

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

**“ALTERNATIVAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: UN ESTUDIO PARA EL
CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL DE
SECUNDARIAS TÉCNICAS EN LA ZONA 11-ISTMO DEL ESTADO DE
OAXACA DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2005-2006”**

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

AUTOR: GORGONIO PALMA LOPEZ

ASESORA: ELOISA OLIVIA HEREDIA ESCORZA

UNIÓN HIDALGO, OAXACA

DICIEMBRE-2005

“ALTERNATIVAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: UN ESTUDIO PARA EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL DE SECUNDARIAS TÉCNICAS EN LA ZONA 11-ISTMO DEL ESTADO DE OAXACA DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2005-2006”

Tesis presentada

por

Gorgonio Palma López

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

DICIEMBRE-2005

Dedicatorias y agradecimientos

A mi esposa Olga por el apoyo y aliento brindado durante todo el trayecto recorrido hasta alcanzar la meta.

A mis hijos: Héymar, Aurel y Shunashi Juquila, fuentes de inspiración y compromiso para mejorar permanentemente.

A los cuatro maestros participantes en la investigación, el agradecimiento por permitirme conocer sus concepciones y entrar a la intimidad de su clase.

El agradecimiento sincero a mi asesora de tesis la maestra Eloisa Olivia, por su sabia conducción durante el proceso de la investigación.

Resumen

El estudio comprende una investigación de corte cualitativo para conocer las formas de enseñanza del profesor en la asignatura de Historia. La investigación se llevó a cabo en 4 escuelas de la zona 11-Istmo de secundarias técnicas del estado de Oaxaca. El tema surge a partir de la inquietud del investigador por saber cómo enseña el maestro de historia y las alternativas que puede tener para mejorar. Se presenta la descripción de la práctica docente de 4 maestros utilizando para este fin dos técnicas fundamentales: la entrevista a profundidad y la observación participante, así como la revisión de documentos (planes de clase y resultados de evaluaciones censales), para guiar el desarrollo de estas técnicas de investigación cualitativa se utilizaron cuestionarios con preguntas abiertas y formatos (tablas) con criterios descriptivos y específicos para recoger datos de lo que acontece en la clase de historia. Plantea la necesidad de abandonar la enseñanza tradicional, memorística, repetitiva y mecánica de la historia para orientarla hacia una metodología constructivista, holística e integradora que permita el análisis, reflexión y comprensión de los hechos históricos mediante el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos. Los datos obtenidos en la investigación evidencian una metodología expositiva enfocada a transmitir los contenidos para que el alumno los memorice y repita en los exámenes. Por lo tanto, se propone al docente utilizar los métodos interactivos (estudio de casos, trabajo por proyectos, resolución de problemas, simulaciones), sin olvidar las aportaciones de los métodos expositivos y los métodos de aprendizaje individual.

Índice de contenidos.

	Pagina
Capítulo 1. Planteamiento del problema.	1
Introducción	1
1.1. Contexto	2
1.2. Definición del problema	6
1.3. Preguntas de investigación	8
1.4. Objetivos	8
1.5. Justificación	9
1.6. Beneficios esperados	11
1.7. Delimitación y limitaciones de la investigación	11
Capítulo 2. Fundamentación teórica.	14
2.1. Antecedentes	14
2.2. Marco teórico	18
2.2.1. Importancia de la historia.	18
2.2.1.1. Qué es la historia.	18
2.2.1.2. Para qué queremos enseñar la historia	19
2.2.1.3. Corrientes historiográficas	21
2.2.1.3.1. El positivismo	21
2.2.1.3.2. La escuela de los annales.	24
2.2.1.3.3. El marxismo: El objeto científico de la historia	25
2.2.2. El papel del maestro en la enseñanza de la historia	27
2.2.2.1. Rol tradicionalista	27
2.2.2.2. Rol constructivista	28
2.2.3. Enseñanza-aprendizaje de la historia	32
2.2.4. Teorías constructivistas	33
Capítulo 3. Metodología	43
3.1. Enfoque metodológico	43
3.2. Método de recolección de datos	44
3.3. Definición del universo: escenarios o eventos y participantes.	52
Capítulo 4. Análisis de los resultados	54
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	64
Índice de tablas.	
2.1. Etapas de desarrollo (estadios) en la teoría de Piaget	34
4.1. Categorías derivadas de la interpretación de los datos aportados por los maestros investigados	62
5.1. Métodos o estrategias de enseñanza en la historia	66
5.2. Recursos didácticos para la enseñanza de la historia	81
Referencias bibliográficas	83

Anexos:	85
Anexo, 1. Entrevistas a los maestros de historia	85
Anexo, 2. Observación a la clase del maestro	89
Anexo, 3. Entrevista a los alumnos	99
Anexo, 4. Entrevista al coordinador académico	102
Anexo, 5. Revisión de documentos	105
Curriculum Vitae	107

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Introducción

El trabajo presenta un estudio descriptivo sobre la enseñanza de la historia en secundaria tomando como referencia a cuatro profesores. Tiene como objetivo conocer las formas de enseñanza de los docentes para proponerles alternativas de mejora a su práctica educativa.

El interés por el tema de investigación surge a partir de la necesidad de revisar la práctica docente del maestro de historia, porque el investigador es profesor que ha impartido Ciencias Sociales desde 1988 y, con el cambio de planes y programas de estudio en 1992, atiende las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética en el nivel de secundarias. Durante este transitar en la docencia, se han tenido experiencias personales para cambiar la forma de enseñar la historia, sin embargo, hacen falta más acciones (investigaciones, propuestas, trabajo colaborativo, entre otros), para que el docente supere las formas de enseñanza, tradicionalista y memorística.

Además, el investigador es parte de la academia de Historia de la zona escolar, de la que es presidente en la actualidad. De acuerdo a las experiencias obtenidas a través de la participación en este órgano colegiado, se concluye, que no se ha tenido la capacidad de generar propuestas sólidas para cambiar las formas de enseñanza. Por lo tanto, al tener la oportunidad de hacer este trabajo de investigación con algunos de los elementos de la academia, se tendrá por primera vez un referente que permita orientar al maestro para revisar su práctica y las alternativas para mejorarla. Para alcanzar este propósito, la investigación se enfoca a revisar las ideas, significados que determinan la práctica docente del maestro de historia con la finalidad de orientarla hacia una metodología constructivista.

El cuerpo de la investigación está estructurado en cinco capítulos. En el capítulo 1 se presenta: la definición del problema, las preguntas que guiaron la investigación, objetivos, justificación, beneficios esperados, delimitación y limitaciones de la misma.

El capítulo 2 describe la fundamentación teórica del problema, contempla los antecedentes que tiene en cuanto a estudios realizados, investigaciones, propuestas, así como la información de la que dispone el investigador. También aborda un apartado de teorías y conceptos que sirven de sustento a las alternativas de enseñanza que se plantean en el estudio.

El capítulo 3 desarrolla la descripción metodológica sobre el proceso seguido en la investigación; enfoque metodológico (cualitativo), recolección de datos (método, técnicas y procedimientos), y los criterios para seleccionar a los sujetos investigados.

El capítulo 4 presenta el análisis de los datos obtenidos mediante la observación y notas adicionales a la clase de historia, así como de la entrevista al maestro, alumnos y, la revisión de documentos tomando como referencia el marco teórico que sustenta el estudio

El capítulo 5 aborda las conclusiones y recomendaciones que hace el investigador, son afirmaciones derivadas de los resultados de la investigación, además deja abiertas algunas interrogantes y cuestionamientos para que los interesados en el tema realicen nuevas investigaciones.

También se incluye un apartado de anexos donde se concentra una muestra de los instrumentos aplicados durante la investigación. Finalmente, el trabajo cierra con una descripción sintetizada del currículum vitae del investigador.

1.1. Contexto

La problemática que aborda la investigación se ubica en escuelas del subsistema de secundarias técnicas del Estado de Oaxaca. Las 4 escuelas que contempla el estudio, se localizan en la región del Istmo de Tehuantepec y pertenecen a la Zona-Istmo, todas ellas son instituciones públicas; están reglamentadas por el acuerdo 97 emitido por la Secretaría de Educación Pública que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas.

La primera de las escuelas estudiadas es la Escuela Secundaria Técnica núm. 33 es la más grande de la zona-11 Istmo, cuenta con una estructura de 5-5-5 (15 grupos), tiene una estadística de 226 mujeres y 205 hombres para un total de 431 alumnos. Es la única escuela de la zona que ofrece las dos modalidades en tecnologías; las agropecuarias: agricultura, apicultura y conservación e industrialización de alimentos y, las industriales, en secretariado, dibujo industrial, computación e industria del vestido. Tiene una antigüedad de 34 años, ofreciendo educación secundaria a los jóvenes de la comunidad, por lo tanto, la mayoría de su infraestructura material refleja el paso del tiempo. Actualmente cuenta con servicio de Internet satelital y red Edusat.

Está ubicada en el municipio de Unión Hidalgo, Oax., la comunidad tiene características de una población semiurbana; cuenta con agua potable, energía eléctrica, teléfono, correo, telégrafo, centro de salud, centro periférico del I.S.S.S.T.E., clínicas particulares, pavimentación en las calles céntricas y la periferia, terminal de autobuses de primera y segunda clase, sin embargo, no cuenta con servicio de drenaje.

Las actividades económicas se distribuyen de la siguiente manera: agricultura, ganadería, caza y pesca (26 %), petróleo, industria manufacturera y construcción (24 %), comercio y servicio educativo (48 %), otros (2%). Las personas que trabajan en actividades relacionadas con la explotación del petróleo, por ejemplo, tienen que transportarse diariamente a la refinería del puerto de Salina Cruz Oax., otros se trasladan a trabajar a los estados de Veracruz y Tabasco, además los que laboran en la zona petrolera de la sonda de Campeche en el Golfo de México. Estos últimos abandonan a sus familias por periodos de 14 ó 28 días quedando la madre como responsable de la familia, situación reflejada en los alumnos que asisten a la escuela secundaria.

La vida social está caracterizada por la gran actividad festiva que predomina en las costumbres y tradiciones. Son representativas las velas en honor a los santos que se veneran, porque la mayoría de la población es católica. Cada vela tiene como principales festejos: la

regada de frutas, el baile de gala y, la lavada de ollas (baile para cerrar las festividades); se consideran 14 velas durante el transcurso del año.

Un rasgo distintivo en la cultura de la población se refiere a la preservación y el habla de la lengua zapoteca.

La segunda de las escuelas analizadas fue la Escuela Secundaria Técnica núm. 93, la cual tiene una estructura educativa de 2-1-2 y una población total de 114 alumnos, 56 son hombres y 58 mujeres. Se ubica en la agencia municipal de la Venta, Juchitán, Oax., con una población de 2000 habitantes, que en su mayoría se dedican a la siembra de la caña de azúcar por la cercanía con el ingenio de Santo Domingo; un porcentaje aproximado del 20% se desempeña en la ganadería canalizando el producto de la ordeña a las lecherías para la elaboración del queso y un 10% al comercio donde las mujeres tienen una activa participación. También es importante señalar el apoyo que se genera con los ingresos de los trabajadores que emigran a la unión americana, con los riesgos que esta aventura conlleva. En términos generales se puede decir que no existe pobreza extrema.

Actualmente la comunidad tiene perspectivas de mejorar su economía por el paso de la supercarretera dentro del plan Puebla-Panamá, así como por la puesta en marcha del proyecto eólico la Venta-II

En general, las condiciones de la comunidad son aceptables, las construcciones son de materiales industrializados; cuentan con el servicio de drenaje, la mayoría de las calles no están pavimentadas.

Sobre las costumbres de la población, estas se han integrado paulatinamente al ritual de los zapotecas; la festividad católica más importante que congrega a los pobladores nativos y los emigrantes al interior del país y a la unión americana, se celebra en honor al Santo Niño, a finales de noviembre.

La tercera escuela estudiada, es la Escuela Secundaria Técnica núm. 113, cuenta con una estructura educativa de 3-3-3, atendiendo a 128 hombres y 124 mujeres para un total de 352 alumnos, se encuentra ubicada en la agencia municipal de la Ventosa, Juchitán, Oax.,

Anteriormente la actividad económica más importante se relacionaba con el cultivo de la caña de azúcar, sin embargo, con el cierre del ingenio de El Espinal, esta actividad fue decayendo paulatinamente hasta abandonarse por completo, por eso, en la actualidad, los campesinos se han dedicado a la ganadería y a la siembra de maíz y ajonjolí con rendimientos económicos muy limitados.

En relación con las costumbres se celebran fiestas a las que llaman velas, relacionadas con el santoral católico, es relevante la dedicada a la Santa Cruz, el 3 de mayo; así como eventos relacionados con los festejos cívicos (15 y 16 de septiembre).

La comunidad cuenta con energía eléctrica, teléfono; no tiene servicio de drenaje. La mayoría de las viviendas son de materiales industrializados. Como rasgo distintivo se ubica un puesto de control migratorio para vigilar la entrada de indocumentados centroamericanos.

En lo cultural se mantiene la práctica de la lengua zapoteca. La escolaridad existente es hasta la secundaria, un porcentaje considerable no la acreditan, por la desintegración familiar, que obliga a los jóvenes a apoyar económicamente en el sostenimiento del hogar.

Finalmente, la Escuela Secundaria Técnica núm. 184 tiene una estructura de 2-2-2, atiende a 136 hombres y 101 mujeres para un total de 237 alumnos. Cuenta con una antigüedad de 10 años (la más reciente de la zona), por eso, parte de sus edificios son galeras provisionales (sin ventanas y puertas) expuestas al viento, frío y ruido.

Se localiza en la agencia de policía municipal de El Jordán, perteneciente al municipio de Santo Domingo Tehuantepec, Oax., Prácticamente es una escuela de concentración porque da cobertura a los alumnos provenientes de rancherías aledañas a la comunidad.

La comunidad de El Jordán, a pesar de la influencia del municipio de Tehuantepec, corazón de la stirpe zapoteca, no se ha integrado al costumbrismo de la raza; no se habla el

zapoteco, pues esta comunidad fue fundada por familias procedentes de la mixteca oaxaqueña. La festividad más importante se celebra el 15 de mayo en honor a San Isidro Labrador

La totalidad de las familias se dedican a las labores del campo; la particularidad es que hombres y mujeres se involucran en las faenas agrícolas (siembra de maíz, ajonjolí, flores y verduras) y en la atención a los animales domésticos. Es importante señalar el aumento de la emigración de los jóvenes hacia la unión americana en busca de mejores oportunidades.

Las viviendas están ubicadas paralelamente a las vías del ferrocarril, por eso, las construcciones son sencillas, prevaleciendo las casas de adobe con techos de lámina; son muy pocas las de concreto, quizás por el temor de que al ampliarse estas vías, tengan que perder sus casas.

Retomando las características de las 4 comunidades donde se ubican las escuelas participantes en la investigación, se puede decir en términos generales que influyen en estos centros educativos la desintegración familiar, la ausencia de los jefes de familia, el trabajo de la mujer, la violencia intrafamiliar, la influencia cultural extranjerizante, las festividades, la ausencia de fuentes de empleo, entre otras.

También en las escuelas prevalece la falta de un trabajo interdisciplinario entre los docentes, permea el individualismo para enfrentar la encomienda educativa. Además, los maestros de historia participantes en esta investigación tienen como rasgo distintivo atender en sus centros educativos otras asignaturas del plan de estudios 1992 de educación secundaria. Por ejemplo, atienden Formación Cívica y Ética y Geografía, por lo tanto, su carga laboral es excesiva (un promedio de 10 grupos) durante la semana.

1.2. Definición del problema

Los cambios sociales, culturales, económicos, políticos, y éticos (la conformación de una aldea global, los procesos de transculturación, la globalización de las economías, la brecha entre riqueza y pobreza, la consolidación de las democracias, la unificación de valores, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, entre otros elementos) en las sociedades

exigen al maestro la aplicación de formas de enseñanza más eficaces y viables en la formación de las nuevas generaciones. Para cumplir con esta responsabilidad, la práctica docente debe ser motivo de una constante revisión y actualización que permita orientarla hacia la metodología constructivista.

En el caso de la historia, el profesor tiene que revalorar la forma de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, porque sólo de esta manera podrá tener los referentes para orientar su práctica educativa hacia procesos que permitan el estudio ordenado de las etapas que conforman la historia de la humanidad mediante el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos.

Para alcanzar estas finalidades educativas tendrá que adoptar un rol de coordinador, orientador y facilitador, esta definición del maestro permitirá al alumno participar en procesos de análisis, reflexión y construcción de los conocimientos históricos. Este cambio de rol necesariamente debe ir a la par con la adopción de una metodología interactiva (estudio de casos, trabajo por proyectos, resolución de problemas, simulaciones) que permita al alumno participar en la construcción de los conocimientos.

El rol tradicionalista ha colocado al maestro como el generador y expositor del conocimiento. Con esta metodología tradicional la visión que los alumnos tienen de su asignatura se limita a “aprender de memoria”, “copiar del libro”, “hacer resúmenes” y cosas parecidas (Carretero, 1995). Por lo tanto, la enseñanza de la Historia es considerada verbalista y un tanto aburrida para los alumnos de distintas edades (Carretero, 2001).

Con estos referentes, el presente estudio aborda la construcción de **“Alternativas para la práctica docente: un estudio para el caso de la enseñanza de la historia en el nivel de secundarias técnicas en la zona 11-Istmo del estado de Oaxaca durante el ciclo escolar 2005-2006”**

Para llevar a cabo el estudio de la enseñanza de la historia, se optó por la metodología cualitativa, porque permite conocer mediante la observación a profundidad y la entrevista

participante los significados, ideas y sentimientos que orientan la labor del maestro y, con la información obtenida proporcionarle alternativas de mejora de acuerdo a las propuestas constructivistas.

1.3. Preguntas de Investigación

La investigación para conocer la forma de enseñar del profesor de historia está orientada bajo unas preguntas que permiten orientar las técnicas e instrumentos aplicados en la revisión y descripción de la práctica docente. Inicialmente definen el interés descriptivo del investigador para abordar el trabajo con el propósito de conocer lo que acontece en la clase y, finalmente enfocarse a la propuesta teórica de una metodología constructivista. También las preguntas reflejan la inquietud y el compromiso que tiene el investigador por hacer una revisión de las formas de enseñanza para enriquecerlas con metodologías constructivistas. Por lo anterior, las preguntas que guiarán el presente trabajo son las siguientes:

¿Cómo desarrollan la clase los maestros de historia en las escuelas de la zona 11-istmo del Estado de Oaxaca?

¿Cuál es la metodología que utilizan los maestros de la zona 11-Istmo en la enseñanza de la historia?

¿Cuenta el docente con información sobre los nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de la historia?

¿Cómo es el rol que asumen maestros y alumnos bajo el modelo tradicional de enseñanza?

¿Cuáles son las propuestas constructivistas para la enseñanza de la historia?

1.4. Objetivos

a). General

1. Proponer al docente alternativas de enseñanza de la historia bajo el enfoque constructivista de la educación aplicables a las escuelas de la zona 11-Istmo.

b). Específicos.

1. Observar la práctica docente en la enseñanza de la historia en 4 escuelas del estado de Oaxaca a fin de realizar un ejercicio descriptivo de dicha práctica.
2. Analizar en profundidad los distintos elementos que integran el desarrollo de dicha práctica docente: los actores, la influencia del contexto, la normatividad, las autoconcepciones del docente y su práctica, la percepción del alumno, a través de un ejercicio metodológico de triangulación de información y teniendo como referente el modelo constructivista de la enseñanza, utilizando para ello algunos recursos derivados de la investigación cualitativa como la entrevista a profundidad, la observación participante y la triangulación de datos.
3. Realizar una investigación documental acerca de los recursos con los que es posible enriquecer la práctica docente en la enseñanza de la historia, aplicables en el contexto estudiado.

1.5. Justificación

La enseñanza de la historia se ha caracterizado por el papel del docente como expositor y generador del conocimiento. Sus formas de enseñanza se han orientado a la memorización de datos, fechas, nombres. Por lo tanto, este trabajo aportará al docente elementos para reconocer cómo lleva a cabo su práctica docente y las alternativas de mejora.

Es relevante porque atiende un problema que afecta a la formación de los individuos, y por consiguiente el desarrollo de la sociedad. También incidirá para que los maestros de la zona 11-Istmo de Secundaria Técnicas en el estado de Oaxaca reflexionen sobre su práctica docente, reconozcan sus limitaciones, y la necesidad de retomar los sustentos teóricos para fundamentar sus procesos de enseñanza acorde con las exigencias de un mundo de grandes cambios científicos y tecnológicos.

Ayudará al docente a salir de sus formas tradicionalistas, memorísticas, y rutinarias de enseñanza. Al contar el maestro con alternativas de enseñanza se abatirán actitudes (tedio, aburrimiento, desinterés, apatía) del alumno para estudiar la historia, así como para mejorar sus procesos de análisis, reflexión, y construcción de los conocimientos históricos.

Se pretende aportar un estudio serio que parte de la revisión de lo que acontece en el aula, de la realidad del maestro al enfrentar su práctica educativa. Las alternativas propuestas llevarán a reconocer que con una metodología constructivista, holística e integradora, se puede mejorar la enseñanza de la historia.

La metodología y los instrumentos aplicados en la investigación pueden servir como referentes para estudios posteriores. El proceso permite conocer la forma de enseñar del maestro. Al detectar la realidad de la práctica docente es posible definir las alternativas que puede tener para superar las deficiencias encontradas.

Finalmente es necesario puntualizar que la enseñanza de la Historia en el nivel básico ha tenido poca importancia en las prioridades del gobierno de México. Algunos eventos así lo señalan, por ejemplo, en el nivel de secundarias, hasta el momento no se cuenta con un libro auxiliar del maestro para orientar el tratamiento de lo contenidos, así como su manejo para el diseño de estrategias didácticas más viables para un aprendizaje constructivista, tampoco se han diseñado cursos nacionales sobre la enseñanza de la historia, como se ha hecho en otras asignaturas. El trabajo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se ha enfocado a implementar talleres de actualización al inicio de cada año escolar para que los maestros generen sus propuestas de mejora.

Sin embargo, no existe un trabajo de investigación colegiada e institucional que permita generar propuestas para orientar a los profesores en los procesos de enseñanza, además las reformas que ha implementado la SEP, como el cambio de planes y programas en 1993, con los que se trabaja en la actualidad, sólo se enfocaron a una readecuación de contenidos; esta reforma acabó con la enseñanza por áreas para comenzar a trabajar por asignaturas (historia, geografía, formación cívica y ética). Este panorama obliga a los maestros de secundaria a ejecutar las indicaciones y sugerencias del programa de estudios (enfoques, propósitos), lo que conduce a una interpretación limitada de estos materiales, obligando a los docentes a sólo ejecutar y aplicar las indicaciones del documento, y no a reflexionar sobre el proceso

enseñanza aprendizaje de la historia. Por lo tanto, la presente investigación es relevante porque describe lo que hace el docente en su práctica educativa y con estas referencias proponerle alternativas de enseñanza orientadas hacia el constructivismo.

1.6. Beneficios esperados

La investigación sobre la enseñanza de la historia permitirá al maestro reconocer la forma en que conduce su práctica docente, reflexionar que con formas de enseñanza tradicionalista memorística y rutinaria no se alcanza la formación de habilidades intelectuales en el alumno que lo lleve a procesos de comprensión, reflexión y análisis de los hechos históricos. Por lo tanto, las propuestas de enseñanza planteadas tendrán un impacto positivo en los docentes, porque en este trabajo encontrará elementos teóricos y conceptuales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como consecuencia de estas propuestas los alumnos serán los principales beneficiados en el aprendizaje de la historia; tendrán herramientas conceptuales para aprender una historia dinámica, crítica y reflexiva que les permita comprender el mundo en el que vive y los compromisos que puede adquirir para seguirlo construyendo

También los resultados de este estudio, así como de las alternativas que se proponen servirán como referentes a los maestros de historia de secundarias técnicas de la zona 11-Istmo, además para todos aquellos docentes y estudiosos del tema que consideren el documento de investigación como una guía viable para revisar y establecer mejoras a la práctica educativa.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

La investigación se circunscribe a revisar la práctica docente de 4 maestros de historia de la zona 11-Istmo de secundarias técnicas, estos docentes laboran en 4 escuelas que se encuentra en una radio de influencia de aproximadamente 30 a 45 minutos de distancia entre ellas.

El proceso de investigación tuvo una duración aproximada de cinco meses; inició en abril con el acercamiento a las escuelas y los maestros involucrados, para este fin se aprovecharon las reuniones de academia donde se plantearon los objetivos de la investigación y los beneficios esperados. Este trabajo previo, permitió conocer el entorno del docente, además para plantearle un panorama general del proyecto, con el propósito de llevar a cabo en los meses siguientes, un acercamiento personal con cada uno de ellos para hablarles de aspectos más específicos de la investigación; finalmente, se concluyó el proceso con la anuencia para participar en la investigación

La aplicación de los instrumentos de investigación se llevó a cabo durante el mes de agosto aprovechando el inicio del ciclo escolar 2005-2006 en el nivel básico.

La investigación siguió el enfoque cualitativo, por lo tanto, las técnicas aplicadas se basaron en la entrevista a profundidad y la observación participante, así como la revisión de documentos.

Durante el proceso se presentaron obstáculos relacionados con la carga laboral (40 horas a la semana frente a grupo) del investigador, esto impidió dedicar más tiempo para visitar las escuelas, a los sujetos investigados y, para dar seguimiento a todo el proceso de investigación.

