

El libro de estudios sociales de sexto grado en Costa Rica: un análisis

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXIX, núm. 2, pp. 67-84

Manuel Sánchez Cerón
UPN, Unidad 211, Puebla

INTRODUCCIÓN

Una de las áreas menos trabajada en relación con los libros de texto es el estudio sobre su carácter pedagógico. Existe una notable ausencia de análisis que permitan discutir definiciones en torno a este objeto escolar desde la perspectiva didáctica. En otras palabras, el libro de texto no ha sido sometido a estudios sistemáticos sobre su significado como elemento pedagógico o didáctico.

El libro de texto es, ante todo, un instrumento didáctico cuya principal función es propiciar y favorecer las actividades de enseñanza y aprendizaje, y no necesariamente facilitar las tareas escolares de los alumnos y los maestros. Sin embargo, también es un producto editorial, un objeto de las artes gráficas y, como tal, también un objeto que enriquece la cultura, además de ser, desde luego, una herramienta fundamental en el trabajo pedagógico en la escuela.

Un análisis de los libros de texto puede tener, entre otros, el propósito de dar cuenta de la propuesta didáctica que estructura sus contenidos temáticos, así como las alternativas de evaluación de los aprendizajes que proponen. En este sentido, un análisis del carácter pedagógico de un libro de texto se puede expresar de distintas maneras, entre las cuales cabe preguntarse: ¿qué contenidos se incluyen en ellos y cuáles fueron los criterios de selección?, ¿cuáles son las estrategias metodológicas propuestas para trabajar con ellos? y ¿cuáles son las estrategias de evaluación que se sugieren?, etcétera.

Este trabajo analiza la concepción pedagógica que orienta al libro de texto de sexto grado de estudios sociales, recientemente publicado en Costa Rica.¹ El estudio consiste en un análisis del curso de sexto grado de educación básica de este país y parte de los propósitos, objetivos y actividades propuestos por sus autores y sus referentes didácticos: las instrucciones para su uso enunciadas explícitamente en la guía didáctica de este curso, así como las actividades propuestas a los niños para alcanzar los objetivos del libro.

El problema que se estudia aquí es la concepción y el modelo de aprendizaje propuesto en el curso, es decir, los supuestos pedagógicos que estructuran la lógica de este libro de texto. El análisis contempla dos niveles: por un lado, cuáles son los supuestos explícitos esbozados en la guía didáctica y, por otro, cómo se traducen en el desarrollo del libro propiamente dicho, ya sea mediante la exposición temática o las instrucciones a los maestros en la guía didáctica, así como los ejercicios propuestos en el libro de actividades.

Este análisis comienza por la sistematización de las ideas alrededor de la temática central, cuya organización y estructura permite ubicar los supuestos con los que se desarrollan los contenidos temáticos y su relación con la teoría educativa. Los supuestos pedagógicos se expresan en la propuesta didáctica que incluye las sugerencias de evaluación, así como los ejercicios del libro de actividades.

En este trabajo no interesa evaluar el contenido temático en sí mismo, pues ello implicaría otro tipo de análisis. Sin embargo, sí se revisa, en el nivel descriptivo y general, la lógica en la que se plantea la formación del Estado nacional costarricense.

I. ESTUDIOS SOCIALES PARA SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Los materiales para el curso de sexto grado de estudios sociales de educación básica fueron preparados por un equipo de historiadores de reconocido prestigio en Costa Rica, cuyo trabajo fue coordinado por Elizabeth Fon-

¹ La elaboración y edición de este libro de texto fueron desarrolladas por la Universidad de Costa Rica y financiadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1996, a través del "Programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica" del Ministerio de Educación. La edición está constituida por tres textos: el libro de texto propiamente dicho, la guía didáctica y el libro de actividades. Los autores son: Elizabeth Fonseca Corrales, Ana María Botey Sobrado, Mercedes Muñoz Guillén, Héctor Pérez Brignoli y Ronny José Viales Hurtado.

seca Corrales. La edición de los libros fue llevada a cabo por la Universidad de Costa Rica y los materiales se componen de un libro de texto, un libro de actividades para los niños y una guía didáctica para el profesor.

El libro de texto desarrolla los temas de la historia de Costa Rica, fundamentalmente de manera expositiva y siguiendo el orden cronológico de formación del Estado nacional. Cada uno de los temas de la historia de este país va acompañado de numerosas ilustraciones, fotografías, mapas y recuadros, de buena calidad, en su mayoría a color, y excepcionalmente algunas fotografías en blanco y negro. Asimismo algunos textos intercalan documentos de escritores de la época referida, los cuales buscan contextualizar cada uno de los periodos en que se dividió la historia de Costa Rica.

