

*El análisis documental de textos escolares para la comprensión de la enseñanza de la historia: un caso colombiano e italiano*

Sofia Álvarez Sarmiento

Facultad de Educación  
Especialización en Pedagogía Modalidad Distancia  
Universidad Pedagógica Nacional

Ejercicio de Investigación  
Dirigido por  
Profesor José Guillermo Ortiz

Noviembre 2021

## ÍNDICE

Introducción .....	7
1. PLANEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.1. Pregunta de investigación.....	8
1.2. Objetivos.....	9
1.3. Justificación .....	9
1.4. Estado del arte .....	10
Descripción .....	10
Discusión y balance .....	15
Consideraciones finales del balance .....	21
2. DEFINICIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y MARCO METODOLÓGICO .....	22
2.1. Marco teórico.....	22
Categoría conceptual, línea pedagógica.....	22
Categoría conceptual, propuestas didácticas.....	23
Categoría conceptual, pensamiento crítico .....	25
2.2. Marco Metodológico .....	27
2.3. Parámetros de selección de las unidades temáticas .....	31
3. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE TEXTOS ESCOLARES.....	32
3.1. Análisis comparado crítico de los materiales .....	32
3.2. La línea pedagógica en las unidades temáticas .....	34
La presentación de la unidad.....	35
La introducción del tema .....	37
El desarrollo del tema .....	41
La reflexión desde el pasado hacia el presente .....	42
El cierre de la unidad .....	44
Apartados de profundización .....	44
3.3. Las propuestas didácticas en las unidades temáticas.....	46
Ejercicios y actividades a lo largo de la unidad.....	47
Ejercicios y actividades de cierre de la unidad .....	59
Ejercicios y actividades “en profundidad”.....	74

4. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS TEXTOS ESCOLARES	
82	
Referencias bibliográficas .....	86

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ejemplo modelo de reseña.....	13
Imagen 2 Ejemplo de matriz del estado del arte.....	14
Imagen 3. Categorización por temas comunes en los artículos.....	15
Imagen 4. Habilidades y disposiciones para el pensamiento crítico.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Imagen 5. Categorías analíticas.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Imagen 6. Portadas de los libros.....	30
Imagen 7. Páginas presentación de la unidad temática en Terramare 4.....	36
Imagen 8. Página de presentación de la segunda parte de la unidad temática en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	37
Imagen 9. Contextualización espacial en Terramare 4.....	38
Imagen 10. Contextualización espacial en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2 (primera parte).....	38
Imagen 11. Contextualización espacial en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2 (segunda parte).....	39
Imagen 12. Contextualización temporal en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	39
Imagen 13. Contextualización temporal en Terramare 4.....	40
Imagen 14. Página de reflexión desde el pasado hacia el presente en Terramare 4.....	43
Imagen 15. Página de reflexión desde el pasado hacia el presente en Proyecto Educativo Siglo XXUNO..	44
Imagen 16. Apartados de profundización “Sapevi che...” en Terramare 4.....	45
Imagen 17. Apartados de profundización "Más informados" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO.....	46
Imagen 18. Segundo tipo de apartados de profundización en Proyecto Educativo Siglo XXUNO.....	46
Imagen 19. Primer ejercicio a lo largo de la unidad, Lavoro sulla linea del tempo (Le mie competenze), Terramare 4.....	48
Imagen 20. Segundo ejercicio a lo largo de la unidad, Leggo la fonte (Le mie competenze), Terramare 4..	49
Imagen 21. Tercer ejercicio a lo largo de la unidad, Schematizzo ed espongo (Imparo a studiare), Terramare 4.....	50
Imagen 22. Cuarto ejercicio a lo largo de la unidad, Schematizzo ed espongo (Imparo a studiare), Terramare 4.....	51
Imagen 23. Quinto ejercicio a lo largo de la unidad, Schematizzo ed espongo (Imparo a studiare), Terramare 4.....	52
Imagen 24. Sexto ejercicio a lo largo de la unidad, Schematizzo ed espongo (Imparo a studiare), Terramare 4.....	53

Imagen 25. Primer ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2. ...	54
Imagen 26. Segundo ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	55
Imagen 27. Tercer ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2. ...	56
Imagen 28. Cuarto ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2. ...	57
Imagen 29. Quinto ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2. ...	58
Imagen 30. Sexto ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2. ....	59
Imagen 31. Página de resumen de la unidad en Terramare 4.....	60
Imagen 32. Mapa conceptual de cierre de la unidad en Terramare 4. ....	60
Imagen 33. Páginas de ejercicios de cierre de la unidad en Terramare 4.....	62
Imagen 34. Primeros ejercicios de cierre de la primera parte de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	63
Imagen 35. Últimos ejercicios de cierre de la primera parte de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	64
Imagen 36. Ejercicios de comprensión textual en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	65
Imagen 37. Ejercicio de Aprendizaje colaborativo en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	65
Imagen 38. Ejercicio tipo Prueba Saber en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.....	66
Imagen 39. Ejercicio "Sé hacer... una secuencia de acontecimientos" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.....	67
Imagen 40. Ejercicios 1 y 2 en "Sé hacer... una secuencia de acontecimientos" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	68
Imagen 41. Ejercicios de representación gráfica del tiempo en "Sé hacer... una secuencia de acontecimientos" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.....	69
Imagen 42. Primer ejercicio de cierre de la segunda parte de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	70
Imagen 43. Segundo ejercicio de cierre de la segunda parte de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	70
Imagen 44. Ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	71
Imagen 45. Ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	72
Imagen 46. Ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	73
Imagen 47. Último ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	74
Imagen 48. Primera actividad "en profundidad" en Terramare 4. ....	75
Imagen 49. Segunda actividad "en profundidad" (primera parte) en Terramare 4. ....	76
Imagen 50. Segunda actividad "en profundidad" (segunda parte) en Terramare 4. ....	77

Imagen 51. Primera actividad "en profundidad" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.....	78
Imagen 52. Segunda actividad "en profundidad" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2. ....	79
Imagen 53. Paso dos y tres de la actividad "Proyecto" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.280	
Imagen 54. Elementos al margen de las páginas de la actividad "en profundidad" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2 .....	81

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis de parámetros de selección de artículos .....	11
Tabla 2. Análisis según tipo de investigación .....	13
Tabla 3. Especificaciones de categorías.....	29
Tabla 4. Unidades temáticas seleccionadas.....	31
Tabla 5. Sistematización de la información de las unidades temáticas. ....	32
Tabla 6. Identificación de los ejercicios y actividades a lo largo de la unidad en Terramare 4 .....	47
Tabla 7. Identificación de los ejercicios a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.....	53

## Introducción

Este breve proyecto de investigación versa sobre un análisis comparado de dos textos académicos, del área de sociales, que uno de los colegios italianos de Bogotá seleccionó para el grado cuarto de primaria. Al tratarse de un colegio internacional, los dos libros seleccionados pertenecen, uno al programa curricular italiano de historia y el otro al currículo colombiano de sociales.

Es una investigación analítica única en su género que quiere sentar unas bases teóricas sobre cómo se concibe la enseñanza de la historia en dos países como Italia y Colombia, a partir del contenido de los textos académicos de la editorial Giunti Scuola (Italia) y Santillana (Colombia). El ejercicio aquí propuesto se desarrolló a lo largo de ocho meses, tiempo establecido por la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

El documento se desarrolla en cuatro capítulos; los primeros dos, *Planeamiento y diseño de la investigación* y *Definición del marco teórico y metodológico*, se redactaron a lo largo del primer semestre del año 2021. En esta primera fase del trabajo de investigación se definió la pregunta de investigación que orienta el trabajo, los objetivos y la justificación del trabajo. A partir de la pregunta de investigación se elaboró un estado del arte, que permitió reconocer la situación investigativa reciente relacionada al eje temático central de mi trabajo. Lo anterior hace parte del primer capítulo del ejercicio de investigación.

En la definición del marco teórico y metodológico, el segundo capítulo en este documento, se identificaron las categorías conceptuales que le dan el sentido teórico al ejercicio, a partir de las cuales se seleccionó el método de investigación más pertinente para alcanzar los objetivos planteados. Las categorías conceptuales que fundamentan el ejercicio de investigación son *línea pedagógica* y *propuestas didácticas*; la primera categoría hace referencia a cómo, en los libros de textos seleccionados, se estructura, paso a paso, el tema en una unidad temática del libro. La segunda categoría, en cambio, pretende ver en función de qué se ponen en práctica los conocimientos presentados en el libro.

Adicionalmente, se identificó una tercera categoría que, de manera indirecta, guió el análisis; la búsqueda del *pensamiento crítico*, como tercera categoría conceptual, fue, esencialmente, una de las intenciones principales del trabajo. En este sentido, la comprensión de la enseñanza de la historia a partir de los libros escolares, fue encaminada a revisar el nivel de desarrollo de ese *pensamiento crítico* como propuesta innovadora o alternativa de la enseñanza tradicional de la historia en los niveles escolares de primaria.

Sentadas las bases del trabajo, el tercer capítulo vierte en el *Análisis documental de textos escolares*, donde, en la forma más detallada posible, se revisaron las categorías appena mencionadas a lo largo de una unidad temática seleccionada para cada uno de los dos libros. Se trabajó, en primer lugar, sobre la categoría *línea pedagógica* para pasar, luego, al análisis de la categoría *propuestas didácticas*; fue en este segundo momento del análisis donde se pudo entrever de manera más clara la categoría de *pensamiento crítico*. El último capítulo, la *Conclusiones*, recogen las reflexiones e inferencias a las que se llegó gracias al método comparado propuesto para el análisis documental de los libros, dando lugar a unas marcadas diferenciaciones entre las dos propuestas editoriales escogidas.

# 1. PLANEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. *Pregunta de investigación*

El presente trabajo de investigación surge a partir de la inquietud personal acerca de la enseñanza de la historia. Es un interés que nace, principalmente, desde mi reciente experiencia como docente independiente en modalidad de homeschooling con una niña de diez años a la que estuve preparando, desde mediados del año 2020 para su reintegro a uno de los colegios italianos de Bogotá.

El campo laboral no ha sido el único ámbito desde el que se empezó a mover la curiosidad y la necesidad de resolver obstáculos prácticos y teóricos de mi profesión. Mi experiencia como estudiante, en Italia, bajo el currículo italiano, desde una educación sumamente formal y tradicional, me han hecho repensar la forma en cómo me planteo como docente en general, como docente del italiano como lengua extranjera y como docente “multitasking” (de historia, geografía, matemáticas, geometría y ciencias en italiano) en la modalidad del homeschooling. A esto, se le agrega el interés por el estudio de la historia que me acompaña hace varios años, aunque como formación universitaria soy antropóloga.

Inicialmente la pregunta de investigación se orientaba más hacia la búsqueda de la resolución de todos los posibles problemas que en sí conlleva el ejercicio docente en la enseñanza de la historia. Ese deseo de resolver y dar solución a las cuestiones más intrínsecas, conflictivas y contradictorias del quehacer del maestro de historia, en un ejercicio de investigación de ocho meses resultaba muy complejo para abarcar.

La idea inicial era la de realizar una propuesta pedagógica y educativa más enfocada en la práctica, en lo lúdico, en lo artístico y cultural de la enseñanza de algún tópico de historia, que rompiera con ese esquema rígido y formal de la educación que recibí en el colegio y que, considero que, los colegios italianos en Colombia e Italia, siguen reproduciendo de alguna manera. Así, desde la idea de la creación de un contenido didáctico práctico, el ejercicio de investigación se orientó al trabajo de análisis de dos libros del área de historia, empleados en uno de los colegios italianos de Bogotá (Colombia), para el grado cuarto de primaria; el texto *Proyecto Educativo Siglo XXUNO. Sociales, Volumen 3.2* de la editorial Santillana, para el currículo colombiano de historia, y, para el currículo italiano, *Terramare 4* de la editorial Giunti Scuola.

Consecuentemente, las preguntas de investigación que guían el presente ejercicio de investigación se plantean de la siguiente forma: ¿cuáles son las líneas pedagógicas y las propuestas didácticas en una unidad temática de dos libros de texto de historia del currículo colombiano e italiano, para el grado cuarto de primaria de un colegio italiano de Bogotá?

A partir de la pregunta de investigación se identifican dos categorías, línea pedagógica y propuestas didácticas. Asimismo, se plantean un objetivo general, que busca analizar las líneas pedagógicas y las propuestas didácticas de dos textos escolares del área de ciencias sociales, en particular, de historia, del currículo italiano y colombiano, del nivel cuarto de primaria, a partir del análisis de una unidad didáctica de cada uno de ellos; y un objetivo específico que tendrá que ver con entender la noción que manejan los dos libros acerca de la historia como disciplina, sus

implicaciones epistemológicas en la enseñanza de la historia, a modo de abre bocas para una futura investigación.

### **1.2. Objetivos**

Para este ejercicio de investigación se plantea el objetivo general de analizar las categorías de *línea pedagógica* y *propuestas didácticas* en dos textos escolares de ciencias sociales del grado cuarto de primaria. En cuanto los objetivos específicos, serán, el primero, comparar la estructura de una unidad temática de dos libros de ciencias sociales de grado cuarto de primaria del currículo italiano y colombiano; en segundo lugar, entrever, por medio del análisis documental comparado de los textos escolares, el alcance del *pensamiento crítico* en las propuestas editoriales para la enseñanza de la historia.

### **1.3. Justificación**

La propuesta investigativa aquí planteada presenta algunos puntos de interés que me dispondré a explicar. La relevancia de la investigación gira alrededor de tres ejes, el personal, el pedagógico y el educativo.

Como anteriormente lo mencioné, se trata de una investigación que surge inicialmente de un interés por romper con esa educación formal, monótona y donde el conocimiento se desplaza solo en el sentido docente-estudiante, en la que fui formada en Italia y que considero que, aún hoy, se sigue replicando en cierta medida en los colegios italianos de Bogotá. En este sentido, el análisis documental que propongo me permite revisar y entender, desde las elecciones editoriales de uno de los colegios italianos en Bogotá, cómo se entiende y plantea la enseñanza de la historia para niños y, así, yo recoger los elementos que considero fortalecen este proceso formativo.

Lo anterior me permitiría, en mi práctica, la profundización y énfasis en estos elementos de interés, para orientar las clases a partir de ellos. De esta manera, se entienden los libros de texto como una herramienta de apoyo para el ejercicio del docente, donde éste tiene el control sobre las elecciones de contenidos para sus clases; en fin, es preciso dejar claro el carácter político que conlleva el ejercicio de la docencia y que los libros pueden ser utilizados en su totalidad, con todas sus propuestas, pero que normalmente, son seleccionados ciertos temas y actividades por parte de la maestro o maestro.

Desde lo pedagógico, la presente investigación es novedosa en cuanto presenta un análisis comparativo único por la elección de los países involucrados, Colombia e Italia, y en la especificidad del caso editorial analizado. Esto permite evaluar, desde un caso concreto, las decisiones pedagógicas que pueden dar un lineamiento de lo que en cada país guía la redacción y edición de los libros de textos pensados para la educación básica. Consecuentemente, es posible tener una idea inicial sobre las intenciones pedagógicas que guían y orientan la enseñanza de la historia.

Por último, desde lo educativo, este ejercicio investigativo permite revelar las fortalezas presentes en las propuestas pedagógicas y didácticas planteadas en los libros de historia para

niños de escuela primaria. En este sentido, es posible recoger aquellas prácticas que fortalezcan en los estudiantes el desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

#### *1.4. Estado del arte*

##### *Descripción*

En el siguiente capítulo presento lo que fue el proceso de recolección y selección del estado del arte del ejercicio de investigación. Lo que se muestra a continuación es la metodología del estado del arte, donde, a partir de las preguntas de investigación, expongo de manera detallada los parámetros de la búsqueda de los artículos de investigación, la elaboración de reseñas y la construcción de una pequeña base de datos.

La enseñanza de la historia, desde temprana edad, se ha presentado como una práctica expositiva que no abre mucho espacio a la reflexión, que exige un ejercicio de memorización repetitiva y que se torna en un proceso monótono que no genera curiosidades, interacciones e interés en el alumnado de primaria. Es por esta razón que surge el interés por investigar las formas y las líneas pedagógicas en las que los libros de texto proponen el estudio de la historia y, a partir de este análisis, nacería una propuesta que, a mi juicio, permite una aproximación más interactiva, lúdica y reflexiva acerca de la historia.

La pregunta de investigación sobre la que se basa el trabajo corresponde a ¿cuáles son las líneas pedagógicas y las propuestas didácticas en dos libros de texto de historia del currículo colombiano e italiano propuestos para el grado cuarto de primaria en un colegio italiano de Bogotá? De la pregunta anterior y a modo de conclusión evaluaré ¿qué noción de historia manejan los dos textos consultados?

Según lo anterior, se desprenden dos categorías que fueron el punto de partida de la búsqueda bibliográfica para la construcción del estado de arte de la investigación. Las categorías fueron enseñanza de la historia y niños de primaria, pues ellas recogen los dos ejes sobre los que se basó inicialmente la investigación, ya que la pregunta de investigación, anteriormente propuesta, surgió en un segundo momento. Sin embargo, los hallazgos de la pesquisa bibliográfica arrojaron unos resultados muy pertinentes para reforzar y sustentar la tesis del trabajo.

En primer lugar, teniendo en cuenta las dos categorías anteriormente mencionadas, se realizó la búsqueda, por medio del repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de los Andes, en las bases de datos Scopus, EBSCO, Scielo y Dialnet. En la indagación bibliográfica se evaluó la pertinencia de muchos artículos, a partir, principalmente, del título, de los resúmenes y de las palabras claves, para que, en últimas, de ella se seleccionaron en total nueve artículos de investigación y uno de revisión. Finalmente, estos diez artículos fueron los más pertinentes para sentar las bases del estado de arte.

Otros elementos que se tuvieron en cuenta en la selección fueron la fecha de publicación, artículos con no más de 5 años de antigüedad, es decir se seleccionaron a partir del año 2016, y el país, tratando de obtener un acervo más diversificado, por lo que se escogieron cinco artículos colombianos, un artículo de Portugal, uno de Estados Unidos, uno de Chile y dos de España.

En la siguiente tabla (tabla 1) se muestra la selección de artículos según algunos de los parámetros apenas mencionados.

*Tabla 1. Análisis de parámetros de selección de artículos*

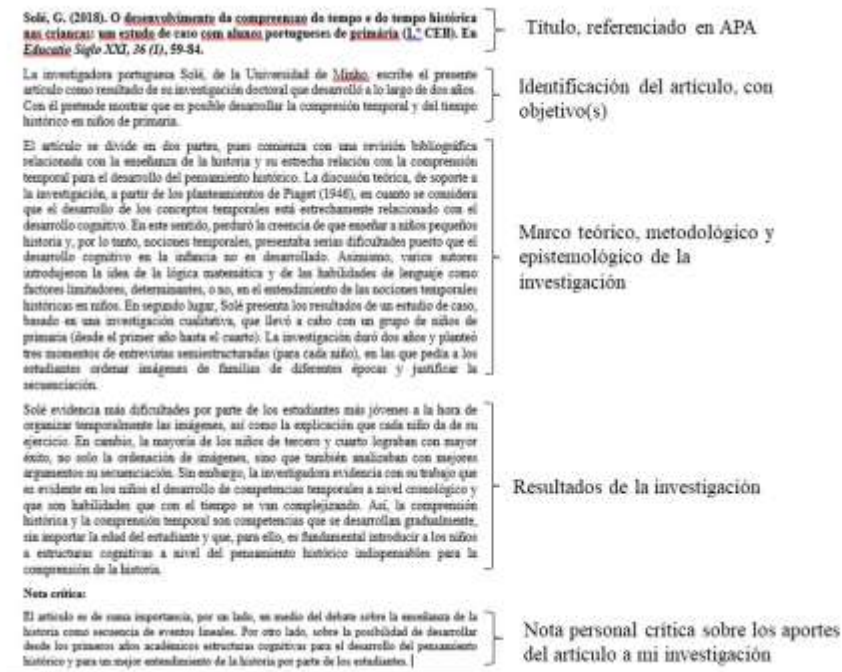
<b>Base de datos</b>	<b>Título</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Año</b>	<b>País</b>
Scopus/EBSCO	Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte.	educación; memoria; memoria histórica; memoria colectiva	2020	Colombia
Scopus/EBSCO	Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica.	memoria histórica; aprendizaje cooperativo; educación en historia; empatía; aprendizaje situado	2020	Colombia
Scielo	La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria.	Historia Enseñanza de la historia Infancia Sujeto político Subjetividad política	2016	Colombia
Dialnet	Evaluación del diseño de un programa gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de educación primaria.	enseñanza de la historia; innovación pedagógica; enseñanza primaria; programas de educación; investigación didáctica.	2020	España
Dialnet/Scopus/EBSCO	Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes.	Aprendizaje; educación; enseñanza de la historia; evaluación de la educación; examen	2020	Colombia
Dialnet	The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth-through sixth-grade students.	historical or disciplinary literacy, upper elementary, beginning middle school learners, social sciences (or history) education, writing	2021	Estados Unidos

Dialnet	O desenvolvimento da compreensao do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB)	Educación histórica; comprensión temporal; cronología; competencias históricas	2018	Portugal
Dialnet	Estrategias argumentativas utilizadas por los estudiantes de la institución educativa Divino Niño de Tierra Grata (Chinú) en el análisis de hechos históricos culturales.	pensamiento crítico, conocimiento cualitativo, conocimiento científico, unidad didáctica (UD), argumentación, estrategias argumentativas, identidad, historia, cultura	2018	Colombia
Dialnet	La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria.	enseñanza de la historia, narración, pensamiento histórico, Educación Primaria, conciencia histórica.	2016	España
Dialnet	Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?	Pensamiento crítico, textos escolares, currículo oficial, estrategias didácticas, enseñanza de la Historia.	2017	Colombia-Chile

*Elaboración propia*

Posteriormente, para cada artículo leído se realizó una reseña descriptiva a la que se agregó una nota crítica personal, que me permitió resaltar los elementos, ideas y argumentos más relevantes para mi investigación. Las reseñas se estructuraron, esencialmente, en tres párrafos; en el primero, se presenta el artículo con la información básica, como lo es el objetivo principal de la investigación, los autores y los centros de investigación; el segundo párrafo, contempla el marco teórico, la metodología y la epistemología del trabajo y, por último, se transcribieron los resultados y hallazgos de las investigaciones. A modo de cierre, agregué la “nota crítica” para cada lectura. A continuación, en la imagen 1 muestro un modelo de reseña.

Imagen 1. Ejemplo modelo de reseña



### Elaboración propia

Por último, la lectura y redacción me permitieron construir una pequeña base de datos con los artículos reseñados. Las categorías que la constituyen son: base de datos, tipo de búsqueda, autor(es), título, centro universitario, país, revista y país, fecha, conceptos clave, tipo de investigación, objetivo, metodología, resultados y discusión. Además de la información básica contenida en las primeras nueve categorías, las últimas cinco (tipo de investigación, objetivo, metodología, resultados y discusión) se caracterizaron por lo siguiente. El tipo de investigación hace referencia, sustancialmente, a investigaciones cuali o cuantitativas, hermenéuticas o de revisión bibliográfica; cuatro de los diez artículos fueron investigaciones cualitativas, otras cuatro fueron investigaciones cuantitativas, una investigación de revisión bibliográfica y una investigación de carácter hermenéutico, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Análisis según tipo de investigación

Tipo de investigación	Cantidad
Cualitativa	4
Cuantitativa	4



Imagen 3. Categorización por temas comunes en los artículos.



*Elaboración propia*

### ***Discusión y balance***

Las discusiones que surgieron a partir de la lectura de los diez artículos, reportadas, además, en algunas de las tendencias de colores, fueron las siguientes:

- La necesidad del planteamiento del desarrollo del pensamiento histórico-crítico en la enseñanza de la historia.
- Investigaciones que plantean propuestas didácticas y/o alternativas de la historia.
- Artículos que evidenciaron algunas dificultades en la enseñanza y evaluación de la asignatura de historia.
- Los que plantearon la noción de enseñanza de la historia como secuencia lineal de eventos del pasado.
- El ejercicio de escritura como estrategia positiva para el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo en los estudiantes.

Enseguida propongo un breve análisis sobre las ideas que plantearon los autores de los artículos en sus investigaciones.

### ***Pensamiento histórico-crítico***

Esta primera tematización tiene que ver con aquellos artículos de investigación que tuvieron como objetivo el de aplicar estrategias educativas, por medio de las cuales, se quiso plantear la importancia del pensamiento histórico. En este sentido, desde la redacción de cuentos, al análisis de imágenes, así como por medio de la argumentación (verbal o escrita) o de los mismos lineamientos educativos gubernamentales, se ha tratado de fomentar, por medio de las estrategias educativas en historia para los jóvenes estudiantes, la noción del pensamiento histórico.

Ahora bien, se entiende el pensamiento histórico como aquellas capacidades de comprensión de los hechos históricos; su comprensión tiene que ver con el contexto, las causas y las consecuencias que permiten dar cabalidad de un fenómeno histórico, entenderlo, explicarlo y poderlo manejar conceptualmente en otros discursos. De esta manera, el estudio de la historia le apunta a superar esa noción arcaica de aprendizaje de la historia basado exclusivamente en la memorización de fechas, nombres, lugares, etc.

Así, desde España, Ortuño, Ponce y Serrano (2016) analizan, en *La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria*, las narraciones realizadas por

niños de quinto y sexto de primaria. A partir de ellas, se puede ver que entienden la historia como un proceso de reconstrucción del pasado, donde la narración juega un rol fundamental en cuanto estrategia de transmisión y enseñanza de la historia, dada su “coherencia lógica causal-temporal” (Ortuño, Ponce y Serrano, 2016, p. 13). En el ejercicio de escritura de narraciones, los nexos lógico-argumentativos que elaboran los estudiantes permiten, en últimas, desarrollar razonamientos ligados al pensamiento histórico.

