



01963  
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

3

**EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR DE  
PRIMARIA RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

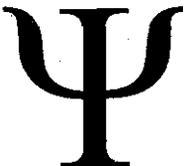
**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A :**

**LETICIA ELIZALDE LORA**

**DIRECTORA DE TESIS DRA. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO**

**COMITÉ DE TESIS: DR. MARIO RUEDA BELTRÁN  
DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS  
DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO  
MTRO. MIGUEL MONROY FARIAS**



**MEXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA**

**2002.**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

*Al personal docente de la Escuela Primaria "Liberal" por compartir la cotidianeidad de su práctica educativa.*

*Al Programa de apoyo a proyectos de investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM, por la formación recibida a través del proyecto de investigación "La evaluación de la docencia en el nivel universitario".*

*Al Jurado y Comité Revisor de este trabajo, siendo de gran valor sus comentarios para la integración y consolidación del mismo.*

*A la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo. Por la oportunidad de adentrarme en el campo de la investigación educativa, compartiendo su calidez como persona y su calidad en la generación de nuevas ideas.*

*Al Dr. Mario Rueda Beltrán, quien promovió el sentido de responsabilidad y ética profesional en el contexto del trabajo en equipo, propiciando con ello el deseo constante de superación.*

## DEDICATORIAS

*Mamá: Has sido un ejemplo a seguir y por ello te agradezco la confianza que has mostrado en el logro de mis metas.*

*Hermanos y sobrinos: Por motivarme y creer en la importancia de la preparación académica.*

*René: Por compartir mis sueños y apoyar mis decisiones.*

*Alma: Al iniciar juntas esta etapa de la vida he tenido la oportunidad de compartir tu amistad incondicional, así como tus conocimientos y experiencias.*

*Anabel: Por su amistad y cercanía permanente.*

*Lic. Cuauhtémoc: Por mostrarme lo fascinante de la vida profesional, aportando a mi formación su habilidad intelectual y su amistad.*

*Fam. Martínez: Siempre recordaré su apoyo y comprensión.*

*A mis compañeros: Lic. Adriana Montiel, Lic. Susana Martínez, Mtra. Yolanda Hernández y Lic. Carlos Flores, siendo invaluable su respaldo y aportaciones a mi desempeño dentro de la UAEH.*

# ÍNDICE

<i>I INTRODUCCIÓN</i> .....	1	
 <i>II ANTECEDENTES CONCEPTUALES</i>		
<b>CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACCIONES EDUCATIVAS Y EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR</b> .....	6	
1.1. PARADIGMA PROCESO-PRODUCTO.....	7	
1.2. SURGIMIENTO DEL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	8	
 <b>CAPÍTULO 2. PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR: DESCRIPCIÓN, METODOLOGÍAS Y ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN</b> .....		11
2.1. SUPUESTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	12	
2.2. MÉTODOS USADOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	13	
2.3. ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN RESPECTO AL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	18	
 <b>CAPÍTULO 3. TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR</b> .....		20
3.1. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO.....	21	
3.2. CREENCIAS EDUCATIVAS.....	25	
3.3. PLANEACIÓN INSTRUCCIONAL.....	26	
3.4. PROCESOS COGNITIVOS DEL PROFESOR: TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS.....	31	
3.5. PENSAMIENTOS Y DECISIONES INTERACTIVAS DURANTE LA ENSEÑANZA.....	33	
3.6. CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL DOCENTE.....	37	

<b>CAPÍTULO 4. CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES.....</b>	<b>43</b>
4.1. LA NATURALEZA DEL CONSTRUCTIVISMO.....	44
4.2. EL CONSTRUCTIVISMO COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR.....	45
4.3. CONSTRUCTIVISMO Y EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO-SOCIAL.....	49
4.4. HABILIDADES ESPECÍFICAS DE DOMINIO EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.....	54

<b>CAPÍTULO 5. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	<b>60</b>
5.1. TEMÁTICAS Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....	61
5.2. ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA.....	64
5.3. ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	69
5.4. EVALUACIÓN.....	74
5.5. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE HISTORIA.....	76

### ***III LA INVESTIGACIÓN***

<b>CAPÍTULO 6. REPORTE DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>85</b>
6.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	86
6.2. MÉTODO.....	87
• APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	87
• SUJETOS.....	88
• CONTEXTO.....	90
• INSTRUMENTOS.....	90
<b>CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>97</b>

<b>CAPÍTULO 8. RESULTADOS</b> .....	103
8.1. ENTREVISTAS.....	104
• VISIÓN DEL PROFESOR DE PRIMARIA.....	105
• UBICACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA.....	114
• QUÉ HISTORIA ENSEÑAR.....	121
• PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA.....	126
• PLANEACIÓN.....	130
• PROCESO INSTRUCCIONAL.....	134
• PROCESO DE APRENDIZAJE.....	141
8.2. PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	148
8.3. OBSERVACIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	154
<b>CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES</b> .....	190
* <b>REFERENCIAS</b> .....	211
* <b>ANEXOS</b> .....	217

## RESUMEN

El pensamiento didáctico del profesor se refiere al conjunto de teorías formales, valores, creencias o explicaciones propias no contrastadas que el profesor se hace sobre la enseñanza y el aprendizaje, teniendo una incidencia directa en el ejercicio de su profesión, determinando en gran medida su estilo y los fines de su trabajo.