CUADRO 1
Ilustraciones, mapas, fotografías y recuadros en el libro de estudios sociales de sexto grado

<i>Bloques</i>	<i>Unidad</i>	<i>Ilustraciones</i>	<i>Mapas</i>	<i>Fotografía</i>	<i>Recuadros</i>
Primer bloque	1	2	8	0	1
	2	4	0	3	4
	3	12	1	3	8
	4	10	2	1	8
	5	1	0	2	5
	6	2	1	4	8
	7	6	0	1	7
	8	0	0	2	2
Segundo bloque	9	2	0	6	6
	10	5	0	2	3
	11	6	0	2	3
	12	2	0	4	3
	13	5	0	4	6
Tercer bloque	14	4	0	5	8
	15	4	0	2	4
	16	4	2	7	9
	17	4	0	9	3
Totales	17	73	14	57	88

Fuente: Elaboración propia a partir de Fonseca Corrales, Elizabeth et al., Estudios sociales 6, Libro de texto, Universidad de Costa Rica, San José, 1996.

El libro de estudios sociales está estructurado en tres partes: “Nacimiento y consolidación de una república (1848-1914)”. La primera está distribuida en ocho unidades: Nuestro país en el Istmo; Fundación de la república, 1948;

La guerra de 1852-1857 y la defensa de la patria; El café: nuestro “grano de oro”; La reforma liberal y la consolidación del Estado (1870-1890); Sueños de progreso (1870-1940); La vida en aquellos tiempos (1850-1914); y Las reglas de la convivencia política (1890-1914).

La segunda parte del libro se denomina “Tiempos de crisis (1914-1948)” y está compuesta de cinco unidades: Crisis de la república liberal; Las limitaciones de una economía agroexportadora (1920-1940); El pueblo se organiza; Una década agitada (1940); y La vida en aquellos tiempos (1850-1914).

La tercera parte se denomina “Democracia y modernización (1948-1980)” y tiene cuatro unidades: Bases de nuestra democracia; Crecimiento y expansión del Estado (1949-1980); Modernización de la economía; y Cambios sociales y culturales. El libro finaliza con un epílogo y una sinopsis de todo el contenido temático.

CUADRO 2

Estructura temática del libro de estudios sociales de sexto grado

Bloques	Unidades	Tema de la unidad
Primer bloque	1	Nuestro país en el Istmo.
	2	Fundación de la república, 1948.
	3	La guerra de 1852-6-1857 y la defensa de la patria.
	4	El café: nuestro “grano de oro”.
	5	La reforma liberal y la consolidación del Estado (1870-1890).
	6	Sueños de progreso (1870-1940).
	7	La vida en aquellos tiempos (1850-1914).
	8	Las reglas de la convivencia política (1890-1914).
	9	Crisis de la república liberal.
Segundo bloque	10	Las limitaciones de una economía agroexportadora (1920-1940).
	11	El pueblo se organiza.
	12	Una década agitada (1940).
	13	La vida en aquellos tiempos (1850-1914).
	14	Bases de nuestra democracia.
Tercer bloque	15	Crecimiento y expansión del Estado (1949-1980).
	16	Modernización de la economía.
	17	Cambios sociales y culturales.

Fuente: Elizabeth Fonseca Corrales et al., *op. cit.*

El programa de estudios sociales que se analiza comprende la construcción y consolidación del Estado nacional costarricense desde mediados del

siglo pasado hasta los años ochenta de este siglo; es decir, desde el surgimiento del Estado nacional denominado en el libro “Fundación de la república (1848)” y correspondiente a la segunda unidad de la primera parte del curso, hasta 1980 de la unidad 15 de la tercera parte denominada “Crecimiento y expansión del Estado (1949-1980)”. Aunque conviene señalar que los libros de quinto y sexto grados están dedicados a la historia de Costa Rica desde la llegada del hombre a este país hasta 1990.² Por otro lado, la propuesta de periodización histórica del país está organizada de la siguiente manera: a) Historia antigua, la cual abarca desde la aparición del hombre en Costa Rica hasta la llegada de los españoles en 1502; b) Historia colonial, que se extiende desde 1502 hasta la independencia de Centroamérica en 1821; este periodo, a su vez, se ha dividido en tres fases: el encuentro de la cultura y la conquista (1502 -1516), la primera estructuración colonial (fines del siglo XVI a fines del siglo XVII) y la segunda estructuración colonial (fines del siglo XVII hasta 1821), y c) Historia republicana, periodo que comprende de 1821 a 1990 y que, a su vez, se ha dividido en las siguientes fases: 1821-1848: de la independencia a la fundación de la república; 1848-1890: de la fundación de la república a la consolidación del Estado nacional; 1890-1948: construcción de la democracia política; 1848-1990: la democracia costarricense.³

La propuesta de análisis histórico de los autores plantea una perspectiva global que considera los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales, y busca ubicar la historia en un contexto muy amplio, reconociendo que los procesos históricos sólo son inteligibles si se ubican en el contexto de América Central, de América Latina y del mundo en general;⁴ es una historia razonada en donde los procesos, los sucesos y los individuos interesan sólo en la medida que pueden ser comprendidos e interpretados por los niños.⁵

II. MODELO DE APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES⁶

Los supuestos pedagógicos que subyacen en el modelo de aprendizaje propuesto en este libro se encuentran explicitados en la guía didáctica, la cual está estructurada de la siguiente manera: en primer lugar, plantea el enfoque de la disciplina, es decir, la concepción de las ciencias sociales; posteriormen-

² Elizabeth Fonseca Corrales *et al.*, *op. cit.*: 7.