Dentro de las limitantes se puede señalar el poco tiempo destinado para la aplicación de los instrumentos, porque en el nivel básico, las clases comenzaron hasta el 22 de agosto, por lo tanto, tuvo que acelerarse el desarrollo del proceso, además, la incipiente experiencia del investigador para hacer un trabajo de esta envergadura.

En la investigación a la forma de enseñar del maestro de historia se priorizó: método de enseñanza, actividades desarrolladas, recursos didácticos, concepción sobre la enseñanza de la historia, formas de evaluación, rol del maestro y del alumno; queda fuera del objeto de

estudio aspectos como la participación de los padres de familia, influencia del medio, organización de la escuela, experiencia y formación del docente y planeamiento didáctico.

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

2.1. Antecedentes

Existe una visión generalizada que la enseñanza de la historia ha estado determinada en gran medida por el tradicionalismo, numerosas investigaciones así lo confirman. Cualquier profesor sabe que la visión que los alumnos tienen de su asignatura se limita a “aprender de memoria”, “copiar del libro”, “hacer resúmenes” y cosas parecidas (Carretero, 1995).

Ampliando este panorama, Carretero (2001) puntualiza:

En muchos países, la enseñanza de la Historia es considerada verbalista y un tanto aburrida para los alumnos de distintas edades. Por otro lado, también se suele considerar que la asimilación de sus contenidos no requieren razonamiento u otras habilidades cognitivas complejas, sino solamente memorización rutinaria y actividades repetitivas. Esto es lo que muestra la investigación educativa en numerosas sociedades y la razón de fondo de todo ello obviamente no es la naturaleza misma de las cuestiones historiográficas -en muchos casos difíciles y fascinantes donde las haya- sino la manera en que se exponen, es decir el formato didáctico, ligado a las prácticas escolares. (párr. 4)

Además, de acuerdo a las investigaciones realizadas (Aisenberg y Alderoqui, 1994; Finocchio, 1992, citados en Carretero, 2001), en el caso de América Latina sucede lo siguiente:

Una cantidad significativa de los alumnos suelen considerar la Historia una materia aburrida y demasiado repleta de detalles irrelevantes (fechas, batallas, nombres de gobernantes, etc) y los profesores no suelen hacer demasiado hincapié en la complejidad disciplinar de sus contenidos ni abundan las visiones renovadoras y críticas de la didáctica de esta materia, si bien existen planteamientos interesantes y un buen nivel de investigación teórica y práctica. (párr. 5)

Sin embargo, a pesar de que es evidente el tradicionalismo, la rutina, y la memorización en la enseñanza de la historia, muchos maestros siguen aferrados en seguir con esta línea de trabajo.

Plantear un estudio enfocado a revisar la práctica docente requiere de la fundamentación para reconocer los factores que inciden en las formas de enseñanza rutinaria del maestro. En este sentido, se retomarán algunos trabajos sobre los factores relacionados con la rutina de la práctica docente bajo las investigaciones realizadas al respecto.

Para salir de la memorización de nombres, datos y fechas sin sentido en el proceso de aprendizaje de los alumnos, se han hecho investigaciones enfocadas a explicar como asimilan los hechos históricos.

En la década de los 70 surge en España un proyecto llamado "Germania 75". Se diseñó en función de un modelo explicativo –el materialismo histórico- que más que responder a las necesidades de enseñanza de los alumnos, establecía una lucha ideológica contra el sistema y la educación tradicionalista (Salazar, 1999), en otras palabras, Salazar comenta que se pretendía transformar la enseñanza de la historia sólo tomando en cuenta el contenido; de un discurso anecdótico, lineal y absoluto, se pretendía transitar a otro lleno de explicaciones conceptuales o explicativas (lo que supone un alto nivel de abstracción, que por supuesto el alumno de entre los 10 y 15 años no posee). Este proyecto tuvo su talón de Aquiles en diseñar un contenido que más que responder a las habilidades cognitivas del alumno respondía a una moda historiográfica.

Uno de los estudios más serios y completos que hay hasta el momento sobre cómo los niños y jóvenes pueden y deben aprender historia fue el realizado por un grupo de profesores también en la década de los setenta. Para ellos, el cuestionamiento se trataba en discernir si tenía algún significado que la historia se incluyera en los planes de la enseñanza secundaria o en el bachillerato siendo, como era, que se presentaba como hechos históricos enlazados en la diacronía. El British Schools Council dio salida a esta interrogante y de ahí surgió el proyecto 13-16 (History 13-16). La respuesta fue afirmativa:

-El conocimiento histórico es necesario para ayudar a que el estudiante salga de su natural egocentrismo.

-La historia tiene sentido para el alumno si se emplean conceptos y métodos adecuados (Lamoneda, 1998)

Este proyecto fue producto de la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico y los problemas que implica su enseñanza, pretendía que la enseñanza de la historia debía

apuntar hacia la comprensión del método para analizar el pasado, mediante una aplicación de destrezas y habilidades del alumno sobre un contenido específico.

Se planteaba la utilización del conocimiento histórico como un elemento que ayudara a desarrollar los hábitos intelectuales y a madurar más rápido y eficazmente las capacidades cognitivas propias del desarrollo del individuo. Esta estrategia de aprendizaje no sólo estaba pensada para madurar las capacidades cognitivas, sino también para dar respuesta a las necesidades formativas del alumno; es decir, que comprenda el mundo en que vive y pueda juzgar crítica y autónomamente las situaciones humanas (Salazar, 1999)

Los estudios más difundidos hasta la actualidad sobre la naturaleza psicológica del pensamiento histórico han sido basados en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, realizados por el mismo como por sus seguidores en los años setenta y ochenta (Lamoneda, 1998). Los nuevos planteamientos teóricos y experimentales que surgen de los estudios de diversos investigadores retomando la base piagetana, tienden, sobre todo a averiguar si la falta de comprensión de los alumnos tiene su origen más bien en la forma que se ha propuesto el conocimiento que en su incapacidad evolutiva para comprenderlo. En estos planteamientos se acentúa (González, 1966, citado en Lamoneda, 1998) la importancia del tipo de enseñanza y se considera la posibilidad de un aprendizaje histórico satisfactorio.

En España, los estudios de Carretero, Pozo y Asensio (1983, citados en Lamoneda, 1998) han completado anteriores trabajos, dirigiéndose más específicamente a la enseñanza de la historia. Se plantean los tipos de habilidades intelectuales que posee el adolescente (12-18 años), sus estrategias o modos de proceder y la relación con sus conceptos e ideas sobre los procesos sociales, así como su evolución. Todo ello en el contexto de una enseñanza de la historia activa, que busque algo más que una recepción de información y que realice una continúa inferencia pasado-presente.

Según la teoría de Carretero, Pozo y Asensio (1983, citados en Lamoneda, 1998) hay falta de asimilación de los contenidos escolares en la enseñanza de la historia por una posible

inadecuación entre la capacidad intelectual o cognitiva del alumno y la estructura de la materia que se pretende enseñar; todo ello mediatizado por infinidad de factores, entre los que destaca el relativo a los métodos didácticos utilizados en el aula, ya que constituye un requisito indispensable para que el alumno pueda comprender y generalizar la estructura de la materia enseñada.

En México no fue sino hasta principios de los 90, con la aparición de los polémicos libros de texto de historia editados por la Secretaría de Educación Pública en 1992, cuando se manifestó un interés más sistemático y generalizado por la enseñanza de la historia, ya que anteriormente pareciera que el interés por esta disciplina había quedado en la “memoria del olvido” , y los pocos grupos de investigadores o docentes interesados en el tema no establecieron una comunicación o debate de ideas que permitiera avanzar en los contenidos y medios para apoyar la enseñanza (Salazar, 1999).

Lerner, (1990, citado en Salazar, 1999) pone como ejemplo el libro intitulado: La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia, que muestra diferentes puntos de vista interesantes sobre la actualización de medios de enseñanza de la historia, balance de la enseñanza de esta asignatura en el bachillerato, etcétera, pero sólo son puntos de vista y no el producto de investigaciones colegiadas.

En el caso de secundarias, la Secretaría de Educación Pública ha impulsado algunos talleres para que los maestros mejoren sus procesos de enseñanza y con la creación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, al inicio de cada año escolar los docentes de historia tienen el espacio mediante el esquema de talleres para reflexionar, compartir, y retomar experiencias propuestas por la SEP, así como las generadas por los propios maestros que participan en estas acciones, sin embargo, los resultados son muy pobres; en parte, por la poca seriedad de los docentes de aprovechar estos talleres, así como por la falta de actualización de los mismos.

En las escuelas es muy poco el trabajo colaborativo entre los profesores de la materia, también son escasas las acciones encaminadas a revisar su propia práctica y proponer acciones para mejorarla; se percibe un marcado individualismo que repercute en formas tradicionalistas, mecánicas, y rutinarias de enseñanza. Las academias de escuela y zona escolar funcionan en la mayoría de los casos por mero trámite administrativo, y no como generadoras de propuestas didácticas para la mejora.

La experiencia acumulada por los años de servicio, reforzada por los cursos de actualización, genera alternativas para salir de la metodología conductista de la enseñanza y enfocar más el trabajo en el constructivismo. La variedad de estrategias didácticas (gráficos de líneas del tiempo, noticieros históricos, baúl de objetos perdidos, juicios a personajes de la historia, elaboración de esquemas conceptuales, uso de videos, entre otros,) aplicadas en el quehacer docente, han influido para que los alumnos le tomen más sentido al aprendizaje de la historia. Estas referencias refuerzan la idea de que existen alternativas de enseñanza más viables a las exigencias de formación que requieren las generaciones actuales.

Es elemental para el maestro al cambiar sus formas de enseñanza contar con un conocimiento amplio sobre la naturaleza de los contenidos históricos y la forma como lo asimilan los alumnos; de esto depende la propuesta de métodos de enseñanza que finalmente se sugieran. Por lo tanto, en esta investigación se retoman las experiencias y aportaciones acumuladas sobre cómo aprenden los alumnos y las alternativas del maestro para orientar su enseñanza.

2.2. Marco Teórico

2.2.1 Importancia de la Historia.

2.2.1.1. *Qué es la historia.* Es muy común escuchar o leer que la historia es la ciencia o el estudio del pasado, afirmación que ha estado presente en muchos escritos, sin embargo, esta aseveración es totalmente equívoca como menciona Salazar (1999), ya que la historia no se interesa por los acontecimientos pasados simplemente porque forman parte de un pasado,

sino porque ese pasado está relacionado con una explicación que requieren los hombres de ese presente. La historia no estudia el pasado, sino que estudia el devenir de los hombres en el tiempo y en todas sus dimensiones sociales –sin excluir el estudio del hombre como individuo inmerso en toda su dimensionalidad.

El objeto de la historia es, pues, el hombre y las múltiples determinaciones que se establecen entre ellos al vivir en sociedad. La verdadera historia para Salazar (1999), se interesa por el hombre en su totalidad, por su cuerpo, su sensibilidad, su mentalidad; no sólo por sus ideas y sus actos, que son manifestaciones más evidentes (participación en batallas, acciones de gobierno, etc.)

La historia no es la sencilla ciencia del pasado, sino resultado de un constante vaivén entre el historiador (que está ubicado en su presente) y el pasado, generándose una relación dialéctica entre pasado y presente. Al abordar el estudio del pasado, el historiador aspira a hacer inteligible el devenir de los hombres en el tiempo, esa naturaleza y función específica de la historia serán lo que más la distinga de las otras ciencias del hombre y de la sociedad.

La historia es ciencia. Al respecto León-Portilla citado en (Salazar, 1999) dice, sí y no. Si lo es porque tiene sus formas científicas de proceder. No procedemos ciegamente. La historia no es ciencia en cuanto no establece ley alguna y en cuanto que no tiene forma fácil de comprobación.

La historia no se puede equiparar con las ciencias naturales que tienen como fin estudiar acontecimientos particulares y establecer leyes; la historia señala Salazar (1999), no apunta hacia la elaboración de leyes universales, sino en hacer cognoscible la realidad socio-histórica, en explicar el porqué de los hechos históricos, en encontrar respuestas que penetren en la esencia de esa realidad; ése es el objeto fundamental de la historia.

2.2.1.2. *Para qué queremos enseñar historia.* Al hablar de la enseñanza de la historia, se debe abordar, en primer lugar, el problema de la utilidad del conocimiento histórico; al

plantear la pregunta ¿para qué queremos enseñar historia?, Nieto (2001) contempla las siguientes respuestas:

- a) Para conocer el pasado.
- b) Para que guíe nuestra acción.
- c) Para comprender el presente.
- d) Para legitimar el dominio de los grupos gobernantes.
- e) Para crear una identidad nacional, cohesionar a la comunidad y cultivar el patriotismo.
- f) Para negar la versión histórica de los vencedores y rescatar la de los vencidos.

Un país como México que transita hacia el largo y tortuoso camino para consolidar la democracia necesita de la historia. No cabe duda que la historia es algo que necesitamos todos los seres humanos: saber de nuestro pasado, del pasado de nuestra familia, del pasado de nuestra nación e, incluso, del hombre en su conjunto; pero no debemos quedarnos en el sueño del pasado, de seguir recordando y cantando los grandes episodios históricos.

Con estos referentes es necesario involucrar al alumno en un proceso conflictivo y dialéctico. Rodríguez, et al. (1989) mencionan que enseñar historia desde esta perspectiva, permite, proporcionar herramientas al individuo para la forja de una concepción progresista del mundo. Agregan, que Fontana (1974) ha puesto de relieve cómo la historia debe de servir al hombre como arma para sus combates de hoy y herramienta para la construcción de su futuro. Enseñar Historia (Nieto, 2001) no es impartir conocimientos eruditos para que el estudiante los retenga y presente exámenes, sino hacer que adquiera instrumentos y herramientas para analizar el pasado y el presente, desarrollar en él una conciencia crítica y su capacidad de comprensión y expresión.

También la enseñanza de la historia tiene que ver con la naturaleza histórica del ser humano, su condición de eslabón de una cadena que viene del ayer y se dirige hacia el mañana. Tanto los individuos como las colectividades se preguntan por su pasado, desean conocer hasta donde sea posible sus raíces. Por eso Rodríguez, et al. (1989) definen el papel

de la historia como preservadora de la memoria colectiva. Y es que el esclarecimiento del pasado nos resulta imprescindible si no queremos ser aplastados por él. Halkin (1963, citado en Rodríguez, et al., 1989, p. 22) señala; “cuanto mejor conoce el hombre su pasado es menos esclavo de él. Ahí reside la verdadera grandeza de la historia”.

En sí, la importancia de enseñar historia radica en lograr que los alumnos piensen históricamente, es decir, reconocer su pertenencia a ella, así como los cambios transcurridos en el tiempo y que puedan ser del conocimiento de ellos (Salazar, 1999). Para alcanzar esta finalidad se debe partir de la curiosidad o inquietud que tenga para entender los acontecimientos actuales; preguntarle porqué el mundo es así, cuya respuesta llevará al alumno a situarse en el presente para conocer el pasado

2.2.1.3. *Corrientes historiográficas.* Para enseñar la historia es importante que el maestro tenga conocimiento sobre los supuestos epistemológicos sobre los que se ha construido la historia. A continuación se describen algunos elementos de las corrientes historiográficas más reconocidas

2.2.1.3.1. Positivismo. El positivismo es un movimiento filosófico creado por Augusto Comte (1798-1857), cuyos rasgos esenciales son la fundación de la sociología burguesa y la búsqueda de las leyes de la sociedad.

El nombre de filosofía positiva fue forjado por Comte para designar el sistema universal de los conocimientos científicos. El término tiene por lo menos cinco sentidos y Comte los admite todos. Positivo significa real, opuesto a quimérico, útil opuesto a inútil, cierto opuesto a dudoso, preciso opuesto a vago, orgánico opuesto a negativo. Pero Comte añade otro sentido, que es el principal y que da valor a los precedentes: relativo opuesto a absoluto (Verneaux, 1971).

La filosofía positivista (Carballo, 1985) que encuentra los principios del desarrollo social y de toda la realidad estipulaba las siguientes hipótesis: El científico, como sujeto del conocimiento, debe poner en práctica sus sentidos (observación), única fuente de conocimiento

del objeto (principio de experimentación). El sujeto cognoscente (el científico) no debe preocuparse por las causas últimas o esencias de los fenómenos pues éstas no son dables a su conocimiento (principio de la objetividad). La sociedad y la naturaleza son una y la misma cosa, por ende, aquella es un organismo exclusivamente natural que se rige por las leyes de la física (física social) y de la biología (organicismo social). La sociedad como la física tiene “estática y dinámica”: tiene orden y progreso. El progreso social es el progreso del pensamiento y se ha dado mediante “La ley de los tres estadios”

Una de las aportaciones fundamentales del positivismo se refiere a la historicidad de la vida humana definida en la ley de los tres estados, en ella, se exhibe el desarrollo de la sociedad como el del hombre en particular. Larroyo (1996, p. 35) la resume de la siguiente manera:

La humanidad ha pasado por tres estados sucesivos: el estado teológico, durante el cual el hombre explica los fenómenos por la intervención de los agentes sobrenaturales (estado que comprende, a su turno, tres etapas: fetichismo, politeísmo, monoteísmo); el estado metafísico, en el que todo se explica por entidades abstractas, como son las nociones de substancia, causalidad, finalidad de la naturaleza, etc., el estado positivo o real, en donde mediante la observación de los hechos, de lo positivo (lo puesto o dado), se trata de descubrir las leyes, ello es, las relaciones objetivas de los fenómenos.

Para Larroyo (1996), Comte ve en la ciencia positiva el único camino para establecer e incrementar el poder del hombre sobre la naturaleza; considera que el estudio de las ciencias suministra la verdadera base racional de la acción del hombre sobre la naturaleza, ya que sólo el conocimiento de las leyes de los fenómenos, cuyo resultado constante es el de hacerlos prever, puede, evidentemente, conducirnos en la vida activa a modificarlos en nuestro provecho.

La influencia del positivismo se dejó sentir en los historiadores del siglo XIX, la tarea del historiador no era valorar el pasado, era el de mostrar las cosas como realmente sucedieron. Había una gran convicción de que los datos hablan por si solos. Convicción tan inapelable que para los positivistas el fundamento de la historia era precisamente la acumulación de hechos, basta reunir (Schaff, 1974, citado en Salazar, 1999) una cantidad suficiente de hechos bien

documentados, para que surja por si misma la ciencia de la historia, la reflexión teórica, filosófica en particular, es inútil, perjudicial, puesto que introduce un elemento especulativo de la ciencia positiva.

Esta pretendida objetividad en la ciencia de la historia se correspondía con la idea de que en la historia existen leyes; al igual que había leyes de la naturaleza, por ende el trabajo del historiador se debía concretar a hacer explícitas esas leyes. Sin embargo, no hay posibilidad de establecer explicaciones causales y leyes si no se trasciende lo episódico, que era a lo que se dedicaban los historiadores positivistas; recolectar acontecimientos únicos e irrepetibles.

Por lo tanto, la historia positivista se preocupa exclusivamente por describir los acontecimientos políticos y militares, sin relación ni explicación alguna. Concibe la historia como un conjunto de hechos, fechas, nombres, batallas y anécdotas sin ninguna relación estructural. Por eso, para hacer un análisis de un momento histórico determinado es necesario referirse a las condiciones económicas existentes en la sociedad, es decir, cómo la organización económica o estructura de clases se produce como respuesta a la necesidad de resolver cierto problema de producción, determinado a su vez de las fuerzas productivas de que dispone la sociedad. No se comprende la historia memorizando hechos, por el contrario, es necesario conocer las leyes determinantes de los procesos históricos, además, reconocer que la sociedad está en constante evolución como lo señala el materialismo histórico.

Por ello, el materialismo histórico (Carballo, 1985) considera la sociedad humana, la formación económico-social, como un organismo vivo y en constante desarrollo del que forman parte tanto las relaciones económicas como las políticas y las espirituales, entre las que media una mutua acción interna. Al descubrir en el modo de producción de los bienes materiales el fundamento de la vida social, esta concepción señala por vez primera en la historia el camino hacia el conocimiento de la historia de la sociedad como un proceso rigurosamente sujeto a leyes.

Para Salazar (1999) es fundamental resaltar que para la historiografía positivista los acontecimientos históricos “son exteriores” al historiador, por ello, la labor historiográfica se concreta a describir lo que es sensible al sujeto que ordena y recoge la información, en una cadena lineal, donde cada eslabón es un acontecimiento.

2.2.1.3.2. La escuela de los annales. La crítica a la historiografía positivista sirvió de base para encontrar otros caminos en busca de la explicación histórica, así confluyeron dos corrientes que enriquecieron la construcción de la historia como ciencia; el marxismo y la llamada escuela de los annales (nombre de la revista fundada por los historiadores franceses Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929), (Salazar, 1999).

El materialismo histórico estudia, a diferencia de la historia, no lo que ésta distingue entre la vida de un pueblo y la de otro, sino lo que es común a la vida, a la historia y al desarrollo de todos los pueblos. Sobre esta diferencia, Carballo (1985, p. 263) define:

Es cierto que la historia, en cuanto ciencia, debe estudiar y tener en cuenta, asimismo, no sólo lo diferente y específico, sino también lo que hay en común y general entre la historia de un pueblo y la de los demás. Y si se trata de una historia auténticamente científica, marxista, deberá poner de manifiesto, ante todo, el trabajo, la vida económica del país, el desarrollo de sus fuerzas productivas y relaciones de producción, la historia del régimen político, la lucha de clases y por la independencia nacional, la historia de la cultura espiritual, la lucha ideológica en cuanto reflejo de la lucha de clases. Pero en la ciencia histórica todo esto debe presentarse bajo su concreción histórica viva, en sucesión cronológica, teniendo en cuenta las contingencias históricas. De otro modo, no se tratará de una exposición histórica, sino de un esquema sociológico abstracto. Si la historia considera como su objetivo fundamental, no el de estudiar la realidad histórica viva y concreta de determinados pueblos, sino investigar y formular las leyes generales del acaecer social, dejaría de cumplir el cometido fundamental que le está asignado.

Los fundadores de la escuela de los annales en sus esfuerzos por sentar las bases de una nueva historia propiciaron la renovación de una serie de paradigmas metodológicos, así como la apertura en el trabajo y uso de las fuentes históricas.

La escuela de los annales planteó paradigmas metodológicos que rejuvenecieron la historia, y son precisamente estas aportaciones las que pueden ser útiles para formular propuestas para la enseñanza de la historia, entre ellas, Salazar (1999) destaca las siguientes:

- a. Revalorización del conocimiento. Esto no significa volver al culto del “hecho” que ensalzaba el positivismo, sino de acercarnos al acontecimiento para analizarlo en la perspectiva de la totalidad. En sí, los annales significaron una concepción más amplia del tiempo histórico, para analizar los procesos sociales, hay que hacer uso de los diferentes tiempos que implica un fenómeno, así la larga duración, el ritmo lento cíclico y el tiempo corto permitirán dar cuenta de los procesos y no serán enseñados sólo como líneas cronológicas.
- b. Una perspectiva más globalizadora de la historia. Al igual que el marxismo se plantea un análisis más global, que se sabe en la necesidad de reconstruir los sistemas de representación en sus articulaciones con las relaciones sociales.

2.2.1.3.3. El marxismo: El objeto científico de la historia. Al igual que los annales, la teoría marxista fue una crítica abierta hacia la concepción lineal-empirista de la historia y a las especulaciones filosóficas que se centraban en el ámbito de lo puramente abstracto. En sus planteamientos queda implícito el rechazo a la explicación empirista que se conformaba con describir los hechos puros y que expresaban su supuesta racionalidad al margen de toda atribución de significación por parte del historiador. Para Marx, la realidad no la tenemos cuando reproducimos su apariencia, sino cuando somos capaces de inquirir lo que se ve en esa realidad; es decir, sólo al convertir los hechos empíricos en objetos abstractos se nos podrá revelar su sentido (Salazar, 1999).

El Marxismo plantea aprender la realidad mediante un cuerpo teórico de conceptos y categorías que permitan acercarnos a la explicación del objeto real. La historia es pensada como un proceso y su objeto es precisamente el modo de ser de esa estructura (que tiene como base lo económico, como punto de partida para explicar la totalidad), que hay que conocer, para estar en posibilidad de explicar sus transformaciones (Salazar, 1999).

Según Nieto (2001), descubrir la base material de la vida social y destacar el conjunto de las relaciones de producción permitió a Marx y Engels formular el concepto de formación

económico-social, concepto que nos proporciona la llave para estudiar la historia, permite comprender el carácter sujeto a leyes del proceso histórico y distinguir unos periodos históricos de otros. El marxismo entiende por formación económico-social una sociedad que se halla en una determinada fase de desarrollo histórico, un determinado tipo de régimen social, con su modo de producción propio, las relaciones de producción que a él corresponden y la superestructura erigida sobre él en forma de ideas e instrucciones históricamente determinadas (Carballo, 1985). Además cada formación económico-social tiene sus propias leyes específicas que rigen su nacimiento, desarrollo y paso a otra formación más elevada.

Salazar (1999), plantea que tanto el marxismo como la escuela francesa de los annales, parten de paradigmas globalizadores del quehacer histórico, que contienen puntos de vista vigentes para explicar el desarrollo de las sociedades en la actualidad. Ambos contribuyen a la historia económica moderna y al desarrollo de una serie de paradigmas sobre el quehacer científico de la historia, que van a constituir un aparato conceptual importante para la historiografía.

