



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO



Universidad Católica del Norte
ver más allá



SEMINARIO-TALLER DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN BÁSICA

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

DRA. GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON

GABRIELA.VASQUEZ@PUCV.CL

PROFESORA DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

INSTITUTO DE HISTORIA

PUCV

ACTIVIDAD 1: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN:

“UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DE AULA”



“Pienso en los niños para los que hago la planificación. Pienso sobre qué es lo que en realidad quiero que aprendan de la materia. Procuero poner en relación todo lo que intento enseñar, y también pienso en el grupo de clase en su conjunto. De ese modo planteo mi planificación de tal forma que se acomode a los alumnos para quienes estoy planificando.

Mi principal preocupación es cuáles son las características del grupo que tengo ese año. Creo que nunca he impartido una clase dos veces de la misma manera a lo largo de once años, porque el grupo clase nunca es el mismo”.

Comentario de un profesor. Extraído de Linda Darling-Hammond. *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

TRABAJO GRUPAL: MÉTODO PHILIPS 66

- Se deben formar grupos de 6 personas y escoger un secretario/relator
- Cada grupo tiene 6 minutos para tratar las preguntas
- Se asigna 1 minuto por cada integrante, donde debe expresar todas las ideas que se le ocurran en relación a las preguntas expuestas
- El secretario/ relator realiza anotaciones y luego presenta la puesta en común: A partir de las diversas opiniones se podrá llegar, mediante común acuerdo, a una solución o definición concreta.
-

I PARTE: Considerando las aproximaciones del trabajo de aula, propuesto por Linda Darling-Hammond, establezca una explicación para definir los siguientes ámbitos: Rol del estudiante, Preparación de la enseñanza y Rol del contenido.

II. Parte: LEER Y COMENTAR CADA UNO DE ESTOS TEXTOS PARA LUEGO RESPONDER LAS PREGUNTAS QUE SE PRESENTAN:

“El primer día de clase les damos las cosas que pueden hacer [...] De hecho, las primeras dos palabras que nos aseguramos que puedan leer son «Yo puedo» y «Nosotros podemos». Con cada destreza que les enseñamos utilizamos la vista, el oído y el movimiento. Escribimos palabras, construimos palabras, hacemos dibujos. Les enseñamos a ser lectores completos. Una manera de hacer esto es quitar paja y pelusa de los programas de lectura, como todas las páginas de los libros de texto”.

“Antes yo creía que sólo necesitaban saber los rudimentos de la ciencia... Ya no creo en esto... Estamos en los primeros niveles [de reestructuración del currículum de ciencias]. Estamos conjugando principios básicos de la ciencia con grandes principios de las matemáticas. Los estudiantes están aprendiendo a clasificar, hacer gráficos, pesar, medir y predecir. Están aprendiendo sobre datos y construyendo hipótesis, todo en el primer grado. Yo no aprendí estas cosas hasta que estuve en la secundaria post-obligatoria (Berry, 1995: 121)”.

“(...) En una clase, un grupo de estudiantes de 4° y 5° grado hace preparativos para pasar el día en el puente de Brooklyn, acompañados de un profesor de arquitectura que les está visitando, así como de sus estudiantes de la universidad local [...] El grupo realiza una reunión antes de partir, en la que se discute acerca de cierta información arquitectónica pertinente para la investigación que realizarán [...] En otras clases de 4° y 5° curso hay un mapa que representa una visita reciente al lago de Van Coro dando Un grupo de niños examina el agua de un terrario y comprueba los criterios que ha de reunir un «estanque vivo», lo que constituye una parte de un estudio que están realizando sobre ecosistemas”.