³ *Idem.*

⁴ *Ibid.*: 5-6.

⁵ *Idem.*

⁶ La metodología para el análisis que se ha seguido en este trabajo es de carácter cualitativo y se desarrolló a partir de un problema general: la propuesta pedagógica que subyace en los materiales de estudios sociales. Las categorías de análisis surgieron por aproximaciones sucesivas de la lectura de los materiales de estudio. Asimismo la sistematización de la propuesta didáctica en general se tradujo en preguntas que

te, señala la orientación pedagógica que sustenta la propuesta didáctica y, por último, presenta la estructura de la historia de Costa Rica.⁷

La presentación que siguen las unidades del curso es la siguiente: primero, el título temático de cada una de las tres partes y a continuación el título de la unidad. Posteriormente se anotan los contenidos temáticos, que van desde dos hasta nueve, los cuales hacen un recorte histórico del periodo que se estudia; a continuación se anotan los objetivos: uno por cada unidad exceptuando la primera que tiene dos. Luego, los autores plantean el significado del tema en el contexto del desarrollo histórico de Costa Rica, y enseguida amplían el contenido, cuya finalidad es centrar el tema en un contexto histórico más amplio que favorezca una comprensión global de los diferentes aspectos históricos que se involucran en la unidad. A este planteamiento le sigue la propuesta didáctica que sugiere un enfoque para su tratamiento. Enseguida se hacen las sugerencias de evaluación y finalmente se presenta una bibliografía comentada, cuyo objetivo es ampliar la información para el profesor y enriquecer el contenido temático.

CUADRO 3
Número de objetivos, temas y bibliografía sugerida en la guía didáctica de Estudios Sociales

	<i>Primera parte</i>								<i>Segunda parte</i>					<i>Tercera parte</i>			
Unidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Objetivos	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Temas	6	7	8	3	4	6	6	4	8	5	5	9	2	8	5	4	5
Número de textos sugeridos en la bibliografía	2	2	2	2	3	3	2	3	4	3	4	2	2	3	2	1	4

Fuente: Elaboración propia a partir de Elizabeth Fonseca Corrales et al., Estudios sociales 6, Guía didáctica, Universidad de Costa Rica, 1996.

orientaron el análisis. Las sucesivas lecturas del libro de texto, del libro de actividades y la guía didáctica ayudaron a la reformulación de preguntas más específicas. Este estudio evidentemente es limitado; sin embargo, permite abordar algunas cuestiones importantes para el análisis de este libro de texto. Por otro lado, las conclusiones sólo son válidas para el curso de sexto grado y no pueden generalizarse para otros libros de texto de estudios sociales de los mismos autores.

En la introducción a la guía didáctica se exponen las ideas generales que orientan los contenidos temáticos, la metodología y la concepción de los estudios sociales presentados a los maestros; los objetivos educativos que se pretende alcanzar y finalmente la propuesta didáctica para lograrlos.

La explicitación del enfoque pedagógico que presenta tanto el libro de texto como los ejercicios propuestos en el libro de actividades y la guía del profesor dan prioridad, según los autores, a los procesos históricos y no a los hechos, fechas y nombres aislados que no logran ser significativos para los niños.⁸

Las actividades de aprendizaje que promueve se van explicitando a lo largo del libro y se pueden resumir de la siguiente manera: destacar legados de periodos o civilizaciones, establecer similitudes y diferencias, plantear causas y consecuencias, señalar características, detectar problemas y plantear soluciones, establecer relaciones entre pasado, presente y futuro y reconocer periodos, sucesos y personajes clave.⁹ Sin embargo, los supuestos pedagógicos presentes en el libro de texto parecen no estar orientados, en general, sobre el modo en que los niños pueden aprender nociones sociales como democracia, sociedad, cultura, etc.; más bien, parece que están orientando por la propuesta metodológica para la enseñanza pero no para su aprendizaje.¹⁰

Los supuestos pedagógicos que sustenta la propuesta didáctica se explicitan brevemente en poco más de una página; sus planteamientos son: a) partir siempre de las vivencias de los niños para que poco a poco sean capaces de construir el conocimiento; b) los niños descubrirán la utilidad de los estudios sociales al percibir que el pasado les ayuda a comprender el presente; y c) busca fomentar el diálogo entre el profesor y los niños para enriquecer sus experiencias.¹¹

⁸ Elizabeth Fonseca Corrales *et al.*, *op. cit.*: 6.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Los contenidos escolares para las propuestas de programas de ciencias sociales se pueden seleccionar y estructurar desde diversas perspectivas: algunas destacan los planteamientos epistemológicos de las disciplinas propiamente dichas; otras atienden a los intereses y prioridades de los alumnos y hay otras más que descansan fundamentalmente en alternativas de carácter ideológico. La organización de los contenidos desde las disciplinas favorece poco el desarrollo de las nociones sociales en los niños y no los involucra en pensar históricamente la sociedad en la que viven. Las propuestas de organización de contenidos a partir del sujeto consideran que el conocimiento no es objetivo y, por tanto, no puede separarse al sujeto del objeto, y en esta medida el conocimiento tiende a ser una construcción subjetiva. De manera que rechaza la enseñanza tradicional transmitida porque parte de que el niño usa sus experiencias para construir nuevos conocimientos. Esta propuesta se orienta hacia la acumulación de experiencias personales en las que los conocimientos se ordenan en torno a un tema o centro de interés y parten de lo inmediato a lo lejano. Evidentemente, las propuestas que descansan en opciones ideológicas plantean la historia como un proceso de legitimación que obedece a criterios que destacan cuestiones inmediatas sin historizar los cambios de la sociedad (véase, Alberto Sánchez Cervantes "Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia", en *Cero en conducta*, año 6, núm. 28, México, nov-dic, 1991, pp. 35-42).