En la misma línea de ideas, el trabajo de la colombiana Neila Muñoz (2018) *Estrategias argumentativas utilizadas por los estudiantes de la institución educativa Divino Niño de Tierra Grata (Chinú) en el análisis de hechos históricos culturales* muestra los avances de los estudiantes en sus estrategias argumentativas a la hora de referirse a hechos históricos, por medio de trabajos como talleres, mesas redondas, debates, ensayos, entre otros. Esto se traduce en la habilidad de los alumnos en exponer razonamientos históricos, lo que infiero como la elaboración del pensamiento histórico.

Por su lado, Ibagón Martín y Mente-Münzenmayer (2017) en *Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?* trabajan sobre los contenidos de educación en Chile, como el currículo oficial del magisterio, los textos escolares y las transcripciones de algunas clases de historia. Desde su análisis hermenéutico se muestra que existe una idea de base que quiere fomentar, desde la enseñanza de la historia, el desarrollo del pensamiento crítico en Chile. Sin embargo, a la hora de analizar lo que ocurre en los salones de clases, se evidencia que ya no existe esa continuidad de las intenciones y es, precisamente en el aula, que los docentes no elaboran prácticas o no ejercen a favor del desarrollo del pensamiento histórico-crítico.

Por último, en Portugal, en el trabajo *O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB)* de Gloria Solé (2018) se concluye que la comprensión histórica y la comprensión temporal son competencias que se desarrollan gradualmente, sin importar la edad del estudiante y que, para ello, es fundamental introducir a los niños a estructuras cognitivas a nivel del pensamiento histórico indispensables para la comprensión de la historia. Por lo tanto, Solé resalta la importancia de brindar a los estudiantes, así sea desde tempranas edades, herramientas lógicas y cognitivas que les permitan desarrollar habilidades de pensamiento histórico.

### ***Propuestas didácticas alternativas de la historia***

La segunda tematización gira alrededor de las diferentes propuestas didácticas y estrategias educativas que en las distintas investigaciones se han propuesto y puesto en acción.

Normalmente, se trata de actividades que buscan alejarse un poco de la forma tradicional en la que se imparte la historia y que pretenden fomentar ciertas habilidades en el estudio de la historia por parte de los estudiantes.

En Colombia, Javier Corredor (2020) en *Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica* aplica unos talleres, basados en actividades pedagógicas de reflexión y creación, a un grupo de estudiantes de secundaria. Estos talleres, como propuestas didácticas alternativas, tuvieron como base histórica alguno de los casos específicos violentos de mayor impacto de la historia reciente de Colombia, como las masacres, los falsos positivos y las ejecuciones extrajudiciales. Los resultados arrojados se compararon con un estudio previo del

conocimiento de los estudiantes acerca del conflicto armado en Colombia y su percepción alrededor del mismo.

Lo que resulta interesante de este estudio es que los estudiantes que participaron en los talleres mejoraron su conocimiento cognitivo acerca del conflicto, en comparación con los compañeros que no tomaron los talleres. Esto, más allá del discurso sobre la necesidad en Colombia de educar en clave de memoria histórica para sanar las heridas del conflicto armado interno, demuestra que la apropiación de contenidos se puede volver más significativa cuando se implementan estrategias donde el estudiante tiene un rol activo en la elaboración y reflexión de contenidos. En este sentido, los trabajos que se realizaron fueron de carácter individual, pero, más que todo, fueron trabajos en grupo donde se crearon noticieros, cómics, una página de Facebook, juicios simulados de restitución de tierras y ejercicios artísticos.

En la misma línea de ideas, García (2020) trabaja el concepto de la memoria histórica en su artículo de revisión *Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte*. Aquí, nuevamente la apuesta didáctica, en el caso de mi ejercicio de investigación sobrepasa el eje temático del artículo, es decir, la importancia de la introducción de la noción de memoria histórica en el currículo de ciencias sociales en Colombia. Sin embargo, la propuesta de una metodología alternativa en la trasmisión de la historia es lo que resalto para mi trabajo. La autora trae ejemplos de proyectos culturales que permitieron a los estudiantes abrir espacios de diálogo y reflexión sobre el conflicto armado colombiano y sus impactos en la sociedad.

Muestra, por ejemplo, cómo se puede plantear, en todos los niveles de educación, un ejercicio de lectura literaria (la narrativa como construcción de una voz histórica) para el desarrollo de “una sensibilidad y un modo de comprensión de lo humano” (García, 2020, p.158); obras teatrales que parten de la investigación de un personaje histórico, tradicionalmente no reconocido como “importante” (ej. Manuel Saturio Valencia poeta, pedagogo y dirigente popular chocoano) y de una fuente histórica (telegrama) para la reflexión sobre el individuo y su contexto histórico, social, político, económico, etc. En últimas, se tratan de aproximaciones de tipo cultural en la transmisión y reflexión de hechos históricos.

Martínez y Millares (2020), en España, con su *Evaluación del diseño de un programa gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de educación primaria*, reportan los resultados de la evaluación del programa de intervención gamificado para que fuera validado. La gamificación, es decir, la aplicación de las estrategias de juego a la enseñanza de la historia, demuestra que se logra, con mayor éxito, el desarrollo del pensamiento histórico en los niños de primaria. La investigación de los autores españoles es un claro ejemplo práctico de una didáctica alternativa en la enseñanza histórica que permite involucrar activamente y, eventualmente, apasionar a los niños por la historia, brindándoles una aproximación a ella más cercana y pertinente a su edad.

En Estados Unidos, los investigadores De La Paz Susan, Jackson Cara y Wissinger Daniel (2021) siguen una línea didáctica más encaminada a los procesos de redacción. Durante 5 semanas, los alumnos estudiaron casos históricos, desde distintos materiales (imágenes, videos, mapas, líneas del tiempo, etc.) y fuentes primarias y secundarias. En las primeras sesiones, el docente apoyó a los estudiantes en la lectura crítica de los documentos y en la redacción de un ensayo argumentativo (que da respuesta a una pregunta histórica), brindando materiales de guías

para la lectura analítica y la escritura argumentativa. Posteriormente, el docente, tras la contextualización del hecho histórico, dejó a los estudiantes el desarrollo autónomo del trabajo por grupos. Aunque el grupo poblacional de esta investigación era compuesto por estudiantes mayores al que planteo para mi ejercicio, el artículo trata de una aproximación a la enseñanza de la historia mucho más “científica” y especializada. Sin embargo, es relevante el uso de fuentes primarias y secundarias, así como los procesos de escritura argumentativa que, en un primer momento, se dan bajo la guía del docente y que, sucesivamente, se vuelven un trabajo autónomo del estudiante.

El anterior trabajo, va muy de la mano con la propuesta investigativa de Muñoz (2018) en Colombia y de Ortuño, Ponce y Serrano (2016) en España, sobre la elaboración escrita de argumentaciones históricas, como estrategia para el aprendizaje de la historia que va más allá de la simple memorización cognitiva.

### ***Dificultades en la enseñanza y evaluación de la disciplina histórica***

Uno de los ejes temáticos de gran relevancia que resultó de la lectura de los artículos para la elaboración del estado del arte, está relacionado con las dificultades que algunos autores encontraron en el desarrollo de las clases de historia y algunos problemas en la formación de los docentes, sobre las nociones que atañen a los profesores y a su práctica. En particular modo, se trata de un ejercicio docente que no fomenta el desarrollo de un pensamiento histórico-crítico, pues se limitan a la elaboración de clases de historia puramente expositivas, a modo de monólogo, con poca apertura a debates y a construcciones colectivas del conocimiento.

De esta manera, Cristancho y Peña (2016) elaboran el artículo *La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria*, para un caso de estudio en Colombia. Los autores realizaron entrevistas que indagaron sobre la percepción que niños y docentes tienen sobre el concepto de historia en un colegio distrital de Bogotá. Los resultados que arrojaron las entrevistas de las docentes, muestran que hay una concepción de la historia como una disciplina que habla de hechos y personajes importantes del pasado y que éstos repercuten en el presente y en el futuro. La trasmisión de las nociones de la historia nacional se da de manera descontextualizada para los niños, lo que crea dificultades para el estudiante a la hora de asumir la historia “como comprensión de los actos humanos en el presente a través del tiempo.” (Cristancho y Peña, 2016, p.130). Consecuentemente, las respuestas de los niños en las entrevistas manifiestan esas dificultades expuestas por las docentes. El niño concibe la historia como un cuento, un relato, como algo lejano a él o ella y que fácilmente se olvida. Contrariamente, los estudiantes logran concebirse como actores históricos, en cuanto también tienen su historia y su participación, deberes y derechos en los contextos sociales cotidianos; y es con relación a esto que se evidencia la construcción de subjetividad política en el joven individuo.

De todas formas, Cristancho y Peña (2016) afirman que existen unas dificultades metodológicas en la enseñanza puesto que los estudiantes, sobre todo los más jóvenes, no logran dar cuenta de manera clara de lo que están aprendiendo en el colegio en el área de ciencias sociales. Por lo tanto, los autores subrayan la evidencia de que la didáctica y pedagogía histórica todavía no han logrado llegar al objetivo de la formación de un pensamiento histórico en el estudiantado y que la creación de la subjetividad política de los niños es producto de prácticas y comportamientos

“moralizantes” (Cristancho y Peña, 2016, p.138) sobre lo que pueden o no pueden hacer en sus contextos cotidianos.

En cuanto al trabajo de Chaves, Martín y Palacios (2020), *Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes*, se evidencia, además de los problemas que se presentan en la enseñanza de la historia, la discusión alrededor de la evaluación. El estudio se basa en el diseño metodológico mixto que sistematiza datos cualitativos y cuantitativos de los exámenes de estudiantes de colegios públicos de Bogotá. El análisis de las evaluaciones muestra que persiste una concepción de la historia como secuencias de eventos lineales, que hay un énfasis más en la historia moderna y contemporánea, se prefiere el enfoque político y económico de los hechos históricos y no el enfoque social o cultural, y se privilegian las preguntas cerradas, de opción múltiple, en las evaluaciones en detrimento de preguntas abiertas que inciten a la reflexión y aplicación de los conocimientos aprendidos. Se trata, entonces, de exámenes que pretenden hacer recordar y no comprender. El trabajo de Chaves, Martín y Palacios (2020) muestra la necesidad de replantear la metodología pedagógica de la historia, por ejemplo, partiendo de ejes temáticos y no como secuencia de eventos lineales, como lo proponen los autores. Igualmente, es fundamental repensar una evaluación que permita el mejoramiento del aprendizaje del estudiante, su reflexión crítica sobre los contenidos aprendidos, para valorar este ejercicio como práctica del pensamiento histórico y no como simple memorización de datos.

Por último, vuelve a colación el trabajo de los investigadores colombiano y chilena, Ibagón Martín Nilson y Mente-Münzenmayer Andrea (2017), en particular, en el análisis de las transcripciones de las grabaciones de las clases de historia. La observación de lo que ocurre en los salones de clases, demuestra que desaparece esa continuidad de las intenciones del desarrollo de un pensamiento crítico promovido tanto desde el currículo oficial del magisterio chileno, como en los textos académicos, y es precisamente en el aula, que los docentes anulan las posibilidades de espacios que favorezcan el desarrollo de ese pensamiento crítico. Sus clases, según los autores, se limitan a una exposición de los temas y, además, el vínculo docente-estudiante no permite una relación de diálogo en la que se desarrollen “competencias más complejas” (Ibagón y Mente-Münzenmayer, 2017, p. 194).

### ***Historia como secuencia lineal de hechos***

Esta categoría resulta de gran interés, puesto que plantea un debate que trasciende lo que me propongo hacer en este ejercicio de investigación, pues da paso a una discusión que se puede desarrollar en una tesis de posgrado más elaborada. En este sentido, se trata de la forma en la que se ha planteado tradicionalmente la enseñanza de la historia y que, en últimas, refleja la manera en como el hombre la ha concebido desde siempre.

Así, los hechos históricos han sido concebidos como una secuencia lineal de eventos, personajes, fenómenos, en una cadena de causa-consecuencia. Sin embargo, ha habido propuestas pedagógicas (quizás no muy desarrolladas), que reformulan esa concepción lineal de la historia, para proponer, en su lugar, una enseñanza de la historia ligada a ejes temáticos o proyectos. Esto podría favorecer los procesos de aprendizaje, en mira de una comprensión más global o completa de los fenómenos, resaltando los procesos y no los hechos en sí. Asimismo, permitiría reevaluar la idea que liga la historia a hechos y personas calificadas como *importantes*. Sin embargo, se trata de una propuesta que trae muchas implicaciones (¿o complicaciones?) y

transformaciones profundas, partiendo solo del hecho de la misma formación docente, del replanteamiento profundo del currículo escolar, entre otros factores.

Cristancho y Peña (2016) en el análisis que hacen de los resultados de sus entrevistas a docentes, niños y niñas de un colegio público de Bogotá, muestran cómo existen algunas dificultades a la hora de enseñar la historia a esta población. Estas dificultades se traducen en que no hay claridad en los contenidos y, quizás, el por qué es importante el estudio de la historia. Los autores proponen, finalmente, una enseñanza interdisciplinar que permita poner en diálogo distintos saberes y que, en últimas, permita contextualizar mejor los hechos del pasado para su mayor entendimiento. Se trata, entonces, de repensar esa enseñanza de la historia como una secuencia lineal de hechos *importantes* descontextualizada tanto del presente de los estudiantes como del mismo pasado.

En Bogotá, Chaves, Martín y Palacios (2020) ven que la enseñanza de la historia se enfoca en la memorización de la información, por lo que, según los autores, es necesario un planteamiento más alternativo en la práctica pedagógica de la historia que permita un mayor desarrollo de habilidades cognitivas, de construcción de conocimientos significativos y el mejoramiento en las capacidades comunicativas de los estudiantes, es decir, el desarrollo de un pensamiento histórico. Así como lo plantearon Martínez y Millares (2020), la educación histórica no trata solamente de transmitir un contenido histórico, sino también de brindar las herramientas para el estudio y explicación del pasado. Algunos de los problemas que evidenció el grupo de investigadores colombianos, Chaves, Martín y Palacios (2020), es que persiste una concepción de la historia como secuencias de eventos lineales, que enfatiza más en la historia moderna y contemporánea, que prefiere el enfoque político y económico (sobre lo social o cultural) y que privilegia las preguntas cerradas o de opción múltiple en las evaluaciones. Finalmente, su propuesta es la de “[...] planeaciones [de las clases] desde unidades complejas, como el trabajo por proyectos o unidades didácticas, o el aprendizaje basado en problemas [políticos, sociales, medioambientales, etc.]” (p.22), para tratar así de desligarse un poco de la noción de la enseñanza de la historia tradicional enfocada a comprenderla como secuencia lineal de eventos.

Los trabajos de Solé (2018) y De La Paz et al. (2021) son investigaciones que se basan en la noción de la idea de la historia lineal. Ya sea por el análisis de imágenes (Solé) o por la redacción de ensayos argumentativos (De La Paz et al.) se trabaja para el desarrollo de habilidades de análisis y comprensión histórica, sobre el supuesto de que la historia se constituye de eventos de causa-consecuencia y que su desarrollo se da de manera lineal.

### ***La escritura como estrategia para el desarrollo del pensamiento histórico-crítico***

Con esta última tematización pretendo resaltar aquellas investigaciones que, como método alternativo de la enseñanza de la historia, hacen énfasis en la redacción y en la escritura. En este sentido, se evidencia la efectividad que la producción escrita genera en los estudiantes a la hora de plasmar ideas, conceptos y argumentos en una hoja. La escritura, en fin, se vuelve una gran oportunidad para los alumnos de concretar y poner en acción lo aprendido, de manera tal que, no solo materializan en palabras los conceptos aprendidos y los reelaboran, sino que les permite crear razonamientos lógico-deductivos, así como argumentativos que generan en ellos el desarrollo del pensamiento histórico-crítico, asimilando de manera más efectiva los conocimientos adquiridos.

Según lo anterior, los trabajos de De La Paz et al. (2021), Ortuño et al. (2016) y Muñoz (2018) aplican la propuesta escritural como ejercicio didáctico para las clases de historia, en particular modo, como estrategia para que los estudiantes desarrollen habilidades argumentativas y críticas.

Así, desde el trabajo sobre fuentes primarias y secundarias de De La Paz et al. (2021) y la posterior redacción de ensayos argumentativos (bajo los parámetros del sistema ¡prove it!), se genera un ejercicio de participación y creación activa por parte de los estudiantes. Por otro lado, Muñoz (2018), entre otras actividades, propone la redacción de textos argumentativos, que a medida que progresa la investigación, evidencia que, a partir de argumentos superficiales, los estudiantes comenzaron a aplicar argumentos más complejos y próximos a los conceptos científicos (Muñoz, 2018, p.63). Por último, la redacción de narraciones sobre la Edad Media propuesta por Ortuño et al. (2016), parten de un planteamiento inicial de un contexto de enfermedad, en el que los estudiantes involucran distintos personajes típicos de la sociedad feudal y atribuyen causas y consecuencias a sus relatos, de manera tal que la narración se torna en una herramienta que abre la posibilidad del desarrollo del pensamiento histórico en los niños.

### *Consideraciones finales del balance*

El balance del estado del arte surgió a partir del análisis de las tendencias que la base de datos permitió evidenciar en los diez artículos de investigación seleccionados para el presente trabajo. Hubo varios temas y argumentos que se repetían en los artículos, pero, para la sustentación de mis hipótesis iniciales sobre la enseñanza de la historia y sus implicaciones, cinco de ellos fueron los de mayor relevancia.

Así, la tendencia del pensamiento histórico-crítico, las propuestas alternativas para la enseñanza de la historia, las dificultades de esta práctica y su evaluación, la noción de linealidad en la historia y la escritura como estrategia didáctica positiva, me permitieron reafirmar algunas ideas. En primer lugar, hay un nivel de conciencia que evidencia la existencia de algunas dificultades en los procesos de la enseñanza de la historia, desde los niveles educativos básicos hasta los más avanzados; en muchos casos, la enseñanza de la historia le quiere apuntar al desarrollo de un pensamiento histórico y/o crítico, pero este objetivo se pierde a la hora de poner en acción las clases de historia. Por último, la propuesta de actividades, talleres y estrategias didácticas, individuales y colectivas, que se alejan del mero uso del libro de texto, permite fortalecer los procesos de aprendizaje, apropiamiento y entendimiento de los temas explicados, por parte de los estudiantes, además de implicarlos en un proceso educativo participativo, constructivo y que logra generar mayor interés en ellos.

## 2. DEFINICIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y MARCO METODOLÓGICO

### 2.1. Marco teórico

Las categorías que se manejan en esta investigación, como anteriormente se mencionó, son *línea pedagógica* y *propuestas didácticas*. En este capítulo expongo su significado, doy sus lineamientos y hago una breve explicación para dar sentido al proceso de análisis documental de los textos escolares seleccionados que me propongo hacer. Adicionalmente, se define el concepto de *pensamiento crítico* puesto que representa uno de los principales parámetros conceptuales para el presente trabajo y su definición desde la pedagogía ha sido muy amplia y discutida, por lo que se hace necesaria la circunscripción teórica bajo la cual se empleará este concepto a lo largo del análisis textual.

#### *Categoría conceptual, línea pedagógica*

Por *línea pedagógica* se entiende la forma en cómo se construye el texto escolar. Tiene que ver con la ruta pedagógica a partir de la cual se plantea la enseñanza, en este caso de la historia, los pasos y momentos por medio de los cuales se pretende alcanzar determinados objetivos de aprendizaje y el conocimiento sobre contenidos históricos.

El contenido de historia del libro escolar del currículo italiano, *Terramare 4*, contemplado para el grado cuarto de primaria vierte alrededor de dos grandes ejes temáticos: las civilizaciones fluviales y las civilizaciones del Mediterráneo. Su línea pedagógica no queda tan explícita en el texto, como en *Proyecto educativo Siglo XXUNO*, 3.2, sin embargo, la portada y contraportada del libro reportan las intenciones educativas bajo el nombre “PROYECTO estar bien en el colegio”

- aprender jugando
- aprender a pensar
- aprender...todos

(texto en lengua original: PROGETTO star bene a scuola- imparare giocando, imparare a pensare, imparare...tutti).

En este sentido, es posible entender que el juego, la reflexión y la inclusión son los ejes pedagógicos, las orientaciones educativas, de este manual. En efecto, en la contraportada del libro, se expone que el proyecto *Stare bene a scuola* (“estar bien en el colegio”)

[...] es un proyecto pensado para promover un clima positivo en el salón de clase y para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Giunti Scuola pone a disposición del docente muchas herramientas de fácil manejo para una didáctica cautivante y de calidad, capaz de guiar a todos los alumnos al éxito formativo. [en contraportada]

(texto en lengua original: [...] è un progetto pensato per promuovere un clima positivo in classe e per favorire il processo di insegnamento e apprendimento. Giunti Scuola mette a disposizione del docente tanti strumenti di facile utilizzo per una didattica coinvolgente e di qualità, in grado di condurre tutti gli alunni al successo formativo.)

Por lo que concierne el libro de texto *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, se desarrolla en dos módulos 3 y 4 (el 1 y el 2 hacen parte del libro 3.1 del área de geografía); en el módulo 3, el eje temático es el de las “Relaciones ético-políticas” y, en el módulo 4, se trata de las “Relaciones con la historia y las culturas”. La línea pedagógica de este documento se evidencia en la introducción de los módulos en cuanto plantea los momentos y objetivos que se pretenden alcanzar en cada uno de ellos. Así, cada unidad se enfoca en:

- Saber

Conoce acerca de...

- Saber hacer

Desarrolla habilidades para...

- Saber ser

Comprender la importancia de...

Cada unidad temática está permeada por unas “ideas resaltadas” que permiten reflexionar, al final de la sección, sobre una “pregunta problematizadora” y, así, abrir paso al desarrollo de un proyecto. Por último, adicional a la información apenas reportada sobre la introducción del módulo, esta página concluye con el objetivo *Fortalece tus HABILIDADES de pensamiento*, que se explica de la siguiente manera: “En este módulo también encontrarás múltiples y variadas actividades de aprendizaje, tanto en tu libro impreso como en tu e-Book, para que puedas OBSERVAR (7), COMPRENDER (9), ANALIZAR (7), INTEGRAR (4), APLICAR (5), VALORAR (7) Y SOLUCIONAR PROBLEMAS (4) con gran habilidad” (p.69).

La categoría de análisis de *línea pedagógica*, finalmente, permite comprender y abarcar más elementos que logran profundizar su comprensión. Por lo tanto, *línea pedagógica* como categoría de análisis tiene que ver con la noción de *modelo pedagógico*, con la visión de *historia* que los libros escolares manejan y la *coherencia* de esa visión que tienen los textos.

### *Categoría conceptual, propuestas didácticas*

En segundo lugar, la categoría conceptual *propuestas didácticas* hace referencia a todas aquellas actividades y ejercicios propuestos en los manuales que, fundamentalmente, buscan fortalecer, poner en práctica los conocimientos, crear y reflexionar sobre los contenidos estudiados. En otras palabras, son las acciones propuestas a partir de lo que está indicado en el texto, para que sean desarrolladas bien afuera o dentro del libro, es decir, actividades fungibles y no fungibles. Con ellas se busca poner en práctica los objetivos planteados desde la categoría *línea pedagógica*, apenas presentada.

Esta segunda categoría, en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, se presenta de la siguiente forma; al finalizar la unidad temática, se abre el espacio de las actividades para aprender en el que se observan, a pie de página, los conceptos de *interpretar, argumentar, proponer, reflexionar, consultar, debatir, comparar* (imagen 4) como si estos fueran los objetivos pedagógicos que cada ejercicio o actividad se propone desarrollar. Las actividades, en últimas, corresponden a ejercicios de diferente naturaleza en relación con el contenido cognitivo desarrollado a lo largo de la unidad.



Enseguida se presentan tres importantes secciones para la reflexión y producción de nuevos contenidos. La primera de ella, se reúne en dos páginas que están dirigidas a la propuesta reflexiva denominada *Compromiso ciudadano*, para pensar, desde el pasado nuestra realidad, nuestro presente. La segunda actividad, puesta al finalizar la primera parte de la unidad temática, es *Sé Hacer... una secuencia de acontecimientos*, una propuesta didáctica sobre la conceptualización temporal y cronológica de los hechos planteados en las páginas anteriores del libro; por última, la actividad *Proyecto*, que tiene que ver con la realización de una pequeña investigación relacionada con los temas revisados en la unidad, al tratarse de una investigación, comporta una producción basada sustancialmente en el ejercicio argumentativo.

Al final de cada uno de los cuatro módulos del libro, se hace una nueva propuesta de carácter investigativo, denominada *Soy un científico social*; esta se plantea como una guía para el joven estudiante para que resuelva un problema de carácter social, siempre transversal a los temas tratados en todo el módulo, según el modelo de investigación científica y social. Por último, los dos módulos finalizan con una *Evaluación equivalente A* y el volumen 3.2, a diferencia de su volumen 3.1 que aquí no se ha tomado en cuenta, concluye con un ejemplo de *Prueba Saber*.

Cabe resaltar, en adición a las actividades apenas mencionadas, que a lo largo de cada unidad aparecen de manera variada y no siempre repetitiva, pequeños ejercicios, denominados, *Actividades para aprender*. De ellos se pudo evidenciar que sus objetivos son el de *consultar, argumentar, interpretar y reflexionar*. Adicionalmente, en la búsqueda del empleo de las TIC en educación, aparece, ocasionalmente, algún código QR que remite a contenidos digitales de profundización.