“Los niños de segundo y tercer curso acaban de terminar su reunión de la mañana en la que han tratado sobre la terminación de dos amplios estudios antes del fin de año: uno sobre Egipto, y otro sobre ciencia en hábitats humanos y animales [...] Al observar el aula mientras los niños trabajan en sus proyectos pueden verse gráficos, esquemas, mapas y listas donde van anotando lo que ya saben y lo que todavía necesitan saber sobre cada tema [...] Las mesas se agrupan para que puedan sentarse en ellas tres o cuatro niños a la vez. Dos niñas están hablando sobre la longitud del Nilo, y aplican etiquetas al Nilo Alto y al Nilo Bajo. Otras tres están pegando los pilares de una pirámide de papel para que después se seque. Otros estudiantes escriben informes e historias sobre lo que ya han aprendido. Algunos están buscando la longitud exacta del río Nilo para diseñar una medida correcta en su mapa. Los adultos y los niños trabajan juntos, y todos están decididamente implicados en sus tareas. (Darling Hammond et al, 1993, pp. 31-35)”

CITADO POR: Linda Darling-Hammond. *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Editorial Ariel, 2001. Pp. 145-165

PREGUNTAS:

- ¿Qué habilidades están presente en las estrategias descritas?
- ¿Qué tipo de aprendizajes propiciarían los modelos descritos? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 2: ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES HISTORIA EN EL AULA DE CLASES?

“¿Cuál es la diferencia entre los relatos históricos y el "pasado"? ¿En qué difieren los acontecimientos ocurridos en el pasado y los relatos que la gente crea acerca del pasado? Si el pasado es fugaz, ocurre una sola vez y luego desaparece, ¿cómo es posible que la gente que vive en el presente produzca relatos del pasado? ¿Cómo hacen los historiadores para construir explicaciones e interpretaciones históricas a partir de la evidencia del pasado? ¿Cómo usan los historiadores la evidencia? ¿Cómo determinan la significación, estructuran momentos cruciales y explican la continuidad y el cambio, dentro de sus relatos? ¿Son algunos recuentos históricos "mejores" que otros? ¿Por qué? ¿Qué estándares usan los historiadores para evaluar los relatos históricos? ¿Por qué los recuentos de un mismo acontecimiento difieren y cambian a lo largo del tiempo? ¿Tiene alguna importancia qué versión del pasado aceptamos?

Al generar relatos o interpretaciones históricas, ¿qué preguntas pretenden responder los historiadores? En general, ¿de qué manera los historiadores, no presentes en los acontecimientos que estudiaban, usaron la evidencia del pasado para responder sus preguntas y producir explicaciones o interpretaciones? ¿Dentro de sus relatos, cómo determinaron ellos la significación, cómo estructuraron los puntos cruciales y cómo explicaron la continuidad/cambio a lo largo del tiempo? ¿Por qué los relatos de los mismos acontecimientos difieren, cambian de interpretación, se ponen de moda o pasan de moda? ¿Son algunos relatos históricos "mejores" que otros? ¿Por qué? ¿Con qué estándares estamos evaluando los relatos históricos? ¿Tiene alguna importancia qué versión del pasado aceptamos?”.

TEXTO: BAIN, R., CÓMO APRENDEN LOS ALUMNOS HISTORIA EN LA SALA DE CLASES. "¿ELLOS PENSABAN QUE LA TIERRA ERA PLANA?" APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE CÓMO APRENDE LA GENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ESCUELA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE MICHIGAN. ESTADOS UNIDOS, 1999.

PREGUNTAS

- ¿Qué habilidades podrían aprender los estudiantes si consideramos las visiones anteriores de la enseñanza de la historia?
- ¿Qué desafíos nos plantea la visión de la enseñanza de la historia presentada?

ACTIVIDAD 3: EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA¹

Teri Bowden comienza una unidad acerca de la colonización de América del Norte con sus estudiantes de Historia. Entramos a su clase, ella está parada en la puerta saludando a los alumnos, a las 10:13 AM, que entran en fila para la tercera hora de clase.

—Buenos días, Suzanne, bonito corte de pelo... Hola, José, te va a ir hoy tan bien como te fue ayer —interviene cuando Suzanne y José pasan al aula.

