

Familia del siglo XIX en Colombia: Una secuencia didáctica pensada desde la historia cultural, el pensamiento crítico y la empatía histórica.

Cristian Camilo Hernández Muñoz



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá D.C

2024

Familia del siglo XIX en Colombia: Una secuencia didáctica pensada desde la historia cultural, el pensamiento crítico y la empatía histórica.

Cristian Camilo Hernández Muñoz

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Directora: Ángela Patricia Camargo Rodríguez



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá D.C

2024

Tabla de Contenido

LISTA DE FIGURAS.	3
LISTA DE GRÁFICOS.	3
1. RESUMEN	5
2. ABSTRACT	6
3. INTRODUCCIÓN	7
4.1 OBJETIVO GENERAL	10
4. 2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
5. CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL	11
6. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
6.1 HISTORIA CULTURAL EN PERSPECTIVA DE LO SIMBÓLICO: PRÁCTICAS E IMAGINARIOS	20
6.2 LAS FAMILIAS DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LO SIMBÓLICO.	22
7. MARCO PEDAGÓGICO.	24
7.1 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	25
7.2 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.	26
7.2.1 HABILIDADES COGNITIVAS DE LA HISTORIA.	27
8. Capítulo III: Aspectos Metodológicos	32
	35
8.2. RECURSOS PEDAGÓGICOS	37
8.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.	38
9. CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	40
9. LISTA DE REFERENCIA O BIBLIOGRAFÍA	49
9. ANEXOS	54

Lista de Figuras.

figura 1: mapa de localización del colegio IED República de Colombia	14
figura 2: diseño metodológico de la investigación-acción	34
figura 3: Diseño metodológico de la investigación	35
figura 4: cronograma	37

Lista de gráficos.

gráfico 1: diagnóstico pensamiento crítico	16
Gráfico 2: desarrollo del pensamiento crítico en el área de historia.	17
gráfico 3: conceptualización de la empatía histórica	18
gráfico 4: importancia del desarrollo de la empatía histórica	18
gráfico 5: conocimientos previos sobre el siglo XIX en Colombia	19
gráfico 6: rol de la mujer en el siglo XIX en Colombia	19

Lista de anexos

anexo 1: Fuente primaria sobre la religión	55
Anexo 2: ficha de análisis 1	55
anexo 3: fuente primaria Leonardo y Gertrudis	55
anexo 4: lectura	55
anexo 5: instrucciones	55
anexo 6: obras gráficas	55
anexo 7: Instrumentos de evaluación	55
anexo 8: encuesta 1	57
anexo 9: secuencia didáctica	57
anexo 10: ficha de análisis 2	57
anexo 11: consentimiento informado	57
anexo 12: diarios de campo	57

1. Resumen

Esta investigación surge a partir de la preocupación por la manera en que se enseña historia en Colombia. Parte de esa problemática es la relevancia que se da tanto a los contenidos, es decir, la memorización de personajes, fechas y acontecimientos históricos de las diferentes épocas; así como a la falta de un trabajo riguroso en virtud del desarrollo de habilidades cognitivas de la historia en el aula. Para dar respuesta a esta problemática se propone una propuesta didáctica que fomente el pensamiento crítico y la empatía histórica en los estudiantes de 8° del colegio IED República de Colombia, específicamente se llevó a cabo la formulación de una secuencia didáctica centrada en la vida familiar del siglo XIX en Colombia desde el enfoque de la historia cultural y el uso de fuentes primarias.

De esta manera, para fomentar las habilidades mencionadas se utilizó la metodología de Investigación-Acción, que permitiera mejorar la práctica educativa a partir de estrategias enfocadas al análisis de relaciones pasado-presente y la generación de preguntas, síntesis, inferencia y cuestionamientos de los estudiantes respecto a los temarios sobre las familias del siglo XIX en Colombia.

Palabras clave: *pensamiento crítico, empatía histórica, historia de la vida familiar, simbólico y aprendizaje significativo*

2. Abstract

This research arises from concerns about the approach to teaching history in Colombia, which has traditionally prioritized memorization of historical figures, dates, and events from different periods, while paying limited attention to the development of cognitive skills in the classroom. To address this issue, a didactic proposal was developed to promote critical thinking and historical empathy among 8th-grade students at IED República de Colombia School. This proposal consists of a teaching sequence focused on family life in 19th-century Colombia, using a cultural history approach and primary sources.

The Action Research methodology was employed to enhance educational practices through strategies aimed at analyzing past-present relationships and fostering students' abilities in questioning, synthesis, inference, and critical engagement with historical content related to 19th-century Colombian families. This study seeks to contribute to a history education that not only imparts knowledge but also develops critical competencies in students to help them understand and interpret the past

Keywords: *Critical thinking, Historical empathy, History of family life, symbolic and Meaningful learning.*

3. Introducción

La enseñanza de la historia en Colombia ha enfrentado varios desafíos, especialmente en lo que respecta a la consolidación de procesos de enseñanza-aprendizaje que trasciendan la memorización de fechas, hechos históricos y personajes. En lugar de limitarse a estos aspectos, en los procesos de enseñanza aprendizaje se debe buscar que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas que les permitan realizar aprendizajes significativos. En este contexto, la empatía histórica y el pensamiento crítico juegan un papel crucial. Estas habilidades no solo permiten a los estudiantes conectar los eventos históricos, sino también analizar críticamente los contextos, hacer inferencias, juicios y argumentos, generar debates y establecer relaciones entre el pasado y el presente. Al fomentar estas competencias, se supera la memorización de contenidos arbitrarios y se aporta relevancia a la enseñanza de la historia.

La enseñanza de la historia en Colombia está regida por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que establecen los enfoques históricos, curriculares y competencias. En relación con el siglo XIX en Colombia, el MEN estipula que se deben enseñar temas sobre avances científicos, tecnológicos, culturales y sociales. Sin embargo, en la práctica, se tiende a hacer énfasis en la independencia, el estudio de la Gran Colombia, su disolución y los conflictos del siglo, dejando relegados contenidos de la historia cultural. Este enfoque limitado motivó que en la investigación se hiciera un análisis de las familias del siglo XIX en Colombia desde el enfoque cultural e histórico.

En el Colegio IED República de Colombia, ubicado en la localidad de Engativá, Bogotá, se encontraron importantes falencias en el pensamiento crítico y la empatía histórica de los estudiantes. A través de la observación, se identificaron dificultades en el manejo de fuentes, en la formulación de inferencias, en la contrastación de información, en el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, así como en la argumentación. Esta situación planteó la pregunta central de la investigación: ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico y la empatía histórica en los estudiantes de 8° del colegio

República de Colombia mediante una secuencia didáctica centrada en el conocimiento de la vida familiar en la Colombia del siglo XIX?

Para dar respuesta a ello, se buscó hacer contribuciones en tres áreas importantes: la primera fue la promoción de habilidades cognitivas de la historia, la segunda, el análisis de la historia de la vida familiar desde el enfoque cultural y la tercera, el uso de fuentes primarias. Esta propuesta se organiza en cuatro capítulos, en cada uno se aborda un aspecto central de la investigación.

En el **Capítulo I** se presenta el marco contextual, en este apartado se hace referencia a las disposiciones legales que se expiden desde el MEN y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) para la enseñanza de la historia. Se aborda la ley general de educación 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Posteriormente se aborda la caracterización de la institución y el diagnóstico de la población. Este proceso arrojó que en términos de pensamiento crítico y empatía histórica existen falencias importantes en los estudiantes. En esta sección se trabajó el objetivo específico de: *Identificar a través de una encuesta el nivel inicial de empatía histórica y pensamiento crítico de los estudiantes de 8° del Colegio IED República de Colombia.*

Posteriormente, se encuentra el **capítulo II**, donde se aborda la teoría de la historia cultural planteada por Peter Burke. Posteriormente, se habla de las definiciones de cultura, simbólico, prácticas, imaginarios y representaciones porque son los principales conceptos de lo simbólico en la historia cultural. En las teorías de la Historia de la vida familiar en el siglo XIX en Colombia, se habla sobre la familia haciendo énfasis en las relaciones de género y clase planteadas en los trabajos de Virginia Gutiérrez de Pineda, Beatriz Castro Carvajal y Susy Bermúdez. Posterior a las teorías históricas, se encuentra el marco pedagógico. En este apartado se aborda la teoría del aprendizaje significativo que plantea David Ausubel, las teorías de la didáctica de la historia desde los postulados de los profesores

Joaquín Prats y John Santacana, las habilidades cognitivas de la historia, el uso de fuentes primarias y la estructura de las secuencias didácticas.

En el **capítulo III** se hace referencia a los fundamentos metodológicos de la investigación, así como la presentación de la secuencia didáctica. Se profundiza en el paradigma, las posturas metodológicas y el enfoque de la Investigación Acción; diseño metodológico que se propone para cumplir con los objetivos propuestos. Cabe resaltar que la presentación de la secuencia didáctica en este apartado fue importante para dar cumplimiento al objetivo específico de: *Diseñar una secuencia didáctica para el 8° que promueva el aprendizaje de la vida familiar del siglo XIX en Colombia, desde el enfoque de la historia cultural y el uso de fuentes primarias.*

Finalmente, en el **capítulo IV** se muestra la implementación y su respectivo análisis, las conclusiones y recomendaciones del trabajo. En este apartado se aborda la forma en que se trabajaron los siguientes objetivos específicos: 1) Implementar con los estudiantes la secuencia didáctica, con el fin del fomento del pensamiento crítico y la empatía histórica. 2) Evaluar los aprendizajes de la vida familiar desde el enfoque de la historia cultural, pensamiento crítico y empatía histórica que se fomentaron en los estudiantes de 8° de la IED República de Colombia.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Fomentar el pensamiento crítico y la empatía histórica en los estudiantes de 8° del colegio IED República de Colombia, por medio de una secuencia didáctica que articule los conocimientos de la vida familiar del siglo XIX en Colombia desde el enfoque de la historia cultural.

4. 2 Objetivos Específicos

- Identificar a través de una encuesta el nivel inicial de empatía histórica y pensamiento crítico de los estudiantes de 8° del Colegio IED República de Colombia.
- Diseñar una secuencia didáctica para el 8° que promueva el aprendizaje de la vida familiar del siglo XIX en Colombia, desde el enfoque de la historia cultural y el uso de fuentes primarias.
- Implementar con los estudiantes la secuencia didáctica, con el fin del fomento del pensamiento crítico y la empatía histórica
- Evaluar los aprendizajes de la vida familiar desde el enfoque de la historia cultural, pensamiento crítico y empatía histórica de los estudiantes de 8° de la IED República de Colombia.