En este sentido, el presente trabajo tiene como *objetivos* esenciales: analizar el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a sus representaciones o teorías implícitas sobre la enseñanza de la Historia, caracterizar los procesos de pensamiento durante la planificación de la enseñanza y valorar el efecto del conocimiento práctico y de la toma de decisiones interactivas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para la realización de este trabajo se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico intencional a 18 profesores; 3 de cuarto, quinto y sexto grado del turno matutino y vespertino respectivamente. Así el escenario fue una escuela primaria pública ubicada en la colonia Ruíz Cortines de la delegación Coyoacán del Distrito Federal.

Siguiendo el principio de *triangulación metodológica* se aplicaron en combinación entrevistas semiestructuradas, planes escritos, avances programáticos y observaciones no participantes mediante videgrabaciones y relatorias.

Bajo estas consideraciones, la estrategia metodológica seguida fue el estudio de casos múltiple de tipo instrumental. Así, los casos se analizan tanto para profundizar en un tema, como para describir la realidad educativa en cuestión.

Los resultados de las entrevistas reflejan cómo cada profesor construye y emplea sus representaciones del mundo educativo. Estas *teorías implícitas* están ligadas generalmente al discurso del deber ser y son funcionales para alcanzar los objetivos educativos. En este marco las *teorías implícitas* no solamente son un sistema cognitivo de interpretación de la realidad, sino que también se constituyen en un referente para la planeación y control de la acción.

En el formato y contenido de los avances programáticos se observa cómo los profesores realizan en su práctica otras actividades que no están planteadas necesariamente en este documento. Por consiguiente, se ponen por escrito las actividades usuales en la enseñanza de los contenidos históricos tales como lectura, cuestionario y resumen. Esta situación contribuye a la comprensión y análisis de la influencia del *conocimiento práctico* para guiar y orientar el uso de otro tipo de actividades.

Tomando como referente los planes escritos, se puede apreciar que los profesores al igual que otros profesionales *toman decisiones* en un medio ambiente complejo, siendo éste su salón de clases, lugar donde deben realizar diversas actividades administrativas y académicas.

La enseñanza de la Historia está determinada por la realización de lectura, elaboración de resúmenes, cuestionarios y exposiciones individuales o en equipo. Para ello, el libro de texto es el recurso didáctico más utilizado. Así, en las clases observadas se presentan varias *estructuras de actividad* tales como preclase, iniciar, preliminares, diagnósticas, clase principal y terminar. En estas estructuras se ponen de manifiesto las teorías implícitas sobre la manera más adecuada para conducir la enseñanza, asignando así mayor o menor tiempo a la realización de la clase principal.

Los profesores han encontrado dificultades relacionadas con las habilidades de dominio, cognitivas y de motivación. Ante estas dificultades, asumen su responsabilidad o bien la transfieren a los alumnos. Estas ideas llevan a cuestionar el *pensamiento docente de sentido común*, caracterizado por ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza adquiridos a través de una larga formación ambiental.

La presente investigación refuerza la tesis de que los profesores de primaria pueden ser vistos como profesionales que realizan juicios y toman decisiones respecto al porqué y al cómo de su enseñanza. Asimismo, se concluye que los profesores toman *decisiones interactivas* realizando ajustes a la planeación de acuerdo con el interés de los alumnos o a suspensiones institucionales. Por ello, la toma de decisiones no opera en el vacío, sino que se enmarca en el contexto psicológico del profesor.

La información presentada podría ser usada en *programas de formación profesional* bajo los supuestos de la enseñanza reflexiva. De igual forma, estas consideraciones permiten visualizar a la *evaluación docente* en el nivel de educación básica más allá de la supervisión escolar y de la obtención de puntajes a través de la carrera magisterial.

Finalmente, a partir de este trabajo es posible derivar algunas *implicaciones* para el estudio del pensamiento del profesor, en el sentido de que éste se constituye como un marco a partir del cual el profesor no sólo construye y elabora su proyecto educativo, sino que también interpreta las reacciones de los alumnos, valora los procesos toma decisiones y evalúa conductas y resultados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# INTRODUCCION

Tradicionalmente en la investigación educativa se ha otorgado gran importancia a los procesos de pensamiento de los alumnos y a sus adquisiciones intelectuales, considerándose así que ésta era la finalidad primordial de toda institución educativa.

Bajo estas consideraciones, el estudio del resto de los elementos y factores que componen y condicionan los procesos de la enseñanza y del aprendizaje sólo se realizaba con el objeto de conocer su incidencia en el alumno.

Por consiguiente, los estudios sobre el profesor se centraban en el análisis de las correlaciones entre el comportamiento de éste y los resultados en el aprendizaje. Con ello, se enfatizaba la función del profesor como ejecutor de lineamientos curriculares, como aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por los expertos.

En los últimos años, se ha desarrollado una corriente de investigación que pone su centro de interés en los procesos de pensamiento del profesor. Así sus propósitos son describir la vida mental de los profesores, así como comprender y explicar cómo y porqué las actividades de su vida profesional tienen formas y funciones diversas.

Las implicaciones de esta línea de investigación llevan a hablar del profesor como un profesional reflexivo, como un profesional cuyo pensamiento orienta y guía la acción pedagógica.

En este sentido se aborda en un primer momento el surgimiento del paradigma del profesor, enfatizándose las aportaciones de Jackson (1975), así como las bases psicológicas de dicho paradigma.