En cuanto a *Terramare 4*, la categoría *Propuestas didácticas*, nuevamente, no es tan explícita o clara como en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*. La primera propuesta consta de dos páginas y se titula *Al museo*; se trata de una reproducción gráfica de una sala de museo con imágenes e informaciones sobre las civilizaciones de la Mesopotamia, los egipcios y las civilizaciones del Mediterráneo. Solo en tres unidades se encuentra la sección *Laboratorio*, en ella se proponen ejercicios a partir de una fuente histórica. Otras tres unidades proponen una página de reflexión desde un tema específico de historia tratado en la unidad sobre el presente, enfocada en *Cittadinanza e Costituzione* (Ciudadanía y constitución). Por último, *Giocosamente* (Juguetonamente) es una propuesta lúdica que aparece en solo tres unidades y que, desde el concepto de cómic, presenta tres escenarios de la cotidianidad de tres personajes caricaturizados de la sociedad babilónica, egipcia y fenicia.

Por otro lado, según la extensión de cada unidad temática, es decir, de cada civilización estudiada, se reúne esquemáticamente la información más importante a modo de síntesis textual, a lo que se agrega un mapa conceptual por completar. Posteriormente, aparecen dos páginas de ejercicios que buscan evaluar las competencias y nociones adquiridas a lo largo de la(s) unidad(es).

Igual que el texto *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2, Terramare 4* plantea algunas pequeñas actividades a medida que las unidades van avanzando. Estos ejercicios se dividen en dos tipos: *Imparo a studiare* (aprendo a estudiar) y *Le mie competenze* (mis competencias). *Imparo a studiare* son actividades que buscan el trabajo sobre el texto y su comprensión, en particular, piden

- espongo (expongo)
- individuo le informazioni ed espongo (identifico las informaciones y expongo)
- schematizzo ed espongo (esquematizo y expongo)
- uso l'immagine per esporre (utilizo la imagen para exponer)
- Cerco le informazioni (busca la información)
- Comprendo il testo

Por otro lado, los ejercicios definidos como *Le mie competenze* le apuntan al trabajo sobre la línea del tiempo y sobre fuentes. A manera de conclusión general, el libro propone una guía para la elaboración de un juego de mesa, como trabajo grupal, sobre las civilizaciones fluviales, actividad denominada *Compito di realtà* (tarea de realidad).

### *Categoría conceptual, pensamiento crítico*

Cuando se habla de *pensamiento crítico* es necesario dedicarle un espacio para poder circunscribir la definición más adecuada para el presente trabajo. El concepto de *pensamiento crítico* ha sido abordado y definido desde muchos autores y corrientes, teniendo, finalmente, múltiples interpretaciones y debates que se han dado desde la pedagogía y desde otras áreas del conocimiento.

En este orden de ideas, interpele unas interpretaciones del *pensamiento crítico* desde la perspectiva cognitivista, de la que comparto una parte de su definición, de igual manera recojo el análisis que aporta Ortiz (2014) para su tesis doctoral de uno de los diferentes enfoques sobre la noción de *pensamiento crítico*. Lo anterior, permitirá dar pie a una demarcación conceptual más personal, con la que se pretende delimitar el concepto de *pensamiento crítico* para esta investigación.

Desde la perspectiva cognitivista, el *pensamiento crítico* corresponde a una serie de habilidades y disposiciones de las que un individuo debería apropiarse para desarrollar habilidades de pensamiento de carácter “crítico”, la facultad de pensar críticamente. Hasta aquí, el planteamiento cognitivista establece una premisa pertinente para mi entendimiento del *pensamiento crítico*. Sin embargo, estas habilidades y disposiciones están encaminadas, al parecer, exclusivamente “con el propósito de tomar decisiones o solucionar problemas” (Ortiz, 2014, p. 49 y Facione, 2007).

Sin embargo, en medio de una propuesta pedagógica (explícita o implícita) en los libros de textos analizados, el *pensamiento crítico* puede ir más allá de la toma de decisiones o resolución de problemas, por lo que la definición cognitivista le confiere una delimitación conceptual básica a este ejercicio de investigación. Por lo tanto, se reconocen, en el planteamiento cognitivista, unos puntos muy importantes y esenciales que, desde lo pedagógico, promueven la formación de un individuo capaz de responder eficazmente a diferentes necesidades o hacer frente a

situaciones y contextos diversos y que, finalmente, le aportan unas cualidades óptimas para su desarrollo.

Facione (2007) expone el consenso al que llegó el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad Estatal de Pennsylvania, donde alrededor de doscientos investigadores y profesionales de distintas áreas definieron las habilidades y disposiciones para desarrollar el *pensamiento crítico*. A continuación, organizo las ideas principales sobre estos componentes del *pensamiento crítico* que plantea Facione (2007) y que esbozan las intenciones de uso para esta investigación. En la imagen 5, propuesta aquí abajo, se esquematizan las habilidades y disposiciones que se espera que un individuo tenga para desarrollar un *pensamiento crítico*, según Facione (2007).

Imagen 5. Habilidades y disposiciones para el pensamiento crítico



Recuperadas de <http://www.eduteka.org>

Más en profundidad vemos que la *interpretación* consiste en “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias [...]”, además de categorizar, decodificar significados y aclarar sentidos (Facione, 2007, p. 4); el *análisis* permite “[...] identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.”, asimismo, examinar ideas, detectar y analizar argumentos (Facione, 2007, p.5).

En cuanto a la *evaluación* Facione (2007) la define como la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que [...] describen la percepción, experiencias, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia [...] entre enunciados [...]” (p. 5). La *inferencia*, en cambio, busca “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprenden de los datos [...] u otras formas de representación.”, también, cuestionar la evidencia, proponer alternativas y sacar conclusiones (Facione, 2007, p. 5).

La *explicación* se entiende como la “capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente”, así como “describir métodos y resultados; justificar procedimientos; proponer y defender las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos y puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.” (Facione, 2007, p.6), Por último, la habilidad de la

*autorregulación* en cuanto auto examen o auto corrección y como monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios. (Facione, 2007, p.6)

Las habilidades apenas descritas se complementan con actitudes igual de importantes, que son las *disposiciones*, y que se espera que el individuo fortalezca (junto a las *habilidades*) para desarrollar el *pensamiento crítico*. En última instancia, se puede resumir el aporte de Facione (2007) sobre el *pensamiento crítico* como un ejercicio reflexivo sobre procesos de aprendizaje, cuyo propósito es generar un razonamiento sobre la información que se está transmitiendo o recibiendo.

En este orden de ideas, Ortiz (2014) plantea la interpretación del *pensamiento crítico* desde una perspectiva educativa, donde se privilegia la asociación del concepto de *pensamiento crítico* a la de *pensamiento reflexivo* de J. Dewey. Para Ortiz (2014) el *pensamiento crítico* entendido desde lo *reflexivo* es “un proceso activo en el cual se piensan cosas a través de uno mismo, se plantean preguntas a través de uno mismo, se encuentra información relevante, en lugar de aprender de una manera pasiva.” (p.50). El “aprendizaje pasivo” propuesto por Ortiz (2014) se interpreta como una falta de profundización de la información recibida, como la falta de ningún tipo de cuestionamiento o ningún tipo de reflexión en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en otras palabras, como un aprendizaje automático e incuestionado.

El aporte de Ortiz (2014) puesto a dialogar con la conceptualización de Facione (2007), me permite plantear la percepción conceptual personal que mejor encaja para la presente investigación. En este sentido, el *pensamiento crítico* será manejado como aquel ejercicio reflexivo sobre los contenidos impartidos y que es impulsado por una serie de habilidades y disposiciones que el estudiante habrá de desarrollar, en vista de tomar unas posturas frente a la información dada y garantizar un aprendizaje y apropiación de contenidos más profundos. La identificación del ejercicio reflexivo que contempla la noción de *pensamiento crítico* se buscará por medio de la *línea pedagógica y propuestas didácticas* presentes en los dos libros de texto.

Finalmente, la apuesta pedagógica del *pensamiento crítico* se contempla bajo la idea de romper con los procesos de aprendizaje automatizado e incuestionado, encaminados principalmente a la memorización de contenidos. Así, la posibilidad de promover las habilidades y disposiciones del *pensamiento crítico* representa un desafío por romper con esa tradición académica que Freire define como “educación bancaria”.

## **2.2. Marco Metodológico**

La presente investigación se caracteriza por ser una investigación de tipo cualitativo. A partir de la descripción, interpretación y análisis pretendo construir un conocimiento sobre la forma en que dos textos académicos de primaria, uno del currículo colombiano y el otro del currículo italiano, conciben la enseñanza de la historia.

La metodología pensada para este ejercicio de investigación, que permite dar respuesta a la pregunta de investigación y solución a los objetivos planteados, es la de un análisis documental

comparado crítico. Revisaré, desde una unidad temática de dos textos académicos de cuarto de primaria, uno del currículo italiano y uno del currículo colombiano, las líneas pedagógicas de selección editorial y las actividades y ejercicios propuestos. En últimas, entender cómo dos países entienden la enseñanza de la historia, desde la construcción editorial de los libros, para niños de primaria, identificando similitudes, fortalezas y debilidades. En este sentido, lo que se analiza es el contenido textual, cómo se escribe y desde dónde se concibe. Se trata de un análisis crítico descriptivo que desemboca en un ejercicio de comparación y en un proceso de interpretación personal.

Para lograr ese análisis e interpretación crítica textual se consideran las siguientes fases para el desarrollo de la investigación. En primer lugar, la formulación de la pregunta de investigación, que abre paso a la elaboración del estado del arte (descripción y balance). Éste pretende sentar una pequeña base teórica que da cuenta de lo que se ha dicho sobre el tema que quiero investigar, es decir, engloba lo que son los avances en el conocimiento específico del tema de la enseñanza de la historia, en general, y en específico en el nivel de escuela primaria.

En segundo lugar, la definición de la metodología más pertinente para lograr los objetivos de la investigación. Así, como anteriormente mencioné, se trabajará sobre un análisis documental crítico de dos unidades de cada uno de los libros de textos seleccionados, pensados para el grado cuarto de primaria. Posteriormente, a partir de la pregunta de investigación y las categorías que se desprenden de ella, se elabora el marco teórico. Éste permite entender desde cuáles perspectivas teóricas se conciben la categoría *línea pedagógica* y *propuestas didácticas*. Posteriormente, se indagará desde cuál tendencia o escuela pedagógica entiendo y manejo el concepto de *pensamiento crítico*.

El análisis crítico de los documentos se centrará en revisar el enfoque pedagógico del texto, es decir, la categoría *línea pedagógica*, y las actividades y ejercicios propuestos, que corresponden a la categoría *propuestas didácticas*. Luego se recogerán, de manera organizada, los resultados del análisis para lograr la elaboración de un texto que permita su comparación y valoración. En este punto, cabe hacer una aclaración respecto al análisis; éste se centra en discutir la presentación del contenido, sus fortalezas y debilidades, mas no en problematizarlo, pues el tema histórico de las unidades que se seleccionaron es distinto en los dos libros.

La recolección de la información se realizará en una matriz cuyas categorías permitirán identificar con más facilidad, en cada unidad temática de los libros, los elementos de interés para el análisis. Estas categorías de análisis serán puestas a dialogar con los dos grandes ejes conceptuales que guían el trabajo (*línea pedagógica* y *propuestas didácticas*). Así, inicialmente planteo las categorías de identificación de elementos para el análisis, como se muestra en la siguiente diagramación (imagen 6).

Imagen 6. Categorías analíticas



Elaboración propia

En la tabla 3 se reportan algunas especificaciones para entender el contenido o los objetivos de algunas categorías analíticas reportadas en el anterior diagrama:

Tabla 3. Especificaciones de categorías.

CATEGORÍA	ESPECIFICACIÓN
Contenido cognitivo	Se trata de cómo se presentan los temas para entender los objetivos de aprendizaje
Ejercicios sobre el texto	Ejercicios de comprensión textual, identificación de información en el texto, glosarios, entre otros.
Espacio y tiempo	Trabajo sobre mapas y líneas del tiempo
Pensamiento crítico	Ejercicios de argumentación y toma de posturas <sup>1</sup>
Pensamiento histórico	Ejercicios de reflexión desde el pasado para el presente

<sup>1</sup> Este tema se desarrolla con mayor profundidad en el Marco Teórico.

*Elaboración propia*

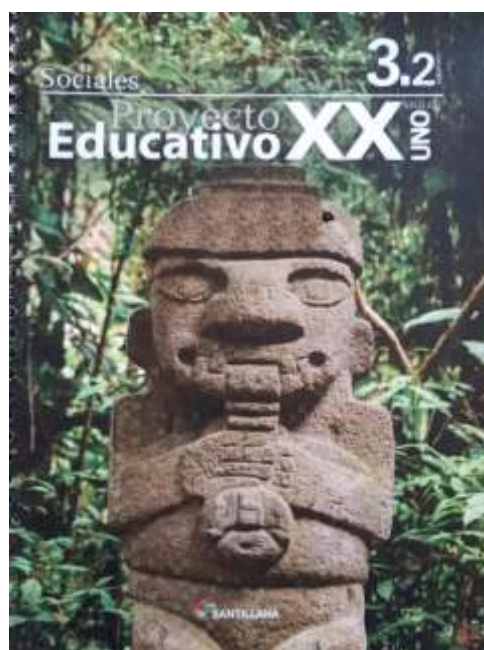
A modo de conclusión, se querían revisar los conceptos que los libros manejan para la noción de *historia*, con el fin de entender la forma en cómo se concibe la enseñanza de esta área del conocimiento en dos países como Colombia e Italia. En efecto, cada texto da una definición propia de historia y, en un análisis más profundo del desarrollo de los contenidos, se hubiera podido revisar lo que valoran o privilegian cada uno de ellos de la historia y el para qué la conciben, así como sus implicaciones epistemológicas (qué, cómo, para qué). Por la limitación del tiempo para finalizar la investigación, esta parte del análisis se omitirá. Sin embargo, queda como punto de reflexión para una futura investigación donde se podrá evaluar esa *transposición didáctica* que subyace en los libros académicos y, en particular, analizar y comprender aquellos elementos que pasan o que son dejados a un lado, desde la disciplina histórica, en el concepto de historia escolar.

Finalmente, la elección de los dos libros de texto fue determinada esencialmente por la disponibilidad personal de acceso al material. Se trata de los libros que uno de los colegios italianos de Bogotá propone para el grado cuarto de primaria, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO. Sociales, Volumen 3.2* de la editorial Santillana y *Terramare 4* de la editorial Giunti Scuola. Como docente independiente de italiano, estos fueron los libros de una de los estudiantes de mis clases particulares y, por lo tanto, de los que dispuse.

*Imagen 7. Portadas de los libros.*



Recuperada de <https://www.scuolastore.it>



*Foto del material real*

### 2.3. *Parámetros de selección de las unidades temáticas*

Puesto que el ejercicio de investigación propuesto desde la Especialización en Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, plantea unos tiempos de desarrollo más o menos cortos (8 meses) fue necesario delimitar el análisis a tan solo una unidad temática por libro. Por lo tanto, se seleccionaron dos unidades según una continuidad lógica y casi constante de los momentos educativos y didácticos en cada una de ellas; es decir, las unidades que componen cada uno de los libros evidencian una repetición constante en su estructuración. En la siguiente tabla (tabla 4) identifiqué las dos unidades que se trabajarán.

*Tabla 4. Unidades temáticas seleccionadas.*

<b>Libro</b>	<b>Unidad temática</b>
Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2	“Nuestros antepasados indígenas” (capítulo 7, módulo 4)
Terramare 4	“Gli Egizi” (Los Egipcios)

*Elaboración propia*

### 3. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE TEXTOS ESCOLARES

#### 3.1. Análisis comparado crítico de los materiales

El análisis comparado de las unidades temáticas tomadas en consideración se rige bajo las dos categorías conceptuales principales, *línea pedagógica* y *propuestas didácticas*. En un primer momento agrupé las distintas secciones o sub unidades que componen la unidad principal puesta en análisis; esto permite aproximación inicial más práctica al contenido de cada unidad y una revisión comparada de ambas.

En la siguiente tabla (tabla 5) se recoge la información de manera sistemática y se empieza con un primer análisis cromático de las partes semejantes en las dos unidades, es decir, de los momentos o pasos en los que desarrolla la unidad y que se pueden identificar en ambos textos. Además, gracias a esta sistematización fue posible identificar dos secciones (denominadas para este trabajo como A y B- *Las principales culturas indígenas de Colombia*) que componen la unidad *Nuestros antepasados indígenas* del libro *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*.

Tabla 5. Sistematización de la información de las unidades temáticas.

<b>Unidad Temática EGIPCIO (Terramare 4)</b>	
<b>LÍNEA PEDAGÓGICA</b>	<b>PROPUESTAS DIDÁCTICAS</b>
1. “Al museo! La sala egizia” (p.44-45)	
2. Introducción (p.46) → Espacio-temporal → Desarrollo general de la historia política de la civilización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavoro sulla linea del tempo (trabajo en la línea de tiempo)</li> </ul>
3. Economía (p.47-48) → Énfasis en el río Nilo <b>SAPEVI CHE...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leggo la fonte (leo la fuente)</li> </ul>
4. Sociedad (p.49-50) → Énfasis en la figura del faraón <b>SAPEVI CHE...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schematizzo ed espongo (esquemático y espongo)</li> <li>• Individuo le informazioni ed espongo (individuo las informaciones y espongo)</li> </ul>
5. Religión (p.51)	
6. Curiosidades: Pirámides (p. 52-53)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espongo (expongo)</li> </ul>
7. “Storia Viva. LABORATORIO” (p.54-55) <b>SAPEVI CHE...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios sobre la fuente</li> </ul>

8. Cultura (p. 56, 58-59) → Escritura → Vida cotidiana (vivienda, vestuario, alimentación, ocio) <b>SAPEVI CHE...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo el texto (comprendo el texto)</li> </ul>
9. “Cittadinanza e Costituzione” (ciudadanía y constitución) (p.57)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión pasado-presente</li> </ul>
10. “Giocosamente” (Juguetonamente) (p.60-61)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios lúdicos</li> </ul>
11. Conclusión conceptual unidad (p.62-63)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen y mapa conceptual</li> </ul>
12. Cierre (p.64-65)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios</li> </ul>

Unidad temática <b>NUESTROS ANTEPASADOS INDÍGENAS</b> (libro <i>Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2</i> )		
	LÍNEA PEDAGÓGICA	PROPUESTAS DIDÁCTICAS
<b>A</b>	1. Para comenzar (p.70)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios</li> </ul>
	2. Introducción POBLAMIENTO DE AMÉRICA (p.71-72) → Contextualización espacio-tiempo → Características y cambios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pistas para resolver <i>pregunta orientadora</i> (Proyecto)</li> </ul>
	3. POBLAMIENTO DE COLOMBIA (p.73) → Espacio-tiempo	
	4. Organización sociopolítica pobladores de Colombia (p.74-75) <b>MÁS INFORMADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para aprender (interpretar, argumentar)</li> </ul>
	5. Cierre primera parte (p.76-78)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para aprender</li> <li>• Sé hacer (p.79)</li> </ul>
<b>B</b>	1. Para comenzar (p.80)	
	2. Introducción PATRIMONIO HUMANO DE NUESTRO PAÍS (p.81)	

Las principales culturas indígenas de Colombia	3. Muiscas (p.82-83) → Organización política → Economía → Organización social → Arte → Religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para aprender (consultar)</li> </ul>
	4. Taironas (p.84-85) → Organización política → Organización social → Economía → Religión → Arte <b>MÁS INFORMADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para aprender (interpretar, argumentar)</li> </ul>
	5. Familias lingüísticas (p.86)	
	6. Patrimonio cultural indígena (p.87)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para aprender (interpretar)</li> <li>• Lectura crítica</li> </ul>
	7. Cierre segunda parte (p.88-89)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para aprender</li> </ul>
	8. Compromiso ciudadano (p.90-91)	
	9. Proyecto	

Posteriormente se pasará a analizar más detenidamente los componentes de las unidades temáticas. En este sentido, el análisis relacionado a la categoría conceptual de la *línea pedagógica* se caracteriza por su naturaleza descriptiva; en cambio, el análisis de la categoría conceptual de *propuestas didácticas* tendrá un carácter más formal, pues en él se mostrarán más detalladamente los alcances de las propuestas didácticas. El análisis documental presentará unas conclusiones donde se reúnen los elementos más significativos de los análisis desde las dos categorías conceptuales trabajadas, para generar una reflexión pedagógica y evaluar las implicaciones que surgen del ejercicio de análisis.

### 3.2. La línea pedagógica en las unidades temáticas

Como anteriormente se mencionó, una de las intenciones del análisis documental comparado es visibilizar la *línea pedagógica* que las editoriales de los libros proponen en sus textos. Se pretende visualizar la forma en cómo se presentan los temas a lo largo de la unidad, su estructura y sus pasos para desplegar el contenido. A partir de la sistematización presentada en la tabla

anterior, se pueden identificar seis momentos principales en las dos unidades temáticas; éstos fueron identificados con colores de la siguiente forma

- La presentación de la unidad, resaltada en color azul
- La introducción del tema de la unidad, resaltada en color verde
- El desarrollo del tema, evidenciado en color amarillo
- La reflexión desde el pasado al presente, resaltada en color lila
- El cierre de la unidad, en color naranja
- Apartados de profundización, en color rojo

### *La presentación de la unidad*

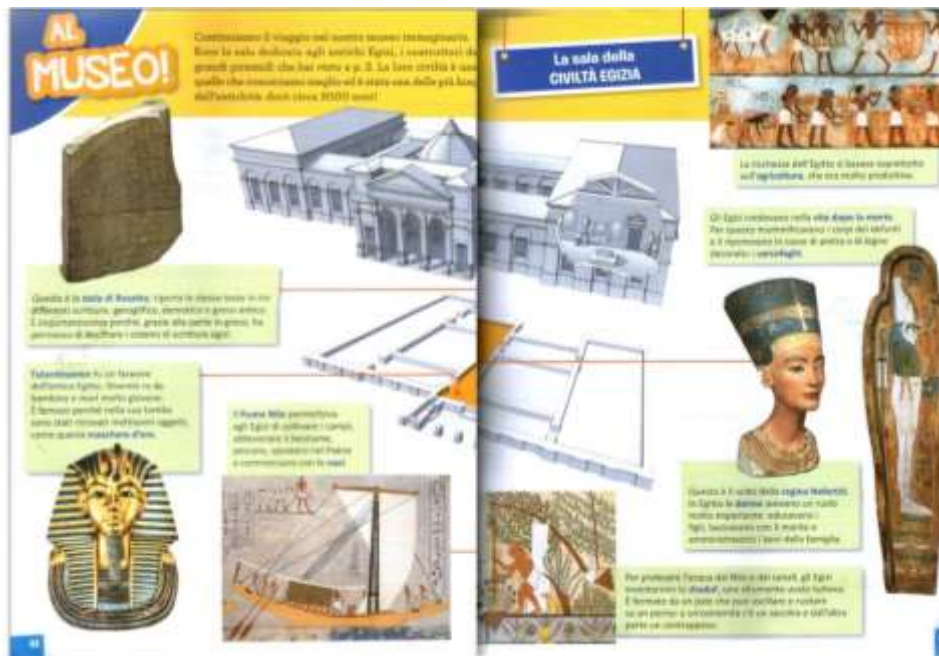
A continuación, expongo las características de las páginas que corresponden a lo que se identificó como *presentación de la unidad* y que, además, se resaltó en azul en la tabla anterior; se entiende por *presentación* aquellas páginas que, en esencia, se disponen como apertura de la unidad y que, por ende, se encuentran al principio de la misma.

El libro del currículo italiano, *Terramare 4*, presenta algunas de sus unidades temáticas con dos páginas denominadas *Al museo!* Esta sección de presentación de la unidad se propone tan solo en tres partes del libro, para la introducción de las civilizaciones fluviales de la Mesopotamia (donde se reúnen sumerios, babilonios, hititas y asirios), una exclusivamente para la civilización egipcia y la última para las civilizaciones del Mediterráneo (que comprenden los judíos, cretenses, micénicos y fenicios).

El objetivo de estas páginas es el de introducir, desde una perspectiva museográfica, la civilización o civilizaciones que se desarrollan en la unidad; se trata de un museo imaginario, como lo denomina el texto, pero que pretende mostrar la importancia de este espacio como lugar de conservación de piezas que nos permiten contar la historia. De esta manera, el libro presenta un abre bocas a la civilización a tratar, en nuestro caso la egipcia, a partir de imágenes de pinturas, objetos y otro tipo de historia material, con sus respectivas descripciones y colocados en el dibujo de una planta de una sala en un museo.

Los objetos aquí expuestos fueron seleccionados con el propósito de comenzar a mostrar los aspectos más relevantes de la civilización a estudiar. Por ejemplo, para los egipcios se muestra la Estela de Rosetta, pieza que fue fundamental para la traducción de la escritura jeroglífica; la máscara funeraria de Tutankhamon, uno de los faraones más reconocidos de la historia política del Antiguo Egipto, o la reproducción del rostro de la reina Nefertiti, al que el texto hace referencia para hablar del rol de la mujer en esa época. También una serie de pinturas que retratan actividades fluviales en el río Nilo, como la navegación o la recolección del agua, pero también de actividades agrícolas; por último, la imagen del interior de un sarcófago para hablar de la vida después de la muerte, uno de los temas de mayor interés para esta civilización. A continuación, reporto las dos páginas apenas descritas.