5. Capítulo I: Marco contextual

En este capítulo se abordan las directrices normativas que rigen la enseñanza de la historia en Colombia, tales como la ley general de educación 115 de 1994, los Estándares Básicos de Competencias (EBC) los Lineamientos Curriculares (LC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Posteriormente se presenta la caracterización de la Institución Educativa República de Colombia, haciendo énfasis en su historia, ubicación, modelo pedagógico y las falencias que se encontraron en la fase de planificación de la investigación acción. Finalmente, se aborda el diagnóstico del curso 803 en el cual se llevó a cabo una encuesta para *identificar el nivel inicial de empatía histórica y pensamiento crítico de los estudiantes de 8° del Colegio IED República de Colombia.*

La enseñanza de la historia en Colombia ha atravesado distintos conflictos en su consolidación como disciplina escolar, así lo señalan autores como Tarazona y Acevedo (2012), Arias, D (2002) Hejeline, L, (2022), Melo, J. (2020). Estos autores establecen un diálogo teórico en torno a procesos históricos en el ámbito político-educativo y escolar, desde el siglo XIX hasta la actualidad. Con el establecimiento de la ley general de Educación 115 de 1994, se reformó y se estructuró la normativa general de la prestación del servicio de educación en el país. En este documento se expide que es de obligatorio cumplimiento la enseñanza de las Ciencias Sociales en todas las instituciones de educación básica y media del país. Este marco normativo especifica que las Ciencias Sociales abarcan las áreas de Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, las cuales componen los currículos de Ciencias Sociales en Colombia. (MEN 1994, p 8).

Entre los años 2002-2016 se elaboraron los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. En los tres documentos se establece que la historia del siglo XIX en Colombia debe ser abordada en los grados 5° y 8°. De acuerdo con estas directrices, el estudio de la historia del siglo XIX en Colombia se centra en la independencia, la aparición de los partidos políticos, avances tecnológicos y de las corrientes de pensamiento de la época.

Por otro lado, la cátedra de Historia, que está regulada en la ley 1874 de 2017 y el decreto 1660 de 2019, establece la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia, integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales. Esta legislación busca que los estudiantes de formación básica y media de Colombia desarrollen una visión crítica de la historia nacional para no repetir sucesos, el reconocimiento de la identidad y promover, desde la memoria histórica, la reconciliación y la paz. (MEN, 2018).

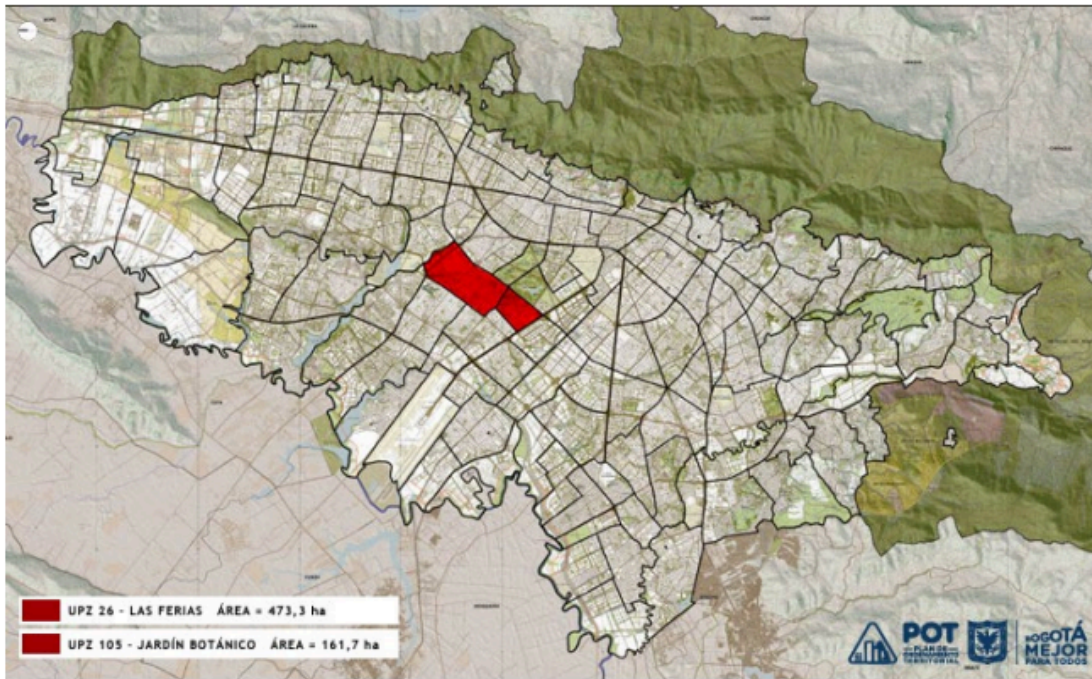
Por otra parte, la secretaria de Educación Distrital (SED, 2014), en el documento *Orientaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, presenta que el área es un componente integrado cuyo objetivo es tanto la formación de ciudadanos críticos y reflexivos; así como promover la formación ciudadana y la participación. En este contexto, el enfoque curricular de las Ciencias Sociales en Bogotá enfatiza en lo histórico, señalando la importancia de formar individuos que comprendan su cultura.

5.1 Caracterización de la Institución Educativa Distrital República de Colombia.

Debido al crecimiento exponencial que tuvo la ciudad de Bogotá durante el siglo XX, los habitantes de la ciudad comenzaron a exigir mejores garantías sociales en aspectos como salud y educación. En respuesta a esta demanda, en el año 1968 se creó el colegio República de Colombia, inicialmente para ofrecer educación básica (desde 1° hasta 5°). En el año de 1976 se inauguraron los dos primeros cursos de bachillerato: 6° y 7°, y también, se dio apertura a la jornada nocturna, enfocada en la educación por ciclos para adultos. Finalmente, en 1996 se amplió la oferta de educación básica y media, incorporando los cursos de 7° a 11°.

El colegio República de Colombia IED pertenece al sector de instituciones públicas de Bogotá D.C. La institución está ubicada en el barrio La Estrada, dentro de los límites de la localidad de Engativá, UPZ las ferias, con dirección CL 68- 69 10. El colegio se constituye por tres sedes. Todas las sedes se distribuyen dentro del barrio la Estrada. La localización se puede ver en el siguiente mapa:

figura 1: mapa de localización del colegio IED República de Colombia



Nota: Imagen tomada del Plan de ordenamiento territorial de la Secretaría de Planeación de Bogotá (SDP 2021). La imagen explica dónde está situada la upz las ferias, en esta upz está ubicado el colegio IED República de Colombia.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la Institución Educativa República de Colombia (2010), se promueve la formación democrática de los estudiantes, con el objetivo de que puedan contribuir de forma activa al escenario político y social de su época, a nivel local, regional, nacional e internacional. Para ello se busca que desarrollen una actitud crítica, creativa, investigativa y propositiva que les permita resolver diferentes problemáticas en distintos entornos. Esto sugiere que los egresados de la institución adquieren un perfil ético-humanístico fundamentado en valores morales que orientan el ejercicio de su ciudadanía.

A través de la observación participante, se identificaron importantes rezagos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de historia dentro de la institución. Con base en esto, se encontró que la enseñanza de la historia se basa principalmente en la consolidación de procesos memorísticos que no generan aprendizajes significativos en los estudiantes. Además, los recursos que se utilizan en la institución se limitan al uso de libros de texto. En cuanto al contenido histórico, la historia del siglo XIX en

Colombia se aborda de forma fragmentada, pues se centran en acontecimientos como la independencia de Colombia, la mirada a personajes históricos y hechos como la disolución de la gran Colombia, por dar ejemplos.

Asimismo, los estudiantes presentan dificultades para manejar fuentes históricas, situarse cronológicamente en el tiempo y dificultades para establecer relaciones pasado-presente. Los anacronismos cometidos por los estudiantes fueron evidentes, y sus juicios sobre los hechos históricos mostraron claramente sesgos contemporáneos. Esto demuestra que los procesos de empatía histórica en los estudiantes deben desarrollarse para mejorar la comprensión de los sujetos del pasado. Además, los estudiantes carecen de habilidades argumentativas propias del pensamiento crítico en Ciencias Sociales, lo que se relaciona con la falta de manejo de fuentes de información científica, su falta de capacidad para inferir, argumentar y contrastar evidencias.

La información previamente mencionada, subraya la importancia de desarrollar una propuesta pedagógica, específicamente una secuencia didáctica, para fomentar el pensamiento crítico y la empatía histórica. Para llevar a cabo la propuesta, se eligió al curso 803 con el fin de delimitar la población con la que se trabajó. En el siguiente apartado se presenta el diagnóstico del pensamiento crítico y la empatía histórica de dicho grado.

5.2 Diagnóstico de la población:

El diagnóstico se realizó a los estudiantes del grado 803 del colegio IED República de Colombia. El tamaño de esta muestra: 23 personas, de las cuales el 45% son mujeres y el 55% son hombres. Son estudiantes que tienen una edad que oscila entre los 12 y los 15 años. La encuesta diagnóstica se centró en la identificación de los conocimientos previos que tenían los estudiantes respecto al tema de estudio. En este sentido se comparten los siguientes resultados:

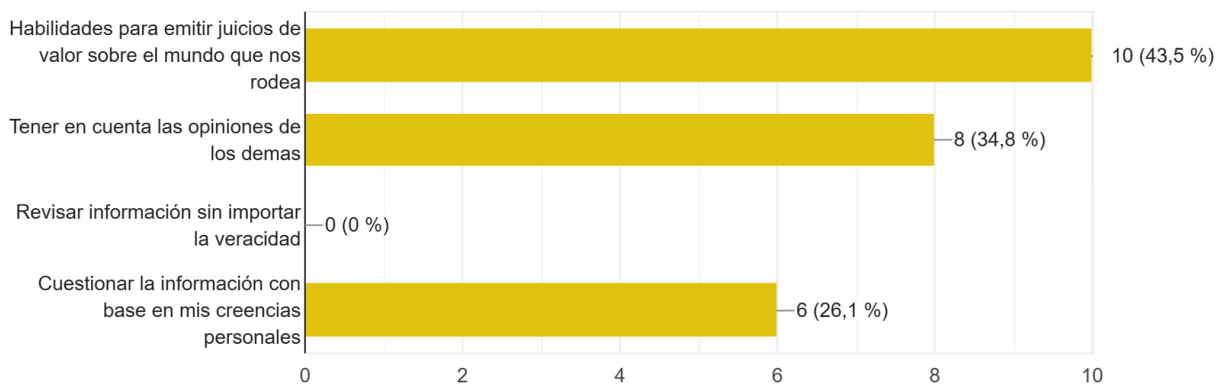
A. Pensamiento crítico

El 43.5% de los estudiantes consideró que el pensamiento crítico tiene que ver con la capacidad de establecer juicios sobre el mundo que nos rodea. Asimismo, un 26.5% respondió que el pensamiento crítico está relacionado con cuestionar la información con base en creencias subjetivas. El 34.8 % de los estudiantes respondieron que las opiniones de los demás están directamente relacionadas con el pensamiento crítico (gráfico 1).

gráfico 1: diagnóstico pensamiento crítico

¿Qué entendemos por pensamiento crítico?