¹¹ Elizabeth Fonseca Corrales *et al.*, *op. cit.*: 7-8.

Una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina en educación básica juega un papel muy importante en el proceso de apropiación de los contenidos escolares, lo cual implica proponer actividades de aprendizaje orientadas por la concepción que sustente. Desde esta perspectiva, si esta propuesta es de carácter constructivista, ha de plantear actividades de aprendizaje fundamentales como la elaboración de conceptos, la interpretación de relaciones, la sistematización de información; principios que parecen encuadrarse dentro de una orientación cognoscitiva que debe reflejarse en actividades o experiencias de aprendizaje que los promuevan con ejercicios elaborados para tales fines.

CUADRO 4
Objetivos propuestos para el curso de estudios
sociales de sexto grado

<i>Objetivos propuestos en la guía del profesor</i>	<i>1a. parte</i>	<i>2a. parte</i>	<i>3a. parte</i>	<i>Total</i>
Reconocer	2	2	1	5
Explicar	2	2	1	5
Identificar	2	–	2	4
Comprender	2	–	–	2
Diferenciar	1	–	–	1
Señalar	–	1	–	1
Total	9	5	4	18

Fuente: Elaboración propia a partir de Elizabeth Fonseca Corrales et al., Estudios sociales 6, Guía didáctica, *op. cit.*

A partir del cuadro anterior se puede observar que el tipo de objetivos como explicar y comprender, que implican elaboraciones conceptuales complejas, son siete, de un total de 18, frente a 11 objetivos cuyo eje son elaboraciones más elementales como reconocer y diferenciar, entre otras. Por otro lado, son pocos los objetivos como diferenciar y señalar, y en el contexto de las actividades de aprendizaje propuestas pueden apoyar procesos cognitivos más complejos que implican elaboraciones más complicadas.

La propuesta, señalan los autores, busca desarrollar en los niños su capacidad de construir el conocimiento, y para ello proponen favorecer el respeto a sus opiniones, la capacidad de observación, reflexión y crítica, así como la aptitud para analizar, plantear y resolver problemas. Asimismo busca también favorecer el diálogo y el trabajo grupal, después del trabajo individual, que permita poner en común las experiencias personales.

El desarrollo cognoscitivo es producto de la interacción entre el sujeto, el objeto de conocimiento y el ambiente, y se define como un cambio en las estructuras cognitivas que permiten el procesamiento de la información y favorecen la organización activa de las experiencias de los niños. En este sentido, la propuesta implícita, desde las instrucciones sugeridas a los maestros en la guía didáctica, parece responder a dos supuestos: por un lado, expresa la importancia que asume el descubrimiento del mundo que rodea al niño, así como la iniciación a la investigación y la inducción a partir de datos e informaciones que proponen las actividades de aprendizaje (es decir, se recupera la propuesta pedagógica sobre la exploración de la realidad directamente por los niños) y, por otro, recoge también la propuesta de la elaboración de conceptos a través del procesamiento de datos mediante diferentes técnicas como la sistematización de la información y la de relación de lo nuevo con lo ya conocido.

Desde esta perspectiva, la orientación de esta propuesta explicitada en el libro de texto en general, está definida por la tradición filosófica de la Escuela Activa, que hace hincapié en el aprendizaje por experiencia y en la familiaridad de un mundo en constante transformación. No obstante, se puede apreciar también el aprendizaje por recepción, que no hay que confundir con el verbalismo o con el aprendizaje memorista. El aprendizaje por recepción se presenta a través de diversos textos narrativos que no exigen al alumno el descubrimiento, pero sí le demandan internalizar los contenidos escolares.

Entre los recursos pedagógicos que propone esta propuesta se pueden señalar los siguientes: favorecer actitudes críticas hacia la adquisición de significados; presentar ideas unificadoras; acentuar definiciones precisas y establecer similitudes y diferencias. Sin embargo, si el aprendizaje por descubrimiento, como forma de aprendizaje significativo, se ubica en el cognoscitivismo, en la propuesta no siempre se presentan actividades que lo promuevan. Desde esta perspectiva, el análisis de los supuestos de la propuesta pedagógica tanto del libro de texto como del de actividades siguió la lógica de estas preguntas: ¿qué oportunidades ofrece el libro de texto que oriente a los niños en la búsqueda de respuestas?, ¿cómo sugiere la guía didáctica aplicar estas propuestas en la enseñanza?, ¿cómo estimula el libro

de actividades la elaboración de conceptos básicos, la sistematización de información y la aplicación del conocimiento?