—David, eso va en tu casillero... Apúrate. Tienes dos minutos —ordena cuando él va a entrar con una pelota de básquet en la mano.

—Vamos, señorita Bowden —protesta David, alejándose con una sonrisita en la cara.

—Siéntense pronto —les recuerda Teri—. Tienen cinco minutos para responder las preguntas que están adelante.

Cuando el timbre deja de sonar a las 10:16, los alumnos miran adelante y se acurrucan en sus escritorios mientras Teri toma lista.

A las 10:20, Teri pregunta:

— ¿Cómo les está yendo?

Entre distintas respuestas ("Bien", "OK", "Casi término"), Teri dice:

—Está bien, un minuto más.

Los alumnos terminan y pasan las hojas hacia delante. Teri examina rápidamente los ejercicios y dice:

—Ténganlos a mano mañana por la mañana cuando lleguen a clase. Ahora —anuncia, dirigiéndose a la clase y sacudiendo el dedo para enfatizar—. Ahora cambiemos un poquito nuestro pensamiento y comencemos a concentrarnos en el periodo colonial, que comenzó en el siglo XVII. Ésta es una parte muy importante de la historia de los Estados Unidos, pero lo más interesante de todo es que lo que estamos estudiando tiene consecuencias en el mundo entero, incluso en nuestros días. El tema de hoy es una de las ideas más importantes de todo el periodo colonial, entonces veamos qué clase de trabajo podemos hacer para comprenderlo.

Damon sonríe irónicamente y le susurra a Charlene:

—Bowden piensa que *todo* es interesante.

Entonces Teri continúa:

—Para comenzar quiero que miren tres pasajes cortos que voy a mostrar y quiero que los lean con cuidado y que busquen cualquier patrón que pueda existir en ellos. Entonces... nuestro objetivo en esta clase es buscar patrones y luego vamos a relacionar esos patrones con los hechos que hemos estado estudiando en la historia de los Estados Unidos.

Entonces muestra la siguiente información:

A mediados de 1600 se alentó a los colonos estadounidenses a que plantasen tabaco, ya que no se plantaba en Inglaterra. Los colonos querían venderlo a Francia y a otros países pero se les prohibía que lo hicieran. En cambio, se les permitía importar telas de Inglaterra, pero se les prohibía hacer las propias. Todas las mercancías eran cargadas en barcos ingleses.

Los primeros colonos franceses en el Nuevo Mundo eran ávidos cazadores y comerciantes de pieles. Tuvieron problemas con la monarquía francesa, sin embargo, cuando intentaron hacer ropa de piel y venderla a España, Inglaterra y otros, se les dijo que en lugar de eso la ropa se la enviarían desde París. La monarquía también les dijo que las trampas y las armas

¹ Paul D. Eggen y Donal P. Kauchak. "ESTRATEGIAS DOCENTES. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento", Fondo de Cultura Económica México, 2001 (Capítulo: HABILIDADES ESENCIALES PARA ENSEÑAR Y PARA ENSEÑAR A PENSAR)

debían estar hechas en Francia y que también se las enviarían. Jean Forge cumplió con los deseos de la monarquía pero fue multado cuando contrató un barco holandés para transportar algunos de los cueros de vuelta a Niza.

India era una "joya de la Corona" del Imperio Británico del siglo xix. India producía gran cantidad de materiales como telas crudas, alimentos y sal. Cuando los hindúes se volvieron más nacionalistas, sin embargo, comenzó el problema. Inglaterra quería producir las telas de la materia prima en su propio territorio y cuando los hindúes trataron de establecer lazos más fuertes con otros países para ampliar el espectro de comercio, sus esfuerzos fueron aplastados rápidamente. Inglaterra aducía que el suelo patrio británico era de sobra capaz de satisfacer las necesidades de India y que además tenían una flota grande y eficiente. Esta política eventualmente llevó a la protesta hindú y por último a la independencia.