En el segundo capítulo se describen los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor, los cuales señalan que los profesores hacen juicios y toman decisiones en un medio ambiente complejo y en esta medida su conducta está orientada por su pensamiento. Se plantean los métodos usados en el estudio del

pensamiento del profesor: planes escritos, pensar en voz alta, estimulación del recuerdo, repertorio de parrilla Kelly, cuestionarios, entrevistas y estudios etnográficos. También se ofrecen los elementos en torno a los cuales ha girado la investigación.

En el tercer capítulo se plantean diversas tendencias de investigación sobre el pensamiento del profesor: sus teorías implícitas, creencias educativas, la planeación instruccional, los procesos cognitivos y la toma de decisiones pedagógicas antes y durante la enseñanza, así como las características del conocimiento práctico.

En el cuarto capítulo se revisan los planteamientos constructivistas como marco de referencia para la educación escolar. Se enfatizan las aportaciones constructivistas sobre el conocimiento Histórico-Social y se tratan algunas habilidades cognitivas específicas de dominio tales como: tiempo histórico, razonamiento relativista, causalidad histórica y pensamiento crítico.

En el quinto capítulo se analiza la enseñanza de la Historia en la educación primaria. Se pone de manifiesto cómo la investigación sobre la enseñanza de las ciencias Histórico-Sociales presenta un desarrollo menor en comparación con otras disciplinas como las Matemáticas o las Ciencias Naturales.

A la luz de estas consideraciones se aborda el enfoque de la enseñanza de la Historia en tal nivel educativo, así como las orientaciones institucionales para la enseñanza y evaluación de tal área de conocimientos. Específicamente en este capítulo se ubican los estudios nacionales e internacionales sobre el pensamiento del profesor al enseñar Historia.

En el sexto capítulo inicia el reporte de la investigación. Se incluye el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. De igual forma, se describen los profesores de la muestra seleccionada, el contexto de la investigación, así como los instrumentos empleados: entrevista semiestructurada, planes escritos y observaciones no participantes mediante videograbaciones y relatorías.

En el séptimo capítulo se presentan los criterios para analizar los instrumentos empleados y llevar al cabo la triangulación metodológica.

El octavo capítulo contiene los resultados más significativos. Así, en los resultados de las entrevistas se discuten los porcentajes obtenidos de las similitudes o diferencias de la opinión de los profesores. Estos están acompañados de gráficas y algunas respuestas literales que ilustran las teorías y creencias docentes.

Para los resultados sobre la planeación de la enseñanza se comentan tanto los procesos de pensamiento que guían esta actividad en los profesores observados, como las características de los avances programáticos donde se realiza la planeación semanal.

Respecto a las observaciones de la práctica educativa se retoman las principales estructuras de actividad presentes en las clases analizadas: actividades preclase, iniciar, actividades preliminares, actividad diagnóstica, clase principal, término de la clase y actividades interpoladas. Además, se presentan algunos extractos ilustrativos de las interacciones cotidianas en la clase de Historia.

Tomando como referente los resultados obtenidos se realiza la triangulación metodológica, comentándose para cada profesor observado la relación entre los comentarios a la entrevista, su planeación y las características de la práctica educativa.

En el último capítulo se ofrecen las conclusiones de este trabajo, señalándose las futuras líneas de investigación y sus implicaciones para el estudio del pensamiento del profesor.

Finalmente se plantean tanto las referencias consultadas, como los anexos sobre el protocolo de entrevista, el formato para la realización de los planes escritos,

los avances programáticos de los profesores observados y el análisis de una observación sobre la clase de Historia.

**CAPITULO 1**  
**LA INVESTIGACION SOBRE LAS ACCIONES**  
**EDUCATIVAS Y EL PENSAMIENTO DIDACTICO**  
**DEL PROFESOR.**

## 1.1 Paradigma proceso-proceso

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contenido psicológico de la enseñanza. Tal y como lo señala Montero (1991) la investigación sobre acciones educativas de los profesores se abordó durante las décadas de los 60's desde el estudio sobre la eficacia docente. Así, se ponían en relación determinadas actividades y rasgos de personalidad del profesor (parcial-justo, estereotipado-original, desorganizado-metódico) con su competencia docente, entendida ésta como el logro de objetivos educativos. Bajo estos supuestos, el profesor es visto como un ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en otras instancias de decisión que no son la suya, un aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por los expertos y no se le reconoce la capacidad de pensamiento propio.

De esta manera, el objetivo de las investigaciones realizadas siguiendo el paradigma proceso-producto, era identificar las conductas docentes (variables proceso) que mejor se relacionaran con un buen rendimiento de los alumnos (variables producto) y para analizar la conducta del profesor se construyeron sistemas observacionales, compuestos por categorías cuyo objetivo no era otro que cuantificar la frecuencia con que los profesores usaban ciertas conductas.

Cabe señalar, que este paradigma de investigación asumió el principio de dirección de causalidad del rendimiento académico, lo que condujo a la realización de estudios correlacionales y experimentales para conocer qué conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos. Así, los hallazgos de este paradigma en relación a los factores que influyen en la eficacia docente, enfatizan en relación al ambiente de aprendizaje, que las clases de los profesores eficaces eran organizadas, con poca censura y críticas por parte del profesor, menos tiempo dedicado a gestión de clase y más motivación positiva, que en las clases de los profesores no eficaces. Por lo que se refiere al uso del tiempo por

parte del alumno, en las clases de los profesores eficaces se dedicaba más tiempo a tareas académicas, más tiempo a trabajar en la clase como grupo y menos trabajo independiente de los alumnos, en comparación con las clases de los profesores menos eficaces. En cuanto a los métodos de enseñanza, los profesores más eficaces hacían más preguntas de bajo orden, daban menos retroalimentación a los alumnos y había menos preguntas iniciadas por los alumnos, que en las clases de los profesores menos eficaces.