El positivismo del siglo XIX representa una fe ilimitada en la ciencia y en el progreso, un cerrarse totalmente a toda clase de trascendencia, tanto religiosa como metafísica, admitir sólo como válidos los conocimientos que proceden de la observación, única fuente de conocimiento del objeto. La escuela de los annales hace un planteamiento para alejarse de una historia fáctica descriptiva, orientarla con una visión global, centrada en la actividad humana, en la vida, en la cotidianeidad de los grupos y sociedades. El marxismo define un método para la explicación materialista de los fenómenos de la sociedad partiendo de las relaciones económicas, de producción, entre los hombres, que constituyen el fundamento social. Sólo comprendiendo el carácter de las relaciones económicas, de producción, se puede comprender el carácter de la vida social, política y espiritual de una sociedad.

En el caso de la historia, estas corrientes historiográficas han orientado el estudio de los procesos históricos. El positivismo influyó para que la historia se abordara solamente a conocer

los hechos históricos considerados como verdaderos; recuperar de las fuentes escritas datos y hechos de diversos acontecimientos, sin cuestionar y criticar el origen y contenidos de las fuentes documentales. Por lo tanto, la escuela de los Annales abre la posibilidad de una historia renovada, abierta a la crítica de los hechos y, apoyándose en las fuentes históricas. El marxismo, por su parte, aporta al estudio de la historia un cuerpo de conceptos (lucha de clases, formación económico-social, modos de producción) que permiten la comprensión de los procesos históricos. Así pues, para hacer un análisis de un momento histórico determinado, es necesario referirse a las condiciones económicas existentes en la sociedad.

2.2.2 El Papel del Maestro en la Enseñanza de la Historia.

2.2.2.1. *Rol tradicionalista.* El rol del docente en la enseñanza de la historia ha consistido en transmitir la información, lo cual, quizá, era justificable en décadas anteriores, cuando la información no estaba disponible para todos. En esta época, antes de los años setenta, cuando se carecía de los libros de texto gratuitos, no se contaba con la señal de televisión en la mayoría de las comunidades, tampoco el internet, además los materiales audiovisuales (películas, cintas sonoras) y las revistas, folletos eran escasos. Por lo tanto, los alumnos no tenían el material escrito para consultar la información, había pocos recursos y lugares donde el recurso principal era la voz del maestro y la fuente de información su memoria. Este panorama obligaba al docente a enfrentar su labor mediante la exposición de hechos y acudiendo a los libros como la principal fuente de información. El llamado enciclopedismo, según Nieto (2001), hasta ahora ha dominado en la enseñanza de la historia, entiende el conocimiento como una mera acumulación de información sin ser cuestionada ni trabajada, pone en juego más a la memoria que a la inteligencia. La reflexión no es estimulada, y el obtener y acumular conocimientos da un ilusorio estatus de una sabiduría efímera, donde el sujeto renuncia gradualmente a su carácter de creador para ser un consumidor.

El maestro equivoca su forma de enseñar cuando impone nuevo conocimiento en forma separada de lo que el alumno ya sabe y de ahí crea simplemente aprendizaje

reproductivo en los educandos y los priva del uso completo de su capacidad cognitiva más importante: aquella de transformar su propio conocimiento.

En este caso, como señala Nieto (2001), el conocimiento histórico se presenta como algo acabado; el maestro no trabaja en función de los conocimientos de los alumnos, de sus intereses y problemas. Esta forma de enseñanza con el transcurso del tiempo se transforma en una rutina, para el maestro es accesible, pero no así, en los alumnos; por eso, un maestro que a través de los años ha descubierto la esencia misma de una disciplina y obviamente trata de enseñar esta disciplina de acuerdo a la manera en que él la ha descubierto sin importar las dificultades o el poco interés de los alumnos para aprender, se aferra a su metodología, a pesar de enfrentarse una y otra vez con la triste realidad de que los alumnos no lo pueden entender.

Para Carretero (1995) existe en la actualidad un amplio acuerdo acerca de que el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia son considerados por los alumnos como una actividad meramente repetitiva en la que el razonamiento es muy infrecuente.

2.2.2.2. Rol constructivista. En los últimos años parece haberse producido un cambio importante en la concepción de enseñar la historia (Carretero, 1995). Frente a unas disciplinas de tipo descriptivo como corresponde a las que puede llamarse la enseñanza tradicional en este ámbito, en la actualidad se incide en la importancia de lograr que el alumno comprenda los contenidos sociales e históricos de manera cercana a toda su complejidad explicativa.

Fontana (1975, en Aisenberg y Alderoqui, 1993, p. 42) define las implicaciones de un cambio en la enseñanza de la historia con el siguiente enfoque:

“Sabemos lo que la vieja historia tradicional que se nos enseñó a nosotros, tiene de deficiente, y la hemos sometido a una crítica despiadada y convincente. Pero no resulta tan fácil decidir cómo ha de ser la “nueva”, que ocupe su lugar... Construir esta “nueva” historia es algo que no se logrará como resultado inmediato de una conversión, moral o metodológica, a nuevas y más progresivas concepciones, sino que exigirá un largo trabajo colectivo de elaboración, tanteo, rectificación y enriquecimiento. La tarea es dura, pero merece la pena hacerla. Porque sólo así se podrá conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en Instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive”.

En este contexto, se hace necesario un nuevo rol en la práctica del docente, debe cambiar su percepción de ser transmisor del conocimiento a facilitador del mismo. Esta definición exige un cambio de paradigma, por lo tanto, en la actualidad se exige que el maestro, además de facilitador, sea un coordinador, guía, y orientador en el aprendizaje del alumno. En resumen, el docente tiene que adoptar un rol constructivista. Este cambio exige al maestro reflexionar sobre sus acciones, conocer los principios y creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera. Sólo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones (Benejam y Pagés, 1998), el profesor tendrá la posibilidad de iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a la mejora. El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa.

Bajo este paradigma Benejam y Pagés (1998, p. 57) plantean:

El papel del docente en el proceso de aprendizaje es a la vez el de facilitador y el de transmisor porque parte de la lógica del alumno y lo conduce, progresivamente, a pensar según la lógica de la ciencia o "saber sabio". No se debe olvidar que en la escuela se aprende un cuerpo de conocimientos que ha sido socialmente elaborado; no tiene sentido pensar que los alumnos van a reinventar la ciencia, sino que el conocimiento debe ser enseñado y aprendido. Sin embargo, al mismo tiempo, conviene recordar que el aprendizaje es el resultado de la práctica guiada en la que es ineludible la implicación activa del alumno que es quién reconstruye su propio aprendizaje.

Por lo tanto, el maestro debe guiar al alumno para que dirija su práctica y que vaya sosteniendo y apuntalando sus avances, esto le permitirá llegar un poco más allá de donde llegaría sin ayuda. Como dicen Benejam y Pagés (1998), en este proceso de actividad guiada o de andamiaje del aprendizaje, la interacción verbal y el ajuste del discurso del profesor y del alumno son de una importancia primordial. Cabe señalar también que la ayuda del profesor o andamiaje que sostiene el aprendizaje del alumno debe retirarse progresivamente para que éste alcance más espacios de autonomía.

El maestro constructivista selecciona con gran cuidado el andamiaje que ha de dar a sus alumnos procurando siempre buscar un punto óptimo entre la ansiedad y el aburrimiento.

Mucho andamiaje aburre y roba conflicto cognitivo, poco andamiaje crea ansiedad y bloquea la motivación y autoestima del alumno.

El andamiaje son los apoyos que el maestro como facilitador ofrece al alumno para que paulatinamente vaya construyendo los conocimientos hasta llegar a alcanzar un control en el aprendizaje. Es importante señalar que las ayudas deben impulsar el trabajo cognitivo del aprendiz, no se requieren apoyos que solamente permitan al alumno digerir los conocimientos que el maestro le ofrece ya elaborados.

Para que un maestro pueda llamarse constructivista es necesario una transformación profunda. Porque es una realidad que la mayoría de los maestros actuales se han formado y vivido en mayor o menor grado en una atmósfera conductista. Para ser coherentes con una concepción constructivista para la práctica educativa (Rodrigo y Arnay, 1995) se debería partir de un saber, un saber hacer y unas actitudes construidos por el mismo profesorado como consecuencia de la reflexión sobre problemas relacionados con sus propios modos de enseñar y con las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

En el caso de la historia, el maestro debe contar con el conocimiento de las líneas generales que incluyan conceptos y nociones para estudiar y enseñar la asignatura, por ejemplo: fuentes del pasado, causalidad, continuidad y cambio, empatía, sujetos de la historia, relación pasado-presente, temporalidad, especialidad, relación con otras disciplinas. Este conocimiento exige al maestro habilidades para el manejo de los recursos didácticos (líneas del tiempo, mapas históricos, fichas de investigación, comentario de textos, uso de materiales audiovisuales, esquemas y diagramas, elaboración de historietas, uso de la prensa escrita, periódico escolar, juegos de simulación, trabajo de equipo, etc.) que permitan el aprendizaje de los hechos históricos. El maestro debe convertirse en un facilitador para transmitir al alumno el gusto por la historia; conducirse con respeto, solidaridad, tolerancia, justicia y equidad durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pretender que los estudiantes de secundaria aprendan la historia de manera significativa, implica que el maestro diseñe y planifique sus clases considerando la existencia de conocimientos previos relevantes de la estructura cognitiva de los alumnos. Cabe aclarar que la planeación no garantiza por sí sola alcanzar aprendizajes significativos, porque al llevarla a la práctica se presentan los imponderables, como pueden ser, las condiciones físicas de la clase, el estado de ánimo del alumno y el maestro. En relación a los conocimientos previos es necesario diseñar preguntas (orales o escritas) o presentar situaciones (esquema, dibujo, dramatización) para motivar al alumno a comentar o plasmar sus ideas o concepciones sobre el tema que el maestro lleva planeado.

Para Klingler y Vadillo (2000, p. 11), asumir el paradigma constructivista en el aula implica:

Una praxis distinta a la tradicional: involucra un constante respeto al proceso del pensamiento del alumno, una planeación curricular que se centra en los procesos propios de la memoria de trabajo, el uso del andamiaje cognitivo –haciéndose el maestro a un lado en cuanto el alumno ya puede volar por sí mismo-, y la generación de un hábito de pensar acerca del propio proceso de pensamiento, para favorecer procesos progresivamente más robustos, la integración de conocimiento viejo y nuevo, un mejor almacenamiento de información y una retracción del conocimiento del sistema de memoria de largo plazo más eficiente.

Con estas referencias, el maestro, debe plantear los contenidos históricos con actividades que permitan reconocer el proceso mental del alumno para construir los aprendizajes. Al seguir la forma de enseñanza expositiva solamente vacía los conocimientos sin tomar en cuenta la capacidad cognitiva para asimilarlos y acomodarlos en la memoria de trabajo. Por eso, hay que plantearle al alumno desarrollar actividades (juicios a personajes de la historia, narración histórica, mapas conceptuales, gráficos de línea del tiempo), que permitan involucrarlo en acciones donde el maestro vaya acompañando para darles el apoyo o andamiaje durante el proceso. En cada paso del desarrollo de las estrategias, el docente debe verificar visualmente, o con preguntas sobre el avance que va teniendo. Posteriormente, pedirle

al alumno que desarrolle un ejercicio previo de la actividad para saber si ya se le puede ir retirando gradualmente la asesoría.

2.2.3 Enseñanza-Aprendizaje de la Historia.

Enseñar significa, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo, de construir conocimiento y hasta de ideologizar a otros. Enseñar (Aisemberg y Alderoqui, 1993) no es más –ni menos- que organizar actividades en el aula que generen aprendizajes; pues bien, en función de cómo creemos que se produce el aprendizaje solemos organizar de una manera o de otra esas actividades. La enseñanza es una actividad que encuentra su otredad en el contenido, se reconoce y se objetiva en él, es una actividad que no se da en el vacío, siempre se enseña “algo”; actividad y contenido se hallan indisolublemente unidos (Salazar, 1999).

Así pues, enseñar y aprender historia, aunque parezca una obviedad, implica enfrentarse a: acontecimientos, sucesos, hechos históricos, procesos de corta o larga duración, narrativas históricas o discursos explicativos, hazañas militares, biografías, etcétera.

No se puede enseñar historia sin un contenido concreto, sin un cuerpo de conceptos que hagan comprensibles los procesos o momentos históricos en un espacio y tiempo determinados; lo que da sentido a la historia, como objeto de conocimiento, es precisamente que hace inteligibles los acontecimientos que sucedieron en el pasado, a partir de la reelaboración de ese pasado mediante un sistema referencial y conceptual (Salazar, 1999).

Al definir la enseñanza-aprendizaje de la Historia es necesario señalar la forma tradicionalista que se ha utilizado y que hasta la actualidad sigue persistiendo. Para Certeau (1993, citado en Salazar 1999), este modelo basa su estrategia de enseñanza en la transmisión de fechas, de hazañas de los grandes hombres que han hecho la historia y que hilvanaba su discurso mediante el recuento de lo hechos pasado.

Necesariamente, el modelo pedagógico vinculado a este enfoque historiográfico parte de la premisa de que el conocimiento es una estructura de enunciados absolutos, a la que hay que sumarle más enunciados o afirmaciones que no tienen lugar a dudas.

El papel del maestro consiste en transmitir verbalmente los contenidos establecidos; la estrategia de enseñanza presenta al alumno el material debidamente ordenado –de acuerdo al devenir cronológico- y le induce a realizar actividades de repaso verbal o escrito, hasta que el alumno ha logrado su correcta reproducción. En otras palabras, el profesor debe provocar el “conocimiento” y el alumno asimilar lo dicho por él, ignorando con ello la actividad creativa e intelectual que implica enseñar historia (Salazar, 1999).

2.2.4. Teorías Constructivistas.

Los ejemplos más conocidos de teorías constructivistas en la educación son las de Jean Piaget y Lev Semiovitch Vigotsky. Para Carretero (1997) la aportación de las ideas de Piaget y Vigotsky han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo.

En relación a estas teorías Klingler y Vadillo (2000, p. 4) señalan.

La piagetana se basa en el concepto de que el niño construye su conocimiento –tanto el relativo al mundo físico como el que se refiere a su entorno social- en lugar de tomarlo de una fuente externa (Essa, 1996) y lo hace con base en su desarrollo cognitivo. La de Vigotsky indica que las interacciones sociales afectan en forma fundamental el aprendizaje, por lo que los niños aprenden por medio de las experiencias sociales, y por tanto, culturales. El aprendizaje se concibe, entonces, como una reconstrucción de los saberes socioculturales y se facilita por la mediación e interacción con otros.

Con relación a que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura, Carretero (1997, p. 29) menciona.

Una de las contribuciones esenciales de Vigotsky ha sido concebir al sujeto como ser eminentemente social, y al conocimiento como un producto social. De hecho, Vigotsky fue un auténtico pionero al formular algunos postulados que fueron retomados por la psicología varias décadas más tarde y han dado lugar a importantes hallazgos sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos. Quizá uno de los más significativos es el que postula que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etcétera) se adquieren primero en un contexto social y luego se interiorizan. Pero precisamente esta interiorización es producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Para Piaget lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo. En cambio, para Vigotsky el desarrollo cognitivo está condicionado por el aprendizaje (Almaguer y Elizondo, 1998).

Sobre el planteamiento de Piaget el desarrollo cognitivo está determinado por los esquemas del individuo para entender e interactuar con el mundo. Los esquemas como señalan Almaguer y Elizondo (1998), son las unidades básicas del pensamiento, permiten representar mentalmente los objetos y eventos del mundo. Al respecto, Palacios, Marchesi y Coll, 1999. p. 122) agregan:

El nivel de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo depende la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera como se combinan y coordinan entre si (Coll, 1985). Además, teniendo en cuenta estos criterios, Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas de acción o conceptuales-se organizan y se combinan entre si formando estructuras.

Es importante para el docente conocer el desarrollo de las estructuras mentales del alumno en cada una de estas etapas o estadios, esto le permitirá proponer actividades o tareas a las cuales pueda enfrentarse con éxito el aprendiz. En este sentido, Palacios, Marchesi y Coll (1999) mencionan que cualquier aprendizaje habrá de medirse con relación a las competencias cognitivas que ofrece cada estadio; este último indicará pues, según Piaget, las posibilidades de aprender que tiene un sujeto. Por esto, será necesario definir el nivel cognitivo de los sujetos antes de las sesiones de aprendizaje.

Tabla 2.1. Etapas de desarrollo (estadios) en la teoría de Piaget (Klingler y Vadillo, 2000)

Etapa sensoriomotora. Desde el nacimiento hasta los 2 años.	Etapa preoperacional. De los 2 a 7 años.	Etapa de las operaciones concretas. De los 7 a los 12 años.	Etapa de las operaciones formales. De los 12 a los 14 años (a partir de la adolescencia).
-Percepciones propias. -Permanencia del	-Función simbólica. -Juego simbólico. -Egocentrismo.	-Manipulación de símbolos de objetos concretos para	-Manejo de hipótesis -Lógica proporcional. -Operaciones

objeto.	-Irreversibilidad de procesos.	realizar operaciones. -Conservación. -Descentralización.	basadas en representaciones.
---------	--------------------------------	--	------------------------------

En la etapa sensoriomotora (Klingler y Vadillo, 2000) los niños son conscientes de la sensación y saben moverse para alcanzar objetivos; pero sin saber nada del mundo salvo lo relativo a sus propias percepciones. Por un tiempo, no tienen representaciones mentales de símbolos o imágenes fuera de ellos mismos. No razonan que si dejan de ver o sentir un objeto, sigue existiendo, no desaparece. Alrededor del año y medio se desarrolla la permanencia del objeto; es decir, el bebé aprende a reconocer que todavía existe el juguete, Piaget denomina a este fenómeno la adquisición del objeto permanente (Carretero, 1997). Los niños empiezan a tener imágenes mentales o conceptos que se utilizan en vez de sensaciones. Por fin pueden representar el mundo real.

La etapa preoperacional permite al niño adquirir imágenes, conceptos y palabras que representan la realidad externa. Los pequeños aprenden (Klingler y Vadillo, 2000) no sólo mediante los sentidos y la acción, sino también por medio del pensamiento simbólico y la reflexión sobre sus acciones. Sin embargo, su noción del mundo todavía es primitiva y le faltan algunos conceptos de organización como espacio, causalidad, cantidad y tiempo. No entienden lo que es el futuro ni presentan la conservación de la idea de cantidad.

La etapa de las operaciones concretas se caracteriza porque el niño puede manejar símbolos, pero de objetos concretos, no ideas abstractas ni procesos lógicos. Durante este tiempo, los niños adquieren (Klingler y Vadillo, 2000) la idea de conservación, es decir, entienden que no cambian las cantidades de objetos, aunque cambien los recipientes que los contienen. Saben clasificar y perciben que los eventos externos tienen causas externas. Todavía el pequeño no puede pensar hipotéticamente acerca de todas las cosas que puede hacer en una situación determinada y poder explorar sus diversas posibilidades.

A partir de los 12 años, el infante pasa a la etapa de las operaciones formales. Las operaciones se tornan aún más abstractas y el pequeño empieza a tratar con hipótesis

formales. La lógica se vuelve proposicional, es decir, se utilizan proposiciones (Klingler y Vadillo, 2000). El adolescente ya no razona sólo sobre hechos u objetos que tiene delante de sí, sino también sobre lo posible (Carretero, 1997).

Las operaciones formales se alcanzan a partir de la adolescencia y constituyen un sistema de pensamiento sin el cual no sería posible la comprensión del discurso científico, por lo que es sumamente importante para entender el tipo de progreso psicológico que tiene que realizar el alumno para acceder a este tipo de conocimiento (Pozo, 1996, citado en Klingler y Vadillo, 2000).

El razonamiento adquiere un carácter hipotético-deductivo. De esta manera, el alumno, no sólo es capaz de razonar sobre simples conjeturas, sino las somete a comprobación experimental y extrae conclusiones las cuales sirven para verificar o refutar sus hipótesis e incluso para proponer nuevas (Carretero, 1997).

El conocimiento de los estadios de desarrollo, principalmente la etapa de las operaciones formales, son fundamentales para la práctica educativa del profesor, porque le permiten determinar la tarea o el tipo de actividades en la cuales puede enfrentarse con éxito un alumno de cierta edad, como es el caso de los adolescentes que cursan la secundaria. También son útiles (Carretero, 1995) para comprender los procesos de razonamiento y solución de problemas que tienen que seguir los alumnos para enfrentarse con contenidos históricos y sociales de cierta complejidad.

También otra de las teorías importantes en el esquema constructivista es la de Ausubel. Esta teoría tiene el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento por parte del profesor también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión (Carretero, 1997).

La teoría de Ausubel destaca el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje, debe estar estructurado no sólo en si mismo, sino en relación al conocimiento

que ya posee el alumno, resaltando que todo nuevo conocimiento se asentará sobre el que ya se tiene, por lo tanto, el conocimiento debe ser una actividad significativa para la persona que aprende. Aprender, es sinónimo de comprender y, lo que se comprenda será aquello que se recuerde con mayor facilidad. Este paradigma obliga al maestro a realizar una exposición organizada de contenidos, convirtiendo al alumno en protagonista de su aprendizaje y al profesor en un facilitador del mismo.

La postura constructivista actual se alimenta de diversas aportaciones de corrientes psicológicas, además de la piagetana y vigostskiana: los esquemas cognitivos, la ausubeliana de asimilación y aprendizaje significativo, y algunas teorías instruccionales. En general, el constructivismo en la educación tiene como objetivo promover los procesos de crecimiento personal del alumno en la cultura a la que pertenece (Díaz Barriga Y Hernández, 1998, citado en Klingler y Vadillo, 2000)

En resumen, todas las aproximaciones constructivistas en la educación coinciden en la participación activa del estudiante, consideran la importancia de las percepciones, pensamientos y emociones del alumno y del adulto en los intercambios que se dan durante el aprendizaje de largo plazo más que en el de corto plazo (Reid et al., 1996, citado en Klingler y Vadillo, 2000).

El paradigma constructivista indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo, y con la ayuda de otro (mediador) y que sólo podrá aprender elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones previamente adquiridos por él. Lo que el alumno aprende no es una copia de lo que observa a su alrededor, sino el resultado de su propio pensamiento y razonamiento, así como de su mundo afectivo. Esta definición debe orientar al maestro para tomar en cuenta que está trabajando con adolescentes que llegan a la escuela con una identidad construida a partir de la interacción con el medio social y familiar, por lo tanto, sus estrategias de enseñanza deben tomar en cuenta estas particularidades de los

alumnos para crear condiciones de trabajo que favorezcan potenciarlas u orientarlas como producto del proceso educativo.

Las creencias básicas del constructivismo aplicado a la educación, de acuerdo a Poplin (1998, citado en Klingler y Vadillo, 2000) son:

- Todos los individuos durante el tiempo que viven son aprendices, buscan activamente y construyen significados, aprendiendo siempre.
- El mejor indicador que predice qué y cómo va a aprender una persona es lo que ya sabe.
- El desarrollo de formas precisas sigue al surgimiento de la función y del significado, es decir, no es sino hasta que el aprendizaje es significativo que éste adquiere dimensiones superiores.
- El aprendizaje frecuentemente va del todo a la parte, y de ésta al todo.
- Los errores son centrales en el aprendizaje.

El constructivismo es una teoría que explica el proceso de aprendizaje y, por tanto, orienta sobre cómo tenemos que enseñar si queremos que el alumno aprenda. Esta propuesta de enseñanza define acciones didácticas respetuosas con la personalidad del alumno y rigurosas con las exigencias de la ciencia normativa. El alumno no es considerado como un ser pasivo al que sólo hay que vaciarle los conocimientos, por el contrario, es un ser activo con capacidades, habilidades, destrezas y valores que se toman en cuenta al desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza que se deriva de la consideración de la teoría constructivista del aprendizaje contempla tres fases o momentos didácticos básicos: la exploración de los constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración y, la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas (Benejam y Pagés, 1998)

a) La exploración de los constructos previos.

Entre los aportes de la psicología genética a la didáctica figura un principio general muy conocido: todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores (Aisenberg y Alderoqui, 1993). No es preciso insistir en la importancia que tiene este punto dado que las Ciencias Sociales están muy vinculadas a la experiencia; el individuo como ser social al interactuar con el medio tiene conocimiento sobre los diversos fenómenos que lo rodean. Si se enseña la ciencia al margen de las ideas que tienen niños y adolescentes, no se producirá una verdadera asimilación de los contenidos escolares, ya que perdurará una separación entre lo recibido en la escuela y el conocimiento cotidiano o intuitivo obtenido por el alumno (Carretero, 1997). Los alumnos han construido conceptos sobre su medio social y también tienen conocimientos aprendidos en otras ocasiones, de manera que sus constructos sobre la sociedad o sobre la historia son múltiples, diversos, generalmente desorganizados y a menudo implícitos, pero sirven para responder a sus necesidades y actuar en su medio (Benejam y Pagés, 1998). También estos esquemas conceptuales aunque no estén claramente formulados y sean imprecisos, tienen una lógica y resultan útiles y operativos.

Las ideas que los alumnos tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales. Y esto no depende de una decisión o de la voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento (Aisenberg y Alderoqui, 1993). Los conocimientos anteriores (es decir, las teorías y nociones ya construidas) funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento (Aisenberg y Alderoqui, 1993). Sin embargo, tener en cuenta los conocimientos previos no implica trabajar sólo con ellos ni dejar de lado los contenidos por enseñar. Sin nuevos contenidos no hay aprendizaje posible.

