

PONENCIAS 2016

5°
Congreso
Internacional

PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ
COLOMBIA

2 AL 6 DE NOVIEMBRE DE 2016



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA DESAFÍO COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

Virgelina Castellanos Páez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

RESUMEN

Esta investigación cualitativa analizó las estrategias de enseñanza usadas por la maestra de historia y los efectos en las explicaciones históricas construidas por los estudiantes de octavo grado escolar a través de cinco clases de historia, donde se abordó el tema de los derechos humanos. Participaron una maestra y 32 estudiantes de una institución educativa privada. Las clases fueron videograbadas y transcritas para facilitar el análisis de las diferentes estrategias de enseñanza (i.e., uso de preguntas, talleres individuales y grupales) y las explicaciones históricas de los estudiantes. Los hallazgos revelaron que, la maestra usó con mayor frecuencia estrategias de enseñanza caracterizadas por el uso de preguntas cortas, preguntas retóricas y preguntas literales. Con menor frecuencia, la maestra usó preguntas de tipo reflexivo y debates que buscaban generar un desafío cognitivo y promover el análisis de la información. A nivel del efecto que tuvieron las estrategias de enseñanza sobre el tipo de explicaciones que dieron los estudiantes se encontró que ante preguntas de tipo reflexivo, los estudiantes construyeron explicaciones más amplias y argumentadas donde se evidenció la articulación del conocimiento disciplinar, la memoria colectiva y la experiencia propia. Por el contrario, cuando la maestra usó preguntas cortas y de tipo literal, las explicaciones históricas construidas por los estudiantes fueron menos sofisticadas, caracterizadas por el uso de respuestas cortas limitadas a la enunciación de fechas y datos puntuales. Se concluyó, que las estrategias de enseñanza que usó la maestra andamiaron el tipo de explicaciones históricas que construyeron los estudiantes en el aula de clase.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de enseñanza, Explicaciones históricas, Preguntas reflexivas, Preguntas literales.

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios arrojan que los estudiantes presentan sesgos cognitivos a la hora de explicar los fenómenos socio-históricos. Por ejemplo, los estudiantes tienden a relatar las características centrales de los acontecimientos históricos simplificando u omitiendo información relevante (Carretero & Montanero, 2008; Carretero & Castorina, 2010). En esta misma línea, estudios revelan que los estudiantes tienden a explicar los fenómenos haciendo hincapié en las acciones de los grupos dominantes y los individuos e ignoran las perspectivas de las minorías y los aspectos sociales, económicos y políticos que inciden en la ocurrencia de los hechos históricos. En estos estudios también se ha encontrado que los estudiantes tienden a agregar datos históricos para mantener cohesión en las narrativas que construyen alterando la forma en que sucedieron los hechos (Afflerbach & VanSledright, 2001; Levstik, 2011). Es decir que, los estudiantes presentan sesgos cognitivos al aprender la historia y esto limita la construcción de explicaciones históricas complejas.

Como una forma de superar los sesgos cognitivos de los estudiantes, Chi (2005) plantea que la instrucción se convierte en la posibilidad que tienen los estudiantes para aprender a explicar los fenómenos históricos de forma más compleja y plausible. Con la instrucción los estudiantes aún más jóvenes pueden reconocer mejor y dar cuenta de las relaciones causales de los hechos históricos, así como las diferencias entre el pasado y el presente. Autores señalan que la instrucción específica, puede desafiar a los estudiantes, de todas las edades, a reconstruir el conocimiento histórico. De manera que, es labor del maestro repensar la forma en que enseña para posibilitar que los estudiantes reconstruyan la historia de forma más sofisticada (Afflerbach & VanSledright, 2001; Barton & Levstik, 2004; VanSledright, 2002).