No obstante los hallazgos presentados, este paradigma de investigación ha recibido críticas importantes, tanto en sus aspectos conceptuales o teóricos como metodológicos, señalándose que la variable independiente, no se ha centrado en toda la conducta del profesor, sino en aspectos específicos, por lo que la conducta estudiada probablemente no representa la conducta habitual del profesor.

## **1.2. Surgimiento del paradigma del pensamiento del profesor.**

Como consecuencia de la crítica realizada al paradigma proceso-producto, se plantea frente a un enfoque reproductivo un enfoque denominado constructivo. Este enfoque, inicia cuando Jackson (1975) en su obra "La vida en las aulas" expresa que la escuela es la primera institución importante después de la familia en la que casi todos sus miembros aprenden lo que es la vida en sociedad. En esta medida, la clase no es sólo un entorno físico relativamente estable, sino que además ofrece un contexto social en el que se aprenden normas, jerarquías y patrones específicos de comportamiento.

Para Jackson el grupo, las evaluaciones y la autoridad, cuya combinación confieren un matiz distintivo a la vida escolar, constituyen un currículum oculto que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de su etapa escolar. En este sentido, las exigencias de tales características de la vida en clase están interrelacionadas con las exigencias académicas del currículum oficial.

A la luz de estas consideraciones, se resalta la necesidad de estudiar qué piensan cómo actúan y cómo se relacionan los actores de la educación. Específicamente con las aportaciones de Jackson se empieza a considerar el pensamiento del profesor como una variable relevante en la vida escolar, teniendo en cuenta el carácter intencional de la actividad docente y comprendiendo el significado diverso e implícito de las manifestaciones externas del comportamiento.

Al analizar el punto de vista de los profesores sobre la vida de la clase, Jackson observó que éstos manifestaban en su conversación una aparente simplicidad conceptual y de pensamiento en general, cuando conociendo las dificultades que conlleva la enseñanza sería de esperar un pensamiento complejo. Tal descubrimiento, podía resultar más sorprendente si se tiene en cuenta que el criterio de selección de la muestra de profesores entrevistados fue su prestigio como buenos profesionales de la educación.

Esta simplicidad se caracterizaba por el uso de un conocimiento más intuitivo que racional de los acontecimientos de la clase, cierta escasez de términos abstractos al elaborar definiciones, actitud dogmática al confrontar su práctica docente con otras alternativas, tendencia a no indagar, a no buscar explicaciones sobre todo si los efectos son deseados, decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por reflexión, tendencia a la improvisación y justificación de las preferencias pedagógicas basándose sólo en la experiencia.

Para Jackson, la complejidad de la vida del aula y la inmediatez de actuación que requiere podrían explicar este comportamiento, a la vez que harían sospechar que los modelos convencionales de racionalidad no son representativos del comportamiento del profesor en clase.

Tal y como lo señalan Pérez y Gimeno (1988), las ideas de Jackson se consolidan en la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, organizada por el National Institute of Education, en donde se concreta la propuesta de estudiar el

pensamiento del profesor , siendo éste el origen formal del paradigma del pensamiento del profesor, el cual se constituye como un campo de estudio con identidad propia.

Este paradigma, tiene sus bases psicológicas en la psicología cognitiva o teoría del procesamiento de información, que en contraste con la psicología conductista (cuyo objetivo de estudio es el comportamiento y sus reglas de funcionamiento), se preocupa por cómo los organismos conocen o adquieren conocimientos acerca de su mundo y de cómo usan ese conocimiento para tomar decisiones y llevar al cabo acciones. Por consiguiente, la psicología cognitiva trata de explicar los procesos cognitivos que determinan la conducta de los sujetos, siendo así un modelo mediacional. Así, estas ideas tuvieron una repercusión considerable en el estudio de los profesionales de la enseñanza, ya que la investigación se dirigió a la comprensión de su vida mental, así como a la explicación del cómo y el porqué de sus actividades en el aula.

## **CAPITULO 2**

# **PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR: DESCRIPCION, METODOLOGIAS Y ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN.**

## **2.1. Supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor.**

Para comprender el comportamiento del profesor en las aulas, se plantea la necesidad de tomar como objeto de investigación su pensamiento. Para ello, se parte del supuesto que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real, sino por el contrario, una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación en los sucesivos intercambios con el medio.

Estas consideraciones, sustituyen la idea del profesor considerado como un técnico que debía dominar un repertorio más o menos amplio de destrezas, por la de un profesor visto como un profesional reflexivo, es decir como un profesional que toma decisiones respecto a qué metas perseguir con su enseñanza y que continuamente construye, elabora y comprueba sus teorías.

De esta forma, la investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores descansa en dos principios fundamentales:

- El primero se refiere a que los profesores, al igual que otros profesionales hacen juicios y llevan al cabo decisiones en un medio ambiente complejo. La complejidad obliga, debido a las limitaciones que tiene el ser humano para procesar la información que tiene a su alcance, a redefinir el ambiente de tareas en el que se desenvuelve su actuación, en modelos simplificados del mismo llamados espacios problema (Simón, 1984).

-La segunda asunción, es que la conducta del profesor está guiada por sus pensamientos, juicios y decisiones.

