personal, para explorar conexiones y describir este proceso. Son ambas informaciones importantes fundamentos de valor para encontrar los resultados y replicar las conclusiones.

De manera coherente se hace necesario considerar la valoración de los expertos sobre el cuestionario, que considerando el grado de competencia de los mismos, sus criterios permitieron la concepción de una coherencia lógica en el mismo.



### 3.7.1.2. TRANSFERENCIA

En nuestro caso, la transferibilidad que deseamos favorecer con este estudio está dirigida fundamentalmente a los sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, maestros y alumnos, para que a través de un análisis exhaustivo de los datos, éstos puedan ser interpretados y aplicados en otros contextos y situaciones, de forma tal, que se garantice una adecuada construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en los alumnos (as) de 6to primaria, introduciendo nuevas dinámicas de trabajo en el aula que conviertan a estos últimos en protagonistas de su propio aprendizaje a través de estrategias concretas de atención diferenciada. Por lo que creemos haber ofrecido una descripción densa que permita al lector manejar la información necesaria y suficiente que facilite establecer comparaciones y transferir dichos resultados.

De forma general, se hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de este trabajo a otros sujetos o contextos. Aunque la generalización no es posible dado al carácter único e irreplicable de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí es que cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos.

### 3.7.1.3. DEPENDENCIA O CONSISTENCIA

En esta experiencia, los criterios de dependencia, se manifiesta por la consistencia de los datos, es decir el proceso seguido por el investigador ha sido guiado por su director de tesis, el Consejo Científico del Departamento y de la Facultad. Por otra parte, el Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior de la Universidad de Cienfuegos, y en especial el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, España, durante la revisión bibliográfica, así como el seguimiento en la elaboración del Informe de Investigación por el director designado por este departamento, que han seguido muy de cerca la redacción del informe y los resultados de la Investigación.

De igual manera, la dependencia ha quedado garantizada a través de la triangulación de los resultados, pues se han contrastado entre la pertinencia del diseño curricular y sus documentos normativos con las perspectivas individuales de los niños y niñas con relación a la construcción del

*pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual. También se han contrastado los resultados obtenidos por los diferentes métodos aplicados, entre los que podemos citar: análisis de documentos y la entrevista, cuya claridad y fundamentos que avalan su aplicación, ofrecen la posibilidad a otras personas de reproducir la situación de esta investigación.

En el capítulo IV del presente trabajo, se hace un análisis detallado de los resultados obtenidos, además de las percepciones individuales que han aportado los sujetos explorados, respaldado por la transcripción íntegra de esta en la que algunas opiniones no han sido tomadas por el grado de su reiteración, como se refleja en el Anexo VIII. Además se han utilizado algunas notas del trabajo de campo confeccionadas por el investigador durante el desarrollo de la investigación. Todos ellos revelan de forma pública elementos de gran importancia que propician que dicho recorrido se pueda volver a realizar.

La dependencia en esta investigación implicó tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explican la variación observada en los mismos al replicar un estudio. Queremos señalar que la entrevista en profundidad, constituye un método que justifica una vez más la consistencia durante el desarrollo del presente trabajo, pues a través de él se pueden establecer pistas de revisión, donde se reflejan los procesos seguidos para la recogida de datos, análisis e interpretaciones de los mismos, lo que ayudaría a considerar el modo en que los resultados dependen de los contextos y sujetos estudiados.

#### **3.7.1.4. CONFIRMABILIDAD**

Al igual que la dependencia, en la medida que hemos expuesto de forma clara y precisa los resultados del presente trabajo, así como, las vías utilizadas para lograrlo, dejamos garantizado en tal sentido la fiabilidad externa o confirmabilidad. De esta manera a través de un análisis de los datos aportados en el cuerpo teórico del trabajo y en los anexos del mismo, dichos resultados pueden ser verificados con el instrumento confeccionado en otros contextos concretos. De igual manera, la forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos, durante el desarrollo de la presente investigación, y el empleo de estrategias de triangulación, y sobre todo, en el ejercicio de la reflexión.

En la medida que avance la investigación, la comprensión de la realidad objeto de estudio permite desvelar indicios y nuevos caminos a recorrer más, que presentar absoluta certeza.

El uso del paradigma naturalista, está cargado de riesgos especiales para el investigador a causa de su carácter abierto, en el que no se puede anticipar los resultados, pero consideramos que es preferible correr dicho riesgo, ya que al final del trabajo quedamos enriquecidos en el sentido más amplio de la palabra, pues constituye una experiencia indescriptible para los que se inician en esta estrategia de investigación, sobre todo para primaria, como en mi caso.

### **3.8. CONTEXTUALIZACIÓN FÍSICO-ESPACIAL. CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR**

Hemos considerado necesario reflejar de manera breve las características más significativas de la comunidad escolar donde se encuentra localizada la escuela en la que desarrollamos el presente trabajo.

Dicha comunidad escolar, se encuentra situada en el Consejo Popular de Pueblo Grifo, en el centro sur de la ciudad de Cienfuegos, limitando al Sur con la Avenida 76, al Norte con el Tejal, al Este con la Avenida 67 y al Oeste con un caserío de vivienda popular.

En su relieve predominan las llanuras onduladas y sus suelos son generalmente carbonatados arcillosos producto del propio proceso formativo. En su clima se destacan pocas variaciones de temperatura por la acción termorreguladora del mar, las edificaciones y la pavimentación de las calles, con una media anual de 25.5 °C; las precipitaciones oscilan anualmente entre las 1400mm y 1600mm. La acción predominante de los vientos es del Sur; la vegetación es adecuada y se caracteriza por la producción de hortalizas. El mundo animal está integrado por animales domésticos y aves de corral, así como insectos, roedores, anfibios y reptiles.

El abastecimiento de agua es a través de la red de acueductos y alcantarillados, así como algunos pozos que explotan el potencial subterráneo.

Con relación a las manifestaciones económico-sociales, culturales y recreativas del entorno podemos destacar:

- Un policlínico
- Una Clínica Estomatológica
- Una Farmacia
- Un Complejo Comercial
- Un Circulo Infantil
- Un área de recreación
- Dos complejo agropecuario comercial de frutas y viandas
- Cuatros tiendas comerciales de alimentos, vestuarios, perfumerías, bebidas y licores
- Dos carnicerías.
- Dos panaderías.
- Dos cafeterías.

### **3.8.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO**

El centro está situado en la ciudad de Cienfuegos, dependiente de Educación Municipal, Provincial y del Ministerio Nacional de Educación. La matrícula general es de 802 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma por grado:

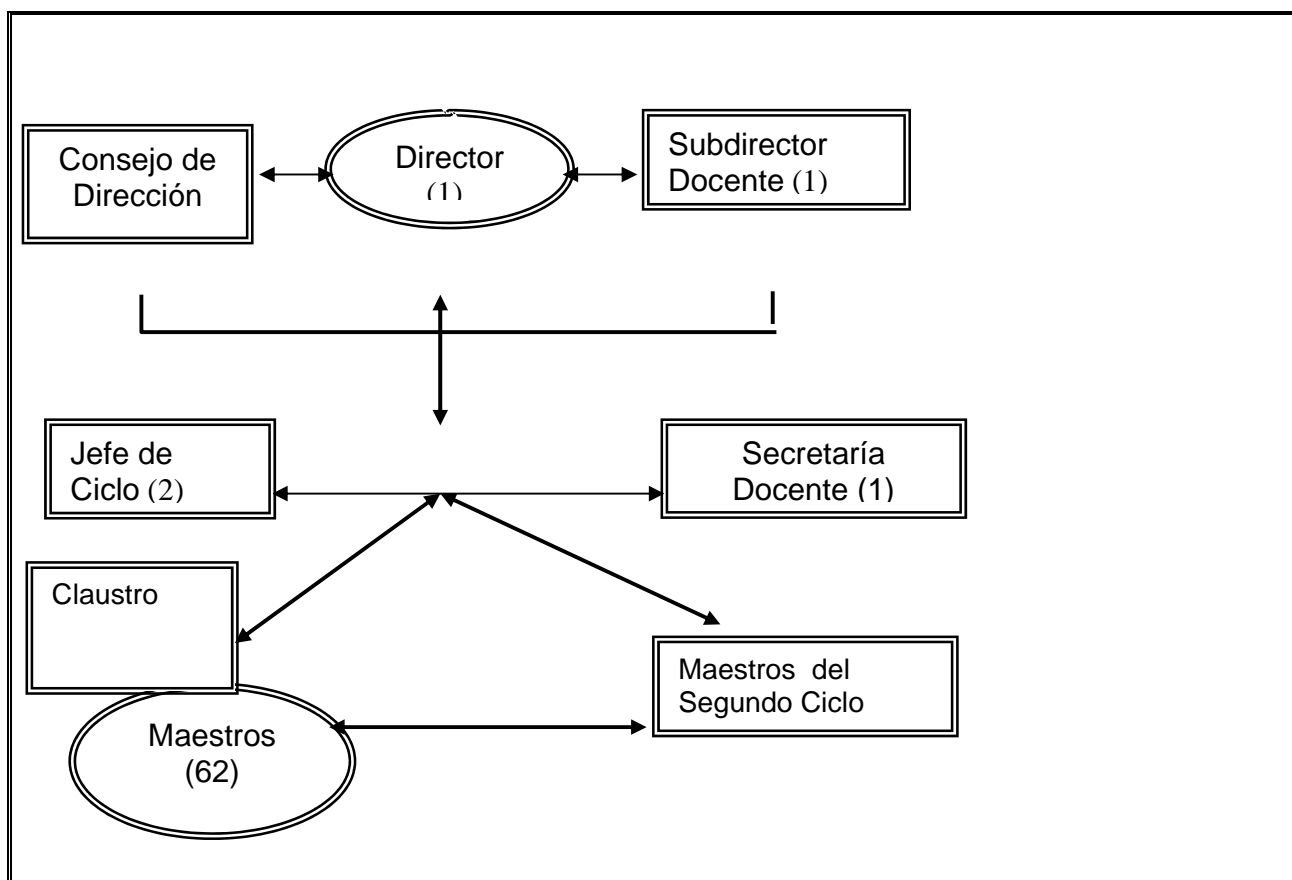
- 78 de Preescolar
- 133 Primer grado
- 119 Segundo grado
- 115 Tercer Grado
- 129 Cuarto Grado
- 116 Quinto Grado
- 113 Sexto grado.

Con relación a los trabajadores el centro cuenta con un total de 87. De ellos 62 docentes y 25 no docentes. La distribución de los maestros es por grados y ciclos de enseñanza, se aplica el transito por los grados y ciclos de primero a sexto cada curso escolar. Se cuenta además con una bibliotecaria, dos maestros de computación, tres de Educación Física, uno de Educación Musical, y otro de Artes Plásticas

El centro cuenta con diferentes locales dedicados a la docencia.

- 29 locales para aulas/clases, contando cada una de ellas con un televisor y un video casetera para ser utilizados como medios de enseñanza
- Dos aulas laboratorio: Computación
- Dos aulas especializadas: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Una Biblioteca.
- Un Comedor Escolar
- Un Local de Dirección y Subdirección
- Una Secretaría Docente
- Dos áreas destinadas para Educación Física con recurso y medios deportivos para el desarrollo de las clases

Seguidamente expresaremos a través del siguiente esquema la descripción resumida del centro en cuanto a su estructura de dirección y el claustro docente.



**ESQUEMA 7. DISTRIBUCIÓN DE TRABAJDORES**

### **3.8.1.1. MAESTROS (AS) DEL SEGUNDO CICLO**

Como se puede observar, el segundo ciclo posee 14 docentes, que imparten clases en grupos fijos con matrícula entre 18 y 20 alumnos, distribuidos de la siguiente forma

- Seis maestros para el área de Ciencias, imparten docencia de Matemática, Geografía y Biología, en un grupo fijo de alumnos. ( dos maestros y 4 maestras)
- Seis docentes que imparten Historia y Lengua Española en un grupo fijo de alumnos ( un maestro y cinco maestras)
- Un maestro de Educación Musical
- Una maestra de Artes Plásticas.

El maestro y la maestra, últimos imparten docencia en los seis grupos con horarios graduados, dado que en cada caso es una hora clase semanal.

#### **3.8.1.1.1. LOS MAESTROS (AS) DE HISTORIA**

Los maestros de Historia, para el caso que nos ocupa, el nivel cultural alcanzado es el siguiente: Licenciados en Educación Primaria, 6. Dos maestras, 10 años de graduadas y cursan la Maestría de Ciencias de la Educación. Cuatros (un maestro y tres maestras) recién graduadas dos años de experiencia, cursan también la Maestría enunciada anteriormente.

## TERCERA PARTE

### CAPÍTULO IV

#### ANÁLISIS DATOS Y RESULTADOS

*“es el mundo académico el que normalmente toma la iniciativa, definiendo la naturaleza de las situaciones sobre las que investigar y el significado de los problemas que hay que explorar”*

*(Domingo, 1991)*

Este Capítulo, lo hemos organizado en tres apartados. El primero contiene la segmentación del contenido en los documentos estudiados y su codificación para el análisis de los datos que se han recabados. Estos datos se han representado en matrices y redes descriptivas, en las que se expresan las categorías de significados y su código interpretativo. En su análisis, hemos procedido a su triangulación con las percepciones de los niños y niñas que se han obtenido en la entrevista. En el segundo, se segmenta la entrevista, para analizar las percepciones de los niños y niñas en relación al aprendizaje conceptual, de las habilidades, estrategias empleadas, así como de las metodologías empleados por los maestros y maestras en la construcción del pensamiento histórico, esta, se ha vaciado de forma general se expresan en un mapa conceptual estructurado en ejes temáticos y las percepciones asociadas a ellos. Posteriormente, se procede a su interpretación en busca de los resultados.

En ambos casos, se ha pretendido, por una parte, hacer el análisis y representación de datos, y por otro, proceder a la triangulación, de forma tal que nos han acercado a la replicación de las conclusiones. Por ultimo, se presentan los hallazgos encontrados que hacen relación a los resultados en función del objetivo general propuestos y los particulares que nos acercan a él, para presentar la discusión de estos en relación con los resultados.



#### 4.1. PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El conocimiento que se ha obtenido del análisis de documentos y la entrevista en profundidad, sirvió para explicar mejor, con un mayor nivel de profundidad y exhaustividad los resultados de esta investigación. Dichos resultados, reflejan por un lado, las categorías y subcategorías de significados extraídas de la información proporcionada y segmentada en el estudio de los documentos. A su vez a estas subcategorías, se le han asignado los códigos interpretativos en relación con las categorías generales que se exploran (aprendizaje de conceptos históricos, habilidades, estrategias de aprendizaje, metodología de enseñanza y efectividad de la construcción del *pensamiento históricos*). Estas categorías, coinciden precisamente con el área del desarrollo intelectual cognitiva para 6to de primaria, en relación a la formación del *pensamiento histórico* y la perspectiva del aprendizaje conceptual, variables estas últimas, que han guiado la investigación.

Se realizó, una construcción deductiva de las subcategorías de significados y sus códigos de interpretación asignadas al análisis de contenido en los documentos seleccionados, con relación a las categorías generales declaradas, que ha sido contrastada y triangulada con las percepciones de los niños y niñas en relación con el aprendizaje conceptual histórico, para inducir los factores que no favorecen el despliegue de la formación del *pensamiento histórico* en estos. Las aportaciones otorgadas por estos sujetos a las formas de pensar históricamente siguiendo el criterio de exhaustividad del análisis de contenido, nos han permitido describir el propósito general planteado y dar cuenta del estado de esta cuestión en los sujetos estudiados.

Se ha considerado oportuno representar en la tabla siguiente como se procedió a la recabación de los datos:

MES	DURACIÓN	INSTRUMENTOS
JUNIO	3 al 30 de Junio	<p>-Conversación de rutina con la Directora, Jefe de Ciclo y Maestros (AS) para:</p> <p>Caracterizar la escuela y ciclo</p> <p>- Estudio de :</p> <p>- informe de fin de curso, segundo ciclo (5to y 6to)</p> <p>-Documentos oficiales: Programa, Orientaciones Metodológicas, Libro de Texto y Cuaderno de actividades</p>
Julio	Del 1ro al 30	<p>- Estudio de los documentos</p> <p>-Modelo Proyectivo-Guiado de escuela Primaria</p> <p>-Modelo Proyectivo-Guiado de Historia</p>
Septiembre- Octubre	Del 2 de Septiembre al 20 de Octubre	<p>-Conversación de rutina con los maestros (as), sobre la enseñanza de la Historia en primaria, del aprendizaje de los conceptos en niños y niñas, y de sus dificultades.</p>

		-Diseño del cuestionario - valoración de Juicios de expertos -Pilotaje del cuestionario
Diciembre	5 de Diciembre ( 50 minutos)	-Aplicación y desarrollo de la entrevista: Primera Fase -Grabación
Diciembre	6 de Diciembre ( 60 minutos)	Segunda Fase de la entrevista -Grabación
Diciembre	7 de Diciembre ( 60 minutos)	- Tercera Fase de la entrevista -Grabación

#### CUADRO. 17. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DATOS

En el cuadro 17, se expresa la logística desplegada en el desarrollo de la investigación durante el acceso al campo. Los dos primeros meses fueron dedicados al análisis de contenido como técnica que constituyó el punto de partida en el estudio realizado. Esta permitió el estudio inicial de los materiales obtenidos para codificarlos y convertirlos en subcategorías de significados, es decir, llevar a cabo la codificación de los textos en categorías relevantes o clasificación de las unidades seleccionada. Este proceso inicial, posibilitó avanzar a las fases sucesivas, es decir, encontrar los significados centrales y comprensivos para agruparlos y representarlos, y proceder a un estudio de manera simultánea y estructurada al tiempo que ha permitido seleccionar los núcleos principales.

Las conversaciones de rutina con la directora, Jefa de ciclo, maestras y maestros de 6to grado, permitió crear las condiciones para el acceso a otros documentos necesarios como: Caracterización de la Escuela, y el Informe de Conclusión del Curso escolar 2005/2006 en el que se ofrece una valoración de las situaciones de aprendizaje de los alumnos de 5to grado que pasan a 6to,

constituyendo estos últimos, los sujetos seleccionados para la *exploración* y recabar los datos a través de la entrevista en profundidad. En el informe mencionado, se focalizan las insuficiencias y las problemáticas más significativas en relación al campo que se indaga.

En los meses siguientes, ya contábamos con un intento de marco teórico, conocimientos iniciales sobre la escuela como espacio físico espacial de la investigación, y de los sujetos que debían formar parte de la muestra a utilizar para completar la recolección de los datos, que se ha estudiado desde una perspectiva cualitativa. Con la información proveniente de los diferentes documentos consultados, se podía dar el paso siguiente la preparación del cuestionario que guió la entrevista en relación con las variables responsables de la investigación, las categorías de significados identificadas en relación con estas, y recabar nuevos datos.

En su conjunto siguiendo la lógica expuesta al inicio de este Capítulo, se procede a continuación al análisis e interpretación de los datos que se han obtenidos, para inducir de ellos los resultados encontrados en relación a la problemática que se *explora*.

#### **4.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS**

Posterior a la recabación de los datos como “forma específica de hacer”, se procedió al análisis de los resultados, para ello, los datos fueron segmentados y representados en subcategorías de significados, de acuerdo con un sistema organizado en correspondencia con la finalidad de la investigación. Estos nos permitió deductivamente establecer la relación entre estas y las categorías generales. Su objetivo ha sido, refinar el poder discriminatorio de datos, verificar su pertinencia, asignadas a textos y contrastar la conjetura planteada mediante el rastreo de evidencias negativas y *describir* los patrones del estado de la cuestión que se investiga.

##### **4.2.1. FIJACION DE LAS SUBCATEGORIAS DE SIGNIFICADOS**

Para el análisis y representación de los datos, se procedió en primer lugar al análisis del proyecto curricular de primaria en general y del segundo ciclo en particular, y el programa analítico de la asignatura de Historia de Cuba en específico, pues toda investigación psicopedagógica que tengan por intención *explorar* y obtener datos empíricos de la práctica escolar, debe partir de las normativas que se programan en áreas de conocimientos expresados en las asignaturas, y son estos,

las fuentes legales de esta investigación con relación a la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual.

En el análisis de contenido de los documentos seleccionados, se ha pretendido *analizar y describir* el estado de la cuestión, para ello, ha sido necesario, establece el objetivo, las subcategoría, dimensión e indicadores, como se represente a continuación.

Objetivo.	Subcategoría	Dimensión.	Indicadores.
Estudiar las orientaciones y pautas emanadas de la dirección Nacional de Educación y obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia en la escuela primaria.	Proceso pedagógico	Proceso de enseñanza-aprendizaje	- Objetivo fijado  -Área de desarrollo intelectual y cognitiva (conceptos y habilidades)  -Actividad de aprendizaje  -Estrategia de Aprendizaje

#### CUADRO 18. PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Los datos recabados en cada documento, se codifican en fragmentos textuales de estos, que hacen referencia a las subcategorías de significados que se exploran y sus indicadores, para proceder a la discriminación o codificación. Las subcategorías identificadas, son no repetibles, son homogéneas, pertinentes, objetivas, fidedignas y productivas, es decir, están en relación con el campo que se investiga, pues la construcción del *pensamiento histórico* en escolares primarios desde el contexto del aula, es posible estudiarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual, se ofrecen prescripciones generales de orden psicológicas, pedagógicas y didácticas en el diseño curricular de primaria.

Posterior al estudio inicial de cada uno de ellos (familiarización), se han identificado siete subcategorías de significados: *Proceso pedagógico, aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivo, área de desarrollo intelectual y cognitivo, actividad de aprendizaje y estrategia de aprendizaje*. Estas, coinciden con las categorías generales que se exploran, y nos han permitido su *exploración* en los documentos seleccionados y representar los datos, en cada uno de ellos.

Para la mejor comprensión del texto y su simplificación en subcategorías de significados, una vez identificadas, se han operacionalizado tal y como se expone a continuación.

*Proceso pedagógico*. Se concibe, como la interacción dialéctica de los componentes que promueven y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma secuencial e intencionada para el contexto del aula. Se organiza para su planificación, ejecución y evaluación en determinadas metas y el desarrollo cognitivo del escolar. Concretamente, en este proceso se materializa el proceso de aprendizaje del escolar, y debe aportar como resultado final la construcción del pensamiento personal en contenidos específicos de orden circunstancial, es decir, declarativos y procedual., condicionado y determinado por los objetivos.

*Objetivo*. Es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que fija los resultados y metas que se deben alcanzar en este, sobre la base de la relación proceso-contexto social. Se manifiesta en la precisión del estado deseado o aspirado para dicho proceso, expresados en metas medibles y observables en el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos (as). En este sentido, Álvarez, de Zayas, C. y González, E. (1998, p.35), consideran que el objetivo, es “*el propósito que el sujeto se propone alcanzar en el proceso para que, una vez transformado, satisfaga sus necesidades y resuelva el problema de enseñanza.-aprendizaje*”

De la definición anterior se deduce, que el objetivo hay que redactarlo en términos de aprendizaje, es decir, tanto para el maestro (a), como para el alumno (a), el objetivo es el mismo y está en función de éste último, y debe configurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, debemos tener en cuenta tres requisitos básicos, dos dirigen la atención al aspecto cognitivo-instrumental, relacionado con la construcción de conocimientos y habilidades, y el aspecto afectivo-valorativo. Y un tercer aspecto el aprendizaje que se asume.

Es el objetivo, el que expresan las aspiraciones que se proponen alcanzar, los fines o resultados a lograr en la actividad cognoscitiva de forma eficaz. Se concreta en los propósitos últimos que se desean alcanzar en un proceso de aprendizaje. Coinciden con los valores culturales que son aceptados por la comunidad social. Se definen en el modelo de escuela que se aspira alcanzar, y dan sentido a los programas escolares y su evaluación. (Pérez Gómez, 1994, p.67 y Álvarez, de Zayas, C. y González, E. (1998, p.35)

Los objetivos se agrupan o clasifican en generales, específicos y didácticos, el primero queda expresado en el modelo de escuela que se aspira y el programa de asignatura, y los dos últimos, expresan determinados grados y modalidades de aprendizaje atendiendo a unidades del contenido y se traducen en actividades, comportamientos, actitudes bien definidas, expresados en áreas o momentos del desarrollo intelectual y cognitiva, afectivo, social y motivacional para planificar las acciones que le dan salida en el contexto del aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Proceso de enseñanza-aprendizaje.* Es esencialmente un proceso en que los implicados inmediatos son los agentes del triángulo interactivo alumno-contenido-docente. (Coll, 2001). Tal interacción se desarrolla en contextos naturales mediados por necesidades, limitaciones, posibilidades y expectativas de la comunidad escolar. (Coll y Martín, 2001). En este proceso interactivo, se desarrolla la actividad de aprendizaje por medio de la solución de determinadas tareas cognoscitivas para alcanzar las metas esperadas. (Monereo, Pozo y Montserrat, 2001)

Resulta oportuno destacar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar la actividad cognoscitiva que el alumno (a) realiza guiado por el docente, para ser ejecutado en un tiempo determinado y que tiene como principal resultado la adquisición de un contenido de enseñanza-aprendizaje nuevo para el alumno.

Los recursos didácticos de la enseñanza propician la actividad intelectual, es decir, la lógica del pensamiento que adopta el alumno (a). Su profundidad depende de las potencialidades de cada uno, originalidad, fluidez y significatividad de los saberes. Esta última cualidad se torna indispensable si se desea atender las particularidades y potencialidades de cada alumno, al mismo tiempo que se trabaja por su desarrollo.

El aprendizaje es significativo, y por lo tanto desarrollador, cuando es personalizado, se expresa en una estructura cognitivo - valorativa única, irrepetible y relacionada con las ya poseídas, que el alumno comprende y que ha construido mediante una actividad de aprendizaje consciente, deseado y articulado con las necesidades y experiencias cognitivas y que ahora es capaz de expresarse en conductas materiales y espirituales. (Ginoris, 2003). Es decir, para el caso que nos ocupa, una enseñanza desarrolladora debe conducir a un aprendizaje significativo desde cuatro facetas: conceptual, empírica, conductual y significativa. De esta forma, se asocia la significatividad de saberes a los significados que los escolares les otorgan al conocimiento en el proceso de aprendizaje.

*Aprendizaje.* Constituye un constructo que expresa la medida de los conocimientos y las habilidades intelectuales que han alcanzado los alumnos. El aprendizaje está compuesto de tres dimensiones, a.- *la conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante*, b.- *el contenido de la materia*, y c.- *las demandas características del contenido*. (Hernández Pina, García, Paz y Maquialón, 2004, p.120).

Para el caso concreto de Cuba, que no se contradice con las tres dimensiones que se han identificado en el párrafo anterior, se asume una concepción del aprendizaje desde la perspectiva desarrolladora, y esta es la definición a utilizar, dado que el estudio presentado asume las normativas psicopedagógicas del diseño curricular cubano. Los autores cubanos parten de considerar que el aprendizaje desarrollador es;

*"El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que les permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad."* (Castellanos, et., al., . 2002 p. 24).

Este aprendizaje será desarrollador, en la medida en que el alumno sea consciente y activo de su propio aprendizaje, desarrolle su autodeterminación, su independencia cognoscitiva, su autonomía, sea transformador y logre un proceso de socialización e individualización en correspondencia con las necesidades sociales. Para que el aprendizaje sea desarrollador, se requiere de una actividad cognoscitiva esencialmente productiva. El alumno debe ocupar el lugar de



constructor de sus saberes. (Castellanos, et., al., 2002 y Ginoris, 2003). No se puede esperar alcanzar este aprendizaje si no se coloca a los alumnos en situaciones cognoscitivas que exijan la búsqueda de soluciones propias, lo que se logra con la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones nuevas o desconocidas. Desde la perspectiva apuntada, este tipo de aprendizaje, no se contradice con los planteado por (Ausbel, 1983; Vigotsky, 1998; Coll, 2001 y Hernández Pina, García, Paz y Maquialón, 2004).

Desde la adopción de esta definición, el aprendizaje debemos comprenderlo como un proceso interactivo mediado por una secuencia de operaciones y acciones conscientes, encaminadas a la construcción de los conocimientos, promoviéndose el desarrollo de determinadas habilidades de pensamiento. El aprendizaje nos permite estudiar la percepción que tiene los alumnos(as) de su ambiente académico, constituye este, el modo en que los alumnos conceptualizan y comprenden las materias que están estudiando, por lo tanto, su efecto se verifica en la práctica educativa, cuya visión está asociada a la adquisición de conocimientos y habilidades superiores e influye en las tensiones de los diferentes modos de escolarización. (Hernández Pina, García, Paz y Maquialón, 2004).

En esta visión cualitativa del aprendizaje, se distingue como los estudiantes aprenden un conocimiento acumulado que los interpretan y relacionan con sus experiencias previas, en esta relación se expresan no sólo los conceptos, teorías, hechos y procesos, sino también las operaciones y acciones que propician la asimilación y la comprensión de estos, y debe favorecer la construcción del pensamiento de alumnos(as) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, contentivo en el área de desarrollo intelectual cognitiva.

*Área de desarrollo intelectual y cognitiva.* Expresa la finalidad que se deben lograr en los alumnos en sus ambientes de aprendizaje.

En el caso concreto del área de primaria para el contexto cubano, se potencia que al concluir este nivel, el escolar debe,

*“Mostrar en distintos tipos de actividades la apropiación de un sistema de conocimientos y habilidades intelectuales y procedimientos lógicos (observación, comparación, identificación, clasificación, argumentación y modelación), mediante las cuales pueda conocer e interpretar componentes de la naturaleza, la sociedad y de sí mismo mostrando interés,*

*motivaciones y orientaciones valorativas, así como el desarrollo de un pensamiento cada vez más crítico, reflexivo y flexible” ( Rico, et., al., 2002, pp. 7-8)*

Esta área de desarrollo intelectual, se hace eco además de la actividad del aprendizaje centrado en la realización de determinadas tareas. En estas, se concreta la actividad cognoscitiva de los alumnos(as) que se expresan en las operaciones y acciones que se deben realizar en la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de las habilidades.

*Activad de aprendizaje.* Por sus características, alude a la organización y exigencia para que en la ejecución de la tareas cognoscitivas se desarrolle la personalidad del alumno (a), y se organiza teniendo en cuenta las posibilidades de estos, es decir, del desarrollo de sus niveles cognitivos, y de sus ideas previas, aspecto que debe ser evidente en la interacción que se establecen entre los alumnos(as) y los contenido mediado por determinadas operaciones y acciones.

*Estrategia de aprendizaje.* Según Monereo (1997), es una toma de decisión consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a unas condiciones contextuales para lograr la apropiación eficaz de un contenido. Se destacan aquí cuatro aspectos fundamentales que la caracterizan,

- *Conciencia.* Significa pararse a pensar, obtener información deliberativa sobre los estilos de aprendizaje y su productividad en condiciones variables. Favorece el conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo, es conocer como conocemos.
- *Adaptabilidad.* Variación durante la acción del alumno, planificar la acción, reajuste al proceso, evaluar el grado en que el objetivo se ha cumplido, o no, reajustándose o modificándose las acciones desarrolladas.
- *Eficacia.* Medios disponibles para lograr determinadas metas. Detención o respuestas a las condiciones más relevantes de cada situación.
- *Sofisticación.* Maduración a través de su repetida aplicación, profundización en los productos que se produzcan. (Monereo, 1997, pp.28-29).

En correspondencia con la operacionalización de las subcategorías identificadas, se procede al análisis de contenido en cada uno de los documentos seleccionados su codificación y se exponen los resultados.

Las normativas psicopedagógicas en el diseño curricular de Educación Primaria en Cuba, (Modelo Proyectivo-Guiado), indican implícitamente, que entre los cambios que se acometen hoy en la enseñanza de Historia en la escuela primaria cubana, se observa una nueva forma de concebir la actividad de aprendizaje, el desarrollo de las estructuras cognitivas de los escolares y los procedimientos de apropiación de los conocimientos, del logro del pensamiento lógico del escolar y del aprendizaje conceptual, este último como núcleo del saber cultural.

Para conocer las prescripciones generales apuntadas, fue preciso consultar la secuenciación de los contenidos (conceptos y habilidades) en el Programa de Historia, las Orientaciones Metodológicas y el Libro de Texto, por constituir estos, los materiales docentes que complementan el diseño curricular de Educación Primaria, y de consulta obligatoria y permanente por los docentes de Historia en el segundo ciclo. En estos, se han atendido los criterios psicológicos y didácticos que deben formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje con relación a las características psicoevolutivas que definen al alumnado del ciclo, y las sugerencias de las estrategias más adecuadas de enseñanza y del aprendizaje de cada contenido, de forma tal, que se ofrecen orientaciones de cómo proceder al despliegue de la formación del pensamiento histórico, como una de las formas que adopta el pensamiento lógico de los escolares.

La secuencia y relación de estos documentos en su conjunto, hacen énfasis, a los objetivos que se concretan en los bloques o ejes temáticos de contenido, vertebrados en unidades o temas generales y particulares para el ciclo, es decir, se establecen los conceptos y habilidades, se sugieren métodos, medios, formas de docencia y evaluación y el enfoque didáctico que se debe adoptar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene como punto de partida el desarrollo psicoevolutivo del escolar. Este cruce temático epistemológico, psicológico y didáctico, forma parte de los datos que se recaban en el estudio de los mismos.

En resumen, lo expuesto ratifica la necesidad de partir en este estudio, del análisis de la información contenida en los documentos normativos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje en 6to grado de primaria. De forma más implícita procedemos a presentar los datos y su análisis en función de los resultados.

#### **4.2.1.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: MODELO PROYECTIVO-GUIADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA**

El primer paso lo constituyó, el estudio del documento (Modelo Proyectivo-Guiado), de forma tal, que ha permitido la simplificación de los significados que se les atribuye en la nueva concepción curricular al proceso pedagógico materializado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el segundo ciclo de primaria, es decir, se parte de la concepción general para ser contrastada de forma particular, con el Modelo Proyectivo-Guiado de Historia, Programa de la disciplina y las Orientaciones Metodológicas.

Con el estudio realizado en el Modelo General para la escuela primaria cubana, y su segmentación, se ha simplificado en subcategorías operacionalizadas anteriormente. La representación matricial siguiente, ofrece la posibilidad de estudiar esta información de manera estructurada, al tiempo que nos ha permitido simplificar y seleccionar los principales códigos interpretativos expresados en unidades de significados en busca de la objetividad, fiabilidad y validez de los resultados.

Para este análisis, tuve que proceder a leer todo el documento, dirigiendo la atención aquellas cuestiones que están en relación directa con el campo que se investiga, tarea que fue repetida en varios momentos, que se estimó oportuna para la fase de familiarización. La lectura se encaminó a tratar de dilucidar, que sistema de subcategorías me permitía agrupar la información, en relación con las ya identificadas y operacionalizadas anteriormente, para lo cual fue necesario segmentar la información con significados, sobre la base de las categorías ya construida.

El procedimiento en la selección de las subcategorías ha sido deductivo, el paso siguiente fue identificar de los códigos que se podían asociar a las unidades que se habían segmentado de la información para comenzar a un proceso de agrupamiento sobre las cuestiones que versa la investigación. Los códigos de interpretación aparecen al lado de las categorías y de su significado, empleadas para el tratamiento de los datos. La codificación es una manera personal, a través de los cuales tiene un significado implícito para lo que fueron creados. Una vez segmentado el documento, categorizado y codificado, se extraen los resultados.

Al segmentar el documento se ha seleccionado los fragmentos siguientes,

*“En el desarrollo intelectual, se puede apreciar (...) que el alumno tiene todas las potencialidades para la asimilación consciente de los conceptos científicos y para el surgimiento del pensamiento que operan con abstracciones, cuyos procesos lógicos son (comparación, clasificación, análisis, síntesis y generalización entre otros). (...) Lo antes planteado permite al adolescente la realización de reflexiones basadas en conceptos o en relaciones y propiedades conocidas (...), los cuales pueden demostrar mediante un proceso deductivo que parte de lo general a lo particular. (...) Todas las cuestiones anteriormente planteadas constituyen premisas indispensables para el desarrollo del pensamiento lógico de los alumnos. Estas características deben tenerse en cuenta al organizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo, (...) que se pueda potenciar (...) sus juicios, y exponer sus ideas correctamente en cuanto a su forma y a su contenido.(...) Al terminar 6to grado, el alumno debe ser portador, en su desempeño intelectual, de un conjunto de procedimientos y estrategias generales y específicas para actuar de forma independiente en actividades de aprendizaje, en las que exija, entre otras, observar, comparar, describir, clasificar, caracterizar, definir y realizar el control valorativo de su actividad(...)” (Rico, et., al., 2002, p.25).*

Estos datos textuales, fueron reducidos en subcategorías de significados, otorgándole un código de interpretación, que identifica cada una de ellas, las cuales están en relación directa con el campo que se investiga, y permiten una estrategia de movimiento de lo general a lo particular, de forma tal, que se contrastaron con el resto de los documentos en un intento de triangulación de datos. Se busca por un lado, la pertinencia de la investigación, y por otro, su verificación en la práctica.