Imagen 8. Páginas presentación de la unidad temática en Terramare 4



En cuanto a libro *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, del currículo colombiano, la propuesta de presentación o introducción de la unidad se aleja bastante de la que acabamos de analizar para el libro del currículo italiano. En este texto las unidades se abren con una página de dos ejercicios denominados *Para comenzar...* Con estos ejercicios el libro pretende hacer reflexionar y hacer inferencias, a partir de imágenes y desde el sentido común y de conocimientos previos de los estudiantes, sobre los temas que se tratarán. Así, para la primera parte de la unidad *Nuestros antepasados indígenas* se proponen dos ejercicios planteados así (p. 70):

1. Observa las siguientes herramientas. Luego, encierra aquellas que, según tu opinión, representan los instrumentos utilizados por los primeros pobladores de nuestro país y marca con una X aquellas que no representan instrumentos propios de esa época.
2. Observa las siguientes fotografías y marca con una X los grupos humanos que crees que son descendientes de los primeros pobladores de América. Luego, explica en tu cuaderno la razón de tu elección.

En cuanto a la segunda parte de la unidad, *Las principales culturas indígenas de Colombia*, el texto propone estos dos ejercicios (imagen 9), que como los anteriores, proponen una reflexión a priori de los contenidos que se desarrollan luego, a partir de unas propuestas visuales; estas son las indicaciones que dan (p.80):

1. Observa la siguiente imagen que representa una comunidad de indígenas en la Costa Caribe. Escribe qué actividades cotidianas realizan y con qué forma de organización social se relacionan.
2. Observa a las personas de las siguientes imágenes. Luego describe sus rasgos y menciona cuál crees que era su función dentro de la sociedad indígena.



Según lo anterior, es posible evidenciar una aproximación similar en los libros de texto en cuanto a la apertura de la unidad temática. Ambos libros le dedican un breve espacio a exponer un panorama más o menos amplio del contenido de la unidad, pues es evidente la intención pedagógica de exponer y, quizás, pellizcar la curiosidad del estudiante en los dos documentos analizados; sin embargo, la forma en cómo este abre bocas de la unidad es presentado cambia en los dos textos. Por un lado, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* le apunta a un momento de razonamiento y de exploración inicial de los contenidos basado en la participación activa y reflexiva del estudiante. Por otro lado, *Terramare 4* le apunta a mover la curiosidad del estudiante por medio del aspecto gráfico y estético de las dos páginas, privilegiando las imágenes y los datos históricos más peculiares.

### ***La introducción del tema***

La introducción del tema de la unidad, señalada en color verde en la tabla 5, corresponde a los aspectos sobre los que, desde la línea pedagógica de las editoriales, se decide abordar el tema o las perspectivas desde las cuales parten las explicaciones del contenido.

Las modalidades de introducción del tema en los dos libros de texto, nuevamente, es bastante similar. Teniendo en cuenta que el análisis no busca entrar en la profundidad de revisión del contenido histórico y en vista de que no se analizan las mismas poblaciones o momentos históricos, me limitaré a mostrar las perspectivas o formas en que los textos presentan el inicio de la temática de su unidad.

A partir de la anterior premisa, los libros, al plantear el tema histórico parten a tratarlo desde un énfasis de contextualización geográfica y temporal. Para ello se apoyan en la ayuda visual de

mapas que guían al estudiante al reconocimiento de los espacios donde acontecieron los hechos históricos (imágenes 10 y 11). Sin embargo, en lo que concierne la segunda parte de la unidad en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO*, al hablar del Patrimonio Humano de Colombia, menciona la costa Caribe y Pacífica y la cordillera de los Andes, sin proporcionar un mapa para localizar estas zonas geográficas de nuestro país (imagen 12).

Imagen 10. Contextualización espacial en Terramare 4



Imagen 11. Contextualización espacial en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2 (primera parte)

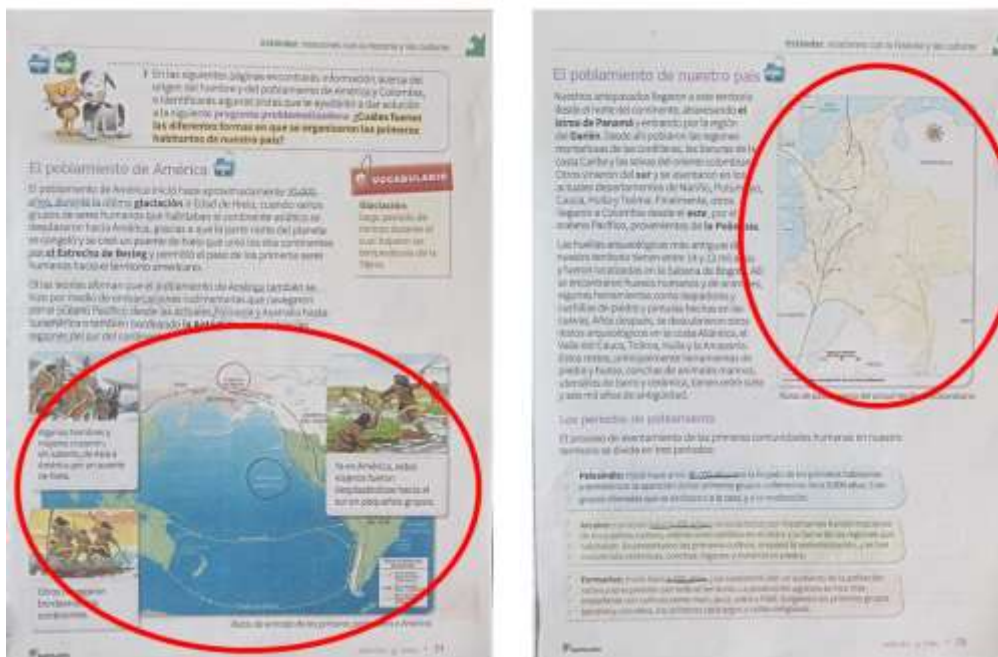
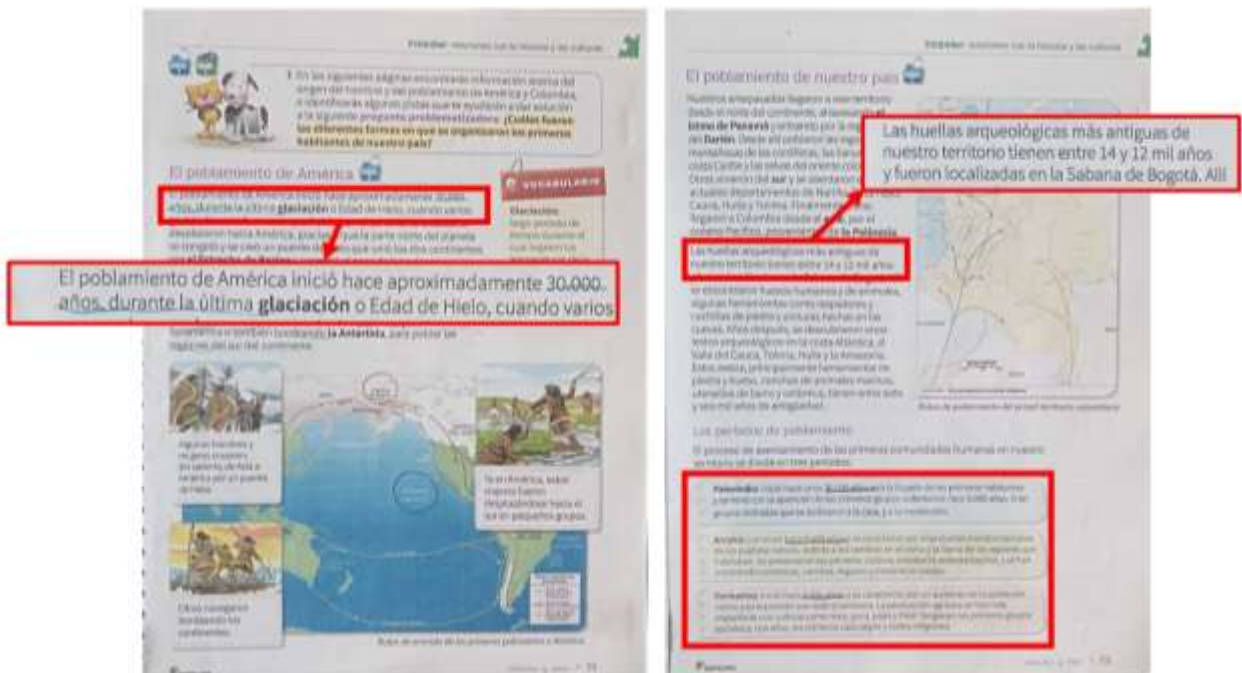


Imagen 12. Contextualización espacial en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2 (segunda parte)



De la misma manera, en cuanto al aspecto temporal, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO* se limita a mencionar fechas, que remontan hasta treinta mil años atrás, sin ningún tipo de ayuda visual que podría permitir su comprensión más profunda en relación al presente; en este sentido, la explicación de los periodos históricos del poblamiento de nuestro territorio (Paleoindio, Arcaico y Formativo) se resumen en tres breves párrafos donde, nuevamente, las fechas nada más se anotan en el texto.

Imagen 13. Contextualización temporal en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.



Por su lado, *Terramare 4* en la primera página de apertura, además del mapa, propone un ejercicio sobre la línea de tiempo, que permite al estudiante ubicar cronológicamente los hechos en relación al Año Cero y a nuestro milenio (imagen 14).

Imagen 14. Contextualización temporal en Terramare 4.



Sin embargo, la conceptualización de nociones cronológicas, tan antiguas como las que se tratan en los contenidos históricos de las unidades seleccionadas, puede resultar una tarea muy compleja para los niños que cursan los niveles de primaria; de la misma manera, para el docente se vuelve un reto, pues tiene que enfrentar el obstáculo epistemológico (Bachelard, 1971) que presentan sus estudiantes al no poder concebir, por la falta de estructuras cognitivas pertinentes, fechas tan lejanas a su realidad.

Por lo tanto, la función del docente o quizás del mismo libro, no se limita solo a la enseñanza, sino, también, a la preocupación por los procesos de aprendizaje que ocupan a sus estudiantes; en otras palabras, el interés del docente, además de transmitir unos saberes, se centra en la posibilidad de que éstos sean aprendidos y comprendidos, por lo que se habla de *didáctica* (Astolfi, 1998; Castaño y Fonseca, s.f.; Fonseca, 2010.). En fin, el proceso de enseñanza de un profesor no se puede concebir lejos de su acto intencional de lograr un aprendizaje, pues carecería de su sentido más intrínseco; por eso, pensar en la práctica docente y en la línea pedagógica de un texto escolar, comporta evaluar y re-evaluar la forma en la que se están dando los canales de transmisión de los conocimientos.

Es por eso que, si bien la representación de una línea del tiempo puede ser de más ayuda para la conceptualización temporal de los hechos del pasado y su comprensión, esta no necesariamente resuelve el problema de enseñar y hacer entender nociones cronológicas de tal envergadura que, para unos niños de nueve o diez años, son inconcebibles. Lo anterior queda como un abrebova para la problematización de la enseñanza de la historia como sucesión de eventos en una linealidad temporal que puede resultar obsoleta y lejana a los niños, transformando la historia, en muchos casos, en relatos o historietas, dificultades ya expuestas en el estado del arte de esta investigación, por medio de autores como Cristancho y Peña (2016).

### *El desarrollo del tema*

Para visibilizar la forma en cómo desarrollan los temas históricos en los distintos libros, se hace necesaria una breve clarificación respecto a la selección del contenido presentado desde la didáctica. En este sentido, la cuestión que en este apartado se quiere tratar, no es la de problematizar la elección pedagógica de los aspectos históricos tratados, si no limitarse a una descripción de cómo los elementos fueron seleccionados, propuestos y expuestos para la enseñanza de la historia, desde la concepción de historia escolar.

No es posible evaluar el contenido escolar que se propone desde la disciplina histórica per sé, pues son dos tipos de saberes que se distinguen muy claramente y que uno deriva del otro, gracias al proceso que Chevallard (1991) denomina como *transposición didáctica*. Esta se entiende como la capacidad que el docente tiene en la transformación del *saber sabio* al *saber enseñado*, es decir, la habilidad del maestro en hacer entender a sus alumnos un contenido del que él o ella es especialista y que se dé una apropiación del mismo. Por lo tanto, es preciso aclarar que tan solo me detendré en exponer los aspectos que los editores, profesionales en ciencias sociales, seleccionaron para hablar de grupos humanos, su historia y costumbres, de tal manera que sean más comprensibles para los jóvenes estudiantes.

Desde la identificación cromática de la tabla 5, en color amarillo se resaltaron los distintos momentos del desarrollo de tema. Así, en *Terramare 4* la historia de la civilización egipcia se despliega en la unidad bajo estos parámetros; su historia política, que se expone en la primera página de la unidad, junto al mapa y a la línea del tiempo y es tratada desde un punto de vista muy general. En segundo lugar, el aspecto económico ligado al recurso hídrico del Nilo es el elemento histórico que sigue y al que se le da cierta importancia vista la discusión planteada en el plan de estudio del libro sobre las grandes civilizaciones fluviales. Luego pasa a ser explicada la organización social, que se amplía con la discusión de la figura del faraón, a la que le sigue el ámbito religioso que, a su vez, se desarrolla alrededor del culto a los muertos, la momificación y las pirámides. A manera de cierre, la unidad temática presenta los aspectos culturales, en los que sobresalen la escritura jeroglífica y la vida cotidiana, desde elementos como viviendas, vestidos, alimentación y pasatiempos.

En cuanto a *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* el desarrollo del tema es un poco distinto, pues hay que tener en cuenta que no se está analizando el mismo contenido histórico, por eso, la unidad temática seleccionada consiste en una descripción general de los pobladores del continente americano y colombiano. Esto para poder tratar, en la unidad temática que le sigue (que no se analizará), el tema de la Conquista; así, nuestra unidad tiene un carácter puramente descriptivo o de exposición, como punto inicial para la explicación de los acontecimientos históricos políticos y económicos posteriores, consecuencias del descubrimiento de América por parte de los europeos.

De esta manera, el desarrollo temático de la primera parte de la unidad temática *Nuestros antepasados indígenas* comienza con las teorías del poblamiento de América y su contextualización geográfica, planteando la descripción del estilo de vida nómada que se transformó posteriormente al sedentarismo. De la misma manera, el texto sigue con la profundización de estos procesos, pero ya en el territorio de la actual Colombia, explicando su poblamiento desde lo geográfico y desde lo temporal, para luego detenerse en la explicación de

cómo se fueron organizando socialmente los primeros pobladores de Colombia, es decir, en clanes, tribus, cacicazgos y aldeas.

En la segunda parte de la unidad, *Las principales culturas indígenas de Colombia*, la introducción temática se concentra en la discusión sobre el patrimonio humano de nuestro país; aquí el texto no se detiene a profundizar sobre el concepto de *patrimonio*, pues lo hace luego, a modo de conclusión de los temas de la unidad. Por lo tanto, el contenido del texto en este punto se centra en presentar las comunidades indígenas más emergentes de la época precolombina, como los Calima, los Tumaco, los Zenúes, los Quimbaya, los Tierradentro y San Agustín; de ellos el texto propone unas pequeñas fichas con información de la ubicación geográfica y los elementos culturales sobresalientes.

A partir de aquí, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO* se preocupa por estudiar con un poco más de profundidad a las comunidades de los Muiscas y Taironas. Para cada una de ellas el libro dedica un párrafo para la contextualización geográfica, resaltando la importancia de estos grupos como unos de los principales de la historia prehispánica de nuestro país. En seguida, se exponen de manera sencilla los aspectos relacionados a la organización política y social, a la economía y al arte y religión de los Muiscas y Taironas. Por último, la unidad concluye el desarrollo del tema, por un lado, con la explicación del concepto de *familias lingüísticas*, donde se exponen brevemente sus características y se nombran los distintos grupos indígenas que les pertenecen; por otro lado, el tema del *patrimonio cultural indígena*, que hace énfasis en los bienes materiales e inmateriales, queda como conclusión o como provocación reflexiva sobre la importancia de la preservación y memoria de la tradición cultural, herencia de nuestros grupos indígenas.

### *La reflexión desde el pasado hacia el presente*

En el desarrollo del contenido de historia escolar de las unidades, fue posible visibilizar cómo los dos textos escolares le dedican un momento de reflexión que yo denominé como *reflexión desde el pasado hacia el presente*, evidenciada en color lila en la tabla 5. Con esta interpretación hago referencia a unos apartados donde se exponen algunos contenidos y ejercicios para que el estudiante piense, desde los temas tratados en la unidad, sobre los efectos que la historia hace en nuestro presente, es decir, sobre prácticas o escenarios que podemos individuar en nuestra cotidianidad y a los que se puede entender desde el remontar histórico de los acontecimientos.

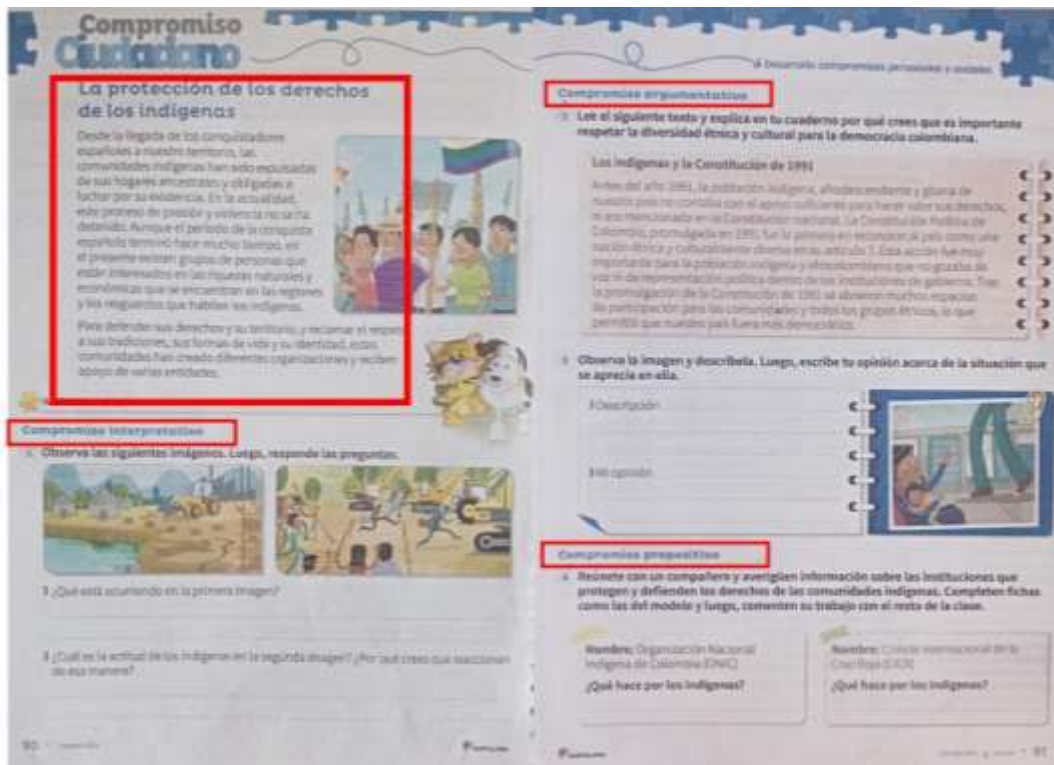
En este sentido, *Terramare 4* al hablar de la civilización egipcia desde el aspecto cultural y educativo, de los saberes matemáticos, astronómicos que desarrolló esta civilización, así como desde el privilegio masculino sobre el conocimiento de la escritura jeroglífica, introduce la sección *Cittadinanza e Costituzione* (Ciudadanía y Constitución), titulada *L'istruzione: diritto e dovere!* (La educación: derecho y deber) (imagen 15). En este apartado se exponen breves textos que explican los derechos y deberes a la educación que están contemplados en la Constitución italiana; los planteamientos que allí se hacen buscan promover la reflexión sobre estos derechos y deberes que, aún hoy, han llegado a ser descuidados en algunos países, donde el trabajo infantil sigue siendo muy vigente. Se trata en últimas, de pensar cómo desde la Antigüedad, el privilegio a la educación fue exclusivo para un sector reducido de la población y que, con el pasar de los siglos, se fue instaurando un pensar más democrático sobre la educación. El debate se abre con la propuesta de estas preguntas: *Il diritto all'istruzione è garantito a tutti*

dalla Costituzione. Che vantaggi porta, secondo te? Per te è più un diritto o un dovere? Come mai? Parlane in classe. (p. 57 – El derecho a la educación está garantizado para todos por la Constitución. ¿Qué ventajas trae, según tú? ¿Para ti es más un derecho o un deber? ¿Por qué? Háblalo con tu clase)

Imagen 15. Página de reflexión desde el pasado hacia el presente en Terramare 4



En *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* el apartado que hace referencia a esta reflexión del pasado hacia el presente, es el de *Compromiso ciudadano* y se titula *La protección de los derechos de los indígenas* (imagen 16). Como en el caso de *Terramare 4*, el libro propone un texto breve que plantea el problema a discutir; en este caso, trata de la lucha indígena comenzó en la época de la Conquista, por la supervivencia de su cultura y tradiciones, una pelea que sigue estando viva hoy y que enfrentan ahora las comunidades indígenas contra aquellos que se interesan por los recursos naturales y económicos presentes en los resguardos indígenas. A partir de esta presentación del problema, el libro plantea cuatro ejercicios de reflexión, que serán tratados con mayor profundidad en el análisis de la categoría conceptual *Propuestas didácticas*.



### *El cierre de la unidad*

Respecto a cómo, desde el concepto de *línea pedagógica*, los libros escolares seleccionados deciden cerrar sus unidades temáticas, se puede decir que estos le dedican a la conclusión a poner, principalmente, el contenido que se desarrolló en función de algo; se trata, pues, de la consolidación de los conocimientos expuestos y adquiridos a lo largo de la unidad. Cada uno de los libros resume, revisa y desarrolla habilidades, por medio de diferentes tipos de ejercicios, poniendo en acción los nuevos conocimientos; estos momentos de cierre fueron identificados con color naranja en la tabla 5. Sin embargo, un análisis más profundo de qué tipos de ejercicios proponen los textos, se hará en el estudio de la categoría conceptual *propuestas didácticas*, que se tratará posteriormente.

### *Apartados de profundización*

En ambos libros de texto se pudo identificar una serie de burbujas, cápsulas o apartados de información adicional, que acompañan el desarrollo de los temas a lo largo de las unidades revisadas; los apartados se presentan como inserciones con algunas intenciones pedagógicas. En un análisis detallado de las mismas, es posible sugerir los siguientes propósitos pedagógicos; el primero, las cápsulas informativas pueden ser interpretadas como momentos de “descanso” durante la lectura de los contenidos de la unidad; el segundo propósito es que pueden ser vistas como posibilidades alternativas de acercamiento a los temas tratados, en el sentido de ofrecimiento de nuevas perspectivas de los contenidos; por último, llamar la atención con datos curiosos en medio de la lectura, puede ser otro propósito pedagógico de los apartados. En el libro

de texto del currículo italiano se encontraron cinco apartados de profundización que *Terramare 4* denomina como *Sapevi che...* (imagen 17).

Imagen 17. Apartados de profundización “Sapevi che...” en *Terramare 4*



En cambio, en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO*, se reconocieron dos de las cápsulas informativas (imagen 18), pero, también, se pueden considerar apartados de profundización unas viñetas que acompañan los personajes del libro, un perro y un gato; de estas viñetas se identificaron tres (imagen 19).

Imagen 18. Apartados de profundización "Más informados" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO

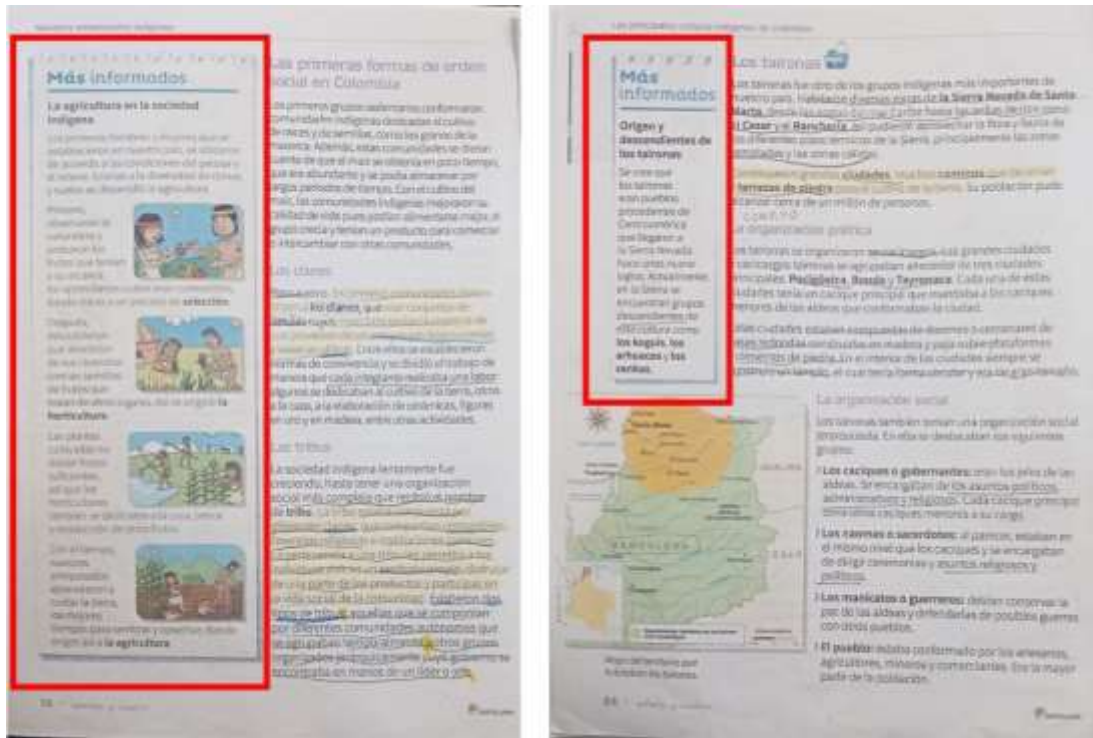


Imagen 19. Segundo tipo de apartados de profundización en Proyecto Educativo Siglo XXUNO



### 3.3. Las propuestas didácticas en las unidades temáticas

La segunda categoría conceptual sobre la que se basa este análisis documental es la de *propuestas didácticas*. Al hablar de esta categoría conceptual, hago referencia a aquellas actividades y ejercicios que los dos libros proponen en distintos momentos de las unidades seleccionadas, para promover el desarrollo de distintas habilidades, poner en acción y consolidar los conocimientos adquiridos.