23 respuestas



Elaboración propia

El 26.5% de la población de estudio respondió que el pensamiento crítico está vinculado con las creencias personales. Sin embargo, estas afirmaciones son incorrectas puesto que el pensamiento crítico involucra otras variables como las valoraciones y los juicios, el análisis, la síntesis y el contraste de la información. Por otro lado, tan sólo un 8.7% de los estudiantes busca información en libros, mientras que el 87% de los estudiantes busca información en chat gpt. Estos datos demuestran que los estudiantes no emplean variedad en las fuentes de información, si no que se basaban en la Inteligencia Artificial para soportar sus argumentos y facilitar sus aprendizajes en el área de Historia.

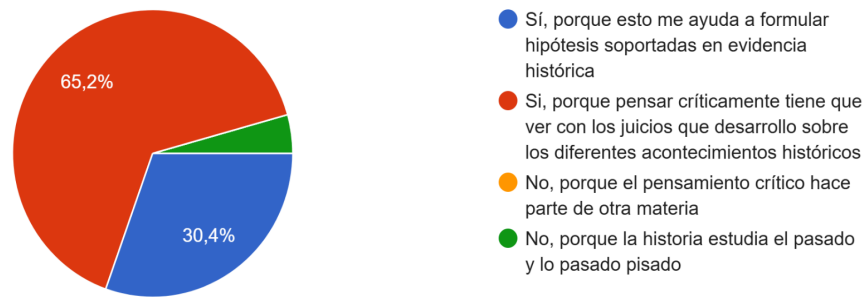
El 30.4% de la muestra consideró que la importancia del pensamiento crítico para aprender historia es la formulación de hipótesis basadas en evidencia histórica. En contraste, un 45.5% de los encuestados consideró que el pensamiento crítico consiste en la capacidad de establecer relaciones

pasado presente. Con esto se puede afirmar que el concepto de pensamiento crítico es difuso para los estudiantes (gráfico 2).

Gráfico 2: desarrollo del pensamiento crítico en el área de historia.

¿Es importante desarrollar pensamiento crítico para aprender historia?

23 respuestas



Elaboración propia

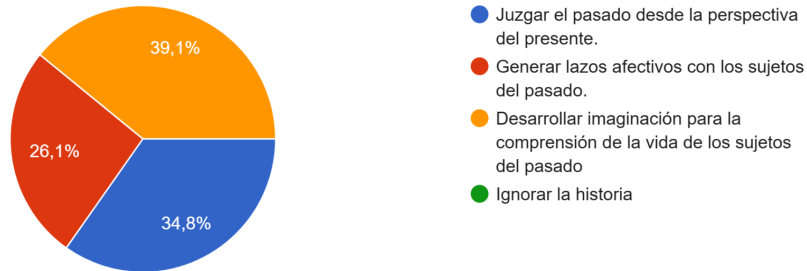
B. La empatía histórica

En el diagnóstico, se encontró que el 34.8% de la población de estudio consideró que la empatía histórica implica juzgar el pasado desde la perspectiva del presente. El 26.1% mencionó que la empatía histórica es el establecimiento de vínculos afectivos con los sujetos del pasado y el 39.1% de los estudiantes contestó que la empatía histórica implica la comprensión de la vida de los sujetos del pasado. (gráfico 3). Con base en los datos presentados, se puede mencionar que una parte importante de los estudiantes entendió la empatía histórica desde una perspectiva opuesta a su definición, mientras que otra fracción de estudiantes no comprendió su definición. Sin embargo, se resalta que el resto de la población muestra una comprensión conceptual del término.

gráfico 3: conceptualización de la empatía histórica

¿Qué implica la empatía histórica?

23 respuestas



Elaboración propia

Por otra parte, el 77.3 % de los estudiantes mencionaron algunos procesos cognitivos que hacen parte de la empatía histórica como las relaciones pasado presente y la comprensión de las dinámicas del pasado. No obstante, un 18.2% de la población consideró importante la empatía histórica principalmente para el establecimiento de relaciones sociales con la comunidad educativa (gráfico 4).

gráfico 4: importancia del desarrollo de la empatía histórica

¿Por qué es importante desarrollar empatía histórica?

22 respuestas



Elaboración propia

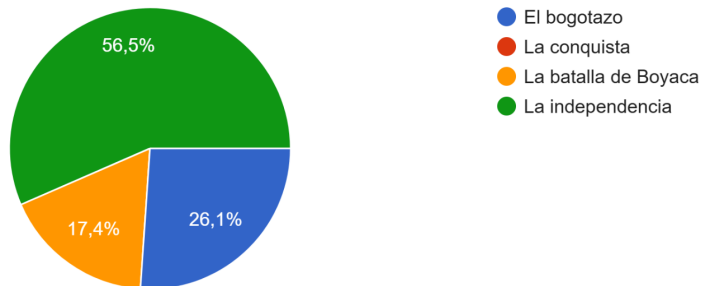
C. Conocimientos previos sobre la vida familiar del siglo XIX en Colombia.

A partir del diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes respecto al tema de estudio se encontró lo siguiente: el 76.9% de los estudiantes se ubicó cronológicamente en el siglo XIX en relación con la independencia y la batalla de Boyacá (gráfico 5). Sin embargo, un 26.1% se situó fuera del periodo abordado, puesto que relacionaron erróneamente el siglo XIX con el bogotazo.

gráfico 5: conocimientos previos sobre el siglo XIX en Colombia

¿Cual de los siguientes acontecimientos hacen parte de la historia del siglo XIX de Colombia?

23 respuestas



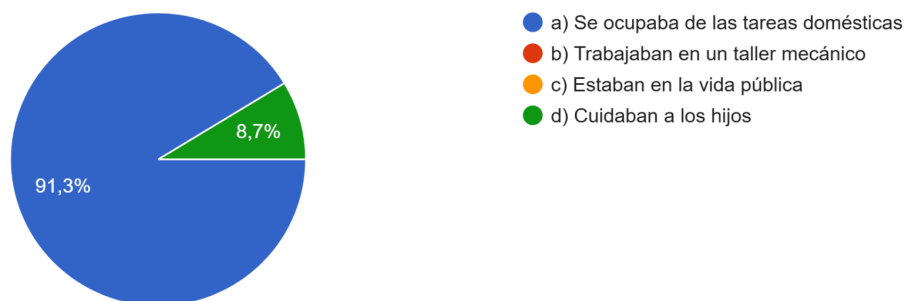
Elaboración propia

Un dato importante, es que solamente un 13% de la población consideró relevante que se aborden temas de la historia cultural. En cuanto a los contenidos tratados, el 56.5% de los estudiantes indicó haber recibido clases de historia que trabajaron la vida familiar del siglo XIX en Colombia. Por el contrario, el 45.5% restante negó que se haya hecho énfasis en estos contenidos en las clases de historia. Además, el 91.3% de los estudiantes afirmó que las mujeres en esa época tenían como principal actividad las tareas domésticas (gráfico 6).

gráfico 6: rol de la mujer en el siglo XIX en Colombia

¿Cuál era el rol de la mujer dentro de la estructura familiar del siglo XIX en Colombia?

23 respuestas



Elaboración propia.

Para concluir esta etapa diagnóstica, es importante señalar que el pensamiento crítico y la empatía histórica de los estudiantes de 803 demostró que existen rezagos en la comprensión conceptual

de los términos y ambigüedades a la hora de establecer la significatividad de ellos para el aprendizaje de historia. En términos temáticos se evidenció que los estudiantes tenían conocimientos previos importantes para la realización del proceso de aprendizaje significativo. Con base en esto, en el siguiente apartado se profundiza en las teorías históricas y pedagógicas que se trabajaron para fomentar el pensamiento crítico, la empatía histórica y los conocimientos de la vida familiar del siglo XIX en Colombia.

6. Capítulo II: Marco Teórico

En este capítulo, se menciona el marco teórico donde se encuentran las respectivas definiciones de cultura articuladas desde la sociología de Talcott Parsons y Peter Burke desde lo simbólico. En la misma línea, se hace referencia a la historia de la Familiar en el siglo XIX en Colombia, desde los aportes de Virginia Gutiérrez de Pineda, Beatriz Castro Carvajal y Susy Bermúdez . Estas autoras teorizaron los conceptos que configuran el imaginario simbólico del siglo XIX en Colombia haciendo énfasis en las terminologías de clase y género que encontraban su reproducción en las principales instituciones de la época.

Por su parte, en la sección del marco pedagógico se habla sobre el Aprendizaje Significativo (AS) Aquí se encuentran conceptos como la estructura cognitiva previa del estudiante (ECP) el principio de asimilación y la importancia de valorar el estilo cognoscitivo del alumno. En la siguiente parte, se habla sobre los postulados de Joaquín Prats y John Santacana relacionados con la didáctica de la historia.

6.1 Historia Cultural en perspectiva de lo simbólico: prácticas, representaciones e imaginarios

La historia cultural (HC) fue la corriente historiográfica a partir de la cual se trabajó la historia de la vida familiar. En esta corriente se da relevancia al término cultura, de ahí la importancia del concepto para la investigación. El término *cultura* es diverso y tiene muchas formas de interpretarse. Para efectos de esta investigación se trabajó el concepto a partir de lo planteado por la sociología. Para Parsons (1951) el concepto cultura es un:

sistema de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia experiencia.

Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales, y, por cierto, aprendidos, suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y en su relación consigo mismos. (Pág. 247).

Con base en lo anterior, el concepto de cultura se abordó desde una perspectiva simbólica que aportó al trabajo en la misma línea que lo hizo la (HC). Ambos comparten esa categoría de análisis como principal interés de la cultura y la historia, haciendo referencia a la construcción de significados compartidos y aprendidos por los sujetos históricos.

De la misma forma, para Burke (2006) la HC es una corriente historiográfica que se caracteriza por su dificultad de definición. Las imprecisiones conceptuales de esta disciplina se deben a su interdisciplinariedad y las significativas propuestas de autores por delimitar sus estudios y especificar sus métodos. Sin embargo, el acercamiento del autor se da alrededor de lo simbólico. Si bien el análisis de la historia cultural tiene otros elementos de igual relevancia, la categoría de simbólico es transversal a los demás estudios dentro de la HC, por esto se eligió como principal enfoque teórico. Así para *Burke* (2006) el epicentro de la historia cultural reside en:

La preocupación por lo simbólico y su interpretación. Conscientes o inconscientes, los símbolos se pueden encontrar por doquier, desde el arte hasta la vida cotidiana, pero una aproximación del pasado en términos del simbolismo no es sino una aproximación entre otras. (pág. 15).

En este sentido, lo simbólico en términos de la historia cultural hace referencia, tal y como lo mencionan Pons y Serna (2013) a las formas de interpretación e interacción que tiene una población y que les sirven para afrontar la realidad que les es cercana. Cabe resaltar que las dinámicas interpretativas e interactivas con el medio se generan en conjunto y por lo general, se comparten formas de relacionamiento interconectadas con bases de carácter moral, religioso, político y social. Siguiendo la línea anterior, esta investigación se abordó desde la categoría de lo simbólico haciendo referencia a las costumbres, religión y sociedad construidas en el contexto histórico de la familia en el siglo XIX en Colombia. Asimismo, se hizo un acercamiento con los estudiantes a las prácticas culturales, representaciones culturales e imaginarios.