Para la reducción y simplificación, se tuvo en cuenta la asociación de las siete subcategorías generales operacionalizadas, su inclusión en cada una de las subrayadas en el segmento anterior. En concreto la matriz siguiente representa las subcategorías y los códigos de interpretación y su significado para reducir la información.

SUBCATEGORIAS	CÓDIGOS	SIMPLIFICACIÓN	CÓDIGO	SIGNIFICADO	CÓDIGO
Actividad de desarrollo intelectual	ADI	Operaciones para la apropiación de los conocimientos	OAC	Son las habilidades de dominio específico que se desarrollan en el procesos de enseñanza aprendizaje de historia	HDI
		Enseñanza de los conocimientos históricos	ECH	Modelo guiado por tareas cognoscitivas	MTC
Operaciones para la apropiación de los conocimientos	OC	Operaciones lógicas del conocimiento, que expresan el desarrollo cognitivo	ODC	Son los procesos lógicos del pensamiento	PLP
Actividad de aprendizaje en la apropiación de los conocimientos históricos	ACH	Aprendizaje desarrollador	AD	Actividad intelectual personalizada, posible por el desarrollo de los niveles cognitivos, para relacionar conocimientos previos con los nuevos, mediados por tareas	AIP

**CUADRO 19. SUBCATEGORÍAS Y CÓDIGOS SOBRE EL MODELO PROYECTIVO-GUIADO**

La representación subcategorial y sus significados y los códigos de interpretación, atribuidos, hace evidente que en la remodelación del diseño curricular para primaria, es pertinente la formación y construcción del pensamiento personal del escolar a través del aprendizaje de conceptos científicos. En este sentido, en los significados se declaran que es posible la construcción del pensamiento personal del escolar por medio de un grupo de operaciones lógicas (análisis, síntesis, inducción, deducción, abstracción y generalización), así como un grupo de operaciones de dominio específico (observar, caracterizar, identificar, describir, clasificar, comparar y definir), estas son contentiva de los procedimientos para el desarrollo del pensamiento lógico del escolar, y entre sus formas está el histórico. Como parte del área de desarrollo intelectual y cognitivo al concluir este 6to de primaria, los alumnos deben ofrecer como producto en su rendimiento académico este tipo de pensamiento que se forma en las maneras de razonar y comprender la Historia, es decir, de pensar históricamente.

#### 4.2.1.2. MODELO PROYECTIVO-GUIADO DE HISTORIA

El modelo para la enseñanza de Historia, se corresponden con las subcategorías generales identificadas y sus significados. En el análisis de este documento, se dirige la atención a obtener datos particulares con relación a las categorías generales identificadas. El modelado como uno de los procedimientos estratégico para aprender los conocimientos históricos, es guiado, en él se expresa que **“los escolares deben apropiarse de los procedimientos del conocimiento y entrenarse en cómo hacerlo y lograr construir su pensamiento lógico”**, en especial con los niveles de asimilación que lo posibilitan.

En el segundo ciclo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y en los distintos momentos de la actividad cognoscitiva el alumno (a), debe ser capaz de,

*“Caracterizar las etapas fundamentales del proceso histórico cubano, a partir del conocimiento y valoración de hechos, héroes y mártires, y mostrar el dominio de las principales figuras y hechos de su comunidad, así como de otros aspectos relevantes de su patrimonio natural y cultural” (Rico, 2002 et., al., p.8).*

Con respecto al aprendizaje histórico, y las tareas que deben desarrollar los alumnos (as), se plantea que este se asume desde las concepciones del aprendizaje desarrollador, y se debe ser consecuente con,

- El nivel de desarrollo cognitivo del escolar.
- Las tareas deben planificarse a partir del nivel de desarrollo cognitivo actual, y promover el desarrollo intelectual.
- El alumno debe ser activo participante de forma independiente en la fase ejecutiva de las tareas
- El alumno debe comprender las tareas a ejecutar, utilizando materiales para extraer datos, hechos y procesos
- Este debe establecer relaciones con los conocimientos antecedentes y los nuevos de forma reflexiva para formarse un pensamiento lógico, como lo es el histórico.
- Valoración y autovaloración de los resultados alcanzados

Los segmentos anteriores y los ejes temáticos seleccionados, son contentivos en el documento, y han permitido en relación con las subcategorías anteriores simplificarlas y codificarlas de la forma siguiente:

<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>	<b>CÓDIGOS</b>
Secuenciación y estructura del contenido	El contenido está estructurado en conceptos, hechos, acontecimientos, procesos y las habilidades para su apropiación y su representación. La estructura es cronológica y por períodos históricos. Los conceptos pertenecen a la clasificación de tipo: cronológico, sociopolíticos y personalógicos	SCE



Los objetivos, conocimientos y habilidades	Los objetivos se expresan en metas, y deben concretarse en los aprendizajes: se formulan en términos de saber hacer: habilidades, con relación al contenido histórico : conceptos, hechos, acontecimientos y procesos históricos	OCH
Núcleos temáticos de conocimientos	Conceptos, hechos, acontecimientos, procesos, en su sucesión cronológica. Conceptos de aprendizaje: República neocolonia, antimperialismo, revolución, internacionalismo, gobiernos de turno, dependencia económica, entreguismo, corrupción político administrativa y luchas sociales	NTC
Resultados de aprendizaje	Deducciones y juicios para hacer representaciones históricas, que promuevan el desarrollo del pensamiento lógico. Se construyen los conocimientos a través de actividades mentales: <i>(identificar, describir, ejemplificar, valorar, comparar, ordenar)</i>	RA

**CUADRO 20. SUBCATEGORÍAS Y CÓDICOS DE INTERPRETACIÓN PARA DEL MODELO PROYECTIVO-GUIADO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

Resumiendo, el Modelo Proyectivo-Guiado de Historia para 6to de primaria, revela la intencionalidad de la actividad cognoscitiva de los alumnos (as) para promover de forma activa e independiente la formación y desarrollo de su pensamiento como persona, y se han elegido los procedimientos guiados. En suma, el proceso y los resultados académicos centran la atención en la construcción del pensamiento lógico de niños y niñas, y en este sentido en el contexto del problema de investigación, hablamos de pensamiento histórico

En un intento de contraste a través de la triangulación entre el análisis de los resultados obtenidos en el contenido de este documento, y los datos recabados en la entrevista en profundidad (ANEXO VIII), se induce que, las percepciones de los niños y niñas no se corresponden con las finalidades prescriptas y prácticas que se precisan en el Modelo, lo que se fundamenta en las percepciones siguientes, **“la maestra habla, habla y habla”, “el maestro, nos dice que...”, “a mi me gusta que la maestra utilice laminas, video”, “ la maestra explica y yo copio en la libreta, “ la maestra explica y yo repito.”**

Es evidente que la tendencia que se asume en la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje por los maestros y maestras, no rebasa el marco de la exposición oral, así como la permanencia de un aprendizaje reproductivo en los alumnos (as), a partir de la repetición literal del material histórico informado por los maestros (as), y por lo tanto, la concepción del aprendizaje desarrollador queda ausente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de los procedimientos para pensar históricamente, al no situarse al alumno (a) en el centro de la construcción de sus conocimientos personales.

Un primer **factor** que inducimos de estos datos, hacen referencia a la ausencia del modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del contexto seleccionado, y por otra, el proceder para enseñar a pensar históricamente ha quedado **centrado en los maestros(as), el alumno no se implica en la construcción consciente de los conocimientos** históricos en el proceso de aprendizaje.

El segundo **factor**, es notable, nos referimos a la utilización por los maestros (as) de una didáctica tradicional, y entendemos por tal, el sistema relativamente uniforme de criterios sobre los procesos asimilativos de los alumnos (as), centrado solamente en la actividad informativa y expositiva que han adoptado los docentes del campo de estudio, y por lo que suelen guiarse en la docencia de esta disciplina.

Desde el punto de vista microestructural, las decisiones tomadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula es **unidireccional y no bilateral**, lo que no favorece el despliegue personalógico del escolar en la construcción de su pensamiento histórico personal. Al presentarse así, ha quedado revelado la unilateralidad de estos criterios, **limitándose el nivel lógico del aprendizaje de los alumnos en materia del conocimiento histórico**, es decir, desde esta perspectiva se repite la información recibida y no se enseña a los alumnos (as) a pensar históricamente.

Estos factores, serán contrastados con el análisis de las Orientaciones Metodológicas y la conversación informal con los maestros (as) durante el trabajo de campo, como se expondrá en el apartado 4.2.1.4.

#### **4.2.1.3. PROGRAMA DE HISTORIA DE CUBA, 6TO GRADO**

La intencionalidad en el análisis de este documento, se dirige a la identificación de los objetivos que indican el aprendizaje de los contenidos y de su secuenciación en núcleos temáticos, de forma tal, que nos acerque al conocimiento histórico conceptual que es objeto de aprendizaje para 6to de primaria, y de su presencia en los alumnos(as) como parte de su pensamiento histórico personal. Cuestión esta, que permitió la triangulación de las subcategorías de significados seleccionado en el estudio del documento, y las percepciones de los escolares expresados en sus discursos lingüísticos, concreción de su pensamiento histórico.

Este documento, es de nivel macroestructural, de carácter nacional. Su tendencia se adecua a la explicación de la Historia a través del puente pasado-presente-futuro, enfoque ontológico en el estudio de la sintaxis del contenido histórico. Es característico además, de los programas de enseñanza de esta disciplina propios del siglo XIX. Otra característica distintiva de este, es que la clasificación y estructura conceptual que asume es de tipología sociopolítica, identificados como generales.

En su estructura contiene el nivel de desarrollo evolutivo del escolar, la caracterización de la asignatura, los objetivos generales del grado, el plan temático, una propuesta aproximada de dosificación temática y los objetivos específicos correspondientes a cada núcleo temático. Por el propósito planteado en la investigación, dirigimos la atención a la segmentación de algunos aspectos

medulares del desarrollo psicoevolutivo del escolar de 6to de primaria, de la caracterización de la disciplina, de los objetivos generales y su concreción en núcleos temáticos, dado que en Cuba el proceso de enseñanza-aprendizaje se adscribe a la pedagogía por objetivos.

El programa, parte de considerar que,

*“El niño de 5to y 6to grados (segundo ciclo) en nuestras escuelas tiene como promedio 10 a 12 años. (...) Una esfera en que los alumnos experimentan un notable cambio en área de desarrollo intelectual: en particular a lo que el pensamiento se refiere, (...) experimentan un aumento notable, en las **posibilidades cognoscitivas**, en sus funciones y procesos psíquicos, lo cual sirve de base para que se hagan más altas las exigencias en su intelecto. En esta etapa el alumno ve acrecentarse sus posibilidades de trabajo con **contenidos abstractos, organizándolos y operándolos en la mente**, es decir en el plano interno, (...) es capaz de hacer **deducciones, juicios**, formular hipótesis y consideraciones en este plano y además con un alto nivel de abstracción.”*  
(Programa, 2001, pp.1-5)

Es observable la pertinencia que hace el programa de las posibilidades de los escolares de 6to grado, para construir su pensamiento personal a través de contenidos abstractos como son los conceptos de diversa tipología y su expresión en determinados juicios. Estos últimos deben formarse de las deducciones a partir de determinadas operaciones del pensamiento, cuestión que estimula su desarrollo cognitivo. Estas categorías que se han subrayado se corresponden con las ya analizadas en los dos documentos anteriores. No obstante, es pertinente el énfasis que se hace sobre las posibilidades y potencialidades cognitivas de los alumnos (as) de este grado, para aprender conceptos y su expresión en juicios con relación a los conocimientos históricos

Con respecto a la caracterización de la asignatura se establece que,

*“La asignatura de Historia de Cuba en 6to grado, mantiene el carácter introductorio con que está concebida para todo el segundo ciclo de la escuela primaria y continua el estudio de los elementos básicos de la historia patria, iniciada en el grado precedente. La continuidad de este programa con respecto al de quinto grado, no sólo se produce en **la sucesión cronológica del período histórico** que estudia, sino también en las características del trabajo con las cual el alumno se ha familiarizado durante el curso anterior, relacionadas con **el desarrollo de***

**las habilidades y la formación de representaciones históricas.** (...) Este curso abordará, (...) el proceso histórico cubano desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX en dos períodos de la república neocolonial y Revolución Cubana. Los antecedentes inmediatos a este curso están el estudio **sistemático** que hicieron los alumnos durante quinto grado. (...). En su carácter continuador del programa de quinto grado, en este se indica tratar los hechos y fenómenos históricos de manera atractiva, en el que se enfatice en los aspectos anecdóticos y la valoración de personalidades, (...) lo que **obliga al maestro a formar representaciones históricas concretas** en los alumnos, apoyándose para ello en **procedimientos tales como la narración y la descripción**, así como en los materiales auxiliares que le **permitan visualizar y ubicar las escenas históricas de forma concreta en espacio y tiempo.** (...)” (Programa, 2001, pp.45-46).

Las subcategorías subrayadas, centran la atención en el estudio del proceso histórico a través de conceptos cronológicos, sociopolíticos y personalizados vinculados a hechos y acciones de individuos y grupos sociales para ubicarlos en tiempo y espacio, por lo tanto, el concepto metodológico articulador es el: tiempo histórico, para lo cual el contenido debe ser secuenciado por los docentes, de forma tal, que las operaciones del pensamiento declaradas (narración, descripción), permitan a los alumnos (as) expresar representaciones históricas. Para lograr la meta fijada, la secuenciación de los contenidos parte de los objetivos generales, entre los que se destacan.

- **Identificar** conceptos históricos tales como: República neocolonial, antimperialismo, revolución e internacionalismo
- **Describir** situaciones, hechos, elementos del período histórico que estudian
- **Identificar** la República neocolonial y la Revolución como etapas más importantes del proceso histórico cubano desde finales del siglo XIX hasta nuestros días
- **Ejemplificar** situaciones, actuaciones u otros elementos históricos del período histórico estudiado
- **Valorar**, de forma sencilla, la actuación de personalidades, así como los hechos y fenómenos que estudia
- **Comparar** hechos y fenómenos del período histórico estudiado

- **Ordenar** los acontecimientos históricos del período en sucesión cronológica (Programa, 2001; p46)

En correspondencia con los objetivos declarados, se han identificado cuatro núcleos temático principales: **procedimientos** *que deben desarrollar los escolares a través de determinadas operaciones intelectuales de dominio específico (identificar, describir, ejemplificar, valorar, comparar, ordenar)*; núcleos conceptuales (*códigos activadores*) para **construir el conocimiento**: con conceptos como *República neocolonial, antimperialismo, revolución e internacionalismo*); los hechos y proceso a través de los cuales se expresan **los conceptos**, (*cuestión que no se hace implícitas y declarativas en las unidades didácticas*) y *el tiempo histórico como núcleo conceptual mediador (ordenar cronológicamente)*.

Se han seleccionado el concepto analítico que el programa identifica como general: República neocolonial, no distinguiéndose los de tipo personológicos, particulares y específicos, que permitan a los alumnos (as), establecer un proceso de conexión y asociación jerárquica por subordinación de significados. El concepto general es República neocolonial y este debe quedar expresado en los núcleos temáticos siguientes “La ocupación militar (1899-1902), los yanquis prepararon la república neocolonial. Cuba, república neocolonial: Hechos y figuras de sus primeras décadas. (1902-1935).

Al estudiar la secuenciación de los ejes temáticos referidos, espigamos los conceptos particulares siguientes: ***gobiernos de turno, dependencia económica, entreguismo, corrupción político administrativa, luchas sociales***

Como parte del estudio de este documento, se han obtenido las subcategorías que están en relación con los dos documentos anteriores. En el proceso de simplificación consideramos que emergen como máxima atención para el caso que nos ocupa, y se representa en la siguiente matriz descriptiva.

SUBCATEGORÍAS	SIGNIFICADOS	CÓDIGOS
Secuenciación y estructura del contenido	El contenido está estructurado en conceptos, hechos, acontecimientos, procesos y las habilidades para su apropiación y su representación. La estructura es cronológica y por períodos históricos. Los conceptos pertenecen a la clasificación de tipo: cronológico, sociopolíticos y personológicos	SEC
Los objetivos, conocimientos y habilidades	Los objetivos se expresan en metas, y deben concretarse en los aprendizajes: se formulan en términos de saber hacer: habilidades, con relación al contenido histórico : conceptos, hechos, acontecimientos y procesos históricos	OCH

Núcleos temáticos de conocimientos	Conceptos, hechos, acontecimientos, procesos, en su sucesión cronológica. Conceptos de aprendizaje: República neocolonia, antimperialismo, revolución, internacionalismo, gobiernos de turno, dependencia económica, entreguismo, corrupción político administrativa y luchas sociales	NTC
Resultados de aprendizaje	Deducciones y juicios para hacer representaciones históricas, que promuevan el desarrollo del pensamiento lógico. Se construyen los conocimientos a través de actividades mentales: <i>(identificar, describir, ejemplificar, valorar, comparar, ordenar</i>	RA

**CUADRO 21. MATRIZ DESCRIPTIVA: SUBCATEGORÍAS CÓDIGOS Y SIGNIFICADOS. PROGRAMA DE HISTORIA**



En este documento, las metas planteadas se declaran implícitamente, se observa correspondencia entre objetivos, núcleos de contenidos y habilidades de dominio específico para 6to de primaria. No así, con la clasificación de los conceptos, en generales, particulares y específicos, en una diferenciación subordinada y jerárquica. Cuestión esta que en el orden metodológico para la asimilación de los conocimientos es necesaria, que se puede constatar en la propuesta de Ausbel (1983), con respecto a aprender de forma significativa, a través de jerarquía conceptuales de asociación e inclusión integradora. (Martín y Solé, 2001)

Es un programa único para el segundo ciclo de educación primaria, 5to y 6to, que se divide en unidades didácticas por períodos históricos, se observa unidad lógica y cronológica, y se potencia como intencionalidad la formación del pensamiento lógico del escolar, y las posibilidades que tiene estos, para operar con conocimientos abstractos como son los conceptos.

Hasta cierto punto existen congruencias entre este documento y el Modelo Proyectivo-Guiado, con respecto al nivel del desarrollo cognitivo de los escolares, de los resultados académicos y su expresión en la formación del pensamiento del escolar, aunque no se hacen la distinción, entre los conceptos generales, particulares y específicos, ni cuáles, son sociopolíticos propiamente dicho y psicológicos, ni el tipo de aprendizaje y de las estrategias para aprender.

De este análisis, inducimos otro **factor** que no favorece el despliegue de la formación del pensamiento históricos en los niños y niñas explorados, que está en relación por una parte, a la no distinción entre conceptos generales, particulares, específicos, desde el punto de vista sociopolítico cuáles son de grupos, de poder, de instituciones y cuáles psicológicos, pudiéndose observar la imposibilidad de los niños y niñas para comprender la relación contenido-forma en los conceptos que se han seleccionado para ser explorados, y su reflejo en los hechos, acontecimientos y proceso históricos, de su continuidad y permanencia, así como de establecer relaciones de subordinación, a partir de las preguntas realizadas, así por ejemplo al preguntar,

Investigador 24.- ¿Podrían decirme qué es para ustedes la neocolonia?

Informante. Para mí la neocolonia es la forma de explotación que Estados Unidos aplicó en Cuba con la Enmienda Platt.

Informante. . Para mí la neocolonia es lo que aplicó Estados Unidos en Cuba

Investigador ¿ Y qué aplicó Estados Unidos a Cuba?

Informante. Bueno la explotación, los maltratos, ya le dijeron que fue la Enmienda Platt.

Informante. Para mí la neocolonia, es la explotación que Estados Unidos aplicó en Cuba con los gobiernos de turno que eran cubanos.

Investigador.25.- ¿Podrían decirme la relación que encuentran entre la colonia y la neocolonia?

Informante. Para mí no hay relación porque la colonia fue lo que estudiamos en 5to y la neocolonia lo que estamos estudiando en 6to.

Informante. Para mí no hay relación porque son formas de gobiernos diferentes en la colonia son españoles en la neocolonia es Estados Unidos

Informante. Para mí si hay relación porque en las dos hubo explotación del hombre por el hombre.

Informante. Yo creo que si hay relación, pero los ejemplos de explotación son diferentes como es la Enmienda Platt.

Informante. Mire compañero no puede haber relación porque son dos cosas distintas la colonia es de España la neocolonia es de Estados Unidos.

Investigador. 26.- ¿Quiénes podrían decirme si la neocolonia es un nuevo tipo de colonia?  
Expliquen sus respuestas

Informante. Para mí si es un nuevo tipo de colonia pero con otros gobiernos que explotan al pueblo

Informante. Yo no estoy de acuerdo con lo que han dicho porque ahora yo no estoy estudiando ni a los indios ni a los negros esclavos como fue en la colonia, ahora se explota al

pueblo que no tiene trabajo. Aun que mire esto es tremendo, yo no se, haber en la neocolonia si hay explotación, pero es colonia, los gobiernos eran cubanos puestos por Estados Unidos.

Es evidente, que los sujetos que han participado, no tiene claridad de la delimitación conceptual y llegar a inferir y transferir conocimientos conceptuales, al no comprender que la neocolonia es un nuevo tipo de colonia, y su relación se puede establecer a partir del contenido y forma, que este ha adoptado en un nuevo período histórico, se suma aquí, la no utilización y comprensión de las redes conceptuales con otros conceptos como los del tiempo histórico, principalmente duración y ritmo que permiten explicar este proceso evolutivo. Por lo tanto la imposibilidad de establecer redes conceptuales para aprender a pensar históricamente no está presente en los sujetos estudiados y es otro de los **factores** que imposibilita la construcción del pensamiento histórico desde una perspectiva lógica.

En contraste con lo planteado en este documento, y las percepciones de los escolares, el tiempo histórico se reduce a la periodización, cronologías, y no a la explicación de , cómo y por qué se producen los hechos, acontecimientos y procesos, es decir de los tiempos cortos y largos, cuestión explicable a partir de los ritmos, la causalidad, la interdependencia, y el papel que han jugado en ello sus protagonistas (acciones individuales y sociales), así por ejemplo, al preguntas a los escolares, por qué la Protesta de los Trece, por qué la huelga de hambre de Mella (ANEXO VIII), no se localizan percepciones que lo fundamentan. En este sentido, *la tendencia observable, es que en el Programa quedan limitadas las orientaciones teóricas a los maestros con respecto al concepto de tiempo histórico, este se reduce a la cronología y la periodización.* Esta concepción se evidencian en otras investigaciones (Reyes González, 199, 2000, Romero, 2002). **La percepción selectiva y la ejecución electiva**, no han sido guiadas por estrategias de aprendizaje que posibiliten a los niños y niñas de este grado, hacer **inferencias y transferencia** del conocimiento que se estudia

Por otra parte, el hecho que el programa sea contentivo de conceptos sociopolíticos, estos pueden explicarse sobre la base de sus fundamentos científicos, sin embargo, queda reflejado en las percepciones seleccionada el marcado **enfoque ideológico** que se le otorgan a los conceptos y quedan limitados por estos, consideración que expresan el conformismo cognitivo de los conocimientos. Por otra parte, **los significados se dirigen a lo externo y no a su esencia.**

Históricamente hablando significa, que los alumnos (as), de este contexto no logran encontrar la relación entre las partes y el todo, entre lo uno y lo múltiple, el fenómeno y la esencia, el contenido y la forma, cuestiones estas que en las percepciones de los sujetos no es observables, sus expresiones se enmarcan en lo fenoménico y no se penetra en la esencia del contenido histórico. En el transcurso de esta exposición de resultado, ha quedado claro que los niños y niñas a punto de concluir la Educación Primaria, **no han formado aún su pensamiento histórico, este, no encuentra su canalización entre la abstracción y la generalización**, como se prescriben en el Modelo y este Programa, cuestión que se evidencia en otras investigaciones. (Leal, 2003; Silvestre y Rico, 2002 y Rico, Santos y Martín-Viaña, 2004).

Por otra parte, de la caracterización de la asignatura, inducimos otro **factor, no se precisa ni implícita, ni explícitamente que la actividad del aprendizaje de los escolares debe ser tributaria de un aprendizaje desarrollador**, cuestión que fundamenta como el programa no ha sufrido el proceso de remodelación y perfeccionamiento, a acorde con las aspiraciones del nuevo modelo de aprendizaje, aspecto este que limita la preparación de los maestros para perfeccionar dicho programa, por otra parte, su cumplimiento es de carácter oficial y obligatorio, y los maestros lo aplican tal y como se presenta.

Se han identificado, un grupo de factores que no favorecen el despliegue de la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en el proceso de triangulación de datos entre el Programa de la disciplina, y las percepciones de los sujetos que se exploran, que se sintetizan a continuación.

- En primer lugar, **los conceptos como contenido de aprendizaje**, no poseen en el Programa una estructura jerárquica por términos inclusores, ni se ordenan de forma jerárquica en general, particular y específicos, buscando orden, secuencia, jerarquía y conexiones, aspectos que han sido estudiado en otras investigaciones. (Maestro, 1987; Domínguez, 1989; Carretero y Limón, 1996; Limón y Carretero, 1997; Valls, 1997; Pozo y Postigo, 1997 y Silvestre, 1999).
- En segundo lugar, **las estrategias guiadas para el aprendizaje conceptual**, es decir, percepción selectiva y ejecución electiva para transferir los conocimientos no son

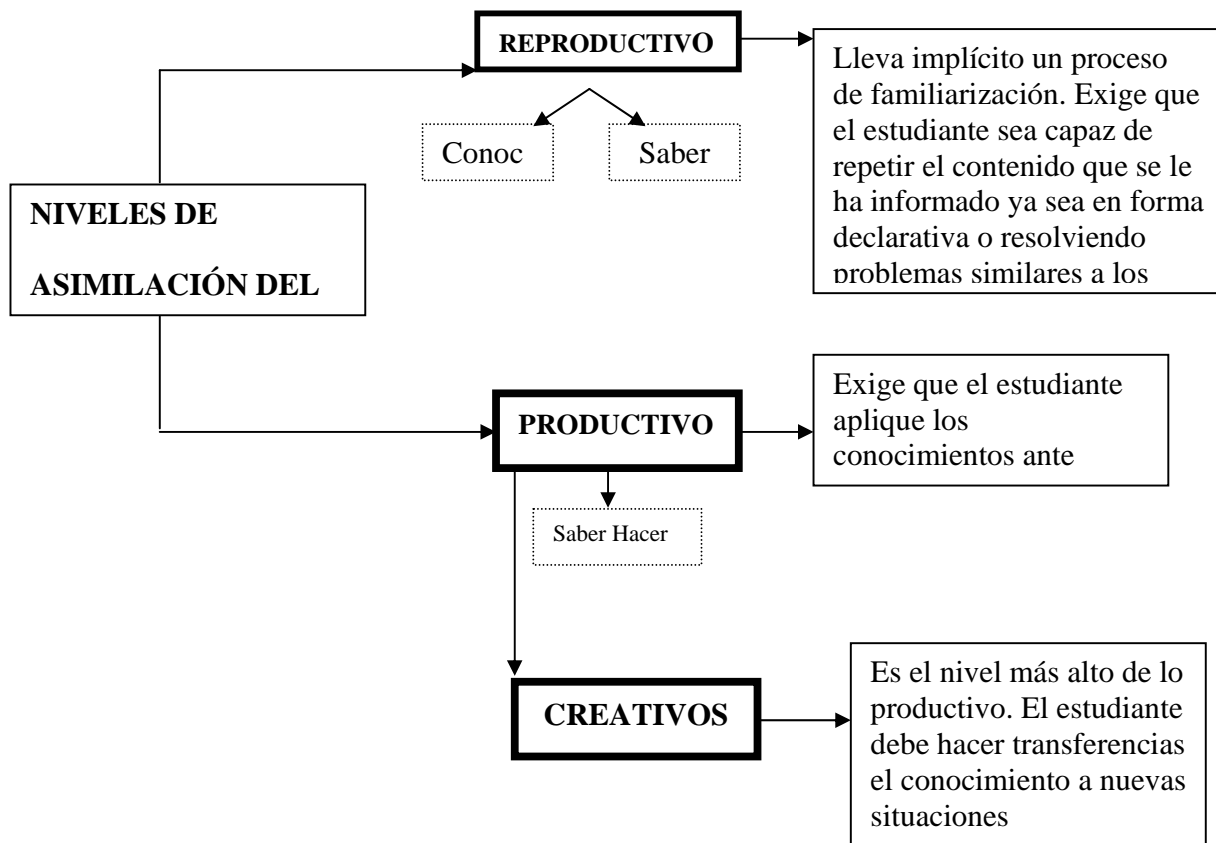
observables, no se establecen relaciones proceso cognitivos y base del conocimiento. Temática esta estudiada por Gagné (1985), y retomada por Marshall, (2005).

- En tercer lugar, otro factor observable, refiere a que **a los conceptos se les otorga un marcado contenido ideológico**, cuestión que se fundamenta desde el programa, pues la intencionalidad se dirige hacia ellos. Con relación a este planteamiento, se han estudiado desde la historiografía y su influencia ideológica. (Zanetti, 1995, 2000), y desde el la enseñanza (Delval y Denegui, 2002 y Licera, 1997).
- En cuarto lugar, las **demandas para pensar históricamente sobre códigos activadores conceptuales**, queda limitado a las formas tradicionales expositivas de enseñanza, no se sitúa al alumno como sujeto activo de su aprendizaje desde una perspectiva modelada, **el aprendizaje histórico-conceptual es literal y memorístico y de repetición a partir de la concepción unilateral** que han adoptado los docentes. El problema esencial que se genera con este tipo de enseñanza de la Historia, en los cánones tradicionales, consiste en la carencia de significados que para los alumnos (as), tiene el estudio de esta disciplina. La reproducción de la enseñanza tradicional, de la Historia se explica, porque en este tipo de práctica se ignora por los maestros (as) las características de la Historia-objeto de conocimiento-, así como los problemas epistemológicos a atender, como la de los niños y niñas-sujeto cognoscente-situación que se agrava por la deficiente selección, creación y organización de las acciones para aprender-estrategias de aprendizaje. Estos puntos de vista han sido estudiados por (Monereo, 1997, 1999, Valls, 1997; Monereo, Pozo y Montserrat, 2001 y Leal, 2003, Yáñez, 2006).

#### 4.2.1.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Para recabar los datos en este documento, lo estudiamos en función de las subcategorías y los códigos ya asignados anteriormente, y son pertinentes en él. Se observa mayor congruencia con respecto al Modelo Proyectivo-Guiado, en relación al desarrollo intelectual, las habilidades de dominio específico y el aprendizaje desarrollador. Desde esta consideración, con respecto a la apropiación de los conocimientos, consideramos que no quedaba completo el análisis, sino dirigimos la atención a los niveles de asimilación, y su relación con la apropiación de los conocimientos, cuestión que se representa, en la Red Descriptiva siguiente,

ESQUEMA 9. RED DESCRIPTIVA. NIVELES DE ASIMILACIÓN



Estos niveles de asimilación, deben encontrar canalización en relación con las habilidades y las acciones para lograrlo, las subcategorías de significados otorgadas, aunque ya han sido representadas, las hemos simplificado como se representa en el cuadro siguiente, en relación a las seleccionadas para esta investigación

<b>NIVEL DE ASIMILACIÓN</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>ACCIONES</b>
Reproductivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción</li> <li>• Narración</li> <li>• Identificación</li> <li>• Observación</li> <li>• Caracterización</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir</li> <li>• Narrar</li> <li>• Identificar</li> <li>• Observar</li> <li>• Caracterizar</li> <li>•</li> </ul>
Productivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación</li> <li>• Valoración</li> <li>• Comprobación</li> <li>• Aplicación</li> <li>• Representación</li> <li>• Ejemplificación</li> <li>• Agrupamiento</li> <li>• Definición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificar</li> <li>• Valorar</li> <li>• Comprobar</li> <li>• Aplicar</li> <li>• Graficar</li> <li>• Ejemplificar</li> <li>• Ordenar</li> <li>• definir</li> </ul>

**CUADRO, 21. RELACIÓN NIVELES DE ASIMILACIÓN, HABILIDADES Y ACCIONES**

Estas categorías, niveles de asimilación, habilidades y acciones, aparecen determinadas, y se les ofrecen al maestro las precisiones teóricas, y el algoritmo que deben seguir, es decir, las operaciones concretas de cómo deben concebirse, en función de la formación y construcción del pensamiento lógico del escolar. De modo que las categorías asignadas son pertinentes para el estudio que se realiza.

Al contrastar el Modelo Proyectivo-Guiado con este documento, propio para la autopreparación de los maestros y una guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo ha estudiado (Galindo, 1993). Se observa que las recomendaciones metodológicas del Modelo, permite la superación psicopedagógica de los maestros (as) con respecto al aprendizaje conceptual en relación a la formación del pensamiento histórico del escolar.

Sin embargo, en el análisis del programa que se trianguló con las percepciones de los niños y niñas a través de la entrevista, como ya se apuntó anteriormente, dejamos un planteamiento inconcluso con relación a la pertinencia y utilidad en clases, que hace referencia al Modelo

Proyectivo-Guiado de aprendizaje Es decir, se ha planteado en las Orientaciones psicopedagógicas a los maestros en los Seminarios Nacionales (1999, 2001, 2003), que este Modelo debe formar parte de la autopreparación para la planificación de las clases. En las conversaciones de retina con los maestros (a) durante la estancia en el campo se recoge el dato siguiente:

Investigador ¿Conoces el Modelo Proyectivo-Guiado de Historia, diseñado para la enseñanza y el aprendizaje de Historia en este nivel de enseñanza?

Informante. Si he oído hablar de él.

Investigador. ¿Está en la escuela?

Informante. No se.

Se induce de estas interrogantes, que los maestros se ajustan más a las actividades diseñadas en las Orientaciones Metodológicas, que al Modelo con respecto a cómo proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin atender las precisiones teóricas que se registran en estas Orientaciones, que ya se ha hecho referencia, es decir *“la maestra habla, habla, y habla”*, la *“maestra nos dice”*. El proceso es *unilateral* y queda centrado en la exposición del maestro, y no en la actividad intelectual reflexiva de los alumnos (as).

Otro **factor** que apunta a los resultados, es que los maestros **no aplican a sus contextos la concepción del aprendizaje desarrollador** para que los alumnos (as), de forma personalizada construyan su pensamiento histórico. Esta **dicotomía: teoría y práctica**, revela que la teoría marcha por un lugar, y la práctica del aula por otra. Dicho de otra forma, hay una **resistencia al cambio por parte de los maestros y maestras**, cuestión que ha sido estudio en los últimos tiempo en Cuba por (Silvestre (1999; Silvestre y Zilbersteín, 2002; Díaz, 1999, 2002; Leal, 2003 y Rico, Santos y Martín-Viaña (2004), Es evidente a partir de los estudios de los autores citados y el presente, que perduran en las clases de los docentes primarios, **formas tradicionales de enseñanza**. *La tendencia indica que los escolares pasan de un grado a otro sin vencer las dificultades, y aún más el aprendizaje continua siendo memorístico y sin significación para los escolares*, cuestiones que se corroboraron con la entrevista en profundidad. Este indicador de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en la enseñanza de la Historia ha sido estudiado por (Monereo,



1997; Carretero y Limón, 1997, Carretero, 2003; Garita, 2006; Monereo, Pozo y Montserrat, 2001 y Mauri y Valls, 2001).

**Permanecen en las práctica cotidiana de los maestros y maestras, un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado más en estos, que la implicación activa de los escolares en el acto de aprender**, quedando limitado por un lado, el alcance científico del conocimiento, y por otro, no se desarrollan las operaciones del pensamiento lógico en los escolares, tal y cómo se declaran en el Modelo y las Orientaciones Metodológicas.

Al correlacionar lo que se ha apuntado, con una de las actividades que propone Leal (2003; p41), con respecto a la formación de la Neocolonia por el gobierno norteamericano a través de la Enmienda Platt, de su contenido y consecuencias para Cuba, se corresponde con lo planteado en las Orientaciones Metodológicas, es decir, en este documento se plantea que el escolar debe ser capaz, guiado por los maestros para llegar a estos juicios, “(...) el contenido y alcance de dicho apéndice constitucional, así como (...), de la injerencia yanqui” (*Riquenes, Quintana, López Pardo, 2001; p.172*).