Si bien las unidades van acompañadas de numerosas ilustraciones y de fragmentos de delicado valor literario que buscan favorecer la reflexión de los niños en el proceso histórico de la formación de Costa Rica, las actividades responden tanto a aprendizajes mecánicos como reflexivos; por ejemplo, en algunos casos no se pide al niño que busque respuestas por sí mismo. En este sentido, las unidades se inician siempre con una pregunta que exige una respuesta amplia, que ha de construirse después de la lectura y del desarrollo de las actividades en el libro; sin embargo, en algunos casos parece que los textos no fueron escritos con esa finalidad y en pocos se sugiere a los niños que ellos podrían replantear algún tema en otros términos o verlo desde diferentes perspectivas. En algunas actividades, incluso, no se estimula la curiosidad por ampliar aspectos de los temas propuestos.

Las ilustraciones a veces no van acompañadas de reflexiones o preguntas por resolver. No obstante, en la guía didáctica se hacen propuestas generales para el manejo de ilustraciones o gráficas que pueden ser interpretadas de distinta manera.

Encontrar las respuestas que plantea cada una de las unidades implica la elaboración de distintas preguntas que busquen indagar otros aspectos más particulares. Por ejemplo, la iniciación de la lectura de periódicos antiguos, de proclamas, de documentos, etc., son objetivos educativos fundamentales, pero no siempre van acompañadas de otras actividades que contribuyan a cumplir funciones que apoyen la comprensión de los textos. Las actividades, por otro lado, suelen quedarse a merced de las diferentes lecturas que haga el niño, independientemente de los criterios de selección presentados en el libro. Esto puede resultar muy interesante pero sólo en la medida que el niño pueda descubrir o elaborar (construir) respuestas por sí mismo.

III. MODELO DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN¹²

Las sugerencias de evaluación parten de la noción de que ésta es un proceso continuo que toma en cuenta el trabajo cotidiano de los niños, y que se puede apoyar en diferentes actividades que favorecen la construcción y reconstrucción de la realidad vinculada a los contenidos escolares; sin embargo,

¹² El propósito de este apartado es revisar la propuesta dirigida a los niños para aprender contenidos históricos a partir de los ejercicios de evaluación que sugiere el libro de actividades, así como su lógica y organización para la comprensión y manejo de los contenidos temáticos de este curso de historia.

reconoce asimismo la exigencia de los exámenes tradicionales que tienden a favorecer la memorización y pueden limitar los alcances de esta propuesta.

Para analizar la propuesta del modelo de aprendizaje se plantearon algunas premisas: a) se revisó el material que potencialmente es significativo y cuya organización favorece la comprensión y el dominio de los contenidos; y b) que la presentación y organización del material propicie la apropiación significativa de los contenidos que permita relacionar, organizar, elaborar conceptos y favorecer la oportunidad para expresar ideas y datos en forma clara.

Aquí se entiende que el tipo de aprendizaje que propone tanto el libro de actividades como la guía didáctica es significativo y no verbalista. De manera que se revisan, por un lado, las actividades que propone el cuaderno de trabajo y, por otro, las sugerencias metodológicas de la guía didáctica del maestro.

En la guía se plantean algunas razones que orientan la propuesta didáctica, la cual ha de reflejarse en las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, se señala que, por un lado, siempre se parte de las vivencias de los niños, las cuales han de ser rescatadas por el profesor cuyo papel es el de “facilitador del aprendizaje”¹³ y, por otro, se favorecen los procesos de construcción del conocimiento a partir de las experiencias de los niños vinculados en una relación presente, pasado y futuro.¹⁴ “Se señala que la propuesta permitirá desarrollar... en los estudiantes el respeto a las opiniones ajenas, la capacidad de observación, de reflexión y de crítica, y la aptitud para analizar, plantear y resolver problemas”.¹⁵

Una categoría presente en la guía y que no está definida es la “mediación pedagógica”;¹⁶ sin embargo, se puede inferir su significado y su finalidad didáctica a partir de dos ejemplos. El primero se denomina “Un viaje imaginario”, planteado en el libro de texto como una actividad de aprendizaje: “Imagíne un viaje al pasado y pregúnteles a los habitantes de Costa Rica cómo se desplazaban por el territorio y qué obstáculos materiales encontraban a su paso”.¹⁷ Esta actividad implica tanto la lectura del texto histórico como una reflexión sobre el tiempo y el espacio social para la contextualización de la época y la ubicación del sujeto en el presente con la perspectiva del pretérito. El otro ejemplo, “Para recordar”, es una consigna didáctica presente en todas las unidades del curso, que busca resaltar el contenido esencial de una unidad en términos de una respuesta sintética a la pregunta general con la que inicia cada unidad.¹⁸

¹³ Elizabeth Fonseca Corrales *et al.*, *op. cit.*: 7.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Ibid.*: 12.

¹⁷ *Ibid.*: 6.

¹⁸ *Ibid.*: 12.

Otra sugerencia de la guía es la elaboración de esquemas, resúmenes o mapas conceptuales,¹⁹ considerados también como “mediaciones didácticas”. Así, aunque no se aclare, se entiende que su finalidad es la aplicación de los aprendizajes, es decir, es una estrategia que permite observar la apropiación de los aprendizajes.