—Ahora, veamos —continúa Teri—. ¿Qué se les ocurre? ¿Ann? Ann comienza dubitativa:

—Ambos ejemplos tratan sobre algún tipo de colonia.

—Buen comienzo, Ann —sonríe Teri—. ¿Y qué eran las colonias, específicamente...? ¿Leonore?

—En América del Norte estaban las colonias francesas y británicas y en India, la colonia británica.

—Parece que tuvieron algunos problemas —dice Rufus voluntariamente.

—Buena observación, Rufus. ¿Qué quieres decir?

—En cada caso la colonia quería hacer algo, pero Inglaterra y Francia no dejaban que los colonos lo hicieran.

—Eric, danos algunos ejemplos específicos si puedes...

—Los colonos producían algo que la madre patria quería, como tabaco o pieles o telas crudas.

—¡Muy buena observación, Eric! —dice Teri con entusiasmo—. Continúa, Pam.

—Mandaban las mercancías a su madre patria —responde Pam después de examinar cuidadosamente la información.

—¡Y no podían mandarlas a ningún otro lado! —interrumpe Steve, aportando a la idea.

—Muy bien, los dos. ¿De dónde crees que Steve sacó la idea? ¿Connie?

—Lo dice en los dos primeros ejemplos —responde Connie—. Y en el tercero dice que cuando India trató de establecer lazos más fuertes con otros países para ampliar su comercio, los colonos tuvieron problemas.

—¡Excelente para todos! Connie, buen uso de la información para justificar tus ideas. Todos mejoraron mucho en ese aspecto. Sigamos... ¿Mary?

—...

—¿Qué obtuvieron a cambio en cada caso?

—...Obtuvieron telas de Inglaterra... y ropa de piel, trampas y otras cosas de Francia... y ropa de Inglaterra —responde Mary mientras miraba caso por caso.

—¿Y qué obtenían a cambio de otros países?

—...Nada.

—No se lo permitían —interrumpe Bob. —¿Qué te hizo decir eso, Bob?

—En el segundo ejemplo dice que les dijeron que las trampas y las armas las enviarían desde Francia, y en el tercer ejemplo dice que los británicos adujeron que la madre patria era más que capaz de satisfacer las necesidades de la India.