Sin embargo, muy distante está esta propuesta de lo que los maestros (as) realizan en la práctica del aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que se fundamenta con las percepciones de los alumnos durante la entrevista con respecto a este asunto. Los alumnos presentes en la entrevista, desconocen cómo en este documento se plasma un modelo de sociedad y un proyecto político y económico de dominación, conectados por una serie de conceptos como *explotación colonial, dependencia económica y corrupción política administrativas*. Son estos conceptos de contenido sociopolíticos, los típicos que propone el programa para ser estudiados con la Enmienda Platt durante las clases. Esta insuficiencia que se detecta es sustantiva, toda vez, que estamos hablando de un documento Constitucional, y como tal los gobiernos de turnos en Cuba desde 1902 y hasta 1934, tuvieron que aplicarla consecuentemente

Al explorarse durante la entrevista estos conocimientos, las percepciones de los niños y niñas que intervienen, lo hacen con conocimientos muy redundantes, carente de argumentación lógico, y sin solidez conceptual, es decir, respuestas como estas se localizan en el ANEXO VIII, “*la Enmienda Platt es algo malo*”, “*La Enmienda Platt es explotación*,” “*La Enmienda Platt explota a Cuba*,” el engranaje interno entre contenido y forma, la esencia de los hechos y acontecimientos que

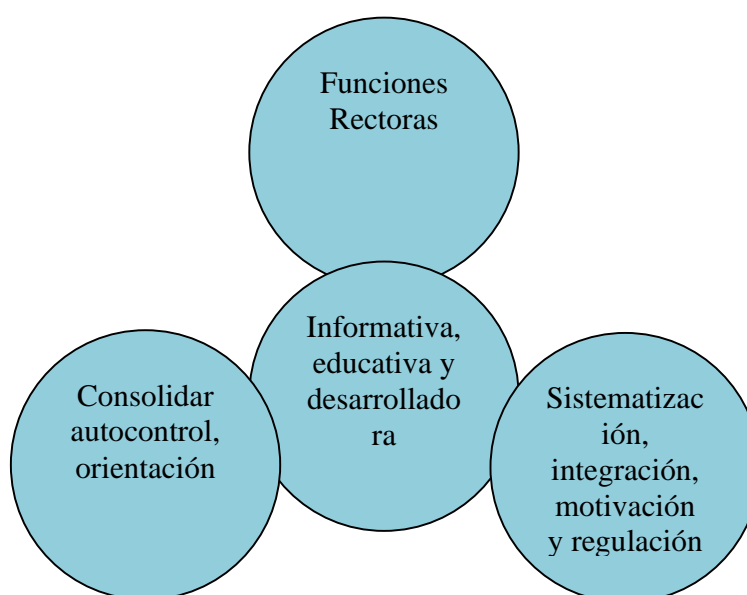
se verifican a partir de la aplicación de este documento se desconocen por los alumnos, y es reiterativo con lo que hemos venido planteando.

En otro orden de relación, en las Orientaciones Metodológica se estable, que para lograr el nivel de asimilación productivo los alumnos debe saber inferir y transferencia conocimientos, y un recurso didáctico puede ser la observación de láminas como una alternativa estratégica para aprender a pensar históricamente, cuestiones que es insuficientes en las respuestas de estos alumnos. Tal insuficiencia hace evidente, que las propuestas de estrategias de aprendizaje que han seleccionado los maestro no son sustantiva de: conciencia, la adaptabilidad, la eficacia y la sofisticación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo han estudiado (Monereo, 1997, 1999; Pozo y Postigo, 1997; Valls, 1997, Mauri y Valls, 2001). Estos factores, se ampliarán más adelante en la codificación y análisis de los datos de la entrevista

#### 4.2.1.5. LIBRO DE TEXTO

Para el estudio de este documento, no se procedió al igual que los anteriores. Seleccionándose para ello, las funciones de este, como lo han estudiado, (Silvestre, Patiño, Hernández, 2000; pp.18-22). En este texto se localizan las funciones siguientes,

#### ESQUEMA. 10. FUNCIONES DEL LIBRO DE TEXTO



Tomando en consideración la intencionalidad de esta investigación, sólo hemos seleccionado las funciones informativa-desarrolladora y metodológica, al considerar que estas son contentivas del contenido a través del cual se expresan los conocimientos conceptuales.

La función instructiva desarrolladora, plantea que el contenido de este, deberá revelar a los alumnos(as) la lógica interna de la ciencia histórica, sus hallazgos expresados en determinados núcleos conceptuales y teorías, y se ofrezca los elementos necesarios para la comprensión de los hechos, datos, acontecimientos y procesos históricos que son objeto de aprendizaje, y establecer nexos, generalizaciones y el vínculo con la práctica, evitando así la tendencia del alumno al estudio por la repetición. Así mismo, este debe estar representado de forma atractiva y motivacional para el desarrollo del pensamiento del escolar.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, se asumen para el estudio del Libro de Texto, algunos niveles de codificación en subcategorías de significados e indicadores, de forma tal, que nos permita reflejar desde sus funciones algunas de sus insuficiencias como uno de los **factores** que no favorece el despliegue de la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual. Retomado el estudio de (Silvestre, Patiño, Hernández, (2000, pp. 110-111), se han seleccionado dos subcategorías y sus indicadores, de forma tal que se interrogue, se analice y de describa el documento, recabando los datos, que se representan en la matriz descriptiva siguiente.

<b>SUBCATEGORÍAS (NIVELES)</b>	<b>INDICADORES</b>
Cientificidad	<p>-Estructuración sistemática de los conceptos, su articulación y sistematización con las teorías que se expresan.</p> <p>-Definición clara y precisa de los conceptos.</p> <p>-Se pone de manifiesto lo esencial, lo general, particular, relaciones causales, los nexos entre hechos, fenómenos y procesos que posibilite la adquisición de los elementos necesarios para la comprensión científica del concepto objeto de estudio.</p> <p>-Si los hechos son tratados con exactitud y autenticidad, en relación con los conceptos</p>
Nivel metodológico	<p>-Si contribuye al desarrollo del pensamiento histórico del escolar.</p> <p>-Contiene un sistema de información adecuado.</p> <p>-Presentación y ordenamiento de los conceptos de forma correcta.</p> <p>-Los cuadros, esquemas y láminas, reflejan el conocimiento de forma correcta.</p> <p>-El tiempo en la representación de</p>

	<p>los hechos es correcto.</p> <p>-Existe relación concepto- hecho- acciones, estructuras, procesos.</p> <p>-El conocimiento es necesario y suficiente para que los alumnos construyan su pensamiento histórico.</p>
--	--

## **CUADRO 22. SUBCATEGORÍAS E INDICADORES PARA EL ESTUDIO DEL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DE CUBA**

Los criterios establecidos para el análisis e interpretación de este documento, nos permiten demostrar la incongruencia entre las exigencias del contenido que establece el nuevo diseño curricular y las Orientaciones Metodológicas y el contenido del texto.

**El tratamiento de los conceptos, no se ajusta al objetivo del programa, se dirige la atención a conceptos particulares que impide la comprensión de los procesos y etapas a estudiar. Son insuficientes además, los conocimientos que se ofrecen para entender y comprender el proceso de dependencia y dominación imperialista, como una de las intenciones medulares que fija el programa en calidad de meta de aprendizaje, expresado en los conceptos analíticos que se exploran.**

En el Modelo de razonar historia y en las Orientaciones Metodológicas, se le concede un peso considerable a la Enmienda Platt, por constituir el modelo neocolonial impuesto por el gobierno norteamericano en funciones William Mac kinly para Cuba, **el texto no contemple en el contenido su composición y estructura, de forma íntegra, y dirigir posterior mente las intenciones a los artículos medulares.** Considero que para la comprensión del mismo, y algunos conceptos presentes en él, que es oportuno tener en cuenta las cláusulas, uno, tres y ocho, es decir, la no concertación de convenios y tratado con ningún país extranjero, el derecho de intervención y la permanencia del documento en cuestión en nuestra constitución. Son estos componentes esenciales

de la dependencia y la nueva forma de la explotación colonial impuesta a Cuba, y por otra, componentes esenciales de la actuación de los grupos sociales, del gobierno de turno, de la corrupción política administrativa y de la rebeldía que se expresó en las luchas sociales.

De igual forma, si los alumnos no tienen claridad del concepto, dependencia económica y política, no logran establecer las relaciones entre su contenido y las formas que se proceden con el establecimiento de los Tratados que lo justifican, en particular el de Reciprocidad Comercial. **Son estos algunos de los aspectos que están en relación con la ausencia del nivel de científicidad y el nivel metodológico del mismo, el conocimiento es muy superficial para poder distinguir como ha estudiado** Bunge (1984) la lógica de los conceptos en sus dos partes: “(...) *la sintaxis de los conceptos, que estudian su estructura, y la semántica de los conceptos (...)*”, expresado en su, “(...) *connotación y su denotación (...)*”. Por otra parte son conceptos estandarizados como los ha estudiado Licera (1997, 2004), que permiten comprender la evolución de las sociedades.

Son estos argumentos, los que no permiten que el conocimiento del texto proporcione el proceso del conocimiento para las exigencias del desarrollo intelectual del escolar como se prescriben en el Modelo de aprendizaje. Dicho de otro modo, para que se produzca la conversión del conocimiento espontáneo en conocimiento científico. Este proceso, va acompañado por la representación del primero con la ayuda de un conjunto de señales o símbolos que son subyacentes en el conocimiento científico, es como decir, disponer de las ideas previas para anclar con los nuevos conocimientos como se plantea en la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo desarrollado por Ausbel (1983).

El carácter limitado del texto, no promueve ni el aprendizaje desarrollador, ni la formación del pensamiento histórico del escolar.

El texto se corresponde con la visión oficial de un determinado momento y no está actualizado por los nuevos avances de la historiografía, limitándose la relación del maestro y el alumno como lo ha planteado (Buendía, 2004). Para asumir este reto, el maestro (a) debe desarrollar una autopreparación sistemática con los nuevos hallazgos encontrados por la historiografía. Es esta idea, a nuestro juicio, **una de las limitaciones hoy presente en la enseñanza de la Historia**, convertida en tendencia, los docentes se ajustan al contenido del texto para construir su discurso con la marcada influencia ideológica del conocimiento que este posee, limitándose el conocimiento no a lo

real objetivo y al relativismo, sino a patrones de conductas que impiden a los escolares explicar lo real y aproximarse a la verdad científica de los conocimientos, cuestión compartida con los estudios de Silvestre (1999).

De igual forma, hay otro **factor insuficiente** con relación a lo planteado, y con algunas ideas recabadas en la entrevista, e inducimos que el libro de texto no forma parte sistemática de las clases de los maestros y maestras, ideas como estas lo fundamenta, **“La maestro me dice”, “La maestra, nos dice”, “El maestro me dijo”, “La maestra explica, yo copio en la libreta, “La maestra explica, yo repito, hago un relato en mi libreta”**. (ANEXO VIII). Son estos algunos de los supuestos, que nos permiten reafirmar como **FACTOR INSUFICIENTE**, pues, los alumnos no son implicados activos en la construcción de su pensamiento histórico utilizando como recurso auxiliar el texto, el aprendizaje desarrollador no transita hoy en el contexto explorado, ni por los procedimientos que hacen viable la formación del pensamiento histórico de los niños y niñas estudiados.

Se reafirma que el **aprendizaje es memorístico** a través de los farragosos apuntes de clase, cuestión demostrable con opiniones como estas, *“(…) la historia son muchas fechas y fechas, y batallas y batallas, aprenderse eso es un rollo”, “A mi me cuesta trabajo aprendérmelo todo (...), “(…)”la historia es un rollo de madre, son fechas, huelgas, “no es fácil aprenderse todo eso, “yo tengo que repetir muchas veces todo eso, aprendérmelo porque tengo que aprobar, (...),” “a veces la maestra nos pregunta después que habla, y nosotros respondemos lo que nos dice, lo copiamos en la libreta”*. (ANEXO VIII)

De estos resultados se induce que en la escuela, los maestros y los materiales curriculares en uso (Leal, 2003; Rico, Santos y Martín-Viaña, 2004 y Díaz, 2005), promueven el desarrollo del pensamiento lógico del escolar, con relación a cómo los escolares deben pensar históricamente, parece que en este campo, los maestros están todavía muy lejos de haber incorporado las habilidades y las estrategias de todo lo que ya se sabe de cómo los niños y niñas deben pensar históricamente.

La validez del análisis de contenido, y los resultados alcanzados, corroboran que estos contienen los criterios e indicadores necesarios para registrar los sesgos que se producen en las clases de Historia de 6to de primaria en relación con la construcción del pensamiento histórico desde

la perspectiva del aprendizaje conceptual. Tanto en los Capítulos teóricos, como de las categorías de significados y los códigos interpretativos asignados al análisis de los documentos seleccionados, creemos que han quedado claro y se han expuestos los resultados en relación con los factores que no favorecen el despliegue de la construcción de este tipo de pensamiento a partir de la relación teoría-práctica. Así, ha quedado evidenciada la validez de contenido y su utilidad en la investigación, que continuamos profundizando en la obtención de nuevos datos desde la práctica.

#### **4.3. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD. ANALISIS Y RESULTADOS**

Es esta investigación, otras de las técnicas utilizada para obtener los datos ha sido la entrevista en profundidad de modalidad en focalizada, que considero nos ha proporcionado recabar los datos a un nivel mayor de profundidad para *conocer y describir* el propósito de este trabajo. Para su realización se utilizó un cuestionario que permitió guiar la conversación con los informantes en las tres fases establecidas. Este se desarrolló en la primera semana de diciembre (del 5 al 7) de 2006. Se entrevistaron un total de 103 alumnos de seis grupos de 6to de primaria que asistieron con asiduidad, se excluyeron aquellos que no se incorporaron desde la primera fase de conversación.

La modalidad de la entrevista fue grupal, el objetivo que la mueve ha sido conocer **¿Cómo construyen los alumnos de 6to de primaria el pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual?** Más concretamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el segundo ciclo de la educación primaria en 6to grado en una escuela de Cienfuegos, como grado terminar, supone que los alumnos tengan desarrolladas las habilidades y utilicen estrategias de aprendizaje que guíen el proceso de construcción del pensamiento histórico.

##### **4.3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA REPRESENTACIÓN DE LOS DATOS**

Para representar los datos con fines **DESCRITIVOS** por género y grupo, se enumeran a los alumnos de forma ascendente. Para la diferenciación por género, se solicitó la ayuda discreta de la Jefa de Ciclo que señaló el número de los niños en un folio en la medida que se enumeraban cada grupo de los convocados comenzando con las niñas. En este sexo, la enumeración es la siguiente: el grupo A del 12 al 17, el B del 25 al 32, el C, del 43 al 50, del D del 59 al 67, el E del 80 al 86, y el F del 1001 al 103. En total estuvieron presentes 39 niños y 64 niñas para 103 estudiantes en total.



Los niños de cada grupo, abarcan los números siguientes: A (12 al 17); B (25 al 32); C (43 al 50); D (59 al 67); E (80 al 86); F (101 al 103). Como se puede observar los números finales de cada grupo pertenecen a los niños.

Enumerados los grupos, se explicó el procedimiento para registrar la información y de su aceptación. Se planteó que las opiniones se grabarían para una mejor confiabilidad y control de la información por el investigador, si estaban de acuerdo, y al concluir se entregará una transcripción de esta para su cotejo. Aceptada la propuesta se procedió al desarrollo de la entrevista en sus tres fases concebidas.

#### 4.3.1.1. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

##### CUEST. I                      CUEST. II                      CUEST. III

<b>G</b>	<b>PAR</b>	<b>%</b>	<b>T</b>	<b>PAR</b>	<b>%</b>	<b>T</b>	<b>PAR</b>	<b>%</b>	<b>T</b>
<b>A</b>	<b>10</b>	<b>58.8</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>58.8</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>76.4</b>	<b>17</b>
<b>B</b>	<b>5</b>	<b>33.3</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>15</b>
<b>C</b>	<b>10</b>	<b>52.6</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>57.8</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>36.8</b>	<b>19</b>
<b>D</b>	<b>3</b>	<b>17.6</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>11.7</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>11.7</b>	<b>17</b>
<b>E</b>	<b>2</b>	<b>10.5</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>26.3</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>31.5</b>	<b>19</b>
<b>F</b>	<b>2</b>	<b>11.7</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>23.5</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>17.6</b>	<b>17</b>

**CUADRO 23. TABULACIÓN DE RESULTADOS OBSERVABLES EN CIFRAS ABSOLUTAS POR GRUPOS ATENDIENDO A LOS PARTICIPANTES**

**LEYENDA. CUEST (cuestionario) G (grupo), PAR (participan), T (total),**

Como se puede observar en cifras absolutas, sin tener en cuenta si las respuestas están correctas o incorrectas, la participación no se presenta por igual en todos los grupos. Los de mayores participaciones son el A con 58%, y C 52.6%, en los tres momentos respectivamente, sobresaliendo en sentido general el A. Los porcentajes más bajos se focalizan casi por iguales valores aproximados en el resto de los grupos, aunque los más bajos son los grupos, E con 10.5%,

seguidos del F con 11.7% y del D, con 17.6%. En cuanto a diferencias por sexos en cifras absolutas se presentan de la siguiente forma.

G	CUEST. I			CUEST. II			CUEST. III		
	PAR	%	T	PAR	%	T	PAR	%	T
A	6	54.5	11	7	63.3	11	9	81	11
B	1	14.1	7	1	14.2	7	0	0	7
C	5	45.5	11	5	45.4	11	3	27.2	11
D	0	0	8	0	0	8	0	0	8
E	2	18.1	11	3	27.2	11	5	45	11
F	2	14.2	14	2	14.2	14	2	14.2	14

#### **CUADRO 24. TABULACIÓN DE RESULTADOS OBSERVABLES EN CIFRAS ABSOLUTAS POR GÉNEROS. PARTICIPACIÓN DE NIÑAS**

En sentido general se destaca el grupo A con 4.5%, en la participación de las niñas seguido del C 45.5% y el E, 18.1%, el grupo de mayor nivel de dificultad en participación es el D con el 0% de participación. En dato absoluto observable, asciende la participación en las niñas a 53 intervenciones que representa el 86.8% con respecto al total, considerando este indicador válido como entrevista grupal.

Si correlacionamos estos datos con la tabla anterior, puede observarse congruencias, con relación a las percepciones de las niñas que se han podido registrar. Fue imposible establecer niveles para medir los conocimientos, pues en su totalidad las respuestas son semejantes y reiterativas como se verá más adelante.

**CUEST. I                      CUEST. II                      CUEST. III**

<b>G</b>	<b>PAR</b>	<b>%</b>	<b>T</b>	<b>PAR</b>	<b>%</b>	<b>T</b>	<b>PAR</b>	<b>%</b>	<b>T</b>
<b>A</b>	<b>4</b>	<b>66.6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>50</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>66.6</b>	<b>6</b>
<b>B</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>37.5</b>	<b>8</b>
<b>C</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>62.5</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>8</b>
<b>D</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>22.2</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>22.2</b>	<b>9</b>
<b>E</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>12.5</b>	<b>8</b>
<b>F</b>	<b>2</b>	<b>66.6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>33.3</b>	<b>3</b>

**CUADRO 25. TABULACIÓN DE RESULTADOS OBSERVABLES EN CIFRAS ABSOLUTAS POR GENEROS. PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS**

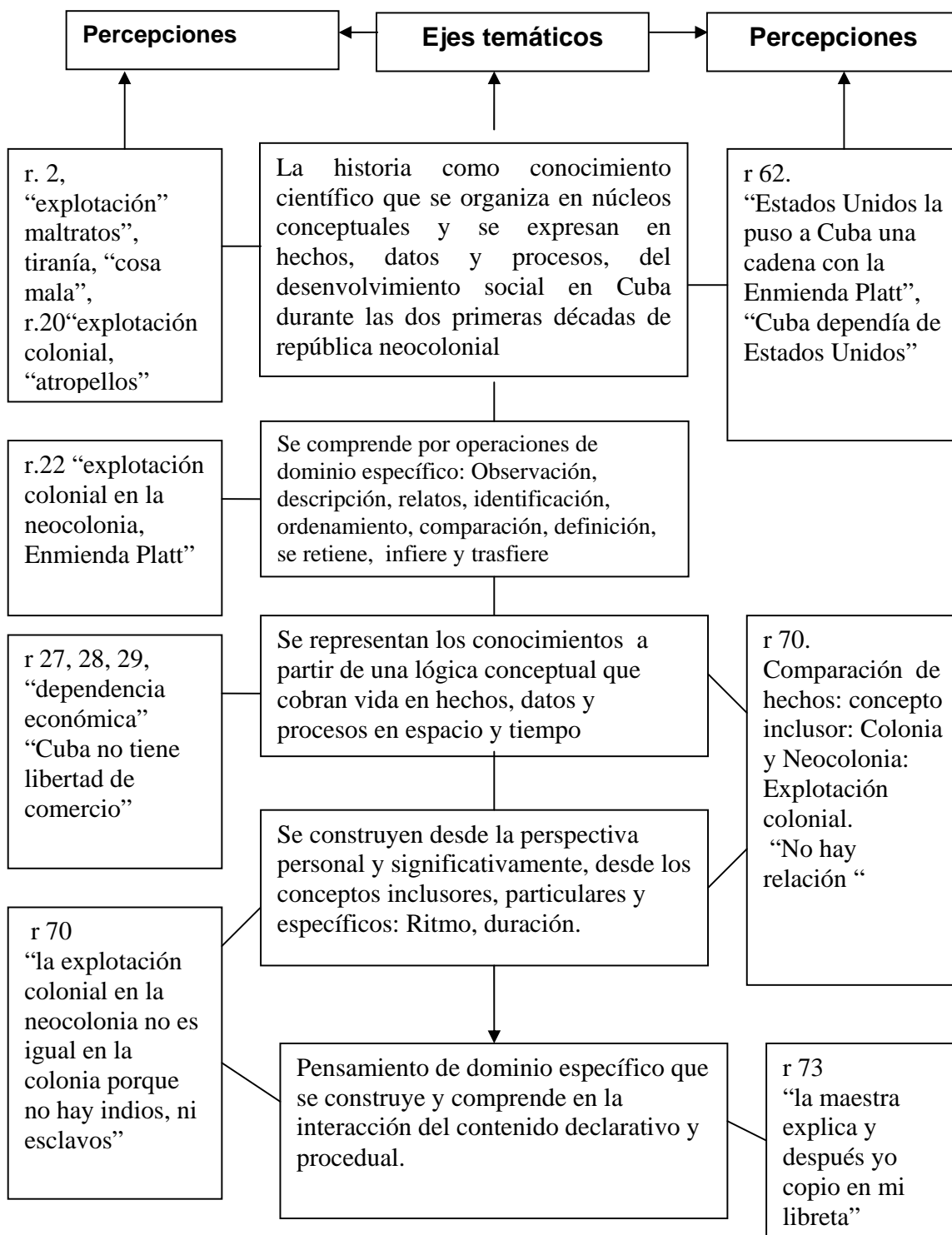
La participación de los niños es menor en comparación con las niñas, para el caso que nos interesa. Siguiendo la lógica inicial, se destacan con porcentajes significativos el grupo A y C, entre 66.6 y 50 % respectivamente. Correlacionándolo con lo planteado anterior las menores participaciones se concentran en los grupos D y E.

El comportamiento de los niños se destaca también el A seguido del F y C, y en menor medida el D y el E. En cifra absoluta observable se registran un total de 44 participaciones en total que representa el 104% con respecto a la participación de las niñas.

Al estudiar a través del discurso lingüística, cada una de las categorías generales de significados, que se declaran en el cuestionario se obtiene los datos siguientes y sus resultados.

En el análisis de los datos de forma sintética, hemos obtenido los siguiente núcleos temáticos una vez reducida la información, es decir, la reflexión se ha centrado en el análisis de la entrevista considerándose que han emergido de las percepciones de los niños y niñas en sus discursos lingüísticos: *Los conocimientos conceptuales se expresan en hechos, datos acontecimientos y procesos; operaciones de dominio específico que posibilita la construcción de los conocimiento; exposición del conocimiento conceptual en conexiones y relaciones, articulados con los del tiempo*

histórico; relación conceptos inclusores, generales, particulares, específicos. Estos ejes temáticos, hemos intentado vaciarlas en el siguiente mapa conceptual, para lo cual se articula a través de ejes temáticos y las percepciones, estas últimas en el orden del conocimientos



En el mapa conceptual, se observan, tres **factores** de interés en relación a los ejes temáticos identificados, en primer lugar, en las respuestas no se logran el conocimiento declarativo (conceptos), ni el procedual (habilidades), cuestiones declaradas en los documentos normativos, y no forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, deducción no observable en los juicios de los sujetos que se exploran. De igual forma, se refleja como tendencia, un conocimiento almacenado desde el discurso de la maestra, y no de la búsqueda y construcción por los alumnos, ya fundadamente en el análisis de documento.

El análisis cualitativo de los datos recabados en la entrevista, con relación a la construcción del *pensamiento histórico* desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, hemos considerado buscar las evidencias para **identificar los factores** que no hacen viable el despliegue en la formación de este tipo de pensamiento en los sujetos que han participado.

Con respecto a los conceptos declarados en el Programa de Historia vigente, se plantean que entre los más generales que los alumnos deben aprender está: República neocolonia, a pesar que ya ha sido planteado anteriormente, nos interesa insistir en estas cuestiones. En el desarrollo de la entrevista se observan conocimientos reiterativos como estos,

*“Para mí la neocolonia es la forma de explotación que Estados Unidos aplicó en Cuba con la Enmienda Platt”*

*“Para mi la neocolonia es la que aplicó Estados Unidos a Cuba. La explotación, los maltratos,... la Enmienda Platt”.*

Nótese, que no hay una distinción precisa de los componentes estructurales semánticos del concepto en su contenido esencial, por otra parte, se confunden método de acción, con modelo de estructura social otorgada como una nueva forma de dominación asociada a la dependencia y a una estructura política novedosa para Cuba. Este modelo está asociado a la Enmienda Platt, si bien es cierto, que existe relación entre este documento, la explotación colonial y los maltratos, no se sabe distinguir su relación y su contenido en cuestión. Por demás, es evidente la inclinación al aprendizaje carente de argumentos científicos.

Indagando en esta misma dirección, se pasa a la delimitación del concepto y establecer redes conceptuales, con la utilidad de un documento histórico declarado entre los oficiales que se estudian en 6to. La intencionalidad se dirige, a la búsqueda de conexiones con conceptos estudiados en 5to, en los que cambian la forma pero no su contenido, como se comenta a continuación.

*Investigador. Pregunta 27. ¿ Cuándo se aprobó la Enmienda Platt?*

*a.- ¿ Para qué se creó Enmienda Platt?*

*b.-¿Qué significó para Cuba los artículos, 3, 7 y 8 de la Enmienda Platt ?*

*c.- ¿Qué representó la Enmienda Platt para la República que surgió en 1902?*

*Informante. La Enmienda Platt se aprobó cuando nació la neocolonia y se creó para que Estados Unidos se hiciera dueña de Cuba, la gobernara, la explotara. De los artículos, no recuerdo mucho, se que uno dice de la base naval de Guantánamo y cuando surge la República surgió la aplicación de la Enmienda Platt.*

*Informante. La Enmienda Platt surgió con la neocolonia, Estados Unidos la aprobó para que los gobiernos de turno la aplicaran como por ejemplo, Estrada Palma y Machado son gobernantes cubanos y aplicaron la Enmienda Platt. Yo no recuerdo bien los artículos la maestra nos dijo que ellos podían entrar y salir de Cuba libremente y por esos Juan Gualberto Gómez se enfrentó a ella. Y representó para la república que los gobiernos de turno explotaran al pueblo.*

*Informante. La maestra nos contó que la Enmienda Platt era mala para Cuba porque Estados Unidos nos explotó con ella, nos quitó nuestras riquezas, las industrias, las fabricas, la tierra y obligaron a los gobiernos de turno que la aplicaran a toda Cuba, no había trabajo, ni comida, éramos explotado.*

*Informante. Yo creo que la Enmienda Platt es como Estados Unidos explotó a Cuba, no fuimos libres, los gobiernos de turno nos explotaban cada vez más, nos quitaron las tierras, mire, se quedaron con la base naval de Guantánamo y están ahí hoy. La maestra dos dijo que Juan Gualberto Gómez protestó contra la Enmienda Platt. La Enmienda Platt hizo que Cuba dependiera de los Estados Unidos, quiero decir que a Cuba Estados Unidos le puso una cadena, yo si recuerdo esa lámina que la maestra enseñó en la clase.*

*Investigador. 28 ¿Quién podría explicarme si consideran que existe relación entre la Enmienda Platt y la dependencia económica de Cuba a los gobiernos de Estados Unidos?*

*Informante. Para mí la dependencia económica es que la economía de Cuba no era libre, todo era para los Estados Unidos y los gobiernos de turno, y eso lo dice la Enmienda Platt.*

*Informante. Mire para mí la dependencia económica es que no hay libertad de comercio, había que cosechar lo que Estados Unidos quería por ejemplo la caña de azúcar, toda la producción había que mandarla a los Estados Unidos, como lo decía la Enmienda Platt.*

*Investigador. 29.- ¿Podrían ponerme un ejemplo que exprese la dependencia económica de Cuba a los gobiernos norteamericanos?*

*Investigador. Bueno no se preocupen continuamos. ¿Podrían decirme, que entiende por gobierno de turno?*

*Informante. Mire compañero los gobiernos de turnos son los que explotan a Cuba*

*Informante. El gobierno de turno son los hombres que explotaron a Cuba, porque Cuba estaba dividida en explotados y explotadores*

*Informante. El gobierno son los que mandaron en Cuba, mire es Machado y los otros gobiernos que Cuba ha tenido en la neocolonia.*

*Investigador. 30. ¿Podrían decirme si encuentran alguna relación entre gobiernos de turno y dependencia económica?*

*Informante. Si hay relación porque los gobiernos de turno hicieron todo lo que Estados Unidos quería, y entregaron la economía de Cuba a ellos.*

*Investigador. 31.- ¿Que quieres decir que entregaron la economía?*

*Informante, mire todo lo que Cuba cosechaba, fabricaba iba la mayor parte para los Estados Unidos.*

*Investigador Pero.- ¿Qué es para ustedes entreguismo?*

*Informante. Para mí entreguismo es entregarse a alguien*

*Informante. Para mí el entreguismo es depender de una persona.*

Es demostrable, **primero** que no se tiene dominio de los argumentos semánticos que determinan los conceptos y sobre esta base, realizar conexiones a través de redes conceptuales. En **segundo** lugar son conceptos de tipo analíticos por medio de los cuales hay que establecer relaciones, a través de nodos cognitivos y desde un concepto incluso lograr relaciones con otros, no son observables, en este caso. Los conceptos, **explotación colonial, gobiernos de turno, entreguismo**, son una tríada conceptual para poder comprender el documento que contiene el modelo económico y política desde una concepción neocolonial con la Enmienda Platt. Y sobre esta base encontrar los argumentos causales de la rebeldía y las luchas sociales. Por otro lado, los conceptos metodológicos de cronología, ritmo y continuidad no se logran articular con los hechos que reflejan la denotación del concepto y su agrupamiento por género.

En el orden de la habilidades, es evidente que no se sabe, caracterizar, ni relatar, ni ejemplificar, ni explicar a través del relato, el ejemplo seleccionado así lo demuestran. Hemos seleccionado el relato, por constituir una habilidad básica para el grado así lo fundamenta el programa de la asignatura, en este sentido, observemos.

*Investigador. Vamos ahora a conversar a través de relatos, utilizando hechos que han estudiado en la neocolonia.*

*34.- Menciona un hecho histórico que esté en relación con la corrupción política administrativa y relátalo.*

*Para relatar te vamos a recordar en la pizarra los pasos que debes seguir en el relato*

- *¿De qué trata el hecho histórico que han mencionado?*
- *¿Quiénes son los personajes principales que participaron en ese hecho?*
- *¿Dónde se desarrolló, es decir en que lugar?*



- *¿En que tiempo ocurrió, es decir, año, siglo?*
- *¿Cuáles son las ideas principales que te permiten hacer un juicio de este hecho histórico?*

*Informante. Voy hablarle de los gobiernos de turno que robaron nuestras riquezas, se entregaron a los Estados Unidos, hicieron negocios sucios.*

*Investigador, pero.- ¿Qué es para ti la corrupción político administrativa?*

*Informante: Mire compañero, ya le dije los robos, los negocios sucios, el entreguismo.*

*Investigador.- ¿Qué quieres decirme cuando hablas de negocios sucios?*

*Informante. Mire la maestra nos dijo que eran robos al pueblo de sus riquezas, de sus bienes.*

*Investigador.- ¿Y para ti qué es riqueza?*

*Informante. Bueno mire las fábricas, las industrias, el dinero, que se los quitaron al pueblo.*

*Informante. Mire la corrupción política administrativa fue el robo del dinero de los trabajadores en los gobiernos de turno. Y contra ese robo protestó Rubén Martínez Villena.*

*Investigador.- ¿Qué nombre recibió la protesta de Villena?*

*Informante. Fue una protesta de Villena contra el robo del dinero al pueblo.*

*Informante. Yo creo que se llamó la protesta de un grupo de hombres contra el robo del dinero.*

Es evidente, que en la percepción de lo niños y niñas que se han explorado, el **contenido conceptual no forma parte de los códigos activadores del pensamiento**, por lo tanto, en el orden de esta demanda para pensar, y expresar **el desarrollo de esta habilidad es insuficiente**, y de igual forma, el conocimiento histórico queda atrapado en el discurso ideológico que le imprimen los maestros(as).

Por otra parte es insuficiente el conocimiento de los conceptos y su relación con los ejemplos y datos históricos, así por ejemplo en las percepciones de los sujetos que se estudian se puede observar.

*Investigador. Continuamos hablando de Historia. 68.-. Les colocaré en la pizarra los datos siguientes, en el año 1902, se firmó el Tratado de Reciprocidad Comercial entre Cuba y los Estados Unidos. En este Tratado, los productos cubanos recibían una rebaja de un 20% de impuestos al entrar a los Estados Unidos y eran básicamente azúcar crudo y tabaco en ramas. Los productos de Estados Unidos recibían una rebaja entre un 20 % y el 40% al entrar a Cuba y eran productos numerosos y variados entre ellos caramelos, bombones, tabacos, cigarros, cristales, zapatos y ropas. Teniendo en cuenta esta información.*

69.- *¿Que diferencias observan entre estos datos?*

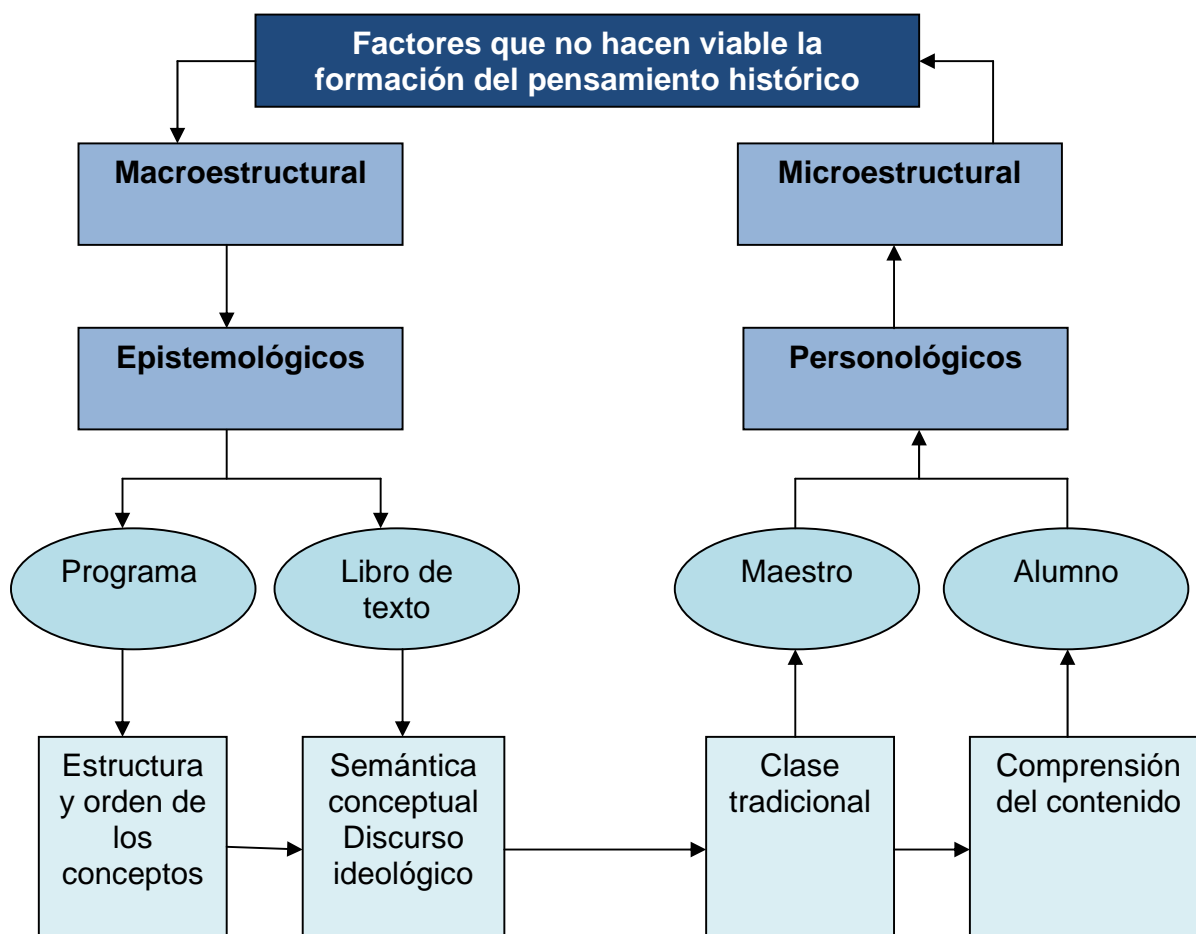
*Informante. Yo observo grandes diferencias los impuestos de Cuba son mayores que para los productos de Estados Unidos que entran en Cuba, además, mire Cuba les daba el azúcar y las hojas de tabaco y ellos mandaban los productos.*

*Informante. Con este Tratado Estados Unidos explotaba a Cuba, porque Cuba tenía que darles los productos y ellos lo elaboraban y después venían para Cuba, con impuestos mayores a beneficios de ellos.*

**Es reiterativo** que no se sabe construir conceptos ni por definición, ni por observación, y mucho menos por comparación, habilidades está básica del grado y deben estar desarrolladas en 6to de primaria, y ya ha iniciado su formación en 5to. De esta inducción se deduce que **las estrategias de aprendizaje** que han puesto en juegos estos alumnos(a), han sido para aprobar el conocimiento impartido por los maestros(as) y no se piensa para comprender. De igual forma, hay **dos factores** muy bien observable en la no viabilidad de la construcción del pensamiento histórico en las percepciones de los sujetos que se exploran, y que ya se han apuntado, por un lado, las **insuficiencias en la percepción selectiva y la ejecución electiva**, deficiencias que están en la base de los procesos cognitivos y en las bases del conocimiento científico, que **les imposibilita, establecer su relación con estrategias de aprendizajes** de forma consciente, deliberada, adaptable y con eficacia y lograr la sofisticación.