En este sentido, los maestros de historia requieren privilegiar el uso de estrategias didácticas y pedagógicas que den lugar a la indagación, análisis y comprensión, y desde luego situar al estudiante como sujeto activo en la construcción de su conocimiento (Leinhardt, Stainton, Virji & Odoroff, 1994). Así mismo, los maestros de historia deben ofrecer los recursos por los cuales los estudiantes logren establecer relaciones multicausales, y aprendan a explicar los fenómenos históricos articulando las intenciones de los agentes históricos y el funcionamiento de las instituciones sociales en determinada época (i.e., incluir aspectos estructurales) (Bermúdez & Jaramillo, 2001).

En esta línea, el reto del maestro de historia radica en que el estudiante pueda desarrollar la capacidad para relacionar eventos, personajes, intenciones y espacios, establecer interrelaciones entre el contenido disciplinar de eventos históricos locales y las condiciones contextuales o estructurales a nivel social o político para explicar estas relaciones y los eventos que de ellas emergen (Bain, 2005; Schmidt & Braga-García, 2010). Para ello, deberá repensar no solo la forma en que enseña, sino las formas en que estructura el conocimiento que posteriormente enseña a los estudiantes en el aula de clase. Esto es, las formas en que el maestro construye su propio conocimiento histórico posibilitarán recursos a los estudiantes para que él logre construir el conocimiento histórico por sí mismo.

Por lo tanto, esta investigación surgió del interés teórico por comprender cómo en los contextos escolares colombianos se enseña y se aprende la historia en la escuela. Particularmente, el objetivo del estudio fue identificar el efecto de las estrategias de enseñanza sobre las explicaciones históricas construidas en el aula de clase. El conocimiento vinculado al estudio de la enseñanza escolar de la historia resulta esencial en la medida en que permite comprender la manera en que los alumnos elaboran su conocimiento de la sociedad y la historia. Todo lo cual configura y posibilita la comprensión de las problemáticas pasadas y actuales, siempre y cuando la enseñanza sea un ejercicio razonado y profundo que permita no sólo la comprensión conceptual, la descripción de los hechos sino el desarrollo del pensamiento crítico (Carretero & Castorina, 2010).

A nivel social y disciplinar esta investigación busca generar reflexiones sobre los procesos de enseñanza de la historia, con el fin de enriquecer las prácticas pedagógicas y didácticas usadas por

el maestro de historia. De manera que nuevas formas de instrucción puedan generar la construcción de conocimiento histórico complejo.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Por conveniencia, se seleccionó una clase de ciencias sociales de grado octavo de una institución educativa privada de la ciudad de Tunja (Colombia), en la cual participaron estudiantes (n=32) y el docente (n=1). Se observó y video grabó las cinco sesiones de clase (250 minutos) en donde el profesor desarrolló el tema de los derechos humanos como un tema contenido en el currículo para el octavo grado escolar.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación de carácter cualitativo, de tipo descriptivo permitió conocer cuáles estrategias de enseñanza fueron usadas por la docente y cómo estas estrategias afectaron la forma en que los estudiantes explican el fenómeno histórico de los derechos humanos. Para ello, se observó y se grabó en video las clases de ciencias sociales en las que se desarrolló el tema de los derechos humano. Luego, se transcribió y codificó los discursos de los estudiantes y el profesor ocurridos en el aula. En cada una de las cinco clases se identificó la presencia o ausencia de las estrategias de enseñanza. La Tabla 1 muestra las estrategias rastreadas y analizadas en cada una de las sesiones de clase. Así mismo, en la Tabla 2 se presenta los indicadores del tipo de explicaciones históricas construidas por los estudiantes teniendo en cuenta los siguientes elementos: agentes involucrados, aspectos contextuales, uso de fuentes (e.g., primarias, secundarias, memoria colectiva y de la experiencia propia) y uso de conceptos disciplinares.