Como para la categoría conceptual de *línea pedagógica*, se pudieron identificar, también para esta categoría, una serie de momentos que permitirán desarrollar el análisis de manera más sistemática y clara. Por lo tanto, se propone el análisis de la categoría *propuestas didácticas* según los siguientes aspectos:

- los ejercicios y/o actividades a lo largo de la unidad
- ejercicios y/o actividades de cierre de la unidad temática
- ejercicios y/o actividades “en profundidad”

### *Ejercicios y actividades a lo largo de la unidad*

En este apartado describiré aquellos ejercicios o breves actividades que aparecen a lo largo del desarrollo de la unidad. Este tipo de ejercicios se encuentran insertados en distintos párrafos de los dos libros y se trata de actividades muy puntuales sobre los temas a los que se refieren a lo largo de la unidad y, en particular, para trabajar sobre el contenido textual.

En *Terramare 4* cada unidad temática presenta una variedad de ejercicios y breves actividades a lo largo del desarrollo del tema; como se explicó en el marco teórico en la categoría conceptual *propuestas didácticas*, los tipos de ejercicio de *Terramare 4* son varios, sin embargo, en la unidad seleccionada de la civilización egipcia se identificaron los que se reportan en la tabla 6.

Tabla 6. Identificación de los ejercicios y actividades a lo largo de la unidad en *Terramare 4*

<b>LE MIE COMPETENZE</b> (mis competencias)	→ lavoro sulla linea del tempo (trabajo sobre la línea de tiempo) → leggo la fonte (leo la fuente)
<b>IMPARO A STUDIARE</b> (aprendo a estudiar)	→ schematizzo ed espongo (esquematizo y expongo) → individuo le informazioni ed espongo (identifico las informaciones y expongo) → espongo (expogo) → comprendo il testo (comprendo el texto)

#### *Elaboración propia*

Esta distinción o agrupación de actividades, en esta unidad en particular, se desarrolla tal y como se expuso en la tabla 6, orden que no se cumple en todas las unidades temáticas del libro, pues esta agrupación de ejercicios se expone de manera irregular en los demás módulos del libro italiano.

La primera actividad propuesta del grupo *Le mie competenze* (Mis competencias), *Lavoro sulla linea del tempo* (Trabajo sobre la línea de tiempo, imagen 20), busca desarrollar las capacidades cognitivas en relación al aspecto cronológico de los hechos estudiados, en particular, en la ubicación temporal de los mismos sobre una línea del tiempo. Por esto, en la primera página de la unidad temática, donde se ubica geográficamente y temporalmente la civilización egipcia, el ejercicio pide al estudiante “Completa la linea del tempo: colora in giallo il periodo in cui l’Egitto fu il regno dei faraoni” (p. 46, *Terramare 4*, “Completa la línea del tiempo: colorea en amarillo el periodo en el que Egipto fue el reino de los faraones”). Se trata de un ejercicio en el

que, desde la información expuesta en el párrafo de introducción, el estudiante busca y encuentra la información pertinente para aplicarla a la línea del tiempo.

Imagen 20. Primer ejercicio a lo largo de la unidad, Lavoro sulla linea del tempo (Le mie competenze), Terramare 4

**un popolo e il suo fiume**

In Africa, nei fertili territori attraversati dal fiume Nilo, a partire dal IV millennio a.C. si stabilì una popolazione che viveva in piccoli villaggi. Lungo le sponde del fiume infatti cresceva una vegetazione rigogliosa, mentre in tutto il resto del territorio c'erano deserti di rocce e sabbia.

All'inizio ogni villaggio era governato da un re, ma piano piano i villaggi si univano e intorno al 3300 a.C. si formarono due regni: il regno del Basso Egitto nella zona del delta del Nilo e il regno dell'Alto Egitto lungo la valle del fiume.

Intorno al 3000 a.C. i due regni si unirono in uno unico, con capitale Menfi, sotto la guida di un re chiamato faraone. Da allora la civiltà egizia progredì notevolmente e divenne una delle più ricche e potenti del mondo antico.

Intorno al 2050 a.C. la capitale fu spostata a Tebe. Poi il regno egizio cominciò a decadere lentamente, fino a quando nel 31 a.C. fu conquistato dai Romani.

**LE MIE COMPETENZE**  
**LAVORO SULLA LINEA DEL TEMPO**  
 Completa la linea del tempo: colora di giallo il periodo in cui l'Egitto fu il regno dei faraoni.

4000 a.C. 3000 a.C. 2000 a.C. 1000 a.C. Nascita di Cristo 1000 d.C. 2000 d.C. (islamici musulmani)

Nasce il regno dei faraoni. 31 a.C. I Romani conquistano l'Egitto.

En la segunda página de la unidad temática encontramos el segundo ejercicio del grupo *Mis competencias* denominado *Leggo la fonte* (Leo la fuente, imagen 21). Se encuentra colocado luego de la explicación acerca de las actividades agrícolas ligadas a los periodos regulares de desbordamiento del río Nilo. A partir de la imagen de una pintura el texto propone al estudiante lo siguiente:

“L’immagine qui accanto è stata ritrovata in una tomba egizia e rappresenta il lavoro dei contadini. Osserva e rispondi a voce alle domande.” (“La imagen aquí al lado fue encontrada en una tumba egipcia y representa el trabajo de los campesinos.”)

- “Quale attività rappresenta l’immagine?”
- Che cosa usano gli uomini per tagliare le spighe?”
- Anche le donne tagliano le spighe oppure hanno un compito diverso? Quale?”

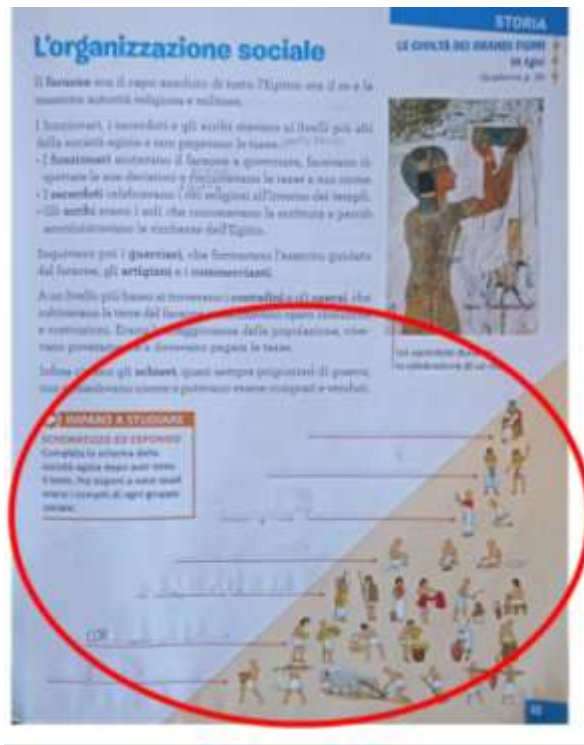
(p.47, *Terramare 4*, “¿Qué actividad representa la imagen? ¿Qué utilizan los hombres para cortar las espigas? ¿También las mujeres cortan las espigas o hacen una tarea distinta? ¿Cuál?”)



Según lo anterior, podemos evidenciar que se trata de un ejercicio de reflexión que pone en relación la información apenas presentada en el texto con una imagen asociada al mismo tema. Las preguntas orientan al estudiante en un diálogo entre el contenido textual expuesto y una imagen, a partir de la cual se pretende genere una reflexión que, con los nuevos conocimientos, le permite desarrollar, afianzar y aplicar sus propias elaboraciones conceptuales; adicionalmente, es un ejercicio que busca fortalecer la habilidad oral de exposición de los estudiantes.

El segundo grupo de ejercicios, denominado *Imparo a studiare* (Aprendo a estudiar), comienza con la actividad *Schematizzo ed espongo* (Esquematizo y expongo, imagen 22); ésta se ubica en la parte de la organización social egipcia en relación a la gráfica de una pirámide social. La actividad pide “Completa lo schema della società egizia dopo aver letto il testo. Poi esponi a voce quali erano i compiti di ogni gruppo sociale.” (p. 49, *Terramare 4*. “Completa el esquema de la sociedad egipcia después de haber leído el texto. Luego expón cuáles eran las tareas de cada grupo social.”). Desde lo presentado en el texto se requiere al estudiante que identifique y extrapole la información pertinente, para elaborar una explicación a partir del dibujo de la pirámide social.

Imagen 22. Tercer ejercicio a lo largo de la unidad, Schematizzo ed espongo (Imparo a studiare), Terramare 4



Posteriormente, el texto presenta un nuevo ejercicio, *Individuo le informazioni ed espongo* (Identifico las informaciones y expongo), ubicado en la presentación de la figura del faraón, que, partiendo del texto, sugiere al estudiante “Rileggi il testo della pagina, sottolinea quali erano i compiti del faraone ed esponi a voce.” (p.50, *Terramare 4*, “Vuelve a leer el texto de la página, subraya cuales eran las tareas del faraón y expón a voz.”). Nuevamente, se quiere que el estudiante trabaje sobre el texto y el contenido expuesto en la página, para que logre una apropiación de los conocimientos, a partir de la búsqueda de la información correcta, y una elaboración propia del contenido de manera oral.



En las páginas dedicadas al tema de las pirámides, su construcción y significado, se propone el penúltimo ejercicio de *Imparo a studiare*, que invita al estudiante a realizar una exposición a partir de la información e imágenes presentadas en las dos páginas (imagen 24), a lo que se agrega una serie de preguntas que lo orientan en la construcción de su exposición. Por ello, el ejercicio pide

“→Osserva l’immagine che raffigura il cantiere di una piramide in costruzione e leggi le didascalie, poi spiega con parole tue le tecniche usate dagli Egizi.

→ Rispondi alle seguenti domande.

- Perché gli Egizi costruivano le piramidi?
- Che cosa credevano accadesse dopo la morte?
- Perché gli Egizi mummificavano il corpo dei defunti?
- Che cos’è la Sfinge? ”

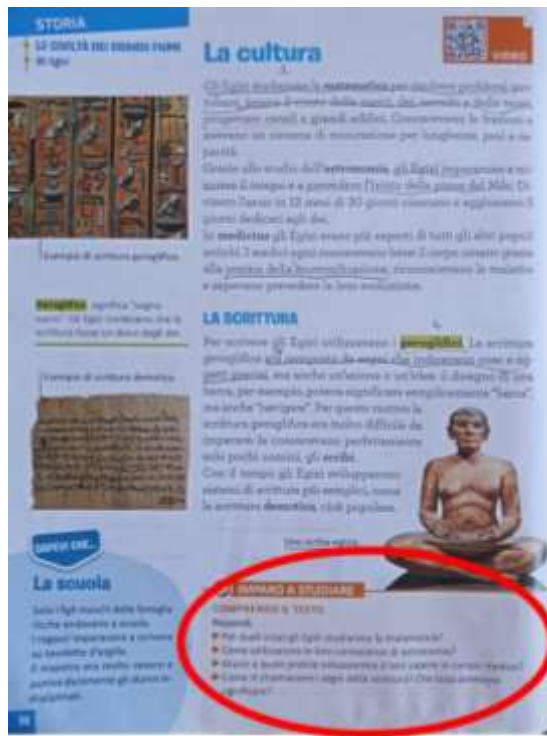
(p. 53, *Terramare 4*, “Observe la imagen que representa la obra de una pirámide en construcción y lee las anotaciones, luego explica con tus palabras las técnicas utilizadas por los egipcios. Responde a las siguientes preguntas. ¿Por qué los egipcios construían las pirámides? ¿Qué creían pasaba después de la muerte? ¿Por qué los egipcios mummificaban el cuerpo de los difuntos? ¿Qué es la Esfinge?”)



El último ejercicio de la serie de actividades a lo largo de la unidad temática y que hace parte de la agrupación de *Imparo a studiare*, encontramos *Comprendo il testo* (Comprendo el texto); éste se encuentra al final de la página relacionada al tema de la cultura, de la educación y de la escritura de la civilización egipcia. En este caso, el ejercicio consiste en una serie de preguntas que orientan al estudiante a identificar la información que le ayude a comprender con mayor profundidad los contenidos expuestos. Según lo anterior, el ejercicio le pide al estudiante responder a las siguientes preguntas

- “→ Per quali scopi gli Egizi studiarono la matematica?
- Come utilizzarono le loro conoscenze di astronomia?
- Grazie a quale pratica svilupparono il loro sapere in campo medico?
- Come si chiamavano i segni della scrittura? Che cosa potevano significare?”

(p. 56, *Terramare 4*, “¿Cuál fue el propósito de estudiar matemáticas para los egipcios? ¿Cómo utilizaron sus conocimientos en astronomía? ¿Gracias a cuál práctica desarrollaron su saber en el campo médico? ¿Cómo se llamaban los signos de la escritura? ¿Qué podía significar?”)



La identificación de estos ejercicios a lo largo de la unidad temática seleccionada del libro italiano *Terramare 4*, permite entender la finalidad e intenciones de los mismos. En este sentido, la agrupación de ejercicios bajo el nombre de *Le mie competenze* (Mis competencias) le apuntan a una práctica reflexiva y de elaboración cognitiva, desde el input de la información presentada en la unidad. En cuanto a la agrupación de ejercicios bajo el nombre de *Imparo a studiare*, queda claro que su propósito es el de proponer unas estrategias de estudio que permitan a los estudiantes afianzar los conocimientos que van adquiriendo a lo largo de la unidad. Por lo tanto, es posible entender estos ejercicios como una estrategia de fortalecimiento de habilidades cognitivas y de estudio, como queda explícito en las denominaciones que el libro les da a los ejercicios.

Al igual que en el libro del currículo italiano, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* acompaña el desarrollo de los temas de la unidad con una serie de ejercicios puntuales. Este libro de texto denomina todos sus ejercicios como “Actividades para aprender”, algunos de ellos, como se acaba de mencionar, están desglosados a lo largo de las páginas y otro grupo hace parte de las actividades de cierre de la unidad. En la siguiente tabla (tabla 7) se reporta el orden en como aparecen los ejercicios y el nombre de la actividad.

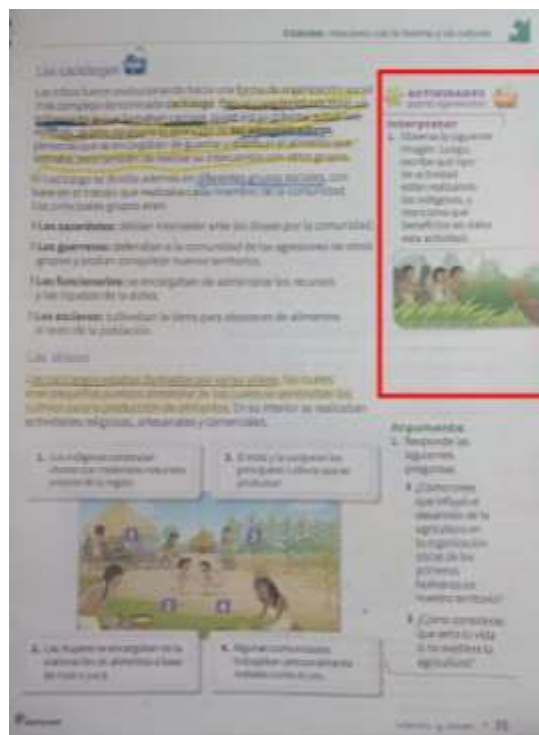
Tabla 7. Identificación de los ejercicios a lo largo de la unidad en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*

Actividades para aprender
Interpretar
Argumentar
Consultar

Interpretar
Argumentar
Interpretar

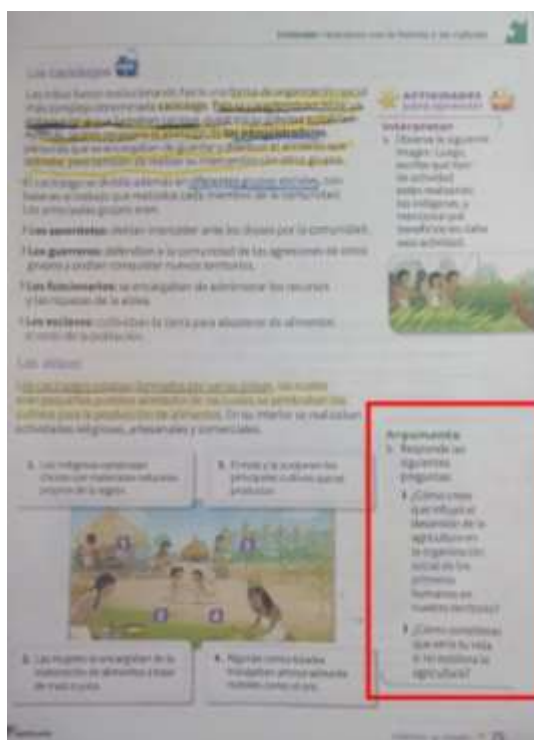
Nuevamente, los ejercicios se colocan de tal manera que el estudiante, a partir del texto, pueda poner en práctica los nuevos conocimientos, desarrollar habilidades comunicativas y consolidar la información aprendida. En este sentido, el primer ejercicio que *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* (imagen 26) planteada para la unidad *Nuestros antepasados indígenas* es el de *Interpretar* y dice: “Observa la siguiente imagen. Luego, escribe qué tipo de actividad están realizando los indígenas, y menciona qué beneficios les daba esta actividad.” (p.75). Este ejercicio, como en otros revisados anteriormente, establece un diálogo entre lo textual y lo visual, provocando una reflexión e *interpretación* del estudiante para lograr una interiorización de las ideas planteadas, implícitamente, en la página.

Imagen 26. Primer ejercicio a lo largo de la unidad en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*



Con respecto al segundo ejercicio propuesto, encontramos el de *Argumentar* (imagen 27) que, por medio de dos preguntas, orienta al estudiante en el estudio y comprensión de los temas tratados. De esta forma, el ejercicio cuestiona al estudiante: “¿Cómo crees que influyó el desarrollo de la agricultura en la organización social de los primeros humanos en nuestro territorio?” y “¿Cómo consideras que sería tu vida si no existiera la agricultura?” (p.75). Es posible evidenciar, entonces, cómo el ejercicio propuesto, por un lado, invita a la realización de una elaboración propia fundamentada en argumentos que los alumnos pueden extrapolar del texto, por otro lado, a la provocación de una reflexión que acerca el pasado al presente del estudiante, empujándolo a considerar los impactos que la historia tiene, inclusive, en su cotidianidad.

Imagen 27. Segundo ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.



El tercer ejercicio se llama *Consultar* (imagen 28) y se sale un poco de la propuesta de los demás ejercicios “a lo largo de la unidad” que, como he venido mostrando, trabajan en relación directa con la información presentada en las páginas del libro. En este caso, si bien es una actividad que parte de la información presentada en esa página, el ejercicio lleva al estudiante a ir más allá del texto sobre el que está trabajando y profundizar con una breve investigación acerca del Salto del Tequendama. De la siguiente forma es el planteamiento del ejercicio: “Busca, en diversas fuentes, el mito de creación del Salto del Tequendama y el mito de Bachué. Luego, dibuja en tu cuaderno lo que llamó tu atención de estas historias.” (p.83). Adicionalmente, se puede evidenciar un segundo propósito del ejercicio y es el de desarrollar (más allá de habilidades artísticas) una forma alternativa a la textual u oral de comunicación, para expresar las ideas que van elaborando los estudiantes.

Imagen 28. Tercer ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2



Posteriormente, encontramos un nuevo ejercicio de *Interpretar* (imagen 29) que trabaja sobre la información presentada en el texto. Éste dice: “A partir de lo que has aprendido sobre los muiscas y los taironas, señala las similitudes y diferencias en su organización social.” (p.85). La actividad quiere acompañar al estudiante en la apropiación de los contenidos estudiados por medio de un ejercicio de búsqueda, aplicación y resumen de la información estudiada más pertinente para la resolución del ejercicio.

Imagen 29. Cuarto ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2



En seguida del ejercicio de *interpretar*, el libro *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* agrega el último ejercicio de la categoría *Argumentar* (imagen 30). Con este ejercicio el texto pretende llevar a otro nivel de comprensión al estudiante, pues, por medio de una pregunta, lo conduce a realizar una explicación de los acontecimientos históricos estudiados; desde la información expuesta en la página el estudiante puede encontrar los argumentos suficientes para dar respuesta a la siguiente pregunta: “Responde en tu cuaderno. ¿Por qué los taironas sobresalieron por sus obras de ingeniería?” (p. 85)

Imagen 30. Quinto ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2



Por último, la serie de ejercicios que para este informe denominé “a lo largo de la unidad”, concluye con un nuevo ejercicio de *Interpretar* (imagen 31). Es una actividad más estructurada en cuanto pide: “Elabora un escrito en el que enumeres algunos objetos y costumbres que conozcas de tu región y que sean heredados de nuestros antepasados indígenas.” (p.87). Nuevamente, es una actividad de producción escrita que busca fortalecer esta particular habilidad de comunicación y, adicionalmente, se presenta como un ejercicio práctico de breve investigación donde el estudiante reelabora, manipula, apropia, recuerda los contenidos estudiados en la unidad.

Imagen 31. Sexto ejercicio a lo largo de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2



### ***Ejercicios y actividades de cierre de la unidad***

Cuando nos referimos a los ejercicios y actividades de cierre, hablamos de aquellas secciones, más o menos amplias, que abren un espacio para la consolidación de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes. En este sentido, ambos libros aquí revisados, presentan en sus unidades algunas páginas con distintos tipos de propuestas didácticas que le dan un cierre, probablemente a modo de evaluación o autoevaluación, a los temas presentados en las páginas anteriores.

En *Terramare 4* se pueden reconocer cuatro páginas dedicadas al cierre de la unidad; dos de ellas están pensadas como síntesis del contenido de la unidad, en particular, encontramos una página estrictamente de resumen de la información más importante de la civilización egipcia (imagen 32).

Imagen 32. Página de resumen de la unidad en Terramare 4

**PIÙ FACILE** **LE COSE DA RICORDARE**

### GLI EGIZI

► **DOVE E QUANDO** La civiltà degli Egizi si sviluppò lungo il corso del fiume Nilo tra il 3000 a.C. e il 31 a.C.

► **LE ATTIVITÀ** L'attività principale degli Egizi era l'agricoltura. Il terreno era reso fertile dal limo, un fango lasciato dalle piene del Nilo. Gli Egizi si dedicavano anche all'allevamento, alla zootecnia e alla pesca. Inoltre erano abili artigiani e commercianti.

► **L'ORGANIZZAZIONE** L'Egitto era governato dal faraone, che aveva tutti i poteri. La società ai livelli più alti era formata da funzionari, sacerdoti e scribi. C'erano poi guerrieri, artigiani, commercianti, contadini, operai e, al livello più basso, gli schiavi.

► **LA RELIGIONE** Gli Egizi erano politeisti. La divinità più importante era Amon-Ra, il dio del Sole. Gli Egizi credevano nella vita oltre la morte, perciò mummificavano i defunti. Costruirono anche grandiose piramidi per i faraoni.

► **LA CULTURA** Gli Egizi utilizzavano la scrittura geroglifica, che era composta da simboli simili agli animali e alle cose. In campo scientifico, gli Egizi raggiunsero notevoli conoscenze in matematica, astronomia e medicina.



Y una segunda página (imagen 33), más didáctica, que requiere de un nivel un poco más superior de participación del estudiante, pero todavía no muy exigente; es la propuesta de un mapa conceptual en el que el texto pide al estudiante de completar unos vacíos con una serie de palabras claves.

Imagen 33. Mapa conceptual de cierre de la unidad en Terramare 4

**LA MIA MAPPA** **PIÙ FACILE**

Completa la mappa con le seguenti parole:  
 fiume • Nilo • faraone • geroglifici • agricoltura • schiavi • piramidi

**GLI EGIZI**

Egitto, lungo il fiume \_\_\_\_\_ tra il 3000 e il 31 a.C.

L'attività principale era l'\_\_\_\_\_. La terra era fertile grazie alle \_\_\_\_\_ del Nilo. Gli Egizi erano anche allevatori, artigiani e commercianti.

Il sovrano dell'Egitto era il \_\_\_\_\_. Ai livelli più alti della società c'erano funzionari, sacerdoti e scribi, poi c'erano guerrieri, artigiani, commercianti, contadini e operai, al livello più basso c'erano gli \_\_\_\_\_.

Erano politeisti. Credevano nella vita dopo la morte, perciò mummificavano i defunti. Per seppellire i faraoni costruirono delle tombe grandiose: le \_\_\_\_\_.

Per scrivere utilizzavano i geroglifici. Notevoli conoscenze in matematica, astronomia e medicina.

Hasta aquí, todavía no hablamos de ejercicios como tal, inclusive, la página de resumen (imagen 32), en una revisión más detallada, podría más bien contemplarse como parte de la categoría de análisis de *línea pedagógica*, puesto que no se trata, realmente, de un ejercicio o actividad donde el estudiante tenga un rol activo. Sin embargo, hace parte de esas páginas que constituyen la sección de cierre de la unidad, inferencia a partir del diseño y gráfica de esas páginas.