-Se mantiene por último, el presupuesto que estableció Jackson de los distintos tipos de racionalidad que suponían la enseñanza preactiva y la interactiva. De hecho, esta distinción ha orientado gran parte de las investigaciones realizadas en este campo, sosteniéndose que la clase de pensamiento que los profesores realizan durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente diferente del realizado durante la enseñanza preactiva.

Esta diferencia obedece al hecho de que los procesos psicológicos básicos que utiliza el profesor, como pueden ser el juicio o la toma de decisiones no operan en el vacío, sino que, como han apuntado Clark y Yinger (citados en Contreras, 1985), hay que enmarcarlos en tres contextos:

- a) El contexto psicológico, formado por las teorías implícitas, las creencias y los valores que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- b) El contexto ecológico, el cual incluye todos los recursos, circunstancias externas y requisitos administrativos que limitan, facilitan y conforman el pensamiento y la acción de profesores y alumnos.
- c) El contexto social, que se refiere a las propiedades colectivas e interactivas del grupo, tanto de manera interna, como en su relación con la comunidad.

Estos contextos son de diversa índole, de tal modo que mientras los dos últimos se refieren a condiciones externas al profesor que delimitan las situaciones naturales en las que se enmarcan su pensamiento y acción docentes, el primer contexto se refiere, por el contrario, a condiciones internas del profesor que se ligan directamente al desarrollo de los procesos psicológicos básicos.

## **2.2. Métodos usados en la investigación sobre el pensamiento del profesor.**

Partiendo de los principios anteriormente mencionados, se han empleado diversos métodos para conocer de manera cuantitativa y cualitativa el pensamiento del profesor. A continuación se comentan algunos de los más relevantes para esta investigación.

**-Planes escritos.** Investigadores como Hill, Yinger y Robbins (1983) han empleado este método para estudiar los procesos de planificación de los profesores. Los planes escritos, consisten en solicitar a los docentes que redacten por escrito sus procesos de pensamiento durante la planificación de unidades didácticas, considerando aspectos tales como:

- El contexto en el que hicieron sus planes.
- Las razones por las que prefirieron un modelo de acción y no otro.
- La evaluación que hicieron de sus planes después de haberlos aplicado en el aula, junto con las reflexiones que les inspiraron.

De esta forma, los apuntes de los planes escritos se someten a análisis de contenido y los datos se emplean para producir descripciones y modelos del proceso de planificación y de los factores que influyen en él.

Los planes escritos son un buen método si se complementan con otro tipo de metodología como pensar en voz alta o entrevista, ya que así se pueden aclarar y elaborar partes oscuras o incompletas del escrito. Sin embargo, con esta metodología puede quedarle al investigador la duda razonable sobre si lo que ha escrito el profesor han sido todos sus pensamientos y procesos durante la planificación o si los planes escritos son sólo una parte reducida de todo el proceso mental que ha seguido para planificar. Asimismo, otro de sus problemas principales es determinar si se le proporcionan al profesor orientaciones estructuradas o libres sobre cómo debe realizar la redacción de la planificación. Así, si se opta por no proporcionar a los profesores orientaciones sobre cómo deben escribir sus planificaciones, se pueden tener problemas en el momento de unificar los diferentes tipos de planificaciones realizadas por los docentes investigados.

**-Pensar en voz alta.** Este método, ha sido usado por Peterson, Marx y Clark (1978) y al igual que los planes escritos, proporciona información sobre los procesos de pensamiento durante la planificación. Consiste básicamente, en la verbalización que

realiza el profesor de sus pensamientos, ideas y decisiones cuando lleva al cabo la planificación de una unidad didáctica. La tarea de pensar en voz alta puede realizarse por el profesor solo o siendo observado. Independientemente de ello, toda actividad de pensar en voz alta se ha registrado generalmente en audio y en video. Esta grabación es transcrita posteriormente siguiendo protocolos verbales. A continuación, tales transcripciones se someten a varias clases de codificación ideadas generalmente por el investigador, produciéndose descripciones del contenido del pensamiento del docente y de las consecuencias de los procesos cognitivos que se dan cuando planifica, toma decisiones y enseña.

Este método, es incompleto si se utiliza como único medio para abordar un problema, ya que la actividad que guía la vida diaria del profesor no se produce únicamente cuando éste se sienta a pensar en voz alta. En este sentido, es necesario utilizar otros métodos que enriquezcan y complementen la información que proporciona el pensamiento en voz alta.

**-Estimulación del recuerdo.** Shavelson y Stern (1981), han empleado este método para el estudio retrospectivo de las decisiones interactivas de los profesores. Típicamente, implica el uso de grabaciones en audio o video de la conducta del profesor, la cual se usa posteriormente para ayudarle a recordar los procesos de pensamiento que estaban ocurriendo a la vez que la conducta observada. Para ello, se utiliza un formato de entrevista. Tales entrevistas, siempre son grabadas en audio y cada grabación se transcribe y codifica. La codificación, al igual que los protocolos de pensar en voz alta, se puede realizar con sistemas categoriales preestablecidos o mediante la elaboración de categorías propias a partir del análisis de las transcripciones.

Es conveniente mencionar, que la aplicación del método puede sufrir algunas variantes:

- Se pueden reproducir partes de la grabación seleccionadas por el investigador o bien la grabación completa.

- El investigador puede, cada vez que se detiene la cinta, formular preguntas preestablecidas, o bien pedir al docente que haga los comentarios que considere pertinentes.

La decisión acerca de cuándo detener la cinta puede ser prerrogativa del investigador, del docente o de ambos.