De lo anterior, Hering, M (2012) resalta que la construcción de prácticas, imaginarios y representaciones de las sociedades son parte integrante del universo simbólico. Estos modifican, movilizan y reelaboran estos paradigmas. Se puede afirmar que no es un proceso que se quede con una sola visión, sino que tiene transformaciones importantes con el pasar del tiempo histórico. A partir de esto se trabajó la interacción entre los conceptos de prácticas, representaciones e imaginarios en el escenario simbólico. El mismo autor, menciona que las prácticas hacen referencia a la serie de acciones individuales y colectivas que significan un contexto. Es decir, más allá de la descripción de las prácticas, se buscó el significado social de estas prácticas en el contexto de estudio. Por otra parte, la categoría de imaginarios se trabajó sujeta a los esquemas mentales, colectivos e individuales que hacen parte de la cultura, sobre todo alrededor de los temarios morales, de género y sus significados en la época de estudio. Las representaciones son las materializaciones que surgen producto de las concepciones culturales, es decir, objetos en concreto como las esculturas, literatura, pintura, arquitectura etc.

Los conceptos abordados fueron eje fundamental de esta investigación porque permitieron hacer un abordaje más profundo alrededor de las relaciones entre la cultura y lo simbólico. Estos elementos ayudaron en la comprensión de las relaciones entre familia y cultura del siglo XIX en Colombia.

6.2 Las Familias del Siglo XIX en Colombia desde la Perspectiva de lo Simbólico.

Los principales aportes al estudio de la Historia de la Vida Familiar en Colombia los realizaron las autoras Carvajal, B (2016) Bermúdez, S (1993) y Gutiérrez de Pineda, V (1964). Las cuales trabajaron la categoría de la vida cotidiana, pero en su gran mayoría se refieren a los acontecimientos que pasaban entre las familias que hicieron parte del escenario histórico del siglo XIX en Colombia.

En primer lugar, Gutiérrez de Pineda (1964) trabaja la familia en el siglo XIX en Colombia a partir de la relación estrecha entre familia, religión y cultura. La autora afirma que la familia estaba conformada

sistemáticamente por el imaginario simbólico, cultural y hegemónico de la religión. En este sentido el patrón cultural en términos de familia, se basó en matrimonio. En este sentido, la iglesia era concebida como una institución aceptada en la conformación de las familias. Cabe resaltar que existieron imaginarios hegemónicos que vincularon sesgos clasistas y patriarcales. Por consiguiente, lo simbólico se consideró importante para entender esos relacionamientos de poder y segregación que hacían parte de la cultura del siglo XIX en Colombia.

En la concepción de los roles de género, se asocia principalmente la sexualidad moral propuesta por la iglesia católica sobre la mujer. Asimismo, su rol como madre y ama de casa, relegada de la vida pública y el trabajo. Mientras que el hombre tenía una participación en la economía y se le veía desde el imaginario cultural como el sexo fuerte.

Por su parte, Carvajal (2016) profundiza en el estudio de la vida cotidiana colombiana desde el siglo XVII hasta el siglo XIX. Sin embargo, una buena parte de su trabajo se centra en el análisis de la vida doméstica. La autora hace referencia a la institución familiar como base de la sociedad y del proyecto nacional. La familia se entendía como un escenario forjador de cultura, costumbres y aparataje simbólico. Asimismo, se mencionan las condiciones materiales de existencia haciendo referencia a connotaciones de clase, el matrimonio, la familia y la religión. Las familias solían llevar rutinas establecidas entre el trabajo, los quehaceres del hogar y el ocio.

En la cultura de la época las mujeres solían pasar el día a día inmersas en el arte (sobre todo las mujeres de clase alta). Los niños de clase alta lograban asistir a las escuelas de las ciudades más importantes como Bogotá y Medellín. Por su parte, las mujeres pobres solían emplearse en labores domésticas y los hijos de las madres pobres tenían que trabajar por las condiciones de extrema pobreza de sus familias. En este sentido, la autora también contribuye al análisis de la categoría de clase.

Por su parte, Bermúdez (1993) analiza categorías de clase y género. Haciendo énfasis en la relación entre familia, iglesia y matrimonio. Su aporte más significativo al tema de estudio fue

principalmente la construcción de imaginarios del género desde el plano simbólico. Con su concepto del “bello sexo” aportó a la perspectiva del imaginario que se tenía sobre la mujer como sexo débil y romantizado del siglo XIX, esto promovido por la iglesia católica. En este sentido, toda mujer que se salía de estos parámetros o que tenía un rasgo distintivo del patrón cultural se consideraba indigna o pecadora. Por ejemplo, las madres solteras.

En conclusión, los aportes que generaron las autoras mencionadas para la investigación fueron las categorías que en términos simbólicos generaron prácticas, representaciones e imaginarios. Asimismo, las autoras ayudaron en el abordaje de lo simbólico en términos culturales porque hicieron apreciaciones de la familia, la religión y la cultura como elementos centrales. Otro elemento importante es que este apartado le dio a la investigación una idea de los aspectos teóricos que se trabajaron con la población de estudio. Con base en las teorías aquí mencionadas, en el próximo apartado se abordan los diferentes postulados pedagógicos que ayudaron con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y la empatía histórica.

7. Marco Pedagógico.

En este apartado se abordan los fundamentos pedagógicos que sustentan el fomento de las habilidades cognitivas y los aprendizajes relacionados con la historia de la vida familiar. Por consiguiente, se trabaja el Aprendizaje Significativo (AS) planteado por David Ausubel. De esta teoría pedagógica se resaltan los conceptos de Estructura Cognitiva Previa (ECP), el Aprendizaje Mecánico (AM), el principio de asimilación y la configuración de significados y materiales dentro del AS. Posteriormente se presenta la teoría didáctica de la historia trabajada por Joaquín Prats, las habilidades cognitivas de la historia, el uso de fuentes primarias en el aula y la teoría de las secuencias didácticas.

7.1 Aprendizaje Significativo

La teoría del aprendizaje significativo planteada por Ausubel (1983) propone que el aprendizaje del alumno depende de la relación entre ECP con la nueva información. Esto significa, que para promover el aprendizaje significativo es de vital importancia que en el proceso de aprendizaje se busque una interacción entre los conocimientos previos del estudiante y la información que conoce alrededor de conceptos e ideas. El autor profundiza en la función de la ECP para el aprendizaje significativo y no mecánico. En la ECP se argumenta que el aprendizaje del alumno no parte desde cero, es decir, se da por sentado que el estudiante ya posee algún mínimo de conocimientos, conceptos e ideas potencialmente relacionados con la nueva información.

En comparación con el AS el AM, señala el autor, es un aprendizaje donde se le presenta al alumno la información de manera arbitraria y desconectada. La información, el conocimiento y los conceptos en este tipo de aprendizaje son arbitrarios en la medida en que el estudiante realmente solo memoriza significados, palabras, conceptos desconectados completamente entre sí y que no aseguran el aprendizaje, solo el ejercicio de memoria. Este elemento fue central en la investigación, debido al interés en fomentar habilidades cognitivas de la historia, más allá de la memorización mecánica de fechas, personajes y acontecimientos históricos. Se buscó, dentro de la perspectiva del AS, la generación de habilidades cognitivas propias del conocimiento histórico y la asimilación de conceptos e información articulada con la ECP del estudiante.

El principio de asimilación se refiere a la interacción entre los conceptos e información nuevos y la estructura cognitiva existente. Esta dinámica le da nuevas significaciones a la ECP del estudiante, que se analizan en la relación entre los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos.

Por otra parte, los significados y los materiales fueron importantes para este proyecto. El material debe ser potencialmente significativo en términos de asociaciones, es decir el material no puede ser arbitrario y descontextualizado de la estructura cognitiva del alumno. Este precepto fue

fundamental porque el material potencialmente significativo se trabajó a partir del uso de fuentes primarias. Además, el autor argumenta alrededor de la fragmentación en el aprendizaje significativo, la extracción y la sustancia de las ideas. Con base en esto, se dividieron las temáticas, competencias y recursos en cuatro partes de aprendizaje en la secuencia didáctica, como se mencionó anteriormente, la fragmentación del conocimiento es importante para lograr un AS.

La autora Díaz (1998) señala la importancia del AS para que se aborden los conocimientos históricos-sociales en la escuela en el marco de una contribución al pensamiento crítico y otros aprendizajes. Con base en lo anterior, la reflexión didáctica sobre el aprendizaje significativo y la didáctica de la historia tiene que ver con las conexiones potenciales del aprendizaje significativo entre conceptos e información contextualizada que genere significatividad para el estudiante. Por esto, en el siguiente apartado se aborda la teoría de la didáctica de la historia como elemento esencial de la promoción de Aprendizajes Significativos.

7.2 Didáctica de la historia.

Los principales aportes a la teoría de la didáctica de la historia los hacen los autores Prats y Santacana (2011). Las contribuciones de estos autores a este apartado teórico se relacionan con los criterios de selección de contenidos y el enseñar a pensar históricamente.

En la línea de la selección de contenidos, Prats y Santacana (2011) mencionan que:

La selección de los contenidos históricos que se incorporan a la educación se debe hacer con criterios que compaginen los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica, lo que comporta que la historia enseñada incorpore los avances de la ciencia histórica. (Pág. 34).

En este sentido, los autores proponen que los temas que se deberían enseñar en la escuela analicen la cronología y el tiempo histórico, temas que planteen procesos de continuidad y de cambio del

devenir histórico, temas que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado, temas de historia local, temas de historia reciente y temas que estudien lugares paralelos. De los mencionados, se eligieron los temas que plantean procesos de continuidad y cambio porque se profundizó en el desarrollo de la empatía histórica; esta habilidad es la que permite diferenciar estos procesos de acuerdo con las teorías descritas en el apartado de habilidades cognitivas de la historia

De otro modo, los autores mencionan que pensar la historia tiene que ver con orientar a los alumnos en el desarrollo de habilidades cognitivas de la historia más complejas que la memorización, con el fin de promover aprendizajes significativos y no mecánicos. Entonces, se destaca que la memoria no fue la principal habilidad intelectual que se trabajó en esta propuesta. Lo mencionado, se profundiza en el siguiente apartado.

7.2.1 Habilidades Cognitivas de la Historia.

De acuerdo con los planteamientos de Díaz (1998) las habilidades cognitivas de la historia que los estudiantes deben desarrollar son:

- *Noción de tiempo histórico:* consiste en la capacidad del estudiante para establecer relaciones de cambio, continuidad y duración de los acontecimientos históricos.
- *Empatía histórica:* comprensión de la perspectiva del agente histórico y consideración de la perspectiva del pasado del agente.
- *Razonamiento relativista:* se vincula a la cualidad de conocimiento interpretativo y de reconstrucción del pasado. Es decir, la comprensión de que en la historia no existen verdades absolutas.
- *Explicación histórica y causalidad:* La comprensión de la causalidad histórica involucra tanto el establecimiento de relaciones causa-efecto como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro.

- *Pensamiento crítico*: El pensamiento crítico involucra el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado.