En el sentido que se ha venido realizando el análisis de los datos y la presentación de los resultados, hemos considerado resumir los factores identificados en dos sentidos, por un lado, desde el punto de vista institucional a través del cual se identifican aquellos que son macroestructurales asociados al programa y al libro de texto, y en esta misma dirección los microestructurales, es decir los psicológicos propios de aula en el que intervine los maestros (as) y alumnos (as). El segundo enfoque, está en relación con los factores propios del posicionamiento teórico para estudiar el despliegue de la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva conceptual en el contexto del aula por medio del cruce temático epistemológico, psicológico y didáctico. Para tal precisión se han diseñado dos matrices descriptivas.

**ESQUEMA 11. RED DESCRIPTIVA FACTORES INSTITUCIONALES Y PERSONOLÓGICOS QUE NO HACEN VIABLE EL DESPLIGUE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CONTEXTO QUE SE EXPLORA.**



Este resultado supone, que la construcción del pensamiento histórico en 6to de primaria, no se favorece ni desde el punto de vista macroestructural asociado al referente epistemológico, ni desde el punto de vista microestructural-personológico, expresado en el proceder de los maestros(as), ni de los escolares como implicados en la construcción de sus aprendizajes históricos.

La ausencia del conocimiento conceptual en los escolares, impide asimilar la diversidad topología conceptual: generales, particulares y específicos, en cohesión y coherencia, cuya asimilación, comprensión y dominio es difícil de lograr. Que supone resolver numerosos problemas de índole, institucional: reformulación de la secuenciación de los contenidos conceptuales desde el programa; descargar de este, la influencia ideológica de los conceptos, reformulación del tratamiento conceptual en el libro de texto; La cohesión del aprendizaje conceptual transita por muchos niveles como: diferenciar términos y conceptos, conectar los argumentos a ejemplos, establecer la relación contenido y forma articulados con los conceptos del tiempo histórico, y sus argumentos conceptuales se operacionalizan en habilidades. De todos estos, los que atacan con mayor fuerza son los nexos núcleos conceptuales y habilidades, que influyen a su vez en el resto, así como de la estrategia que se ponen en juego para aprehenderlos.

La conciencia de las dificultades señaladas, supone atender el aspecto de denotación y connotación semántica de los conceptos, esto ha generado en la actualidad interesados en conocer este proceso a través de las percepciones de niños y niñas, principalmente en Estados Unidos y América Latina, en esta última se viene trabajando desde los años noventa, insertados en la línea de investigación sobre el cambio conceptual, y el desarrollo cognitivo de los escolares.

En América Latina se registran los trabajos de (Gojiman, 1994; Iaies y Segal, 1994; Aisenber, 1994; Orradre de López y Svarzman, 1994). En Estados Unidos, (Helwig, 2006; Janson, 2006; Kristian y Soizzo, 2006). Con independencia a los presupuestos teóricos, de que partan, todos coinciden en averiguar cómo piensan históricamente los escolares primarios, del desarrollo de las estructuras cognitivas para lograrlos, de las estrategias de aprendizaje y de la secuenciación de los contenidos conceptuales de tipo social. En particular para la construcción del pensamiento histórico en primaria hay un interés de estudiarlo desde la formación de maestros, a partir de la percepción de estos, los resultados alcanzados en las investigaciones por (Pagés, 1999; Wineburg, 2001 y Yáñez, 2006), ha sí lo demuestran.

La ausencia de estrategias para el aprendizaje conceptual, que logren partir de los conocimientos previos y anclar con los nuevos, se registra juicios como “eso es muy lejos”, “yo no lo veo”, “yo no lo conocí”. Significa que los conocimientos del pasado deben acercarse a las perspectivas reales de los escolares y de su contrastación con otros contextos, de forma tal que se comprenda que en el conocimiento conceptual interviene varios en conexiones, en este sentido, las investigaciones de (Valls, 1997; Monereo, 1997, 1999; Monereo, Pozo y Montserrat, 2001, y Leal, 2003), contiene supuestos teóricos de interés, pero son congruentes en distinguir, que hoy se requiere del análisis de contenido desde una consideración declarativa y procedual, en la que las estrategias para aprender son necesarias. Cuestión que se ha podido identificar insuficientes en los niños y niñas en su conjunto, e imposible medir en la percepciones registradas, que según hemos señalado guarden estrecha relación con enseñar a pensar históricamente desde el aprendizaje conceptual, tanto en su coherencia, como en las conexiones entre estos y los hechos, acontecimientos y procesos históricos que son objeto de aprendizaje.

Considero que la tendencia bastante marcada en las intervenciones de los sujetos, refiere a una pobre relación intrínseca de conceptos-hechos-acontecimientos y procesos. Con las consideraciones observables en las percepciones de los escolares explorados como datos empíricos, subyace un problema de fondo, no es consistente el objetivo declarado en programa sobre el conocimiento conceptual, de igual forma, so se logra las relaciones entre conceptos generales, particulares y específicos, cuestiones que deben quedar planificadas desde las clases de los maestros (as), y contentivas en las tareas que respondan a este contenido.

En resume, lo más sobresalientes en los datos empíricos recabados durante la entrevista se precisan en: no se tienen en consideración en el aprendizaje conceptual las ideas previas de los escolares, no se observa la pertinencia del aprendizaje conceptual en las clases que imparten los maestros en el proceso de construcción del *pensamiento histórico*, es insuficiente el dominio del conocimiento académico con marcada influencia del discurso político que imprime el maestro (a), el aprendizajes memorístico, dirige la atención a lo factonológico y no a su esencia, inadecuado tratamiento del concepto tiempo histórico para establecer relaciones entre contenido y forma en el aprendizaje histórico conceptual.

Es evidente además que el conocimiento que exponen los escolares, se ha impartido a un nivel superficial, es decir factual, que impide comprender la esencia de los hechos y procesos que son objeto de aprendizajes etiquetados conceptualmente.

#### 4.4. DISCUSIÓN

En la presente investigación, hemos intentado, en la validez de los datos recabados, con el análisis de documentos y la entrevista en profundidad, *analizar para, conocer, describir e identificar* los factores que no hacen viable el despliegue de la construcción del pensamiento histórico en 6to de primaria desde la perspectiva de aprendizaje conceptual, en grupos naturales de alumnos (as), en una escuela de Cienfuegos. Los datos fueron recabados a través de las técnicas apuntadas.

Como se ha podido comprobar, la entrevista en profundidad es una técnica útil y de fácil aplicación en primaria, lo que la convierte en una técnica importante para los interesados en conocer cómo piensan históricamente los escolares primarios, con relación con este campo, a fin de mejorar este proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contexto del aula, y poder revertir los resultados encontrados en relación con el acto de pensar la historia desde el aprendizaje escolar. La necesidad de conocer cómo piensan históricamente los escolares desde la perspectiva epistemológica, psicológica y didáctica, la encontramos como lo indican, (Maestro, 1987, 1991; Álvarez de Zaya, R., 1990; Pagés, 1989, 1993, 1999; Guimerá, 1994; Leal, 2003; Helwig, 2006; Janson, 2006; Kristian y Soizzo, 2006 y Spears y William, 2006). Esta concepción, como proceso lógico para pensar históricamente, en el contexto del aula, permite no sólo *estudiarlo, conocerlo y describirlo*, con la finalidad de identificar los factores que lo obstaculizan o no lo hacen viable, para acometer procesos de mejoras, si así se considera.

Del estudio y revisión en la literatura, y del análisis de ellos, se concluye, en primer lugar que la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva de aprendizaje conceptual en 6to de primaria, presenta una polarización entre, la secuenciación de los conceptos, las operaciones lógicas y las habilidades de dominio específico para pensar históricamente. Por el contrario, encontramos que las estrategias de aprendizaje para pensar históricamente es memorísticas y de marcada influencia ideológica, el énfasis se hace más en este último indicador, que en los conocimientos académicos, no presentándose una dimensión definida sobre este, desfavorecido por los contenidos

científicos del libro de texto, y sobre todo en la definición de los conceptos declarados en el programa que deben ser objetos de aprendizaje. Dicha insuficiencia es un factor observable en las percepciones de los niños y niñas estudiados.

**En primer lugar**, esta marcada insuficiencia puede argumentarse, si consideramos que desde el punto de vista epistemológico el conocimiento del texto, y de los maestros no está actualizado, y está influido por el lenguaje ideológico, propio de la historiografía de los años sesenta y setenta en Cuba, las percepciones de los alumnos denotan este lenguaje. Primero, “los malos”; “los que nos explotan”.

**Segundo**, la clase está gobernada por la exposición de los maestros (as), no son los alumnos sujetos activos en la construcción de su pensamiento histórico personal, “ la maestra, nos dijo”; “ el maestro nos dice”, “ la maestra habla, y habla, yo copio en mi libreta”, “ la maestra habla, nos pregunta y después lo copiamos en la libreta”, concepciones estas que han sido investigadas por( Leal, 2003 y Rico, Santos, Martín-Viaña, 2004).

**Tercero** se aprende de memoria para aprobar, “ lo repito hasta que me lo aprenda porque tengo que aprobar “; “ tengo que aprendérmelo ¡o sí no!...”, es decir se observa un modelo de aprendizaje memorístico, y por otro, se aprende literalmente para aprobar, y no para comprender. ( Hernández Pina, García, Paz y maquialón, 2004). Situación que hace que el lenguaje psicopedagógico que gobierna el escenario de la clase por los maestros en esta escuela, es tradicional, no se acerca al aprendizaje desarrollador, y los alumnos no son sujetos activos en la construcción de su pensamiento histórico, es decir no se logra en primario el ejercicio del pensar histórico. (Díaz, 1999, 2002, 2005). Se observa una distancia entre los planteamientos psicológicos y didácticos. Desde el punto de vista psicológico hablamos de los procesos cognitivos, y didáctico de las bases del contenido: conceptos, habilidades y estrategias de aprendizaje

Esta última tensión se observa entre lo que establece el Modelo, el Programa, las Orientaciones Metodológicas y la actuación del maestro en el aula, y el proceder de los alumnos (as) en la clase durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos, aprehender para aprobar lo que comunica el maestro buscando un resultado académico y no para aprender Historia.

Por lo que se refiere al aprendizaje conceptual, la selección, secuenciación y ordenamiento con respecto a los hechos, acontecimientos y procesos históricos, estos no se presentan jerárquicamente, no son secuenciados y estructurados jerárquicamente de forma diferenciadora entre los generales, a los particulares y específicos, es decir, del mayor grado de inclusión a los más específicos (Ausubel, 1983), que imposibilita sus conexiones y relaciones (Monereo, 1997 y Valls, 1997), resultados similares han obtenidos estos autores, respecto a la idea global que los conceptos históricos deben organizarse en el currículum, en jerarquía, no sólo en su denotación semántica, sino también en su enfoque metodológico con relación al tiempo histórico. (Pagés, 1997 y Valls, 1997).

En segundo lugar, se constató la no correspondencia, teoría y práctica, pues los nuevos planteos del diseño curricular y sus concepciones teóricas para enseñar a pensar históricamente a los escolares de este nivel de enseñanza, no son observable en la práctica, los conceptos y los hechos históricos, no se estudian en su esencia, sino en lo fenoménico, no se logran relaciones y conexiones, para explicar el por qué de los hechos y procesos, a través del concepto articulador del tiempo histórico: cambios, permanencias y durabilidad expresión deficiente para establecer la relación entre el contenido y la forma de los conceptos históricos y su concreción objetiva. Estos datos, de alguna manera, son coincidentes con los obtenidos por Carretero y Limón (1996), Delval y Echeita (1991), Silvestre (1999), Delval y Denegui (2002), Silvestre y Carretero (1999, 2000, 2001), Zilbersteín (2002), y Leal (2003), cuando investigan así la incompreensión de conceptos del pasado y del medio social.

En tercer lugar, el aprendizaje conceptual de conocimientos históricos que responden al puente pasado-presente-futuro, propios de los programas macroestructurales de tendencia nacionalista, requieren su actualización teórica, pues muchos de ellos están presente hoy, y se debe evitar su influencia ideológica, el riesgo está, en que el conocimiento se deforma, los significados se distorsionan, y se tiende a rechazar la asignatura, congruente este aspecto, con los estudios actuales, con relación a el desarrollo de las capacidades valorativas de los alumnos a través del conocimiento histórico a vinculado a los componentes cognitivos y afectivos.-morales (Leal, 2005; Helwig, 2006; Janson, 2006 y Kristian y Soizzo, 2006).

En cuarto lugar, consideramos que en centro de mayor incidencia en el proceso de construcción del pensamiento histórico desde una perspectiva conceptual, está en la ausencia en los



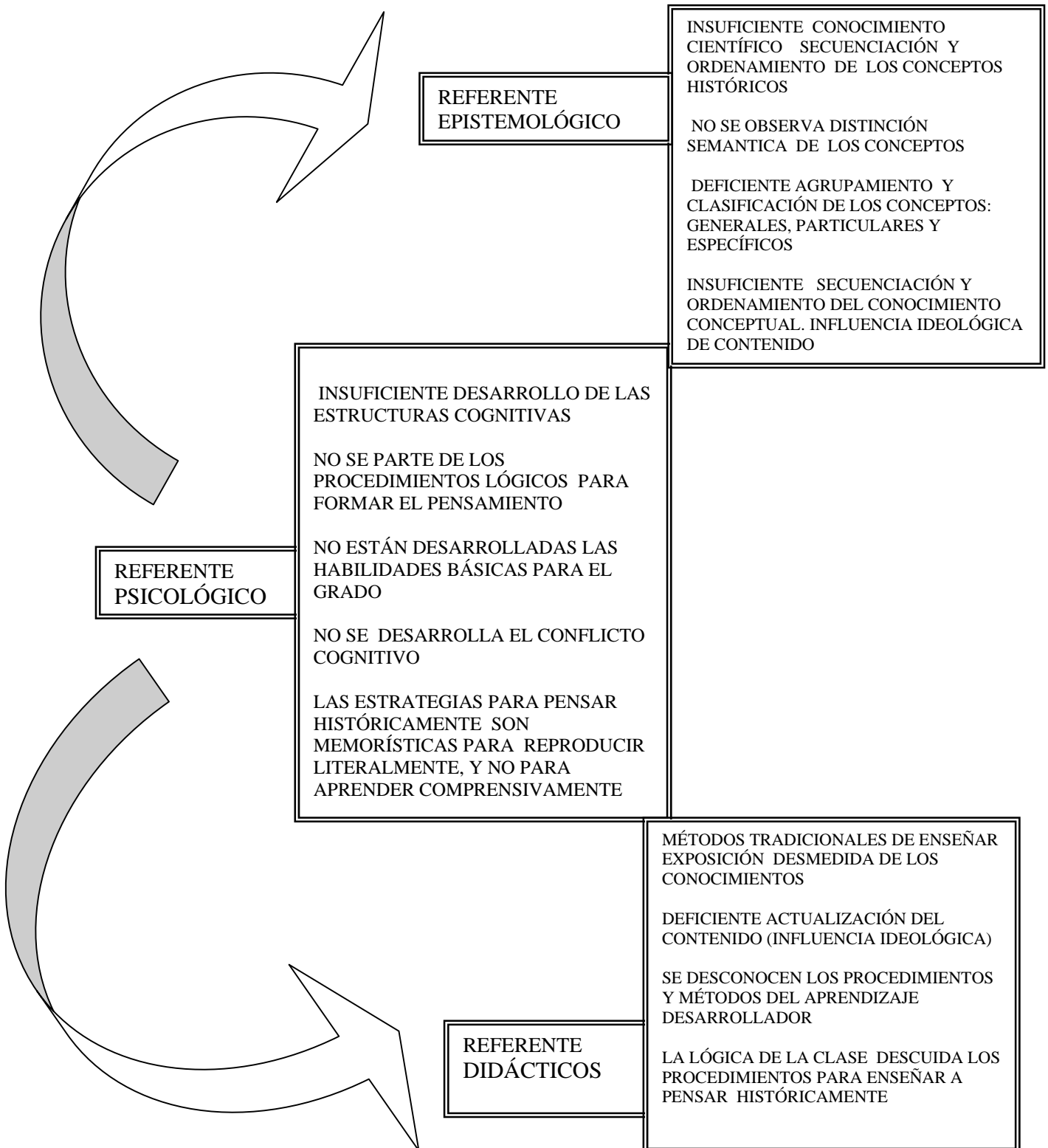
escolares de 6to de primaria de estructuras cognitivas que permitan la comprensión científica de los conceptos que aprenden, y piensen históricamente sobre ello en la construcción de los conocimientos, desde los presupuestos teóricos del acto del aprendizaje desarrollador que se ha declarado para primaria.

En quinto lugar consideramos que la construcción del pensamiento histórico en 6to grado de primaria, no ha sido considerado de forma,

- **sistémico**(conjunto de componentes interrelacionado dirigido al logro de los objetivos expresados en determinados contenidos),
- **procesal** ( fases o etapas para producir un cambio gradual en la construcción de los conocimientos y desarrollar habilidades cognitiva para lograr el aprendizaje de forma constructiva),
- **interactivo** (alude a la conciencia que tenga el alumno de sus ambientes de aprendizaje y las demandas del contenido con el que interactúa para construir sus conocimientos personales),
- **contradictorio** (precisa relación de sujetos y sobre todo de la contradicción entre enseñar y aprender, entre lo que se enseña y lo que sabe el alumno, entre lo que el alumno ya sabe y anclar con los nuevos conocimientos, entre lo que se y busco, es decir, cómo se comprende y se razona históricamente en el proceso de construcción del pensamiento),
- **planificado** (carácter prospectivo del proceso, modelación de los propósitos a alcanzar a través de tareas de aprendizaje),
- **conducido** (capacidad de dirigir el proceso del aprender, y que los escolares se den cuenta del camino recorrido, cómo lo hice, que me faltó, cómo llegar, cuales son las variables a atender)
- **específico** (construcción del pensamiento histórico en contenidos concretos, habilidades de domino específico y estrategia de aprendizaje).

El análisis de los datos en sentido general, expresan en sus resultados cuáles son los factores que de forma más directa gravitan en las insuficiencias verificables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, con relación a la construcción del pensamiento histórico en niñas y niños de 6to de primaria desde la perspectiva del aprendizaje conceptual, la quinta consideración a que se hace referencia, son un intento de considerar el estado de esta cuestión desde el punto de vista *descriptivo*, aspectos que quedan resumidos en la red descriptiva siguiente. Para su construcción se considero el posicionamiento teórico inicial con respecto a cómo explorar desde el contexto del aula, esta parcela de investigación, al tiempo que confirma la conjetura planteada. Concretamente, consideramos, que la construcción de este tipo de pensamiento de dominio específico, no se ha considerado desde la integración de los referentes epistemológicos, psicológicos y didácticos como se representa en la matriz descriptiva siguiente:

**ESQUEMA 12. MATRIS DESCRIPTIVA : RESUMEN SOBRE LOS FACTORES EPISTEMOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS QUE NO HACEN VIABLE LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDZAJE CONCEPTUAL**



A modo de **síntesis final**, los resultados han aportado datos empíricos para describir la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva conceptual en 6to de primaria. No tiene pretensiones de generalización, puesto que la muestra es pequeña con respecto a la población de total de alumnos de primaria en Cienfuegos. Se escogió una de estas escuelas al azar con respecto a las escuelas de Referencias que posee esta localidad (laboratorios de investigación), y representa un estudio de casos con 103 alumnos, de un total de 113 matriculados en esta.

La investigación llevada a cabo, con la idea no admitida que en escolares primarios no debe ser utilizada la entrevista en profundidad para recabar datos, aporta una nueva técnica de estudio con respecto a las investigaciones que utilizan pruebas de contenido estandarizados de carácter globalizador para estudiar el pensamiento de los escolares. Por otra parte, se rechaza el pensamiento desiderativo que no se obtienen datos empíricamente a través de las percepciones lingüísticas de niños y niñas matriculados en primaria

Bajo el conformismo cognitivo que se observan hoy en la práctica que se explora, hay un imprinting cultural, huella matricial que inscribe a fondo el conformismo, que marca de forma insuficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, cuya propósito sea la construcción del pensamiento histórico, así la selección histórica de las ideas raramente obedece a su verdad, o por el contrario, al fijarse un conocimiento carente de verdad, puede ser implacable con la búsqueda y justificación de la verdad que subyacen en los hechos, acontecimientos y proceso históricos que se estudian. Quizás, error e ilusión no han conducido al ejercicio del pensar histórico en 6to de primaria en el contexto que se ha explorado.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES FINALES

*“(...) si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe: averígüese esto y enséñale consecuentemente”*

*Ausubel, (1983)*

En las últimas décadas, en el Sistema Educativo en Cuba se han gestado tendencias dirigidas a transformar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en los escolares. Se ha tratado de encontrar vías, formas, sistemas de enseñanza y aprendizaje, que favorezcan y desarrollen el ejercicio del pensamiento de los escolares y su desarrollo personal. Todo ello, desde la concepción de los objetivos, los contenidos y de las implicaciones didácticas relativas al acto de aprender de forma eficaz. Se intenta buscar los factores que están relacionados con los supuestos psicológicos y didácticos que gravitan en cómo piensan lo escolares al aprender contenidos históricos.

El presente trabajo aborda una problemática de extraordinaria urgencia ya que se inscribe en las reflexiones que se producen actualmente a escala nacional e internacional sobre cómo los escolares piensan históricamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

En este ámbito, consideramos oportuno enfocar las **conclusiones** desde una perspectiva múltiple que abarque distintos aspectos: formulación de las principales conclusiones e interpretación y establecimiento de su relevancia teórica; utilidad práctica del diseño de investigación para lograr unas conclusiones claras y coherentes con los resultados obtenidos en la misma, y finalmente, el establecimiento de posibles futuras líneas de investigación que el estudio deja abiertas.

El presente trabajo desde sus inicios, ha centrado su atención en la construcción del pensamiento histórico desde la perspectiva del aprendizaje conceptual en 6to de primaria, analizando muy concretamente la individualización de la enseñanza a través de las posibilidades de

las dos primeras unidades de didáctica del programa de Historia: “La ocupación militar (1899-1902) yanqui preparó la república neocolonial “ y “Cuba, república neocolonial: hechos y figuras de sus primeras décadas” lo que nos ha permitido establecer, pues, algunos criterios que podemos considerar como conclusiones del mismo:

En este sentido, consideramos una conclusión de valor que apunta al componente teórico y terminológico, que hemos logrado sistematizar desde, su actualidad en la literatura de la época. Destacándose en esta dirección las conceptualizaciones de Pagés, Álvarez de Zaya, R, Romero, Wineburg, Romero y Cooper, principalmente.

### **1.- Consideramos que el pensamiento histórico,**

- **Es una forma de aprender historia a través de la relación pasado-presente como resultado de los ritmos y la larga duración, mediante el cual se puede expresar, la relación fáctica (aspectos externos de los hechos, acontecimientos, procesos) y su conexión con el aspecto lógico (engranaje interno de los procesos), que pueden ser expresados a través de las tendencias del desarrollo de la sociedad en discursos lingüísticos,**
- **Es posible, por el desarrollo de determinadas estructuras cognitivas para inferir y transferir conocimientos de orden social por medio de determinadas operaciones mentales: habilidades de dominio específico como la observación, el relato, descripción, identificación, caracterización, definición, comparación, explicación,**
- **Se construye por tales operaciones y por las acciones que son necesarias e importantes: estrategias de aprendizaje. Estas percepciones pueden ser diferentes entre los alumnos y alumnas en condiciones similares de aprendizaje en un mismo grupo y una misma escuela, pues se expresa en el sentido personal que los alumnos otorgan a sus aprendizajes, y de los significados sociales compartidos,**
- **Expresa las formas de comprender la sociedad, de sus estructuras sociales, del entramado económico, político y cultural, de las ideologías y sus discursos, etiquetados conceptualmente.**

La concreción de este constructo, se verifica en el diseño curricular cubano, y es pertinente en estos, a la vez que se potencia que el ejercicio del pensar histórico se inicie en primaria. A tenor de esta idea damos paso a la segunda conclusión,

**2-. La concepción teórica del Diseño Curricular de Historia de la Escuela Primaria Cubana, a nuestro juicio, se fundamenta en la Teoría Curricular Crítica, mientras que la práctica pedagógica se está distanciando paulatinamente de esta posición. A la vez que la tendencia que se asume el Programa de Historia es macroestructural, sustentado en la Historia-nacional, reflejo del puente pasado-presente-futuro, tendencia esta asociada a la llamada historia-mito, a través del cual se resaltan la defensa nacional, apoyado en el enfoque ideológico de los conocimientos.**

Al respecto podemos plantear que la enseñanza de la Historia es concebida como un proceso donde se forman valores y aptitudes acorde con nuestra sociedad, propiciando el desarrollo integral de las nuevas generaciones. Además, cada vez se busca un acercamiento tendente a centrar la actividad curricular en el alumno como sujeto que construye su propio aprendizaje. Pero; desde el campo que nos ocupa, se ha sobredimensionado este enfoque desde una posición más ideológica de los contenidos, que de su entramado conceptual y, desde este, lograr una comprensión científica de los hechos y procesos que se estudian en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Dicho de otra forma, enseñar desde el verdadero objeto de la sintaxis de la Historia, y enseñar a pensar esta a través de la percepción selectiva y la ejecución electiva.

Por lo que podemos plantear que el proceso didáctico depende de los contenidos curriculares que han de ser asimilados por los alumnos, de su capacidad cognoscitiva y por supuesto, de los medios didácticos de que pueden valerse los maestros; por lo que en el caso concreto del currículum de Historia hemos podido comprobar cómo la comprensión de los conocimientos por los alumnos rinde sus mayores frutos en el ejercicio de pensar histórico, cuando existe una acertada organización de la enseñanza y el aprendizaje que propicien la asimilación de los conocimientos y de los códigos activadores del aprendizaje (contenidos conceptuales y habilidades) favoreciendo su labor cognoscitiva activa, con estrategias de aprendizaje consciente, contextualizada y una correcta aplicación de la sofisticación.

El presente trabajo, ha tenido como intencionalidad *analizar y describir* el estado de esta cuestión en la práctica, de modo tal que nos acercamos a otras conclusiones de rigor.

**3.- Nuestro estudio, se inscribe en los cánones de la psicología cognitiva actual, como disciplina que prioriza el estudio de los conocimientos y del desarrollo de las estructuras cognitivas en el acto de aprender conocimientos circunstanciales de dominio específico, y es un modesto aporte en el entendimiento de una realidad no siempre tomada en cuenta: ¿cuáles son las percepciones de los niños y niñas en torno a la construcción de su pensamiento histórico personal en clases que explican los maestros? El abordaje de esta temática exige partir del presupuesto, que el estudio de las opiniones de los alumnos(as) nos proporciona un conocimiento limitado de lo que se almacena y refleja en la mente humana, pues la conciencia de los seres humanos no se agota en la conducta verbal. Aún conociendo esta limitación, la aproximación a las percepciones de los niños y niñas de 6to de primaria, en torno a un tema de tanta actualidad, nos permite comprender mejor la práctica educativa en la rutina del aula, y buscar, en lo posible, hacer menor la distancia entre el discurso pedagógico y la propia realidad educativa.**

**4.- De los resultados de nuestro análisis, en la construcción del pensamiento histórico desde una perspectiva del aprendizaje conceptual en niños y niñas de 6to de primaria, se confirma la conjetura planteada para este estudio, así podemos enunciar las siguientes conclusiones:**

- Se constató la tendencia tradicional de la enseñanza de la Historia, y su descuido en relación al desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos (as). Este enfoque tradicional, hace que los maestros continúen siendo el centro del proceso, y el alumno (a) mero receptor y almacenador de determinados conocimientos históricos, por tanto, este, no es sujeto activo en la construcción de sus conocimientos y el pensamiento.

- En correspondencia con las nuevas normativas curriculares para la enseñanza de la Historia en primaria, se observa una dicotomía entre las nuevas formulaciones teóricas y la práctica educativa. Se parte de considerar la pertinencia del campo que se



investiga en los nuevos documentos estatales, y su no correspondencia con lo que sucede realmente en el contexto del aula.

○ En mi opinión, en el contexto del aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen todas las posibilidades para enseñar a pensar históricamente a los escolares. Sin embargo, es observable en las percepciones de los sujetos estudiados, que el pensamiento histórico como un tipo de pensamiento social y circunstancial, no transita por los mejores momentos. Desde una consideración epistemológica, los conocimientos históricos que se aprenden están marcados por una influencia ideológica más bien fenoménica, que impide comprender el engranaje interno de los hechos y procesos que se estudian. Y esto tanto en su contenido como en la forma.

○ Para pensar históricamente y de forma comprensiva la realidad que es objeto de aprendizaje colocamos el segundo referente, el psicológico, dado que no se activan las demandas para aprender, es decir, inducimos que no se parte de las experiencias previas del escolar, y el algoritmo para enseñar a pensar desde operaciones concretas del pensamiento lógico: análisis, síntesis, abstracción, inducción, deducción y generalización, no se conectan con determinados algoritmos que lo hagan viable: observar, identificar, caracterizar, describir, comparar, explicar, definir, ordenar, inferir y transferir, los hechos y procesos que se estudian en relación con una etiqueta conceptual.

○ Luego, los maestros (as) desde una concepción didáctica no lo han logrado en sus alumnos, se observan incongruencias para articular los hechos y procesos con los conceptos por denotación semántica y los del tiempo histórico, sobre todo ritmo y duración, estos no se retiene en la mente de estos sujetos. Se aprende para aprobar y no para comprender.

○ Se asevera, que no se han seleccionado las estrategias para enseñar a pensar conscientemente, deliberadamente, secuenciadamente, y mucho menos atender la sofisticación. Tales presupuestos están en la base de los factores que hoy no hacen viable la construcción del pensamiento histórico en el contexto explorado.

○ En correspondencia con lo planteado en el estudio presentado, emergen como temáticas de prioridad: reevaluar si los conceptos forman parte del contenido de

aprendizaje en primaria y de las tareas que se diseñan para la construcción del pensamiento histórico en estos contenidos de aprendizaje, así como, el necesario cruce temático entre los referentes epistemológicos, psicológicos y didácticos en la construcción de este pensamiento de dominio específico.

○ Esta propuesta debe considerarse para estudios futuros, con una perspectiva más amplia en cuanto a los sujetos que se exploran, es decir, una muestra mayor de estos y de escuelas, sobre todo cuando se ha remodelado el diseño curricular para la enseñanza de la Historia en Cuba. De esta manera se propondrán alternativas de cambio y mejora en el proceso de enseñar y aprender a pensar históricamente la realidad que se estudia, cuya máxima aspiración sea la construcción del pensamiento histórico de los escolares al concluir 6to de primaria.

○ Los resultados obtenidos, suponen recomendar la revisión del estudio de la construcción del pensamiento histórico en la formación de maestros en el Instituto Superior Pedagógico de esta localidad, sobre todo, los supuestos epistemológicos, psicológicos y didácticos que se han utilizado en la formación del maestro(a)-alumno para su desempeño profesional en la escuela. De igual forma, y más inmediato, corregir las formas de proceder por los docentes donde se desarrolló el trabajo de campo de la presente investigación, sobre todo, atender el cruce temático entre la psicología y la didáctica sobre las formas de razonar en las clases de Historia y en sus propuestas prácticas.

○ Se obtiene con este estudio, un intento inicial de acercamiento para *describir* la construcción del pensamiento histórico en el aprendizaje conceptual en 6to de primaria, que tiene a su favor la credibilidad del informe que se presenta. Este parte de un contexto concreto, ha diseñado y descrito técnicas e instrumentos para recabar los datos que forman parte de este informe en calidad de apéndice. A través de la recabación de los datos, se cumple el propósito general y se confirma la conjetura planteada.

Por último, queremos concluir, que aunque hemos ido analizando todas y cada una de las unidades de análisis y dimensiones por separado, en la práctica todas se han desarrollado globalmente dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, interaccionando entre sí como un

todo. A través del proceso metodológico adoptado a través del análisis de contenido en los documentos seleccionados y la entrevista en profundidad. Todo ello nos ha permitido analizar y reflexionar sobre una práctica, identificar los factores que gravitan en la construcción del pensamiento histórico en 6to de primaria y describir el estado de esta cuestión.

Cada sesión de trabajo producía información-análisis desde el actor social el cual la tomaba para nutrir y ahondar en la introspección de los sujetos explorados; la cual le llevaba a una introspección sobre sí mismo, que a su vez, le conducía a un reposicionamiento personal que se asumía

Por último, la investigación de un problema o de una realidad en el contexto curricular no siempre se agota con las conclusiones del estudio; los resultados de éste llevan a plantear nuevos interrogantes que generan preguntas a las que no se dieron respuestas, favoreciendo las posibilidades a otros investigadores de continuar el trabajo. Valorando en este sentido la investigación como un proceso continuo en el que se ve envuelto el trabajo de un grupo de investigadores, tendríamos que descartar la idea de que el informe de investigación incluye verdades absolutas que encierran el proceso de indagación acerca de la realidad curricular.

Desde esta perspectiva se entiende **el informe de investigación como la conclusión de un paso más, que posiblemente abre nuevos caminos**, en la aproximación al conocimiento del contexto de estudio. Por lo que el presente trabajo puede considerarse como el punto de arranque de nuevas investigaciones dirigidas al conocimiento de la construcción del pensamiento histórico en el contexto curricular.

Es preciso señalar en este sentido, que los resultados obtenidos en el presente trabajo son susceptibles de transferir a situaciones cualitativamente similares, no obstante debe entenderse la provisionalidad que se deriva del restringido marco contextual y también de la perspectiva metodológica que se ha elegido.

Las posibilidades de investigación futura en esta dirección, son ciertamente muy amplias, de ahí que ha de ser el investigador o grupo de investigadores interesado en su profundización quienes decidan qué aspectos más relevantes han de ser tenido en cuenta para plantear nuevos estudios, directa o indirectamente, relacionados con la presente investigación.

Nuestra opinión es que tales estudios deben plantearse con un carácter interdisciplinario, y de esta manera, contribuir a una clarificación de las diferentes estrategias didácticas que favorecen la construcción del pensamiento histórico en 5to y 6to de la escuela primaria. Por tanto consideramos que en el proceso de investigación han emergido nuevas problemáticas necesitadas de consideración tales como:

- La eficacia en la formación de maestros (as), en relación con la construcción del pensamiento histórico para su desempeño profesional.
- La comprensión de los conocimientos históricos, es un problema ¿epistemológico?, ¿psicológico? o ¿didáctico? o responde a un cruce temático recurrente.
- El estudio de las habilidades de dominio específico en la construcción del pensamiento histórico, ¿ha agotado la generación de teoría y su verificación en la práctica?
  - ¿Cómo hacer congruente desde el modelo proyectivo guiado de razonar historia, el aprendizaje desarrollador con la construcción del pensamiento histórico?
  - ¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje que los escolares ponen en juego en la construcción del conocimiento histórico?
  - ¿Cómo contribuye el libro de texto a la construcción del pensamiento histórico de los escolares primarios desde la consideración del aprendizaje desarrollador y significativo?