Una de las limitaciones de esta metodología, es la posibilidad que existe de verbalizar todos los procesos mentales, ya que gran parte de la conducta de los profesores puede estar automatizada y rutinizada. De esta forma, la oportunidad de acceder a los procesos cognitivos que las provocan es limitada, por que generalmente los profesores no son conscientes de esta actividad cognitiva. Además, otra de sus limitaciones es el efecto de provocar stress y ansiedad en el profesor, incidiendo directamente en la calidad de los informes verbales.

**-Repertorio de parrilla Kelly** . Pope (1982) ha sido uno de los autores que más han desarrollado esta línea de investigación, dedicada a la identificación de los constructos que subyacen en la práctica profesional de los profesores. Para su aplicación, se presentan una serie de tarjetas en las que se han escrito palabras aisladas o frases relacionadas con el ámbito que interesa al investigador y se pide al profesor que indique qué tarjetas son semejantes o diferentes y que explique por qué. Posteriormente, el investigador denomina constructos a los conjuntos de tarjetas así obtenidos y a sus respectivas fundamentaciones. Los constructos y sus elementos componentes se ordenan entonces en forma de matriz, para que al someterlos a análisis factorial queden de manifiesto las relaciones entre los constructos.

La mayor aportación del repertorio de parrilla Kelly, radica en que permite al profesor reflexionar sobre sí mismo, hasta el punto de que puedan aflorar elementos internos y personales. Sin embargo, uno de los problemas de las investigaciones en las que se ha empleado este método, es el de etiquetar cada uno de los factores resultantes del análisis factorial, debido a la influencia de la subjetividad del investigador.

**-Cuestionario.** El cuestionario ha sido empleado por investigadores como Gitlin (1985) para recabar información cuando las muestras de sujetos son elevadas. En el caso de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, se ha utilizado para conocer aspectos descriptivos de la actividad docente como las decisiones de los profesores al seleccionar un contenido o sus creencias y actitudes hacia la enseñanza. No obstante, el empleo más interesantes que se puede hacer del cuestionario en los estudios sobre el pensamiento del profesor, es como un instrumento diagnóstico y orientador para el investigador.

**-Entrevista.** La entrevista ha sido una técnica comúnmente empleada en educación, aunque recientemente está cobrando un mayor auge. Específicamente en el paradigma del pensamiento del profesor, las entrevistas que se han realizado varían tanto por su estructura (abiertas o cerradas) como por la temática a la que se refieren (planificación, decisiones sobre el currículum, concepciones sobre la enseñanza etc). En general, se han utilizado junto con otros métodos siguiendo el principio de triangulación metodológica.

Quizás la limitación más importante de las entrevistas y especialmente de las no estructuradas, radica en que sus resultados dependen en gran medida de la habilidad del investigador para obtener información y formular preguntas que inciten al profesor a exponer con libertad aspectos personales como sus creencias o rutinas.

**-Estudios etnográficos.** Aunque no represente un método en sí mismo, los estudios etnográficos se han desarrollado recientemente en la investigación sobre el pensamiento del profesor. Estos estudios, se caracterizan por extraer datos fenomenológicos, representando la visión del mundo de los sujetos que están siendo investigados y los constructos de los participantes se usan para estructurar la investigación.

Por lo que se refiere a su estrategia de investigación, ésta es empírica, buscando construir descripciones del fenómeno total dentro de sus variados contextos

y generar a partir de estas descripciones, las interrelaciones, de causas y consecuencias que dirigen la conducta humana.

Cabe destacar, que la etnografía es multimodal o ecléctica, ya que los investigadores etnográficos usan una variedad de técnicas de investigación para acumular sus datos. Por lo tanto, se puede decir, que la tendencia reciente en las investigaciones sobre pensamiento del profesor es utilizar métodos cualitativos, etnográficos, como la observación participante, notas de campo, fotografías y entrevistas, que vienen a sustituir los métodos de carácter más cuantitativo.

No obstante lo anterior, es necesario tener presente que los estudios etnográficos requieren de un prolongado período de observación y registro de datos, reduciéndose considerablemente el número de sujetos a estudiar, siendo común encontrar en la literatura estudios de caso único.

Partiendo de esta variedad metodológica, los investigadores interesados en el estudio del pensamiento del profesor, han encontrado los elementos para conocer y explicar el carácter intencional y propositivo de la acción del docente en función de su realidad institucional, brindando con ello alternativas para realizar un análisis crítico de su actuación en el aula.

### **2.3. Elementos de investigación respecto al pensamiento del profesor.**

La investigación sobre el pensamiento, juicios y decisiones del profesor en el nivel de educación elemental tal y como lo señalan Shavelson y Stern (1981), se ha enfocado en cómo los profesores integran información proveniente de diversos elementos:

- . Características de los estudiantes.
- . Naturaleza de la tarea instruccional, la cual comprende:
  - Objetivos.

- Características de los estudiantes y disponibilidad de la tarea.
- Actividades para alcanzar los objetivos.

. Medio ambiente del salón. Este medio ambiente comprende el contexto físico y social. Este último está en gran medida bajo el control del profesor, aunque la ejecución de ese control involucra un continuo proceso de negociación con los estudiantes.

.Medio ambiente de la escuela. Comprende aquellos agentes como administradores y padres de familia que influyen en las decisiones pedagógicas de los profesores. Al respecto, Floden (citado en Shavelson y Stern, 1981) señala que las decisiones de los profesores acerca del contenido pueden verse afectadas por las acciones de otros individuos del sistema educativo.