El constructivismo insiste en el hecho de que la tarea esencial de la escuela es que el alumno sea consciente de sus propios conocimientos, los ordene y los comunique. La comunicación implica, necesariamente, un esfuerzo para recordar aquello que uno sabe para

llevarlo a la conciencia, ordenarlo y traducirlo en signos que puedan ser comprensibles para los demás. Si el recuerdo de aquello que uno sabe es el punto de partida para poder aprender, la memoria significativa encuentra de nuevo un lugar relevante en el proceso de enseñanza. Los alumnos generalmente ofrecen resistencia al aprendizaje nuevo porque significa abandonar itinerarios consagrados por el uso y aceptar la inseguridad y el riesgo que representa pensar (Benejam y Pagés, 1998)

Muchos maestros actúan como si el hecho de explicar un concepto implicase necesariamente su aprendizaje y no se preocupan de provocar la duda, de producir una ruptura o un desequilibrio de las estructuras existentes ni de demostrar que el concepto científico que quieren introducir es mucho más operativo. El comportamiento de estos docentes (Benejam y Pagés, 1998) explica la persistencia de los errores y la creación por parte de los alumnos de estructuras mentales paralelas; unas bien integradas, sirven para la vida, y las otras, escolares y académicas, se memorizan sin sentido para ser reproducidas en un examen y olvidadas seguidamente. Al enseñar los hechos históricos el profesor debe desarrollar habilidades intelectuales en los alumnos para que aprendan a reflexionar, analizar, y criticar la historia, de esta forma estará adquiriendo las herramientas fundamentales para enfrentar permanentemente las exigencias de un mundo en constante cambio.

b) La introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración.

Si bien los conceptos previos son muy estables y ofrecen resistencia, también son sistemas dinámicos, capaces de cambiar, y es este cambio que hace posible la educación. El maestro pretende poner al alumno en contacto con los conocimientos científicos y para ello presenta una situación de conflicto entre lo que el alumno sabe y aquello que tendría que aprender, con el propósito de que el aprendiz quiera hacer el esfuerzo de poner en funcionamiento sus mecanismos de aprendizaje y modificar y cambiar sus constructos previos. Para provocar este proceso de aprendizaje hace falta mucha motivación y mucha repetición (Benejam y Pagés, 1998).

La motivación tiene un papel relevante en la introducción de los nuevos conocimientos. Si la motivación resulta suficiente y adecuada, el alumno establece una confrontación entre lo que sabe y lo que aprende, y este conflicto se puede resolver en un proceso de acomodación y asimilación que comporte una captura de un concepto nuevo, que afine o complete un concepto previo, que establezca nuevas relaciones o bien nuevas ordenaciones o bien nuevas operaciones entre conceptos, o que corrija o cambie un concepto erróneo, cosa que implica una reestructuración de la red conceptual (Benejam y Pages, 1998).

Para asegurar el aprendizaje, también hace falta mucha repetición. Los conceptos previos tienen tanta potencialidad, que los nuevos aprendizajes se olvidan fácilmente o forman estructuras débiles, poco o mal conectadas. Es por esto que las teorías cognitivas aconsejan la repetición y la insistencia en aquellos conocimientos científicos que se consideran básicos y fundamentales. Desde este punto de vista, hay que reconocer que los conceptos se construyen lentamente y con dificultad. Si el alumno no comprende del todo un concepto, no quiere decir que lo ignore, puede ser muy bien que su proceso de construcción no esté acabado.

Con estas consideraciones es necesario puntualizar que no es posible asimilar toda la información, sino sólo aquella que nos permite nuestro conocimiento previo, lo cual supone que la asimilación está determinada por los procesos de acomodación y viceversa.

El resultado final de la interacción entre los procesos de acomodación y asimilación es la equilibración, la cual se origina cuando es alcanzado un equilibrio entre las discrepancias o contradicciones surgidas por la información nueva asimilada y la información que teníamos a la que hemos acomodado (Carretero, 1995)

c) Aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

Cuando un conocimiento se añade o se sitúa en el mapa conceptual de un individuo como resultado de un proceso de aprendizaje, todos los conceptos relacionados con esta estructura o red mental se pueden ver afectados o modificados en el tiempo. Para asegurar un aprendizaje (Benejam y Pagés, 1998), hay que aplicar los nuevos conceptos a problemas o

situaciones proporcionales a las capacidades y posibilidades de los alumnos. La aplicación de estos aprendizajes ha de suponer más adecuación y eficacia en la solución de las cuestiones como resultado de un mayor dominio de los conocimientos y de la práctica.

Con el cuerpo de conceptos, teorías, y modelos descritos en este apartado, se proporciona la fundamentación teórica de la investigación, que integrados al análisis de los aspectos empíricos del estudio proporcionan una argumentación sustentable del problema de investigación como se describe en los siguientes capítulos.

Capítulo 3. Metodología

La investigación a la clase del maestro de historia siguió un riguroso proceso metodológico para darle la confiabilidad y validez requerida, por lo tanto, el siguiente apartado describe de manera general el proceso seguido en cada una de las etapas.

3.1 Enfoque metodológico

La investigación cualitativa se orientó más a describir que explicar lo que acontece en la clase del maestro de historia, por eso, el enfoque se dirigió hacia la metodología etnográfica, además, con el uso de la observación participante, lo que guía el estudio es dar cuenta de contextos y situaciones en la práctica docente de los maestros. En el ámbito educativo, la investigación etnográfica tiene un papel relevante por los datos que aporta sobre los actores del hecho educativo. Sobre esta definición Pérez (2000, p. 22) resalta lo siguiente:

Los estudios de etnografía educativa pretenden colaborar a la mejora de las prácticas educativas, a fin de propiciar la innovación de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Además la etnografía educativa presta una especial atención a describir lo que acontece en la vida de cada día; recoge datos significativos de forma predominantemente descriptiva de lo que sucede, los interpreta y puede así comprender e intervenir más adelante en lo que se denomina metafóricamente como “nicho ecológico”, refiriéndose a las aulas.

Esta metodología cualitativa permite revisar aspectos que influyen en la problemática del docente al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los problemas educativos como lo señala Pérez (2000) tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones.

Por lo tanto, el investigador optó por utilizar las técnicas de la observación participante, la entrevista a profundidad y la revisión de documentos. Esta definición obedeció a la necesidad de conocer de voz de los participantes lo que acontece en el proceso enseñanza aprendizaje, así como involucrar al investigador dentro del fenómeno educativo para recoger la información más sustantiva del maestro en la enseñanza de la historia.

La entrevista (anexo, 1) se llevó a cabo interactuando físicamente con el objeto de estudio. Como dicen Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas a profundidad se refieren a los reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

La observación participante (anexo, 2) permitió al investigador involucrarse en el ambiente donde el sujeto de estudio desarrolla su labor. Utilizar la observación en la investigación cualitativa, implica, en palabras de Hernández, et al. (2003) adentrarse a profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente de los sucesos, los eventos y las interacciones que se dan en el fenómeno investigado.

Como se trata de una investigación cualitativa, la interpretación de la información obtenida en los instrumentos aplicados siguió un proceso metodológico para dotarlos de significado de acuerdo a los objetivos de la investigación. Para Guba y Lincoln (1981, citado en Pérez, 2000) el proceso de análisis es sistemático y ordenado, aunque no rígido, obedeciendo a un plan, considerándose intelectualmente artesanal. Por lo tanto, tomando la definición de Pérez (2000) la interpretación de los datos siguió un proceso para reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.

3.2 Método de recolección de datos

Para recoger las evidencias de la práctica del maestro en la enseñanza de la historia y sumergirse lo más profundo posible en este fenómeno se siguió el método etnográfico.

Esta metodología cualitativa permite revisar la totalidad de los factores que influyen en la problemática del docente al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los problemas

educativos (Pérez, 2000) tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones.

Con estas referencias el proceso para la recolección de datos se apoyó en la entrevista a profundidad, la observación participante y la revisión de documentos. Se optó por el uso de estas técnicas debido a la necesidad de conocer en su amplitud la forma de enseñar del profesor de historia, además por el enfoque cualitativo que sigue la investigación. La metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

La observación participante (Woods, 1987, citado en Pérez, 2000) es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución. En una participación activa el observador maximiza su intervención de integrar su rol con los demás y adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan.

Taylor y Bogdan (1987) definen las entrevistas cualitativas en profundidad a los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Por eso, las entrevistas a los profesores reflejan conocimientos, puntos de vista y definiciones que tienen sobre la enseñanza de la historia (anexo, 1).

El proceso de recolección de datos inició contactando a los docentes participantes en sus centros de trabajo para llevar a cabo la entrevista a profundidad. Se apoyó de un cuestionario con preguntas abiertas previamente elaboradas. Los datos se registraron en un cuaderno de notas, al término del ejercicio se leyó al maestro las anotaciones para corregir o

hacer agregados. No se presentaron incidentes (ruido, interrupciones, nerviosismo, etc.) que obstaculizaran el desarrollo de la entrevista

Posteriormente el investigador se presentó en la clase del maestro de historia para observar el desarrollo de las acciones que llevan a cabo maestro-alumno durante 50 minutos. El ejercicio de observación se apoyó en los siguientes documentos: un formato para registrar los eventos desarrollados en la clase con criterios abiertos y descriptivos, un cuadro con acciones específicas ocurridas en la sesión, y una lista de comentarios que hace el observador a la clase (anexo, 2).

La observación participante se llevó a cabo en tres sesiones diferentes. Este mismo procedimiento se aplicó con los demás maestros participantes en la investigación. El hecho de aplicar tres veces las observaciones a la clase permitió contrastar los datos derivados de la observación, permitiendo, con esto, una recopilación lo más real posible de las formas de enseñanza del docente.

También como parte del proceso se aprovechó la estancia en la escuela para aplicar una entrevista (anexo, 3) a 5 alumnos escogidos por el investigador en forma aleatoria utilizando la lista de asistencia que proporcionó el docente investigado. Después de un breve diálogo con ellos para lograr el rapport, se mostraron relajados para la entrevista. Contestaron las preguntas que leyó el investigador apoyado en un cuestionario con preguntas abiertas, se escribieron las respuestas en un cuaderno de notas. Al terminar la entrevista se leyeron las respuestas a los alumnos para verificar si se recogieron correctamente los datos, o para hacerle otros agregados.

Además, se entrevistó al coordinador académico, porque como responsable de supervisar la clase de historia, cuenta con información sobre el desempeño del docente que sirva para ser contrastada con la obtenida en la entrevista y observación al sujeto investigado. El ejercicio se apoyó con un cuestionario de preguntas abiertas. También se aprovechó para solicitarle las fichas de planeamiento didáctico del docente, de donde se recogieron evidencias

sobre cómo planea la clase, además los datos sobre evaluaciones censales en la asignatura de historia.

Los cuestionarios aplicados al sujeto de estudio, alumnos y al coordinador académico se diseñaron con preguntas abiertas, esta determinación se fundamentó en la necesidad de permitir a los participantes expresar ampliamente sus definiciones, también por el enfoque de la técnica (entrevista a profundidad) cualitativa aplicada en la investigación. De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987, p. 101) la entrevista a profundidad tiene las siguientes características:

- Permiten la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.
- Siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio de preguntas y respuestas.
- El propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista.
- Se realizan en situaciones específicamente preparadas por el entrevistador.

El diseño de las preguntas en los diferentes cuestionarios (anexos: 1; entrevista al maestro, 2; observación a la clase del maestro, 3; entrevista al alumno, 4; entrevista al coordinador académico), así como las cuestiones sobre criterios específicos de lo que ocurre en la clase planteados en el formato de observación (anexo, 2), se orientaron rigurosamente bajo los objetivos y el marco teórico que sustenta la investigación. Las preguntas planteadas en los cuestionarios se orientaron a descubrir la forma de enseñar del maestro, se construyeron de tal manera que permitieran al docente ubicar su práctica educativa (metodología, actividades, recursos didácticos, rol del alumno y del maestro, evaluación) al tradicionalismo, o hacia el constructivismo.

Para la aplicación de los instrumentos en la observación, entrevista y la revisión de los documentos el investigador se apoyó en un cuaderno para registrar las evidencias que proporcionó el sujeto investigado. Inicialmente se consideró apoyar la entrevista con un

dispositivo electrónico (grabadora), sin embargo, el entrevistado pidió no se utilizara, por lo tanto, las respuestas se copiaron textualmente en el momento de ser expresadas por el sujeto investigado.

Al concluir el proceso de recolección de datos se procedió a la interpretación y posteriormente al análisis de la información obtenida. El análisis de datos es la búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos (Latorre y González, 1987, citado en Pérez, 2000). Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación (Pérez, 2000)

El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa (Pérez, 2000) consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.

Retomado las referencias metodológicas el proceso inició con la lectura de la información obtenida para familiarizarse con lo datos encontrados; este paso permitió verificar que los instrumentos tuvieran la información requerida.

Con esta base se procedió a detectar las coincidencias en los diferentes instrumentos aplicados. En relación a la entrevista de los 5 alumnos se unificaron las respuestas en un solo formato (anexo 3)

En el caso de la entrevista al maestro, alumno y coordinador académico se procedió a detectar los aspectos planteados en las preguntas donde se presentaban coincidencias, este ejercicio se reforzó con los datos registrados en el formato de aspectos específicos valorados durante la clase de historia.

Como resultado del ejercicio de revisión, síntesis y contrastación de los datos, se elaboraron las siguientes categorías con las características que sustentan su definición:

1. Concepción del maestro hacia la enseñanza de la historia.

- Desconoce las corrientes epistemológicas de la historia.
- La enseñanza de la historia enfocada al conocimiento de los hechos históricos.
- No tiene una definición clara sobre las habilidades intelectuales a desarrollar en los alumnos.

2. Metodología de enseñanza.

- Desarrolla una clase fundamentalmente expositiva.
- Presenta los hechos históricos como terminados para que se memoricen y reproduzcan
- No toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.
- La mecanización y la rutina dominan el desarrollo de la clase.

3. Actividades desarrolladas en la clase.

- Copiar y leer hechos históricos del libro de consulta.
- Contestar preguntas orales y escritas.
- Elaborar resúmenes.
- Exposición individual para repetir datos del libro.

4. Recursos didácticos.

- El libro es el principal recurso didáctico.
- Mapas, biografías, láminas, películas.

5. Formas de evaluación.

- Cuestionarios
- Preguntas orales.
- Trabajo en equipo.
- Prueba objetiva
- Asistencia y conducta.
- Participación individual (ideas, opiniones)

6. Rol del docente

- Expositor
- Transmisor

-Supervisor

6. Rol del alumno.

- Escuchar pasivamente la exposición.
- Contestar las preguntas del maestro.
- Aportar ideas sobre el tema.
- Participar en trabajos de equipo.

7. Expectativas del alumno.

- Menos dictado.
- Conocimiento de hechos actuales, así como de personajes.
- Visitar museos y zonas arqueológicas.
- Simular algunos hechos históricos.
- Utilizar videos, fotografías.

8. Obstáculos para la enseñanza de la historia.

- Pocos hábitos de lectura en el alumno.
- Desinterés del alumno por los temas de historia.
- Carencia de material didáctico.
- Problemas personales del maestro, exceso de confianza por lo años de experiencia impiden una rigurosa planeación (sólo un maestro de los 4 entrevistados lo manifestó)

Cabe señalar que los datos obtenidos en la investigación antes de ser interpretados y analizados pasaron por un proceso de triangulación o contrastación para darles la validez y confiabilidad requerida, porque los datos cualitativos por su misma esencia están abocados a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad de la información cualitativa con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad (Taylor y Bogdan, 1987).

Por lo tanto, se llevó a cabo la triangulación de la información obtenida a través del maestro, alumnos y coordinador académico para someterla a un proceso de contrastación,

permitiendo con esto obtener datos lo más real posible sobre la práctica docente del maestro de historia. Para Denzin (1979, citado en Taylor y Bogdan, 1987), la triangulación se puede definir como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos

Las respuestas obtenidas por el maestro durante la entrevista a profundidad fueron contrastadas para verificar que no fueran simulaciones o descripciones que no correspondían a su realidad en la enseñanza de la historia; los datos de las tres observaciones a la clase, la entrevista a los cinco alumnos, los datos aportados por el coordinador académico, así como la información derivada de la revisión de los documentos contribuyeron a la validez y confiabilidad de los datos. Porque tal y como señala Douglas (1976, citado en Taylor y Bogdan, 1987), en la vida diaria la gente oculta hechos importantes acerca de si misma. Cada uno puede “mentir un poco, engañar un poco”, para decirlo con las palabras de Deutscher (1973, citado en Taylor y Bogdan, 1987)). Además todas las personas son propensas a exagerar sus éxitos y a negar o escamotear sus fracasos.

Cabe señalar que antes de esta investigación, el investigador ya había participado en observaciones a la clase de los maestros participantes, por lo mismo, se tenían referencias sobre la forma de trabajar del docente, además se le comentó a los maestros la importancia de proporcionar datos reales de su práctica educativa a efecto de proponer opciones viables a la realidad que viven en las aulas.

También es importante señalar los efectos de la subjetividad del investigador al aplicar las técnicas e instrumentos que apoyaron la investigación, así como su interpretación y análisis. En este sentido se adoptó una posición imparcial que permitiera obtener información valiosa para cumplir con los objetivos de la investigación, se abordó el trabajo con la visión de responder a la confianza que depositaron los participantes en el investigador para aportarles un trabajo que aporte alternativas viables para mejorar su práctica docente.

Además ha sido importante los 23 años de experiencia docente del investigador, de los cuales 18 años impartiendo la asignatura de historia en el nivel de secundaria.

3.3 Definición del universo: Escenarios o eventos y participantes

Los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa (Taylor y Bogdan, 1987). Por lo tanto, se utilizó un muestreo teórico para seleccionar los escenarios (escuelas) donde se llevó a cabo la investigación. Los sujetos de estudio trabajan en cuatro escuelas públicas del subsistema de Secundarias Técnicas pertenecientes a la zona 11-Istmo del estado de Oaxaca. Fueron seleccionados tomando los criterios de antigüedad, formación profesional e interés por participar en la investigación. Estos referentes se determinaron a partir del conocimiento que se tiene de ellos porque forman parte de la academia de Historia de la zona escolar en mención.

El Prof. Pedro cuenta con una antigüedad de 36 años en la docencia. Inició su actividad laboral como maestro de primaria, posteriormente pasó a prestar sus servicios en el nivel de secundarias. Su formación profesional incluye estudios de Normal Primaria y una especialidad en Historia. Atiende en la escuela donde presta sus servicios las asignaturas de Formación Cívica y Ética (1º) e Historia (1º y 2º); su carga laboral es de 40 horas frente a grupo a la semana.

La Profa. Isabel cuenta con un antigüedad de 24 años trabajando en el subsistema de Secundarias Técnicas, de los cuales, 15 años cumpliendo funciones docentes. En su formación profesional se contemplan estudios de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Sociales. Atiende las asignaturas de Historia (1º, 2º y 3º), Formación Cívica y Ética (1º y 2º) y Geografía (1º y 2º); tiene una carga laboral de 35 horas a la semana frente a grupo.

La Profa. Concepción cuenta con una antigüedad de 4 años en la docencia. Su formación profesional incluye estudios de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Sociales.

Atiende las asignaturas de Historia (1º, 2º y 3º), Formación Cívica y Ética (1º y 2º), y Geografía (1º y 2º); su carga laboral a la semana es de 40 horas frente a grupo.

El Prof. Baltazar tiene una antigüedad de 10 años en la docencia. Su formación profesional incluye los estudios de Ingeniería Mecánica Industrial y Licenciatura en Ciencias Sociales. Atiende las asignaturas de Historia (1º, 2º y 3º), Geografía (1º y 2º), y Formación Cívica y Ética (1º y 2º); su carga laboral a la semana es de 35 horas frente a grupo.

Los cinco alumnos de la clase de historia entrevistados en cada una de las escuelas participantes fueron escogidos en forma aleatoria utilizando la lista de asistencia que proporcionó el docente investigado. En el caso del coordinador académico la selección fue directa porque las escuelas investigadas sólo cuentan con un responsable desempeñando la función.

Capítulo 4. Análisis de resultados

Tomando como base la interpretación de los datos que arrojaron las técnicas (observación participante, entrevista a profundidad, y revisión de documentos) y los instrumentos (cuestionarios con preguntas abiertas, tablas con aspectos específicos, formatos de registro) aplicados a los cuatro maestros de historia, a continuación se presenta el análisis de los resultados haciendo una descripción de cada categoría por separado y relacionándola con los docentes investigados. El análisis se sustenta en el marco teórico que orienta la investigación.

a) Concepción del maestro hacía la enseñanza de la historia.

Los cuatro docentes no manifiestan tener conocimiento de los supuestos epistemológicos sobre los que se ha construido la historia. Por ejemplo, Isabel piensa que la historia se ha construido por los estudios e investigaciones de muchas personas especializadas en diversas áreas relacionadas con la materia, para Baltazar se ha construido través de los estudios que han hecho muchos investigadores (por ejemplo antropólogos) especializados en los campos de la historia, Concepción manifiesta no tener conocimientos sobre este particular, Pedro menciona las teorías que han elaborado los investigadores para construir los procesos históricos, por ejemplo, la teoría “evolucionista” de Darwin (anexo, 1; entrevista al maestro)

Sin embargo, por las características que evidencian sus formas de enseñanza se definen más por la orientación positivista. El positivismo concibe la historia como un conjunto de hechos, fechas, nombres, batallas y anécdotas sin ninguna relación estructural. Por ejemplo, Isabel, Baltazar, Concepción y Pedro desarrollan normalmente su clase exponiendo o leyendo información de fuentes documentales (principalmente el libro de consulta), son hechos que se transmiten al alumno para ser memorizados, sin que existan preguntas generadoras para cuestionar, criticar o poner a trabajar los conocimientos previos del alumno, así como el proceso mental para construir el conocimiento (anexo, 2; observación a la clase).

Es necesario abandonar la visión de enseñar una historia fáctica y reconocer la existencia de otros supuestos epistemológicos como la Escuela de los Annales y el Marxismo, su aplicación permitirá a los alumnos estudiar los procesos históricos desde una perspectiva crítica con el apoyo de las fuentes de la historia y con el manejo de conceptos fundamentales para comprender los procesos históricos. Por ejemplo, el marxismo define conceptos (lucha de clases, formación económico-social, modos de producción) que permiten la comprensión de los procesos históricos. Así pues, para hacer un análisis de un momento histórico determinado, es necesario referirse a las condiciones económicas existentes en la sociedad

El Marxismo plantea aprender la realidad mediante un cuerpo teórico de conceptos y categorías que permitan acercarnos a la explicación del objeto real. La historia es pensada como un proceso y su objeto es precisamente el modo de ser de esa estructura (que tiene como base lo económico, como punto de partida para explicar la totalidad), que hay que conocer, para estar en posibilidad de explicar sus transformaciones (Salazar, 1999).

La concepción de los maestros investigados sobre la enseñanza de la historia en secundaria está enfocada al conocimiento de los hechos históricos. Por eso, Isabel, Baltazar, Concepción, y Pedro manifestaron lo siguiente (Anexo, 1): que los alumnos conozcan las causas de un hecho, desarrollo y consecuencias; también el conocimiento de los diferentes procesos históricos que han dado forma al mundo actual, así como la relación entre ellos, además que conozcan la formación de su identidad a través del estudio de la historia. Esta visión de los maestros no retoma los propósitos marcados en el plan y programas de estudio (1993) para la educación secundaria.

Los propósitos de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria básicamente se enfocan hacia la formación de habilidades intelectuales que permitan al alumno: identificar los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y sus repercusiones en todos los ámbitos de la vida social, adquirir la capacidad para identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, utilizar los términos de medición empleados en el

estudio de la historia (siglos, etapas, períodos, épocas) aplicándolos a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad, identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad, así como identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia.

b). Metodología de enseñanza.

Con la concepción positivista y la definición muy reducida sobre los propósitos de la enseñanza de la historia en la educación secundaria los maestros investigados desarrollan generalmente sus sesiones de clase con una metodología expositiva. Isabel, Baltazar, Concepción y Pedro desarrollan exposiciones de los temas precisando datos, fechas, nombres y acontecimientos históricos para que sean memorizados y repetidos por los alumnos en las preguntas, cuestionarios o exámenes que se aplican (anexo, 1; entrevista al maestro), (anexo, 2; observación a la clase), (anexo, 3; entrevista a los alumnos), (anexo, 4; entrevista al coordinador)

Es una exposición que pone muy poca atención en los conocimientos previos de los alumnos porque inician su clase preguntando por el tema trabajado en la clase anterior o con una breve exposición del tema a tratar (anexo, 2; observación a la clase), (anexo, 3; entrevista al alumno). Por lo tanto, el conocimiento que pone el maestro mediante la enseñanza expositiva, se hace en forma arbitraria y con pocas posibilidades de que pueda ser alojado en la memoria permanente del alumno, y muchos menos para que pueda desarrollar habilidades intelectuales que le permitan procesos de análisis y reflexión para comprender los procesos históricos. El maestro equivoca su forma de enseñar cuando impone nuevo conocimiento en forma separada de lo que el alumno ya sabe y de ahí crea simplemente aprendizaje reproductivo en los educandos y los priva del uso completo de su capacidad cognitiva más importante, aquélla de transformar su propio conocimiento.