TABLA 1.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA RASTREADAS A TRAVÉS DE LAS CINCO CLASES

Estrategias de indagación	<p>Preguntas reflexivas. Requieren respuestas que partan de la construcción e interpretación de los estudiantes. Suscitan la inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual del alumnado y se orientan, en gran medida, al análisis y expresión del propio pensamiento en torno al contenido (e.g., ¿Qué significa lo que dices?).</p> <hr/> <p>Preguntas literales. Hacen referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en un libro, un capítulo, un artículo o algún otro documento (e.g., ¿Cuáles eran los personajes principales?).</p> <hr/> <p>Pregunta retórica. Los profesores formulan la pregunta y, antes de que los estudiantes puedan contestar, integran la respuesta en su discurso como si se tratara de un elemento semántico más.</p> <hr/> <p>Preguntas cortas. Promueven respuestas referidas a aspectos puntuales del contenido. Usualmente las respuestas se basan en datos puntuales previamente memorizados (e.g., ¿En qué fecha sucedieron los hechos?).</p>
Estrategias grupales	<p>Debate. Se caracteriza por ser una confrontación abierta donde un grupo de estudiantes defienden una postura y otro grupo están en contra de las ideas planteadas.</p> <hr/> <p>Mesa redonda. Permite la expresión de diferentes puntos de vista sobre un tema. En el grupo existe un moderador, y su finalidad es recopilar la información proveniente de la confrontación de diversos puntos de vista.</p> <hr/> <p>Foro. El estudiante realiza una presentación breve de un tema específico. En seguida los compañeros y maestro realizan preguntas, comentarios y recomendaciones.</p>

Taller. Los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos desarrollando tareas específicas. Como resultado se obtiene un producto elaborado a partir de la aportación de cada uno de los miembros del equipo.

Nota. Elaborada a partir de García (2001) y Pimienta (2012).

TABLA 2.

INDICADORES RASTREADOS PARA TIPIFICAR EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DE LAS EXPLICACIONES HISTÓRICAS PRODUCIDAS POR LOS ESTUDIANTES

Nivel de complejidad de las explicaciones históricas	Indicadores
Menos sofisticadas	Agentes. Enuncia agentes.
	Aspectos estructurales. No tiene en cuenta el contexto en que suceden los hechos.
	Fuentes. Enuncia fuentes sin relativizarlas.
Mayor sofisticación	Conceptos disciplinares. Refiere conceptos disciplinares de causalidad y secuencialidad de eventos.
	Agentes y aspectos estructurales. Incluye agentes y el contexto social, económico en que sucedieron los hechos.
	Fuentes. Relaciona diferentes fuentes relativizándolas.
	Conceptos disciplinares. Su explicación incluye conceptos de multicausalidad, simultaneidad.

Nota. Elaborada a partir de Bermúdez, A. y Jaramillo, R. (2001).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Esta investigación contó con el aval del Comité de Ética para la Investigación de la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se salvaguardaron todos los principios éticos y normas legales que rigen la investigación en Psicología en Colombia. Se contó con la autorización de la institución educativa, el consentimiento de los padres de familia y el asentimiento de cada estudiante participante una vez se explicó el propósito de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se presentan los hallazgos a nivel de las estrategias de enseñanza usadas por la docente. En segundo lugar, se caracterizan las explicaciones históricas construidas por los estudiantes y finalmente, se analiza el efecto de las estrategias de enseñanza sobre las explicaciones históricas.

Frente a las estrategias de enseñanza los hallazgos arrojaron que la docente usó más estrategias orientadas a la indagación de conocimientos que estrategias grupales (Tabla 3). Dentro de las estrategias de indagación privilegió el uso de más preguntas cortas seguido del uso de preguntas retóricas. Esto es, de forma regular la maestra de ciencias sociales usó preguntas cortas que suscitaron respuestas cortas en los estudiantes. Veamos un ejemplo de la clase 2:

Profesora /Inglaterra estaba tras el dominio de las trece colonias pero ellos querían su libertad/ lograron su libertad que fue cuando se unieron a reformar en el siglo XVIII las diferentes reformas que trajeron para liberarse de Inglaterra y formar su propia constitución/ ellos proclaman declaran su propia constitución y se llama la constitución de

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

Virginia/ entonces en donde estaban escritos los derechos humanos de los estados unidos ¿?/

Estudiante /*En la constitución /*

Este fragmento logra tipificar el alcance de las preguntas cortas y el tipo de respuestas generadas por los estudiantes. De manera que los estudiantes respondieron de manera puntual sin mayor explicación ante este tipo de preguntas.