De estas cinco habilidades mencionadas, esta investigación se centró en: *el pensamiento crítico y la empatía histórica*. Estas dos habilidades construyen relaciones pasado presente con los temarios de selección. Además, contribuyen en la apropiación de conocimientos interconectados con información de diversas fuentes, permiten inferir diferentes posiciones alrededor de las temáticas de estudio, generar juicios y abordar desde una perspectiva crítica los aprendizajes que se dan en el aula. Otro elemento importante es que estas habilidades se consideraron esenciales para el aprendizaje de la historia por la capacidad de profundizar en la generación de cuestionamientos. La empatía histórica permite conectar esos elementos simbólicos del pasado. Con esto, el pensamiento crítico y la empatía histórica construyen aprendizajes estructurados que no se limitan a la memorización. La empatía histórica propiamente dicha, da la posibilidad al estudiante de conectar con el conocimiento histórico sin caer en anacronismos. Estas capacidades permiten la generación de aprendizajes estructurados y complejos que motiven al estudiante en las aulas de clase.

En la línea que propone Díaz, F. (1998) se menciona que el pensamiento crítico desde la perspectiva de la historia y las ciencias sociales es la habilidad cognitiva que tiene el estudiante para:

(...) el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado.

Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de efectuar una indagación lógica y razonar convenientemente. Por otra parte, también requiere de la disposición a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva. (Pág. 23).

Con base en lo anterior en esta investigación el pensamiento crítico se trabajó a partir de la capacidad del alumno para el reconocimiento de supuestos, valores, evaluar argumentos, realizar

inferencias sustentadas y la posesión de conocimientos. Abordar el pensamiento crítico se consideró como elemento central de la investigación para el fomento de otras habilidades cognitivas más allá de la memorización

Por otra parte, la **empatía histórica** se entiende que “para algunos autores es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, está relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado”. (Díaz, F. 2013, pág. 15). En otras palabras, se trata de una habilidad que le permite al estudiante ver el pasado desde la perspectiva del pasado y no juzgarlo a partir de la perspectiva del presente. Esta habilidad establece relaciones entre el pasado y el presente, para este caso se hizo relevante las relaciones entre las familias del pasado y las familias de la actualidad, asimismo entre los elementos culturales que se escogieron de la época de estudio.

Retomando el concepto de empatía histórica, la autora menciona que hay 4 estadios que marcan categóricamente el desarrollo de esta habilidad cognitiva: *Estadio I, Estadio II, Estadio III y Estadio IV*

- *Estadio I:* el estudiante tiende a creer que los sujetos históricos son moral e intelectualmente inferiores a los sujetos de hoy y no toman en cuenta la perspectiva de los sujetos del pasado.
- *Estadio II:* el estudiante identifica características comunes de los sujetos del pasado y se pregunta por los motivos de las acciones.
- *Estadio III:* el estudiante tiene la capacidad de entender las acciones de los sujetos del pasado, aunque los problemas suelen abordarse desde las perspectivas cotidianas del estudiante.
- *Estadio IV:* es el desarrollo total de la empatía histórica, debido a que el estudiante demuestra que es capaz de considerar el punto de vista propio de los agentes históricos.

Con base en lo anterior, es importante mencionar que los estadios de la empatía histórica se tuvieron en cuenta en la evaluación del fomento de esta habilidad. Puesto que esto permitió caracterizar hasta qué estadio se fomenta la habilidad en los estudiantes. Asimismo, se tuvo en cuenta la capacidad para generar conexiones en términos de relaciones pasado presente. Por otra parte, un elemento fundamental de esta investigación fueron las fuentes primarias. En el siguiente apartado se habla sobre la relevancia de las fuentes primarias para el trabajo.

7.2.2 Importancia de las fuentes primarias para enseñar historia.

En el texto de Arquero y Llorente (2019) titulado Haciendo historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en la escuela secundaria, los autores argumentan que la implicación de los estudiantes en la labor del historiador (en relación con el trabajo con fuentes primarias) desarrolla en ellos habilidades de pensamiento histórico mucho más elaboradas que aquellos que han estado involucrados en procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionalistas que priorizan la memorización. Partiendo de los nuevos enfoques historiográficos, el debate crítico, las relaciones pasado-presente, el trabajo con las fuentes historiográficas favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

En esta investigación se consideró importante el uso de las fuentes primarias, producto de las posibilidades y oportunidades que presentó este material para el fomento de las habilidades del pensamiento crítico y la empatía histórica. Es importante comprender que este acercamiento a las fuentes primarias permitió ahondar en la categoría de representaciones.

En función de lo que esta investigación tuvo como uno de sus propósitos, se hace referencia en el siguiente apartado a la teoría de las secuencias didácticas. Ya que, esto se trabajó como uno de los principales instrumentos para el fomento de los aprendizajes y competencias.

7.3. Secuencia Didáctica.

En palabras de Díaz, A (2013): “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo”. (Pág., 1). En este sentido, estas situaciones de aprendizaje que menciona el autor deben contemplar los principios de: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos. Ahora bien, las secuencias didácticas deben llevar una estructura, al menos así lo plantea el autor. A partir de esto, se organizó el grueso de los contenidos sobre la vida familiar en el siglo XIX en Colombia.

Las teorías abordadas en este apartado aportaron a la investigación las categorías pedagógicas. En resumen, el Aprendizaje Significativo permite que se generen aprendizajes interconectados que no sean arbitrarios para el estudiante. Los materiales en términos del AS hablan del uso de fuentes primarias, de la relación del material significativo y la motivación del estudiante para aprender. La didáctica de la historia y el AS otorgaron los puntos de referencia en la selección de contenidos y el pensamiento histórico.

En la siguiente sección se trabaja con los aspectos metodológicos de la investigación, haciendo énfasis en el paradigma constructivista, el método cualitativo, el enfoque de Investigación Acción y los respectivos instrumentos de recolección y análisis de la información. También, se presenta la secuencia didáctica.

8. Capítulo III: Aspectos Metodológicos

Con el propósito de fomentar el pensamiento crítico y la empatía histórica en los estudiantes de 8° del colegio IED República de Colombia, en este capítulo se presenta la metodología del proyecto, el paradigma, método, enfoque y los instrumentos utilizados en la propuesta. Además, se presenta la secuencia didáctica con la estructura, materiales, cronograma e instrumentos de evaluación.

El paradigma en el que se sustentó este proyecto de investigación fue el constructivista. Esta teoría contrasta la generación de conocimiento de tipo social al de tipo natural. Su posición teórica comprende que el saber del mundo no está establecido a priori, sino que se construye alrededor de los procesos de interacción social y de recursos interaccionales. El constructivismo no busca fundamentar datos estadísticos y observar la realidad a través de datos, por el contrario, este paradigma construye la realidad a través de la participación de los sujetos de estudio y el investigador, teniendo en cuenta las subjetividades de cada una de las partes. (Berger y Luckman, 1998).

A partir del constructivismo se sustenta la investigación cualitativa, método que se llevó a cabo dentro de esta investigación:

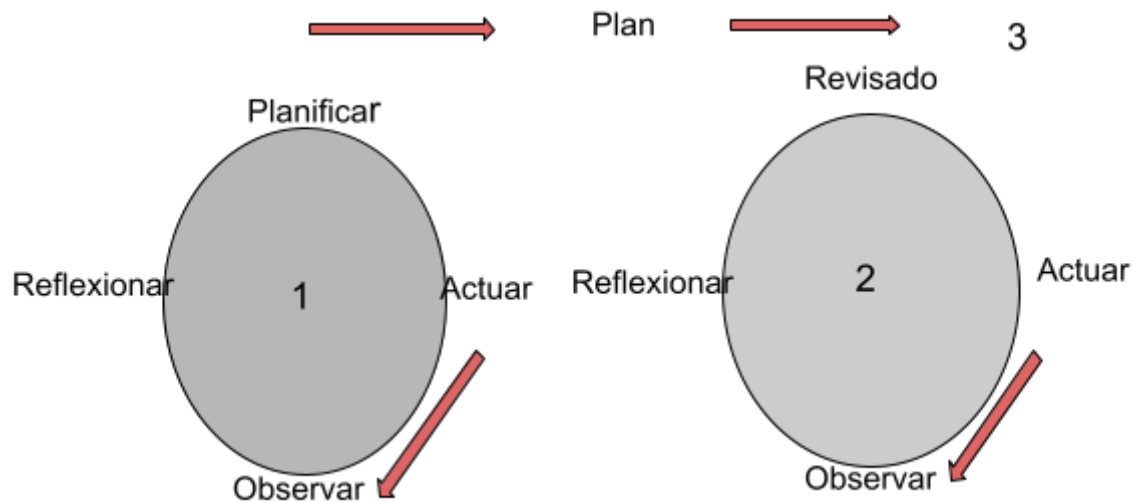
“La investigación cualitativa se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante exposición de los significados de estos sobre estas situaciones y acontecimientos”. (Millán y Schumacher, 2005, pág. 401).

El método cualitativo permitió la comprensión de forma holística de las variables de estudio, sobre todo en la indagación del fomento de la empatía histórica y pensamiento crítico.

El enfoque metodológico fue la Investigación Acción (IA), esto generó aportes en términos de investigación de la teoría, generación de planes de acción y reflexión alrededor de la práctica educativa. La IA busca la mejoría de la praxis educacional a través de propuestas pedagógicas que mejoren en términos prácticos los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Latorre, A. 2005). La investigación acción

posee unas modalidades, de las cuales se escogió la investigación-acción práctica como la más adecuada para esta monografía. Esta rama de la investigación le da autonomía al profesor (investigador) para llevar a cabo los procesos necesarios en la mejora de la praxis educativa. El proceso de la investigación-acción tuvo 4 fases que se integraron con el diseño de la investigación: planificación, acción, observación y reflexión. En la figura 1 se explica gráficamente el proceso de la investigación acción.

figura 2: fases de la investigación-acción



Nota: Esta figura muestra el proceso de investigación-acción, haciendo énfasis en sus principales fases. Tomado de Latorre, A. (2005) [CUADRO].

La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. (Pág. 32).