El papel del maestro consiste en transmitir verbalmente los contenidos establecidos. La estrategia de enseñanza presenta al alumno el material debidamente ordenado –de acuerdo al

devenir cronológico- y le induce a realizar actividades de repaso verbal o escrito, hasta que el alumno ha logrado su correcta reproducción. En otras palabras, el profesor debe provocar el “conocimiento” y el alumno asimilar lo dicho por él, ignorando con ello la actividad creativa e intelectual que implica enseñar historia (Salazar, 1999).

En este caso, como señala Nieto (2001), el conocimiento histórico se presenta como algo acabado; el maestro no trabaja en función de los conocimientos de los alumnos, de sus intereses y problemas. Esta forma de enseñanza con el transcurso del tiempo se transforma en una rutina, para el maestro es accesible, pero no así, en los alumnos.

Sin embargo, los métodos expositivos relacionados con la enseñanza tradicional, pueden producir aprendizajes y generar en los estudiantes estrategias que no sean ni memorísticas ni repetitivos. Ausubel, Novak, Hanesian (1978. citado en Benejam y Pagés, 1998) mencionan que se da esta situación cuando el profesor presenta los contenidos de forma expositiva, pero el estudiante llega a dotarlos de significado porque relaciona los nuevos contenidos con lo que ya sabe y los integra en las estructuras de conocimiento que ya posee.

En la investigación se recogieron evidencias de la práctica docente de Baltazar y Concepción sobre un trabajo interactivo; los alumnos participan en equipo realizando actividades relacionadas con la revisión de literatura para hacer exposiciones y otros ejercicios (elaboración de láminas, identificar hechos) relacionados con la presentación de información recopilada en fuentes escritas; principalmente el libro (anexo, 2; observación a la clase), (anexo, 3; entrevista al alumno). Pero estas estrategias no llegan desarrollar aprendizajes significativos, porque el activismo del alumno finalmente se enfoca a repetir información. Sobre estas formas de enseñanza (Salazar, 1999, p. 72) plantea lo siguiente:

Esta estrategia de enseñanza se propone “propiciar” el trabajo investigativo de los alumnos como actividad sustantiva del aprendizaje; se deja atrás el recitado de nombres y batallas, ahora hay que hacer acopio de materiales, elaborar resúmenes, cuadros, esquemas, o bien, dibujos, periódicos murales, escenificaciones y todas aquellas actividades que estén orientadas a lograr una mayor participación de los alumnos. Sin embargo este “activismo” para incentivar la investigación pierde su poca validez por el hecho de que se mantiene el énfasis o paradigma del docente de “transmitir” el conocimiento, y, de reforzar el aprendizaje interrogando al alumno -

mediante las nuevas técnicas de enseñanza, como el cuestionario- sobre las acciones de los personajes, lugares de los acontecimientos, etcétera. De esta manera, la estrategia de aprendizaje que se fundamenta en trabajar una problemática en sus múltiples determinaciones, queda reducida a mera información, a sólo datos.

La metodología interactiva es útil para hacer aflorar las ideas y concepciones de los alumnos sobre un tema, permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas, desarrollar habilidades comunicativas, fomentar la autonomía y el propio conocimiento y la autoestima de los estudiantes, también fomentan la interacción y autonomía. Por ejemplo, las simulaciones engloban una amplia gama de actividades – simulación social, empatía, rol, juegos u otras. Las estrategias de enseñanza basadas en la simulación son especialmente adecuadas para llevar a la práctica las propuestas del modelo didáctico interactivo.

c) Actividades desarrolladas en la clase.

En la clase de historia los maestros investigados evidenciaron el desarrollo de una serie de actividades relacionadas con: copiar y leer hechos históricos del libro de consulta, contestar preguntas orales y escritas, elaborar resúmenes y exposición individual para repetir datos del libro (anexo, 1; entrevista al maestro), (anexo, 2; Observación a la clase), (anexo, 3; entrevista al alumno), (anexo, 4; entrevista al coordinador), (anexo, 5; revisión de documentos).

Con las actividades desarrolladas por los maestros difícilmente se pueden alcanzar aprendizajes significativos, porque la participación del alumno, solamente se enfoca a asimilar los hechos, nombres, datos, acontecimientos y repetirlos en diversas situaciones planteadas por el maestro.

Es necesario que el docente incremente las acciones para aprovechar el potencial creativo y participativo de los alumnos y complementar las actividades con otras estrategias (preguntas generadoras, juicio a personajes de la historia, la narración, baúl de objetos perdidos, historietas, mapas conceptuales, esquemas, debate, interrogatorio, discusión en grupo, entre otros) que permitan el análisis, la reflexión y la crítica de los hechos históricos.

d) Recursos didácticos.

Los cuatro maestros investigados utilizan el libro de consulta como el material didáctico básico para el desarrollo de la clase, además se apoyan en otros recursos como: mapas, biografías, láminas y, en muy pocas ocasiones películas sobre hechos históricos (anexos, 1, 2, 3, 4, 5). Sin embargo en las observaciones a la clase de Baltazar, se evidenció, aparte del uso del libro de consulta, una mayor utilización de materiales como láminas con ilustraciones, resúmenes y esquemas en hojas de papel bond y, el uso de películas (anexo, 2; observación a la clase). La ampliación en el uso de los recursos didácticos facilita al alumno la construcción del conocimiento.

Los maestros deben tomar en cuenta que en la enseñanza de la historia no es posible el contacto directo con la realidad objetiva, pero si es posible reproducirla de forma bastante exacta con ayuda de los recursos didácticos (Nieto, 2001).

e) Formas de evaluación.

Como la clase de historia de los maestros investigados se desarrolla generalmente de manera expositiva y las actividades se enfocan a copiar, memorizar y reproducir los hechos históricos. Las formas de evaluación se derivan de la exposición y mecanización de las actividades, por lo tanto, se evalúa con cuestionarios escritos, preguntas orales, apuntes redactados durante el desarrollo del tema, trabajo de equipo, exámenes parciales y el bimestral, exposición individual, asistencia y conducta (anexos, 1, 2, 3, 4, 5). Estas formas de evaluación elaboradas por los docentes solamente exigen la memorización y reproducción de nombres, fechas, datos y acontecimientos, y no permiten la comprensión de los procesos históricos (causas, desarrollo y consecuencias), así como la formación de habilidades intelectuales para analizar, reflexionar y criticar hechos concretos.

Por eso, en los exámenes censales elaborados por instancias de la SEP orientados hacia la aplicación de habilidades intelectuales que se aplican a los alumnos al finalizar el ciclo escolar, los resultados han sido muy deficientes, por ejemplo, en el ejercicio escolar 2004-2005

los grupos evaluados en historia que atienden los maestros investigados no superaron el 3.5 de calificación (anexo, 5).

f) Rol del docente.

La investigación permitió identificar el rol del docente en la enseñanza de la historia. Generalmente el papel del maestro se orienta a explicar la clase, contestar las preguntas que hacen los alumnos, dictar apuntes, supervisar que se estén desarrollando las actividades, así como el orden durante la ejecución de las mismas, calificar tareas, dar indicaciones para desarrollar los ejercicios (anexos, 1, 2, 3, 5). Considerando este desenvolvimiento del maestro durante la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, se puede afirmar que sigue permeando el rol tradicionalista que ha consistido en transmitir información, lo cual, quizá, era justificable en décadas anteriores, cuando la información no estaba disponible para todos.

El rol de transmisor que adopta el maestro en la metodología expositiva no favorece la enseñanza de una historia dinámica, creativa, analítica y reflexiva. Por lo tanto, es necesario un cambio de paradigma que defina al maestro, además de facilitador, sea un coordinador, guía, y orientador en el aprendizaje del alumno. En resumen, el docente tiene que adoptar un rol constructivista.

Este cambio de paradigma exige al maestro reflexionar sobre sus acciones, conocer los principios y creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera. Sólo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones (Benejam y Pagés, 1998), el profesor tendrá la posibilidad de iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirlo a la mejora.

Dentro del rol constructivista el maestro debe guiar al alumno para que dirija su práctica y que vaya sosteniendo y apuntalando sus avances, esto le permitirá llegar un poco más allá de donde llegaría sin ayuda. Como dicen Benejam y Pagés (1998), en este proceso de actividad guiada o de andamiaje del aprendizaje, la interacción verbal y el ajuste del discurso del profesor y del alumno son de una importancia primordial.

Sin embargo, en la investigación a los maestros se encontró que los apoyos a los alumnos durante el desarrollo la clase están enfocados a proporcionarles materiales diversos (biografías, libros, enciclopedias) de consulta, dar ejemplos de cómo hacer los ejercicios y exposiciones, aclarar dudas, organizar equipos (anexos, 1, 2, 3).

g). Rol del alumno.

La investigación a la clase de historia permite identificar el desenvolvimiento del alumno con las siguientes características: escuchar pasivamente la exposición del maestro, contestar preguntas, aportar ideas en la clase retomando los textos del libro de consulta, participar en trabajos y exposición de equipo, realizar investigaciones documentales (anexo, 2; observación a la clase), (anexo, 3; entrevista al alumno). Este rol pasivo y rutinario no permite al alumno aplicar todas sus capacidades en la construcción de los aprendizajes, por el contrario, limitan sus posibilidades para desarrollar habilidades que le permitan comprender, analizar y reflexionar los procesos históricos, así como actitudes de tedio, cansancio o desinterés en el desarrollo de la clase. Por ejemplo, los alumnos del Prof. Pedro señalaron aburrimiento al escuchar la prolongada exposición de los temas, también por estar sentados la mayor parte de la sesión (anexo, 3; entrevista al alumno).

h) Expectativas del alumno.

La entrevista a los alumnos permitió detectar expectativas en relación con la enseñanza de la historia; por ejemplo, manifestaron que se aborden en el desarrollo de la clase temas y personajes de la actualidad, visita a museos y zonas arqueológicas, simular hechos históricos, utilizar videos y fotografías (anexo, 3; entrevista al alumno). Los alumnos del Prof. Pedro manifestaron que se aburren de escuchar las exposiciones; de memorizar nombres y fechas, así como estar sentados la mayor parte de la clase (anexo, 3; entrevista al alumno). En el caso de la maestra Concepción manifestaron que utilice más la computadora y los videos (anexo, 3. entrevista al alumno). Estas propuestas deben orientar a los maestros para construir estrategias

de enseñanza donde se tome en cuenta el interés y creatividad del alumno para proponer acciones de trabajo que lo estimulen a comprender los procesos históricos.

i) Obstáculos para la enseñanza de la historia.

Al entrevistar a los docentes investigados manifestaron algunos obstáculos que limitan la enseñanza de la historia. Básicamente se relacionan con la falta de hábitos de los alumnos para leer y cumplir con responsabilidad las actividades de clase y extraclase; poco interés por lo temas de historia, también la escasa participación de los padres para apoyar la educación de sus hijos (anexo, 1; entrevista al maestro). Isabel, Concepción y Pedro señalaron que no tienen problemas relacionados con su forma de enseñar (anexo, 1; entrevista al maestro). Solamente el Prof. Baltazar reconoció la influencia de su estado de ánimo para conducir la clase producto de conflictos personales, también los años de experiencia que en varios momentos se traduce en una práctica educativa orientada más por la rutina que por una verdadera planeación de las actividades a desarrollar.

La definición de Isabel, Concepción y Pedro donde solamente reconoce la influencia de factores externos como limitantes para la enseñanza de la historia. No consideran en sus formas de enseñanza obstáculos para alcanzar aprendizajes significativos, por lo tanto, es necesario que reflexionen sobre la necesidad de hacer una revisión de su práctica educativa para conocer sus deficiencias y buscar opciones de mejora.

Finalmente se presenta una tabla de categorías y características derivadas de la investigación a los cuatro maestros de historia analizadas en este capítulo.

Tabla 4.1. Categorías derivadas de la interpretación de los datos aportados por los maestros investigados.

Categorías	Características
Concepción del maestro hacia la enseñanza de la historia.	<ul style="list-style-type: none"> - Desconoce las corrientes epistemológicas de la historia. - La enseñanza de la historia enfocada al conocimiento de los hechos históricos. - No tiene una definición clara sobre las habilidades intelectuales a desarrollar en los alumnos.

Metodología de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla una clase fundamentalmente expositiva. - Presenta los hechos históricos como terminados para que se memoricen y reproduzcan - No toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. - La mecanización y la rutina dominan el desarrollo de la clase.
Actividades desarrolladas en la clase.	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar y leer hechos históricos del libro de consulta. - Contestar preguntas orales y escritas. - Elaborar resúmenes. -Exposición individual para repetir datos del libro.
Recursos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> - El libro es el principal recurso didáctico. - Mapas, biografías, láminas, películas.
Formas de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios - Preguntas orales. - Trabajo en equipo. - Prueba objetiva - Asistencia y conducta.
Rol del docente	<ul style="list-style-type: none"> -Expositor -Transmisor -Supervisor
Rol del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar pasivamente la exposición. - Contestar las preguntas del maestro. - Aportar ideas sobre el tema. - Participar en trabajos de equipo.
Expectativas del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> -Menos dictado - Conocimiento de hechos actuales, así como de personajes. - Visitar museos y zonas arqueológicas. - Simular algunos hechos históricos. - Utilizar videos, fotografías, internet, computadora, películas.
Obstáculos para la enseñanza de la historia	<ul style="list-style-type: none"> -Pocos hábitos de lectura en el alumno. -Desinterés del alumno por los temas de historia. -Carencia de material didáctico - Problemas personales del maestro (estado de ánimo), exceso de confianza por lo años de experiencia impiden una rigurosa planeación (sólo un maestro de los 4 entrevistados lo manifestó).

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

Al culminar el proceso de investigación a la forma de enseñanza de cuatro maestros de historia en el nivel de secundarias, se presentan las siguientes conclusiones.

Los cuatro maestros investigados desconocen los sustentos epistemológicos donde descansa la construcción de la historia, por lo mismo, sus formas de enseñanza carecen de una orientación metodológica para lograr la comprensión de los procesos históricos.

Predomina la metodología expositiva en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en los cuatro maestros investigados. Sin embargo se recogieron algunas evidencias en la enseñanza de Baltazar y Concepción hacia la enseñanza interactiva (anexo, 2; observación a la clase). En estos dos casos se desarrollan actividades de equipo orientadas al trabajo colaborativo entre alumnos y maestros para investigar y llevar a cabo exposiciones de equipo.

Las actividades de clase están enfocadas a la memorización y repetición de datos, fechas, nombres y hechos históricos. Por lo tanto, los alumnos no tienen suficientes experiencias de aprendizaje para desarrollar habilidades intelectuales que permitan identificar rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, la capacidad para identificar causas, antecedentes y consecuencias, utilizar términos de medición, influencia del entorno geográfico, analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura, identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diferentes fuentes para el estudio de la historia.

La presentación de los hechos históricos es de manera arbitraria; no toman en cuenta los conocimientos previos del alumno, así como situaciones del medio social y natural que pueden enriquecer el proceso de enseñanza, esto origina que los aprendizajes sólo se adquieran de manera temporal para ser utilizados en un examen, y no para el análisis, reflexión y comprensión permanente del mundo en que vive. Con este panorama, los maestros equivocan su forma de enseñar cuando imponen nuevo conocimiento en forma separada de lo que el

alumno ya sabe y de ahí crea simplemente aprendizaje reproductivo en los educandos y los priva del uso completo de su capacidad cognitiva más importante, aquella de transformar su propio conocimiento.

El diseño de preguntas generadoras, imágenes, gráficos, análisis de casos permiten recoger las concepciones y conocimientos que los alumnos han construido a través de sus experiencias escolares y sociales, y que son la base para iniciar un proceso constructivista de la enseñanza.

Involucrar a los alumnos en la realización de actividades: mapas conceptuales, historietas, juicios a personajes de la historia, narración, gráficos, líneas del tiempo, debates, exposiciones, ensayos, permite al maestro llevar a cabo el proceso de ayuda (andamiaje) para que el alumno acerque el nuevo conocimiento a su zona de desarrollo próximo. Sin embargo, es necesario seguir investigando sobre las estrategias más viables para generar los procesos de asimilación de los hechos históricos en la memoria del alumno.

Para desarrollar las actividades propuestas, el maestro tendrá que hacer uso de los métodos expositivos, interactivos, y de atención personalizada. Cada uno de ellos aporta un camino para orientar la generación de conocimientos significativos en los alumnos. Se destaca la aplicación de los métodos interactivos para generar aprendizajes constructivos

Retomando las conclusiones derivadas de la investigación a la enseñanza de la historia, a continuación se hacen las siguientes recomendaciones.

Es necesario que los maestros retomen las fundamentaciones teóricas sobre los supuestos epistemológicos sobre los que se ha construido la historia, a efecto de sustentar principalmente la forma de enseñanza con las aportaciones del positivismo, la escuela de los annales y el marxismo. Esto permitirá que los procesos de enseñanza tengan una orientación más crítica, reflexiva y comprensiva de los hechos históricos.

Como los maestros evidencian un conocimiento muy limitado sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Es necesario que retomen puntualmente los objetivos y propósitos

definidos en el plan y programas de estudio para la educación secundaria, de tal manera que se evite que la memorización de datos de los eventos históricos destacados sea el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura y se estimule en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven.

Para cumplir con estas finalidades, los maestros tienen que salir de la forma expositiva y rutinaria para enseñar la historia, por lo tanto, se recomienda orientar su práctica docente aplicando los modelos interactivos. De acuerdo a Benejam y Pagés (1998), los modelos interactivos se fundamentan en el predominio de la actividad del propio alumno que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente. A continuación se presenta una tabla que resume la propuesta de una metodología enfocada al constructivismo para los maestros investigados.

Tabla 5.1. Métodos o estrategias de enseñanza en la historia (Benejam y Pagés, 1998)

Métodos expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Preguntas/respuestas
Métodos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Trabajo por proyectos • Resolución de problemas • Simulaciones
Métodos de aprendizaje individual	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza programada • Contratos de aprendizaje

1. Métodos expositivos. Los métodos expositivos se basan en la actividad del profesor, que es el centro de la acción que se realiza en el aula, aunque los estudiantes pueden participar en diversos grados según se trate de una conferencia, una exposición o un diálogo –preguntas y respuestas- conducido por el profesor. Estos métodos, cercanos a sus presupuestos a los de la enseñanza tradicional, pueden producir aprendizajes y generar en los estudiantes estrategias que no sean ni memorísticas ni repetitivos. Ausubel, Novak, Hanesian (1978. citado en Benejam

y Pagés, 1998) mencionan que se da esta situación cuando el profesor presenta los contenidos de forma expositiva, pero el estudiante llega a dotarlos de significado porque relaciona los nuevos contenidos con lo que ya sabe y los integra en las estructuras de conocimiento que ya posee.

Para conseguir que los aprendizajes realizados con métodos expositivos no sean memorísticos y se olviden fácilmente, se han de cumplir algunas condiciones: no es suficiente que el profesor presente los nuevos contenidos de forma muy estructurada, clara y bien sistematizada, porque enseñar no implica necesariamente aprender; se requiere que los estudiantes tengan determinados conocimientos ya adquiridos que den sentido a los nuevos aprendizajes y una buena disposición para poner en funcionamiento sus capacidades de aprendizajes. La exposición y la conferencia tendrán sentido para el alumno en la medida que el docente diseñe estrategias que permitan involucrarlos en la dinámica que se sigue, por ejemplo, Benejam y Pagés (1998) proponen:

- Disponer de una información inicial sobre la situación del alumnado en relación al tema de la exposición (ideas previas, conocimientos ya adquiridos, expectativas, etc.) y utilizarlas para adaptar la exposición a la situación de los estudiantes y también para que ellos mismos conozcan su punto de partida. Se sugiere a los maestros investigados diseñar preguntas generadoras, presentar dibujos, esquemas o acontecimientos actuales para que los alumnos manifiesten sus concepciones previas sobre el tema a estudiar; esta información debe ser del conocimiento del alumno para estar consciente de lo que sabe y la necesidad de trabajar mediante una propuesta que permita desechar su conocimiento o ampliarlo según sea el caso. También el alumno puede proponer formas para la enseñanza de la historia, por eso, en la investigación a los maestros de historia, los alumnos manifestaron que les gustaría estudiar acontecimientos y personajes actuales, simular hechos históricos, visitar zonas arqueológicas o museos (anexo, 3; entrevista al alumno).

- Crear un clima de aula favorable al aprendizaje, mostrar interés por la materia y por el alumnado, establecer empatía con el alumnado, mostrar una actitud relajada y amistosa. Los maestros necesitan desplegar atributos personales que los conviertan en verdaderos modelos y ejes de socialización: mostrar un ánimo alegre, una actitud amistosa, madurez emocional, sinceridad e interés por sus alumnos como personas y como estudiantes. Para Brophy (2000), el maestro debe mostrar preocupación y afecto por los alumnos, estar atento a sus necesidades y estados de ánimo, así como trabajar con ellos para que, a su vez, muestren estas mismas características en su relación con los compañeros de grupo.
- Presentar los contenidos mediante un mapa conceptual, un organigrama o similar donde aparezcan los aspectos más básicos del tema con la finalidad de que sirva de organizador previo de la exposición.
- Iniciar la exposición con una actividad didáctica o con un ejemplo, una ilustración, un diagrama que ayude a los estudiantes a representar los objetivos que se persiguen. Explicitar con claridad los objetivos.
- Utilizar otras estrategias de comunicación: controlar visualmente a los estudiantes, hablar dirigiéndose a todo el alumnado, utilizar la expresión de la cara y el movimiento del cuerpo y las manos para facilitar la comprensión de lo que se explica. Con estas recomendaciones el docente tiene la libertad de imprimir a su forma de enseñanza sentimientos, emociones, cualidades, habilidades, que la conviertan en todo un arte. No debe de encuadrarse solamente a los lineamientos sugeridos en el plan y programas de estudio.
- Recapitular con frecuencia, presentar ejemplos, plantear interrogantes, problemas, paradojas, teniendo presente que la atención máxima y continuada de un alumnado con muy buena disposición dura aproximadamente 20 minutos.

- Llegar a una conclusión, a una síntesis final del tema (mejor si se realiza con la colaboración de los propios estudiantes).

Es importante señalar que en el contexto de la educación básica no siempre es fácil que coincidan los factores señalados; por tanto, los métodos expositivos deben utilizarse con moderación y combinarse con otras estrategias más centradas en el alumnado

2. Métodos interactivos (constructivistas). Estos modelos se fundamentan en el predominio de la actividad del propio alumno que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente. Para estos métodos, Benejam y Pagés (1998) priorizan las siguientes estrategias de enseñanza.

- El estudio de casos
- Los proyectos
- Las investigaciones para comprobar hipótesis
- La resolución de problemas
- Las simulaciones

A continuación se esbozan brevemente cómo funcionan algunas de las estrategias mencionadas:

a) El estudio de casos.

Esta estrategia de enseñanza permite crear situaciones didácticas motivadoras y dinámicas que proporcionan un clima de aula diferente al de las clases transmisivas; se aprende a trabajar en grupo y es más fácil despertar el interés de los estudiantes. El trabajo sobre un caso es útil para hacer aflorar las ideas y concepciones de los alumnos sobre un tema, permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas, desarrollar habilidades comunicativas, fomentar la autonomía y el propio conocimiento y la autoestima de los estudiantes.

Los casos que se presentan deben de responder a algunas exigencias básicas: han de ser verosímiles o auténticos, es decir, la situación debe ser real o bien posible, lógica o

admisible, ha de tener sentido para el alumno, ya que si se identifica con la situación aumenta su implicación; ha de presentar una situación problemática que permita a los estudiantes formular un diagnóstico y tomar decisiones; la solución no puede ser única, de manera que la polémica y la discrepancia han de ser posibles y finalmente, ha de propiciar la participación y el protagonismo de los estudiantes. Con este contexto, el profesor deja su rol tradicional de poseedor y distribuidor del saber para convertirse en un animador, guía, orientador y facilitador que mantenga involucrados a los alumnos en la toma de decisiones respecto al caso, por eso, los estudiantes se convierten en auténticos agentes de su aprendizaje, de ser oyentes pasivos pasan a ser sujetos activos que resuelven problemas, toman decisiones y construyen significados.

En el caso de la historia el maestro puede diseñar casos específicos de acontecimientos que cambiaron el rumbo de la historia. Por ejemplo, la recepción que ofreció Moctezuma a Hernán Cortés y sus seguidores (soldados e indígenas) para alojarlos como visitantes distinguidos en la gran Tenochtitlán. La decisión de Miguel Hidalgo de no tomar la capital de la Nueva España, a pesar de tener libre el camino para hacerlo. La reunión entre dos contrarios; Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide para sellar la alianza que permitió a México consumir la independencia.

Con estos planteamientos el alumno tendrá la posibilidad de elaborar hipótesis para analizar los casos. Pueden surgir preguntas como: ¿Por qué lo hicieron?, ¿No tenían otras alternativas? ¿Qué situaciones influyeron para tomar las decisiones? El estudio de casos permite el aprendizaje autorregulado al requerir que los estudiantes generen sus propias estrategias para definir el problema, recolectar información, analizar los datos, construir y comprobar hipótesis, comparar y compartir estas estrategias con el maestro.

b) Método de proyectos.