En el siguiente fragmento se ilustra el uso de preguntas retóricas, las cuales fueron usadas con frecuencia por la docente. Este tipo de preguntas se caracterizan porque es la maestra quien formula y responde dichas preguntas.

Profesora /escribimos características de los derechos humanos, vamos a ver por qué fueron importantes esos derechos humanos y sus característica/bueno cual fue la primera característica ¿?/ son universales, para todo el ser humano/ díganme otra característica ¿?/ son inviolables, entonces la dignidad humana no se puede perder nunca así cometa el delito que cometa/tercero son incondicionables, no se pueden negociar//

En el anterior fragmento de la clase 3, se evidenció que la maestra formuló preguntas para orientar la explicación pero ella es quien responde a las preguntas que plantea. Si bien estas preguntas permiten que los estudiantes sigan el discurso del profesor, limita la participación e interacción entre maestra y estudiantes, y entre estudiantes.

TABLA 3.

FRECUENCIA DE USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

	Clase	Clase	Clase	Clase	Clase	Total
	1	2	3	4	5	

Estrategias de indagación	Preguntas retóricas	2	7	4	0	3	16
	Preguntas literales	1	7	3	3	0	14
	Preguntas cortas	6	18	9	2	1	38
	Preguntas de reflexión	1	4	0	6	2	13
Estrategias grupales	Taller	0	0	1	1	0	2
	Debate	0	0	0	1	0	1

Nota. Fuente propia.

Frente a la complejidad de las explicaciones históricas se encontró que las explicaciones de la mayoría de los estudiantes se caracterizan por el uso de indicadores de menor nivel de sofisticación porque los estudiantes hacen alusión a agentes individuales (e.g., Antonio Nariño, Hammurabi) y muy pocas veces tienen en cuenta los aspectos estructurales como el contexto social, político, económico que tienen incidencia en la ocurrencia de los derechos humanos (Tabla 4). Así mismo, la mayoría de los estudiantes tienden a privilegiar una causa y a enunciar secuencias de eventos con un efecto directo para explicar el fenómeno histórico. En pocas ocasiones algunos estudiantes evidencian explicaciones multicausales y tienen en cuenta diversos eventos que se dan de forma simultánea. Además, los estudiantes tienden a construir sus explicaciones a partir de fuentes secundarias (e.g., texto escolar, cuaderno) sin cuestionar la veracidad de las fuentes y sin analizar las diversas perspectivas sobre un mismo fenómeno histórico. Todos estos elementos, generan que las explicaciones sean menos sofisticadas y disten de integrar los elementos que caracterizan las explicaciones históricas a un nivel experto (e.g., relaciones entre agentes, aspectos estructurales, multicausalidad).

Veamos un ejemplo que ilustra el tipo de respuestas que regularmente dieron los estudiantes:

Profesora /por qué se habla de los derechos humanos en la revolución francesa ¿?/

Estudiante 3 / porque la gente ya estaba cansada de los Abusos /

Profesora / por qué más ¿?/

Estudiante 2 /porque los esclavizaban/

Profesora /por todo lo que dijeron pero además porque luchaban por el derecho a la igualdad ante la monarquía/ que más se quería en la revolución francesa ¿?/ decíamos que en la revolución francesa se proclamaba o se quería la libertad (...) individual todo le pertenecía al monarca pero no había la libertad individual //

En el fragmento se ilustra que las respuestas de los estudiantes son unicasuales y la profesora debe animar a los estudiantes con nuevas preguntas para que generen nuevas respuestas, la maestra las retoma y amplía la información construyendo una explicación más amplia.