Paralelamente, en la figura 2 se muestra la estructura metodológica en detalle, teniendo en cuenta los objetivos, las fases que propone la IA, la técnica de recolección de información por fase y finalmente las variables que se tuvieron en cuenta en la categorización de la información.

figura 3: Diseño metodológico de la investigación

Planificar Diagnóstico y diseño del plan de acciones: Diagnóstico de la población y diseño de la secuencia didáctica objetivos trabajados: <i>-Identificar a través de una encuesta el nivel inicial de empatía histórica y pensamiento crítico de los estudiantes de 8° del Colegio IED República de Colombia.</i> <i>-Diseñar una secuencia didáctica para el 8° que promueva el aprendizaje de la vida familiar del siglo XIX en Colombia, desde el enfoque de la historia cultural y el uso de fuentes primarias.</i>	La fase de planeación, de acuerdo con Latorre, A. (2005) corresponde al primer momento de la IA donde se determina el problema de investigación, el diagnóstico y la hipótesis de acción. De acuerdo con lo anterior, el diagnóstico coincidió con la acción requerida en el primer objetivo específico. En el diagnóstico de la empatía histórica y el pensamiento crítico se tuvo como técnica de recolección de información el diario de campo y la encuesta 1. En la encuesta 1 se recolectó información con base en 3 categorías: pensamiento crítico, empatía histórica y conocimientos previos de la vida familiar del siglo XIX en Colombia. Siguiendo con la estructura metodológica de la IA, el siguiente proceso es diseñar el plan de acción. Para efectos de investigación el plan de acción consistió en la elaboración de una secuencia didáctica, cómo se estableció en el segundo objetivo. En la secuencia didáctica se abordó: Objetivo de la secuencia, lineamientos del MEN, marco teórico, marco didáctico, resultados de aprendizaje por intervención, el material didáctico y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.
Actuar: Implementación de la secuencia didáctica Objetivos trabajados: <i>-Implementar con los estudiantes la secuencia didáctica, con el fin del fomento del pensamiento crítico y la empatía histórica</i>	La fase de acción en la IA en palabras de Latorre, A. (2005) debe ser controlada y fundamentada críticamente, buscando cambios en la práctica educativa. La acción además debe generar información que más tarde se analiza en la fase de reflexión. Las actividades que se realizaron en esta fase son las especificadas en la secuencia didáctica. En esta fase se destinaron cuatro intervenciones de 2 horas cada una en las que se trabajaron los temarios y las habilidades cognitivas. La fase de acción y observación, se relacionaron
Observar Observación de la acción: recolección de información con base en la secuencia didáctica.	La etapa de observación consiste en el registro de la acción y los procedimientos que ejecuta el investigador para documentar la investigación. (Latorre, A. 2005). La observación participante, permitió recoger la información necesaria durante el proceso de acción y observación, a través del diario de campo. La información recolectada en la fase de observación se clasificó en las siguientes categorías: 1. Fomento de la Habilidad cognitiva de pensamiento crítico 2. Fomento de la Habilidad cognitiva de empatía histórica. 3. Acercamiento a la historia cultural desde lo simbólico

Reflexionar. Evaluación- reflexión de la acción: Evaluación de la implementación de la secuencia. Objetivos trabajados: -Evaluar los aprendizajes de la vida familiar desde el enfoque de la historia cultural, pensamiento crítico y empatía histórica que se fomentaron en los estudiantes de 8° de la IED República de Colombia.	La etapa de reflexión es el momento final del diseño metodológico de la IA. Se resalta que en esta fase el investigador decide si es óptimo continuar con más ciclos. Esta etapa tiene unas tareas específicas: recopilación, reducción, representación, validación e interpretación de los datos. (Latorre, A, 2005). En esta sección se reunieron los datos de las fases anteriores para la evaluación en las categorías de análisis principales tienen que ver con el fomento del pensamiento crítico y la empatía histórica, cómo se propuso en el objetivo general. También, se analizaron los saberes adquiridos en torno a la temática propuesta.
--	---

Elaboración propia.

Para fomentar el pensamiento crítico y la empatía histórica con los estudiantes de grado 803 del colegio IED República de Colombia, se diseñó una secuencia didáctica. Este instrumento fue de vital importancia porque permitió establecer los contenidos, organizar la información, diseñar material didáctico e instrumentos de evaluación. Por otra parte, se trabajó en concordancia con los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje que se presentan más adelante. Las directrices mencionadas, se contemplaron en la fase de planeación para realizar el respectivo diseño de la secuencia didáctica. Asimismo, se abordó el objetivo de: *Diseñar una secuencia didáctica para el 8° que promueva el aprendizaje de la vida familiar del siglo XIX en Colombia, desde el enfoque de la historia cultural y el uso de fuentes primarias.* De esta manera, se obtuvo la estructura de la secuencia, los objetivos de aprendizaje, cronograma, recursos e instrumentos de evaluación.

8.1 Estructura de la secuencia didáctica

Partiendo de la estructura de secuencias didácticas, se realizaron un total de 4 partes. Estas partes se articularon por un objetivo de aprendizaje en función del fomento de las habilidades trabajadas. Para esta secuencia didáctica los contenidos de la vida familiar del siglo XIX en Colombia se articularon con los siguientes DBA y EBC del 8°:

- Evalúa el impacto producido por los avances tecnológicos en el desarrollo social y económico de Colombia en el siglo XIX. (MEN, 2016, p. 40)
- Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina. (MEN, 2006, p 126).

Con base en lo anterior, se estipularon los resultados de aprendizaje por sesión, el material didáctico y los instrumentos de evaluación. Cabe resaltar que esto se realizó en el marco de la fase de planeación de la Investigación-Acción y el objetivo de: *Diseñar una secuencia didáctica para el 8° que promueva el aprendizaje de la vida familiar del siglo XIX en Colombia, desde el enfoque de la historia cultural y el uso de fuentes primarias.* En la figura 4 se muestra el cronograma con los elementos mencionados.

figura 4: cronograma

Número de parte	Resultados de aprendizaje	Recursos pedagógicos	Instrumentos de evaluación
Parte 1 Fecha: 27/08/24 Duración: 2 horas	Identificar el papel preponderante de las instituciones en la cultura y la familia durante el siglo XIX colombiano.	• Fuente primaria: <i>sobre la religión</i> • Ficha de análisis 1	Lista de chequeo 1
Parte 2 Fecha: 03/09/24 Duración: 2 horas	Identificar los roles de los integrantes de las familias de Colombia del siglo XIX.	• Fuente primaria: Gertrudis y Leonardo • Ficha de análisis 2	Lista de chequeo 2
Parte 3 Fecha: 10/09/24 Duración: 2 hora	Identifica similitudes, diferencias y problemáticas relacionadas con las categorías de género, clase y raza de las familias del siglo XIX en Colombia	• Guía instruccional: puntos 1, 2, 3 y 4. • 10 octavos de cartulina	Lista de chequeo 3

		• Fotografías familiares por grupo • Pegante • Tijeras • Obras gráficas	
Parte 4 Fecha: 17/09/24 Duración: 2 horas	Argumentar acerca del papel de la vida familiar del siglo XIX en Colombia haciendo referencia a sus dinámicas, estructura, problemáticas.	• Guía instruccional, puntos 5,7 y 8 • Formato de póster • Formato de cuadro comparativo	Lista de chequeo 4

Elaboración propia

8.2. Recursos Pedagógicos

Los recursos pedagógicos de esta propuesta se presentan a continuación siguiendo el orden de las sesiones realizadas. Es decir, se presentan los materiales utilizados en cada una de las sesiones, explicando su uso, importancia y la viabilidad.

En la primera parte se trabajó la lectura de la fuente primaria denominada *sobre la religión* (Ver anexo 1). Aunque no se trabajó paleografía con los estudiantes, se hizo una lectura grupal para facilitar los aprendizajes. El punto principal de esta fuente primaria fue visualizar la incidencia de instituciones como la iglesia, el estado y la familia. Otro de los materiales que se utilizó fue la ficha de análisis número 1 (ver anexo 2). Esta ficha de análisis fue útil principalmente para la orientación de la información que se encuentra en la fuente primaria.

En la segunda parte se trabajó con la fuente primaria de *Leonardo y Gertrudis*. (Ver anexo 3). Esta fuente primaria es un relato de periódico de las actividades y roles que ocupaban las mujeres, los hombres y los niños en el siglo XIX en Colombia. En esta sesión se orientaron los aprendizajes relacionados con el fomento de las competencias de empatía histórica y pensamiento crítico.

En la tercera parte se trabajó con el texto orientador. (Ver anexo 4). De manera directa el pensamiento crítico se abordó en esta sesión en los pasos de búsqueda de información, síntesis, análisis e inferencias que los estudiantes hacen para concluir y analizar grupalmente. Acto seguido, se implementó la guía instruccional (Ver anexo 5). Posteriormente, los grupos diseñaron un collage de fotos donde se hizo un ejercicio comparativo entre las fotos familiares de ellos y el compendio de obras gráficas (ver anexo 6) suministradas por el docente para dicho análisis.

En la cuarta parte, se realizó un cuadro comparativo donde los estudiantes establecieron relaciones, diferencias, continuidades y rupturas entre las familias del siglo XIX de Colombia y las familias actuales. Se hace énfasis en las prácticas familiares, imaginarios en roles de género y el impacto cultural. Se pidió a los estudiantes contestar dos preguntas en función de la reflexión sobre sus habilidades de pensamiento crítico y empatía histórica:

- ¿Es importante comprender la forma en que las familias vivían en el pasado, sus prácticas, representaciones e imaginarios y sus relaciones de género sin juzgarlas con la perspectiva del momento histórico en el que vivimos?
- ¿De qué manera el desarrollo del pensamiento crítico nos ayuda a contrastarla información, enunciar y formular juicios sobre las temáticas de historia?

8.3 Instrumentos de Evaluación.

Los instrumentos de evaluación fueron las listas de chequeo. (Ver anexo 7) Las listas de chequeo en términos generales estipulan las directrices evaluativas. Se hizo énfasis en habilidades de selección de información, análisis de información, uso de fuentes, elaboración de preguntas y emisión para el caso del pensamiento crítico y en el caso de la empatía histórica se trabajó con las habilidades por sesión relacionadas con la capacidad del estudiante para establecer relaciones entre las dinámicas familiares y

la cultura de la época, identificar roles y sus significados culturales y el establecimiento de continuidades y rupturas históricas.

9. Capítulo IV: Implementación y evaluación de la propuesta

Teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, temarios, materiales pedagógicos e instrumentos de evaluación trabajados anteriormente, en este capítulo se describe el trabajo de las teorías durante la aplicación de la secuencia didáctica y la descripción de cada una de las sesiones. Asimismo, se evalúa el fomento del pensamiento crítico, empatía histórica y los aprendizajes de la vida familiar. Cabe resaltar que en este capítulo se trabaron los objetivos de:

- Implementar con los estudiantes la secuencia didáctica, con el fin del fomento del pensamiento crítico y la empatía histórica
- Evaluar los aprendizajes de la vida familiar desde el enfoque de la historia cultural, pensamiento crítico y empatía histórica de los estudiantes de 8° de la IED República de Colombia.

9.1 implementación

9.1.1 ¿Cómo se trabajó la historia cultural desde lo simbólico, la familia del siglo XIX en Colombia y el aprendizaje significativo en la ejecución de la secuencia didáctica?

Las temáticas se abordaron a partir del elemento simbólico. Esto se trabajó con el imaginario, prácticas y representaciones culturales de la época. En términos de imaginario, la perspectiva que se tenía alrededor de las formas en que las instituciones (familia, iglesia) situaban los estereotipos de género. Por otra parte, en términos de imaginario se profundizó en el imaginario de “sexo débil” y romantizado que se tenía sobre la mujer en el siglo XIX, influenciado por la idea virginal que promovía la iglesia a través de elementos simbólicos como la castidad sexual. Las prácticas se abordaron haciendo alusión principalmente al matrimonio como práctica de la institución familiar. Entonces, en la teoría se resalta que el matrimonio era una práctica común para validar la familia. Las familias que no siguieran esta directriz normativa impuesta por la cultura religiosa estaban segregadas, marginadas y juzgadas por el resto de la población, la iglesia e incluso por el estado. En términos de representaciones, se buscó

hacer un análisis de las obras gráficas y de los manuscritos, para encontrar elementos simbólicos de la época.