La revisión del libro de actividades permite distinguir varios tipos de ejercicios: a) clasificación de diferentes elementos dentro de una situación o proceso histórico; b) comparación de procesos o situaciones similares que ocurren en distintas épocas o países; c) diferenciación y elaboración de conceptos generales; d) elaboración de textos a partir de informaciones presentadas; y e) análisis de procesos históricos que permitan reflexionar situaciones actuales.

CUADRO 5
Número de actividades en el libro de ejercicios

<i>Bloques del libro</i>	<i>Temas</i>	<i>Núm. de ejercicios</i>
Primera parte	1-38	107
Segunda parte	39-60	68
Tercera parte	61-81	56
Total	81	231

Fuente: Elizabeth Fonseca Corrales et al., op. cit.

¹⁹ Esquemas, resúmenes y mapas conceptuales sugieren la intención de referirse a configuraciones conceptuales que establecen relaciones que les dan sentido mediante ideas básicas y premisas fundamentales. Sin embargo, el esquema, por ejemplo, alude a una versión sencilla y simplificada que presenta los elementos básicos que revelan un orden y secuencia con el propósito de dar claridad y concisión a la información. Por otro lado, el resumen más bien presenta el orden que un texto sugiere y muestra los elementos o conceptos básicos de la información que se expresa de manera sintética; es decir, contenido y significación dependen más del texto que del lector. Un mapa conceptual es resultado de un proceso más complejo; está formado por estructuras conceptuales en las que se introducen relaciones jerárquicas de nociones y conceptos que permiten plantear relaciones posibles entre elementos para explicar un todo en función de las vinculaciones entre sus elementos.

La clasificación de las actividades traducidas a ejercicios permitieron elaborar cinco categorías para analizar la propuesta de aprendizaje del libro de actividades. Éstas fueron: a) elaboración de contenidos a partir de la lectura; b) ejercicios de discusión; c) redacción de trabajos libres (que el niño trabaje un contenido y no sólo lo traduzca a su propio lenguaje, sino que lo reelabore); d) trasladar un contenido al lenguaje del niño; e) aplicación de conocimientos a situaciones distintas; en esta parte la aplicación cubre un campo más amplio, no sólo regional sino nacional como, por ejemplo, averiguar qué relaciones mantiene Costa Rica con otros países latinoamericanos.

Las actividades que se han clasificado dentro de “Elaboración de contenidos a partir de la lectura” consisten en reunir información sobre aspectos de la época histórica que se está estudiando; leerla, comentarla y utilizarla para preparar actividades. En cuanto a su distribución, la mayoría son ejercicios de asimilación y dentro de éstos el grupo más numeroso consiste en cuestionarios, preguntas directas y distinguir elementos diversos, entre otros. También incluyen tres tipos de ejercicios; a) distinguir o diferenciar, b) contestar preguntas y c) localización de elementos. Hay un total de 111 ejercicios de esta categoría.

A través de la lectura se busca responder a cuestionarios breves de hasta cinco preguntas, que pretenden que los niños aprendan a abstraer las ideas centrales y distinguir las de las accesorias.

En resumen, no todos los ejercicios incluidos en esta categoría tienen el mismo valor pedagógico; la mayoría de las actividades ayudan al niño a asimilar significativamente contenidos, pero descuidan las de reconstrucción que favorezcan procesos cognitivos más complejos.

Sin embargo, los ejercicios pedagógicos más interesantes en esta categoría son los que se han incluido en el rango de sistematización de la información. En algunas lecciones, por ejemplo, los niños deben hacer cuadros comparativos con elementos de tiempo, de producción, etc. En esta parte se puede destacar que las actividades que se desarrollan promueven la reflexión de los niños para la elaboración de diferencias significativas.

En este sentido, las preguntas son tareas cognoscitivas en las que se favorece que los niños seleccionen información del texto para clasificarla y con ello puedan construir conceptos de diferente nivel de complejidad, que tengan como eje hacer distinciones en el tiempo y en el espacio. Aquí se pueden señalar, por ejemplo, actividades como la elaboración de conceptos de cambios tecnológicos, fenómenos sociales y otros.

En la categoría de “Ejercicios de discusión” se puede observar, en primer lugar, que estas actividades son estadísticamente inferiores que las otras cuatro categorías (18 ejercicios) y, en segundo lugar, que la mayoría de los

ejercicios de argumentación o debate no constituyen problemas históricos o sociológicos que el niño pueda resolver por sí mismo, más bien la expresión libre promueve opiniones o juicios que, si bien contribuyen a los procesos de incorporación de nuevos conceptos, no promueven la crítica ni el debate con los contenidos establecidos.

Si se acepta que la asimilación de un contenido es un proceso de reestructuración de las estructuras mentales, la organización de los materiales es decisiva. Entre los criterios que aparecen y con los que se organizan los materiales de estudios, se pueden señalar los siguientes: a) conexión de contenidos nuevos con los ya conocidos; b) síntesis que permitan integrar distintos elementos; c) introducción de ideas o conceptos para organizar material; y d) distintos elementos como mapas y gráficas para asegurar el dominio del tema.