Posteriormente, encontramos las últimas dos páginas de esta sección (imagen 34), ahora sí, dedicadas exclusivamente a cinco ejercicios y uno, como conclusión, de carácter auto evaluador.

Los ejercicios propuestos en *Terramare 4* incentivan el estudiante, principalmente, a la memorización de la información estudiada en la unidad. En su mayoría, los ejercicios buscan de alguna forma ratificar el nivel de apropiación de contenidos que los estudiantes han alcanzado. En este sentido, encontramos los primeros dos ejercicios que revisan las habilidades de reconocimiento temporal y espacial de una cultura histórica, pidiendo la ubicación de los acontecimientos del desarrollo de la civilización egipcia, en una línea temporal y en un mapa (*Colloco nel tempo y Colloco nello spazio*, Ubico en el tiempo y Ubico en el espacio).

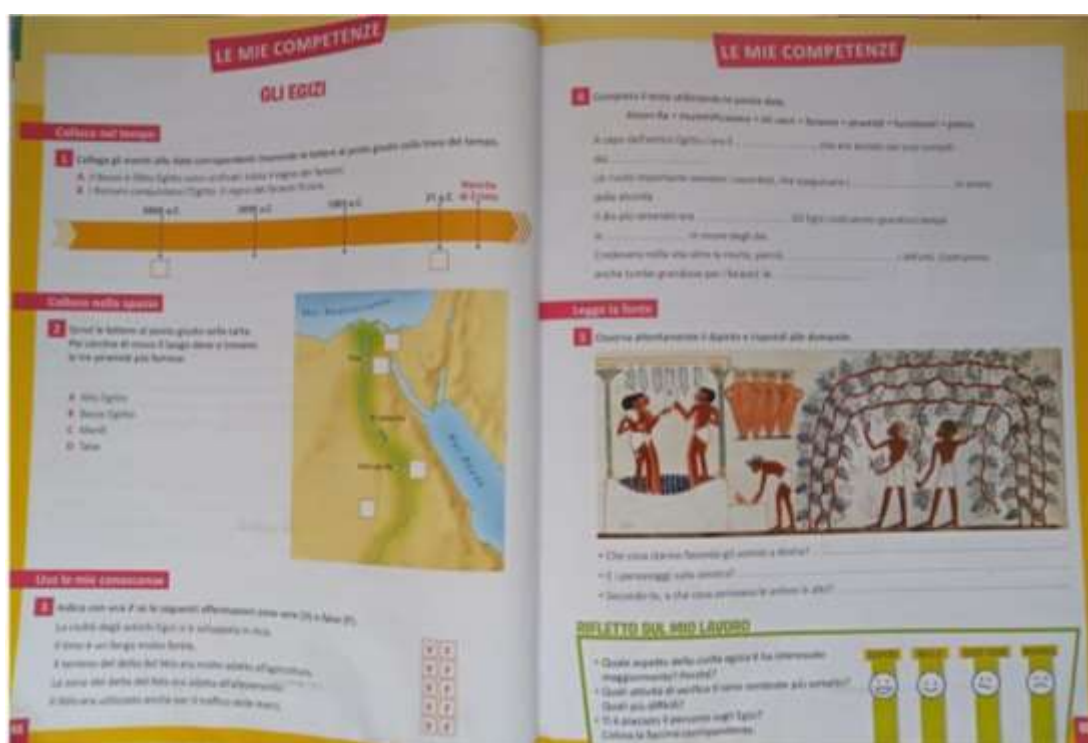
En segundo lugar, los ejercicios 3 y 4, *Uso le mie conoscenze* (Utilizo mis conocimientos), son ejercicios que pretenden revisar, como lo indica el título que el libro les asigna, los conocimientos adquiridos y su aplicación para la realización de los ejercicios propuestos. Para el caso del ejercicio 3, la finalidad pedagógica principal es la de la memorización de información, para que el estudiante identifique afirmaciones verdaderas y falsas; en cambio, el ejercicio 4, que pide completar un texto con palabras clave, menos exigente en términos de memorización, requiere de igual manera una apropiación de las ideas principales de los acontecimientos históricos estudiados.

Por último, el texto *Terramare 4* plantea una actividad más de carácter reflexivo e interpretativo, como alguno de los ejercicios propuestos a lo largo de la unidad y que fueron ya revisados, llamada *Leggo la fonte* (Leo la fuente). Nuevamente, a partir de una fuente primaria, una pintura, un soporte visual, el ejercicio guía al estudiante a analizar, por medio de tres preguntas, la pintura propuesta, para acercarse, desde una perspectiva alternativa, a un tema particular estudiado, la agricultura. A modo de conclusión, el texto presenta una breve autoevaluación para el estudiante, sobre su proceso de estudio, denominada *Rifletto sul mio lavoro* (Reflexiono sobre mi trabajo). Las preguntas están más orientadas a una apreciación sobre el contenido estudiado y sobre el nivel de dificultad de los ejercicios, mas no sobre el impacto en términos de conocimientos que tuvieron las informaciones propuestas en el proceso de aprendizaje de los niños; a continuación, se reportan las preguntas

- Quale aspetto della civiltà egizia ti ha interessato maggiormente? Perché?
- Quali attività di verifica ti sono sembrate più semplici? Quali più difficili?
- Ti è piaciuto il percorso sugli Egizi? Colora la faccina corrispondente: SUPER, BELLO, COSÌ COSÌ, NOIOSO.

(p. 65, ¿Cuál aspecto de la civilización egipcia te interesó más? ¿Por qué?; ¿Cuáles actividades de comprobación te parecieron más fáciles? ¿Cuáles más difíciles?; ¿Te gustó el recorrido sobre los egipcios? Colorea la carita correspondiente: SÚPER, BONITO, MÁS O MENOS, ABURRIDO)

Imagen 34. Páginas de ejercicios de cierre de la unidad en Terramare 4.



Según lo anterior, el análisis de estas dos páginas de ejercicios deja muy claro cuál el propósito de las actividades y de las propuestas didácticas en el libro *Terramare 4*. Revisando el tipo de ejercicios y las denominaciones que el mismo libro le da a las actividades, es posible afirmar que este cierre de unidad tiene un carácter puramente evaluativo. En primer lugar, el propio texto hace referencia, en la autoevaluación, a los ejercicios como “attività di verifica”, es decir, actividades de verificación; en segundo lugar, se concreta la idea recurrente de que la evaluación, como mecanismo de comprobación de estudio, es puesta siempre al final de un proceso de aprendizaje (Mora, 2004).

Es por lo anterior que los ejercicios aquí propuestos pueden ser interpretados, desde la propuesta editorial, como un sistema de evaluación. Desde el análisis de Moreno (2014) sobre las posturas epistemológicas de la evaluación, es posible asociar este tipo de ejercicios a la evaluación como *tecnología*, puesto que “ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basada en mediciones de lo que los individuos saben.” (Moreno, 2014, p.5). Sin embargo, cabe hacer un par de aclaraciones; en primer lugar, los ejercicios no están acompañados por un sistema de puntuación, por lo que la medición de los resultados de las actividades puede ser más de carácter informal; en segundo lugar, la toma de decisiones a la que se refiere Moreno (2014), para este caso específico, no aplica, pues se trata más de una cuestión de libertad de cátedra, donde el docente es el encargado de asumir o no, en su propio proceso de enseñanza y evaluación, los resultados arrojados por estos ejercicios.

Los ejercicios con carácter evaluador, así interpretados en este análisis, tendrían una función, según Mora (2014), tanto de *diagnóstico*, como una función *instructiva*. En el primer caso, el proceso de evaluación sirve para identificar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que comporta, a su vez, una focalización hacia el mejoramiento de la calidad de la educación. En el caso de la función *instructiva* de la evaluación, hace referencia a

la puesta en acción del currículo que, en este caso, es representado por el contenido temático y pedagógico del libro *Terramare 4*.

Finalmente, es importante resaltar el hecho de que la evaluación ha sido un debate bastante reciente en la pedagogía, pero muy rico e importante, pues, como recuerda Mora (2014) la evaluación “es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando «sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora».” (p.2). Lo que deja claro Mora (2014) es que la evaluación tiene un potencial significativo para la pedagogía, pero su impacto positivo dependerá de la orientación que cada docente querrá darle desde su propia práctica.

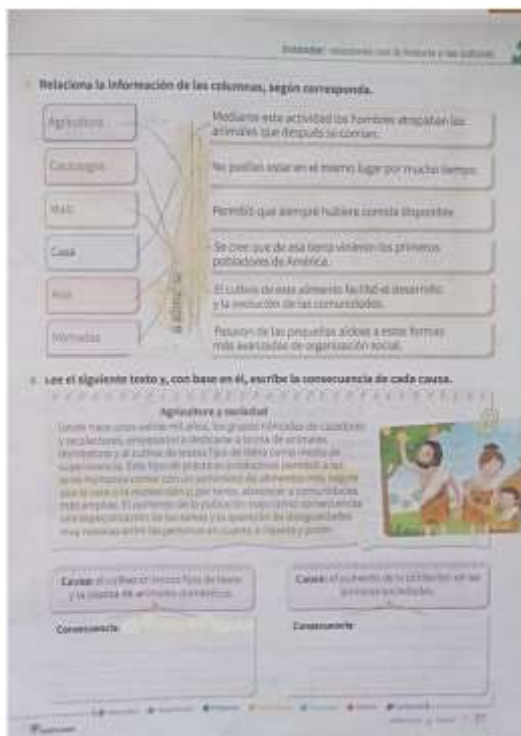
Siguiendo con el análisis de las actividades de cierre de la unidad, pasamos al libro *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, en el que se había identificado en la estructura de la unidad temática seleccionada dos momentos de actividades de cierre. En este ejercicio de investigación, se identificó una primera parte (A) de la unidad *Nuestros antepasados indígenas*, y una segunda parte (B) *Las principales culturas indígenas de Colombia*. La primera parte concluye con tres páginas de actividades con siete ejercicios, la mayoría de los cuales están enfocados en incentivar la reflexión, el análisis, la interpretación y otros tipos de habilidades que van más allá de la simple verificación de contenido y memorización del mismo.

Tan solo los primeros tres ejercicios se centran en la aplicación directa de los conocimientos adquiridos en las páginas anteriores; el primero de ellos, un ejercicio de verdadero y falso, el segundo, a partir de la observación de un mapa, se pide al estudiante ubicar en el espacio la información de donde acontecieron determinados eventos (imagen 35) y, por último, el tercer ejercicio es una revisión de conceptos clave para la comprensión de los eventos históricos estudiados (imagen 36).

Imagen 35. Primeros ejercicios de cierre de la primera parte de la unidad en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*.

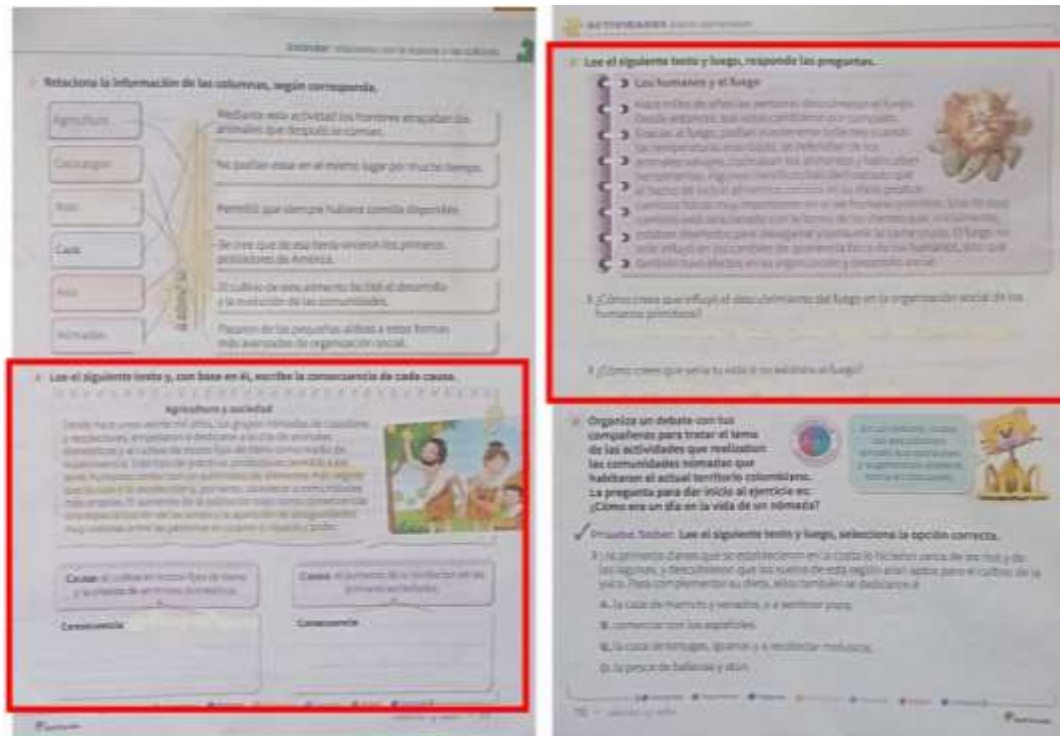


Imagen 36. Últimos ejercicios de cierre de la primera parte de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.



A partir de ahí, los ejercicios que siguen, propuestos en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, conducen al estudiante a procesos de mayores razonamientos, participación y producción. En este sentido, los ejercicios número 6 y 7 (imagen 37) están concebidos como trabajo sobre textos auténticos y la comprensión de lectura. Resalta, en particular modo, el ejercicio 6 en cuanto trabaja sobre la identificación y comprensión de eventos de causa y consecuencia.

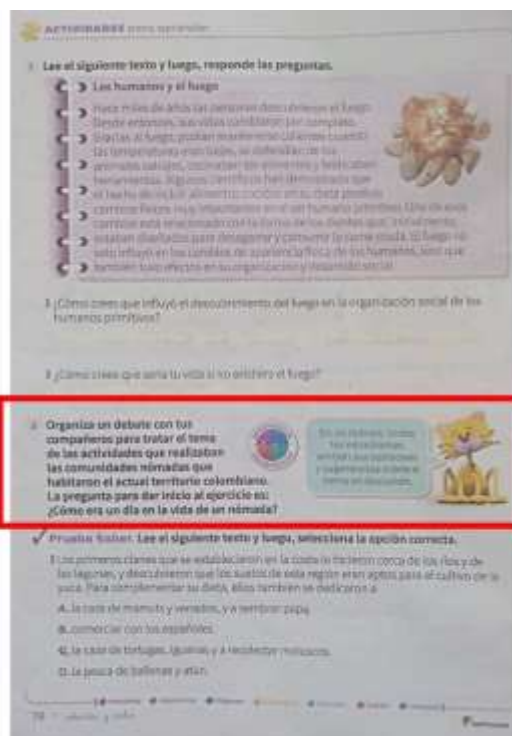
Imagen 37. Ejercicios de comprensión textual en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.



A ellos le sigue el ejercicio número 8 (imagen 38), que sobresale por ser de “Aprendizaje colaborativo”, como lo denomina el libro (p.78) y propone al estudiante

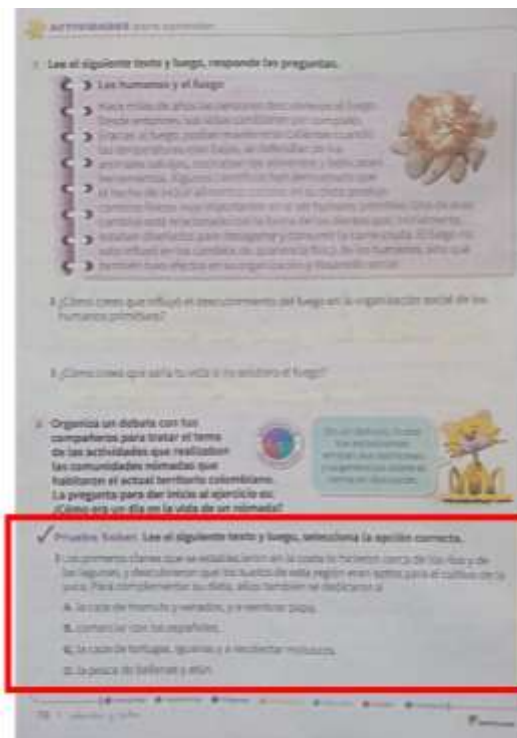
“Organiza un debate con tus compañeros para tratar el tema de las actividades que realizaban las comunidades nómadas que habitaron el actual territorio colombiano. La pregunta para dar inicio al ejercicio es: ¿Cómo era un día en la vida de un nómada?” (p.78)

Imagen 38. Ejercicio de Aprendizaje colaborativo en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2.



Por último, el libro del currículo colombiano propone un ejercicio que se remite al modelo del examen estatal de la Prueba Saber, un ejercicio que trabaja sobre un breve texto, en el que el estudiante, entre conocimientos de base, adquiridos con la información del libro o por medio de la deducción, tiene que seleccionar la opción correcta (imagen 39).

Imagen 39. Ejercicio tipo Prueba Saber en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.



Cuando en el análisis de la categoría *línea pedagógica* se revisó el momento de la introducción de la unidad y se resaltó la importancia de que, en ambos libros, se le da al aspecto temporal, se afirmó, también, que en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* la temporalidad es planteada en una manera poco clara, lo que puede generar ambigüedades en los jóvenes estudiantes a quien se le está presentando. Al finalizar la primera parte de la unidad *Nuestros antepasados indígenas*, además de los ejercicios apenas analizados, el texto del currículo colombiano presenta una página titulada *Sé hacer...Una secuencia de acontecimientos* (imagen 40) y recalca en la importancia del tiempo en el estudio de la historia afirmando que “Ordenar en el tiempo los acontecimientos es importante para saber qué ocurrió antes y después. De esta forma, se puede construir la historia.” (p.79).

Imagen 40. Ejercicio "Sé hacer... una secuencia de acontecimientos" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.

**Sé Hacer** una secuencia de acontecimientos

Ordena en el tiempo los acontecimientos en importancia para saber qué ocurrió antes y después. De esta forma, se puede reconstruir la historia.

Reflexiona y responde.

- ¿En qué periodo arqueológico de la historia de Colombia sucedieron estos acontecimientos? Sigue el ejemplo y completa en tu cuaderno.
- ¿ Llegada de los primeros habitantes Paleolítico
- ¿ Fabricación de las primeras cerámicas. A
- ¿ Cultivos de maíz, papa y papa. B
- ¿ Primeros herramientas de hueso y piedra. C
- ¿ Creación de calzadas. D
- ¿ Inicio de la vida sedentaria. E

Ordena del más antiguo al más reciente cada uno de los acontecimientos anteriores.

Ahora, clasifícalos en un esquema como el siguiente.

**Periodos arqueológicos en Colombia**

Paleolítico	Arcaico	Formativo
Llegada de los primeros habitantes		

Copia y completa esta línea del tiempo. No olvides incluir:

- Los periodos arqueológicos en Colombia.
- Los acontecimientos más importantes del periodo precolombino.

**Línea del tiempo:**

Hacia 20.000 años      Hacia 8.000 años      Hacia 4.000 años

Expresión escrita.

Haz un escrito de diez renglones sobre la vida de una persona en el periodo precolombino. Acompáñala con un dibujo.

El tiempo es entendido como secuencia lineal de acontecimientos, casi que sinónimo de evolución y causa-efecto, pero siempre sin un acercamiento más amigable para los niños tanto en la dimensión gráfica de la página, como en la comprensión de tiempos tan lejanos como los tratados en esta unidad. Consecuentemente, los ejercicios y actividades presentados en esta página, están encaminados a reforzar la habilidad de identificación de determinados hechos y ubicarlos de manera ordenada en una secuencia lineal. De los cinco ejercicios propuestos, los primeros cuatro están enfocados en los periodos arqueológicos de Colombia (Paleolítico, Arcaico y Formativo) y la comprensión de los acontecimientos que ocurrieron en ellos; como ya se explicó, el texto hace más énfasis en presentar los hechos históricos más que profundizar en el entendimiento temporal de los mismos, de manera más cercana a los niños.

Según lo anterior, los ejercicios enfocados en los Periodos arqueológicos en Colombia se presentan de la siguiente forma; el primero pide al estudiante “¿En qué periodo arqueológico de la historia de Colombia sucedieron estos acontecimientos? Sigue el ejemplo y completa en tu cuaderno.” (p.79), por lo tanto, su objetivo es el de identificar la correspondencia entre el hecho y su clasificación temporal; el ejercicio que le sigue, se centra en el ordenamiento cronológico de los sucesos, así “Ordena del más antigua al más reciente cada uno de los acontecimientos anteriores.” (p.79) (imagen 41).

Imagen 41. Ejercicios 1 y 2 en "Sé hacer... una secuencia de acontecimientos" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.

**Sé Hacer** Una secuencia de acontecimientos

Ordenar en el tiempo los acontecimientos es importante para saber qué ocurrió antes y después. De esta forma, se puede reconstruir la historia.

Reflexiona y responde.

- ¿En qué periodo arqueológico de la historia de Colombia sucedieron estos acontecimientos? Sigue el ejemplo y completa en tu cuaderno.
- ¿Llegada de los primeros habitantes: Paleoindio
- ¿Fabricación de las primeras cerámicas?
- ¿Cultivos de maíz, yuca y papa?
- ¿Primeros herramientas de hueso y piedra?
- ¿Creación de calzadas?
- ¿Inicio de la vida sedentaria?

Ordena del más antiguo al más reciente cada uno de los acontecimientos anteriores.

Ahora, clasifícalos en un esquema como el siguiente.

**Periodos arqueológicos en Colombia**

Paleoindio	Arcaico	Formativo
Llegada de los primeros habitantes		

Copia y completa esta línea del tiempo. No olvides incluir:

- Los periodos arqueológicos en Colombia
- Los acontecimientos más importantes del periodo precolombino.

**Línea del tiempo:**

Hace 30.000 años | Hace 9.000 años | Hace 4.000 años

**Expresión escrita:**

Haz un escrito de diez renglones sobre la vida de una persona en el periodo precolombino. Acompáñala con un dibujo.

Los últimos dos ejercicios le apuntan a representaciones gráficas de los momentos de desarrollo histórico, el primero en un esquema y el segundo en una línea del tiempo. En esta última, se incluyen las fechas (hace 30.000, 9.000 y 4.000 años), donde la actividad pide al estudiante “Copia y completa esta línea del tiempo. No olvides incluir: 1) los periodos arqueológicos en Colombia 2) los acontecimientos más importantes del período precolombino.” (p.79)

Imagen 42. Ejercicios de representación gráfica del tiempo en "Sé hacer... una secuencia de acontecimientos" en Proyecto Educativo Siglo XXI, sociales 3.2.

**Sé hacer... una secuencia de acontecimientos**

Ordenar en el tiempo los acontecimientos es importante para saber qué ocurrió antes y después. De esta forma, se puede reconstruir la historia.

Reflexiona y responde.

- ¿En qué periodo arqueológico de la historia de Colombia sucedieron estos acontecimientos? Sigue el ejemplo y completa en tu cuaderno.
- 1 Llegada de los primeros habitantes. Paleolítico
- 2 Fabricación de las primeras cerámicas. A
- 3 Cultivo de maíz, papa y papa.
- 4 Primeras herramientas de hueso y piedra. F
- 5 Construcción de Cairns.
- 6 Inicio de la vida sedentaria.

Ordena del más antiguo al más reciente cada uno de los acontecimientos anteriores.

Ahora, clasifícalos en un esquema como el siguiente.

**Periodos arqueológicos en Colombia**

Paleolítico	Arcado	Formativo
Llegada de los primeros habitantes		

Copia y completa esta línea del tiempo. No olvides incluir:

- Los periodos arqueológicos en Colombia.
- Los acontecimientos más importantes del periodo precolombino.

**Línea del tiempo:**

Hace 30.000 años | Hace 8.000 años | Hace 4.000 años

El periodo es PRECOLÓNICO.

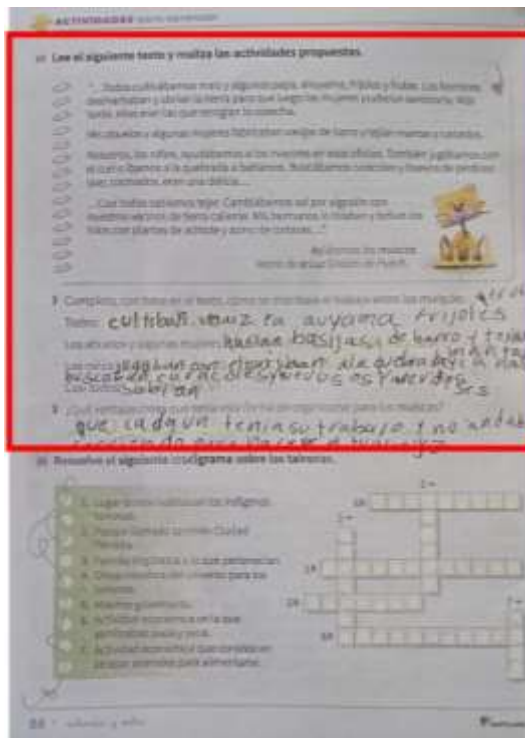
Haz un escrito de diez renglones sobre la vida de una persona en el periodo precolombino. Acompáñala con un dibujo.

Por último, la página de ejercicios *Sé hacer... una secuencia de acontecimientos* concluye con un ejercicio de escritura. Partiendo de la comprensión de lo que ocurrió en cada periodo y las características de cada uno, junto con los procesos de cambio en el estilo de vida, pide al estudiante: “Haz un escrito de diez renglones sobre la vida de una persona en el período precolombino. Acompáñala con un dibujo.” (p.79)

La segunda parte de la unidad *Nuestros antepasados indígenas*, denominada *Las principales culturas indígenas de Colombia*, presenta también su propia sección de ejercicios de cierre de la unidad. Esta sección se estructura en dos páginas de ejercicios, a la que le siguen otro tipo de actividades, más elaboradas, que analizaré en la categoría de ejercicios clasificados para la investigación, como ejercicios y/o actividades “en profundidad”. Con respecto a los ejercicios propuestos, de conclusión y verificación del aprendizaje, encontramos, nuevamente, una variedad de actividades que van desde el fortalecimiento de los contenidos adquiridos, hasta la construcción de elaboraciones propias, ejercicios de reflexión y de comprensión textual.