Los proyectos también se inscriben entre las estrategias de enseñanza que dan un especial protagonismo a los propios estudiantes y fomentan la interacción. Un trabajo por proyectos se

caracteriza porque se propone a los estudiantes un tema a desarrollar o una idea a realizar o bien ellos mismos los escogen, se planifican las tareas necesarias para conseguir su objetivo, se ejecuta o se materializa esta idea, se presentan en el marco del grupo clase, de la escuela o en otro contexto y se evalúan el proceso y el resultado. Por tanto, la actividad se centra en los alumnos, que actúan con bastante autonomía y se organizan en grupos reducidos, mientras que el profesor actúa de guía, proporciona recursos y organiza el proceso.

Por ejemplo, se propone a los alumnos de Historia de México presentar un noticiero histórico sobre el descubrimiento de América. El maestro organiza al grupo tomando en cuenta las sugerencias de los alumnos para representar los diferentes papeles o roles requeridos para la actividad; conductores, reporteros, redactores, técnicos y diversos personajes (españoles, indígenas) que formaran parte de la noticia. Posteriormente los alumnos realizan una investigación documental para recoger información sobre el acontecimiento que permita elaborar sus guiones y los diálogos entre reporteros y personajes participantes en la noticia. Es importante dejar al alumno desarrollar su creatividad para la preparación y ejecución del proyecto, por lo tanto el rol del maestro debe ser el de orientador y supervisor, enfocado a sugerir y revisar los avances de la actividad hasta que sea presentada por los alumnos.

c) Simulaciones

Las simulaciones permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética, mientras que los juegos son también simulaciones pero con un componente de competición. Las simulaciones engloban una amplia gama de actividades – simulación social, empatía, rol, juegos u otras. Las estrategias de enseñanza basadas en la simulación son especialmente adecuadas para llevar a la práctica las propuestas del modelo didáctico interactivo. Las dramatizaciones históricas son ejemplos de simulaciones y consisten en la representación de un hecho o acontecimiento por un grupo de alumnos. Para Arredondo (1972, citado en Nieto, 2001), la dramatización sirve para dar información, proporcionar a los alumnos oportunidades de desarrollar su comprensión al colocarse en lugar de otros, entender los

sentimientos y actitudes de personas de otras épocas, desarrollar la capacidad de observación y expresarse creativamente.

Es importante para el maestro de historia definir los objetivos con precisión, proponga acontecimientos sencillos que se presten a la dramatización, destaque los aspectos más significativos de lo que se intenta representar. Los alumnos deben participar en la planeación y elegir libremente los papeles a representar. Por ejemplo, el maestro puede proponer a los alumnos dramatizar los acontecimientos de Dolores, Guanajuato, del 15 y 16 de septiembre de 1810, para lo cual el docente puede motivar a los alumnos con las siguientes preguntas: ¿Qué momento se representará?, ¿qué personajes intervendrán?, ¿qué hará cada uno de ellos?, ¿qué dirá?, ¿cómo vestirá? El maestro puede escribir un libreto con participación de los alumnos, Nieto (2001) sugiere que el argumento debe estar firmemente asentado en la historia, pero se le pueden añadir detalles novelescos para hacer la dramatización más interesante, cuidando siempre que lo imaginario no oculte o deforme lo histórico. También el docente debe planear con los alumnos la escenografía y la puesta en escena, para lo cual se requiere investigar aspectos, como el ambiente en el que se desarrolló el Grito de Independencia; la vestimenta, las armas y los utensilios de los participantes.

A continuación se amplían algunos tipos de simulaciones que pueden impulsar estrategias para la enseñanza de la historia.

- Los ejercicios que permiten la localización de hechos en los mapas.
- Las actividades basadas en la empatía ayudan a desarrollar la capacidad y la disposición para comprender las acciones de los hombres y mujeres del pasado o de otras culturas situándose en su propia perspectiva o formas de entender los hechos y las situaciones. Este tipo de actividades son muy útiles para ayudar a los estudiantes a comprender las intenciones y las motivaciones de los agentes históricos; también para ayudarles a explicitar sus concepciones explícitas y para entender la relatividad, es

decir, que la interpretación depende del contexto personal, temporal y espacial en el que nos situemos.

- Las dramatizaciones son simulaciones en las que la empatía y la adopción de roles tienen un papel relevante y que permiten actuar como se cree que lo haría el personaje al que representa. En las dramatizaciones, el lenguaje teatral sirve como recurso para afianzar contenidos educativos, propicia la inmersión en otra época o en otros problemas.

El objetivo que se pretende con estas estrategias es llevar al aula las teorías socioculturales sobre el aprendizaje; estas teorías se sitúan en el marco del constructivismo, pero incorporan otras aportaciones que enfatizan la relación entre el aprendizaje y la interacción social en el aula, aspecto que se convierte en fundamental y en el que se centra su especificidad. Por ejemplo, los trabajos de Vigotsky ya señalaron la importancia de la socialización, que está en la base del desarrollo cognitivo de los individuos, y del lenguaje, que tiene un papel fundamental en la construcción de los aprendizajes.

Las estrategias de enseñanza interactivas son las que mejor responden a los presupuestos de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje y a las finalidades de un enfoque de las ciencias sociales basado en el paradigma crítico, aunque otras estrategias didácticas también pueden servir a la finalidad de ayudar a los estudiantes a construir sus aprendizajes, especialmente si se enfocan desde una perspectiva comunicativa. Mientras las formas de enseñanza permitan un diálogo permanente con el alumno y el maestro para construir los conocimientos, se alcanzarán las metas de un aprendizaje significativo. Entre más variadas sean las formas de enseñanza, mayores posibilidades de éxito tendrá el docente. Porque no existe un solo método que pueda garantizar aprendizajes sólidos, por lo tanto, es recomendable la aplicación de métodos expositivos, interactivos y de atención individualizada.

Al abordar la enseñanza de la historia con una orientación constructivista, el alumno contará con oportunidades para desarrollar un pensamiento crítico sobre los hechos históricos.

El pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento superior. La definición más común (Benejam y Pagés, 1998) lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información, conocimiento determinado, acontecimiento, idea, o de una experiencia humana. Consiste, por tanto, en capacitar al alumno para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales. La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, de esta manera, la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad.

Actualmente se busca un equilibrio mayor entre los problemas socialmente relevantes y el desarrollo de habilidades cognitivas, aunque es frecuente encontrar autores que ponen más énfasis en uno u otro aspecto. Así, por ejemplo, para Tulchin (1987, citado en Benejam y Pagés, 1998, p. 161), el pensamiento crítico consiste:

“En una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua. Además existen dos dimensiones importantes: la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la dinámica de ofrecer y recibir de las discusiones críticas, las creencias y actitudes sufren desafíos y están en constante revisión. La segunda dimensión, aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilita el método para la evaluación y análisis y va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización”

En cambio, para Giroux (1990, citado en Benejam y Pagés, 1998) el pensamiento crítico es la capacidad de problematizar lo evidente, de examinar críticamente la vida. Para este autor, los hechos, los temas, los acontecimientos deberían presentarse a los alumnos de forma problemática. En su opinión, tratar el conocimiento social sólo como un conjunto de habilidades cognitivas podría conducir a aislar los hechos de los valores y se correría el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines.

Por ello, es necesario problematizar el contenido y conducir al alumnado a través de los requisitos propios del trabajo científico: se presenta un problema o un dilema; se investiga, y se debate y dialoga sobre los distintos puntos de vista existentes; se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones; se valora la solución dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar; y finalmente se proyectan sus enseñanzas a la propia realidad y a la vida de los alumnos (Benejam y Pagés, 1998).

Para desarrollar el pensamiento crítico en la clase, el maestro deberá utilizar métodos y recursos variados tales como los estudios de casos, la indagación guiada, las analogías, las discusiones abiertas y los debates, los juegos de simulación y de rol. Se insiste en la conveniencia de fomentar el discurso oral y escrito del alumnado a fin de facilitar la construcción de su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista sobre una situación, dar su opinión, juzgar la adecuación o conveniencia de una fuente o de una información. Por ejemplo en los contenidos de Historia de México, el maestro puede aplicar la estrategia didáctica de juicio a personajes de la historia. Con esta actividad el alumno tendrá los espacios para elaborar un discurso que permita hacer una crítica fundamentada sobre las acciones positivas y negativas del personaje trabajado.

Uno de los objetivos centrales en todos los movimientos renovadores de la enseñanza de las ciencias sociales es el de favorecer el desarrollo cognitivo del alumno; se trata de construir esquemas de conocimiento y desarrollar capacidades; antes que memorizar conceptos. De ahí que es conveniente desde el punto de vista didáctico y para mejorar el desarrollo cognitivo de los alumnos, una enseñanza de la historia que no se limite a impartir contenidos sino que propicie la reflexión sobre los métodos utilizados por el historiador (porque se está trabajando con hechos en continua construcción, no existen temas cerrados al análisis histórico o la enseñanza de los mismos; cualquier hecho histórico puede ser revisado en estudios posteriores en función de nuevos enfoques o interpretaciones), tanto en los métodos más elementales de la clasificación y evaluación de la información, como en los más complejos

de la formulación y comprobación de hipótesis y teorías o modelos explicativos (Lamoneda, 1998)

3. Métodos de aprendizaje individual. Los métodos de aprendizaje individual tienen por objetivo favorecer que cada estudiante aprenda según su ritmo y sus capacidades. Este tipo de métodos se basan en la relación que se establece entre el profesor y el estudiante. El maestro guía a los alumnos y supervisa sus aprendizajes. Dos ejemplos de características diferentes pueden servir para ilustrar este tipo de métodos (Benejam y Pagés, 1998):

- La enseñanza programada –que en sus orígenes se fundamenta en las teorías conductistas sobre el aprendizaje- es un ejemplo de método de aprendizaje individual. Se basa en una serie de secuencias del tipo “estímulo-respuesta” en las que cada pregunta (estímulo) requiere una respuesta, cuya corrección el estudiante puede comprobar inmediatamente. Dado que estos programas están organizados por pasos sucesivos muy pautados, la respuesta del estudiante normalmente es correcta y esto refuerza su motivación para continuar. Este tipo de estrategias de enseñanza está especialmente indicado para el aprendizaje de algunas destrezas, habilidades o conceptos muy concretos. Se sugiere al maestro de historia tomar en consideración esta estrategia sólo cuando las necesidades de aprendizaje así lo requieran, por ejemplo, para el caso de memorizar algunas fechas y nombres que no pueden faltar en la comprensión de los hechos históricos, o también para enseñar a los alumnos cómo se elabora un gráfico de línea del tiempo, etc., pero no para trabajar los procesos de análisis, reflexión y construcción del conocimiento.
- Los contratos didácticos responden a otros planteamientos de fondo muy diferentes a los de enseñanza programada, ya que la identificación de los problemas, la negociación, la interacción con el profesorado y con otros estudiantes adquieren una notable relevancia. Un contrato didáctico es un acuerdo negociado para conseguir un objetivo al que se llega después de un diálogo entre dos partes que se reconocen como

tales. Al trabajar los contenidos de historia el maestro debe involucrar a los alumnos para organizar y llevar a cabo las actividades del contenido. Por ejemplo, al organizar juicios a personajes de la historia, dramatizaciones, simulaciones, exposiciones; el alumno se compromete a cumplir con los acuerdos entre compañeros o con el maestro para participar de acuerdo a sus conocimientos, habilidades y destrezas. En los contratos es imprescindible preservar la libertad de decisión del estudiante ya que, si hay coacción, pierden su funcionalidad. Otro aspecto importante es la negociación de los elementos del contrato: pueden ser negociables la duración, los medios, la producción final, las ayudas, etc. Los contratos son motivadores para los estudiantes porque pueden expresar sus opiniones, escoger entre diversas opciones y tomar iniciativas, por tanto, son instrumentos especialmente útiles para aquellos alumnos que tienen dificultades para el aprendizaje.

La forma de enseñar de los maestros (Isabel, Baltaza, Concepción, Pedro) investigados casi no toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, comienzan la sesión preguntando sobre el tema visto en la clase anterior o haciendo una exposición del tema a tratar (anexo, 2; observación a la clase). Se olvida el docente que uno de los elementos esenciales en el aprendizaje de la historia es el valor de los conocimientos, los puntos de vista, ideas y explicaciones que los alumnos han construido previamente en torno a algún hecho histórico o social, pues influyen a la hora de leer textos, hacer argumentaciones, elaborar interpretaciones o al realizar otras actividades que los docentes diseñan para presentar contenidos nuevos.

Los conocimientos previos tienen un peso esencial en la enseñanza de los contenidos históricos. Los alumnos han construido muchos conceptos sobre su medio social y también tienen muchos conocimientos aprendidos en otras ocasiones, de manera que sus constructos sobre el espacio humanizado o sobre la historia son múltiples, diversos; generalmente desorganizados y a menudo implícitos, pero sirven para responder a sus necesidades y actuar

en su medio (Benejam y Pagés, 1998). Las ideas que los alumnos tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales. Y esto no depende de una decisión o de la voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento (Aisenberg y Alderoqui, 1993).

Además de la exploración de los constructos previos del alumno, los docentes deben de retomar las otras dos fases o momentos didácticos que contempla la teoría constructivista; la introducción de los nuevos conocimientos y su reestructuración, y la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

La introducción de los nuevos conocimientos y su reestructuración en la enseñanza de los contenidos históricos no se logra mediante la simple transmisión de conocimiento para que el alumno los memorice y reproduzca, por el contrario, se requiere de actividades motivantes para generar el conflicto cognitivo que permita alcanzar el aprendizaje del nuevo conocimiento. Para provocar este proceso de aprendizaje hace falta mucha motivación y mucha repetición

La motivación tiene un papel relevante en la introducción de los nuevos conocimientos; si la motivación resulta suficiente y adecuada, el alumno establece una confrontación entre lo que sabe y lo que aprende, y este conflicto se puede resolver en un proceso de acomodación y asimilación que comporte una captura de un concepto nuevo, que afine o complete un concepto previo, que establezca nuevas relaciones o bien nuevas ordenaciones o también nuevas operaciones entre conceptos, o que corrija o cambie un concepto erróneo, cosa que implica una reestructuración de la red conceptual (Benejam y Pagés, 1998). El resultado final de la interacción entre los procesos de acomodación y asimilación es la equilibración, la cual se origina cuando es alcanzado un equilibrio entre las discrepancias o contradicciones surgidas por la información nueva asimilada y la información que teníamos a la que hemos acomodado (Carretero, 1995)

La aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas no debe faltar en el proceso de enseñanza constructivista. El maestro debe verificar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos en el manejo de habilidades intelectuales, porque los docentes investigados (Isabel, Baltazar, Concepción, Pedro) con sus formas de evaluación: cuestionarios, preguntas orales, examen bimestral, trabajo de equipo, solamente se enfocan a medir la memorización y reproducción del conocimiento acabado (anexos: 1, 2, 3, 4, 5) con estas formas de evaluación los aprendizajes tienen muy corta duración en la memoria del alumno, por lo tanto, muchos de ellos, se olvidan con facilidad porque carecieron de significado y de un verdadero proceso de asimilación

Las teorías cognitivas aconsejan la repetición y la insistencia en aquellos conocimientos científicos que se consideran básicos y fundamentales. Desde este punto de vista, hay que reconocer que los conceptos se construyen lentamente y con dificultad. Si el alumno no comprende del todo un concepto, no quiere decir que lo ignore, puede ser muy bien que su proceso de construcción no esté acabado.

El verdadero aprendizaje no se logra dándole al alumno directamente las explicaciones, sino ayudándole a que las forme y, por lo tanto, la evaluación debería reforzar, justamente, los propósitos enunciados en el programa de estudios (1993). Además la evaluación debe hacerse durante todo el proceso de enseñanza y no al finalizar el mismo, y no solamente es para medir aciertos, sino fundamentalmente para detectar errores, lo que permitiría al docente tomar decisiones sobre los apoyos que requiere el alumno para el desarrollo de habilidades que le permitan aprender a estudiar la historia.

El maestro debe reflexionar que no está enseñando conocimientos acabados porque la historia se construye todos los días, por lo mismo, el nivel de secundaria sólo contribuye a que el alumno desarrolle habilidades intelectuales para seguir aprendiendo.

El libro para el maestro de historia quinto grado de primaria, SEP (1995) define las habilidades como operaciones mentales que los niños deben saber hacer. Las habilidades se

desarrollan por medio de las actividades de aprendizaje que implican búsqueda, organización, análisis, síntesis e interpretación de la información.

Es necesario que los maestros adopten nuevas estrategias de enseñanza. Los alumnos entrevistados (anexo, 3) comentaron sus expectativas en relación a la enseñanza de la historia; coincidieron en señalar que hay temas aburridos, otros de difícil entendimiento. Mencionan que les gustaría estudiar temas o hechos de la actualidad, así como personajes, visitar museos y zonas arqueológicas, y simular hechos históricos. Estas manifestaciones deben sensibilizar a los docentes para negociar formas de enseñanza centradas en la actividad y el interés del alumno y no del maestro.

Los maestros necesitan hacer interesante la historia para estimular en los adolescentes la curiosidad por la materia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven. Si estas finalidades se logran como señala el programa de historia en secundaria, se propiciará la formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia (SEP, 1993).

Los recursos didácticos que utilizan Isabel, Baltazar, Concepción y Pedro son muy escasos: libros, láminas, mapas, biografías, y en ocasiones películas, y, básicamente, sólo sirven de soporte a la exposición del maestro y del alumno (anexo, 1; entrevista al maestro), (anexo, 2; observación a la clase), (anexo, 3; entrevista al alumno), (anexo, 4; entrevista al coordinador). Es necesario incrementarlos en la enseñanza de la historia, porque desde las aulas donde el profesor realiza su labor no es posible el contacto directo con los hechos históricos y personajes, pero si puede reproducirlos con la ayuda de los recursos didácticos. Sobre la importancia que tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, Arredondo, et al. (1972, citados en Nieto, 2001, p. 109) señalan:

“Los recursos didácticos sirven para hacer del acto educativo un proceso activo; despertar el interés del alumno; acercar a la realidad al estudiante; facilitar la comunicación entre profesor y alumno; adquirir nuevos conocimientos, acelerar el proceso del conocimiento y hacerlo más objetivo, economizar tiempo en las explicaciones; desarrollar operaciones de análisis, relación, síntesis, generalización y

abstracción; facilitar que el alumno sea agente de su propio conocimiento; desarrollar habilidades y hábitos prácticos, el gusto estético y la concepción científica del mundo”

Como los alumnos manifestaron que algunos temas son aburridos y otros de difícil entendimiento (anexo; 3), es recomendable que los docentes amplíen su repertorio de recursos didácticos para hacer más agradable la clase y no manifiesten los alumnos tedio o cansancio.

Nieto (2001) presenta la clasificación que propone B. Stohr.

Tabla 5.2. Recursos didácticos para la enseñanza de la historia.

Forma representativa	Tipo	Ejemplos
Forma original	Objeto original	Herramientas, armas, vestidos, adornos, monedas, otros objetos de arte.
Ilustración de fenómenos históricos	Forma concreta	Modelos, maquetas
	Audiovisual	Diapositivas acompañadas de grabaciones, películas didácticas, documentales, etc.
	Acústica	Grabaciones
	Visuales	Cuadros históricos, documentos, ilustración de reproducciones de objetos, esquemas con figuras.
Ilustraciones de las cronologías	Forma esquemática	Gráfica del tiempo, línea del tiempo, tablas o cuadros
Ilustración del espacio histórico	Forma simbólica	Mapas, mapas esquemáticos, mapas murales
Ilustración de relaciones	Forma simbólica	Símbolos de todos los tipos.
	Forma esquemática	Gráficas, esquemas, cuadros estadísticos.

Los recursos didácticos reducen el tiempo dedicado al aprendizaje porque hacen objetiva la enseñanza. Se ha demostrado que se necesita aproximadamente siete veces menos tiempo para captar las cualidades de un objeto viéndolo directamente que si se describe oralmente (Nieto, 2001). También Nieto señala que con ellos se puede transmitir mayor cantidad de información en menos tiempo. Además motivan a los alumnos desde el punto de

vista psíquico y práctico, y activan las funciones intelectuales al tener que procesar más información.

Cambiar la forma de enseñanza de los maestros investigados de una metodología expositiva, rutinaria y mecánica para adentrarse en el constructivismo, depende fundamentalmente de la decisión de ellos; reconocer la necesidad del cambio en base a la revisión de su práctica docente. Sin embargo, las respuestas que dieron Isabel, Concepción y Pedro, (anexo, 1) en la entrevista, señalan que no existen obstáculos en su forma de enseñar la historia; sólo Baltazar (anexo, 1) manifestó que existen situaciones relacionadas con su estado de ánimo al conducir la clase, además los años de experiencia en la materia que trae como consecuencia un exceso de confianza para desarrollar las clases, más por la rutina que por una permanente planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los obstáculos identificados por los profesores (Isabel, Concepción, Baltazar, Pedro) se relacionan con la falta de hábitos de los alumnos para leer y cumplir con responsabilidad las actividades de clase y extraclase; poco interés por los temas de historia, también la escasa participación de los padres para apoyar la educación de sus hijos (anexo, 1). Sin embargo los docentes deben reconocer que los avances o retrocesos en la enseñanza de la historia dependen en gran medida de sus formas de enseñanza. Por lo tanto, no tienen otra opción, más que revisar su práctica docente y orientarla hacia las propuestas constructivistas.

Referencias Bibliográficas

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1993). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Almaguer, T. E. y Elizondo, A. E. (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. Distrito Federal, México: Trillas
- Benejam, P. y Pagés, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, España: Horsori
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza. Biblioteca para la actualización del maestro*. Distrito Federal, México: SEP
- Carballo, O. (1985). *Teoría de la historia. La concepción materialista de la historia*. Distrito Federal, México: Claves Latinoamericanas.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Distrito Federal, México: Progreso.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid, España: Aique
- Carretero, M. (2001). *Enseñanza de la Historia y construcción de la Identidad nacional en Latinoamérica. Cuadernos de pedagogía. Consulta realizada el 12 de abril de 2005, en http://www.mariocarretero.net/spanish/entrevista_historia.htm*
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Distrito Federal, México. McGraw-Hill/Interamericana.
- Lamonedá, M. (1998). *Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 3, núm. 5. Consulta realizada el 28 de marzo de 2005, en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta5/5invest5.pdf>*
- Larroyo, F. (1996). *Comte. La filosofía positivista*. Distrito Federal, México: Porrúa.
- Nieto, J. J. (2001). *Didáctica de la historia*. Distrito Federal, México: Santillana
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo Psicológico y educación, Vol. II. Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-cognitiva del Aprendizaje*. Madrid, España: Alianza
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. métodos*. Madrid, España: La muralla.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La muralla

- Rodrigo M. J. y Arnay, J. (1995). *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*. Constructivismo y práctica escolar. Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez, J., Aróstegui, J., Campuzano, A., Pagés, J., Valdeón, J. y Rodríguez, A. (1989). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, España: Laia.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. El diseño cualitativo. Madrid, España: Universidad de Deusto
- Salazar, J. (1999). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿Y los Maestros que enseñamos por historia? Colección educación; no. 10. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP (1993). Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria. Distrito Federal, México.
- SEP (1995). Libro para el maestro. Historia. Quinto grado. Distrito Federal, México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Verneaux, R. (1971). *Historia de la filosofía contemporánea*. Barcelona, España: Herder

Anexos

Anexo, 1. Entrevistas a los maestros de historia

Nombre del profesor (a): **Isabel**

Formación profesional: Licenciatura en Ciencias Sociales

Antigüedad en la función: 15 años (24 años de servicio)

Fecha de la entrevista: 19 de agosto del 2005

1. ¿Cuál es la finalidad de enseñar historia en el nivel de secundaria?

R. Darles a conocer a los alumnos la importancia que tiene la historia. Conocer las causas de un hecho, su desarrollo y consecuencias, también, que tenga el conocimiento de los diferentes procesos históricos que han dado forma al mundo actual.

2. ¿Cuáles son las bases epistemológicas que han orientado la construcción de la historia?

R. Pienso que la historia se ha construido por los estudios e investigaciones de muchas personas especializadas en diversas áreas relacionadas con esta materia.

3. ¿Cuáles son los métodos que utiliza para enseñar la historia?

R. Principalmente el expositivo, además, un poco la metodología de interacción entre los alumnos.

4. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla permanentemente con los alumnos para enseñar los contenidos de historia?

R. La lectura compartida, investigación documental, participación de los alumnos en la generación de ideas, elaboración de preguntas, exposición individual, trabajo por parejas (binas)

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza generalmente para la enseñanza de la historia?

R. Mapas históricos y geográficos, libros de diferentes autores, uso muy pocas láminas, también algunas películas.

6. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza para apoyar la enseñanza de la historia?

R. Computadora (sólo los alumnos tienen el conocimiento de su uso) y el televisor.

7. ¿Cuáles son los apoyos que ofrece a los alumnos para la construcción de los aprendizajes?

R. Aclarar dudas a los alumnos, motivándolos con la calificación para que cumplan con las actividades, ayudando a los alumnos de lento aprendizaje para que puedan cumplir con los trabajos.

8. ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan para enseñar la historia?

R. En relación a mi persona puedo decir que no hay obstáculos. Pero los alumnos manifiestan irresponsabilidad; no cumplen con sus investigaciones, no les gusta leer su libro de consulta, también existe un marcado desinterés por los temas de historia.

9. ¿Con que acciones evalúa las actividades que desarrolla al enseñar los contenidos del programa de historia?