- ¿Dice con certeza que no se les permitía importar bienes de otros países?
- No, exactamente —agrega Jill—. Lo suponemos de la información, aunque está realmente dado a entender en la descripción.
- Muy bien, Jill. Chicos, fíjense que Jill empleó la palabra suponemos". En realidad, ella llegó a una conclusión y el término que usamos para esta clase de conclusiones es *inferir*. Aquí la información no estaba directamente en los datos; ella tuvo que ir más allá de los datos para llegar a su conclusión. Eso es una inferencia. Buen trabajo —sonríe Teri haciendo un gesto con los brazos a la clase.
- Ahora sigamos viendo. ¿Qué otros patrones ven en las descripciones? ¿Kim?
- ¿Cómo se embarcaban los bienes, Kim?
- En barcos —responde, causando la risa de sus compañeros.
- ¡Sí, bien Kim! —Teri se ríe con ellos
- ¿Cuáles barcos o los barcos de quién?
- En cada caso fueron los barcos de la madre patria. Lo dice directamente en el primer caso y en el segundo dice que Jean Forge tuvo problemas cuando contrató un barco holandés para llevar algunas pieles a Niza.
- ¿Qué pruebas hay en el tercer caso? ¿Melinda?
- Argumentaron que tenían una flota grande y eficiente —respondió Melinda rápidamente.
- Está bien, Melinda. ¿Algo más? ¿Qué piensan? ¿Cherrie?
- ...Creo que tampoco podían hacer sus propias manufacturas. Dice en cada caso que cuando los colonos intentaban hacer sus propios materiales de materia prima, no podían hacerlo.
- No podían hacer ninguna manufactura, no solamente las de la materia prima que ellos procurasen —agrega Kathy.
- ¿Qué te ha hecho decir eso? —pregunta Teri.
- Los colonos británicos plantaban tabaco, pero no se les permitía manufacturar nada, ni siquiera algo que se pueda fabricar del tabaco —responde Kathy.
- Pero no puedes hacer nada con el tabaco —replica Gregg.
- Claro que puedes —contesta Kathy—. Podrían haber hecho cigarrillos y otras cosas.
- Esas son dos buenas observaciones —dice Teri—. Todos recuerden —remarcó Teri, levantando la voz—. Esto es importante. ¿Ven cómo Kathy y Gregg usaron información para fundamentar sus argumentos? ¡Buen trabajo!
- Ella continúa:
- ¿Tenemos alguna otra prueba que fundamente la posición de Kathy o de Gregg, aunque no estén realmente en desacuerdo?
- Creo que sí —se ofrece Jack—. En el segundo caso se les dijo a los colonos franceses que no fabricasen trampas ni armas y ellos producían pieles, por lo tanto no se les prohibía producir solamente sacos de piel.
- ¡Eso es excelente! Muy buen análisis de la información que tenemos aquí. Ahora volvamos hacia atrás y veamos a qué conclusiones hemos llegado.
- En ese momento, Teri les pidió que volvieran a lo que habían hecho y resumieran las características comunes. Luego continuaron.
- Examinamos los tres casos y ahora queremos dar una mirada más amplia a la información en general. Comencemos. ¿Tenemos una situación donde...? ¿Toni?
- ...Los colonos tenían una relación con un país produciendo sólo materia prima y no cosas manufacturadas —comienza Toni dubitativo.
- Bien —sonríe Teri y escribe lo que dijo Toni en el pizarrón—. Continúa.
- ...Y solamente podían ser vendidos a la madre patria.
- Quienes a su vez proveían productos manufacturados y transporte por barco —interrumpe Gregg.

—Excelente —los alienta Teri—. Una descripción muy clara y sucinta de lo que estuvimos discutiendo.

—Ahora sabemos las características de esta política —continúa ella—. ¿Alguien sabe cómo se llama?

—Esto se llama *mercantilismo*. Era una política económica colonial diseñada para hacer dinero para la madre patria, llevando materia prima de la colonia a cambio de productos manufacturados.

Continúa ella:

—¿Qué otros países además de Inglaterra y Francia fueron culpables de *mercantilismo*? ¿Qué podemos suponer a partir de esa pregunta?

—...Parece que está sugiriendo que el mercantilismo es malo —replica Anthony vacilante.

—Bien pensado —sonríe Teri y hace un gesto para enfatizar—. Eso es exactamente lo que sugiere. El mercantilismo muy bien pudo ser malo... explotación de las tierras colonizadas y cosas así. Sin embargo, la pregunta que hice tiene en sí una suposición implícita. Reconocer suposiciones implícitas es parte del proceso de pensamiento, y todos tenemos que estar atentos a esta clase de cosas... Otra vez, bien pensado, Anthony.

Ella continúa:

—Ahora examinemos otro caso y veamos si ilustra el mercantilismo o no. Recuerden, estén listos para explicar por qué sí o por qué no cuando hayan tomado la decisión.

Luego mostró la siguiente descripción en la pantalla:

Canadá es un miembro de la comunidad de naciones británicas. Canadá es un gran productor y exportador de granos y deriva parte considerable de las ganancias de la venta de los granos a Gran Bretaña, Francia, Rusia y otros países. Este comercio también ha mejorado el negocio del transporte por barco para Grecia, Noruega y Liberia, ya que cargan la mayoría de los productos. Canadá, sin embargo, no depende solamente del grano. Ahora es un importante productor de ropa, equipos de alta tecnología y equipos de industria pesada.

—¿Qué piensan? ¿Es mercantilismo?... ¿Alguien? Amy, no te hemos escuchado —continúa.

—... Yo diría que no —responde Amy después de unos segundos de estudiar la descripción.

—Está bien, ahora dínos por qué.