Así, los resultados han derivado en un modelo que representa el proceso cognitivo del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este modelo, se sostiene la hipótesis de que el profesor guía la práctica a través de su universo conceptual, es decir, que lo que hace está determinado por lo que piensa. Asimismo, se enfatiza que el profesor realiza un pensamiento en paralelo prestando atención cognitiva a varios elementos simultáneamente

Partiendo de estas consideraciones se pretende que el profesor se involucre en la crítica de su actividad, identificando el tipo de procesamiento que realiza y cuál es la repercusión que éste tiene en la calidad del aprendizaje de sus alumnos.

**CAPITULO 3**  
**TENDENCIAS DE INVESTIGACION SOBRE EL**  
**PENSAMIENTO DEL PROFESOR.**

Debido al impacto del paradigma del pensamiento del profesor en la investigación educativa, el cual permitió conceptualizar a éste como un profesional reflexivo, con capacidad para tomar decisiones y realizar juicios sobre la enseñanza, se han desarrollado diversas tendencias de investigación encaminadas a profundizar en el estudio de dicho pensamiento.

### **3.1. Las teorías implícitas en el pensamiento didáctico.**

Una tendencia de investigación desarrollada sobre el pensamiento del profesor, es el estudio de sus teorías implícitas. En ella, se pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, es decir, a la mediación docente en el currículum, la cual se caracteriza por cómo las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica, seleccionando libros de texto y adoptando estrategias de enseñanza. De esta forma, para Gimeno (1988) entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para comprender por qué los estudiantes difieren en lo aprendido, en las actitudes hacia la escuela y hasta en la distribución social de lo que se aprende.

Así, las teorías implícitas de los profesores para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en el proceso de enseñanza. Del mismo modo, las teorías implícitas hacen referencia a una síntesis de experiencias biográficas activadas por demanda del sistema cognitivo. Tales experiencias pueden ser directas, vicarias o simbólicas, relacionándose con situaciones teóricas (conceptuales), prácticas (metodológicas), afectivas (clima de colaboración), morales (valor de ciertos aprendizajes), personales y sociales.

Históricamente, se han distinguido 5 teorías en la mentalidad pedagógica del profesor:

**.Tradicional.** Parte de los supuestos de la educación medieval y se caracteriza por ser una educación esencialmente dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad sobre el alumno, quien de forma pasiva será el destinatario de una verdad considerada universal e incuestionable.

**.Activa.** Surge de las ideas de Rousseau y se concreta más tarde con Dewey. Aquí, toda enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se le plantean, siendo deseada y aceptada con gusto.

**.Crítica.** Se inspira en la obra de Marx, en la cual no existe el hombre abstracto, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico determinado. Por ello, la educación se centra en la totalidad histórica y social del proceso de formación de conciencia del hombre.

**.Técnica.** Sus principales representantes son Skinner, Bobbit y Tyler y entre sus características se encuentran el desarrollo de múltiples taxonomías de objetivos, la preocupación por lograr diseños muy estructurados del proceso de enseñanza-aprendizaje, la falta de ambigüedad, la búsqueda de eficacia en los tratamientos pedagógicos y el encontrar procedimientos de evaluación para determinar en qué medida se logran los objetivos especificados.

**.Constructivista** Se consolida en la segunda mitad del siglo XX a través de la obra de Piaget y de la escuela nueva. Para esta teoría, educar es adaptar al niño al mundo social del adulto, transformando la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de las realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor. Por lo tanto, los métodos empleados tienen en cuenta la naturaleza propia

del niño y acuden a las leyes de la constitución psicobiológica del individuo y a las leyes de su desarrollo.

De esta manera, se puede decir que las teorías históricas permiten a los profesores interpretar la realidad, sirviendo como de base de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyendo un marco de valores de referencia y de programas de acción. En esta medida, las teorías implícitas se constituyen en el pensamiento docente como el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora.

Bajo estas consideraciones, Rodrigo et al. (1993) estudiaron el grado de consistencia con que los profesores sostienen y asumen teorías tales como:

**.Dependiente.** Donde se concibe a la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, de tal modo que se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos.

**.Productiva.** Aquí, la enseñanza es ante todo, búsqueda de resultados y potenciación de la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje.

**.Interpretativa.** En ella, coinciden por una parte, una pedagogía centrada en el alumno y por otra, una actitud interpretativa, de búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada en las prácticas docentes, que acentúa la importancia de los procesos frente a los resultados y destaca los aspectos comunicativos de la docencia.

**.Emancipatoria.** En esta teoría, la preocupación por la legitimación contextual de objetivos y contenidos en la enseñanza, la vinculación entre las prácticas de enseñanza y el marco político-social de las actuaciones de profesores y alumnos, acentúan su índole crítica y su intencionalidad emancipatoria.

En esta investigación, participaron 139 profesores y profesoras de Educación General Básica, a quienes se les aplicó el cuestionario de teorías implícitas del profesorado, conformado por enunciados relativos a las teorías dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria. Para cada enunciado, se ofrecieron 3 posibilidades de respuesta en función del grado de acuerdo con el enunciado elegido: Alto, intermedio o bajo.

Con los datos obtenidos, los profesores fueron agrupados en función de las teorías sostenidas:

- Un primer grupo identificado con las teorías dependiente e interpretativa.
- El segundo, asociado con las teorías emancipatoria e interpretativa.
- El tercero, relacionado con las teorías dependiente y expresiva.