R. Calificando la aportación de ideas, investigaciones que realizan, la exposición de los temas, también mediante un examen bimestral. Quiero precisar que no acostumbro elaborar cuestionarios para que contesten los alumnos.

10. ¿Cómo relaciona los acontecimientos actuales (políticos, sociales, culturales, económicos, religiosos) con los contenidos de historia?

R. Los tomo como ejemplos para compararlos con el tema que desarrollo, también me sirven de referencias para que el alumno comprenda cómo funcionaron o se llevaron a cabo los acontecimientos pasados, así como la evolución de los procesos históricos.

Nombre del profesor (a): **Baltazar**

Formación profesional: Ing. mecánico industrial y Licenciatura en Ciencias Sociales.

Antigüedad en la función: 10 años

Fecha de la entrevista: 18 de agosto del 2005

1. ¿Cuál es la finalidad de enseñar historia en el nivel de secundaria?

R. Formar en el alumno una identidad con valores que sea propicia para el bienestar de la sociedad. Para que los alumnos conozcan sus raíces, esto le permitirá criterios para entender que a través de la historia es como se ha formado nuestra identidad.

2. ¿Cuáles son las bases epistemológicas que han orientado la construcción de la historia?

R. Considero que la historia se ha construido a través de los estudios que han hecho muchos investigadores (por ejemplo antropólogos) especializados en los campos de la historia; los resultados de estas investigaciones han formado un criterio y conocimiento de la historia del hombre.

3. ¿Cuáles son los métodos que utiliza para enseñar la historia?

R. Generalmente en mi clase utilizo el método expositivo, y en menor grado, el método de interacción.

4. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla permanentemente con los alumnos para enseñar los contenidos de historia?

R. Discusión de temas, investigación documental, aportación de ideas, trabajo en equipo. En muy pocas ocasiones visitas a museos, monumentos y zonas arqueológicas

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza generalmente para la enseñanza de la historia?

R. Libros de texto, mapas históricos, láminas ilustradas, videos.

6. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza para apoyar la enseñanza de la historia?

R. Televisor, videos, computadora (esporádicamente), Rotafolio

7. ¿Cuáles son los apoyos que ofrece a los alumnos para la construcción de los aprendizajes?

R. Proporciono libros, materiales diversos (papel bond, marcadores), ligas electrónicas, indicaciones sobre cómo desarrollar la actividad y también para organizar al grupo.

8. ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan para enseñar la historia?

R. Los problemas personales que influyen en mi estado de ánimo en varios momentos ocasionando una deficiente conducción de la clase. No se cuenta con el libro auxiliar del maestro, se carece de material didáctico (retroproyector, cañón, internet). Las condiciones del medio (ruido, viento) que afectan el desarrollo de la clase provocando la distracción del alumno. También el desinterés del alumno hacia la materia; no cumplen con sus investigaciones, no leen los textos del libro de consulta, inasistencia a sus clases.

Además mi exceso de confianza por los años que llevo enseñando historia, esto influye para que no realice una correcta planeación y desarrolle la clase confiado más en la experiencia, que en un trabajo metodológico.

9. ¿Con que acciones evalúa las actividades que desarrolla al enseñar los contenidos del programa de historia?

R. Calificando los trabajos de investigación documental, las exposiciones que desarrollan los alumnos, así como su participación individual en las distintas actividades, elaboración de cuestionarios, examen bimestral, álbum de trabajos, también tomo en cuenta la asistencia y conducta.

10. ¿Cómo relaciona los acontecimientos actuales (políticos, sociales, culturales, económicos, religiosos) con los contenidos de historia?

R. Aprovecho las notas de periódicos y de los noticieros en la televisión para comentarlo con los alumnos. Para hacer comparaciones entre acontecimientos actuales y pasados, además, con estos acontecimientos el alumno reconoce que hay hechos que se siguen repitiendo, y sólo cambia, el lugar, nombres, y el tiempo.

Nombre del profesor (a): **Concepción**

Formación Profesional: Licenciatura en Ciencias Sociales

Antigüedad en la función: 4 años

Fecha de la entrevista: 18 de agosto del 2005

1. ¿Cuál es la finalidad de enseñar historia en el nivel de secundaria?

R. Que los alumnos aprendan los acontecimientos históricos. Conozcan cómo fue el nacimiento del ser humano, su trascendencia a través del tiempo. También que los alumnos conozcan las diferentes épocas de la historia y la relación que hay entre ellas. Para que tengan conocimiento cómo el hombre se fue desarrollando desde las primeras culturas hasta la actualidad, y que cuenten con una noción de nuestro pasado.

2. ¿Cuáles son las bases epistemológicas que han orientado la construcción de la historia?

R. No tengo referencias sobre este particular.

3. ¿Cuáles son los métodos que utiliza para enseñar la historia?

R. Puedo señalar que generalmente utilizo el método expositivo, en algunos casos de interacción, también el método de análisis para que el alumno sea reflexivo.

4. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla permanentemente con los alumnos para enseñar los contenidos de historia?

R. Los alumnos desarrollan las siguientes actividades: exposición de temas, lectura comentada, trabajo en equipo, lluvia de ideas. También elaboran materiales para presentar información al grupo y al maestro, por ejemplo: fichas de resumen, murales para presentar información, modelos (maquetas), gráficos para el manejo de información, carteles con ilustraciones para relacionar el pasado con el presente.

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza generalmente para la enseñanza de la historia?

R. Libros de consulta diversos, revistas, folletos, láminas ilustradas, enciclopedias.

6. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza para apoyar la enseñanza de la historia?

R. La computadora y los videos.

7. ¿Cuáles son los apoyos que ofrece a los alumnos para la construcción de los aprendizajes?
 R. Les proporciono materiales de lectura, ejemplos de cómo hacer el ejercicio y para presentar exposiciones, conseguirles materiales para que puedan realizar los ejercicios, contestando preguntas y aclarando dudas. Es importante mi permanencia en el aula durante el desarrollo de las actividades, esto me permite dar los apoyos a los alumnos en el momento que se requiera.

8. ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan para enseñar la historia?
 R. El desinterés del alumno por la materia, no se cuenta con materiales adecuados (películas, láminas con ilustraciones) para enseñar la historia.

9. ¿Con que acciones evalúa las actividades que desarrolla al enseñar los contenidos del programa de historia?

R. La participación individual del alumno, examen oral y escrito al finalizar el tema, exposiciones del alumno, elaboración de trabajos, examen final o bimestral.

10. ¿Cómo relaciona los acontecimientos actuales (políticos, sociales, culturales, económicos, religiosos) con los contenidos de historia?

R. Los tomo como ejemplos para que los alumnos puedan relacionar los acontecimientos del pasado con los actuales.

Nombre del Profesor (a). **Pedro**
 Formación Profesional. Especialidad en Historia
 Antigüedad en la función. 20 años (36 años en la docencia)
 Fecha de la entrevista. 30 de agosto del 2005

1. ¿Cuál es la finalidad de enseñar historia en el nivel de secundaria?

R. Que los alumnos tengan conocimientos sobre los aspectos históricos de la humanidad. Saber las etapas por las que ha pasado la historia del hombre.

2. ¿Podría mencionar las bases epistemológicas que han servido para la construcción de la historia?

R. Las teorías que han elaborado los investigadores para construir los procesos históricos, por ejemplo, la teoría "evolucionista" de Darwin.

3. ¿Cuáles son los métodos que utiliza para enseñar historia?

R. De manera general utilizo el expositivo, sin embargo, en algunas ocasiones cuando el tema lo permite aplico la interacción entre los alumnos.

4. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla permanentemente con los alumnos para enseñar los contenidos de historia?

R. Trabajos colectivos (equipos), elaboración de cuestionarios, lectura de textos, participación de los alumnos para investigar temas.

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza generalmente para la enseñanza de la historia?

R. Mapas, bancos de preguntas, libros de consulta, diccionario, enciclopedias, biografías, periódicos.

6. ¿Que recursos tecnológicos utiliza para apoyar la enseñanza de la historia?

R. Los alumnos investigan en internet, películas.

7. ¿Cuáles son los apoyos que ofrece a los alumnos para la construcción de los aprendizajes?

R. Dar orientaciones, aclarar dudas, vigilar el orden, supervisar las actividades, calificar ejercicios.

8. ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan para enseñar la historia?

R. Pocos módulos de clase (3 hrs. a la semana), los paros sindicales, los alumnos no cumplen con sus tareas, tienen pocos hábitos de estudio, también el poco interés de los padres para vigilar lo que hacen sus hijos.

9. ¿Con que acciones evalúa las actividades que desarrolla al enseñar los contenidos del programa de historia?

R. La participación del alumno en clase, los trabajos en equipo e individuales, aplicación de una prueba pedagógica bimestral, asistencia y conducta.

10. ¿Podría describir cómo relaciona los acontecimientos actuales (políticos, sociales, culturales, económicos, religiosos) con los contenidos de historia.

R. Generalmente me apoyo en ellos para reforzar los temas

Anexo, 2. Observación a la clase del maestro.

Isabel

Criterios de observación abiertos y descriptivos:

Acciones desarrolladas por el profesor y el grupo durante la sesión.

Profesor	Alumnos
<p>10:40. Realiza el pase de lista.</p> <p>11:42. Pide a los alumnos que lean su tarea relacionada con el concepto de prehistoria e historia. -Escucha la información que encontraron los alumnos.</p> <p>11:48. Después de las lecturas da indicaciones a los alumnos para que revisen un esquema en su libro de consulta relacionado con la división de la prehistoria (paleolítico, mesolítico, neolítico). Escribe un esquema en el pizarrón para que los alumnos resuman la información relacionada con las características de las etapas de la prehistoria.</p> <p>11:54. Comienza a escribir en el cuadro algunos datos referentes a las características de las etapas de la prehistoria; mientras escribe hace comentarios sobre los datos que registra el cuadro.</p> <p>12:18. Desarrolla una exposición a los alumnos tomando como referencia la información resumida en el cuadro.</p> <p>12:25. Termina el tema y comienza a trabajar con el grupo otro contenido llamado la "evolución del hombre".</p> <p>12:26. Hace preguntas a los alumnos sobre el proceso de evolución del hombre; toma algunos referentes como el comportamiento, armas, actividades que realizaban.</p> <p>12:30. Les pide a los alumnos que sigan leyendo el libro de consulta para que continúen el tema con el tema en la clase siguiente.</p>	<p>11:40. Mantienen silencio durante el pase de lista. Algunos alumnos comienzan a abrir su cuaderno y libro de consulta.</p> <p>11:42. Leen la información que recopilaron mediante la investigación en su libro de consulta y otros documento sobre la prehistoria y la historia.</p> <p>11:48. Buscan en su libro de consulta la página que indica la maestra, además escuchan las indicaciones. -Copian el cuadro que dibuja la maestra en el pizarrón.</p> <p>-No todos los alumnos tienen el mismo libro de consulta, esto origina inquietud en algunos de ellos por no contar con los datos precisos para requisitar el cuadro. Aunque finalmente se tranquilizan porque la maestra comienza a escribir los datos que requiere el ejercicio.</p> <p>-Copian datos de su libro y los escriben en su cuadro, también las anotaciones que hace la maestra.</p> <p>12:18. Observan algunas ilustraciones que indica la maestra en su libro de consulta, mientras tanto, siguen escuchando la exposición.</p> <p>12:25. Apuradamente completan las anotaciones del cuadro sobre las características de las etapas de la prehistoria porque la maestra les pide que comiencen a leer sobre la evolución del hombre.</p> <p>12:26. Contestan las preguntas de la maestra sobre la evolución del hombre de acuerdo a los datos que aporta la lectura. 12:30. Escuchan las indicaciones de la maestra sobre la tarea, guardan sus libros y</p>

	cuadernos, y se retiran.
--	--------------------------

Comentarios del observador.

- Se manifiesta un ambiente de orden por parte de los alumnos durante el desarrollo de la clase.
- Algunos alumnos no cumplieron con la tarea. La maestra no realiza ningún registro sobre estos casos, solamente comenta que no cumplieron con la actividad.
- el maestro no generó preguntas que llevaran a los alumnos a reflexionar sobre la importancia de la historia y la prehistoria.
- No se planteó una actividad que permitiera a los alumnos interactuar entre ellos para realizar un trabajo de investigación para identificar los datos que se solicitaban en su cuadro de resumen, y la maestra solamente guiara el desarrollo del ejercicio.
- El alumno básicamente copia lo que la maestra escribe en el pizarrón y no se preocupa realmente por leer la información del libro.
- No se utilizan dibujos, ilustraciones, láminas y objetos que refuercen las características de la prehistoria.
- No se plantean preguntas generadoras para hacer un análisis de las etapas de la prehistoria. Que el alumno reflexione sobre la importancia de las manifestaciones culturales desarrolladas en cada una de ellas y su influencia en el proceso de evolución.
- El alumno manifestó una actitud pasiva y receptiva durante el desarrollo de la clase, en ningún momento se levantó de su asiento. Se mantuvo escuchando, leyendo en el libro de consulta, copiando en su cuaderno los datos escritos en el pizarrón y el libro, además de contestar preguntas que generó la maestra.
- La maestra tuvo la palabra durante prácticamente toda la sesión; expuso el tema, dio indicaciones para desarrollar la actividad, e hizo preguntas a los alumnos.
- El libro de consulta fue el documento base para aportar los datos requeridos en la actividad desarrollada.

Acciones específicas que ocurrieron durante la sesión.

Acciones realizadas por el maestro.	SI	NO	Observaciones
1. Saludo a los alumnos		X	
2. Realizó el pase de lista	X		
3. Revisó alguna actividad relacionada con la clase anterior (tarea)	X		
4. Dio a conocer (verbalmente o por escrito) el tema, objetivo o actividades a desarrollar durante la sesión.	X		
5. Relacionó el tema a tratar con conocimientos previos del alumno.		X	
6. Realizó una breve exposición sobre el tema a tratar	X		
7. Organizó a los alumnos para trabajar en equipo		X	
8. Relacionó el contenido del tema con algún evento del medio social.		X	
9. Utilizó algún elemento tecnológico para apoyar la enseñanza del tema (video, televisión, internet)		X	
10. Contestó las preguntas o dudas que surgieron de los alumnos.			No se presentaron casos.

11. Permitió la participación de los alumnos para exponer el tema, o para hacer comentarios del mismo		X	
12. Utilizó recursos didácticos (láminas, biografías, gráficos de línea del tiempo, enciclopedias, libros, carteles) para apoyar su clase.			Solo el libro de consulta.
13. Ofreció apoyos a los alumnos durante el desarrollo de las actividades.	X		
14. Monitoreo el desarrollo de las actividades que realizaron los alumnos.		X	
15. Aplicó estrategias didácticas (juicio a personajes de la historia, elaboración de líneas del tiempo, dramatizaciones, elaboración de historietas, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, análisis de eventos) que favorecieron la formación de habilidades intelectuales		X	
16. Realizó lecturas con los alumnos sobre textos relacionados con el contenido del tema.	X		
17. Realizó una exposición del tema que acaparó la sesión.	X		
18. Dictó cuestionarios para que los alumnos lo contestaran utilizando su libro de consulta.		X	
19. Evaluó a los alumnos con preguntas orales y escritas	X		
20. Evaluó a los alumnos con la realización de resúmenes, cuadros comparativos, síntesis, ensayos, mapas conceptuales, historietas.		X	
21. Revisó y retroalimentó las actividades que desarrollaron los alumnos.		X	
22. Aclaró conceptos o palabras de difícil interpretación para el alumno.		X	

Baltazar

Criterios de observación abiertos y descriptivos:

Acciones desarrolladas por el profesor y el grupo durante la sesión.

Profesor	Alumnos
8:50. Saluda a los alumnos. Da indicaciones para que se coloquen unas tiras de papel en el pizarrón.	8:50. Están ordenados y escuchan las indicaciones verbales del maestro.
8:52. Reparte un dulce a cada alumno que le sirve como referencia para formar tres equipos de acuerdo a los colores de la envoltura.	8:52. Dos alumnos pasan al pizarrón para colocar una tiras de papel con información referente al poblamiento del continente americano.
8:58. Entrega a cada equipo cuadros de papel, en cada uno, esta dibujada una letra con un número al reverso; tomando la	8:58. Los equipos comienza a trabajar tratando de formar las palabras. No todos los integrantes colaboran, algunos permanecen pasivos y solamente miran lo que otros

<p>referencia de cada cuadro les pide que los unan para formar unas palabras.</p> <p>9:06. Indica a cada equipo escribir las palabras formadas en una hoja de papel bond que esta fijado en la pared del salón.</p> <p>9:14. Les pide a los alumnos que copien el nombre de las teorías que se formaron en cada una de las hojas de papel.</p> <p>9:18. Indica a los equipos que retomando el nombre de la teoría que formaron hagan una revisión de la lectura del libro de consulta y de unos textos que entrega en una hoja. Con la revisión de este material deben sacar las ideas que sustentan la teoría sobre el poblamiento del continente americano. -Se acerca a los equipos para orientar el trabajo.</p> <p>9:11. Pide a los equipos pasen a escribir las ideas encontradas en la hoja de papel bond. -Exige a los alumnos apresurarse porque el tiempo se agota.</p> <p>9:21. Indica que todos copien la información recopilada por cada equipo en relación a la teoría trabajada, además, solicita que uno de los integrantes pase a leer el trabajo presentado en la hoja. -Hace preguntas sobre la información para ampliar o aclarar datos de la teoría. -Llama la atención a los alumnos que siguen copiando, pide que centren su atención en la lectura del equipo y las preguntas que hace.</p> <p>9:55. Al terminar la exposición de cada equipo y las preguntas que hace el maestro, le pide a cada equipo despegar las tiras de papel donde aparece información de las teorías del poblamiento del continente americano y la ubiquen en la hoja que corresponda.</p> <p>10:00. Termina la clase despidiéndose de los alumnos.</p>	<p>hacen.</p> <p>9:06. Los equipo se ponen de pie para colocar las letras que forman las palabras en la hoja de papel.</p> <p>9:14. Copian en su cuaderno de notas el nombre de las teorías.</p> <p>9:18. Los equipos trabajan revisando la información de los documentos y van escribiendo las características de la teoría. -Mantienen orden en el desarrollo del ejercicio. -Hacen muy pocos comentarios sobre el contenido de la lectura.</p> <p>9:21. Los equipos escriben en la hoja de papel las características encontradas. -Van siguiendo atentamente las indicaciones del maestro</p> <p>9:55. Los equipo toman las tiras de papel que se colocaron en el pizarrón al inicio de la clase y las colocan en la teoría correspondiente.</p> <p>10:00. Terminan de copiar la información concentrada en cada hoja de papel bond, guardan sus cuadernos y libros, y enseguida abandonan el salón.</p>
--	---

Comentarios del observador.

- No se tomaron en cuenta los conocimientos previos del alumno. Se presentó el contenido de manera directa.
- El maestro pudo haber realizado una lectura comentada para que todos se involucraran en el contenido sobre las teorías del poblamiento del continente americano.
- El maestro cuidó mucho el orden y que no hicieran ruido
- El maestro no evidenció que la clase tuviera un antecedente en la clase anterior, cuando en realidad ya había iniciado el tema.
- El rol del alumno se concreta a ejecutar las indicaciones del maestro, copiar información, leer datos. A pesar de que hubo interacción entre los alumnos, solamente se concretaron a revisar información, escribirla y leerla. No se generó una discusión al interior, tampoco plantearon preguntas sobre dudas o contenido del tema que llevara al maestro a intervenir para provocar procesos de reflexión y discusión que permitieran el desarrollo de habilidades intelectuales.
- El rol del maestro durante la clase evidenció en su mayoría una metodología expositiva.
- Se manejaron conceptos y palabras que no fueron comentadas ampliamente quedando en el aire la interrogante si fueron asimiladas por los alumnos.

Acciones específicas que ocurrieron durante la sesión.

Acciones realizadas por el maestro.	SI	NO	Observaciones
1. Saludo a los alumnos	X		
2. Realizó el pase de lista		X	
3. Revisó alguna actividad relacionada con la clase anterior (tarea)		X	
4. Dio a conocer (verbalmente o por escrito) el tema, objetivo o actividades a desarrollar durante la sesión.	X		
5. Relacionó el tema a tratar con conocimientos previos del alumno.		X	
6. Realizó una breve exposición sobre el tema a tratar	X		
7. Organizó a los alumnos para trabajar en equipo	X		
8. Relacionó el contenido del tema con algún evento del medio social.		X	
9. Utilizó algún elemento tecnológico para apoyar la enseñanza del tema (video, televisión, internet)		X	
10. Contestó las preguntas o dudas que surgieron de los alumnos.	X		Casi no se presentaron.
11. Permitió la participación de los alumnos para exponer el tema, o para hacer comentarios del mismo	X		
12. Utilizó recursos didácticos (láminas, biografías, gráficos de línea del tiempo, enciclopedias, libros, carteles) para apoyar su clase.	X		Libros, copias.
13. Ofreció apoyos a los alumnos durante el desarrollo de las actividades.	X		
14. Monitoreo el desarrollo de las actividades que realizaron los alumnos.	X		
15. Aplicó estrategias didácticas (juicio a personajes de la historia, elaboración de líneas del tiempo, dramatizaciones, elaboración de historietas, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, análisis de eventos) que favorecieron la	X		Resúmenes.

formación de habilidades intelectuales			
16. Realizó lecturas con los alumnos sobre textos relacionados con el contenido del tema.		X	
17. Realizó una exposición del tema que acaparó la sesión.	X		
18. Dictó cuestionarios para que los alumnos lo contestaran utilizando su libro de consulta.		X	
19. Evaluó a los alumnos con preguntas orales y escritas	X		Orales
20. Evaluó a los alumnos con la realización de resúmenes, cuadros comparativos, síntesis, ensayos, mapas conceptuales, historietas.	X		Resumen
21. Revisó y retroalimentó las actividades que desarrollaron los alumnos.	X		Muy poco
22. Aclaró conceptos o palabras de difícil interpretación para el alumno.		X	

Concepción

Criterios de observación abiertos y descriptivos:

Acciones desarrolladas por el profesor y el grupo durante la sesión.

Profesor	Alumnos
<p>9:40. Inicia con comentarios sobre algunos aspectos del tema iniciado la clase anterior. -Recuerda que se dejó de tarea investigar definiciones sobre palabras de difícil comprensión: vasallo, régimen, feudal, monarquía absoluta, soberanía, monarca, burgueses, clero.</p> <p>9:45. Escribe en el pizarrón algunas palabras de difícil comprensión con la definición que traen los alumnos y datos que agrega.</p> <p>9:50. Deja de escribir y mejor les dicta a los alumnos las definiciones que ya trae preparadas en su cuaderno de notas.</p> <p>10:05. Cambia la secuencia de la clase centrando la atención sobre el tema iniciado la clase anterior "La consolidación de los estados modernos europeos". -Lanza preguntas a los alumnos sobre información que escribieron la clase anterior. -Les indica que pueden apoyarse en su cuaderno de apuntes para contestar las preguntas. -Se apoya en el libro para ampliar información sobre el tema de acuerdo a las preguntas que lanza al grupo.</p>	<p>9:40. Están sentados en orden. Algunos leen las definiciones que encontraron, otros están callados porque no cumplieron con la tarea, otros más se distraen platicando con el compañero de al lado.</p> <p>9:45. Copian las definiciones escritas en el pizarrón.</p> <p>9:50. Se ponen a escribir las definiciones que dicta la maestra.</p> <p>10:05. Pocos contestan, porque la mayoría permanece callada. -Los que contestan hacen esfuerzos por reproducir la información que escribieron la clase anterior; algunos mejor toman su cuaderno y se ayudan para centrar sus respuestas. -Varios se muestran ausentes a las preguntas. -De 26 alumnos solo 10 se involucraron en contestar las preguntas.</p> <p>10:16. Copian el dictado de la maestra</p> <p>10:25. Escuchan las indicaciones, guardan cuadernos y abandonan el salón.</p>

<p>10:16. Cambia la secuencia de la clase. Vuelve a dictar más datos para ampliar la información del tema “La consolidación de los estados europeos”.</p> <p>10:25. Pide a los alumnos que traigan para la próxima clase un formato de ficha de trabajo, además libros que utilizaron otros alumnos en el ciclo escolar pasado.</p>	
---	--

Comentarios del observador.

- En general la clase se desarrollo con orden y respeto. Sin embargo, hubo alumnos que en diferentes momentos de la sesión trataron de generar ruido, entonces, la maestra puntualizó, que de no poner atención serían sancionados con la disminución de puntos.
- La maestra debe aprovechar la secuencia del tema para ir trabajando las palabras o conceptos de difícil comprensión, esto permitirá al alumno relacionarlo con el contenido, de tal manera, que puedan generar procesos de abstracción, sin embargo, no es así, y solamente queda copiar y memorizar la información.
- La maestra debe generar una dinámica para interrogar al alumno sobre el conocimiento que tiene sobre las palabras de difícil comprensión.
- Por qué no realiza una lectura dirigida para involucrar a todos los alumnos en el tema.
- La maestra debe relacionar las palabras y el tema con acontecimientos de la actualidad; tenemos monarquías, existen reyes, príncipes, burguesía, el clero, terratenientes, etc.
- Se evidencia que muchos alumnos no están involucrados en el contenido del tema, a pesar de que ya fue iniciado la clase anterior.
- La maestra acaparó la sesión con el dictado, comentarios, preguntas y anotaciones en el pizarrón.
- Los alumnos se mantuvieron muy pasivos (sentados) durante la sesión, revisando el cuaderno de apuntes, contestando preguntas y escribiendo el dictado.
- La maestra debe generar preguntas que permitan la reflexión, el análisis y la relación del tema con eventos actuales.
- Los alumnos aún no cuentan el libro de consulta.