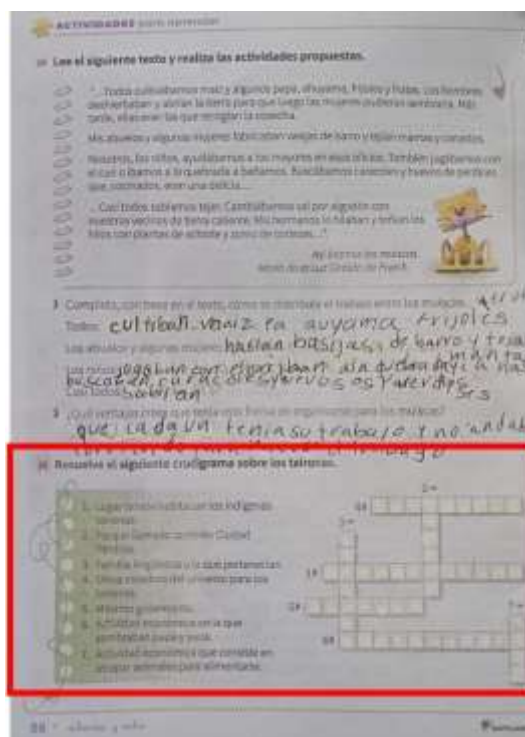
El primer ejercicio propuesto, número 14 según el libro (imagen 43), hace trabajar al estudiante sobre un texto auténtico para responder a una pregunta de comprensión textual y otra que pretende la emisión de una opinión respecto al contenido de la lectura; este tipo de ejercicios no requieren al estudiante haber memorizado en detalle cada información de la cultura muisca, pues los datos que necesita para desarrollar el ejercicio los infiere a partir del texto, en un proceso de análisis, comprensión e interpretación.

Imagen 43. Primer ejercicio de cierre de la segunda parte de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.



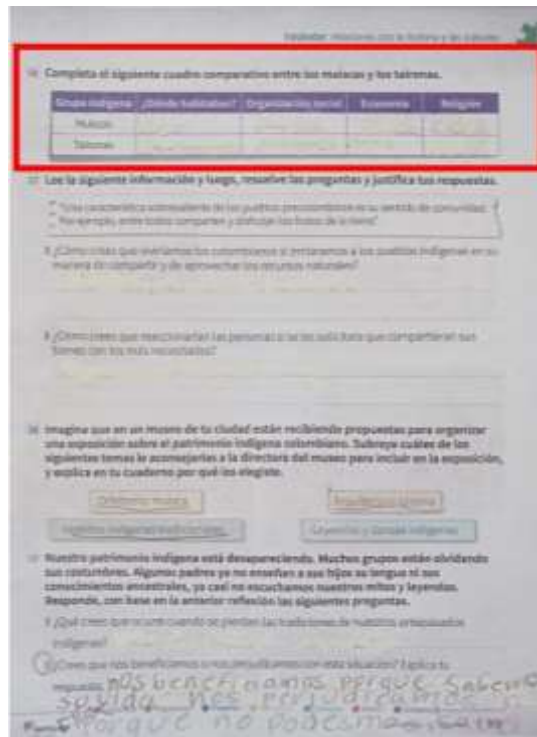
En segundo lugar, encontramos una actividad (imagen 44), más dirigida a lo lúdico, pero que finalmente pretende ser una verificación de conceptos acerca de la cultura Tairona, bajo forma de crucigrama. En este caso, la actividad le apunta estrictamente a un ejercicio de memorización del contenido estudiado que, bajo un formato más jocoso, pretende amenizar el proceso de estudio.

Imagen 44. Segundo ejercicio de cierre de la segunda parte de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.



En la misma línea con la anterior actividad, el objetivo pedagógico del ejercicio 16 (imagen 45) es el de revisar y asimilar el contenido de la unidad. Por medio de un cuadro comparativo, el libro sugiere un sistema que permite al estudiante estudiar las dos culturas tratadas en la unidad, los muiscas y los taironas. En la tabla propuesta por el ejercicio, se pide que el estudiante identifique, de las dos culturas, aspectos como el lugar de asentamiento, el tipo de organización social, la economía y la religión. Este ejercicio, le permitirá aprender un método de estudio, como el de la construcción de un sistema ordenado en el que se reúne la información más relevante de manera sintética, así como un nivel de análisis y comprensión de tipo comparativo.

Imagen 45. Ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.



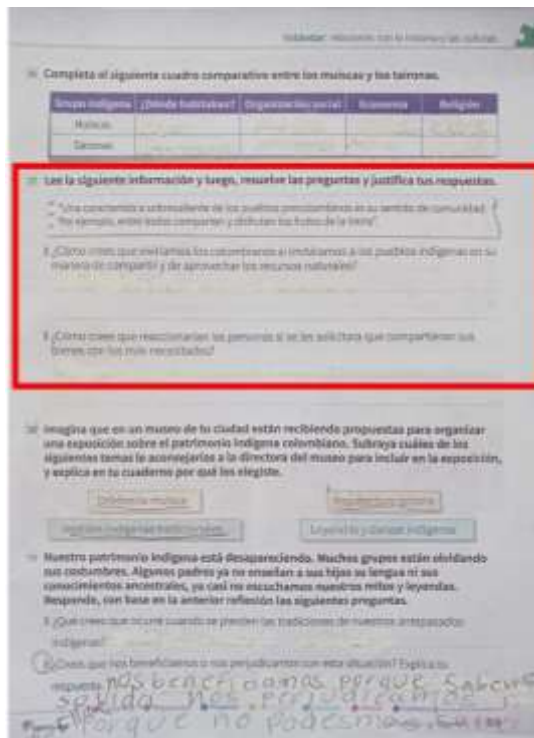
Los siguientes ejercicios, por su lado, retoman el propósito de interpelar más habilidades por parte del estudiante, para ir más allá de la memorización de un contenido. En este sentido, el ejercicio 17 (imagen 46), a partir de un input textual breve, plantea unas preguntas que guían al estudiante a un ejercicio de reflexión en la que, además, se le pide realizar una justificación de su respuesta. Así se presenta el ejercicio:

“Una característica sobresaliente de los pueblos precolombinos es su sentido de comunidad. Por ejemplo, entre todos comparten y disfrutan los frutos de la tierra.

- 1) ¿Cómo crees que viviríamos los colombianos si imitáramos a los pueblos indígenas en su manera de compartir y de aprovechar los recursos naturales?
- 2) ¿Cómo crees que reaccionarían las personas si se les solicitara que compartieran sus bienes con los más necesitados?” (p.89)

Por un lado, el ejercicio le apunta a un acercamiento entre los sucesos históricos ubicados en un pasado muy lejano y la realidad y cotidianidad de los estudiantes, por otro lado, es un ejercicio que quiere reforzar sus habilidades argumentativas y la construcción de opiniones justificadas.

Imagen 46. Ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.

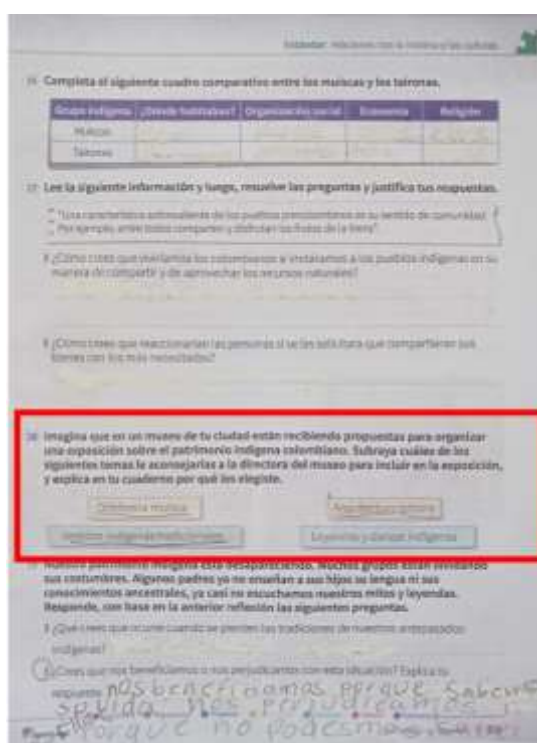


El ejercicio 18 (imagen 47) se presenta con una propuesta muy original de aplicación de los nuevos conocimientos, pues requiere al estudiante una búsqueda profunda de la información más significativa, una apropiación de la misma, para generar un aporte activo durante el ejercicio y una elaboración de una postura argumentada. Con la siguiente consigna se presenta el ejercicio:

“Imagina que en un museo de tu ciudad están recibiendo propuestas para organizar una exposición sobre el patrimonio indígena colombiano. Subraya cuáles de los siguientes temas le aconsejarías a la directora del museo para incluir en la exposición, y explica en tu cuaderno por qué los elegiste.

- Orfebrería muisca
- Arquitectura tairona
- Vestidos indígenas tradicionales
- Leyendas y danzas indígenas” (p.89)

Imagen 47. Ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.

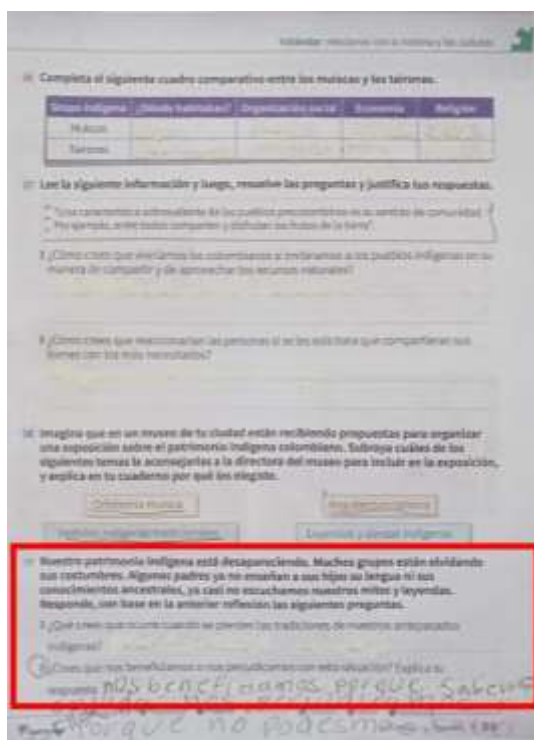


Por último, el libro del currículo colombiano presenta otro ejercicio, número 19 (imagen 48) muy en línea a los últimos reseñados. La elaboración de una reflexión y una postura crítica ante un contexto expuesto en el ejercicio, son el objetivo de esta actividad. El ejercicio plantea la siguiente situación:

“Nuestro patrimonio indígena está desapareciendo. Muchos grupos están olvidando sus costumbres. Algunos padres ya no enseñan a sus hijos su lengua ni sus conocimientos ancestrales, ya casi no escuchamos nuestros mitos y leyendas. Responde con base en la anterior reflexión las siguientes preguntas.” (p.89)

Se trata de un ejercicio que, por un lado, muestra a los estudiantes las realidades muy actuales y que, quizás, sea un poco ocultas o desconocidas todavía para los niños y, por otro lado, invita a tomar una postura crítica ante situaciones tan problemáticas como la planteada en este ejercicio. La reflexión es guiada por medio de estas preguntas “1) ¿Qué crees que ocurre cuando se pierden las tradiciones de nuestros antepasados indígenas? 2) ¿Crees que nos beneficiamos o nos perjudicamos con esta situación? Explica tu respuesta.” (p.89)

Imagen 48. Último ejercicio de cierre de la unidad en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.



De esta manera, concluye el análisis de aquellas páginas dedicadas a los ejercicios que cierran las unidades temáticas seleccionadas de los libros del currículo italiano y colombiano, a modo de cierre de las mismas. A continuación, el análisis verterá en aquellas actividades más elaboradas que profundizan con mayor intensidad en los temas tratados.

### **Ejercicios y actividades “en profundidad”**

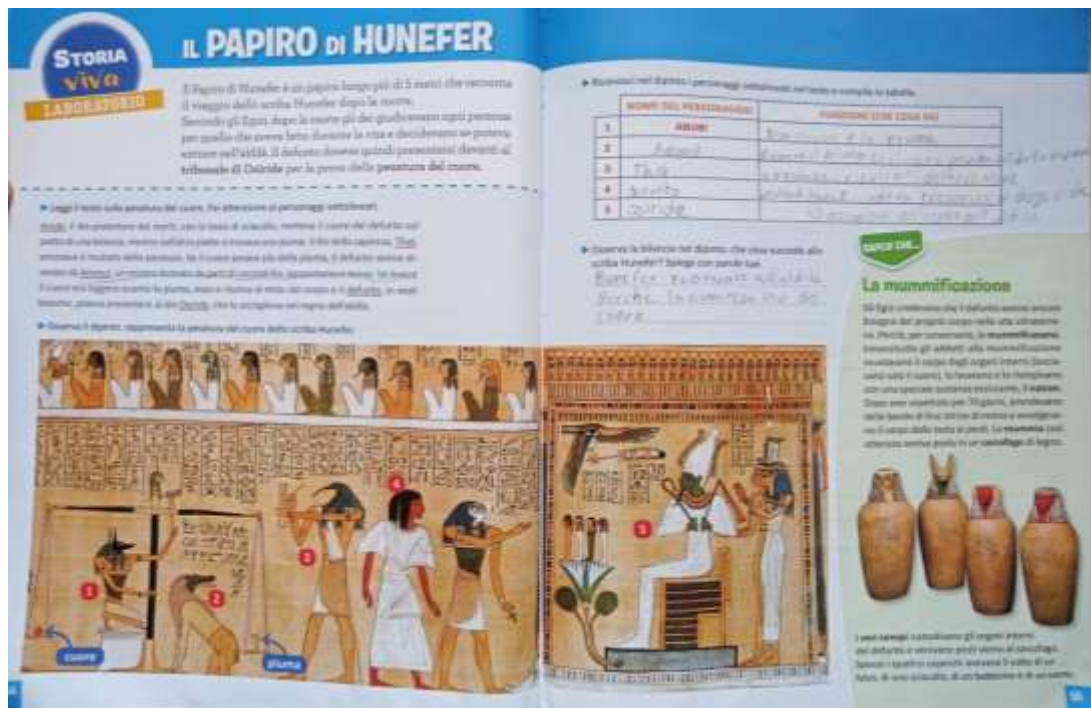
En la identificación y clasificación de los ejercicios y actividades para el análisis documental decidí titular este grupo de ejercicios con el nombre “en profundidad”. Con ello hago referencia a una serie de actividades más complejas y diversas respecto a las hasta ahora revisadas, que ahondan uno o varios tópicos de manera más amplia e, inclusive, interactiva.

Para el caso del libro *Terramare 4* se identificaron dos grandes actividades, *Storia Viva Laboratorio* (Historia Viva Laboratorio) y *Giocosamente* (Juguetonamente). La primera de ellas, el Laboratorio, son dos páginas dedicadas al papiro de Hunefer (imagen 49), una fuente primaria alrededor de la cual se trabaja el tema de la muerte y de la vida en el más allá, características de la cultura del Antiguo Egipto. Esta breve sección de actividades se ubica en la mitad de la unidad de la civilización egipcia. Tras una breve explicación y contextualización del papiro y de la historia que en él se cuenta, el libro propone cuatro ejercicios; los primeros dos, más que ejercicios, son unos pasos de apertura para las siguientes dos actividades, que describen, el primero, en un texto, los detalles de lo que ocurre en la historia narrada en la fuente histórica, y el segundo, en la representación gráfica de la historia del escriba Hunefer en su juicio ante los dioses.

Posteriormente, el texto propone una tabla que el estudiante tiene que completar con los personajes mencionados en la historia y sus funciones, bajo forma de un ejercicio de comprensión textual. Por último, el libro pide al estudiante sacar la conclusión de la historia, a

partir de las explicaciones que se le dieron previamente en los textos presentados y con la observación de la imagen que narra la historia.

Imagen 49. Primera actividad "en profundidad" en Terramare 4.



En cuanto a la segunda actividad “en profundidad” propuesta en el libro *Terramare 4, Giocosamente*, encontramos una propuesta mucho más lúdica y única, respecto al libro de texto del currículo colombiano; ella se encuentra hacia el final de la unidad, justo antes de la serie de ejercicios “de cierre” anteriormente revisados. Se trata de dos páginas que resaltan por la propuesta gráfica en estilo de comic y en ellas se reporta, entre texto y dibujos- donde claramente se privilegia la imagen- *Una giornata nella vita di... Baki, un bambino dell’antico Egitto* (Un día en la vida de... Baki, un niño del antiguo Egipto).

El formato del texto expuesto en estas dos páginas es la de un diario que escribe el personaje, Baki, y se encuentra partido en dos partes. La primera, ubicada en la primera página, en las palabras del niño, recuerda lo que él vio ese día; un par de sacerdotes están momificando una persona, enseguida debajo del texto se presenta la imagen de la escena y sobre ella se proponen dos actividades breves. La primera de ellas, es de ubicar una serie de palabras en las viñetas correspondientes en el dibujo, la segunda, de completar la imagen con un dibujo faltante (imagen 50).

Imagen 50. Segunda actividad "en profundidad" (primera parte) en Terramare 4.



En la página siguiente de la sección *Giocosamente*, encontramos la segunda parte del diario de nuestro personaje. En ella, el niño cuenta que ese día, además, vio, en la orilla del río, un grupo de campesinos, mujeres y hombres, trabajando. En esta escena, donde nuevamente, predomina la imagen, el libro invita al estudiante a identificar elementos históricamente incorrectos presentes en el dibujo; el estudiante tendría que buscar aquellos objetos que no eran propios de la época en cuestión. Finalmente, *Giocosamente* se cierra con una actividad lúdica para realizar en pequeños grupos, la cual consiste en replicar una momificación con un peluche o muñeco.

Imagen 51. Segunda actividad "en profundidad" (segunda parte) en *Terramare 4*.



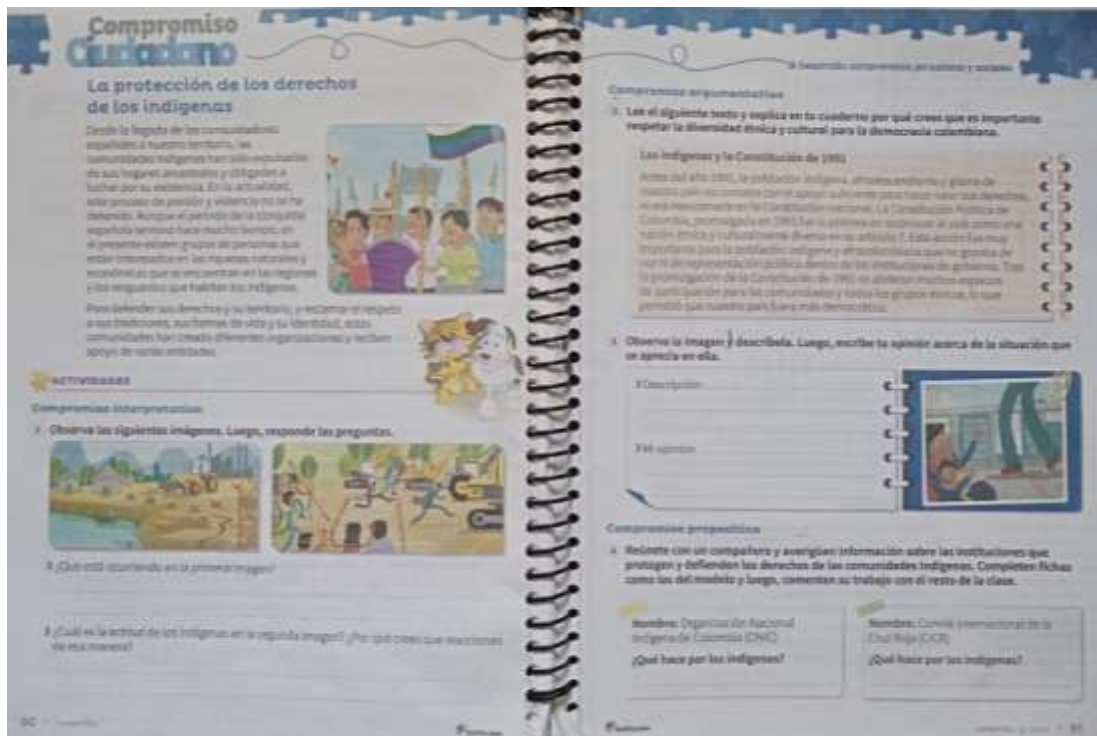
En el caso del libro *Proyecto Educativo Siglo XXUNO*, *Sociales 3.2* las actividades “en profundidad” tiene un carácter menos lúdico y más de investigación y reflexión. El primero de ellos se denomina *Compromiso Ciudadano*, dos páginas (imagen 52) que, un poco similar a la estructura de *Storia Viva Laboratorio* del currículo italiano apenas reseñado, parte de un texto explicativo de una situación específica, a partir del cual el estudiante trabaja con una serie de ejercicios propuestos. El contenido del texto es el de la “Protección de los derechos indígenas”, un tema de actualidad y de ciudadanía, razón por la cual a estas páginas el libro le asignó ese título.

Desde estas páginas se puede evidenciar la influencia que tienen, inclusive en el área editorial de la pedagogía, las políticas estatales sobre la educación, dictadas, fundamentalmente, por consignas legislativas, que le dan cuerpo jurídico a la práctica pedagógica. En el caso específico de Colombia, como lo plantea Peralta (2009), la ley 115 de 1994, la Ley General de Educación, presenta el artículo 14, relacionado a la enseñanza obligatoria, en instituciones privadas y pública de la enseñanza formal, ordena “el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política y la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo, y, en general, la formación de los valores humanos.” (Peralta, 2009, p.168) Los “valores humanos” a los que Peralta (2009) hace referencia se pueden fácilmente interpretar desde los ejercicios propuestos en el texto *Proyecto Educativo Siglo XXUNO* y que, por medio de la reflexión que ellos mismos inducen, pretende desarrollar en los niños. Cabe resaltar, que el aspecto de la *ciudadanía* es un tema que también en *Terramare 4* se trabaja, con menor intensidad o preocupación que en el libro del currículo colombiano.

Las actividades que en estas páginas se presentan están tituladas de la siguiente forma: *Compromiso interpretativo*, *Compromiso argumentativo* y *Compromiso propositivo*, como queda explícito en el título de cada ejercicio, ninguno de éstos tiene como objetivo el de verificar el nivel de apropiación de los contenidos de la unidad, sino más bien el de generar una reflexión acerca del tema propuesto y cultivar una opinión crítica en los niños.

Por lo tanto, desde imágenes y textos, el libro invita a los estudiantes a un trabajo de interpretación y comprensión textual desde el cual se espera que ellos construyan una postura propia ante las situaciones problemáticas propuestas. El último ejercicio, *Compromiso propositivo*, en cambio, es una actividad de investigación para realizar en parejas en la que se pide al estudiante “Reúnete con un compañero y averigüen información sobre las instituciones que protegen y defienden los derechos de las comunidades indígenas. Completen las fichas como las del modelo y luego, comenten su trabajo con el resto de la clase.” (p.91) Aquí, no solo se promueve el trabajo colaborativo, sino que el libro favorece, como ya ha ocurrido en otras actividades, la introducción a trabajos de investigación, con los que se pretende que el estudiante desarrolle habilidades expositivas a partir de la búsqueda de información pertinente para su trabajo.

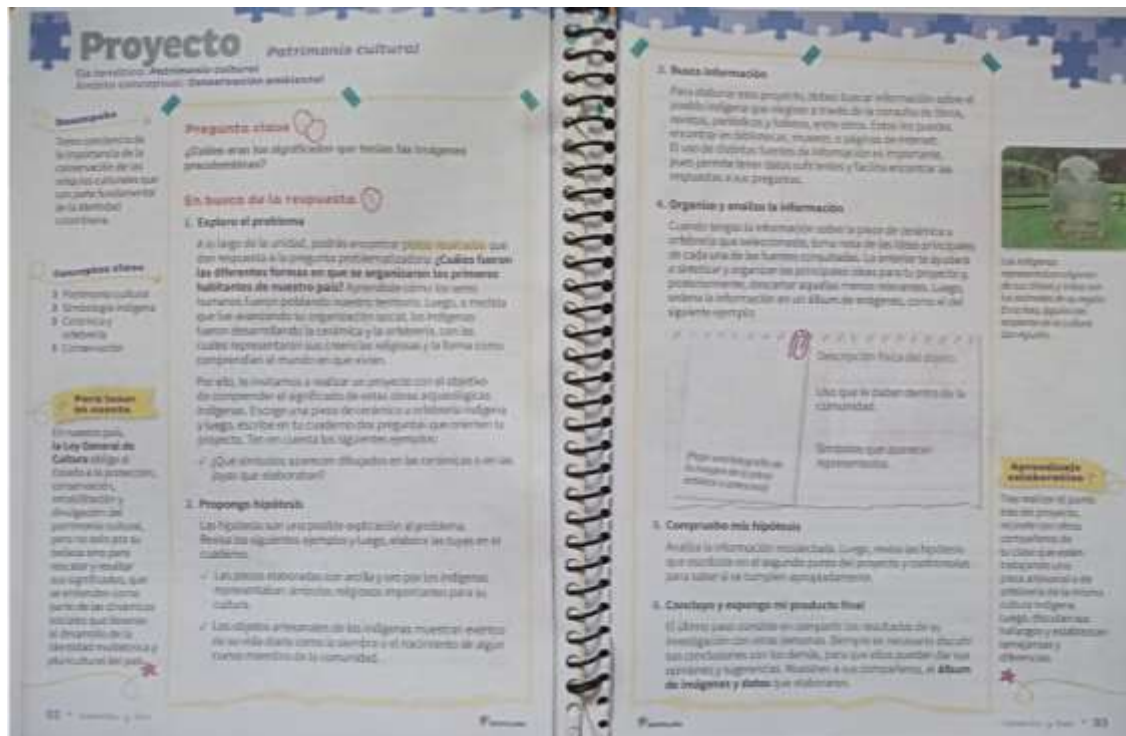
Imagen 52. Primera actividad "en profundidad" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.