De igual forma, el aprendizaje significativo se trabajó haciendo hincapié en el principio de asimilación, usando la lluvia de ideas como herramienta de conexión entre los conocimientos previos y la nueva información. Asimismo, se habló sobre las relaciones existentes entre cultura, religión y familia haciendo alusión a lo simbólico. Esto significa que el estudiante abordó de forma conexa los contenidos estableciendo relaciones pasado-presente. Además, en esta investigación se trabajó con el estudiante de manera conjunta, haciendo los respectivos análisis de las fuentes, estableciendo argumentos, inferencias, contrastaciones que buscaron la apropiación de habilidades del pensamiento crítico y la empatía histórica.

9.1.2 descripción de la implementación por sesión

Teniendo en cuenta las teorías propuestas, **en la primera parte** se trabajó con los estudiantes de manera conjunta en la construcción de una mapa mental grupal en estilo lluvia de ideas, para hacer la conceptualización de los términos cultura, familia, matrimonio, simbólico, imaginario, representaciones y prácticas. Posteriormente, se hicieron los primeros acercamientos al trabajo con fuentes primarias de manera conjunta. La actividad central de la clase consistió en el análisis de las fuentes primarias. Al finalizar la clase, los estudiantes entregaron la ficha de análisis 1. (Ver anexo 2) En esta sesión se trabajó el pensamiento crítico a partir del establecimiento de inferencias y conclusiones sobre las relaciones entre las instituciones, la familia y la cultura de la época. Por otra parte, la empatía histórica, se llevó a cabo a través del análisis de las fuentes, se resaltó la capacidad de comprensión del estudiante de elementos culturales de los sujetos históricos.

En la segunda parte se trabajó en parejas. En esta sesión se hizo análisis de la fuente primaria de Leonardo y Gertrudis, artículo de prensa de la época. (ver anexo 3). Se planteó que los estudiantes debían identificar los roles de género y clase en las familias del siglo XIX en Colombia, para

esto se explicó que es un rol de género y clase de manera discursiva. La categoría de imaginario se trabajó a partir de las dinámicas segregadoras impulsadas por la religión y la sociedad de la época. Con base en esta fuente los estudiantes contestaron la ficha de análisis número 2. (ver anexo 10).

Posteriormente, se socializaron los hallazgos en clase. En esta sesión se abordó el pensamiento crítico a partir del establecimiento de juicios y preguntas alrededor de las dinámicas de género de las familias. Por su parte, la empatía histórica fue importante en el establecimiento de relaciones pasado-presente de esas dinámicas.

En la tercera parte se trabajó en grupos de cuatro estudiantes. Los grupos desarrollaron los puntos 1,2 y 3 de la guía instruccional. (ver anexo 5). Se abordó la temática de clase y género del siglo XIX. Se profundizó en las dinámicas de pobreza y marginación de las familias y el contraste de las condiciones de la élite criolla. En esta sesión, el pensamiento crítico obtuvo una relevancia importante porque se dio a los estudiantes instrucción para buscar información en diferentes fuentes y sacar conclusiones e inferencias de la información encontrada. La empatía histórica se impulsó a partir del establecimiento de relaciones pasado presente sobre las familias y la consideración de la perspectiva del pasado mediada por la cultura del momento.

En la cuarta sesión se abordó una comparación entre las familias del siglo XIX y las familias de la época actual. Para esta sesión los estudiantes llevaron fotos de sus familias y realizaron el análisis comparativo entre las fotos y las obras gráficas mencionadas anteriormente. A partir de la comparación, desarrollaron el punto 5, 6 y 7 de la guía instruccional. (ver anexo 5) Con base en esto, el pensamiento crítico estuvo inmerso en la sesión a partir de las preguntas que llevaron a cuestionamientos importantes, el establecimiento de juicios e inferencias y contrastación de argumentos. La empatía histórica se abordó en el establecimiento de relaciones pasado presente.

En el siguiente apartado se profundiza en los principales resultados de la implementación de la secuencia.

9.2 Resultados de la implementación.

En este apartado se evalúa el alcance de la propuesta, es decir, el fomento del pensamiento crítico y la empatía histórica. En concordancia con la fase de reflexión de la Investigación-acción esto corresponde al objetivo específico de: *Evaluar los aprendizajes de la vida familiar desde el enfoque de la historia cultural, pensamiento crítico y empatía histórica en los estudiantes de 8° de la IED República de Colombia.* Para ello se analizan las siguientes categorías:

- Fomento del pensamiento crítico
- Fomento de la empatía histórica
- Acercamiento a la historia cultural desde lo simbólico

a. Fomento del pensamiento crítico.

Para esta competencia, se tuvo en cuenta la capacidad de los estudiantes para generar juicios críticos en torno a las dinámicas patriarcales de la época, la falta de derechos de las mujeres, las condiciones de extrema pobreza en las que vivían las familias de las clases sociales menos favorecidas. Asimismo, los estudiantes lograron avances en la búsqueda de información y uso de diferentes fuentes como libros, noticias y recursos web. Sin embargo, no se logró avanzar en la realización de inferencias respecto a la información que encontraron. Es decir, de la información encontrada no se dio un análisis estructurado para inferir y sustentar argumentos.

b. Fomento de la empatía histórica.

Los estudiantes lograron identificar relaciones pasado- presente a través del análisis de los cambios en las dinámicas de género del siglo XIX en comparación con la actualidad. Los estudiantes argumentaron que las mujeres ahora tienen más derechos y mejores condiciones en la sociedad y su rol en las familias ha cambiado. Ya no se ve a las mujeres como amas de casa, dado los cambios de la cultura colombiana, se reconoce la importancia de desempeñar otros roles en la vida pública. Asimismo, los hombres ahora tienen responsabilidades en el hogar que antes no se les asignaba. Por otra parte, los

estudiantes tuvieron dificultades con el abordaje de la perspectiva del pasado. Esto significa que en términos de estadios de empatía histórica, sitúa a los estudiantes en el estadio III. Es decir, si bien los estudiantes tienen la capacidad de entender las acciones de los sujetos del pasado, abordan los problemas desde sus propias perspectivas cotidianas y no están considerando en su totalidad el punto de vista de los agentes históricos.

c. Acercamiento a la historia cultural desde lo simbólico

En términos de las **prácticas culturales**, los estudiantes lograron comprender la centralidad del matrimonio como una práctica que constituía la sociedad colombiana del siglo XIX, mediada principalmente por la iglesia católica. Asimismo, en la categoría de **imaginarios** los estudiantes identificaron que a la mujer se le consideraba como “sexo debil” y se romantizaba todo lo relacionado con el ideal femenino. Por otra parte, las representaciones culturales no se pudieron abordar completamente debido a la dificultad y conocimientos previos en el uso de fuentes primarias. Los estudiantes tuvieron dificultades para utilizar estos recursos y establecer que las fuentes son representaciones de la época de estudio.

A manera de cierre, se identifica que la implementación de la secuencia didáctica tuvo como fortaleza la apertura por parte de los estudiantes para trabajar temáticas diferentes a las que se vienen abordando en la escuela, si bien la encuesta 1 (ver Anexo 8) muestra que solo un 13% de los estudiantes consideró importante el trabajo de la historia cultural, es evidente que conectar esta corriente historiográfica con la historia de la vida familiar fue de un impacto significativo en el interés y motivación del estudiante en los aprendizajes.

En términos de debilidades se resalta que si bien la selección de fuentes primarias llamó la atención de los estudiantes, no se realizó un acercamiento a la paleografía lo que hubiese permitido una mayor contribución al trabajo. Si bien se realizó una lectura colectiva, los estudiantes no lograron comprender en su totalidad las fuentes primarias. Asimismo, en el transcurso de la implementación se

dió cuenta que era necesario hacer un trabajo más extenso para mejorar los alcances de la intervención. Esto fue una barrera en la promoción de los objetivos de aprendizaje, las actividades realizadas con los estudiantes y el alcance del fomento de las competencias de la historia planteadas en esta propuesta.

10. Conclusiones y recomendaciones.

La enseñanza de la historia en Colombia ha estado marcada por diferentes retos tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo de habilidades cognitivas, específicamente el pensamiento crítico y la empatía histórica. Estas habilidades son fundamentales, ya que no priorizan la memorización y repetición de contenidos. Por tal razón, la propuesta didáctica desarrollada en este proyecto, tuvo como objetivo fomentar estas dos habilidades a partir del estudio de la historia de la familia del siglo XIX en Colombia. Para ello, se partió de trabajar la Historia cultural en términos de un enfoque simbólico desde los imaginarios y prácticas de la cultura de la época.

Asimismo, las teorías del aprendizaje significativo han contribuido en términos del principio de asimilación e información con la estructura cognitiva del alumno para que los aprendizajes no se dieran de manera arbitraria. Las teorías didácticas han permitido organizar la propuesta a partir de los contenidos de la vida familiar siendo esto fundamental para la generación de aprendizajes significativos. Por su parte, La Investigación Acción ha contribuido en la organización de un diseño metodológico basado en las cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión. Las cuales se corresponden con los objetivos específicos del proyecto.

Como resultado, se logró fomentar en los estudiantes una aproximación al pensamiento crítico y la empatía histórica. En el pensamiento crítico se avanzó en la generación de juicios críticos y el manejo de información. En términos de empatía histórica, los estudiantes establecieron relaciones entre el pasado y el presente, pero abordando los problemas desde sus propias perspectivas cotidianas. Lo cual indica que se logró avanzar hasta el estadio III de la empatía histórica.

Por otra parte, los temarios de la vida familiar tuvieron una relevancia significativa para los estudiantes, ya que lograron establecer relaciones entre familia, roles de género desde la perspectiva de

la época. A partir de ello, los estudiantes se cuestionaron sobre las estructuras segregatorias y las condiciones que se presentaban en la Colombia del siglo XIX.

En términos generales, a pesar de las pocas partes trabajadas y de que no se logran resultados ambiciosos, se debe resaltar en qué medida se cumplió con los objetivos propuestos: los estudiantes fortalecieron la empatía histórica y pensamiento crítico y también se trabajan desde una perspectiva crítica elementos importantes de la historia de la familia del siglo XIX en Colombia.

Con el fin de que se logren mejores resultados en próximas investigaciones, es pertinente que se tengan en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Es de vital importancia que para próximas investigaciones se destinen más de cuatro sesiones de intervención, esto con el fin de mejorar la calidad de los resultados, de aprendizajes y de competencias
- Es menester que se hagan rigurosos procesos de selección de fuentes primarias para llevar a los espacios de enseñanza-aprendizaje en el aula, asimismo se deben plantear materiales pedagógicos que mejoren la calidad de las observaciones por parte de los estudiantes.
- Es fundamental que se motiven habilidades cognitivas de la historia y que no se priorice la memorización como habilidad central del aprendizaje.
- Ahondar en elementos cognitivos como la percepción cronológica, para ubicar mejor a los estudiantes en el tiempo histórico.
- Buscar otras alternativas diferentes a las secuencias didácticas como instrumento de promoción de las teorías y aprendizajes.
- Generar espacios dentro del aula que motiven a los estudiantes a debatir con sus compañeros con el fin de desarrollar pensamiento crítico.