TABLA 4.

FRECUENCIA DE USO DE INDICADORES QUE TIPIFICAN LA COMPLEJIDAD DE LAS EXPLICACIONES CONSTRUIDAS POR LOS ESTUDIANTES.

		Clas	Clas	Clas	Clas	Clas	Tota
		e 1	e 2	e 3	e 4	e 5	l
Explicaciones menos sofisticadas	Enuncia Agentes pero no tiene en cuenta los aspectos estructurales	11	2	1	2	2	18

	Enuncia	3	14	7	8	16	48
	Fuentes sin relativizarlas						
	Refiere conceptos disciplinares como la unicausalidad, secuencialidad.	7	27	0	7	0	41
Explicaciones más sofisticadas	Refiere Agentes individuales, colectivos y los aspectos estructurales	3	2	2	8	4	19
	Apoya sus argumentos desde diferentes Fuentes (primarias, secundarias, experiencia propia, memoria colectiva) y las relativiza.	0	0	0	0	0	0
	Menciona conceptos	1	8	7	2	1	19

disciplinares
como la
multicausalida
d,
simultaneidad.

Nota. Fuente propia.

Por último, respondiendo al objetivo central de este estudio se analizó cómo incide el uso de las estrategias de la maestra en las explicaciones históricas construidas por los estudiantes. Se resalta que cuando la maestra usó preguntas de tipo reflexivo y usó el debate, las explicaciones construidas por los estudiantes fueron más sofisticadas en la medida en que ella promovió el análisis, la reflexión y condujo a que los estudiantes dieran respuestas más amplias. Adicionalmente, los estudiantes lograron articular el conocimiento disciplinar aprendido en las clases con lo que sucede en el contexto. Por el contrario, cuando la maestra usó preguntas cortas las respuestas de los estudiantes fueron cortas y carecieron de los elementos estructurales necesario para generar una explicación histórica más sofisticada (e.g., multicausalidad, contextualización, relaciones temporales). El siguiente ejemplo ilustra cómo la pregunta de tipo reflexivo usada por la maestra suscitó explicaciones más sofisticadas:

Profesora / Analicemos el cumplimiento de los derechos ¿?/ Será que los derecho se cumplen en la actualidad ¿?/

Estudiante / el derecho a la igualdad, no se cumple porque algunas personas se creen más que otras, el derecho a la familia no se cumple porque así como dijo mi compañera algunos padres dejan abandonados a los hijos/ el derecho a la vida, se puede decir que en un 50% lo cumplen y el otro 50 no por los abortos, las condiciones de pobreza que se vive en esta ciudad, en el país, niños mueren de hambre /el derecho a la libre expresión también se cumple en un 50% porque a veces algunas personas no dejan opinar a los demás/ ehhh y derecho a ser juzgado hasta que se compruebe, no se cumple porque muchas veces meten

personas a la cárcel siendo inocentes / las leyes pueden existir pero si miramos el contexto colombiano, la situación económica muchas veces no se cumplen //

En el anterior fragmento, se muestra que a partir del conocimiento de cuáles son los derechos como ciudadano el estudiante puede confrontar cuáles de esos derechos se cumplen a la luz de la situación que se vive en su contexto local y nacional. En su respuesta integra elementos como la multicausalidad al referir varias causas que llevan al no cumplimiento de los derechos realizando un análisis del contexto.

Estos hallazgos permiten concluir que las preguntas de tipo reflexivo se convierten en las estrategias que mejor andamian las construcciones de conocimiento histórico complejo, a diferencia de las preguntas cortas, retóricas y literales que conducen a sesgos en las explicaciones construidas (e.g., tener en cuenta sólo una causa, sólo algunos agentes, reproducción de información, asumir la información como verdad absoluta). No obstante, las preguntas cortas fueron las que más usó la docente al enseñar los derechos humanos. Estos resultados son similares a los encontrados por Quevedo y Neumann (2005) en un estudio sobre enseñanza de la lengua, los autores refieren que el maestro usó con mayor frecuencia preguntas cortas, cerradas y preguntas de adivinar lo que pienso, de forma que los estudiantes se limitaron a contestar datos específicos y otorgaron credibilidad al discurso del profesor.