Por último, toda investigación tiene barreras y limitaciones. Esta investigación como todas las pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales y la Historia, no ha estado exenta de sus limitaciones. Entre ellas, podemos señalar,

- La dificultad de conceptualizar y operacionalizar el constructo pensamiento histórico, no admitido por algunos investigadores en psicología y didáctica al referir que la parcelación de los conocimientos atenta contra la integridad y globalización de los conocimientos disciplinares, y por otros, la necesidad de revitalizar los estudios dirigidos al aprendizaje de las disciplinas específicas, de sus rendimientos, de los enfoques para aprender en relación

con el pensamiento de dominio específico, ha hecho necesario rastrar hasta donde se ha podido llegar para adoptar los referentes teóricos conceptuales de partida, y al menos fijar algunas coordenadas para explorar la práctica.

- No se utilizó como instrumento una prueba estandarizada de contenido, cuestión que podía atender en la recogida de los datos por medio de una entrevista. Aspecto este, que en sus inicios estuvo marcado por la desconfianza entre investigados e investigador. La conversación fue limitada por la presencia de los maestros (as), los cuales hubo que retirar. Estos tienen temor a las investigaciones considerando que tiene fines de evaluación.

- La distancia entre el director de la investigación y el doctorando para la revisión, acuerdos y desacuerdos en el discurso presentado. Al que sumamos, la necesidad de integrar dos culturas, la de nuestro país que determina las problemáticas a investigar, y la española de amplia tradición en investigaciones psicopedagógicas, salvable sólo, desde la dedicación y sistematicidad del autor de esta investigación.

- La relativa a las percepciones de los sujetos como técnica principal utilizada en la investigación cargada de subjetividad. Si bien, las percepciones existen en nuestras mentes, su mayor limitación radica en que se puede creer que el conocimiento es verdadero, y sin embargo estar equivocado. Por ello, para salvar esta cuestión, fue necesario insistir mucho en la necesidad de grabar las percepciones de los niños y niñas buscando la objetividad y credibilidad de la investigación.

Error e ilusión, ha sido quizás, una tesis que ha guiado este estudio en la medida, que partimos de la duda a la certeza tanto en sus consideraciones teóricas como prácticas. No obstante, consideramos que el propósito se ha cumplido, en la medida que los datos empíricos recabados no deben ser interpretados como una crítica desmedida a las acciones constructivas de la enseñanza y el aprendizaje en el que subyace la construcción del pensamiento histórico en escolares de primaria. En este estudio, no se busca un culpable, sino ofrecer desde la ciencia y la investigación el estado de la cuestión en la que emergen unas problemáticas que deben ser estudiadas, y presentar un conocimiento más amplio de su estado ofreciendo propuestas de cambio y transformación.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIRRE ROJAS, C.A. (1999). Itinerario de la historiografía del siglo XX. De los diferentes marxismos a los varios Anales. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana.

AGUAYO, ALFREDO. M. (1932) Problemas generales de la nueva educación. La Habana : Imprenta Cultural.

AGUAYO, ALFREDO. M. (1943). Didáctica de la Escuela Nueva. La Habana : Imprenta cultural.

AISENBERG, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria. En Aisemberg, B. Y Alderoqui S. (Comp)(1994). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. (pp.137-163). Argentina. PAIDOS.

ALDEROQUI, S.(1994). Una didáctica de los social: del jardín de infantes a tercer grado. En Aisemberg, B. y Alderoqui S. (Comp)(1994). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. (pp.163-181). Argentina. PAIDOS.

ALMODOVAR, C. (1989). Antología crítica de la historiografía cubana: La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ALMODOVAR, C. (1990). Antología crítica de la historiografía cubana: La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

AIZPURU, P. (2001) La Historia colonial y la enseñanza escolar. *Publicación electrónica*. Sitio principal: <http://www.iacd.oas.org/Interamer/VazAiz.htm>: Consultado, 12 de marzo, 2005. Disponible: <http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/VazqAizphtml/VazAizpuru.htm>.

ALTAMIA, R. (1997). La enseñanza de la Historia. Edición de Rafael Asin Vergara. Akal. En Cuesta, R. (Grupo Cronos), y Mainer, J. (Grupo Ínsula Barataria ( Dir) (1997). Salamanca-Huesca.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. (2001). El diseño curricular. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ DE ZAYA, DÍAZ, H, Y CHÁVEZ, J. A., (1978). *Metodología de la enseñanza de la Historia. Tomo i*. Habana: Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ DE ZAYA, DÍAZ, H, Y CHÁVEZ, J. A., (1987). *Metodología de la enseñanza de la Historia. Tomo II*: Habana: Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, R.M (1990). El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la historia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, RITA MARINA (1995). Propuesta curricular Historia - Alumno - Sociedad. *Revista Cubana de Educación*. Ciudad de La Habana, 2, 2- 6.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, RITA MARINA. (1998). Historia Alumno y Sociedad: Bases para un Proyecto Curricular activo y participativo. *Revista Cubana de Educación*. Ciudad de La Habana, 95, 1-5

ÁLVARO, M. (1993). Elementos de psicometría. Madrid: Eudema

AMARO ARANDA, Ma.E. (2006). Una mirada a la enseñanza de la Historia.

Proyecto de Investigación. IV Encuentro Ibero-Americano de Colectivos

Escolares e Redes de Profesores que Fazem Investigaçãõ na sau

Escola. México: ISCEEM

AMARO CANO, L. (1997). Influencia de los Anales en la enseñanza de la historia en Cuba en la década del 60. En. *Revista Semestral de Estudios Históricos y Socioculturales*, 3, 106-117

ANUARIO INTERUNIVERSITARIO DE DIDÁCTICA (2003). Enseñanza, Salamanca: Ediciones Universitaria, 21, 77-97.

ARANDA HERNÁNDEZ, A M. (2003). Didáctica del conocimiento del medio social cultura de la Educación Infantil, Madrid: Síntesis, S.A.

- ARIAS LEIVA, G., RODRÍGUEZ IZQUIERDO, J., MIRANTEZ GAVILAN, O., CARBAJAL MORENO, E., MESA OLIVERA, A. Y MOYA ALEMAN, G. (2001). Programa de Historia. Sexto Grado. Humanidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ARNAL, J., DEL RINCON, D. y LA TORRE. (1992). Investigación Educativa. Barcelona: Labor
- AROSTEGUI, J. (1989) La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales. En Julio Rodríguez Frutos (edit). Enseñas historia: Nuevas Propuestas. (pp. 33-35). Barcelona: Laia.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M., Y POZO, J.I. (1986). La comprensión de la Historia. Pensamiento Relativista. Revista Española de Pedagogía, 137, 24-26.
- AUSUBEL, D. (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas, 1983. Citado en Elena Martín e Isabel Solé: El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación (pp. 89-112). (Madrid: Alianza editorial, 2001).
- BARTOLOME, M. (1992) Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? Revista de Investigación Educativa, 20, 7-36
- BALLESTERO JIMENEZ, SOLEDAD. (2000). Psicología General: Un enfoque cognitivo para el siglo XXI. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- BALLESTER, R. Y GIL LLARINO, M. A. D (2002). Habilidades sociales. Madrid: Síntesis.
- BALE, J. (1990): Didáctica de la geografía en la escuela primaria. Madrid: Editorial Morata.
- BELLVER F. (2000). Cómo enseñar historia: El tiempo en la enseñanza de la Historia. Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia. Universidad de Barcelona: Editorial GRAO, 24, 98 – 106.
- BARDÍN, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Akal.
- BARBERA, E. (1995). Estrategias en Matemática. Revista Española de Pedagogía, 237, 29-32
- BARCENA, F. (2004) El diario de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo.



Barcelona. Herdir.

BENEJAM, P. Y PAGÉS, J., (1997). (Coord.) Enseñar y aprender Ciencias

Sociales Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona:

ICE Universidad de Barcelona / Horsori.

BESTAR GONZÁLEZ M. C. (2003). Formación del profesorado en la enseñanza de la Historia a través del Patrimonio Cultural: Cienfuegos 1993 – 2003. Tesis doctoral. Directora de tesis Calaf Masachs, Roser. (442 pp.).Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España.

BEST, J (2001) Psicología Cognitiva. España: Paraninfo.

BLOCH, M. (1971). Apología de la Historia. Barcelona: Editorial Labor

BLOCH, M. (1974). Introducción a la Historia. (Séptima edición). México: Breviario del Fondo de Cultura Económica

BUNGE, A. (1984). La Investigación Científica. (2da Ed.). La Habana: Instituto

Cubano del Libro.

BUENDÍA, L. (1998). La investigación por Encuesta. En Buendía Eisman, L.,

Colas Bravo, P., y Hernández Pina, Métodos de Investigación en

Psicopedagogía (pp. 120-154). Madrid: Mcgraw-Hill

BUENDÍA, L y OLMEDO, E., (2001).Estrategias de aprendizaje en función del contexto. En Pozo. T., (et al).Investigación educativa: diversidad y escuela (pp.3001-309). Granada: GEU.

BUENDÍA EISMAN, L., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D., Y POZO LLORENTE, T.

(Coords.) (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa.

Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

BUENDÍA EISMAN, L. (2004). Presentación. En Buendía Eisman, L.,

González González, D., y Pozo Llorente, T. (Coords.) (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa.(pp.1-9). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

BUENO SANCHEZ, A., VALLEJO RUIZ, MÓNICA. (2003) Estilos de Citación y de Referencias Bibliográficas en la redacción de Documentos Científicos. Revista de Educación Universitaria, Granada, 16, 73-100.

BRUNER, J. (1991). .Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Editorial alianza Psicología Minor. Citado por Morenza, Liliana (2003). Los procesos cognoscitivos o procesos del conocimiento ¿ Qué son y cuáles son sus funciones. En Bello Dávila, Z. y Cásales Fernández, J.C. Psicología General. (pp102-134). La habana. Editorial Félix Varela

CACÉRES MESA, M. Y SÁNCHEZ ARCE, L.R. (2001). Orientaciones Metodológicas. México: Editorial UAHE. Series Cuadernos de Docencia, 8, 1-100

CHAVEZ RODÍGUEZ. J. (1996).Tendencias contemporáneas para la transformar la educación en los países Iberoamericanos. México: Ediciones INAES.

CAJIDE VAL, J., PORTOCASTRO, A. Ma., I MARTÍNEZ PIÑEIRO E. (2004) Metodología en la investigación cualitativa. En Buendía Eisman, L., González González, D., y Pozo Llorente, T. (Coords.) (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa.(pp.109-137) . Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

CALAF MASACHS, ROSER. (1994) Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia. Editorial OIKOS – TAU.- Barcelona, España.

CAMARENA, E. (2004). El pensamiento histórico en la didáctica de la historia. [Reseña del libro: Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria]. Revista Electrónica de Investigación

Educativa, 6 (1). Consultado el día 4 de mayo de año 2006 en:  
<http://redie.ens.uabc.mx/vol6no1/contenido-camarena.html>

CANO, M. A. (1918) La enseñanza de la Historia en la escuela primaria. La Habana: Cultural, S.A.

CANTÓN, G., CUESTA, R., Y CUADRADO, M.F. (Grupo Cronos)(1996): Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias sociales. En Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES. (1996) (Coord). La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y Perspectivas. Sevilla: Colección Alfar Universidad, Ediciones Alfar, SA., 85, 151-175

CARRETERO, M., POZO, J.I. Y ASENSIO, M. (1983). La enseñanza de la Historia. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 23, 55-74.

CARRETERO, M., POZO, J.I. Y ASENSIOM, M. (Comps. )(1989). La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid: Visor Distribuciones.

CARRETERO, M., LOPEZ MANJO, A., POZO, J.I., LEON, J.A., PEREZ ECHEVERRIA, P. y ASENSIO, M.(1992).Psicología de la instrucción, razonamiento y conocimiento específico. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 59-60, 11-29.

CARRETERO, M. Y LIMÓN, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la construcción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Revista Española Infancia y aprendizaje, 63-63, 121-151.

CARRETERO, M. y LIMON, M.(1993). Aportaciones de la Psicología de la instrucción a la enseñanza de la Historia. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 62-63, 153-167.

CARRETERO, M. Y LIMÓN, M. (1995).Razonamiento y enseñanza de la Historia, Tarbiya, 10, 101-112.

CARRETERO, M. (1996). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aprendizaje: Visor, S.A.

- CARRETERO, M. Y LIMÓN, M. (1996). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. (Coord). Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia. (pp. 31-56). Madrid: Morata
- CARRETERO, M., JACOTT, L. Y LÓPEZ MANJÓN, A. (1996) Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero, M. (Coord). Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia. (pp. 57-74). Madrid: Morata.
- CARRETERO, M., LÓPEZ-MANJÓN, A., Y JACOTT, L. (1996) La explicación causal de distintos hechos históricos. En Carretero, M. (Coord). Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia. (pp. 75-86). Madrid: Morata.
- CARRETERO, M. Y LUIMON, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo de la teoría a la práctica. En Rodríguez, M.J. y Arnay, J. (1997) (Coord). La construcción del conocimiento del escolar. (pp. 137-153). Carcelo: Paidós
- CARRETERO, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la historia. *Tarbiya*, 26, 73-82.
- CARRETERO, M. (2001). La construcción de una identidad nacional. *Revista Española de Pedagogía*, 308, 52-56.
- CARRETERO, M. (2003). Comprensión y Motivación. En Colectivo de autores. *Psicología del desarrollo del escolare*. Selección de Lectura I. (pp.264-280). La Habana: Editorial Félix Varela.
- CASTELLANOS SIMONS , D., CASTELLANOS SIMONS, B., LIVIANA LAVIGNE, M.J., SILVEIRO GÓMEZ, M., REINOSO CÁPIRO, C. Y GARCÍA SANCHEZ, C. (2002) Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- COHEN, L., y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa en las Ciencias Sociales*. Madrid: La Muralla, S.A.
- COLÁS BRAVO, Ma. P., Y BUENDÍA EISMAN, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar

- COLÁS BRAVO, Ma .P. (1998). Análisis cualitativo de datos. En Buendía Eisman, L., Colas Bravo, P., y Hernández Pina, Métodos de Investigación en Psicopedagogía (pp. 288-310). Madrid: Mcgraw-Hill
- COLÁS BRAVO, Ma. P. (1998). Investigaciones Realizadas con Metodología Cualitativa. En Buendía Eisman, L., Colas Bravo, P., y Hernández Pina, Métodos de Investigación en Psicopedagogía (pp. 314-337). Madrid: Mcgraw-Hill.
- COLÁS BRAVO, Ma P. (2000). Educación de programas educativos. En González González, D., Hidalgo Díez, E. y Gutiérrez Pérez, J. (Coords.) (2000). Innovación en la Escuela y Mejora de la Calidad Educativa. (pp.89-94). Granada: GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO
- COLECTIVO DE AUTORES. (1984). PEDAGOGIA. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- COLECTIVO DE AUTORES CUBANOS Y FRANCESES. (1996). La Historia y el oficio del historiador. Ciudad de La Habana, Ciencias Sociales.
- COLECTIVO DE EAUTORES. (2002). Didáctica de la Escuela Primaria. Selección de Lectura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- COLECTIVO DE AUTORES. (2005). Cuaderno de Actividades: Historia de Cuba. Sexto Grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- COLL SALVADOR, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar .Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Revista Española Infancia y Aprendizaje, 41, 131-142
- COLL SALVADOR, C. (1991). Psicología y Curriculum. Barcelona: Paidós
- COLL SALVADOR, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en la psicología de la educación. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.29-63). Madrid: Alianza Editorial.
- COLL SALVADOR, C, Y MARTÍN, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. . En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.67-86). Madrid: Alianza Editorial

- COLL SALVADOR, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.157-185). Madrid: Alianza Editorial.
- COLL SALVADOR, C, y SOLÉ, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.257-383). Madrid: Alianza Editorial.
- COOPER, H. (2002). Didáctica de la historia en la enseñanza infantil y primaria. Madrid: Morata.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal
- COOPER, HILARY. (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata.
- CÓRDOVA INESTA, A.I., DESCALS, A., Y GIL LLARINO, MA D. (2006). Psicología del desarrollo en la Edad Escolar. Madrid: Pirámides (Grupo Anaya)
- CÓRDOVA INESTA, A.I. (2006). Desarrollo cognitivo. En Psicología del desarrollo (pp 89-116). Madrid: Pirámides (Grupo Anaya).
- CÓRDOVA INESTA, A.I, y LAFUENTE BENACHE, J. (2006). Introducción al estudio de la psicología del desarrollo. Concepto y metodología. En. CÓRDOVA INESTA, A.I., DESCALS, A., Y GIL LLARINO, MA D. (Coord) (2006). Psicología del desarrollo en la edad escolar. (pp 19-37). Madrid: Pirámides (Grupo Anaya)
- CUBO DELGADO, S., GONZALEZ GOMEZ, J.J., y GONZALEZ CAVEZ, S.
- Referencias bibliográficas en Ciencias de la Educación: criterios de la APA  
y un ejemplo de gestión a través del programa EDN-NOTE. Revista de  
Investigación Educativa, 22, 183-2002.
- DE LA ORDEN HOZ, A.(2004). Producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico. En Buendía Eisman, L., González González, D., y Pozo Llorente, T.

(Coords.) (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa.(pp.15-28) .

Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

DE LA TEJERA DUBROCQ, JOSÉ. (1990). Por qué la enseñanza de la

Historia de Cuba en el nivel primario. La Habana: Editorial Pueblo y

Educación

DELVAL, J.A. (1974) La transmisión de los conceptos sociales. En Anuario de la Educación. Madrid: Santillana, 74, 72-83

DELVAL, J.A. (1981). La representación Infantil del mundo social. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 13, 35-67.

DELVAL, J.A., BARRIO, C., y ECHEITA, G. (1981). El conocimiento de los niños de su propio país. Revista Española de Pedagogía, 75, 33-36.

DELVAL, J.A, Y ECHEITA, G. (1991). La comprensión del niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 54, 71-108.

DELVAL, J.A, Y ECHEITA, G. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En Rodríguez, M.J., y Arnay, T. (Comp) (1997).La construcción del conocimiento. (pp 15-33). Barcelona: Paidós.

DELVAL, J. Y DENEGUI, M. (2002).Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. Investigación en la escuela, 48, 39-54.

DEL RINCON, D., ARNAL, J., Y SANS, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.

DENEGUI, M. y DELVAL, J. (2002). Los niveles de la comprensión. Investigación en la escuela, 48, 55-70

DE SOUSA SANTOS, B. (2005).El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Trotta / ILSA.

- DENZIN, N.K. Y LINCOL, Y.S. (1994) (Eds).Introduction: entering the Field of Qualitative. COLÁS BRAVO, P. (1998). Análisis cualitativo de datos. En Buendía Eisman, L., Colas Bravo, P., y Hernández Pina, Métodos de Investigación en Psicopedagogía (pp. 288-310). Madrid: Mcgraw-Hill.
- DENZIN, N.K. Y LINCOL, Y.S. (2000) (Eds). Handbook of qualitative research, Thousan Oaks C.A, Soge. Citado por Cajide Val, J., Porto Castro, A. Ma., y Martínez Piñeiro e. (2004). Metodología en la investigación cualitativa. En Buendía Eisman, L., González González, D., y Pozo Llorente, T. (Coords.) (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa.(pp.109-137) . Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- DIAZ PENDÁS, H. (1999). A propósito de la enseñanza de la Historia. En Seminario Nacional para Maestros Primarios. (pp. 8-10) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DIAZ PENDÁS, H. (2002). Una vez más sobre la enseñanza de la Historia. En Selección de Lecturas de Historia. (pp.1-9). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DIAZ PENDÁS, H. (2005). El ejercicio del pensar histórico. Intervención en el XVIII Congreso Nacional de Historia. Matanzas, Cuba, 17 de Octubre 2006
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. (1989). El lugar de la Historia en el curriculum 11-16. Un marco general de referencia. En CARRETERO, M., POZO, J.I. Y ASESIOM, M. (Comps. )(1989). La enseñanza de las ciencias sociales. (pp. 40- 69) Madrid: Visor Distribuciones
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, Ma.C (2004). (Coord.). Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- DRAKE, FREDERICK, D. (2002).Teaching Historical Yhinking. ERIC Digest. Source: ERIC Clearinghose for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. Ed 467313. Disponible en. www.eric.ed.gov. Page 1of 7. Consulta 16 de Marzo de 2006



- DUHARTE JIMÉNEZ, R. (1989). Nacionalidad e Historia. Santiago de Cuba, Cuba: Editorial Oriente.
- DURKHEIM, E. (1987). Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evaluación pedagógica en Francia. Madrid: La Piqueta.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). La dimensión cultural de la vida social.. Cuaderno de la Casa, 17. Quito-Ecuador .Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- ELLIOT W. EISNER (1998). Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño. Revista Enfoques Educativos, Universidad de Chile. Vol. 1 N° 1, 1 - 12. Consultado, 6 de Septiembre, de 2006.Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/>.
- ENCICLOPEDIA.(2002). Definiciones de cultura. Disponible en: es.wikipedia.org. Consultado 14 de febrero, 2007.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (1989) (Ed). La investigación de la enseñanza. (pp125-3001).Madrid: Paidós - MEC.
- FONTANA, J. (1982) .La historia después del fin de la historia En Torres Fumero, C. (2005).Selección de Lecturas de Historia Contemporánea. (pp. 71-77). La Habana: Editorial Félix Varela.
- FONSECA, M.A. (1945) . Compendio de Historia de Cuba. La Habana. ( 4ta edición) Impresores. P. Fernández y CIA.
- GAGNE, R.M. (1984). The conditions of learning and theory of instruction (4 ta ed). New Cork: Holt, Rinehart & Winston
- GINORIS QUESADA, G. (2003).Fundamentos didácticos generales del aprendizaje desarrollador en la escuela cubana. La Habana. Soporte Digital.
- GALINDO MORALES, R. (1993). Programas y unidades didácticas. En García Ruiz, A. L. (1993) (Coord.). Didáctica de la Ciencias Sociales en Educación Primaria. (Pp. 153-173). Madrid: España.

- GALINDO MORALES, R. (1993). Cambios y paisajes históricos. En García Ruiz, A. L. (1993) (Coord.). Didáctica de la Ciencias Sociales en Educación Primaria. (Pp. 368-398). Madrid: España.
- GALLEGAR, J.A. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: Principios fundamentales y normas generales. Revista de Educación No 315, 293-315
- GARCÍA GALLO, G. J. (1971). Bosquejo histórico de la educación en Cuba. La Habana. Editora Política.
- GARCIA OJEDA, M. (2002). La dirección escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículum en la concepción de la enseñanza desarrolladora. En Rico, et., al., Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria (pp34-48). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GARCÍA RUÍZ, A. L. (1993). Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. Madrid: Algaida Editores
- GARCÍA RUÍZ, A. L. (1993). Materiales y recursos didácticos. En García Ruiz, A. L. (1993) (Coord.). Didáctica de la Ciencias Sociales en Educación Primaria. (pp.95-122). Madrid: Algaida Editores
- GARCÍA RUIZ, A.L. (1997) (Coord.) Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia en la enseñanza Secundaria. Granada: Grupo Editorial Universitario
- GARCÍA, VALDÉS PEDRO: (1940) Enseñanza de la Historia. La Habana: Editorial Minerva.
- GARITA SANCHEZ, GUSTAVO (2006). Aprendizaje significativo: de la Transformación en las concepciones acerca de las formas de Interacción. Costa Rica: Red Revista de Ciencias Sociales iii. Consultado, 10 de Mayo, de 2006. Disponible en:
- [http://site.ebrary.com/lib/univgrada/Doc?id/-101\\_1082&ppg-4](http://site.ebrary.com/lib/univgrada/Doc?id/-101_1082&ppg-4). Ciencias Sociales, 94, 19-34.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El currículum: Una reflexión sobre la práctica (4a ed.). Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum renovación pedagógica. Investigación en la escuela, 7,7-21.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). Para saber más. Revista Española de Pedagogía, 225, 30-33.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). El currículum. ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica. En. Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. (3ª ed.) (pp. 137-169). Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1995):La transición de Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. Revista Española de Pedagogía, 238, 14-20

GOJMAN, s. (1994). La historia : una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) (1994). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones. (pp.25-41). Argentina: PAIDOS

GÓMEZ RODRÍGUEZ, L.I., Y ALONSO ROGRÍGUEZ, S. (2005). El Entrenamiento Metodológico Conjunto : Un Método Revolucionario de Dirección Científico Educativo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

GONZALEZ REY, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

GRUPO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1994).Proyecto IRES (Coord.). Experimentación curricular en ciencias sociales. Planteamientos y Perspectivas. Sevilla: Ediciones AIFAR

GRUPO CRONOS (2002).El conocimiento social relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplina. En Grupo Cronos (Coord) (2002). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (31-37).Barcelona: GRAÓ

- GUERRA SANCHEZ, R.(1923) La defensa nacional y la escuela. La Habana:  
Librería Cervantes.
- GUERRA SÁNCHEZ, R. (s/f). Historia elemental de Cuba. La Habana: Cultural, S.A.
- GUIMERÁ, C. (1993). El pensamiento del profesor. Revista Española de  
Pedagogía, 213, 19-20.
- HELWIG, CHARLES C. (2006). The development of personal autonomy throughout cultures. Cognitive  
Development, 21, Issue 4, 458-473- INEQUALIT AND INJUSTICE: IMPLICACIONES 2006.  
doi:10.1016/j.cogdeo 2006.06.005. Disponible en: [http:// www.sciencedirect.com/science?ob =  
llpURL&\\_ field = doi.](http://www.sciencedirect.com/science?ob=llpURL&_field=doi)
- HERVÁS AVILÉS, R.Ma (2003). Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en escenarios educativos.  
Granada: Grupo Editorial Universitarios.
- HERNANDEZ PINA, F (1998). Conceptualización del proceso de investigación educativa. En. Leonor  
Buendía Eisman, Pilar Colás y Fuensanta Hernández Pina. Métodos de Investigación en  
Picopedagogía (pp. 2-60). Madrid: McGraw-Hill.
- HERNANDEZ PINA, F., GARCIA PAZ, SANS, Ma. MARITNEZ CLAVE, P., HERVÁS AVILES, R.  
Ma Y MAQUIALON SNCHEZ, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje  
en estudiantes universitarios. Revista Investigación Educativa, 2, 487-510.
- HERNANDEZ PINA, F (2004), GARCIA PAZ, SANS y MAQUIALON SNCHEZ, J .El espacio  
Europeo de Educación superior, 6, 2004, 117-137.
- HERNANDEZ CORDOVA, F. X. (1995). Balance y Perspectiva. Revista Española de Pedagogía, 236,  
8-11.
- HERNANDEZ CORDOVA, F X. Y SANTACANA, J. (1995).Ideas, estrategias y recursos. Revista  
Española de Pedagogía, 236, 12-25.
- HERNANDEZ CORDOVA, F. X. (2002).Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.  
Barcelona: GRAÓ.

IAIES, G. Y SEGAL, A. (1994). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante. En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) (1994). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones. (pp.87-114). Argentina: PAIDOS

INFORME DE INVESTIGACIÓN. (1995).Modelo generérico de escuela .ICCP. La Habana.

INFORME DE INVESTIGACIÓN. (1996).Resumen de los resultados del grupo de investigación: TEDI. ICCP: La Habana

INFORME DE INVESTIGACIÓN (1999).Resumen de los resultados del Modelo de Escuela Primaria. ICCP. La Habana.

INSULA BARATARIA (Grupo) (1994). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Madrid: More Nostrum.

KRISTIN, D. NEFF AND SUIZZO, M. (2006).Cukture, prower, authentic city and psychological well – being within romantic relations hip: A comparison of European American and Mexican Americas. Cognitive Development, 21, Issue 4, 388-401- INEQUALIT AND INJUSTICE: IMLICACIONES 2006. doi:10.1016/j.cogdeo 2006.06.005. Disponible en: [http:// www.sciencedirect.com/science?ob=helpURL&\\_field=doi](http://www.sciencedirect.com/science?ob=helpURL&_field=doi).

JACOTT, L., y CARRETERO, M. (1996).Historia y Relato .En. Mario Carretero (Coord.). Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. (pp. 89-104). ). Madrid: Morata.

JAMES FIGAROLA, J. (2001). Alcance de la cubana. Santiago de Cuba, Cuba: Editorial Oriente.

JUAN PRIETO, M. Y MOLINER PEREZ, M a (2001).Propuesta de actividades para una unidad didáctica. En Marrón Garte, Ma I. (eds) (2001). La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del medio. (pp 459-468). Madrid: Grupo de didáctica de la AGE.

LABARRERE REYES, G. Y VALDIVIA PAIROL, G.E. (1988). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- LAMONEDA HERTA, M. (1998). Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5, 101-112.
- LEAL GARCÍA, H. (1998) ¿Qué enseñanza de la Historia necesitamos en los momentos actuales? Una reflexión necesaria. Revista Desafío Escolar. La Habana, ICCP. No.6, 36 - 39.
- LEAL GARCIA, H. (2002). Desafíos de la enseñanza de la Historia: Conocer para transformar, amar para enseñar y educar. En Selección de lecturas de Metodología de la Historia. (pp. 10-35). La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- LEAL GARCÍA, H. (2003). Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LEAL GARCÍA, H. (2005). La cultura histórica: Elemento esencial en la concepción de la escuela cubana. Ponencia Presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía, 2005. Habana. Cuba, 1 de Febrero del 2005.
- LICERA RUÍZ, A. (1997). Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva Psicopedagógica. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LICERA RUÍZ, A. (2000). Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias sociales. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LLOPIS, C. (1996). Ciencias sociales geografía e historia en Secundaria Básica. Madrid: Ediciones NARCEA.
- LIMÓN, M., y CARRETERO, M. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. Revista Española de Pedagogía, 238, 34-41.
- LIPMAN, M., SHAR, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1998) La filosofía en el aula. Madrid: De la Torre.
- LOPEZ, J. (2002). La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En Colectivo de Autores. Pedagogía (102-108). La Habana: Pueblo y Educación.

- LOPEZ CIERRA, F., DE LA TORRE MOLINA, M., LOYOLA VEGA, O. y TORRES CUEVA, E. (2005, 30 noviembre). Un Complejo de orden, de desorden y de organización. *El Historiador*, 9, 14
- LOYOLA VEGA, O. (1996). Reflexiones sobre la escritura de la historia en Cuba actual. En *Revista Cubana Temas*, 6, pp. 94 -97.
- LOYOLA VEGA, O. (2005). Intervención en el XIII Congreso Nacional de Historia. Matanzas, Cuba, 17 de Octubre, 2005.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MERCHAN IGLESIA, F.J. (2001). La producción del conocimiento escolar en las clases de Historia. Profesores, alumnos, prácticas para la enseñanza en Secundaria Básica. En Mainer, J. (Coord) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. (pp 142-147). Madrid: Paidós.
- MAESTROS, P. (1987). Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza de secundaria 12-16. *Generlitat Valenciana*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- MAESTROS, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. En Pedro Ruiz Torres. *La historiografía*. Madrid: Marcial Pons, *Ayer*, 12, 135-181.
- MIENER BAQUÉ, J. (1991). Historiografía y curriculum. *Revista Studia Pedagogía*, 23, 33-41
- MARTIN, E., MORENO, A., DEL BRAVO, C., y ECHEITA, G. (1985). Enseñar a aprender en Ciencias Sociales. *Revista Española de Pedagogía*. No. 162, 53-56.
- MARTIN, E., Y SOLE, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). *Psicología y Educación*. (pp.89-112). Madrid: Alianza Editorial
- MARSHALL G, J.(2005). Participatory, active learning: Historical Antecedents. PAL: Antecedents / Page 1 of 8/ fall 2005. Winthrop University
- MAURI, T., I. VALLS, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: Una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). *Psicología y Educación*. (pp.509-526). Madrid: Alianza Editorial.

- MILES MB, HUBERMAN AM. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage, Londres. Citados por. COLÁS BRAVO, P. (1998). Análisis cualitativo de datos. En Buendía Eisman, L., Colas Bravo, P., y Hernández Pina, Métodos de Investigación en Psicopedagogía (pp. 288-310). Madrid: Mcgraw-Hill
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001). Contenido de la educación y estrategias de Aprendizaje para el siglo XXI. Informe presentado al Seminario Sub regional sobre el Desarrollo Curricular “Para Aprender a Vivir Juntos”. La Habana, Cuba, 15 al 18 de mayo del 2001. 12 p. Ver sitio <http://www.ibe.unesco.org/Regional/CaribbeanSurvey/CaribbeanPdf/cuba.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001). Programa de Historia de Cuba 5to grado. (2da Ed, corregida y aumentada).La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- MONEREO, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. Revista Española de Pedagogía, 237, 8-14.
- MONEREO, C. (1997). La construcción de conocimiento estratégico en el aula. En María Luisa Pérez Cabaní (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Cuadernos para el análisis. Universitat de Girona: HORSORI. No. 10, 21-31.
- MONEREO, C. (Coord.)(2000). Estrategias de enseñanza y aprendizajes. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C., Pozo, J.I.,I, Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizajes en el contexto del aula. En Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.235-257). Madrid: Alianza Editorial.
- MORENZA, L. (2003). Los procesos cognoscitivos o procesos del conocimiento. ¿ Qué son y cuáles son sus funciones?. En Bello Dávila, Z. (Coop). Psicología General. (pp. 102-134). La habana: Editorial Félix Varela.
- NELSON, L. R., and FREDERICK, D.D. (2001). Civic intelligence and liberla intelligence in the History Education of Social Studies Teachers and Students. In PRINCIPLES AND PRACTICES OF DEMOCRACY IN THE EDUCATIOPN OF SOCIAL STUDIES TEACHERS: CIVIC LEARNING IN TEACHER EDUCATION, Ed.John J. Patrick and Robert S. Leming, 135-166. Bloomington, IN:



ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science Education, 2001. ED.460 064. Disponible en: [http://www.sciencedirect.com/science?ob=helpURL&\\_field=doi](http://www.sciencedirect.com/science?ob=helpURL&_field=doi).

NOCEDO, I. y ABREU, E. (2001). Metodología de la Investigación Pedagógica y Psicopedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

OLOIVER CARBONELL, C. (1993). La Historiografía. (Traducido por Aurelio Garzón del Camino). México: Fondo de cultura económica.

ORRARE DE LÓPEZ PICASO, A.M. Y SAVARZAMAN, J.H. (1994)? Qué se enseña y qué se aprende en historia?. En Aisenber, B. y Alderoqui, S. (Comps) (1994). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. (pp. 205-247). Argentina: PAIDOS

PAGÉS BLANCH, J. (1983). Introducción a la Historia. Barcelona. Editorial BARCANOVA

PAGÉS BLANCH, J. (1989). Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Quima. Santander.

PAGÉS BLANCH, J. (1993). Psicología y didáctica en ciencias sociales. Revista Española Infancia y aprendizaje, 62, 121-152.

PAGÉS BLANCH, J. (1995). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 13, 38-50.

PAGES, J. (1996). Las Representaciones de los estudiantes de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son? ¿cómo aprovecharlas?. Investigación en la escuela, 28, 103-113

PAGÉS BLANCH, J. (1997). El tiempo histórico. En Pilar Benejam, Joan Pagés (Coord). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria. (200-206)Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona: Horson.

PAGÉS BLANCH, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4, 161-178.

Consultado 14 de Mayo, 2006. Disponible [woble.edu.ar/contratapa/archives/cat\\_ciencias\\_sociales.php/01k](http://woble.edu.ar/contratapa/archives/cat_ciencias_sociales.php/01k).

PALACIOS, J., COLL, C., y MARCHESI, A. (2003). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En Colectivo de autores. Psicología del desarrollo del escolar. Selección de Lectura I. (pp.186-210). La Habana: Editorial Félix Varela.

PEREZ CABANI, Ma.L. (1995). Los mapas Conceptuales. Revista Española de Pedagogía, 233, 14-21.

PEREZ CABANI, Ma.L. (1997). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas. En. María Luisa Pérez Cabaní (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Cuadernos para el análisis. Universitat de Girona: HORSORI. No. 10, 49-64.

PEREZ CABANI, Ma.L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.285-304). Madrid: Alianza Editorial.

PEREZ, G., GARCÍA, G., NOCEDO, I. y GARCÍA, M.L. (1996) Metodología de la Investigación en educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

PEREZ GOMEZ, A. (1994). Las funciones sociales de la escuela. En. Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. (3ª ed.) (pp. 17-30). Madrid: Morata.

PEREZ GOMEZ, A. (1994). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje. En. Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. (3ª ed.) (pp. 34-57). Madrid: Morata.