Sin embargo, si nos enfocamos en la propuesta de unos ejercicios y actividades cuyo objetivo es el de introducir a los estudiantes al trabajo de investigación, encontramos la última actividad “en profundidad” expuesta en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, denominada *Proyecto* (imagen 53). Se trata de una guía para la elaboración de un trabajo de investigación sencillo, centrado en el tema del Patrimonio Cultural de alguna comunidad indígena de nuestro territorio. La guía proporciona la siguiente pregunta clave “¿Cuáles eran los significados que

tenían las imágenes precolombinas?” (p.92), a partir de ella el texto genera seis pasos, titulados *En busca de la respuesta*, que el estudiante tiene que seguir para construir su investigación.

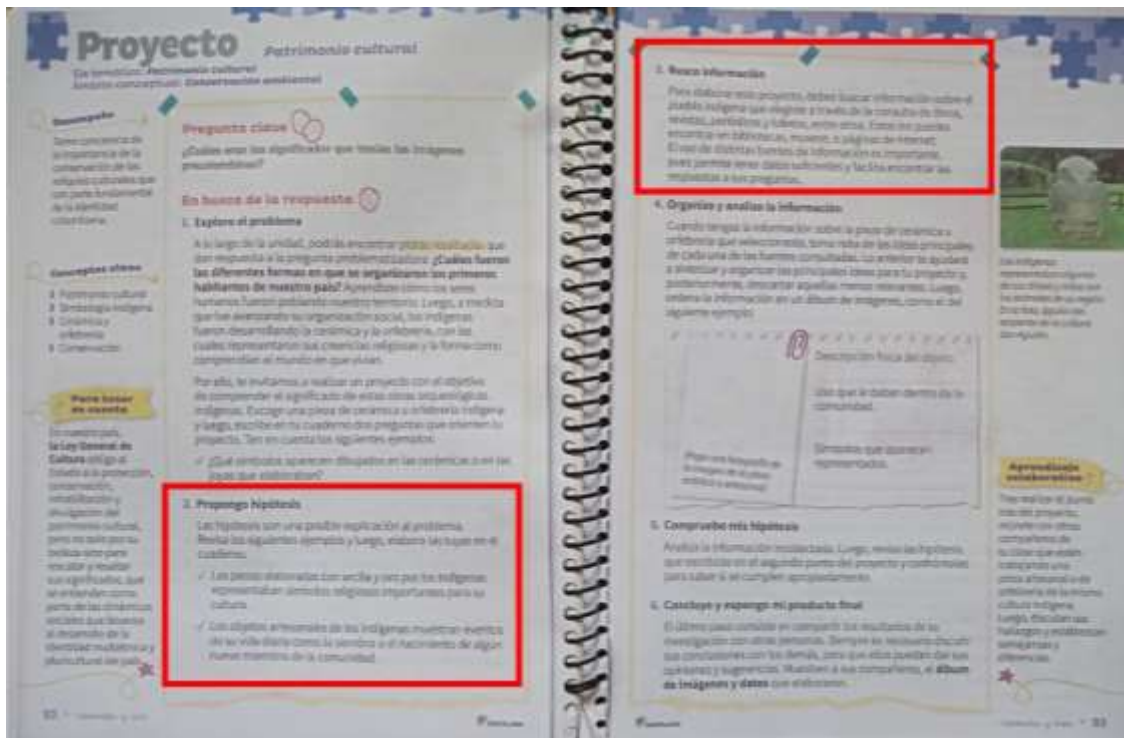
Imagen 53. Segunda actividad "en profundidad" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2.



El primer paso, *Exploro el problema*, explica al estudiante como comenzar a estructurar la investigación. En primer lugar, sentar las bases del contexto social de las comunidades indígenas por medio de una pregunta problematizadora, “¿Cuáles fueron las diferentes formas en que se organizaron los primeros habitantes de nuestro país?” (p.92), es imprescindible para la comprensión del problema en general; la pregunta puede ser respondida por medio de la búsqueda de cierta información que, a lo largo de la unidad, fue resaltada en amarillo, lo que permitirá al estudiante ubicar espacial y socialmente el artefacto que cada uno escogerá para hablar del Patrimonio cultural. En este mismo punto el texto hace explícito el objetivo de la investigación con estas palabras: “[...] te invitamos a realizar un proyecto con el objetivo de comprender el significado de estas obras arqueológicas indígenas.” (p.92).

El segundo paso está pensado para que los estudiantes formulen unas hipótesis y, tras dar una breve explicación del significado y función de la hipótesis en una investigación, el texto propone un par de ejemplos para que los estudiantes se guíen. Posteriormente, pasa la fase concreta del trabajo de investigación, con *Busco información*, paso en el que el libro hace énfasis en el empleo de distintos tipos de fuentes para consultar la información necesaria para resolver la pregunta clave y construir el proyecto (imagen 54).

Imagen 54. Paso dos y tres de la actividad "Proyecto" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2

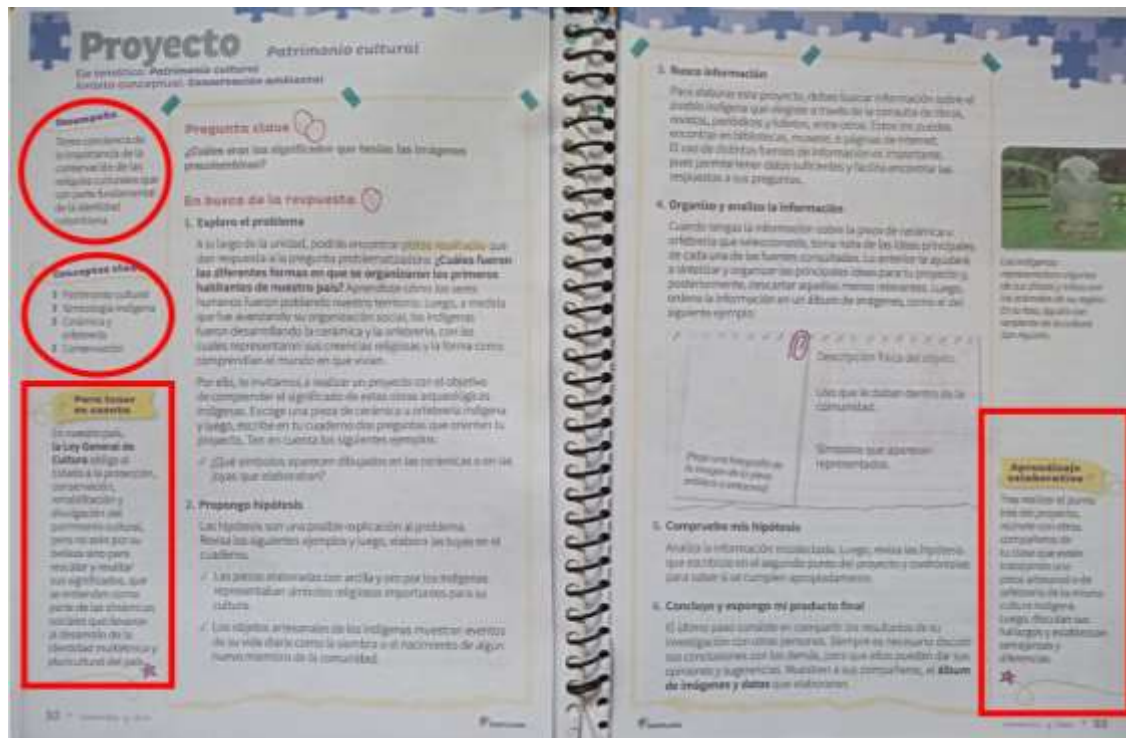


El cuarto paso, *Organizo y analizo la información*, permite hacer entender a los niños como organizar la información que han recogido en el anterior punto, que además le servirá para presentar el material al final del trabajo. Por lo tanto, los últimos pasos propuestos por el libro, *Compruebo mis hipótesis* y *Concluyo y expongo mi producto final*, le dan cierre al trabajo. Por un lado, el ejercicio 5 concluyen desde lo conceptual el trabajo, con la verificación del cumplimiento o no de la hipótesis planteada por los estudiantes; por otro lado, el ejercicio 6 hace énfasis en la importancia del compartir el trabajo realizado con los compañeros, pues según el libro “Siempre es necesario discutir sus conclusiones con los demás, para que ellos puedan dar sus opiniones y sugerencias.” (p.93), un espacio para el diálogo, la confrontación, la discusión y el compartir ideas.

Por último, cabe resaltar que, en estas dos páginas de la actividad investigativa, aparecen algunos elementos que el libro *Proyecto Educativo Siglo XXUNO* pone en los márgenes de estas dos páginas (imagen 55) y que, de alguna manera, guían y complementan los objetivos e intenciones del Proyecto. En este sentido, encontramos el elemento del *Desempeño*, lo que se espera que los estudiantes alcancen al finalizar este trabajo, que consiste en “Tomo conciencia de la importancia de la conservación de las reliquias culturales que son parte fundamental de la identidad colombiana.” (p. 92). Adicionalmente, junto a él, se exponen los conceptos claves que se manejan en las páginas, tales como patrimonio cultural, simbología indígena, cerámica y orfebrería y conservación. Por último, se incluyen dos breves apartados, uno con el objetivo de complementar la información acerca de la importancia de la conservación del patrimonio, práctica amparada por la Ley General de Cultura, y el segundo, una breve indicación para el desarrollo de la investigación, que busca promover el aprendizaje colaborativo, por lo cual sugiere que, a partir del cuarto paso de la guía, los estudiantes –que hasta el momento estaban

trabajando individualmente- pasen a trabajar en grupos, para la consulta y el compartir sus avances en el trabajo.

Imagen 55. Elementos al margen de las páginas de la actividad "en profundidad" en Proyecto Educativo Siglo XXUNO, sociales 3.2



Con el análisis de esta última actividad concluye el capítulo del Análisis documental comparado crítico, donde se expuso de la forma más detallada posible el contenido de las unidades temáticas de un libro del currículo italiano y uno colombiano del área de historia. El análisis se elaboró por medio de dos categorías conceptuales que, en el marco teórico, se explicaron e identificaron con *línea pedagógica* y *propuestas didácticas*; con ellas se hizo referencia, por un lado, a la estructura o pasos en los que cada libro desarrolla los temas y, por otro lado, a todos aquellos espacios en donde la participación activa del estudiante era requerida, bien sea para comprobar los conocimientos adquiridos, o bien, para generar espacios de construcción de saberes propios por parte de los estudiantes. En el capítulo que sigue, se expondrán las conclusiones y reflexiones que surgen de éste análisis documental.

#### 4. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS TEXTOS ESCOLARES

Realizar este ejercicio de investigación me permitió comprender, desde una primera aproximación, cómo dos países, Italia y Colombia, conciben la enseñanza de la historia por medio de dos textos escolares, empleados en el grado cuarto de primaria, en uno de los colegios italianos de Bogotá (Colombia). En este sentido, la propuesta metodológica de un análisis documental comparado de los textos escolares fue la elección más pertinente para este trabajo de grado que se realizó a lo largo de ocho meses.

Más allá de entender el contenido temático que se exponía en cada texto, lo que se pretendía era comprender la enseñanza de la historia, por un lado, por medio de las elecciones editoriales, desde cómo se presentan los contenidos; por otro lado, cómo éstos contenidos son puestos en acción por medio de actividades y ejercicios, fundamentalmente, con la intención de promover y ampliar ciertas habilidades en los jóvenes estudiantes. En particular modo, la intención del análisis era la de entrever qué tipo de habilidades y conocimientos, desde la historia, se invitaba a los docentes a tratar en su práctica y a los estudiantes a desarrollar, en la búsqueda, principalmente, de la noción de *pensamiento crítico*.

Las inferencias, reflexiones y conclusiones que en estas páginas se reportan, son producto de la elección de un método que se consideró el más pertinente para lograr una primera aproximación al entendimiento de la enseñanza de la historia desde los libros académicos de primaria. En particular modo, con este ejercicio de investigación se avala el método *comparativo* entre dos culturas escolares, la italiana y la colombiana, en textos escolares, un método que permitió llegar a las conclusiones que, en las siguientes líneas, se van a tratar.

El interés por indagar en qué tipo de saberes y aptitudes se fundamenta la enseñanza de la historia, surge en gran medida de mi propia experiencia como estudiante. Desde que puedo hacer rastreo en mi memoria, la historia ha sido propuesta, desde el currículo y sistema educativo italiano, como un ejercicio de memorización de contenido e información; en esta modalidad de aprendizaje, quedó excluido todo tipo de reflexión o *pensamiento crítico*. En este caso, el ejercicio de investigación es una exploración de lo que hoy en día se emplea en la didáctica de la historia y la comprensión de la enseñanza de la historia, vista desde dos perspectivas distintas.

Según lo anterior, y como ya se mencionó, el análisis documental de los textos escolares no pretende ser una revisión del contenido de los libros, puesto que no se puede hablar de la misma manera de la noción de historia como disciplina y de la historia como disciplina “enseñada”. Sin embargo, se puede afirmar sin mucho problema, que la enseñanza de la historia para estudiantes de primaria es, en esencia, la enseñanza de los acontecimientos más importantes, donde lo curioso e interesante, son los filtros de selección del contenido histórico. En otras palabras, la historia es concebida en la enseñanza de la historia, como una secuencia de acontecimientos interesantes, que estimulan la curiosidad de los niños, un poco a modo de cuento.

Sobre este aspecto, es importante dejar sentada una diferenciación bastante clara en cómo los dos textos conciben la enseñanza de la historia. Es una inferencia que se evidencia desde la misma apertura de las unidades temáticas analizadas en este ejercicio. Si, por un lado, enseñar historia a niños es un proceso de relato de datos curiosos e interesantes, como e *Terramare 4*,

por el otro lado, en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, la enseñanza de la historia no hace un particular énfasis en las curiosidades e intrigas de la historia; por supuesto, es una afirmación que se hace del análisis de un contenido histórico específico, pero queda claro que el objetivo de la enseñanza de la historia es, para el sistema colombiano, una oportunidad de reflexión y de construcción de un *pensamiento crítico*, y, para el sistema educativo italiano, una forma de memorización de contenido que empieza a asumir mayores compromisos en el aprendizaje de la historia en los niños de primaria, por medio de propuestas más alternativas e incluso, lúdicas.

Como conclusiones de este análisis documental de textos escolares y a modo de cierre del trabajo de investigación, la reflexión final gira alrededor de tres temas. Para comprender cómo Italia y Colombia entienden la enseñanza de la historia a partir de una selección editorial, se identificaron los *objetivos pedagógicos*, los *fundamentos para la enseñanza de la historia* y lo *editorial* como ejes de discusión final.

En primer lugar, se identificaron los siguientes elementos que componen lo que corresponde a los *objetivos pedagógicos*; el concepto de *pensamiento crítico*, las *intenciones pedagógicas* que se extrapolan del análisis, la discusión alrededor de la *evaluación y autoevaluación*, por último, las *intenciones didácticas* de los ejercicios y actividades propuestas en los libros.

En términos generales, en la búsqueda de la categoría conceptual del *pensamiento crítico* como una de las guías del análisis, se encontró que es una noción muy presente y clara en cuanto puede representar uno de los objetivos pedagógicos del libro de texto del currículo colombiano, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*. En este sentido, este libro de texto promueve mucho más el desarrollo del *pensamiento crítico* y se trata de una inferencia que es posible hacer a partir de las actividades y ejercicios que propone. Consecuentemente, las conclusiones que se pueden sacar del análisis de las *propuestas didácticas* dejan explícitas sus *intenciones pedagógicas y didácticas*.

Por un lado, la intención pedagógica en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO* se puede ver como la de incentivar e introducir a los niños en el mundo de la investigación; ésta se interpreta como proceso formativo donde la participación activa del estudiante, la búsqueda, interpretación, selección y elaboración de concepciones nuevas, son el eje alrededor del cual gira el proceso de aprendizaje. En cambio, en el caso de *Terramare 4*, el aprendizaje sigue siendo muy pasivo y aún centrado en el objetivo de memorización del contenido.

Por otro lado, la intención didáctica expresada más o menos indirectamente en los ejercicios y actividades propuestas en los dos libros es, nuevamente, bastante distinta en las dos opciones editoriales. De esta manera, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* deja muy clara la intención de sus actividades, pues titula el conjunto de sus ejercicios como “Actividades para aprender” y con ello, por supuesto, deja en evidencia lo que se pretende con el desarrollo de los ejercicios. La aplicación de conocimientos, materializada en ejercicios y actividades, es para el libro del currículo colombiano una forma, no de verificación de la apropiación de los contenidos, una evaluación, sino una fase de participación activa a lo largo (y al final) del proceso de aprendizaje; se pueden entender, entonces, las actividades como estrategias de aprendizaje y como metodología de enseñanza.

Respecto al texto *Terramare 4* del currículo italiano, como se mostró en el análisis, la intención didáctica de los ejercicios se reduce, casi exclusivamente, a un propósito de evaluación. Además de su momento en el desarrollo de la *línea pedagógica* del libro, puesto al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, encontramos que el sentido que prevalece en los ejercicios propuestos es el de la verificación del nivel de aprendizaje de los estudiantes. Con ellos no se pretende que los niños vayan más allá del contenido expuesto en la unidad, no se espera que ellos saquen conclusiones, reflexiones o posturas críticas frente a lo que se les enseña; tan solo se evalúa, rectifica, lo que adquirieron a lo largo de la unidad.

La primera fase de conclusiones, relacionadas a los *objetivos pedagógicos* identificados en el análisis documental de los libros escolares, termina con la reflexión alrededor de la *evaluación* y *autoevaluación*. Como ya expliqué, en *Terramare 4* la evaluación queda definida y materializada en los ejercicios que propone el libro, en particular los que se clasificaron como de “cierre de la unidad”. A ello se agrega también un momento de *autoevaluación* que, desde la propuesta constructivista, ha tomado mucha importancia y se vuelve un mecanismo para alcanzar una buena calidad académica, un crecimiento cognitivo y el desarrollo personal (Mora, 2004). Por su lado, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO*, 3.2, no presenta espacios o mecanismos internos a los ejercicios que puedan funcionar como evaluación, como tampoco abre la oportunidad a la *autoevaluación* que, no cabe duda alguna, es un proceso muy útil, de crecimiento personal y académico, y de desarrollo de posturas críticas, o mejor, auto crítica, sobre el trabajo del propio estudiante.

Al hablar de *fundamentos de la enseñanza de la historia*, hago referencia a cómo los libros de texto conciben y plantean el estudio de la disciplina histórica, en particular modo, desde qué fundamentos teóricos. Por lo tanto, las fuentes primarias son entendidas como parte esencial, en ambos libros, del estudio de la historia, como *fundamentos* para comprender los hechos del pasado desde un material original y para apropiarse de la metodología propia de la historia. Adicionalmente, el trabajo sobre fuentes primarias planteado en las *propuestas didácticas*, es una forma alternativa y pertinente para el desarrollo de las habilidades interpretativas y explicativas que, inclusive, pueden llevar a los estudiantes a pensarse los hechos históricos estudiados desde nuevas posturas. En un nivel de comparación, es posible afirmar que el texto italiano *Terramare 4* genera una propuesta más amplia de ejercicios sobre fuentes primarias con respecto al texto del currículo colombiano, quizás pueda ser una elección que dependa, en últimas, del tipo de contenido temático que se está tratando.

El aspecto *editorial*, por último, se tiene en cuenta de manera menos detenida respecto a los demás ejes de análisis y reflexión, sin embargo, conlleva un rol bastante significativo, pues funciona un poco a modo de tarjeta de presentación de los libros. En este sentido, *Terramare 4* presenta, en términos editoriales, una gráfica mucho más amena y amigable, teniendo en cuenta el tipo de población a la que está dirigida, cosa que no ocurre con el texto *Proyecto Educativo Siglo XXUNO*, *Sociales* 3.2, cuyo diseño gráfico es tosco, poco llamativo y, en algunas ocasiones, puede resultar hasta confuso. Sobre este aspecto me surge una reflexión un poco provocativa y discutible, porque podría parecer que *Terramare 4* le apueste más a lo editorial-gráfico y poco a una reformulación o un replanteamiento de la enseñanza de la historia, hacia una perspectiva más participativa y menos pasiva para los estudiantes, a involucrarlos más por lo

estético y curioso de su contenido. En otras palabras, menos problemáticas quizás, es evidente la apuesta pedagógica más crítica y participativa en *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2* que en *Terramare 4*.

Sin embargo, no se puede reducir a nada el trabajo pedagógico detrás del texto del currículo italiano y tampoco ser muy radicales sobre el tipo de propuesta de enseñanza de la historia. Por un lado, porque el trabajo sobre fuentes primarias, que requiere de un ejercicio más interpretativo, o la propuesta “Cittadinanza e Costituzione” (Ciudadanía y Constitución) que invita a la reflexión sobre la realidad presente de los estudiantes, buscan un tipo de acercamiento a la historia que me hace pensar que sí se está dando un inicio hacia la reformulación de la enseñanza de la historia. Asimismo, cabe resaltar que la integración del aspecto lúdico, como estrategia de enseñanza, como enseñanza alternativa o enfoque pedagógico, es una apuesta que solo hace el texto italiano *Terramare 4*.

Con estas breves reflexiones de conclusión del ejercicio de investigación fue posible hacer una primera aproximación en comprender cómo conciben la enseñanza de la historia Italia y Colombia, desde el análisis documental de los libros que se emplean en un colegio italiano en Bogotá. Por lo tanto, queda claro que el libro del currículo colombiano, *Proyecto Educativo Siglo XXUNO, Sociales 3.2*, promueve una enseñanza dirigida al *pensamiento crítico*, que induce a la reflexión y al sentido crítico de estudio; esto ocurre poco en el texto italiano *Terramare 4* que, en cambio, sigue centrado en un modelo de enseñanza puramente “bancario”, para usar las palabras de Freire, pero es posible, también, afirmar que se entrevé un comienzo de alejamiento de esa forma tradicional pasiva de la enseñanza, en general, y de la enseñanza de la historia.

Para concluir, no me falta sino solo cerrar con una observación; si bien los textos aquí analizados se presentan como una fuente rica de propuestas, posibilidades y opciones de abordaje de los contenidos, pedagógicos y didácticos, siempre habrá que recordar que, finalmente, es la libertad de cátedra que define su empleo o no en las clases y en los procesos de enseñanza de los estudiantes. Muchas de las propuestas analizadas en este ejercicio requieren de espacios y tiempos que en a menudo se exceden en la disponibilidad que los docentes, vinculados a las instituciones educativas, tienen. Por lo tanto, es clave dejar dicho que las elecciones editoriales son una opción para la práctica docente, pero no significan, siempre, su seguimiento detallado.

## Referencias bibliográficas

- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. España: Díada Editora.
- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Castaño, C. & Fonseca, G. (s.f.). *La didáctica: un campo de saber y de práctica*. Notas aportadas por la profesora Pilar Lemus en el seminario “Aportes y corrientes conceptuales sobre la didáctica”, en el segundo semestre del año 2021 de la Especialización en Pedagogía (modalidad distancia), Universidad Pedagógica Nacional.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Argentina: Aique.
- Corredor, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana de educación*, 1 (79), 171-202.
- Cristancho, J.G. y Peña, F. (2017). “La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria”. En *Perfiles educativos*, 39 (157), 123-139.
- De La Paz, S., Jackson, C. y Wissinger, D. (2021). “The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth-through sixth-grade students”. En *Journal of Educational Psychology*, 113 (1), 49-67.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Disponible en <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> .
- Fonseca, G. (2010). *La didáctica y su relación con el saber que circula en clase*. Notas aportadas por la profesora Pilar Lemus en el seminario “Aportes y corrientes conceptuales sobre la didáctica”, en el segundo semestre del año 2021 de la Especialización en Pedagogía (modalidad distancia), Universidad Pedagógica Nacional.
- García Vera, N. (2020). “Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte”. En *Revista Colombiana de educación*, 1(79), 135-170.

- Ibagón Martín, N. y Minte Münzenmayer, A. (2017). “Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?”. En *Entramado*, 13 (2), 186-198.
- Martínez, M. & Miralles, P. (2020). “Evaluación del diseño de un programa gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de educación primaria.” En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34.2), 187-204.
- Muñoz, N. (2018). “Estrategias argumentativas utilizadas por los estudiantes de la institución educativa Divino Niño de Tierra Grata (Chinú) en el análisis de hechos históricos culturales”. En *Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 49-66.
- Ortiz, F. (2014). *Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana, elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas*. [Tesis de doctorado, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional- Universidad de los Andes.
- Ortuño, J., Ponce, A. I. y Serrano, F. (2016). “La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria”. En *Revista de Educación*, 371, 9-34.
- Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L.Y., & Martín-Moreno, W. A. (2020). “Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes”. En *Revista Internacional en Educación*, 13, 1-29.
- Peralta, B. (2009). “La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?”. En *Revista Eleuthera*, 3, 165-178.
- Solé, G. (2018). “O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB)”. En *Educatio Siglo XXI*, 36 (1), 59-84.