Quevedo y Neumann (2005) señalan que esta forma de interacción, en la que el maestro se limita a realizar preguntas cortas, conduce a que los estudiantes den respuestas cortas y no se motiven a iniciar una discusión. De manera que el estudiante suele aprender un papel más pasivo que activo porque ellos no se motivan a formular preguntas, ni a evidenciar su punto de vista. En este sentido, este tipo de preguntas no permiten que los estudiantes piensen por sí mismos y estructuren su pensamiento, sino que ellos sólo se ven abocados a responder las preguntas planteadas por el profesor (Serrano, 2001; Camacaro, 2008).

Estos hallazgos ponen en evidencia que la pregunta de tipo reflexivo, que suscita el análisis y la confrontación, puede ser una estrategia a través de la cual el profesor andamie y haga partícipe al estudiante en el proceso de construcción de conocimiento cada vez más estructurado (Vygotsky,

1978; Cazden, 1983; 1988). En este estudio se propone, que es fundamental el uso de estrategias de enseñanza que promuevan desafíos cognitivos, incentiven la participación y la reconstrucción de la historia como un proceso social y dinámico y no como un conocimiento acabado que no se cuestiona, en la medida en que éstos elementos son claves en la formación del pensamiento histórico y en la comprensión de los hechos del pasado.

BIBLIOGRAFÍA

Afflerbach, P., & VanSledright, B. A. (2001). Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 696–707.

Bain, R. B. (2005). “They Thought the World Was Flat?” Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En J. Bransford & S. Donovan (Eds.), *How students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 179-214). Washington: The National Academies Press, 2005.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge. Washington, DC: Benton Map Collection.

Bermúdez, A. & Jaramillo, R. (2001). Development of historical Explanation in Children, Adolescent and Adults. En A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *International Review of History Education. Raising Standards in History Education* (146-165). Portland, Oregon: Woburn Press, 2001

Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-profesor en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009>

Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico enseñanza, narración e identidades* (No. 320.54071 C3). Bueno Aires, Argentina: PAIDÒS.

Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142. doi: 10.1174/113564008784490361

Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. *Developing literacy: Young children's use of language*, 3-18. Recuperado de http://www.earlyliteracyinfo.org/sections/adv_search/doc_detail.aspx?type=browse&doc_id=68

Cazden, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: PaidósMEC.

Chi, M.T.H. (2005). Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust. *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 161–199.

García, E. (2001). *¿Qué? El arte de preguntar para enseñar mejor*. México: Byblos.

Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. M., & Odoroff, E. (1994). Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, 131-158.

Levstik, L.S. (2011). Learning History. En R. Mayer & P. Alexander (Eds). *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 108-126). New York & London: Routledge Taylor & Francis Group, 2011.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Quevedo, M. E. & Neumann, D. B. (2005). La interacción en aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica: ¿comunicación o desencuentro? *Revista Argentina de sociología*, 5, 225-245.

Schmidt, M. A., & Braga García, T. M. F. (2010). History from children's perspectives: learning to read and write historical accounts using family sources. *Education 3–13*, 38(3), 289-299. doi 10.1080/03004279.2010.497278

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

Serrano, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción Educativa. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista16/16_16.pdf.

VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harward University Press. Cambridge (Mass).

RESEÑA

VIRGELINA CASTELLANOS PÁEZ

Psicóloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magister (c) en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Investigadora Grupo de Investigación Desarrollo Humano y Cognición, Escuela de Psicología, UPTC.



PI
PSYCHOLOGY INVESTIGATION