PEREZ GOMEZ, A. (1994). Enseñanza para la comprensión. En. Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. (3ª ed.) (pp. 78-107). Madrid: Morata

- PEREZ GOMEZ, A. (1994). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de construcción. En. Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. (3ª ed.) (pp. 322-350). Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1965). Papel de la acción en la formación del pensamiento. Moscú: Voprosy psijologii.
- PIAGET, J. (1972). Epistemologie des sciences de l homme. París: Col, Idées Gallimord, 260, 15-130.
- PIAGET, J. (2003). Aparición del pensamiento operacional: operaciones concretas de los siete a los doce años. En Colectivo de autores. Psicología del desarrollo del escolare. Selección de Lectura I. (pp.281-289). La Habana: Editorial Félix Varela.
- PLANOS VINALS, C. (1998). La primera ocupación norteamericana: objetivos y resultados. En INSTITUTO DE HISTORIA DE CUBA (1998). Historia de Cuba. La Neocolonia: organización y crisis desde 1899 hasta 1940. ( pp.1-41).La Habana: Editora Política
- POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1983). El adolescente como historiador. Revista Española de Pedagogía, 23, 75-90.
- POZO, J.I, CARRETERO, M., y ASENSIO, M. (1983).Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 24, 55-58.
- POZO, J.I, ASENSIO, M. CARRETERO, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en la historia. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 34, 23-41.
- POZO, J.I. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.
- POZO, J.I., Y POSTIGO, Y. (1997). Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del curriculum. En María Luisa Pérez Cabaní (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Cuadernos para el análisis. Universitat de Girona: HORSORI. No. 10, 83-95
- POZO, J. (1999). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje (3ª ed.). Madrid: Alianza.
- POZO, J.I. Y MONEREO, C. (Coord). El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid :Aula XXI. Santillana.

- POZO, J., MONEREO, C., y CASTELLO, M. (2000). El uso estratégico del conocimiento. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.211-229). Madrid: Alianza Editorial.
- POZO, J. (2003). Adquisición de conocimientos. Madrid: Morata.
- PRATS, J. y SANTACANA, J . (1998). Ciencias Sociales. En Enciclopedia General de la Educación: Barcelona: Océano Grupo Editorial, Vol. 3.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2000). Disciplina e interdisciplinariedad: El espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia. En Revista IBER de Didáctica y de las Ciencias Sociales., Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Editorial GRAÓ, 24, pp 33-44. Citados por Berstar González Ma. El patrimonio cultural local en la formación integral de los escolares primarios: su empleo desde la Historia d Cuba para 5to grado. Tesis Doctoral Inédita.
- PRATS, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación y Centros. Mérida. Citado por Berstar González Ma. El patrimonio cultural local en la formación integral de los escolares primarios: su empleo desde la Historia d Cuba para 5to grado. Tesis Doctoral Inédita.
- PROYECTO REGINLA DE EDUCACIÓN PARA AMERICA LARTINA Y EL CARIBE. (2003).Declaración de La Habana. Congreso Pedagogía, 10 de febrero, 2003.
- PULIDO CÁRDENAS, M. (1991). Seminario Nacional de Educación: Hacia el perfeccionamiento de los planes de estudio. La Habana. Febrero, 2 al 7.
- PULIDO CÁRDENAS, M- (1998). Juan Gualberto Gómez. Pensamiento y Acción. Tesis de Maestría. Universidad de la Habana. (Inédita)
- PULIDO CÁRDENAS, M. (en prensa). Realidad y reafirmación de nuestra memoria histórica en Periódico 5 de Septiembre Cienfuegos (5 de Marzo, 1999 a)

PULIDO CÁRDENAS, M. (1999 b). La formación del pensamiento histórico a través de un sistema de tareas didácticas. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana, febrero 2-7 de 1999.

PULIDO CÁRDENAS, M., RODRÍGUEZ STABLES, N., QUINTANA ROMERO, L. Y DUHARTE JIMENEZ, C. (2000). Informe de Investigación. Cienfuegos. Instituto Superior Pedagógico. “Conrado Benítez García”. Cienfuegos

PULIDO CÁRDENAS, M. (2001). Enseñanza de la Historia y educación patriótica. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Historia. Santiago de Cuba, noviembre 27 al 2 de diciembre de 2001.

PULIDO CÁRDENAS, M. (2003). Enseñanza de la Historia y educación patriótica. Ponencia presentada en el Congreso internacional de Pedagogía. La Habana, febrero 2-5, de 200.

PULIDO CÁRDENAS, M. (2003). Historia regional y Local: Socialización del conocimiento histórico a través de tele clases. México: Departamento de Sociología Rural de la Universidad autónoma de Chipango.

PULIDO CÁRDENAS, M. (2004). Ejercicio del pensar y pensamiento histórico. Trabajo presentado para optar por el Diploma de Estudios de avanzada. Universidad de Granada.

PULIDO CÁRDENAS, M. (2005). Ejercicio del pensar y pensamiento histórico. Enfoque teórico e historiográfico. Ponencia Presentada en el XVIII Congreso nacional de Historia. Matanzas, octubre 13 al 17 de 2005

RAYMON, S., NICKERSON, D.N., PERKENS. E., SMITH, E. (1998). Temas de educación (3ra reimpresión). Paidós/ M.EC.

REYES GONZÁLEZ, J. I. (1999). "La evolución del objeto del estudio de la Historia, las principales corrientes historiográficas y su influencia en la conformación del pensamiento histórico - social del escolar". Cuba, Publicación electrónica: "Monografías. com."

- REYES GONZÁLEZ, J. I. (2000). El tiempo histórico: Sus tendencias. Cuba, Publicación electrónica: "Monografías. com."
- RINCON, D., ARNAL, J., LATORRE, A., y SANS, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.
- RODRIGUEZ GOMEZ, G., GIL FLORES., y GARCÍA JIMENEZ. (2002). Metodología de la investigación cualitativa. Santiago de Cuba: PROGRAF
- RODRÍGUEZ, Ma. J., y CORREA, N. (2001). Representaciones y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.117-135). Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ, Ma. J, y POZO, J.I. (2001). El cambio de representación en el conocimiento conceptual. Revista Española de Infancia y Aprendizaje, 24, 405-423
- RODRIGUEZ RATIA, F. (1997). Los contenidos de enseñanza- aprendizaje en el curriculum de Ciencias Sociales. En García Ruiz, A. L. (1993) (Coord.). Didáctica de la Ciencias Sociales en Educación Primaria. (123-146). Madrid: Algaida Editores.
- RODRIGUEZ BEN, J. (2005). Los libros de textos en la república neocolonial. Su contenido y su tendencias. Ponencia Presentada en el XVIII Congreso Nacional de Historia. Matanzas, Cuba, octubre, 13 al 17.
- RICO MONTERO, R. (1996). Reflexión y aprendizaje en el aula. L Habana: Editorial Pueblo y Educación
- RICO MONTERO, PILAR ET. AL. (2001). Rico, M. P. (2000) "Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria" Editorial Pueblo y Educación. 30 p. (CIDE, MEC. RIEME, CIDE, MEC). En los sitios: <http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/varios/ricoetal2001he.pdf>.
- RICO MONTERO, P. (et., al.) (2002). Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

RICO MONTERO, P., Y SILVESTRE ORAMAS, M. (2002).Proceso de enseñanza-aprendizaje. En Pilar Rico Montero (et., al.) Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria.(pp. 49-62). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

RICO MONTERO, P. (2002).Técnicas para potenciar en aprendizaje desarrollador en el escolar primario. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

RICO, MONTERO, P., SANTOS PALMA, E.M., Y MARTIN-VIAÑA CUERVO, V. (2004).Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Escuela Primaria. Teoría y Práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

RIQUENES TARRAGÓ, ANIURKA, QUINTANA PÉREZ, MERCEDES .FCA, GUZMÁN DE ARMAS, LUÍS Y LÓPEZ PARDO, JULIA MA (2001). Orientaciones Metodológicas. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 5to grado. Segunda edición corregida y aumentada.

RODRÍGUEZ RATIA, FÉDERICO. (2004). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales. En Domínguez Garrido, Ma Concepción (Coord). Didáctica de las Ciencias Sociales. (pp.123-146). Madrid: Pearson. Prentice Hall

ROMERO RAMURO, M. (2002). Tendencias actuales de la Didáctica de la Historia. En Selección de Lecturas de metodología de la Historia. (pp. 36-48). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ROZADA MARÍNEZ, J. M.(1997). Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Madrid: Akal.

SANCHEZ OGALLAR, A. (1999) Conocimiento Geográfico. Madrid: Ediciones. MEC-Narcea.

SANCHEZ PRIETO, S. (1995). ¿ Y qué es la historia ¿. Reflexiones epistemológicas. Madrid: Siglo XXI Editores.

SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA MAESTROS (1999).(En Prensa, 7 de febrero). Universidad para todos. Periódico Juventud Rebelde.

SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA MAESTROS (2001).(En Prensa, 17 de Abril).  
Universidad para todos. Periódico Juventud Rebelde.

SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA MAESTROS (2003).(En Prensa, 15 de  
Noviembre). Universidad para todos. Periódico Juventud Rebelde.

SHEMILT, D.J (1987). El proyecto “Historia 13-16” de Schools Council: pasado, presente y futuro. En  
AA.VV: La geografía y la Historia dentro de las Ciencias sociales: hacia un currículum integrado.  
(pp. 173-207).Madrid: MEC.

SIERRA ZALCEDO, R.A. (2002).Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una  
perspectiva pedagógica. En Colectivo de Autores. Pedagogía (311-328). La Habana: Editorial  
Pueblo y Educación

SILVESTRE ORAMAS, M. (1999). Aprendizaje, educación y desarrollo. Habana: Editorial Pueblo y  
Educación.

SILVESTRE, M., PATIÑO, M.R, y HERNANDEZ, J.L. (2000). Teoría y Práctica de la Elaboración  
de Libros de Texto. Acapulco: Expos.

SILVESTRE ORAMAS, M. y ZILBERSTEIN (2002). Hacia una didáctica Desarrolladora. La Habana:  
Editorial Pueblo y Educación.

SILVESTRE ORAMAS, M., y RICO, P.(2002). Proceso de enseñanza-aprendizaje. En Colectivo de  
Autores. Pedagogía (69-79). La Habana: Editorial Pueblo y Educación

SPEARS BROMN, C. (2006). Biasat School: Perceptcons of racial lethnic discrimination amonglatina  
and European American Children. Cognitive Development, 21, Issue 4, 401-419- INEQALIT AND  
INJUSTICE: IMLICACIONES 2006. doi:10.1016/j.cogdeo 2006.06.005. Disponible en: [http://  
www.sciencedirect.com/science?ob=helpURL&\\_fielc=doi](http://www.sciencedirect.com/science?ob=helpURL&_fielc=doi).



- SOSA RODRÍGUEZ, ENRIQUE. (2001). Fracaso de la descentralización y americanización de la instrucción pública de primaria en Cuba (1899-1902). *Revista Semestral de Estudios Históricos y Socioculturales.*, 11, 16-30
- SOUTO GONZALEZ, X. (1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Editorial. Del Serbal
- TAYLOR, S.J; Bogdan, R (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- TAYLOR, S.J; Bogdan, R (1984). La entrevista en profundidad. En TAYLOR, S.J; Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (100-132). Buenos Aires: Paidós.
- TONDA MONLLOR, E. Ma., SEBASTIAN ALCAZAR, R. (2003). Las dificultades en el aprendizaje de los conceptos de tiempo atmosférico y clima: La elaboración de climogramas. *Revista Educación Universitaria*, 16, pp. 47-69. Granada.
- TORRES – CUEVAS MORALES, E. (1996). Prólogo. En Colectivo de Autores (1996). *La Historia y el oficio del historiador*. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
- TORRES – CUEVAS MORALES, E. (1997). En busca de la cubanidad. *Revista Semestral de Estudios Históricos y Socioculturales.*, 3, 11-22
- TORRES - CUEVAS, MORALES ,E. (2001). De la sociedad esclavista a la Revolución Independentista En Torres - Cuevas, E y Loyola Vega, O. (2001). *Historia de Cuba 1492-1898. formación y liberación nacional*. (pp. 155-216). La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- TORRES FUMERO, C., MATÍNEZ MARÚN , V. Y RAFAEL VÁZQUEZ, B. (1974). *Historia. Temas didácticos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- TORRES, FUMERO C. (1996). *Historiografía y la Formación del Historiador*. "La formación del Historiador" *Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Morelia, Michoacán, México, 2,
- TORRES FUMERO, C. (2005) *.Selección de Lecturas de Historia Contemporánea*. La Habana: Editorial Félix Varela.

- TORRES SANTOME, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- TREPAT, CRISTÓFOL – A. (1995). Procedimientos en Historia: Un punto de vista didáctico. ICE. Barcelona. Editorial GRAO.
- TREPAT, CRISTÒFOL-A. Y PILAR COMES. (1998) El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. (pp.44-45) Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- TREVE GONZALEZ, G. (1998).La investigación en la Didáctica de las Ciencias sociales: perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas. Huelva: Servicios de Publicaciones Universidad de Huelva.
- UNESCO. (1995). Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental. Proyecto Principal de Educación para América latina y el caribe. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2000).Concepto de cultura. Documento sobre la posición de la UNESCO para el Foro del BID. En Cultura y Desarrollo. Publicaciones de la ORCAL, 1, 124-125.
- VALLS, E. (1997). Enseñar y aprender en las Ciencias Sociales. En María Luisa Pérez Cabaní (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Cuadernos para el análisis. Universitat de Girona: HORSORI. No. 10, 137-147.
- VIGOTSKY, L.S. (1998).Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- VIGOTSKY, L.S. (2003).Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En Colectivo de Autores. Psicología del desarrollo del escolar. Selección de Lecturas I. (pp.45-59) La Habana: Editorial Félix Varela.

- VILAR, P. (1988). Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Barcelona. Grijalbo PP 1749. (Traducido por Dolores Falch). En Colectivo de autores (1996). La Historia y el oficio del historiador. (pp 1-21) La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
- VILAR, P. (1992). Pensar la historia. México: Instituto Mora.
- VAN MOREN, M. (1990). Researchinghued experience. Londres: Althuuuse. Citado por RODRIGUEZ GOMEZ, G., GIL FLORES., y GARCÍA JIMENEZ. (2002). Metodología de la investigación cualitativa. Santiago de Cuba: PROGRAF
- WHOF, R.F. (s/f). Language, mid and realiyt. A review of generla semantics, 9, pp 167-168. Citado por Ameno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (198). Sistema d enseñanza y sistema de pensamiento (pp. 20-37). En La enseñanza su teoría y su práctica.(3ra ed). Madrid: Morata.
- WILLIAN. F. A, AND JANSON GOL (2006). The effects of social injustice and inegvality on childrens moral judgments and behavior: Towards a theoretical model. Cognitive Development, 21, Issue 4, 458-473 INEQUALIT AND INJUSTICE: IMPLICACIONES 2006. doi:10.1016/j.cogdeo 2006.06.005. Disponible en: [http://www.sciencedirect.com/science?ob=llpURL&\\_fielc=doi](http://www.sciencedirect.com/science?ob=llpURL&_fielc=doi).
- XVI CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA. (1999). Programa Científico Santis Spiritus. Cuba
- XVI CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA (2001). Programa Científico. Santiago de Cuba. Cuba.
- XVII CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA (2003). Programa Científico. Cienfuegos. Cuba.
- XVIII CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA (2005). Programa Científico. Matanzas Cuba
- YANES GONZALES, F. (2006). ¿Qué implica la enseñanza de la historia en educación primaria? Revista de Educación y Cultura: La Tarea, pp 1-3. Consultado 16 de Mayo de 2006. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/yanez9.htm>.
- ZABALZA, M.A (1990). Fundamentos de la didáctica y el conocimiento didáctico. En Medina Revilla, A. y Sevillano, M. L.(Eds) (1990). Didáctica adaptativa. El currículo: fundamentación, diseño, desarrollo y evolución. Tomo I. (pp 87-221). Madrid. UNED.
- ZABALZA, M.A (1991). Los diarios de la clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Publicaciones Universitaria, S.A.

ZABALZA, M.A (1991). Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica. Madrid: Nancea.

ZANETTI LECUONA, OSCAR. (1995). Realidades y urgencias de la historiografía social en Cuba. Revista Cubana Temas, 1, 119-120.

ZANETTI LECUONA, OSCAR. (2000). Trayectoria de la historiografía cubana en el siglo XX. Revista Semestral de Estudios Históricos y Socioculturales, 10, 5-2

ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. (1998). Didáctica Integradora de las Ciencias vs. Didáctica Tradicional. Experiencia Cubana. Cuba

ZILBERSTEIN, J, CAMPISTROUS, L Y SIFREDO, C., (2000). ¿Conoce usted las tendencias actuales que coexisten en la enseñanza de las ciencias? *Revista Iberoamericana de Pedagogía* 4 (II), 3-13

ZILBERSTEIN, J., (2000). ¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente la permita diagnosticar el trabajo de sus alumnos? *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 4 (10), 2-8.

**ANEXO I.****METODOLOGÍA DE: LA TIPOLOGÍA CONCEPTUAL COMO PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA. FUENTE: ADAPTADO DE CARRETERO Y LIMÓN, 1996; pp.75-76**

Tipos de conceptos	Significados
Conceptos universales	Contiene un amplio campo de significados, deben ser fragmentados en conceptos más simples.
Conceptos analíticos	Son conceptos más prácticos, generan preguntas y conocimientos, que son de uso inmediato en el análisis de los datos o acontecimientos en detalles específicos pueden ser partes de otros conceptos.
Conceptos por observación	<p>Son conceptos concretos, pueden ser adquiridos por observación directa o indirecta de la realidad que se conceptualizan.</p> <p>Pueden denominarse conceptos simples. Son conceptos descriptivos de mayor dificultad de elaboración por observación, requiriendo de otros conceptos. Se requiere de muchos conceptos para establecer relaciones. Son la llave para elaborar los conceptos por definición.</p>
Conceptos por definición	Conceptos abstractos. Son conceptos donde intervienen dos o más.
Conceptos específicos	Son los que refieren a conceptos particulares concretos
Conceptos metodológicos	Están en relación con la clasificación y ordenamiento de los hechos y procesos

**ANEXO II****CUADRO RESUMEN DE LAS HABILIDADES, CARACTERÍSTICAS, ACCIONES Y OPERACIONES. FUENTE: ELABORADO POR EL AUTOR.**

<b>HABILIDADES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>ACCIÓN</b>	<b>OPERACIÓN</b>
<b><u>OBSERVACIÓN</u></b>	Es la percepción voluntaria, planificada y dirigida que tiene como objetivo fundamental, conocer los datos, hechos y procesos históricos y los cambios que ocurren en él, para lo cual se requiere de los conceptos constitutivo del tiempo histórico: cronología, periodización, duración ritmo, así como seguir el curso de un hecho, fenómeno, acontecimiento, de un proceso, puede ser real o reproducción por medio de láminas, maquetas, objetos, etc.	Observar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar el objeto histórico de observación : hechos acontecimientos, procesos históricos</li> <li>2. Determinar los objetivos de la observación</li> <li>3. Observar el todo.(Síntesis inicial)</li> <li>4.Fijar los rasgos y características del objeto observado: tipología de los hechos, acontecimientos o procesos, época, período, contexto, acciones</li> <li>5. Guiar a los alumnos para observar los detalles (análisis), las partes: recepción, información explicativa, estímulos previos de aprendizaje, percepción selectiva, guías de aprendizaje, retroalimentación de la información.</li> <li>6. Integración de las partes en el todo síntesis final: retención, transferencia, generalización</li> </ol>

<p><b><u>Comparación</u></b></p>	<p>Constituye una de los procesos didácticos fundamentales. Solo al diferenciar los objetos o fenómenos de los más semejantes a ellos y establecer sus semejanzas con otros mas alejados, lograremos aclarar los rasgos esenciales del objeto o fenómeno, y comprenderlo. (Transferencia), significa, determinar parámetros comprensibles como: épocas, contextos, personalidades, acciones, semejanzas y diferencias, continuidad, discontinuidad, duración, ritmos.</p>	<p>Comparar</p>	<p>1.- Determinar los objetos de comparación: hecho, acontecimientos, procesos, estructuras, ejemplos, conceptos 2.- Determinar los criterios o línea de comparación (lo que vamos a comparar en los objetivos): argumentos históricos, épocas, períodos (años, siglo). 3.- Determinar las diferencias y semejanzas entre cada línea de comparación.(tipificación) 4.- Realizar conclusiones parciales sobre cada línea de comparación.(inferencias y trasferencias) 5.-Conclusiones generales.(generalización)</p>
<p><b><u>Definición de conceptos</u></b></p>	<p>La definición es la expresión verbal del concepto. El alumno puede definir un concepto cuándo conoce los rasgos o características esenciales de los objetos y fenómenos así como los nexos y relaciones entre ellos o con otros, es decir, aquellos rasgos o aquellas relaciones, que distinguen el hecho, acontecimiento o proceso histórico, de todos los demás objetos o fenómenos, es decir, definir que es ese y no otro, pero a la vez la conexiones entre estos.  Responde a la pregunta ¿Qué es?, y ¿Cómo es?</p>	<p>Definir</p>	<p><b>VIA INDUCTIVA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar diversos ejemplos históricos, analizarlos o compararlos.</li> <li>• Destacar las semejanzas que existen entre ellos.(ordenar, tipificar, inferir, transferir)</li> <li>• Distinguir los rasgos esenciales de los secundarios (análisis y abstracción)</li> <li>• Determinar los rasgos esenciales comunes (generalización).</li> <li>• Definir el concepto enunciado de forma sintética precisando los rasgos esenciales del objeto o fenómeno histórico (denotación semántica)</li> <li>• Aplicar el concepto a nuevos casos particulares (ejemplificación y concreción).</li> </ul> <p><b>VIA DEDUCTIVA.</b></p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar el concepto.</li> <li>• Analizar sus rasgos esenciales (denotación semántica)</li> <li>• Enunciar de forma sintética y precisar los rasgos esenciales del hecho, acontecimiento o proceso histórico.</li> <li>• Citar ejemplos que muestren cómo basándose en el concepto en cuestión se aplican a objetos o fenómenos singulares (concreción).</li> </ul>
<b><u>Caracterización</u></b>	Se deriva de la asimilación del concepto. Se caracteriza el hecho, fenómeno o proceso histórico, destacando sus propiedades, rasgos o relaciones esenciales que permiten diferenciarlo de los demás. Significa qué es eso, y se diferencia del resto, es su tipificación.	Caracterizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el objeto.</li> <li>• Determinar lo esencial en el objeto.(tipificación histórica)</li> <li>• Comparar con otros objetos de su clase y de otras clases.(discriminación por ordenamiento, agrupamiento por tipos o de clases, individuales o sociales por género)</li> <li>• Seleccionar los elementos que lo justifican y distinguen de los demás objetos.(diferenciación conceptual, diferenciación por ejemplos)</li> </ul>
<b><u>Ejemplificación</u></b>	Es una forma de concreción, del concepto en determinados hechos, acciones, acontecimientos y procesos, es la observación objetual de la realidad. Se exponen ejemplos y casos concretos en lo que se exprese lo particular o lo general. Consiste en demostrar, probar o explicar con ejemplo, es expresión de la evidencia	Ejemplificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el concepto (estructura semántica)</li> <li>• Ilustrar los conceptos, con datos, ejemplos acciones</li> </ul>



	histórica.		
<b><u>Explicación</u></b>	Expresa la comprensión y asimilación de los nexos causales entre los objetos y fenómenos (relación de causa efecto). Responde a diferentes preguntas: ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Para qué? Permite dirigir la atención al origen, evolución, caducidad o desaparición. En esta son sustantivo los conceptos estructurante del tiempo histórico, de ritmo, duración, cambio, ruptura, continuidad, discontinuidad.	Explicar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los datos de la proposición, las acciones</li> <li>• Interpretar los juicios de partida.</li> <li>• Buscar los conceptos, que sirvan de base a la conexión para la comprensión y el razonamiento</li> <li>• Encontrar en otras fuentes los juicios que corroboran el juicio inicial.(relativismo histórico)</li> <li>• Reafirmar lo expresado dando razones para ello, en sentido de relaciones y conexiones (generalización , agrupamiento por jerarquía )</li> </ul>
<b><u>Ordenamiento</u></b>	Consiste en disponer en determinado orden o seriación objetos, hechos, fenómenos y procesos históricos. Es la herramienta para determinar cronologías, periodización, pero no debe confundirse con el concepto tiempo histórico, es decir, permite estudiar, días, años, siglos, momentos, coyunturas y contextos	Ordenar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar los objetos que se van a ordenar y el criterio de ordenamiento: cronología, periodización, ritmos, continuidad, ruptura, tiempos cortos y tiempos largos.</li> <li>• Analizar los objetos que se van a ordenar.</li> <li>•</li> </ul>
<b><u>Relación</u></b>	Mostrar la semejanza, cualidades y relaciones entre hechos y acontecimientos históricos, inferir y transferir, tiene por base, el concepto (definición), los ejemplos, la comparación	Relacionar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar de manera independiente los datos, hechos o procesos a relacionar</li> <li>• Determinar los criterios de relación entre los objetos seleccionados : acciones, épocas, períodos</li> <li>• Determinar los nexos y conexiones de un grupo de hechos, acontecimientos y</li> </ul>

			<p>procesos , de uno hacia otro, a partir de los criterios seleccionados (elaborar análisis parcial)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar las conclusiones generales. Inferencias y transferencias, generalización</li> </ul>
<p><b><u>Narración</u></b> o <b><u>Relato</u></b></p>	<p>Describir o comentar un hecho de forma oral imprimiéndole una gran carga emotiva. Se usa en los argumentos, los personajes, el contexto e incluso los ideales de las acciones humanas, que son concreción objetiva de los hechos y procesos históricos.</p>	<p>Narrar Relatar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitar el periodo temporal de los hechos, acontecimientos y procesos a narrar</li> <li>• Seleccionar el argumento del relato o narración (acciones que acontecen como hilo conductor de la narración en el tiempo)</li> <li>• Caracterizar los demás elementos que den vida y condiciones concretas al argumento (personas, situación histórica)</li> <li>• Exponer ordenadamente las relaciones encontradas: información explicativa, percepción selectiva.</li> </ul>

**ANEXO III.****PARRILLA CONCEPTUAL. CONCEPTOS QUE SE EXPLORAN FUENTE: ELABORADO POR EL AUTOR A PARTIR DE FIGAROLA, 2005; INSTITUTO DE HISTORIA DE CUBA, 1996, LIBRO DE TEXTO, 2001; TORRES-CUEVA, 2001**

<b>NÚCLEO CONCEPTUAL</b>	<b>APROXIMACIÓN A UNA DEFINICIÓN Y SU CARACTERIZACIÓN</b>
COLONIA	Tipo de sociedad que posee una estructura económica, política, social y cultural, basada en la dependencia y relación con metrópolis sustentada en métodos de explotación. Depende en gran medida de las creaciones culturales que imponen el grupo social que la crea a través de un proceso de conquista
CONQUISTA	Proceso de dominación económica, política y cultural que se realiza por vía forzosa e imposición. Se adopta la estrategia del grupo social que ostenta el poder y sienta las bases para la aparición de una nueva comunidad como identidad. Se desarraigan de los valores culturales a los grupos nativos y se impone la cultura del conquistador. En Cuba, esta forma se desarrolló con la creación de las villas por vecindad, repartimiento de indios, zonas propias para la explotación agrícola y aurífera, ubicados en lugares para la navegación.
GRUPOS SOCIALES	Son grupos de hombres que desempeñan determinadas funciones en dependencia de las inclinaciones que adoptan en el orden social. Son expresión de las interrelaciones socialmente heterogéneas de cómo se estructura la sociedad. Se diferencian por las motivaciones y el rol que desempeñan tanto económico,

	<p>político como cultural. Forman parte de las diferentes clases sociales, en virtud del cual se dividen y agrupan, determinado quienes son los dueños de los medios de producción y de la distribución de lo que se produce. Es decir, se diferencian entre sí por la posición que adoptan en la sociedad con respecto a los medios de producción y de su distribución. Por otra parte no lo podemos confundir con las clases sociales, significa que hay grupos sociales con fines de poder y subordinación para la dominación económica (explotados), los dependientes y desposeídos de los medios de producción (explotados). Existen además grupos sociales que desarrollan movimientos culturales, intelectuales, religiosos, políticos, con sentido de oposición o legitimación.</p> <p>Están vinculados a las acciones humanas en relación con las estructuras sociales (economía, política, cultura, ideología).</p> <p>Los movimientos que desarrollan, pueden ser efímeros (vinculados a acontecimientos, instituciones), movimientos de masas (lucha por el poder, o en oposición a este, pueden ser largos o cortos).</p>
NEOCOLONIA	<p>Nueva modelo social, instituido constitucionalmente y reglamentado en lo jurídico por un apéndice constitucional que estable normas de conductas políticas, económicas y militaréis, .Se dirige a la dominación económica, bajo una aparente independencia política</p>
GOBIERNOS DE TURNO	<p>En su unidad de análisis, es un concepto que está en relación con el anterior, y es de marcada estructura política, entendida esta última, como determinadas acciones en representación de los intereses de las clases</p>

	<p>sociales, grupos, organizaciones, es decir, representan los intereses de determinados sujetos políticos.</p> <p>En su concreción es la estructura del estado colonial y neocolonial en Cuba desde la conquista, y en el siglo XX durante la neocolonia. Aplican la política, Es un complejo de ideas, principios, leyes, doctrinas, que forman la filosofía de un gobierno. Posee una estructura para cumplir sus funciones de integración y adaptación, con ayuda del uso, o amenaza para hacer cumplir el orden existente, sobre todo de la economía, la política, la ideología y la cultura, orientada al afianzamiento, desarrollo y defensa de un régimen social determinado.</p> <p>En los diferentes períodos en que se estudian colonial y neocolonial, adoptó una forma macroestructural, con una aparente descentralización microestructural (local), pues las decisiones se tomaban centralizadamente y autoritaria, así funcionó el sistema político tanto colonial como neocolonia.</p>
EXPLOTACIÓN COLONIAL	<p>Concepto genérico-analítico. Está en relación con los anteriores. Se distingue por su contenido y forma en que se expresa. Es el conjunto de procedimientos y métodos para ejercer el poder .Lo determinan las diferentes instituciones y organizaciones políticas que forman parte del poder. Desde el punto de vista funcional- regulativo, se establece un conjunto de normas y patrones destinado a reglamentar y sancionar el no cumplimiento de las conductas establecidas. Se asocia a la creación de las leyes jurídicas que salen del marco administrativo. Tienen que ver con la imposición de impuestos, con el control del trabajo y de sus productos, para garantizar el poder. Para su</p>

	<p>cumplimiento, se establecen códigos jurídicos de penalización, dirigidas al mantenimiento de la integridad y cohesión sociales respecto al sistema político impuesto y de su adaptabilidad a él. Su aplicación es de forma autoritaria</p>
CORRUPCIÓN POLÍTICA ADMINISTRATIVA	<p>Forma en que los grupos de poder establecido se adueñan de recursos naturales, monetarios, instituciones. Se materializa en negocios por medio de fraudes, robo de riquezas, robos de los fondos públicos (dinero), negocios “sucios (chivos, reglamentados, imposibles de realizar, ejemplo dragado de los puesto, disección de ciénagas, cambios de establecimientos productivos, compra de instalaciones e inmuebles por valores más altos que el real)”, “repartos de botella”, entre sus amigos y otros medios, enriquecimiento.</p>
FRAUDES	<p>Significa engaño, mentira, estafa, falso. Se manifestó en compras de terrenos agrícolas a campesinos y otros grupos y no eran pagados o si lo hacían por menos precio, en los procesos eleccionarios aparecían más votos que los reales, el fondo destinado a construcción de empresas, escuelas, hospitales eran robados y formaban parte de las riquezas o bienes personales.</p>
BOTELLA	<p>Significa cobrar un salario sin trabajar, aparecer en los controles de los centros de trabajo sin participar en estos</p>
REBELDIA	<p>Es un concepto genérico-analítico, en el que intervienen los descritos anteriormente.</p> <p>Su conformación teórica está en relación con la sociedad civil y el grupo de poder. Es expresión de la relación contradictoria, entre los que ostentan el poder y la mayoría social. Es el modo de reflejar la oposición al</p>

	<p>conjunto de la vida social establecida a través de la contradicción dialéctica dirigente-dirigido en el ámbito de la actividad social en determinados períodos y etapas históricas. Está mediado por el contexto y las condicionantes económicas, políticas, culturales e ideológicas existentes. Esta última condicionante es una premisa de existencia y un resultado histórico de las formas que esta se expresó, sujeta a las regularidades de las dos formaciones económicas sociales que se estudian y de las formas de expresiones culturales. . En sus formas de manifestación se incluyen: comunidades de intereses de los individuos y los grupos, organizaciones, instituciones, que se oponen a normas, patrones de conductas establecidos y legitimados, son las acciones de individuos y colectividades (luchas de opinión y de acción: huelgas, mítines, luchas sociales y políticas, insurrecciones, guerras, por cambiar y establecer otros valores culturales, económicos, sociales y políticos. Desde el punto de vista cronológico expresa determinados estadios cualitativos de las actividades de oposición y enfrentamiento al orden existente, con proyecciones programáticas diferentes.</p>
LUCHAS SOCIALES	<p>Es un conflicto entre dos o más agentes, considerados como grupo, que tiene metas incompatibles. El término agente se vincula a cualquier tipo de unidad social o sujeto histórico (individuo, grupo, clase social, sector social. La meta puede ser definida como algo que se quiere alcanzar. Las premisas básicas de la lucha social son los problemas económicos, políticos, culturales ideológicos. El grupo determina aquellos factores que necesitan cambiar para lo cual se desarrolla la lucha.</p>

	<p>Desde esta perspectiva, la lucha social permite medir, por qué surgió (causas), cuáles son los factores que intervienen en el (acción, decisión), su grado de intensidad (evolución), tiempos cortos o largo, duración, ritmos</p>
--	---



**ANEXO IV****PRINCIPALES VARIABLES Y CONCEPTOS DEL TIEMPO HISTÓRICO. FUENTE. ELABORADO A PARTIR DE PAGÉS, 1997, p.253**

<b>VARIABLES</b>		<b>CONCEPTOS</b>
PASADO  PRESENTE  FUTURO		En su nivel de relación e interdependencia, permite entender el origen, evolución, continuidad, permanencia o ruptura de las transformaciones básicas pasadas y su conexión o diferencia con estructuras presentes o actuales en relación con los distintos tipos de tiempos y con el futuro que predecimos construir
CAMBIO  PERMANENCIA	Y	Hace comprensible los cambios generados en el interior de una sociedad. Pluralidad de tiempo reflejo de los cambios en diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad
DURACIÓN		La Historia intenta comprender y explicar cómo y por qué, se han producido y que papel han jugado en ella sus protagonistas. Para la comprensión del tiempo histórico, es necesario conocer la duración de los distintos fenómenos que tiene lugar en el seno de una sociedad. La capacidad de distinguir los ritmos y los niveles de duración se puede considerar como uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje del tiempo histórico
CRONOLOGÍA  PERIODIZACIÓN	Y	La cronología es un instrumento teórico de medida, y no instrumento social de referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas, es soporte del tiempo histórico se puede confundir con el.  La periodización permite identificar las divisiones que se han creado para diferenciar las formaciones sociales del

	pasado, las etapas y épocas en que se divide la historia y así poder establecer una continuidad temporal entre ellos
LA DURACIÓN, RELACIÓN CON LA NATURALEZA DE LOS DISTINTOS HECHOS HISTÓRICOS	Es la continuidad de existencia de una determinada naturaleza de hechos históricos. Historia Política (corta duración), economía (larga duración). Tiempo de las estructuras duración media, tiempo de las coyunturas corta duración, tiempo del acontecimiento concreto
SIMULTANEIDAD DE LAS DURACIONES	Existencia o manifestación de dos o más acontecimientos del mismo tiempo
LOS RITMOS	Velocidad entre dos más cambios, si los cambios son unos de tras de otros hablamos de aceleración .Si se dan de uno en otros o de tarde en tarde casi imperceptible hablamos de estancamiento. Si los cambios suceden en los niveles políticos, culturales o económicos, y cambian en sistemas negativos, hablamos de retroceso. Con el concepto de ritmo se relaciona también la ruptura.

### ANEXO V. VALORACIÓN DEL GRADO DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS

Estimados profesores, como parte de la investigación que estamos desarrollando, relacionada al proceso de construcción del pensamiento histórico en la asignatura de Historia en 6to de primaria, le solicitamos sus criterios acerca del contenido y la forma que se presentan las preguntas del cuestionario, y si las mismas constituyen una muestra adecuada y representativa de las variables que se desean *explorar* en relación con las dimensiones e indicadores, respecto a la relevancia del contenido que se analiza y su representatividad en el contexto de las exigencias del currículo de la asignatura de Historia de Cuba en 6º grado.

En tal sentido necesito su autovaloración en una escala del 0 al 5 sobre la temática objeto de investigación. Para ello deben marcar con una x en una de las 5 opciones que se muestran en la Tabla siguiente; estas consideraciones permiten afirmar la autovaloración que se hace el experto desde ningún conocimiento (valor 0), hasta el máximo de conocimiento e información valor 10. Habrá entonces 9 valoraciones intermedias.

Para lograr una mayor confidencialidad de sus opiniones tomaremos sus opiniones, criterios y sugerencias sin hacer referencia en ningún momento a sus nombres. El orden numérico será establecido por el investigador sin conocimiento de otras personas.

Valoración de criterios de expertos	1	2	3	4	5	6	6	8	9	10

En la tabla que se muestra a continuación, marque con una X las fuentes que considere han influido más en el nivel del conocimiento que tiene sobre la temática abordada y por supuesto se le dan tres opciones en cada una: alto, medio y bajo.