Acciones específicas que ocurrieron durante la sesión.

Acciones realizadas por el maestro.	SI	NO	Observaciones
1. Saludo a los alumnos	X		
2. Realizó el pase de lista		X	
3. Revisó alguna actividad relacionada con la clase anterior (tarea)	X		
4. Dio a conocer (verbalmente o por escrito) el tema, objetivo o actividades a desarrollar durante la sesión.	X		
5. Relacionó el tema a tratar con conocimientos previos del alumno.		X	
6. Realizó una breve exposición sobre el tema a tratar	X		
7. Organizó a los alumnos para trabajar en equipo	X		

8. Relacionó el contenido del tema con algún evento del medio social.		X	
9. Utilizó algún elemento tecnológico para apoyar la enseñanza del tema (video, televisión, internet)		X	
10. Contestó las preguntas o dudas que surgieron de los alumnos.		X	No se presentaron
11. Permitió la participación de los alumnos para exponer el tema, o para hacer comentarios del mismo		X	
12. Utilizó recursos didácticos (láminas, biografías, gráficos de línea del tiempo, enciclopedias, libros, carteles) para apoyar su clase.	X		Libros
13. Ofreció apoyos a los alumnos durante el desarrollo de las actividades.		X	
14. Monitoreo el desarrollo de las actividades que realizaron los alumnos.		X	
15. Aplicó estrategias didácticas (juicio a personajes de la historia, elaboración de líneas del tiempo, dramatizaciones, elaboración de historietas, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, análisis de eventos) que favorecieron la formación de habilidades intelectuales		X	
16. Realizó lecturas con los alumnos sobre textos relacionados con el contenido del tema.		X	
17. Realizó una exposición del tema que acaparó la sesión.	X		
18. Dictó cuestionarios para que los alumnos lo contestaran utilizando su libro de consulta.		X	
19. Evaluó a los alumnos con preguntas orales y escritas			Orales
20. Evaluó a los alumnos con la realización de resúmenes, cuadros comparativos, síntesis, ensayos, mapas conceptuales, historietas.		X	
21. Revisó y retroalimentó las actividades que desarrollaron los alumnos.		X	
22. Aclaró conceptos o palabras de difícil interpretación para el alumno.	X		Muy poco

Pedro

Criterios de observación abiertos y descriptivos:

Acciones desarrolladas por el profesor y el grupo durante la sesión.

Profesor	Alumnos
9:30. Saluda a los alumnos, enseguida verifica su asistencia.	9:30. Se ponen de pie para contestar con respeto y orden al saludo del maestro.
9:32. Hace comentarios generales sobre el contenido de la unidad temática "Los imperios europeos y el absolutismo", además toca otros puntos que no se relacionan con la	9:32. Escuchan los comentarios del maestro. -Algunos alumnos contestan las preguntas del maestro.

<p>unidad temática. -También su plática aborda algunos puntos vistos en el curso pasado, aprovecha esta situación para hacerles preguntas.</p> <p>9:55. Indica el número de página del libro de consulta para que los alumnos hagan un ejercicio de tarea como reforzamiento de un tema visto en el curso pasado.</p> <p>9:57. Comienza a desarrollar el tema “La consolidación de los estados europeos”. Aprovecha para hacer una exposición de aspectos que se relacionan con el tema. -Pregunta a los alumnos con la lista en la mano sobre algunas ideas que puedan tener los alumnos sobre el tema. -Se dirige a un mapa planisferio para señalar la ubicación de algunos países que menciona en su exposición. Continúa con la exposición.</p> <p>10:06. Pide a los alumnos leer en el libro de consulta aspecto relacionados con el tema.</p> <p>10:09. Hace preguntas a los alumnos sobre algunos puntos específicos de la lectura relacionados con el tema.</p> <p>10:12. Organiza al grupo en 7 equipos. A cada equipo le entrega una hoja que contiene un ejercicio (textos y preguntas) del libro de consulta. -Indica que cada equipo debe leer los textos y contestar las preguntas que vienen al final. -Observa que cada equipo trabaje con orden.</p> <p>10:18. Pide a cada equipo compartir la respuesta que dieron al primer ejercicio. -No hay análisis y reflexión sobre el ejercicio que trata sobre el absolutismo, sólo asimilar la información.</p> <p>10:20. Termina la sesión precisando que las demás respuestas quedan para ser leídas la próxima sesión.</p>	<p>9:55. Toman nota de las indicaciones del profesor sobre el ejercicio de tarea. -Se mantiene un marcado orden, permanecen sentados.</p> <p>9:57. Escuchan la exposición del maestro. -Algunos alumnos al escuchar su nombre contestan las preguntas, los demás permanecen en silencio viendo al maestro.</p> <p>-Observan los señalamientos que hace el maestro en el mapa.</p> <p>10:06. Hacen una lectura sobre el texto que indica el maestro.</p> <p>10:09. Cinco alumnos contestan las preguntas del maestro, los demás permanecen en silencio, y también mirando el libro.</p> <p>10:12. Se integran en equipos. -Mantienen mucho orden. -Hacen comentarios solamente para ponerse de acuerdo sobre las respuestas a las preguntas del ejercicio.</p> <p>10:18. Leen la respuesta al ejercicio que señaló el maestro.</p> <p>10:20. Escuchan las indicaciones del maestro, guardan su cuadernos y libros, y abandonan el salón.</p>
--	---

Comentarios del observador.

- El maestro no realiza una lectura comentada con los alumnos para involucrarlos verdaderamente en el tema y, de esta manera, tener ideas que les permitan participar para contestar las preguntas del maestro.
- El maestro no clarifica conceptos y palabras que serán utilizadas constantemente durante el desarrollo del tema; saber si los alumnos tienen referencias de ellas, o las relacionan con algún fenómeno de la actualidad.
- El maestro no toma en cuenta los conocimientos previos del alumno.
- No desarrolla alguna estrategia que permita precisar los aspectos que influyeron la consolidación de los estados europeos, por ejemplo, un mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc.
- Prácticamente toda la sesión el maestro se mantuvo exponiendo, haciendo preguntas y dando indicaciones.
- Los alumnos se mantuvieron pasivos (sentados en su silla) en casi toda la clase, salvo el momento en que cambio de posición para formar equipos
- No permitió la libre participación de los alumnos para dar respuesta a las preguntas; el maestro indicaba por medio de la lista quienes debían contestar, pareciera, que contestaban los más adelantados del grupo.
- No se observaron apoyos que el maestro pudiera dar al alumno para la construcción del conocimiento.
- Se observó que las evaluaciones giran en torno a los cuestionarios, resúmenes, asistencia, conducta, exposición, prueba objetiva.
- El libro fue el material básico de consulta durante la sesión.
- El maestro no relaciono en ningún momento el contenido del tema con algún evento del medio social.

Acciones específicas que ocurrieron durante la sesión.

Acciones realizadas por el maestro.	SI	NO	OBSERVACIONES
1. Saludo a los alumnos	X		
2. Realizó el pase de lista		X	
3. Revisó alguna actividad relacionada con la clase anterior (tarea)		X	
4. Dio a conocer (verbalmente o por escrito) el tema, objetivo o actividades a desarrollar durante la sesión.	X		
5. Relacionó el tema a tratar con conocimientos previos del alumno.		X	
6. Realizó una breve exposición sobre el tema a tratar	X		
7. Organizó a los alumnos para trabajar en equipo	X		
8. Relacionó el contenido del tema con algún evento del medio social.		X	
9. Utilizó algún elemento tecnológico para apoyar la enseñanza del tema (video, televisión, internet)		X	
10. Contestó las preguntas o dudas que surgieron de los alumnos.		X	No se presentaron
11. Permitió la participación de los alumnos para exponer el tema, o para hacer comentarios del mismo		X	
12. Utilizó recursos didácticos (láminas, biografías, gráficos de línea del tiempo, enciclopedias, libros, carteles) para apoyar su clase.	X		Libros y mapas
13. Ofreció apoyos a los alumnos durante el desarrollo		X	

de las actividades.			
14. Monitoreo el desarrollo de las actividades que realizaron los alumnos.	X		
15. Aplicó estrategias didácticas (juicio a personajes de la historia, elaboración de líneas del tiempo, dramatizaciones, elaboración de historietas, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, análisis de eventos) que favorecieron la formación de habilidades intelectuales		X	
16. Realizó lecturas con los alumnos sobre textos relacionados con el contenido del tema.	X		
17. Realizó una exposición del tema que acaparó la sesión.	X		
18. Dictó cuestionarios para que los alumnos lo contestaran utilizando su libro de consulta.		X	
19. Evaluó a los alumnos con preguntas orales y escritas	X		Orales
20. Evaluó a los alumnos con la realización de resúmenes, cuadros comparativos, síntesis, ensayos, mapas conceptuales, historietas.		X	
21. Revisó y retroalimentó las actividades que desarrollaron los alumnos.		X	
22. Aclaró conceptos o palabras de difícil interpretación para el alumno.		X	

Anexo, 3. Entrevista a los alumnos.

Isabel

1. ¿Cómo se llama tu maestro de historia?

R. Isabel

2. ¿Cómo inicia el maestro normalmente la clase de historia?

R. La maestra inicia la clase haciendo un repaso del tema visto en la sesión anterior, enseguida, presenta el nuevo tema explicando de qué trata.

3. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla generalmente el maestro durante su clase?

R. La maestra nos pone a investigar en el libro de consulta para encontrar información sobre el tema, los puntos importantes se copian en el cuaderno utilizando guiones para resumirlos, también en cuadros sinópticos y otros esquemas que la maestra dibuja en el pizarrón. Hace preguntas que contestamos apoyándonos en el libro de consulta, pide localizar en el mapa regiones o lugares relacionados con hechos históricos, además elaboramos cuestionarios con las preguntas dictadas que nos sirven de guía en el examen bimestral.

4. ¿Cuál es la participación que tienen los alumnos durante el desarrollo de la clase?

R. Contestamos las preguntas que hace la maestra, leemos textos del libro de consulta en voz alta, elaboramos cuestionarios para el examen bimestral, también resúmenes de los puntos más importantes de los temas.

5. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza en el desarrollo de su clase?

R. La maestra no utiliza recursos tecnológicos

6. ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza el maestro con mayor frecuencia en el desarrollo de la clase?

R. Libros en mayor porcentaje, planisferio, mapas diversos, casi no usa láminas.

7. ¿Podrías describir la actuación del maestro al conducir la clase de historia?

R. Explica la clase, contesta preguntas, llama la atención a los alumnos que están platicando y que no ponen atención a la exposición de la maestra, califica tareas, escribe en el pizarrón el tema y los ejercicios a desarrollar.

8. ¿Qué te gusta de la clase de historia?

R. Conocer la obra de los personajes de la historia, saber porqué son importantes las acciones que realizaron

9. ¿Qué no te gusta de la clase de historia?

R. Algunos temas son aburridos, otros son complicados para entenderlos.

10. ¿Qué actividades aplica el maestro para evaluarlos?

R. Califica los resúmenes, la participación que los alumnos tienen en la clase (participación individual), el cuestionario que sirve de guía para el examen, y la prueba bimestral.

11. ¿Qué esperas de la materia de historia?

R. Que conozcamos más de los hechos actuales, así como de los personajes importantes.

12. ¿Cómo te gustaría que enseñara tu maestro (a) de historia?

R. Que utilice la computadora, películas y el televisor. Que hagamos representaciones de personajes y hechos históricos. Desarrollar clases fuera del aula, visitar museos, zonas arqueológicas y llevar a cabo entrevistas a personajes importantes de la actualidad.

Baltazar

1. ¿Cómo se llama tu maestro de historia?

R. Baltazar

2. ¿Cómo inicia el maestro normalmente la clase de historia?

R. Saluda a los alumnos, califica tareas, enseña y hace una pequeña exposición de su contenido.

3. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla generalmente el maestro durante su clase?

R. Dictados sobre el contenido de los temas, hace preguntas a los alumnos, dibuja mapas en el pizarrón para explicar acontecimientos y localizar regiones, supervisa el trabajo individual y de equipo, organiza equipos para trabajar y exponer, dicta preguntas, califica las actividades.

4. ¿Cuál es la participación que tienen los alumnos durante el desarrollo de la clase?

R. Escribir lo más importante del tema, exponer, aportar información sobre el tema, elaborar cuestionarios, leer párrafos del libro de consulta, elaborar láminas para desarrollar exposiciones, hacer investigaciones en diferentes libros, trabajar en equipo, contestar preguntas del maestro.

5. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza en el desarrollo de su clase?

R. Casi no los utiliza, por ejemplo, son contadas las ocasiones que nos lleva a la sala de cómputo.

6. ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza el maestro con mayor frecuencia en el desarrollo de la clase?

R. Libros, láminas, mapas, copias de diferentes textos.

7. ¿Podrías describir la actuación del maestro al conducir la clase de historia?

R. Vigila el orden, camina en el salón, apoya a los alumnos y equipos durante el desarrollo de las actividades, expone, dicta, califica trabajos y participaciones.

8. ¿Qué te gusta de la clase de historia?

R. Nos gusta la forma en que explica los temas, algunos temas son interesantes, el maestro permite que autoevaluemos nuestra conducta, además nuestra participación se califica. También el lenguaje del maestro porque nos habla en nuestro vocabulario de jóvenes.

9. ¿Qué no te gusta de la clase de historia?

R. Se dicta mucho, copiar biografías, el maestro regaña a veces sin merecerlo.

10. ¿Qué actividades toma en cuenta el maestro para evaluarlos?

R. Las tareas, exposición de temas, cuestionarios, participación individual, investigaciones, examen bimestral, también toma en cuenta la conducta y asistencia.

11. ¿Qué esperas de la materia de historia?

R. Que se consideren temas, acontecimientos, y personajes de actualidad

12. ¿Cómo te gustaría que enseñara tu maestro (a) de historia?

R. Que no dictara tanto, utilizando videos, fotografías, visitando museos y zonas arqueológicas.

Concepción

La profesora sólo había trabajado con los grupos de tercer grado. En este ciclo escolar 2005-2006 le agregan los grupos de 1º Y 2º, por lo tanto, los alumnos que pudieran ser interrogados ya egresaron de la institución.

Pedro

1. ¿Cómo se llama tu maestro de historia?

R. Pedro

2. ¿Cómo inicia el maestro normalmente la clase de historia?

R. Supervisa que todos los alumnos estemos sentados correctamente, enseguida, hace comentarios del tema que se va a tratar, pero desvía por lo regular sus comentarios hacía otros temas que no tienen relación con lo que se va a trabajar en la clase.

3. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla generalmente el maestro durante su clase?

R. Expone el tema, dicta muchas preguntas con respuestas para que las memoricemos y contestemos cuando solicite participar, lectura de textos del libro de consulta, organiza poco el trabajo en equipo, entrega a cada alumno una hoja mecanografiada que contiene una lista de preguntas (60) con respuestas, de este listado, saca las preguntas para el examen bimestral.

4. ¿Cuál es la participación que tienen los alumnos durante el desarrollo de la clase?

R. Escuchar las historias del maestro y la exposición del tema, escribir y memorizar cuestionarios, contestar preguntas, realizar los ejercicios que trae el libro, leer el libro de consulta.

5. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza en el desarrollo de su clase?

R. No usa estos recursos, casi no recordamos las veces que nos llevó a ver una película en la biblioteca.

6. ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza el maestro con mayor frecuencia en el desarrollo de la clase?

R. Principalmente el libro de consulta, mapas, y copias de ejercicios del libro.

7. ¿Podrías describir la actuación del maestro al conducir la clase de historia?

R. Supervisa que se mantenga el orden, se mantiene frente al grupo la mayor parte de la clase, en algunos momentos sale del salón, en otros, se mantiene sentado en el escritorio observando que trabajemos.

8. ¿Qué te gusta de la clase de historia?

R. La verdad muy poco, porque lo que hacemos es por la exigencia de pasar la materia, por ejemplo, en algunos momentos, como que se discute el tema y nos llama la atención.

9. ¿Qué no te gusta de la clase de historia?

R. Escuchar las exposiciones, memorizar muchos nombres y fechas, estar sentados en toda la clase.

10. ¿Qué actividades toma en cuenta el maestro para evaluarlos?

R. Los cuestionarios que dicta, hace preguntas orales, exámenes parciales y bimestrales. Nos dice que también cuenta la participación del alumno en la clase, pero cuando da el promedio casi no se aprecia haberla considerado.

11. ¿Qué esperas de la materia de historia?

R. Que nos permita entender los problemas que vive el mundo, saber que se puede hacer para mejorarlo.

12. ¿Cómo te gustaría que enseñara tu maestro (a) de historia?

R. Que la información sea accesible para el alumno, con investigaciones, exposiciones por parte del alumno, visitando museos, zonas arqueológicas.

Anexo, 4. Entrevista al coordinador académico

Isabel

1. ¿Cómo se llama?
Felipe Luis Pérez.
2. ¿Cuántos años lleva laborando en esta escuela?
10 años
3. ¿Qué opina del trabajo docente del profesor de historia?
Es una maestra muy responsable en su materia de historia, cumple con toda la normatividad establecida por la SEP.
4. ¿Cuáles son los documentos que el maestro utiliza para planear su clase?
Un formato de planeamiento didáctico por temas.
5. ¿Cuáles son las actividades que el maestro desarrolla en la clase?
La maestra hace la exposición del tema, lanza preguntas a los alumnos para que las contesten tomando como referencia la lectura del libro, califica los cuadernos para verificar los ejercicios realizados, controla la disciplina y el orden en el salón. No visita museos o zonas arqueológicas para reforzar sus temas.
6. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza para facilitar el aprendizaje de los alumnos?
Libros de consulta, mapas, pizarrón, utiliza muy pocas láminas
7. ¿Cuáles son los métodos que utiliza generalmente para trabajar la asignatura?
Principalmente el expositivo.
8. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza para apoyar su clase?
Prácticamente no usa los recursos tecnológicos (computadora, videos, internet, televisor)
9. ¿Cómo participan los alumnos en el desarrollo de la clase?
Cumplen con las actividades que plantea la maestra y muestran interés por los temas.
10. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos?
Califica los trabajos que realizan en la clase (cuestionarios, resúmenes, esquemas), también la participación individual en la clase, y principalmente con una prueba objetiva al final del bimestre.

Baltazar

1. ¿Cómo se llama?
Miguel Sánchez Luis.
2. ¿Cuántos años lleva laborando en esta escuela?
10 años
3. ¿Qué opina del trabajo docente del profesor de historia?
Es un maestro responsable y dinámico; preocupado por el aprendizaje de los alumnos, cumple con su planeamiento didáctico, muestra disponibilidad hacia las actividades relacionadas con su función docente, los alumnos entienden su clase.
4. ¿Cuáles son los documentos que el maestro utiliza para planear su clase?
Principalmente su plan de clase semanal.
5. ¿Cuáles son las actividades que el maestro desarrolla en su clase?
En mayor porcentaje el trabajo en equipo, exposición de temas por los alumnos, lecturas en el libro de consulta, elaboración de material para exposición, dictado de preguntas.
6. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza para facilitar el aprendizaje de los alumnos?
Libros, mapas, biografías, copias sobre información de diversos autores.
7. ¿Cuáles son los métodos que utiliza generalmente para trabajar la asignatura?
Se carga más en el expositivo, un poco de interacción.
8. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza para apoyar su clase?

En ocasiones lleva a los alumnos a la sala de cómputo, también les pone películas.

9. ¿Cómo participan los alumnos en el desarrollo de la clase?
Con respeto y orden durante la clase, muestran disposición a las actividades que plantea el maestro
10. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos?
El maestro toma en cuenta varios rasgos: participación individual y en equipo, investigación, resúmenes, cuestionarios, examen bimestral, conducta y asistencia.

Concepción

1. ¿Cómo se llama?
Juana López Martínez
2. ¿Cuántos años lleva laborando en esta escuela?
12 años
3. ¿Qué opina del trabajo docente del profesor de historia?
La maestra es una persona responsable con su trabajo; su labor docente esta apegada a los lineamientos del programa de historia, muestra disposición a las diversas actividades inherentes con su función.
4. ¿Cuáles son los documentos que el maestro utiliza para planear su clase?
Tiene un formato para reportar semanalmente su plan de clase.
5. ¿Cuáles son las actividades que el maestro desarrolla en su clase?
Trabajos en equipo, ejercicios individuales, exposición de temas, elaboración de cuestionarios, investigaciones documentales, lecturas de textos diversos, dictados para integrar apuntes.
6. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza para facilitar el aprendizaje de los alumnos?
Los libros principalmente, mapas, láminas, biografías, en ocasiones películas.
7. ¿Cuáles son los métodos que utiliza generalmente para trabajar la asignatura?
Durante la clase predomina el expositivo, existe muy poca interacción.
8. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza para apoyar su clase?
La computadora, televisor, películas.
9. ¿Cómo participan los alumnos en el desarrollo de la clase?
De manera general muestran disposición a las actividades de la maestra, sin embargo, hay momentos que se muestran apáticos y reservados al tema. No todos cumplen con las tareas. Le sugeriría a la maestra motivarlos más para que se interesen por el estudio de la historia.
10. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos?
Con las exposiciones de equipo, la participación individual, cuestionarios, preguntas orales, prueba objetiva, investigación documental, conducta y asistencia.

Pedro

1. ¿Cómo se llama?
Francisca Rivera Montes
2. ¿Cuántos años lleva atendiendo la coordinación académica en esta escuela?
13 años
3. ¿Qué opina del trabajo docente del profesor de historia?
Es un maestro que lleva muchos años de servicio, sobre su trabajo docente puedo decir que es un maestro marcado por el tradicionalismo
4. ¿Cuáles son los documentos que el maestro utiliza para planear su clase?

- Entrega a esta coordinación un plan de clase semanal
5. ¿Cuáles son las actividades que el maestro desarrolla en su clase?
El trabajo en equipo, la exposición de temas, lectura de textos del libro de consulta, desarrollo de ejercicios del libro, contestar cuestionarios.
 6. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza para facilitar el aprendizaje de los alumnos?
Principalmente el libro, mapas, y láminas.
 7. ¿Cuáles son los métodos que utiliza generalmente para trabajar la asignatura?
El expositivo básicamente.
 8. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza para apoyar su clase?
Sólo en muy contadas ocasiones lleva a los alumnos a ver una película relacionado con temas de la asignatura. Quiero agregar que la escuela cuenta con computadoras, televisor, video, películas, internet, y la red Edusat
 9. ¿Cómo participan los alumnos en el desarrollo de la clase?
Están muy pasivos; escuchan la exposición del maestro, resuelven ejercicios del libro, leen textos, contestan preguntas, elaboran cuestionarios.
 10. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos?
Toma en cuenta las exposiciones, dicta preguntas para que elaboren cuestionarios y los memoricen, los apuntes que dicta, entrega una hoja mecanografiada sobre un cuestionario con preguntas y respuestas que le servirán de guía para presentar el examen bimestral.

Anexo, 5. Revisión de documentos

Isabel

Se revisó el planeamiento didáctico de la Profa. Isabel encontrándose una lista de actividades relacionadas a leer textos del libro de consulta, contestar preguntas, elaborar cuestionarios, investigar temas y exponerlos en el grupo. Los recursos didácticos incluyen libros de consulta, láminas, biografías, mapas. Se registra una evaluación que comprende los apuntes del alumno, preguntas orales y escritas, trabajo de equipo, y la prueba objetiva.

También se verificaron los resultados obtenidos en la evaluación censal de fin de ciclo escolar 2004-2005, aplicada mediante un instrumento elaborado por la Subdirección Académica/Evaluación del aprendizaje de la S.E.P. La calificación que obtuvieron los grupos en Historia fue de **3.5**

Baltazar

El planeamiento didáctico del docente describe una serie de actividades relacionadas con la investigación documental, exposición individual y por equipos, lectura comentada, contestar preguntas orales y escritas. Los recursos didácticos son: diversos libros de consulta, mapas, láminas, biografías, películas. La evaluación gira en torno a la participación individual y por equipo, contestar cuestionarios y la prueba objetiva

La evaluación censal del año escolar 2004-2005 aplicada en la asignatura de historia fue de **3.1**

Concepción

El planeamiento didáctico de la Profa. Concepción muestra información relacionada con las actividades que desarrolla en su clase; lectura del libro de consulta, exposición de información, trabajo de equipo, elaboración de cuestionarios. Se menciona como principales recursos: libros, mapas, láminas, biografías. Sobre la evaluación resaltan los cuestionarios, resúmenes y la prueba bimestral.

En los resultados de la evaluación censal del ciclo escolar 2004-2005 tuvieron un promedio de **3.0**

Pedro

Al revisar los formatos de planeamiento didáctico del Prof. Pedro, se encontró con una descripción de las actividades que realiza en cada tema; están enfocadas a escuchar la exposición del maestro, lectura de texto por parte de los alumnos, contestar preguntas orales y escritas, trabajo de equipo para exposiciones con datos recopilados en fuentes documentales. Los recursos didácticos registrados son los libros de consulta, mapas, láminas, diccionarios, películas. La evaluación consiste en preguntas orales y escritas y la prueba objetiva.

Sobre la evaluación correspondiente al ejercicio escolar 2004-2005, el resultado de los grupos que atiende fue de **2.7**