- Para desarrollar empatía histórica se recomienda utilizar fuentes primarias que hagan alusión a otras formas de relacionamiento social y cultural de la época de interés. Las fuentes primarias se consideran como un elemento diferencial para utilizar materiales potencialmente significativos en el área de historia.

9. Lista de Referencia o Bibliografía

- Acevedo Tarazona, Á., & Samacá Alonso, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación*, (62), 219-242.
- Arias, D (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alonso, J. S., & Pons, A. P. (2013). *La historia cultural (2.ª Edición): Autores, obras, lugares*. Ediciones Akal.
- Arias, D. (2014). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Asensio Chapapría, F., Gómez Ruíz, M. L., & López Fernández, M. I. (2003). Pensamiento crítico en historia. Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CIEF*, 1(1-10), 1-10.
- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Berger, P y Luckmann, T (1998). *La construcción social de la realidad*, trad. Silvia Zuleta, Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Bermúdez Q., S. (1987). *Mujer y familia durante el Olimpo radical*. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas: Departamento de Historia.
- Bermúdez, Q., S. (1993). *El “bello sexo” y la familia durante el siglo XIX en Colombia*. Revisión de publicaciones sobre el tema. <https://doi.org/10.7440/histcrit8.1993.0>
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia Cultural?* Ed Paidós.

Carrillo, M, Guerrero, C. (2016). *LA FAMILIA COLONIAL, ICONOGRAFÍA DE LA SAGRADA FAMILIA, LA FIGURA DE SAN JOSÉ Y EL NIÑO COMO HERRAMIENTA DE SOCIALIZACIÓN EN SANTAFÉ DE BOGOTÁ COLONIAL. SIGLO XVII*

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar Ciencias Sociales y la Historia. Ed visor.*

Castro, B. (2016). *Historia de la vida cotidiana en Colombia. Ed BC*

Carvajal, R. (2016). *TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN. Recuperado de:*

<https://administracionpublicauba.files.wordpress.com/2016/03/tecnicas-de-anc3a1lisis-de-informacion3b3n.pdf>

Cano, E. (2015). *LAS RÚBRICAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿USO O ABUSO?* <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>

Chartier, R. (2007). *¿Existe una nueva historia cultural? Formas de historia cultural. Buenos Aires: Prometeo.*

Decreto 1660 de 2019 (septiembre 12). Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015. Bogotá: Diario Oficial.

De Pineda, V. G. (1968). *Familia y cultura en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo y Departamento de Sociología (Sección Investigaciones), Universidad Nacional de Colombia.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-1*

Duby, G, Arias, P. (2001). *Historia de la vida privada*. Ed taurus.

Espinoza, J. (1998[1810]). [obra gráfica]Antonio Morales y familia.

El padre de familia a sus hijos sobre la religión (1860)[manuscrito]. Biblioteca Nacional de Colombia

Fernandez, C. (2008[1851]) Notables de la capital [obra gráfica] Biblioteca Nacional de Colombia.

https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/2978/0

Gil, D. (2015). *Estado del arte de las monografías de historia de la cultura Aprobadas por el*

Departamento de Historia de la Universidad de Antioquia. 1988- 2014.

Gómez, D. (2019). *LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz.*

Henao, A. M. G. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista virtual universidad católica del norte*, (35), 326-345.

Hernández Enciso, D. P. (2017). Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia estado del arte 2002-2016.

Hering, M., & Pérez, A. (2012). Historia cultural desde Colombia. Categorías y debates. *Universidad Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes. Bogotá.*

IED República de Colombia. (2024). *IED colegio República de Colombia "fotografías"*. Obtenido de IED colegio República de Colombia: <https://www.iedcolegiorepublicadecolombia.edu.co/>

IED República de Colombia. (2020). *Manual de Convivencia.*

<http://www.iedcolegiorepublicadecolombia.edu.co/Patricia/2022/PEI2022MALLA%20CURRICULAR.pdf>.

Hejeline, L. (2022). ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LAS INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES DIFUNDIDAS EN ARTÍCULOS DE REVISTAS ACADÉMICAS.

<https://doi.org/10.15517/rcs.v0i176.52738>

Latorre, A. (2005). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Ed graó

Ley 1874 de 2017 (diciembre 27) por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial.

- Llorente, D. A., Arquero, B. E. (2019). *Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria*. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34(1), 29-40.
- Melo, Rodriguez, D. (2004). *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*.
- Mejia, R. (2003). *COMBINACIÓN ESTRATÉGICA: INVESTIGACIÓN SOCIOCULTURAL CUALITATIVA-CUANTITATIVA*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890003.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2004. Estándares Básicos de Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2008. Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002. Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Serie de lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional Ley 115 de 1994. (1994). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): definición y alcances. Sistema integral de gestión educativa.*
- Monsalve, A, Perez, E. (2012). *El diario pedagógico como herramienta para la investigación*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>
- Molina, S., Rodríguez, R., Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia Clío, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson educación.

Parsons, T. (1951) El sistema social. Recuperado de:

<https://teoriasuno.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>

Paz, M. (2009[1853]) Cigarrera: provincia del Cauca. [obra gráfica]Biblioteca nacional de Colombia.

https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/2996/0

Paz, M. (2009[1853]) Llapanga i mestizo del Cauca. [obra gráfica] Biblioteca Nacional de Colombia.

https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/2993/0

Pérez, L, Roa, A, (2022). *RETOS Y POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LA HISTORIA CULTURAL*.

Prats, J. Santacana, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Ed grao

Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Martínez, P., Arista, V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. México.

Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). *El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato*. Clío, 39. ISSN: 1139-6237.
<http://clio.rediris.es>

Pérez, L. A. & Roa, A. G. (2022). *Retos y posibilidades de la enseñanza de la historia antigua desde la perspectiva del pensamiento histórico y la historia cultural*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/18031>.

Santamaría, C. E. (2022). *Historia cultural muisca: propuesta de enseñanza para un aprendizaje significativo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17503>.

Svarzman, J. (2000). *BEBER DE LAS FUENTES: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LA VIDA COTIDIANA*.

Varela, A. (2012). *Utilización de las fuentes primarias para la enseñanza de la historia*.

9. Anexos

anexo 1: Fuente primaria sobre la religión

<https://drive.google.com/drive/folders/1TufTeLQ6ySbO4iBr2Kod7OLz83AQPNUD>

Anexo 2: Ficha de análisis 1

<https://drive.google.com/drive/folders/1MtL8SOcyznnKwYZusRDdebBH2v9qk2FI>

anexo 3: fuente primaria Leonardo y Gertrudis

<https://drive.google.com/drive/folders/1TufTeLQ6ySbO4iBr2Kod7OLz83AQPNUD>

anexo 4: lectura

https://docs.google.com/document/d/15B0WhM67wGSBraAiJJ0csvrJeXeSknMaGsnC8TvxK_Q/edit?usp=drive_web&ouid=116603070333485360654

anexo 5: instrucciones

https://docs.google.com/document/d/1MXqPRqjPoDKRVg3Hf_H7IPV8csqoPPBW_7BNUpmz0fw/edit?usp=drive_web&ouid=116603070333485360654

anexo 6: obras gráficas

<https://drive.google.com/drive/folders/1TufTeLQ6ySbO4iBr2Kod7OLz83AQPNUD>

anexo 7: Instrumentos de evaluación

Sesión	Competencias aptitudinales	Habilidades cognitivas de la historia	Competencias temáticas
1	- El estudiante utiliza las fuentes primarias para interpretar las dinámicas de la vida familiar del periodo estudiado. - El estudiante responde a las preguntas de la ficha 1 con base en los temarios mencionados en la fuente primaria	- El estudiante establece relaciones entre las instituciones, la familia y la cultura de la época - El estudiante formula preguntas alrededor de la historia de la vida familiar del siglo XIX colombiano - El estudiante interpreta la forma de vivir y las costumbres a fines de la cultura del siglo XIX en Colombia	- El estudiante establece relaciones entre las instituciones, la familia y la cultura de la época - El estudiante reconoce la importancia de las instituciones en la vida familiar de la época

2	• El estudiante relaciona esos imaginarios en los roles de género a partir del contenido de la fuente primaria • El estudiante completa en su totalidad la ficha de análisis de fuente primaria	• El estudiante cuestiona las prácticas de los roles de género en la cultura colombiana del siglo XIX. • El estudiante responde a las preguntas de la ficha 2 utilizando una argumentación basada en información verídica. • El estudiante establece juicios alrededor de las dinámicas y estructura familiar del periodo de estudio	• El estudiante identifica los roles de género en las familias del siglo XIX en Colombia
3	• Los estudiantes trabajan en grupo • El grupo de trabajo consulta información de diversas fuentes • El equipo de trabajo cumple con los plazos de entrega y con las pautas • Los estudiantes elaboran el Collage	• La organización de las fuentes es clara, precisa y está categorizada • El estudiante establece cambios y continuidades ocurridos entre el periodo del olimpo radical y la hegemonía conservadora • El argumento central de las fuentes consultadas es vehemente de acuerdo con la información original de la misma • El análisis de la información logra establecer inferencias, resultados con base en la perspectiva del grupo • Los estudiantes establecen diferencias entre las dinámicas, estructura, estrato, costumbres entre las familias del siglo XIX y	• Establece relaciones entre las prácticas de las familias del siglo XIX en Colombia a partir de las categorías de raza, clase y género

4	- Los estudiantes trabajan en grupo - El formato de póster está bien organizado y completo	- Los estudiantes utilizan fuentes de información verídicas para responder a las preguntas planteadas. - Los estudiantes generan preguntas sobre la temática vista - Los estudiantes comprenden que las formas de vivir de las familias del pasado son diferentes a las actuales - Los estudiantes emiten juicios de valor sobre la temática vista	Establece diferencias, continuidades y rupturas entre las costumbres y formas de vivir de las familias del siglo XIX de Colombia y las actuales.
---	---	---	--

anexo 8: encuesta 1

https://docs.google.com/forms/d/1QH6L4QpBJ_dl_wmKy9c-O_DFWnJT16MA5C4KN_WWy2Q/edit

anexo 9: secuencia didáctica

<https://docs.google.com/document/d/1AVzXJzVZf9dfuHpXVlpt1j-X32X1RBAm/edit?rtpof=true>

anexo 10: ficha de análisis 2

<https://docs.google.com/document/d/1qiJDIqmhorsCzxBruLPpNaDLp-YmMes9SQ8mXZwQuDQ/edit?usp=driveweb&ouid=116603070333485360654>

anexo 11: consentimiento informado

https://drive.google.com/drive/folders/17wX_Xukbd4Fh2Lk34I0Y18_kaQuVNVXW

anexo 12: diarios de campo

https://drive.google.com/drive/folders/1Oe399MUOrZbuCysqcWpYEMAk3Q_xwvds