Tabla con las fuentes de argumentación:

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes según sus criterios.		
	A (Alto)	M (Medio)	B (Bajo)
Análisis teóricos realizados por UD.			
Experiencia obtenida			
Trabajo de autores nacionales			
Trabajo de autores extranjeros			
Su intuición			

Tabla patrón

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por UD.	0,3	0,2	0,1
Experiencia obtenida.	0,5	0,4	0,2
Trabajo de autores nacionales.	0,05	0,05	0,05
Trabajo de autores extranjeros.	0,05	0,05	0,05
Su intuición	0,05	0,05	0,05

**ANEXO VI**

**GUIA PARA LA ENTREVISTA SOMETIDA A JUICIOS DE EXPERTOS****CUESTIONARIO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO  
HISTÓRICO CONFECCIONADO POR MIGUEL PULIDO CÁRDENAS  
UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS**

Estimado colega, Dr.----- estamos inmersos en un proceso de investigación del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Granada. Con esta técnica e instrumento se pretende recoger información sobre diferentes aspectos que son de su conocimiento y necesitamos su aportación sincera en cada interrogante que se presenta.

Es oportuno señalar que entre las técnicas interactivas utilizadas en las investigaciones cualitativas con fines descriptivos e interpretativos, podemos localizar la entrevista. Una de sus formas es la entrevista directiva o focalizada, conocida también como entrevista en profundidad. El documento que ponemos a su consideración tiene como objetivo contar con sus opiniones para la validez del instrumento (Cuestionario), y las puntualizaciones necesarias para su redacción final antes de su aplicación.

En concreto deseamos sus opiniones como juicios de experto, con respecto a y si el instrumento precisa lo que se desea medir, en correspondencia con las unidades de análisis, dimensiones e indicadores. (Validez y fiabilidad). El objetivo de este, es recabar los datos que me permitan describir la construcción del pensamiento histórico a través del aprendizaje conceptual en escolares de 6to grado en una escuela de Cienfuegos.

Nuestra gratitud por la colaboración prestada

¡Gracias!

Solicitamos que llene la tabla que aparece al final de este documento. Para su estudio consideramos que atienda las interrogantes siguientes:

- 1.- ¿Existe coincidencia entre las categorías, dimensiones, indicadores y los cuestionarios?
- 2.- ¿Las categorías que se exploran están reflejadas en los cuestionarios?
- 3.- ¿Se ajustan las preguntas de los cuestionarios al nivel de las niñas y niños de primaria?

4.- ¿El enfoque de las preguntas es claro, coherente y conduce a lo que deseamos recabar de los alumnos?

#### DATOS QUE DEBEN LLENAR LOS EXPERTOS

Nombres y Apellidos	Categoría Docente	Años de experiencias como investigador en psicopedagogía	Años de experiencias en la docencia	Desempeño actual

**JUICIOS DE LOS EXPERTOS.** Necesitamos que en correspondencias con las preguntas iniciales, utilizando la escala del 1 al 5, llenes el cuadro que aparece a continuación. La escala se corresponde con la descripción siguiente.

Si estas “completamente” de acuerdo con las categorías, dimensiones e indicadores, así como con el cuestionario, marque una cruz (x) en el número 5

Si estas “completamente” en desacuerdo, marque con una cruz (x) la casilla número 1

Utilice los puntos medios de la escala (2, 3,4,) para graduar su respuesta.

Si deseas ofrecer alguna observación o proponer sugerencias de enfoque o redacción de alguna pregunta, coloque del número de cuestionario y la pregunta al final de la tabla.

JUICIOS	1	2	3	4	5
Categorías de significados que se exploran					
Dimensiones de las categorías					
Indicadores de las dimensiones					
Relación de las categorías, dimensiones e indicadores					
Pertinencia de las categorías en el cuestionario					
Pertinencia de las dimensiones en el cuestionario					
Pertinencia de los indicadores en el cuestionario					
Tipos de preguntas					
Enfoques de las preguntas					
Pertinencia del cuestionario					

Consideramos oportuno, que para emitir sus juicios sobre las preguntas que forman parte de los cuestionarios, incluir en este material la tabla siguiente contentiva de las variables, dimensiones e indicadores.

**CUADRO RESUMEN: CATEGORÍAS, DIMENSIONES E INDICADORES**

CATEGORÍAS DE SIGNIFICADOS	DIMENSIONES	INDICADORES
CONOCIMIENTOS	CONCEPTOS HISTÓRICOS	<p>-IDENTIFICAR CONCEPTOS GENERALES, PARTICULARES ESPECIFICOS</p> <p>-ESTABLECER RELACIONES ENTRE CONCEPTOS GENERALES Y PARTICULARES</p> <p>-ESTABLECER RELACIONES ENTRE CONCEPTOS Y HECHOS</p> <p>-ESTABLECER RELACIONES ENTRE:, HECHOS, UTILIZANDO LOS COMPONENTES DE PERMANENCIA, DURACIÓN, Y RITMOS</p>
HABILIDADES DE DOMINIO ESPECÍFICO	OPERACIONES COGNITIVOS	<p>-RECONOCER ,</p> <p>DESCRIBIR, CARACTERIZAR, CLASIFICAR, RELATAR, COMPARAR, DEFINIR</p> <p>RETENER , RECORDAR , INFIRIR , TRANSFERIR</p>
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	ACCIONES PARA APRENDER	-INICIALMENTE Y DE MANERA CONSCIENTE ELIGE EL PROCEDIMIENTO



		<p>ADECUADO PARA RESPONDER LA PREGUNTA</p> <p>-SABEN OBSERVAR, QUÉ, POR QUÉ Y PARA QUÉ</p> <p>-RELACIONAN CORRECTAMENTE EL CONOCIMIENTO DE LA LÁMINA Y EL CONCEPTO ASOCIADO A EL</p> <p>-LOGRAN ESTABLIR RELACIONES ENTRE CONCEPTO Y EJEMPLOS</p> <p>-LOGRAN ESTABLECER RELACIONES ENTRE CONCEPTOS, HECHOS, ACONTECIMIENTOS Y PROCESOS</p> <p>-PUEDEN RETENER, RECORDAR, INFERIR, TRANSFERIR</p> <p>-LOGRAN DIFERENCIAR LO ESENCIAL DE LO SECUNDARIO</p> <p>-PLANIFICAN EL MENSAJE:</p> <p>GRADO DE EXPLICACIÓN (RELATO)</p> <p>-LOGRAN DESARROLLAR UN DISCURSO</p>
--	--	---

		LINGÜÍSTICO LOGICO Y COHERENTE EN EL QUE EXPRESA LOS NIVELES COGNITIVOS A TRAVÉS DE LA REPRESENTACION DE LOS CONOICMIENTOS
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	MODOS DE ENSEÑAR	<p>-LOS NIÑOS – NIÑAS SABEN TRTABAJAR CON MEDIOS DE ENSEÑANZA</p> <p>-SE PARTE DE LAS IDEAS PREVIAS Y LA EXPERIENCIA</p> <p>-SE UTILIZAN LA VÍA INDUCTIVA Y/O DEDUCTIVA.</p>
CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	COMPRENSIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS	<p>-SABER: OBSERVAR, IDENTIFICAR CONCEPTOS Y EXPRESAR SUS OPINIONES</p> <p>-SABER: CLASIFICAR Y AGRUPAR CONCEPTOS Y ESTABLECER RELACIONES DE CONTINUIDAD</p> <p>-SABER RELATAR HECHOS UTILIZANDO CONCEPTOS</p> <p>-SABER: ESTABLECER RELACIÓN ENTRE EJEMOPLOS Y CONCEPTOS</p> <p>-SABER: COMPARAR HECHOS UTILIZANDO CONCEPTOS</p> <p>-SABER: DEFINIR</p>

		CONCEPTOS
--	--	-----------

### CUESTIONARIO I

1.- ¿Qué podrían decirme de la significación que tiene para ustedes el estudio de la Historia de Cuba, en 6to grado?

2.- ¿Consideran que los hechos y procesos históricos que han estudiado en Historia son importante para su formación cultural?

3.- ¿Qué opiniones podrían expresar de la idea siguiente: “Me gusta la Historia porque.....”

3.- ¿Podrían relatarme uno de los hechos histórico que más los han motivado durante las clases que enseñan los maestros y maestras?

4.- ¿Cómo les gustaría que dieran las clases tú maestra (0)?

5.- ¿Podrías hablarme de los materiales que utilizan los maestros o maestras para explicar las clases de Historia?

6.- Les colocaré en la pizarra dos ideas, obsérvenlas y piensen que podrían decirme de ellas:

a.- Entiendo los hechos históricos porque.....

b.- No entiendo bien los hechos históricos porque.....

### CUESTIONARIO II

#### PREGUNTAS.

1.-¿Quién podría recordar al grupo de los temas que conversamos ayer?

2. ¿Cuándo comenzaste a estudiar Historia en quinto grado, la maestra los dividió en determinados períodos históricos.

a.- ¿Quiénes recuerdan cómo se llaman esos períodos históricos?

b.- ¿Quiénes pueden poner un ejemplo de un hecho histórico estudiado en la Colonia y otro en la Neocolonia?

c.- ¿Quién puede relatar el hecho mencionado correspondiente a la Colonia?

d.- ¿Quién puede relatar el hecho de la neocolonia?

- 3.- Vamos a colocar en la pizarra un grupo de palabras, que cuando las observes las recordarás, piensa en cada una de ellas para que puedas participar con tus opiniones.

❖ **Colonia, explotación colonial, grupos sociales, gobierno colonial y rebeldía.**

- a.- ¿Qué relación podrían establecer entre la palabra 1 y 2?
- b.- ¿Qué relación podrían establecer entre las palabras 2 y 3?
- c.- ¿Qué relación podrían establecer entre las palabras 3 y 4?
- d.- ¿Qué relación podrían establecer entre las palabras 2 y 5?
- 4.- ¿Qué es la explotación colonial?
- 5.- ¿Consideran que podemos establecer una relación entre la explotación colonial, grupos sociales y gobierno colonial? ¿Por qué?
- 6.- ¿Podrían ponerme un ejemplo de explotación colonial?
- a.- ¿Quién de los presentes confecciona un relato con el ejemplo que se ha mencionado?
- 6.- Observen nuevamente las palabras que hay colocadas en la pizarra
- a.- Busquen en estas palabras una que incluya el resto
- b.- ¿Quién de los presentes puede explicar la relación que existe entre estas palabras?
- 7.- Vamos a colocar en la pizarra un nuevo grupo de palabras, que han estudiado en 6to, por ejemplo:

❖ **Neocolonia, gobiernos de turno, entreguismo, fraude, corrupción política administrativa, empréstitos**

Obsérvalas detalladamente y piensa en que consisten, es decir, que significado tienen para ustedes cada una de ellas, de forma tal que nos permita conversar sobre ellas

- a.- ¿Qué es una neocolonia?
- b. ¿Qué es corrupción política administrativa?

c.- ¿Podrían establecer la relación que existe entre la palabra 2 y 3?

d.- ¿Podrían establecer la relación entre la palabra 2 y 5?

8 ¿Por qué los gobiernos de turno fueron entreguistas y fraudulentos?

10.- ¿Que relación podrían establecer entre la palabra explotación

Colonial y gobiernos de turno?

11.- ¿Qué relación podrían establecer entre la palabra rebeldía y

corrupción política administrativa?

### **CUESTIONARIO III.**

#### **PREGUNTAS**

1.- ¿Quién puede comunicar al grupo de que hablamos ayer?

2.- ¿Quién puede confeccionar un relato con la palabra entreguismo?

3.- Vamos a seguir conversando sobre el conocimiento histórico, pero utilizaremos un grupo de láminas que están enumeradas del 1 al 4, y a su vez, las agrupamos en hechos del período de Colonia y hechos del período de Neocolonial.

a.- Observa la lámina No 1. ¿Podrían decirme a qué período histórico pertenece el hecho que están observando?

b.- ¿Podrían establecer la relación que encuentras entre lo que están observando en la lámina y al alguna de las palabras que hablamos ayer?

4.- Observa la lámina No 2. , ¿Podrías relatar lo que estas observando?

5.- Observa la lámina No 1 y la No4, ¿Qué podrían decirme de las relaciones que encuentras entre ellas?

6.- Observa la lámina No 3, ¿Podrían identificar en ella que palabra de las que conversamos ayer se corresponde con lo que estas observando?

7.- Observa en su conjunto las cuatro láminas, ¿Podrían agruparlas a tendiendo a :

a.- ¿Cuáles están en relacionada con a palabra rebeldía?

b.- ¿Cuáles están relacionada con la palabra explotación colonial?

8- ¿Podrían poner un ejemplo de explotación colonial estudiados en la colonia y en la neocolonia atendiendo? ¿ Cómo puedes diferenciarlos?

. 9.- Observa las alternativas que voy a colocar en la pizarra, y selecciona cuál o cuáles de ellas ustedes han utilizado en las clases de Historia

a.- Los conceptos históricos los he estudiado a partir de la representación que hace la maestra.

b.- Cuando estudio los conceptos históricos en clases, la maestra me pregunta que yo se de él

c. Cuando estudio los conceptos históricos en clases, la maestra pone ejemplos y yo opino lo que se de él

d.- Los conceptos que he estudiado en clase los construyo a partir de lo que yo se de él, lo que explica la maestra y lo que expresan mis compañeros

## **ANEXO VII**

### **REDACCION FINAL DEL CUESTIONARIO**

Para la redacción final de los cuestionarios, se ha tenido en cuenta los criterios ofrecidos por los expertos. Para la recabación de la información, hemos adoptado enumerar las preguntas de la una hasta el final, para una mejor representación de los datos obtenidos.

1.- ¿Qué podrían decirme la importancia que ustedes consideran que tiene el estudio de la Historia de Cuba en 6to grado?

2.- ¿Consideran que los hechos y procesos históricos que han estudiado en Historia son importante para su formación cultural?

3.- ¿Qué opiniones podrían expresar de las ideas siguientes:

a.- “Me gusta la Historia porque.....”

b. “No degusta la Historia porque.....”

c. “Me gusta la historia cuando.....”

d.- En ocasiones me aburro en las clases de Historia porque.....”

4.- ¿Podrían relatarme uno de los hechos histórico que más los han motivado durante las clases que enseñan los maestros y maestras?

5.- Les colocaré en la pizarra dos ideas, obsérvenlas y piensen que podrían decirme de ellas:

a.- Entiendo los hechos históricos porque.....

b.- No entiendo bien los hechos históricos porque.....

6.- ¿Quiénes puede recordar al grupo algunos de los temas que conversamos ayer?

7.-Cuándo comenzaste a estudiar Historia en quinto grado, la maestra los dividió en determinados períodos históricos.

a.- ¿Quiénes recuerdan cómo se llaman esos períodos históricos?

b.- ¿Quiénes pueden poner un ejemplo de un hecho histórico estudiado en la Colonia y otro en la Neocolonia? Descríbelo.

Vamos ahora a conversar relatando hechos históricos para organizar sus ideas, les propongo que tengan en cuenta los pasos que colocaré en la pizarra:

- ¿De qué trata el hecho histórico que se ha mencionado?
- ¿Quiénes son los personajes principales que participaron en ese hecho?
- ¿Dónde se desarrolló, es decir en que lugar?
- ¿En qué tiempo ocurrió, es decir, año, siglo?
- ¿Cuáles son las ideas principales que te permiten hacer un juicio de este hecho histórico?

8.- ¿Quiénes podrían relatar un hecho histórico correspondiente a la Colonia?

9.- ¿Quiénes podrían relatar un hecho histórico correspondiente a la Neocolonia?

10.- Vamos a colocar en la pizarra un grupo de palabras, que cuando las observes las recordarás, piensa en cada una de ellas para que puedas

participar con tus opiniones. Las palabras son: **Colonia, explotación**

**colonial, grupos sociales, gobierno colonial y rebeldía**

a.- ¿A qué período histórico pertenecen estas palabras?



b.- ¿Para ustedes, qué es explotación colonial?

c.- ¿Para ustedes a qué llamamos grupos sociales?

d.- ¿Para ustedes qué es el gobierno colonial?

e.- ¿Para ustedes a qué llamamos rebeldía?

11.- Con las respuestas que han ofrecido en las interrogantes anteriores, podemos seguir conversando, ahora vamos a buscar relaciones entre estas palabras,

a.- ¿Qué relación podrían establecer entre las palabras Colonia y explotación colonial?

b.- ¿Qué relación podrían establecer entre las palabras explotación colonial y grupos sociales?

c.- ¿Qué relación podrían establecer entre las palabras grupos sociales y gobierno colonial?

d.- ¿Qué relación podrían establecer entre las palabras explotación colonial y rebeldía?

12.- ¿Consideran que existe relación entre las palabras: explotación colonial, grupos sociales y gobierno colonial? ¿Por qué?

13.- ¿Quién de los presentes puede confeccionar un relato con un ejemplo que exprese la explotación colonial?

14.- Observen nuevamente las palabras que hay colocadas en la pizarra

a.- Busquen en estas palabras una que incluya el resto

b.- ¿Quiénes podrían explicar la relación entre la palabra que has  
seleccionado como general y el resto de las palabras?

15.- Vamos a colocar en la pizarra un nuevo grupo de palabras, que han estudiado en 6to, por ejemplo:

**Neocolonia, gobiernos de turno, entreguismo, fraude, corrupción  
política administrativa, empréstitos**

Obsérvalas detalladamente y piensa en que consiste cada una de estas

Palabra, es decir,

a.- ¿Qué es una neocolonia?

b. ¿Qué es corrupción política administrativa?

c.- ¿Podrían establecer la relación que observan entre las palabras  
gobierno de turno y entreguismo?

d.- ¿Podrían establecer la relación que observan entre las palabras:  
explotación colonial y corrupción política administrativa?

16.- ¿Por qué los gobiernos de turno fueron entreguitas y fraudulentos?

17- ¿Qué relación observan entre la palabra explotación colonial  
colonial y gobiernos de turno?

18.- ¿Qué relación observan entre la palabra rebeldía y corrupción política  
administrativa?

19.- ¿Quién de los presentes les puede recordar al grupo de que hechos históricos hablamos ayer?

20.-Vamos a seguir conversando sobre el conocimiento histórico, pero utilizaremos un grupo de láminas que están enumeradas del 1 al 4, y a su vez, las agrupamos en hechos del período de Colonia y hechos del período de Neocolonial. Observa la lámina cada vez que sean presentadas y respondan lo que se pregunta:

a.- ¿A qué período histórico pertenece el hecho que están observando?

b.- ¿Qué hecho histórico están observando en esta lámina?

c.- ¿Recuerda otro hecho histórico semejante a este, en el que se utilizó otro método de explotación y a otros hombres?

d.- ¿Podrían poner un ejemplo de explotación en la neocolonia?

21.- Observa la lámina 2. , ¿Podrían relatar el hecho histórico que están observando?

22.- Observa la lámina 3, ¿Podrían describir el hecho histórico que están observando?

23.- Observa nuevamente las láminas 2 y 3.

a.- ¿Podrían explicar si encuentran alguna relación entre los hechos que están observando?

24.- A continuación les colocaré en la pizarra los datos siguientes, en el año 1902, se firmó el Tratado de Reciprocidad Comercial entre Cuba y los Estados Unidos. En este Tratado, los productos cubanos recibían una rebaja de un 20% de impuestos al entrar a los Estados Unidos y eran básicamente azúcar crudo y tabaco en ramas. Los productos de Estados Unidos recibían una rebaja entre un 20 % y el 40% al entrar a Cuba y eran productos numerosos y variados entre ellos

caramelos, bombones, tabacos, cigarros, cristales, zapatos y ropas. Teniendo en cuenta esta información.

a.- ¿Que diferencias observan entre estos datos?

25- En 6to grado, estas estudiando hechos que ponen de manifiesto los métodos que los gobiernos de turno han empleado relacionado con la explotación,

Podrían comparar los métodos de explotación colonial estudiados en la colonia y en la neocolonia atendiendo a:

Métodos empleados

Semejanzas y diferencias

Expresa una conclusión a partir de la comparación.

26.- Para concluir esta conversación, observa las alternativas que voy a colocar en la pizarra, y selecciona cuál o cuáles de ellas ustedes han utilizado en las clases de Historia

a.- Los conceptos históricos los he estudiado a partir de la representación que hace la maestra.

b.- Cuando estudio los conceptos históricos en clases, la maestra me pregunta que yo se de él

c. Cuando estudio los conceptos históricos en clases, la maestra pone ejemplos y yo opino lo que se de él

d.- Los conceptos que he estudiado en clase los construyo a partir de lo que yo se de él, lo que explica la maestra y lo que expresan mis compañeros.

## ANEXO VIII

### TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

Buenos días, soy un profesor de Historia de la Universidad de Cienfuegos. Estoy realizando una investigación con niñas y niños de 6to grado, con el objetivo de conocer los conocimientos históricos que han aprendido en las clases que han impartido sus maestros (as). Esta actividad, es una conversación que vamos a desarrollar en varios días. Es importante que conozcan que la información que ustedes me ofrecerán, no es con el objetivo de evaluarlos y dar una calificación, de igual forma, esta información no se utilizará ni por los maestros, ni por la dirección de la escuela, en este sentido no deben preocuparse.

Las opiniones que me ofrecerán, las considero interesantes, y me gustaría poder recogerlas todas y hacerlo con fidelidad. ¿Les importaría que grabase sus opiniones? Me comprometo a dejarles luego una transcripción de la entrevista. Si hay algún niño o niña que no desea que su opinión sea grabada, o si el grupo considera que hay algo que no desea que se grabe, podemos apagar la grabadora.

Las preguntas las formularemos despacio, pueden tomarse su tiempo, disponemos autorizado por la Directora una hora y media, es decir son las 8:30 de la mañana, podemos conversar de Historia hasta las 10. am. Cada 30 minutos haremos una pausa de cinco minutos.

Si alguien de los presentes desea abandonar el local y no participar en la entrevista puede retirarse. Aceptada la disposición de todos los presentes, 103 estudiantes, explicaremos otros procedimientos que vamos a seguir en el transcurso de los tres días de conversación entre ustedes y yo.

Decidimos enumerarlos en forma ascendente, es decir, hay presente 17 alumnos de 6to A; 15 del B; 18 del C; 17 del D; 19 del E y 17 del F. El grupo A se enumerará del 1 al 17; el B del 18 al 32; el C, del 33 al 50, el D del 51 al 67; el E del 68 al 86 y el F del 87 al 103.

Ustedes consideran, que con las explicaciones ofrecidas tienen claridad de la actividad que vamos a desarrollar, alguien tiene dudas. La participación es libre, es decir, participarán todos los niños y niñas que están presentes y desean hacerlo, pueden tomarse su tiempo para pensar. Para exponer sus ideas, se pondrán de pie y comunicarán su número. No deben tener pena, todas las opiniones son válidas.

Investigador, Los veo serios, preocupados, no deben tener temor, los maestros que nos acompañan no les dirán nada.

Investigador: 1.- ¿Qué podrían decirme de la importancia que ustedes consideran que tiene el estudio de la Historia de Cuba en 6to grado?

Informante.

Yo soy el número 17, para mí la Historia de Cuba tiene gran importancia porque me permite conocer los hechos del pasado de mi patria y donde yo vivo, sus mártires, por ejemplo el que lleva el nombre de mi escuela que luchó para que Cuba fuera libre de la explotación, y para que yo tuviera escuela, libertad, derecho a la salud, a ser libre. La maestra nos dice que podemos conocer como nuestro pueblo luchó contra los yanquis y la explotación que le hicieron al pueblo, por ejemplo yo aprendí como Mella luchó contra la tiranía de Machado.

Investigador. En las opiniones que ha brindado este niño, hay dos palabras que quisiera conversar con ustedes, por ejemplo las palabras son: explotación y tiranía.

2.- ¿Qué entienden ustedes por explotación?

Informante. Yo soy el número 31. Para mí, la explotación son los maltratos que un grupo de hombre aplicó en Cuba a los indios, a los negros esclavos que tenían que trabajar mucho, yo recuerdo que en 5to la maestra nos enseñó las láminas don los indios sacaban oro de los ríos y habían hombres dándomeles con un látigo, también a los negros esclavos los ponían en un cepo, ayer el maestro nos contó, que en la tiranía de Machado se asesinaban a los hombres, los mataban.

Informante. Yo soy el número 11, la maestra nos enseñó que la explotación son los maltratos que los Españoles aplicaron en Cuba, yo recuerdo cuando quemaron a Hatuey para que no lo explotaran.

Informante. Yo soy el número 12. Para mí la explotación son los maltratos que Machado con su tiranía aplicó al pueblo de Cuba, ayer estudiamos que Machado mandó a asesinar a Mella a México.

Informante. Yo soy el número 4. Para mí la explotación es como Estados Unidos aprobó la Enmienda Platt para apoderarse de Cuba.

Investigador. Bueno vamos a conversar sobre el la otra palabra, 3.- ¿Que opinan ustedes que es una tiranía?

Informante. Yo soy el número 38. La maestra nos contó que una tiranía es una cosa muy mala, se explotan a las personas, se matan, se utilizan castigos.

Investigador. Que niño o niña desea expresar otra opinión. Bueno si no hay más ninguna opinión sobre la palabra tiranía, ahorita una niña expresó que la explotación es la aplicación por Estados Unidos de la Enmienda Platt en Cuba. Estamos en presencia de un documento histórico que fue aprobado por el gobierno de William Mc Kinley para Cuba,

4.- ¿Para qué se creó la Enmienda Platt?

Informante. Yo soy el número 42. Cuando yo estude la Enmienda Platt, la maestra me enseñó una lámina de un hombre con una cadena, y otro hombre malo detrás por eso con la Enmienda Platt le aplicaron a Cuba una cadena para que los Estados Unidos se apodera de Cuba, la explotara, nos robaran nuestras riquezas, el pueblo no tenía derecho a la escuela, a la salud, los niños morían de hambre.

Investigador, 5.- ¿Qué representó la Enmienda Platt para la República que surgía el 20 de Mayo se 1902?

Informante. Yo soy el número 24. Mi maestro me dijo que la Enmienda Platt le permitió a los yanquis entrar en Cuba libremente y apoderarse de las riquezas de Cuba, nos explotaba, los gobiernos de turno se entregan a los yanquis.

Investigador. Bueno sobre este tema conversaremos más adelante, vamos regresar nuevamente a la pregunta inicial que se las voy a recordar,- ¿Qué podrían decirme de la importancia que ustedes consideran que tiene el estudio de la Historia de Cuba, en 6to grado?

Informante. Yo soy en número 2. Por mi la Historia de Cuba tiene gran importancia porque nos desarrolla en los valores del patriotismo y el antimperialismo, para conocer lo malo que fueron con el pueblo de Cuba los Estados Unidos, que hoy luchamos contra el bloqueo y para que regresen los cinco héroes que son sus prisioneros de ellos.

Informante. Yo soy e número 15. Mire yo estoy de acuerdo con todo lo que han dichos otros niños, pero la Historia tiene mucha importancia para todas los niños porque aprendemos los conocimientos del pasado los hechos, obras de arte, pinturas, como vivían los hombres que yo no cosí. La maestra siempre nos dice que la Historia es la que nos forma los valores del patriotismo y la responsabilidad y que tenemos que aplicarlo en la lucha contra el bloqueo, para que regresen los cinco héroes que los Estados Unidos tiene presos injustamente. Mire la Historia nos permite conocer las tradiciones patrióticas.

Investigador. Muy bien, y 6.- ¿A qué llaman ustedes tradiciones patriótica?

Informante. Yo soy en número 67. Mire, todo lo que han dicho mis compañeros son tradiciones patriótica, mi maestro nos explica siempre que es la lucha de nuestro pueblo por alcanzar la independencia y eliminar la explotación del hombre por el hombre.

Investigador. Pero, Todo de lo que hemos conversado hoy, ¿es tradición patriótica?

Informante. Yo soy el número 77, mire mi maestra, nos dice que las tradiciones patrióticas es la lucha, no es la explotación que han dicho mis compañero, tampoco es la Enmienda Platt, porque la Enmienda Platt es explotación.



Informante. Yo soy el 87. Yo creo que las tradiciones patrióticas son los mártires de la patria, los que lucharon para que Cuba sea libre.

Investigador. Vamos a seguir conversando sobre otros asuntos importantes,

7.- ¿Consideran que los hechos y procesos históricos que han estudiado en Historia son importante para su formación cultural?

Informante. Yo soy el número 18. Considero que si existe relación entre las dos porque en la Historia se estudian las obras de arte, los teatros, el cine, mire la maestra nos orientó un trabajo práctico sobre el Teatro Terry porque dice que ese teatro se fundó hace muchos siglos, en la colonia y todavía existe la pintura, los asientos y que hay que cuidarlo.

Informante. Yo soy el número 1. Para mí si tiene relación porque la maestra nos explica que para formarnos culturalmente debemos saber la Historia de patria, sus mártires, sus héroes, admirarlos, quererlos.

Investigador. Para Ustedes 8.- ¿Qué es la cultura?

Informante. Yo soy el número 45. Mire compañero, la cultura es las obras de arte, las pinturas de artes plásticas, las ferias del libro. Mire en artes plástica nosotros estudiamos todo eso, hacemos dibujos de los hombres que lucharon en las guerras.

Investigador.9.- ¿Qué es todo eso ?, ¿ Qué me quieres decir?

Informante. Ya le dije la cultura es lo que aprendo en artes plásticas, en el taller, allí nosotros dibujamos por ejemplo, a los indios en los lavaderos de oro, otros dibujan a los cepos de negros esclavos. Pero mire, la señora dice que hay que ir a la feria del libro para comprar libros que hablen de Cuba, de otros países para conocer la cultura.

Informante. Yo soy número 100. Mire compañero el día 20 de octubre aquí en la escuela se hizo un matutino especial y recordamos que ese día se cantó el Himno Nacional en Bayamo.

Investigador.10.- ¿Y que conmemoramos el día 20, por qué ese día se cantó la Bayamesa?

Informante. Yo soy el número 78. Porque ese día Bayamo fue libre de los españoles y entonces se cantó el Himno Nacional, y Cuba hace actos y fiesta por el día de la cultura.

Investigador. Podemos conversar ahora de nuevos asuntos, por ejemplo, colocaré en la pizarra un grupo de ideas, ustedes seleccionaran la que consideren y opinaran de ellas.

11.- ¿Qué opiniones podrían expresar de una de estas ideas que debes seleccionar:

“Me gusta la Historia porque.....”

“No degusta la Historia porque.....”

. “Me gusta la historia cuando.....”

En ocasiones me aburro en las clases de Historia porque.....”

Informante. Yo soy el número 3. Voy hablar de la primera idea, a mí me gusta la Historia porque conozco los héroes y mártires de la patria, conozco que pasó hace muchos años y siglos, por ejemplo, de la lucha de los mambises contra los españoles, de la toma de Bayamo, de la protesta de Baraguá, de la huelga de hambre de Mella, que la maestra nos las explicó hace unos días.

Informante. Yo soy el número 17. A mí me gusta la Historia porque mi maestra pone muchos ejemplos, nos enseña láminas para que yo conozco como vivían los hombres, que hacía, como luchaban y después yo tengo que hacer un relato de lo que la maestra explicó y las láminas.

Informante: Yo soy el número 33. A mi me gusta la Historia porque conozco lo por lo que luchó el pueblo de Cuba, quienes fueron esos hombres y como lucharon para que yo sea libre, para que pueda venir ala escuela.

Informante. Yo soy el número 44. Mire compañero a mi a veces me gustan las clases de la maestra, porque utiliza láminas, el video, así yo hablo de lo que veo en las láminas o en el video, pero cuando la maestra habla y habla y habla yo me aburro.

Investigador. Pero, me has dicho que a veces, 12.- ¿Hay clases que no te gustan? ¿Por qué?

Informante. Si porque cuando las clases son de habla y habla, me aburro. Mire también a veces son fechas, y fechas, y batalla, y batallas, aprenderse eso es un rollo.

Investigador. Pero, 13.- ¿Cuándo la maestra habla, tú no participas?

Informante. Si a veces la maestra nos pregunta después que habla y nosotros respondemos lo que nos dice y lo copiamos en la libreta.

Investigador. 14.- ¿Quién considera otra de las alternativas?

Informante. Yo soy en número 46. A mí me gustan las clases de Historia cuando mi maestra lleva muchas láminas, imagínese son cosas que yo no viví, y me gusta observar las láminas, que la maestra me pregunte lo que yo estoy observando que yo hable, que hablen otros niños. Después la maestra nos dice que tenemos que hacer un relato en la libreta

Informante. Yo soy en número 8. A mí me gustan mucho las clases de mi maestra cuando nos pone a trabajar por equipos con láminas y mi libro, ella nos da las preguntas y nosotros las respondemos

Informante. Yo soy el número 49. A mí gustan las clases cuando la maestra me pone ejemplos, porque esas cosas que estudiamos son muy lejos, yo no sé nada de eso, imagínese los mambises que se yo, eso fue en quinto, ahora en 6to, que si la Enmienda Platt, que si Machado, que si Villena protestó, bueno usted sabe, yo soy un niño, mire cuando se hacen dramatizaciones me gusta mucho.

Investigador. 15.- ¿Qué quieres decirme cuándo se hacen dramatizaciones?

Informante. Si compañero, mire yo recuerdo que el otro curso la maestra Teresita, hacia eso con nosotros, los niños se vestían de mambises, las niñas de españolas, otros niños de hombres malos de españoles, y contábamos al resto del aula lo que estábamos haciendo que primero teníamos que aprendérselos por el libro, los niños se reían mucho, y después la maestra nos decía que había que hacer un relato. Porque mire cuando la maestra habla y habla, así no me gusta

Investigador. ¿Y quien de los presentes no le gusta la Historia de Cuba?

Informante. Yo soy el número 102. A mi no me gusta es aburrido estudiar esas cosas que yo no se, yo no las veo, es muy lejos para atrás. Mire la Historia es un rollo de madre, son fechas y huelgas, mire o es fácil, aprenderse todo eso, mire yo tengo que repetir muchas veces todo eso, aprendérmelo porque tengo que aprobar y coger buenas notas o si no, ¡hay mi madre!

Informante. Mire, yo soy el número 30. A mi me gusta a veces

Investigador. ¿Por qué?

Informante. Si compañero, mire cuando se pasa el video, si porque vemos los dibujos, esquemas, a veces los hombre de esa época, cuando la maestra habla mucho, yo me aburro, después es copiar, copiar, copiar y allá.

Yo soy el número 50, Mire, la historia es muchas cosas juntas, muchas fechas, y aprenderse todo de memoria no es fácil.

Investigador. Bueno trataré de motivarlos para que me cuenten hechos que han estudiado a través de relatos, para eso debes recordar cómo se relata un hecho, escoger uno libremente y hacerlo, por tanto,

16.- ¿Podrían relatarme uno de los hechos histórico que más los han motivado durante las clases que enseñan los maestros y maestras?

Informante. Yo soy el número 97 y le voy a relatar la Protesta de los trece que estudiamos hace pocos días.

La Protesta de los trece la desarrolló Rubén Martínez Villena, que protestó contra el gobierno de turno por robarse el dinero del pueblo, aquí Villena acusó al gobierno de ladrón.

Investigador. ¿Recuerdas cuándo fue?

Investigador. ¿Quién era el gobernador?

Informante. No recuerdo bien, yo creo que fue Zaya o Machado. Esperece ahora estamos estudiando a Machado, entonces fue Zayas.

Investigador. 17.- ¿Quién podría seleccionar otros hechos y hacerme un relato?

Informante. Yo soy el 40. Le voy a relatar la Huelga de hambre que hizo Mella. Mella protestó por la explotación y los asesinatos que hacía Machado en su tiranía. Machado lo mandó a coger opreso y entonces Mella dejó de comer.

Investigador otro niño o niña desea hacer su relato, podemos pasar entonces a la última pregunta de la actividad de hoy.

18.- Les colocaré en la pizarra dos ideas, obsérvenlas y piensen que podrían decirme de ellas:

a.- Entiendo los hechos históricos porque.....

b.- No entiendo bien los hechos históricos porque.....

Informante. Yo soy el número 26. A mi me cuesta mucho trabajo entender la Historia, la maestra me ayuda, yo respondo las preguntas del cuaderno de trabajo, y estudio con mis amiguita.

Investigador. Podrías explicarme ¿Cómo estudias?

Bueno imagínate tengo que aprenderme las cosas porque hay que aprobar y coger buenas notas, yo leo y lo repito hasta que me lo aprendo. Ahora entiendo más cuando la maestra pasa el video, ella explica, enseña láminas, ahora sí.

Investigador, ¿Qué quieres decirme con ahora sí?

Bueno que ahora aprendo mejor la Historia.

Investigador. ¿ ¿Por qu

Informante. Si ahora aprendo porque me pasan el video y yo observo.

Investigador. Y después del video, ¿Qué hacen ?

Informante. Ya se acabó la clase.

Informante. Yo soy el 60. A mi me cuesta trabajo entender los hechos, porque hay que leer mucho, cuando la maestra lo dicta, yo me lo aprendo y ya.