—...Bueno, hay varias razones —continúa Amy—. Canadá comercia con varios países de acuerdo con la información, usa diferentes barcos para cargar la mercancía y produce mucho más que solamente materia prima.

—Excelente análisis, Amy —sonríe Teri—. Ahora que estamos cómodos con esa parte, demos un paso más y examinemos nuestro pensamiento en esta actividad. ¿Qué cosas tuvieron que hacer para llegar a la conclusión? Comienza, Conchita.

—...Primero tuvimos que observar, hasta eventualmente reconocer las características esenciales —responde ella.

—¡Buen comienzo! ¿Qué más? ¿Bob?

—Buscamos un patrón para los tres párrafos.

—Y tuvimos que hacer comparaciones antes de poder encontrar los patrones —agrega Amy.

—¡Bien, todos! ¿Qué más? ¿Jack?

—Tuvimos que separar la información relevante de la irrelevante —responde Jack.

—¿Por ejemplo? —tantea Teri.

—Bueno, que sean armas o trampas o ropa o lo que sea realmente no importa. Lo que importa es que a los colonos no se les permitía manufacturar nada.

—¡Excelente Jack! Ahora, continúen. ¿Patty?



—...No está todo en los ejemplos, por eso tuvimos que inferir de ellos y luego nos pidió pruebas que respaldasen nuestra inferencia.

—Muy bien, Patty. ¿Recuerdan algún ejemplo en el que hayamos hecho esto?

—¿Alguien puede darme un ejemplo en el que hayamos hecho una inferencia y luego hayamos tenido que respaldarla?

—Creo... que sí —respondió Patty—. Bob dijo que a las colonias no se les permitía comprar materiales de otros países, y luego usó el ejemplo en que Francia dijo que las trampas y las armas serían enviadas desde allí.

—... Jill también dijo que no era algo que decía seguro, pero que estaba dado a entender y que nosotros lo inferimos de la información que nos fue dada —agrega Becky.

—También generalizamos cuando dimos una definición de mercantilismo —añade Lisa Jo—. Hablamos de aquellas cosas del mercantilismo que se aplican a todos los casos, por lo tanto, generalizamos, ¿no?

—Sí, claro. Lo que dices está bien; la generalización es una forma de inferencia. Muy bien, Lisa Jo —responde Teri.

—Vayamos a otra cosa —continúa Teri—. Ahora vamos a examinar el impacto que tuvo el mercantilismo en otros hechos durante el periodo colonial y vamos a pensar acerca del mercantilismo en otras partes del mundo, como en África... Entonces, para mañana, quiero que lean este artículo que copié de una revista de noticias de hace algún tiempo. Cuando lean el artículo, piensen cómo se relaciona la información con lo que hemos discutido hoy. En la actividad de calentamiento al comienzo de la clase les preguntaré acerca de la información del artículo. Entonces ella concluyó:

—Hicieron un muy buen trabajo hoy. El análisis de su propio pensamiento mejora cada día. Estoy orgullosa.

REFLEXIONEMOS

Para comenzar nuestra discusión, volvamos a la clase de Teri Bowden y examinemos sus implicancias para la enseñanza.

1. ¿Qué características tenía su clase?
2. ¿Cómo empleó las habilidades esenciales de enseñanza?
3. ¿Cómo desarrolló el pensamiento de nivel superior y el pensamiento crítico en sus estudiantes?
4. ¿Cómo desarrollaba la comprensión profunda de un tema en particular?

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

CURSO	8° Básico	SESION N°	TIEMPO PEDAGÓGICO		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>(Bases Curriculares 2013)</i>					
UNIDAD DE APRENDIZAJE					
CONTENIDOS	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES		ACTITUDINALES	
OBJETIVO DE CLASE					
MOMENTOS CLASE <i>(definir tiempo por momento)</i>	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	INTERVENCIÓN DOCENTE	RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN <i>(Propósito, Procedimientos, instrumentos, momentos, etc.)</i>	