El criterio predominante de organización del material es el cronológico y se observa un esfuerzo por centrar la información alrededor de grandes temas, que tiene continuidad a lo largo de la estructuración temática. En este sentido, la organización en tres partes y 17 unidades corresponde a momentos históricos relevantes de la historia costarricense: la formación y consolidación del Estado en el siglo pasado y las repercusiones de la primera y segunda guerra mundiales.

Estrictamente hablando, en la categoría "Redacción de trabajos libres", el libro de actividades plantea solamente cinco ejercicios de redacción libre en las unidades 14 y 17. Sin embargo, una revisión más detallada muestra otras actividades que pueden incluirse en esta categoría. Estos ejercicios clasificados como redacción libre, por ejemplo, se presentan como: opinar sobre distintos aspectos tanto de su entorno como del contexto histórico que se aborda en el texto; imaginar desde la propia iniciativa del niño así como desde las sugerencias propuestas en la misma lectura, el dibujo, la investigación, etc. Asimismo, plantea exposición de experiencias que buscan que el niño reinterprete su realidad o las vivencias que le inquieten. En algunos ejercicios se le pide al niño que represente la realidad mediante diversas estrategias; se le sugiere relatar o narrar en función de construir o reconstruir una experiencia. No obstante, el mayor número de ejercicios se orientan a imaginar y a opinar.

En la categoría "Trasladar un contenido al lenguaje del niño", las actividades son importantes en términos del número de ejercicios; se plantean de manera relativamente simple, que implican reflexión cuando van acompañadas de preguntas colaterales. Un considerable número de las actividades con-

siste en elaborar definiciones. Por otro lado, se refuerza el colorear, dibujar, subrayar y trazar, etcétera.

En la unidad dos, por ejemplo, se pide al niño que observe dos fotografías en donde aparecen dos edificios que corresponden a un mismo sitio; uno del siglo XIX y otro del siglo XX y que opine sobre los cambios.

En la unidad cuatro, después de la lectura de un fragmento: "Las cogidas del café", que relata la cosecha de este producto fundamental de Costa Rica y de interesante valor literario y cultural en el cual se describe, de manera jocosa, la cosecha del café, se plantea al niño que subraye las expresiones y palabras que no entienda y luego que las discuta en clase para conocer su significado. Si bien en ambas actividades se promueve la discusión, ésta no recoge necesariamente la reflexión para llevarla a cabo; más bien, con la información se reconstruye y reinterpreta el propio texto, y la opinión de los niños se centra en los planteamientos del texto o la fotografía más que en la recepción de sus experiencias.

En la categoría "Aplicación de conocimientos", el supuesto es que estas actividades implican elaboraciones conceptuales complejas que involucran procesos cognitivos complicados. No abordan, sin embargo, ejercicios que respondan o apoyen estos complejos procesos. No obstante, se plantean a partir de la investigación, lo cual exige el manejo de herramientas que permitan indagar en documentos, pero, a su vez, descartan las posibilidades de otras alternativas como la historia oral o, en su defecto, no se promueve la reflexión a partir de la diversificación de objetos históricos como los monumentos, la numismática, etc. Es decir, se privilegian los aspectos documentales para el estudio de la historia.

En este sentido, la lectura del texto histórico, como estrategia de investigación, no es sencilla para los niños; nociones como democracia, patria, entre otras, no siempre son claras para ellos. De manera que las preguntas que puede generar un texto, puede hacer que los niños repitan literalmente.

Por otro lado, los niños tienen sus propias teorías sobre las cosas del mundo y muchas veces no son tomadas en cuenta, lo cual promueve que se replacen por grandes cantidades de información. Asimismo la reconstrucción de un texto puede ser difícil para ellos, especialmente cuando contienen conceptos abstractos que no son cercanos a ellos.

A este respecto se pueden plantear algunas preguntas vinculadas a la construcción de significados: ¿qué papel juegan las nociones de los niños en la construcción de un texto?, ¿hasta qué punto el texto favorece o impide la construcción significativa de respuestas a los intereses del niño? y ¿qué

posibilidades existen para que los niños construyan significados al leer o escribir si no pueden objetivar el texto o si la lectura y la escritura están mediadas por la forma como piensan?

CUADRO 6
Actividades de aprendizaje propuestas en el libro de ejercicios

	<i>Primera parte</i>				<i>Segunda parte</i>				<i>Tercera parte</i>				<i>Total</i>	
	<i>Unidades</i>													
Actividades de aprendizaje														
Elaborar contenidos a partir de lecturas	2	12	4	5	3	2					2	9	12	51
a) Contestar preguntas a partir de lectura			1		3		10	2	9	4	10			39
b) Localizar	6													6
c) Distinguir elementos diversos	1	4	5	1	1	1	1			1				15
Total	7	6	17	6	5	1	7	2	11	2	9	5	10	111
Ejercicio de discusión				5	1		4	5			2			18
Total	0	0	0	0	5	1	0	0	4	5	0	0	0	18
Redacción de trabajos libres											1			5
a) Exposición de experiencias	1		2											3
b) Representar					1									1
c) Imaginar		4		1										5
d) Opinar			3		2	1								6
Total	0	1	4	5	1	0	3	1	0	0	0	0	0	20
Trasladar contenidos al lenguaje del niño			1								1			4
a) Dibujar, colorear, recortar, subrayar, observar y trazar	1		5	4	2		3	1						16
b) Señalar rutas en mapas	1		1	2										4
Total	2	0	1	8	0	4	2	0	3	1	0	0	0	24
Aplicación de conocimientos		1	3		1	1	3	8			7	10	4	39
a) Elaborar definiciones	2			4										6
b) Investigar	1		2	2			1	2						8
c) Construir o describir a partir de fotografías							3							3
Total	1	2	1	5	2	4	1	1	1	8	8	0	0	56