Investigador. Otro niño o niña piensa de otra manera.

Informante. Yo soy en número 63. Mire compañero yo creo que cuando se utilizan láminas, la maestra hace cuentos, los narra bonito, como se decía ahorita, la Historia se entiende bien

Investigador. ¿Que quieres decirme qué la maestra hace cuentos, que los narra bonitos?

Le quiero decir que hace cuentos de cómo vivían esos hombres, como se vestían, que comían, cómo eran las calles, me gusta mucho cuando me cuenta cómo era Cienfuegos antes.

Investigador. Desean ofrecer otras opiniones.

Bueno hemos terminado esta primera actividad. Como se han sentido en la conversación que hemos desarrollados entre ustedes y yo. Mañana continuamos hablando de Historia si ustedes lo desean.

MUCHAS GRACIAS POR LAS EXCELENTES RESPUESTAS Y POR LA COLABORACIÓN BRINDADA. HASTA MAÑANA.

5 de Diciembre de 2006

Hora de comienzo 8:30 am

Hora de conclusión 9:54 am.

## **SEGUNDO MOMENTO**

### **INVESTIGADOR**

Buenos días, como se sienten hoy, están en condiciones de seguir conversando sobre los hechos históricos que han estudiado en 5to y 6to grado. La conversación de hoy, es igual que la de

ayer, no deben preocuparse, opinaran lo que recuerden. Quisiera continuar grabando sus opiniones si ustedes desean, ¿recuerdan el número que tienen?, ¿podemos comenzar?

Investigador

19.- ¿Qué niño o niña de los presentes, les puede recordar al grupo algunos de los temas que conversamos ayer?

Informante. Yo soy en número 34. Ayer hablamos de la importancia de la Historia de Cuba, de algunas cosas como de la cultura, de la explotación, de la tiranía, de la Protesta de trece, de la huelga de hambre que hizo Mella.

Investigador. Necesitamos que otros niños participen, a ver ¿Quiénes podrían decirme, cuáles son los períodos históricos que han estudiado?

Informante. Yo soy el número 9, y los períodos históricos son Colonia, y Neocolonia. Mire en la colonia hablamos de la explotación colonial, de la Enmienda Platt

Investigador. En las opiniones de esta niña, hay dos ideas que quisiera seguir conversando con ustedes, por ejemplo, 20.- ¿Qué podrían decirme sobre la palabra explotación colonial?

Informante. Yo soy el número 7 y creo que la explotación colonial está relacionada con los maltratos y los atropellos que los gobiernos le hacen al pueblo, a los trabajadores, mire la maestra nos dice que los gobiernos no les dan empleo a los obreros y por eso hacen huelgas.

Investigador. 21.- ¿Podrían ponerme algunos ejemplos que pongan de manifiesto la explotación colonial?

Informante. Yo soy el número 38, mire compañero yo recuerdo como ejemplos de explotación colonial cuando explotaban a los indios en los lavaderos de oro, en los ríos, cuando no le pagaban a los seguros su trabajo, cuando los negros no tenían de derecho a participar en el gobierno.

Investigador. 22.- ¿Y en la neocolonia, no hubo explotación colonial? ¿Quiénes podrían poner algunos ejemplos?

Informante. Yo soy el número 2. Si compañero en la neocolonia estamos estudiando la explotación que los gobiernos de turno le hacen la pueblo, mire la huelga contra la

tiranía de Machado, fue contra la explotación de este gobierno a los trabajadores, también estudiamos la huelga de hambre de Mella, porque Machado no dejaba que los estudiantes hicieran huelgas por sus derechos de estudiantes.

Informante. Yo soy el número 23. Y para mi la explotación en la neocolonia es cómo los Estados Unidos se apoderan de Cuba con la Enmienda Platt., y en la colonia era como explotaban a los negros esclavos en los cañaverales, son dos cosas distintas.

Investigador. ¿Pero son formas de explotación colonias?. ¿Por qué?

Informante. Si pero son dos cosas distintas, la colonia fue en 5to y la neocolonia es ahora en 6to.

Investigador, Bueno en las opiniones que han ofrecido estas niñas, quisiera seguir conversando sobre esta palabra.24.- ¿Podrían decirme qué es para ustedes la neocolonia?

Informante. Yo soy en número 21. Para mí la neocolonia es la forma de explotación que Estado Unidos aplicó en Cuba con la Enmienda Platt.

Informante. Yo soy el número 17. Para mi la neocolonia es lo que aplicó Estados Unidos en Cuba

Investigador ¿ Y qué aplicó Estados Unidos a Cuba?

Informante. Bueno la explotación, los maltratos, ya le dijeron que fue la Enmienda Platt.

Informante. Yo soy el número 17. Para mí la neocolonia, es la explotación que Estados Unidos aplicó en Cuba con los gobiernos de turno que eran cubanos.

Investigador.25.- ¿Podrían decirme la relación que encuentran entre la colonia y la neocolonia?



Informante. Yo soy el número 3, para mí no hay relación porque la colonia fue lo que estudiamos en 5to y la neocolonia lo que estamos estudiando en 6to.

Informante. Yo soy el número 6. Para mí no hay relación porque son formas de gobiernos diferentes en la colonia son españoles en la neocolonia es Estados Unidos

Informante. Yo soy el número 17. Para mí sí hay relación porque en las dos hubo explotación del hombre por el hombre.

Informante. Yo soy el número 70. Yo creo que sí hay relación, pero los ejemplos de explotación son diferentes como es la Enmienda Platt.

Informante. Yo soy el número 78. Mire compañero no puede haber relación porque son dos cosas distintas la colonia es de España la neocolonia es de Estados Unidos.

Investigador. 26.- ¿Quiénes podrían decirme si la neocolonia es un nuevo tipo de colonia? Expliquen sus respuestas

Informante. Yo soy el número 18. Para mí sí es un nuevo tipo de colonia pero con otros gobiernos que explotan al pueblo

Informante. Yo soy el número 80. Yo no estoy de acuerdo con lo que han dicho porque ahora yo no estoy estudiando ni a los indios ni a los negros esclavos como fue en la colonia, ahora se explota al pueblo que no tiene trabajo. Aunque mire esto es tremendo, yo no sé, haber en la neocolonia si hay explotación, pero es colonia, los gobiernos eran cubanos puestos por Estados Unidos. ¿Usted nos va a decir qué es por fin?

Investigador quisiera regresar a otra idea que fue expresada ya por un niño y ayer también, y es sobre la Enmienda Platt, vamos a escuchar detenidamente las opiniones de quiénes podrían responder las preguntas siguientes que voy a colocar en la pizarra, quisiera que las respondieran en el orden que la hemos colocado, o las que se sepan

✓ 27.- ¿Cuándo se aprobó la Enmienda Platt?

✓ a.- ¿Para qué se creó la Enmienda Platt?

✓ b.- ¿Qué significaron para Cuba los artículos 3, 7 y 8 de la Enmienda Platt?

✓ c.- ¿Qué representó la Enmienda Platt para la república que surgió en 1902?

Informante. Yo soy el número 11. La Enmienda Platt se aprobó cuando nació la neocolonia y se creó para que Estados Unidos se hiciera dueña de Cuba, la gobernara, la explotara. De los artículos, no recuerdo mucho, se que uno dice de la base naval de Guantánamo y cuando surge la República surgió la aplicación de la Enmienda Platt.

Informante. Yo soy el número 62. La Enmienda Platt surgió con la neocolonia, Estados Unidos la aprobó para que los gobiernos de turno la aplicaran como por ejemplo, Estrada Palma y Machado son gobiernos cubanos y aplicaron la Enmienda Platt. Yo no recuerdo bien los artículos la maestra nos dijo que ellos podían entrar y salir de Cuba libremente y por esos Juan Gualberto Gómez se enfrentó a ella. Y representó para la república que los gobiernos de turno explotaran al pueblo.

Informante. Yo soy el número 47. La maestra nos contó que la Enmienda Platt era malo para Cuba porque Estados Unidos nos explotó con ella, nos quitó nuestras riquezas, las industrias, las fabricas, la tierra y obligaron a los gobiernos de turno a que la aplicaran a toda Cuba, no había trabajo, ni comida, éramos explotado.

Informante. Yo soy el número 49. Yo creo que la Enmienda Platt es como Estados Unidos explotó cada vez Cuba, no fuimos libres, los gobiernos de turno nos explotaban cada vez más, nos quitaron las tierras, mire, se quedaron con la base naval de Guantánamo y están ahí hoy. La maestra dos dijo que Juan Gualberto Gómez protestó contra la enmienda Platt. La Enmienda Platt hizo que Cuba dependiera de los Estados Unidos, quiero decir que a Cuba Estados Unidos le puso una cadena, yo si recuerdo esa lámina que la maestra enseñó en la clase.

Investigador. 28 ¿Quién podría explicarme si consideran que existe relación entre la Enmienda Platt y la dependencia económica de Cuba a los gobiernos de Estados Unidos?

Informante. Yo soy el número 93. Para mí la dependencia económica es que la economía de Cuba no era libre, todo era para los Estados Unidos y los gobiernos de turno, y eso lo dice la Enmienda Platt.

Informante. Yo soy el número 11. Mire para mí la dependencia económica es que no hay libertad de comercio, había que cosechar lo que Estados Unidos quería por ejemplo la caña de azúcar, toda la producción había que mandarla a los Estados Unidos, como lo decía la Enmienda Platt.

Investigador. 29.- ¿Podrían ponerme un ejemplo que exprese la dependencia económica de Cuba a los gobiernos norteamericanos?

Investigador. Bueno no se preocupen continuamos. 16.- ¿Podrían decirme, que entiende por gobierno de turno?

Informante. Yo soy el número 66. Mire compañero los gobiernos de turnos son los que explotan a Cuba

Informante. Yo soy el número 100. El gobierno de turno son los hombres que explotaron a Cuba, porque Cuba estaba dividida en explotados y explotadores

Informante. Yo soy el número 1, el gobierno es los que mandaron en Cuba, mire es Machado y los otros gobiernos que Cuba ha tenido en la neocolonia.

Investigador. Vamos a cambiar de actividad, tomaran 5 minutos de receso y continuaremos conversando de Historia de Cuba.

Investigador. 30. ¿Podrían decirme si encuentran alguna relación entre gobiernos de turno y dependencia económica?

Informante. Yo soy el número 41. Si hay relación porque los gobiernos de turno hicieron todo lo que Estados Unidos quería, y entregaron la economía de Cuba a ellos.

Investigador. 31.- ¿Que quieres decir que entregaron la economía?

Informante, mire todo lo que Cuba cosechaba, fabricaba iba la mayor parte para los Estados Unidos.

Investigador Pero, 32.- ¿Qué es para ustedes entreguismo?

Informante. Yo soy el número 47. Para mí entreguismo es entregarse a alguien

Informante Yo soy en número 33. Para mí el entreguismo es depender de una persona.

Investigador. Vamos a recordar algunos conocimientos que ya se han expresado hoy.

33.- La Historia de Cuba que han estudiado abarca dos períodos históricos. ¿Quien de los presente recuerda cómo se llaman esos períodos históricos?

Informante. Yo soy en número 103. Los períodos son Colonia y Neocolonia

Investigador. Vamos ahora a conversar a través de relatos, utilizando hechos que han estudiado en la neocolonia. La pregunta es

34.- Menciona un hecho histórico que esté en relación con la corrupción política administrativa y relátalo.

Para relatar te vamos a recordar en la pizarra los pasos que debes seguir en el relato

- ¿De qué trata el hecho histórico que han mencionado?
- ¿Quiénes son los personajes principales que participaron en ese hecho?
- ¿Dónde se desarrolló, es decir en que lugar?
- ¿En que tiempo ocurrió, es decir, año, siglo?
- ¿Cuáles son las ideas principales que te permiten hacer un juicio de este hecho histórico?

Informante. Yo soy el número 16. Voy hablarle de los gobiernos de turno que robaron nuestras riquezas, se entregaron a los Estados Unidos, hicieron negocios sucios.

Investigador, pero, 35.- ¿Qué es para ti la corrupción político administrativa?

Informante: Mire compañero, ya le dije los robos, los negocios sucios, el entreguismo.

Investigador, 22.- ¿Qué quieres decirme cuando hablas de negocios sucios?

Informante. Mire la maestra nos dijo que eran robos al pueblo de sus riquezas, de sus bienes.

Investigador. 36.- ¿Y para ti qué es riqueza?

Informante. Bueno mire las fábricas, las industrias, el dinero, que se los quitaron al pueblo.

Investigador. Otro niño o niña que desea expresar sus opiniones

Informante. Yo soy el número 30. Mire la corrupción política administrativa fue el robo del dinero de los trabajadores en los gobiernos de turno. Y contra ese robo protestó Rubén Martínez Villena.

Investigador.37.- ¿Qué nombre recibió la protesta de Villena?

Informante. Yo soy el número 44. Fue una protesta de Villena contra el robo del dinero al pueblo.

Informante. Yo soy el número 45. Yo creo que se llamó la protesta de un grupo de hombres contra el robo del dinero.

Informante. Yo soy el número 47. Y se llamó Protesta de los 13.

Investigador. 38.- ¿Podrían relatarme la Protesta de los 13, utilizando las preguntas que hay en la pizarra?

Informante. Yo soy el número 11. Fue en un gobierno de turno en la neocolonia donde Villena se opuso el robo del dinero del pueblo por ese gobierno

Informante. Yo soy el número 1. Villena protestó contra el robo, la corrupción, los atropellos, defendiendo sus ideas para la lucha contra ese gobierno y ser libre y se desarrolló en la Habana.

Informante. Yo soy el número 77. La Protesta de los Trece, fue un hecho contra los males que había en Cuba, la explotación, el robo del dinero del pueblo, y por eso Villena dijo que el pueblo tenía que luchar, fue en un teatro de la Habana.

Investigador. Otro niño o niña que desea expresar sus opiniones. Bueno podemos tomar cinco minutos de receso y continuamos después conversando de Historia.

Investigador. Vamos a colocar en la pizarra dos palabras, que cuando las observes las recordarás, piensa en cada una de ellas para que puedas participar con tus opiniones. Las palabras son grupos sociales, y rebeldía

39.- ¿A qué período histórico pertenecen estas palabras?

a.- ¿Para ustedes a qué llamamos grupos sociales?

b.- ¿Para ustedes a qué llamamos rebeldía?

Investigador. Quisiera escuchar sus opiniones de la primera palabra

Informante. Yo soy el número 36. Para mí los grupos sociales son los explotados y explotadores y pertenecen a la colonia y la neocolonia.

Informante. Yo soy el número 37. Yo creo que son los hombres que se dividen en explotados y explotadores.

Informante. Yo soy el número 15. Son los explotados y explotadores.

Informante. Yo soy el número 83. La rebeldía es la lucha del pueblo contra la explotación.

Informante. Yo soy el número 97. La rebeldía es la lucha del pueblo por la libertad.

Investigador. Desean expresar otras ideas. Continuamos ahora a conversar estableciendo relaciones entre palabras, colocará en la pizarra una lista de palabras de la colonia para buscar relaciones entre ellas. 40.- Estas palabras son **explotación colonial, grupos sociales, rebeldía.**

Informante. Yo soy el número 82. Mire compañero, la explotación colonial la aplicaron los gobiernos de turno y el pueblo luchó contra la explotación colonial que es la rebeldía.

Informante. Yo soy el número 4. La relación que yo veo es que los gobiernos explotaban al pueblo y estos hicieron la rebeldía

Investigador. Con las respuestas que han ofrecido en las interrogantes anteriores, podemos seguir conversando, ahora vamos relatar hechos utilizando láminas.

41.- ¿Qué están observando en la lámina 1?

Informante. Yo soy el número 66. Se observa como los indios están buscando oro, y le están dando con un látigo para que trabaje

Investigador. Observen la lámina 3 y relaten lo que están observado

Informante. Yo soy el número 29. Estoy observando el cepo, grilletes, mascarás de hierro con eso explotaron a los esclavos.

Investigador observen en su conjunto la lámina 1 y 3. ¿Qué relación podrían establecer entre ellas?

Informante. Yo soy el número 25. La relación que existe es que a los dos los explotaban

Investigador 42.- ¿Qué quieres decir que a los dos los explotaban?, ¿Quiénes son los dos?

Informante. Yo soy el número 17. La relación que veo es que la explotación colonial la hicieron los grupos sociales los explotadores, que explotaban a los indios y los negros esclavos.

Informante. Yo soy el número 30. Existe relación porque la explotación colonial la hicieron los gobiernos que representaban al grupo social de los explotadores.

Investigador 43.- Vamos a observar las láminas 1, 3, y 4 ¿Qué relación podrían establecer entre ellas?

Informante. Yo soy el número 48. La relación que existe es que los explotados se rebelaban contra los explotadores es la rebeldía, y ahí se ve la lucha de los mambises con la explotación

Informante. Yo soy el número 75. Existe relación porque Cuba estaba dividida en explotados y explotadores. Los explotados luchan por ser libre.

Investigador. 44. ¿Podrían ponerme un ejemplo de rebeldía en la neocolonia?

Informante. Yo soy el número 64. Un ejemplo de rebeldía es las huelgas contra Machado

Investigador. 45.- ¿Podría hacerme un relato con una de las huelgas estudiadas en la neocolonia?

Informante. Sí, mire los obreros hicieron huelgas porque no había trabajo, los explotaban mucho.

Investigador. 46.- ¿Podrían hacerme otros relatos?

Informante. Yo soy el número, 1. Mire compañero, la huelga de hambre que hizo Mella, por la explotación que Machado le hizo al pueblo

Informante. Yo soy el número 49. Mire la huelga de los azucareros porque el gobierno no pagaba salario

Investigador. Vamos a seguir conversando de estas mismas palabras, de la siguiente forma, 47. ¿Podrían identificar en las palabras sobre las que estamos conversando una que incluya al resto?

Informante. Yo soy el número 18. Para mí la palabra que incluye al resto es colonia.

Informante Yo soy el número 50 para mí la palabra más grande es explotación colonial

Informante. Yo soy el número 102. Para mí la palabra más grande es grupo social.

Investigador. Bueno como hay diversidad de criterios que yo les respeto sus opiniones a vamos a pasar a otro momento para concluir 48-. ¿Quiénes podrán explicar seleccionando la palabra mayor y buscar la relación con las demás?



Informantes números 18. La palabra más grande es colonia porque en el gobierno colonial habían grupos sociales, explotadores y explotados, y los hombres lucharon contra la explotación hicieron rebeldía

Informante. Yo soy el número 47. La relación es colonia, gobierno colonial, grupos sociales, explotación colonial y rebeldía. Yo lo explico así, había dependencia a otra nación, se instaló un gobierno español, eran terratenientes ricos importantes del gobierno que explotaban a los negros esclavos, que se rebelaron por la represión española.

Informante. Yo soy el número 50. En la etapa de la colonia se crean gobierno colonial, hace un tipo de explotación colonial donde habían dos grupos sociales explotados y explotadores, y de la explotación colonial salió la rebeldía de los negros esclavos, ellos no se iban a quedar así por ser negro.

Informante. Yo soy el número 49. En la etapa de la colonia, estaba el gobierno colonial en grupos sociales, explotados y explotadores, los explotados no aguantaron la represión y se rebelaron contra los explotadores.

Investigador, muchas gracias por la información brindada, he quedado complacido con sus opiniones, ¿cómo se han sentido en la conversación de hoy?

Investigador. Consideran que mañana podemos continuar conversando de Historia.

Investigador. Nuevamente muchas gracias. Hasta mañana.

6 de Diciembre de 2006

Hora de comienzazo. 9 am. Hora de

Conclusión 10:30 a.m.

### **TERCER MOMENTO DE LA ENTREVISTA**

Investigador. Buenos días, ¿cómo se sienten hoy?

Informantes. Buenos días, nos sentimos bien.

Investigador. Hoy continuamos conversando de Historia, pero necesito que respondan la pregunta siguiente.

49.- ¿Quién de los presentes puede recordarle al grupo de que hechos históricos hablamos ayer?

Informante. Informante Yo soy el número 1. Ayer estudiamos hechos de la colonia y la neocolonia, hablamos de la huelga de hambre de Mella, de la explotación al pueblo, de la protesta de los trece y de los gobierno de turno.

Informante. Yo soy el número 17. También hablamos de la Enmienda Platt, que era el nuevo tipo de explotación que Estados Unidos le puso a Cuba.

Informante. Yo soy el número 34. Ayer también hablamos del entreguismo de los gobiernos de turno y de la dependencia de Cuba a los Estados Unidos.

Investigador. 50.- ¿Entonces podemos afirmar que existe relación entre la dependencia económica y los gobiernos de turno? ¿Por qué?

Informante. Yo soy el número 103. Yo creo que sí porque los gobiernos de turno entregaron la economía de Cuba a los Estados Unidos.

Informante. Yo soy el número 78. Creo que sí porque todo lo que los trabajadores producían iba para los Estados Unidos y el pueblo pasaba hambre, sólo podían comprar los ricos.

Investigador. 51.- ¿Quiénes son los ricos?

Informante. Yo soy el número 34. Los ricos son los terratenientes, los que tiene el dinero, los gobiernos de turno, los que no trabajan y explotan al pueblo, los que viven sin trabajar.

Informante. Yo soy el número 40. Mire los ricos son los que no trabajan, y los pobres los que son explotados, el pueblo, son los gobiernos de turno que viven bien y los además pasan hambre, no es como ahora.

Investigador.52.- ¿Qué quieres decir que no es cómo ahora?

Informante, quiero decir que ahora es diferente porque hay trabajo, todos tenemos los mismos derechos, hay igualdad, no hay explotación del hombre por el hombre

Investigador. 53.- ¿Qué quieres decir con ahora, es decir qué es ahora?

Informante. Ahora hay otra sociedad en Cuba, no hay explotación, hay trabajo, no es como en la neocolonia que explotaban al pueblo.

Informante Yo soy el número 11. Si mire los ricos son los explotadores, los que viven bien, los que no trabajan y lo tiene todo, los demás el pueblo, no tienen nada. Dice la maestra que los niños en ese tiempo, muchos se acostaban sin comer porque los padres eran pobres.

Investigador. 54.- ¿Cuál es el tiempo del que hablas, es decir siglo, año, período histórico? ¿Lo recuerdas?

Informante. Bueno fue en el siglo pasado, no se el año, pero fue en la neocolonia que es lo que estamos estudiando en las clases con la maestra.

Investigador.55.- ¿Podrían ubicar en la gráfica del tiempo el siglo y los años?

Investigador. 56.- ¿Y en la colonia no hubo ricos?

Informante. Yo soy el número 44. Si en la colonia los ricos eran los explotadores, los terratenientes.

Informante. Yo soy el número 43. Si en la colonia los hombres se dividieron en explotados y explotadores y los explotadores eran los ricos, los que lo tenían todo, y los explotados se morían de hambre.

Investigador -Vamos a seguir conversando sobre el conocimiento histórico, pero utilizaremos un grupo de láminas que están enumeradas del 5 al 8, (ANEXO VI Y VII)

57.- ¿A qué período histórico pertenece el hecho que están observando en la lámina 5?

Informante. Yo soy en número 77. Pertenece a la explotación en la neocolonia a.- ¿Qué describe lo que estas observando en la lámina?

Informante .Estoy observando un hombre malo que tiene una cadena en la mano, colgada del cuello de un trabajador con una pila de caña en la cabeza, ese hombre representa a los Estados Unidos que tiene encadenado a un trabajador cubano

Investigador b.- ¿Recuerdan otro hecho histórico semejante a este, es decir, igual a él?

Informante. Soy el número 80. Si en la, en la clase la maestra enseñó otra lámina parecida.

Investigador. 58.- ¿Podría se esta? Si es esta quisiera que la describieran en tres planos es decir:

- ¿Qué observan en el primer plano?
- ¿Qué observan en el segundo plano?
- ¿Qué observan en su conjunto?

Informante. Yo soy el número 8. Mire en el primer plano se observan dos hombres, uno tiene un serrucho, el otro tiene un candado, dice intervención, es un hombre Iñaki porque tiene un sombrero yanky y se está riendo, nos encadenaron a ellos.

Informante. Yo soy el número 9. Me puedo acercar, y coger la lámina en mis manos. Mire estoy observando en el primer plano como Estados Unidos encadenó a Cuba a ellos, el candado dice Enmienda Platt y oto intervención. En su conjunto es explotación.

Informante. Yo soy el número 10. Mire, La lámina tiene como con la Enmienda Platt encadenaron a Cuba.

Investigador. 59.- Observa la lámina 7. , ¿Podrían relatar lo que están observando en esta lámina?

Informante. Yo soy el número 38. La lámina representa una huelga de los obreros contra el gobierno y la explotación y una gran manifestación

Investigador 60- Observa la lámina 8. ¿Podrían describirme lo que están observando?

Informante. Yo soy el número 13. En la lámina se observa muchas cosas, como un hombre se lleva cosas parece comida, dinero, en la mesa una mujer parece que está borracha, y otro hombre asustado

Investigador 61.- Observen nuevamente las láminas 6 y 8, ¿Podrían explicarme si encuentran alguna relación entre estas láminas? (ANEXO VII)

Informante. Yo soy el número 25. Mire son dos cosas distintas, en la primera se observa la explotación Enmienda Platt y en la segunda un hombre robando.

Informante. Yo soy el número 92. Para mí no tiene relación son dos cosas distintas.

Investigador 62. -¿Podrían decirme si estos dos ejemplos forman parte de la palabra explotación?

Informante. Yo soy el número 5. Yo digo sí porque en la neocolonia la Enmienda Platt fue como Estados Unidos explotó a Cuba, y en la otra nos están robando

Informante. Yo soy el número 4. Para mí tiene relación porque en las dos se observa explotación, mire la cadena para mí significa que Estados Unidos le puso a Cuba una cadena con la Enmienda Platt, y en la otra le están robando al pueblo

Investigador. 63.- Pero., ¿Por qué consideran que la cadena que tiene ese hombre en el cuello, es una forma de explotación?

Informante. Yo soy el número 14. Es una forma de explotación porque con la Enmienda Platt Cuba dependía de los Estados Unidos y los gobiernos de turno tenían que cumplir lo que ellos decían

Informante. Yo soy el número 60. Para mí las dos son formas de explotación en la primera lámina es cómo se explotaba con la Enmienda Platt y en la segunda es como le están robando al pueblo, hay una parte, mire un hombre que parece un perro y está oyendo la voz del amo

Investigador. 64.- Pero, ¿Podrían ponerme un ejemplo de cómo con la Enmienda Platt se explotó a Cuba y la relación que tiene con ese hombre que está oyendo la voz del amo?

Informante. Yo soy el número 72. Mire la Enmienda Platt nos explotó porque Cuba lo que los obreros fabricaban había que mandarlo para los Estados Unidos, y cada vez que ellos decían algo había que cumplirlo, mire ese es un barco yanqui.

Informante. Yo soy el número 7. Para mí la Enmienda Platt hizo dependiente a Cuba de los Estados Unidos, y eso es explotación de un país a otro. Investigador. Pero, 73.-

¿Cómo los gobiernos de los Estados Unidos hicieron dependiente económicamente a Cuba?

Informante. Yo soy el número 3. Mire compañero nos hicieron dependiente económicamente porque Cuba tenía que mandar para los Estados Unidos lo que producía.

Investigador. Observen nuevamente las láminas 6 y 8. 65.- ¿Podrían explicarme la relación que existe entre los hechos que están observando?

Informante. Yo soy el número 64. Yo no veo relación porque en una lámina está la Enmienda Platt y en la otra había que hacer lo que ellos querían

Informante. Yo soy el número 30. Mire a mi me parece que sí porque la Enmienda Platt nos explotó y los obreros lucharon con huelga contra la ella.

Informante. Yo soy el número 27. Si hay relación porque es como los obreros la Enmienda Platt. Nos encadenó a los Estados Unidos

Investigador.66.- ¿Qué decía la Enmienda Platt?

Informante lo que tenían que hacer los gobiernos de turno.

Investigador. 67.- ¿Qué tenían que hacer los gobiernos de turno?

Informante. Yo soy el número 98. Mire compañero, la Enmienda Platt dice lo que hay que hacer, mire todo lo que los gobernantes hacían era por la Enmienda Platt, lo que Estados Unidos hacía era por la Enmienda Platt.

Investigador. Desean expresar otras opiniones sobre estas interrogantes.

Investigador. Si no hay más opiniones sobre este asunto, tomaremos un receso de cinco minutos.

Investigador. Continuamos hablando de Historia. 68.-. Les colocaré en la pizarra los datos siguientes, en el año 1902, se firmó el Tratado de Reciprocidad Comercial entre Cuba y los Estados Unidos. En este Tratado, los productos cubanos recibían una rebaja de un 20% de impuestos al entrar a los Estados Unidos y eran básicamente azúcar crudo y tabaco en ramas.. Los productos de Estados Unidos recibían una rebaja entre un 20 % y el 40% al entrar a Cuba y eran productos numerosos y variados entre ellos caramelos, bombones, tabacos, cigarros, cristales, zapatos y ropas. Teniendo en cuenta esta información.

69.- ¿Que diferencias observan entre estos datos?

Informante. Yo soy el número 16. Yo observo grandes diferencias los impuestos de Cuba son menores que los productos de Estados Unidos que entran en Cuba, además, mire Cuba les daba el azúcar y las hojas de tabaco y ellos mandaban los productos.

Informante. Yo soy el número 45. Con este Tratado Estados Unidos explotaba a Cuba, porque Cuba tenía que darles los productos y ellos lo elaboraban y después venían para Cuba, con impuestos mayores a beneficios de ellos.

Investigador 70-. En 6to grado, estas estudiando hechos que ponen de manifiesto los métodos que los gobiernos de turno han empleado relacionado con la explotación,

a.- ¿Podrían comparar los métodos de explotación colonial estudiados en la colonia y en la neocolonia atendiendo a:

❖ Métodos empleados.

- ❖ Semejanzas y diferencias
- ❖ Expresa una conclusión a partir de la comparación.

Investigador. Les voy a reemitir la pregunta de otra forma, 71.- ¿Podemos comparar los métodos de explotación colonial en la colonia y la neocolonia?

Investigador. Bueno no se preocupen, le formularé otra pregunta 72.- ¿Quiénes podrían explicar la relación que tiene las palabras siguientes : República Neocolonial, corrupción político administrativa, entreguismo y empréstitos ?

Informantes. Yo soy el número 38. En la República neocolonial hubo entreguismo, empréstitos y corrupción político administrativa, todo ello es a patrie de los gobiernos de turno que se entregaron al imperialismo, los gobiernos de turno practicaban la malversación.

Investigador. ¿Y qué es la malversación ?

Informante .El robo del dinero del pueblo.

Informante. Yo soy el número 74. En la República neocolonial se vio la explotación el entreguismo y a través de estos se utilizó la explotación.

Investigador. Para concluir esta conversación le formularé la última pregunta. 73.- Observa las alternativas que voy a colocar en la pizarra, y selecciona cuál o cuáles de ellas ustedes han utilizado en las clases de Historia

- a.- Los conceptos históricos los he estudiado a partir de la explicación que hace la maestra.
- b.- Cuando estudio los conceptos históricos en clases, la maestra me pregunta que yo se de él
- c. Cuando estudio los conceptos históricos en clases, la maestra pone ejemplos y yo opino lo que se de él
- d.- Los conceptos que he estudiado en clase los construyo a partir de lo que yo se de él, lo que explica la maestra y lo que expresan mis compañeros



Informante. Yo soy el número 19. En mi aula el maestro utiliza la primera la maestra explica los conceptos.

Informante. Yo soy el número 14. En mi aula la maestra utiliza la primera

Informante. Yo soy el número 37. En mi aula la maestra utiliza la última idea.

Investigador. Las respuestas son diferentes. 74.- ¿Quiénes podrían ponerme un ejemplo de las alternativas que sus compañeros han identificado?

Informante. Mire yo soy el número 47. La maestra explica los hechos, las batallas, los ejemplos, nosotros escuchamos y después hacemos un relato en la libreta con lo que dice la maestra.

Investigador Otro niño o niña, que desee participar.

Investigador. He quedado complacido con las opiniones que me han brindado, sus conocimientos han sido muy interesantes. Les doy las gracias por haber conversado conmigo sobre los conocimientos que tiene de Historia. No se preocupen, voy a transcribir textualmente sus ideas y se las daré a conocer a través de sus maestros. Quisiera que al conocer la transcripción, sino están de acuerdo con alguna opinión me lo dieran a conocer y la quitamos.

7 de Diciembre de 2006. Hora de inicio. 8 am. Hora de

Conclusión 915. a.m.

La transcripción se dio a conocer por grupos el día 8 de Diciembre. Se agruparon los niños y niñas por los números de cada grupo.

El investigador.

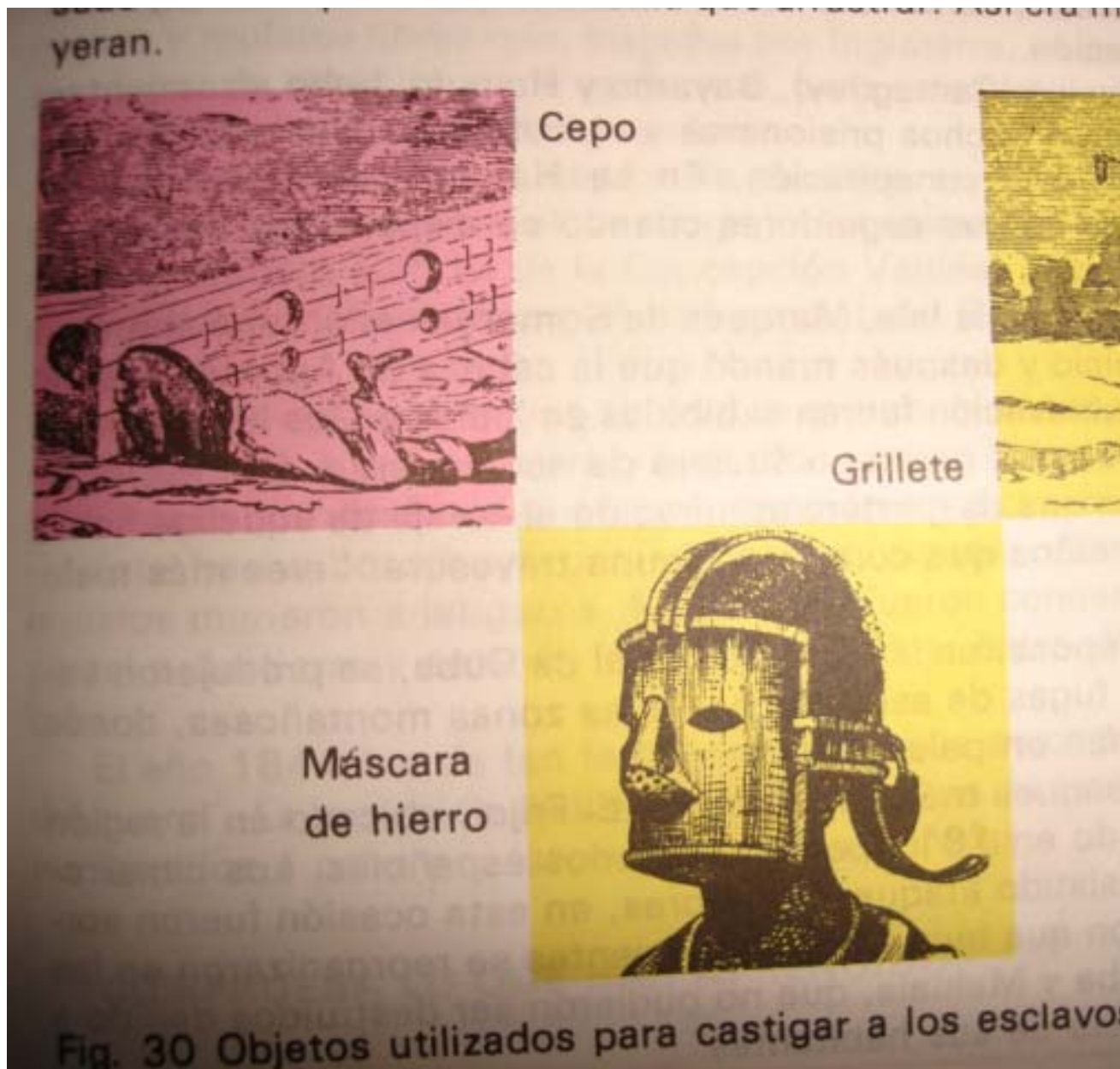
**ANEXO IX. LÁMINAS DE L PERÍODO COLONIAL: DE LA 1 A LA 3**



LAMINA 2



LAMINA 3



**ANEXO X. LAMINAS DFL PERÍODO NEOCOLONIAL: 4 A LA 8**



LAMINA 5



**LAMINA 6.**



LAMINA 7 Y 8



Inmediatamente, Crowder inició su ingerencia sin tapujos y comenzó a dar órdenes al presidente Menocal y a vetar todo lo que entendía perjudicaba los intereses de los Estados Unidos.