Fuente: Elaboración propia a partir de Elizabeth Fonseca Corrales et al., *op. cit.*

IV. REFLEXIONES FINALES

La propuesta de enseñanza de la historia en este curso está planteada en unos cuantos párrafos; sin embargo, en ellos se destacan las categorías que orientan la postura de la propuesta, las cuales permean la descripción tanto de las actividades del libro de ejercicios como de la guía para el profesor. Sería conveniente ampliar y detallar los supuestos sobre los que se construyó la propuesta.

En la guía encontramos nociones como construcción del conocimiento,²⁰ aprendizaje por descubrimiento,²¹ trabajo en grupos para poner en común las experiencias individuales,²² fomentar la reflexión y rechazar la memorización y partir de las experiencias de los niños.²³ Estos planteamientos están orientados por la perspectiva de que el conocimiento se construye. En esta lógica, la construcción del conocimiento escolar como proceso está conformada, por un lado, por un conjunto de acontecimientos relevantes para los niños y, por otro, por las actividades y prácticas que promueve el libro y que buscan favorecer la objetivación y representación conceptual de la realidad.

El planteamiento de la propuesta está también marcado por la idea de la significatividad del material presentado a los niños.²⁴ Ausbel plantea, por ejemplo, la necesidad del aprendizaje por descubrimiento, pero también el aprendizaje por recepción, y rechaza el repetitivo, mecánico y memorista; asimismo considera que para ambos, la significatividad del material es la primera condición para un aprendizaje significativo y la segunda es la disposición positiva del sujeto respecto de su aprendizaje. En otras palabras, lo más importante en un planteamiento de este tipo es la participación activa del sujeto en la búsqueda y construcción de la realidad y no sólo la organización de la información. En efecto, la adquisición de significados es un proceso activo que permite la comprensión y apropiación de los contenidos de ciencias sociales.

²⁰ Elizabeth Fonseca Corrales *et al.*, *op. cit.*: 7.

²¹ *Idem.*

²² *Idem.*

²³ *Idem.*

²⁴ Ángel Pérez Gómez. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didácticos de las principales teorías del aprendizaje", en Jimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, pp. 34-62.

La organización básica del material, sin embargo, podría haberse completado con otros recursos y criterios para que el texto favoreciera en los alumnos la posibilidad de sistematizar los procesos históricos para comprenderlos y asimilarlos.²⁵

Es un acierto que al final del libro de actividades se ofrezca al niño un tipo de síntesis, a manera de cuadro, que integra todos los acontecimientos estudiados en grandes líneas; incluye cuatro aspectos: política, sociedad, economía y cultura. Sin embargo, este cuadro pudo haber sido dividido en tres partes como plantea el libro, lo cual más que favorecer su consulta, como parece que es su finalidad, podría integrar una actividad de periodización.

Finalmente, los textos tienen un estilo narrativo, con excepción de los excelentes trozos literarios de autores que no interrumpen el relato y favorecen su integración en cada una de las unidades. Por otro lado, se introducen numerosas ilustraciones de muy buena calidad que aseguran la visualización y comprensión de los temas. No obstante, algunas parecen no estar jerarquizadas en términos de contribución al aprendizaje. Uno se pregunta qué criterio está detrás de las ilustraciones cuando la información parece no corresponder a éstas.

²⁵ Los problemas centrales que presenta la enseñanza de la historia tiene cuatro componentes básicos: el tiempo; esta dificultad se ha resuelto a partir de líneas de tiempo, murales de historia, biografías y genealogías de la familia del alumno que buscan que los niños aprendan que las cosas cambian con el transcurso del tiempo. El espacio; este problema se ha resuelto dividiendo a la historia con criterios como: historia universal, nacional y regional. El tercer componente son los sujetos; este problema no se ha resuelto, sin embargo, se ha enfatizado el papel que han jugado las élites, los individuos y los héroes. La participación de los grupos sociales y colectividades anónimas en la historia de México, por ejemplo, no se conoce bien y ello explica que prevalezca la historia de las élites o la historia impersonal. En relación con los hechos, las propuestas para trabajarlos tienen como referentes la dimensión cotidiana, los hechos culturales, los sociales y los económicos. Sin embargo, los hechos políticos y militares han sido los preponderantes en las diferentes propuestas pedagógicas para la enseñanza de la historia (véase Victoria Lerner Sigal "Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México", en *Perfiles educativos*, núm. 67, México, enero-marzo, 1995, pp. 18-26.