Esta agrupación, puso de manifiesto que al menos la mitad de la muestra estudiada tuvo tendencias conservadoras ligeramente cargadas de activismo centrado en el alumno, mientras que la otra parte sostuvo una actitud más progresista sin llegar a ser radical.

En relación con lo anterior, se encontró que los profesores se autoatribuyen un conjunto de teorías que poseen un marcado carácter sociocultural. Sin embargo, Rodrigo et al. (1993) afirman que las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza no sólo contienen componentes culturales, señalando que en esencia, una teoría de la enseñanza es una síntesis experiencial, con un fuerte anclaje cognitivo y que entre otras funciones permite a los profesores planificar, intervenir y actuar en el desarrollo del currículum.

Es conveniente destacar que se han implementado diferentes formas de conceptualizar el conocimiento implícito de los profesores. Para ello, se han elaborado categorías que tengan que ver con las unidades representacionales según las cuales los profesores interpretan o explican los fenómenos del aula, anticipan lo que va a

ocurrir o prescriben la actuación apropiada. De entre ellas se pueden destacar los estudios de Tabachnick y colaboradores sobre las perspectivas del profesor hacia la enseñanza, así como el estudio de Merland sobre los principios de enseñanza que guían y explican la conducta del profesor en clase (citados en Contreras, 1985).

Las aportaciones que han derivado de estas investigaciones permiten un acercamiento a los marcos de referencia a través de los cuales los profesores perciben y procesan la información, es decir, a la manera cómo teorizan y formulan principios explicativos de su enseñanza.

### **3.2. Las creencias educativas.**

Diversas investigaciones han abordado las creencias educativas de los profesores, las cuales representan el amplio acervo de conocimientos que poseen los docentes y que influyen en su pensamiento, planificación y decisiones futuras. Para Nisbett y Ross (citados en Contreras, 1985), toda percepción humana está influida por los esquemas, constructos y comprensiones del que percibe. Por tal motivo, las creencias influyen en la forma en que se caracterizan los acontecimientos y en cómo se valora la variación simultánea de los acontecimientos educativos.

Investigadores como Shavelson, Cadwell e Izu (citado en Shavelson y Stern, 1981), encontraron que cuando la información relevante estaba disponible para una decisión, los profesores usaban esa información para tomar una decisión, pero cuando la información no fue relevante para una decisión, las creencias acerca de los contenidos educativos guiaron sus decisiones.

Por otra parte, Borko (1978), señala que los profesores con fuertes creencias tradicionales deciden dar a sus estudiantes menos responsabilidad en la planeación de su programación instruccional, que los profesores con creencias débiles. Por su parte, los profesores con creencias progresivas fuertes estuvieron más dispuestos a dar tutorías, en comparación con los profesores con creencias progresivas débiles.

Otro aspecto relevante en relación a las creencias educativas de los profesores, es el uso de sus estilos cognitivos. Así, Peterson, Marx y Clarck (1978) encontraron que los profesores con un bajo nivel conceptual tienden a ser más productivos en la enseñanza. En contraste, los profesores con un alto nivel conceptual dirigen más sus pensamientos y decisiones al proceso instruccional y al aprendizaje.

Se ha encontrado que las concepciones de los profesores sobre el contenido de la materia influyen en sus acciones educativas. De este modo, el maestro lleva al cabo su enseñanza de acuerdo al modelo didáctico con el cual se identifique.

A partir de los estudios realizados sobre las creencias docentes, se enfatiza que éstas son resistentes al cambio debido a que se han conformado en la formación o en la práctica profesional. Asimismo, tales creencias han permitido a los profesores alcanzar los resultados deseados en función de sus características personales y de su estilo de enseñanza.

### **3.3. Planeación instruccional.**

De acuerdo con Clark (1986), la planificación del docente incluye tanto los procesos de pensamiento que ocurren antes de que tenga lugar la interacción en el aula (pensamientos preactivos), como los procesos de pensamiento o reflexiones que le ocupan después y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula (pensamientos posactivos). Por su parte, para Pérez (1987) la planificación del profesor puede considerarse como la actividad más importante para vincular el pensamiento y la acción, para transformar el proyecto curricular, el diseño, en el esquema de desarrollo curricular. Por lo tanto, cuando el profesor planifica, está determinando una forma de concretar la estructura académica de las tareas y la estructura social de participación.

Para Yinger ( citado en Pérez y Gimeno, 1988), la elaboración de rutinas es el principal producto de la planificación del profesor, debido a que éste responde a la necesidad de simplificar para actuar con cierta eficacia en el ambiente del aula, elaborando esquemas relativamente simples y fijos de conocimiento que con el tiempo se van consolidando. Por lo tanto, las rutinas son comportamientos interiorizados y automáticos, generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional.

Según Leindhart (citado en Figueroa, 1997) la formación de rutinas implica un proceso que no solamente consiste en tomar decisiones de diferente tipo, sino en un proceso de búsqueda de identidad propia, de seguridad como profesores. Señala que con el tiempo se van constituyendo las propias rutinas y que al inicio de la docencia hay una etapa en la que aparece una sensación de ansiedad. En la siguiente fase hay que satisfacer a otros profesores de que hay una competencia básica y durante la última fase el profesor ve una oportunidad de experimentar y satisfacer su propia expectativa.

Así, las rutinas desarrolladas por cada profesor producen diferencias importantes entre unos y otros en el momento de abordar una tarea educativa. De igual forma, es necesario considerar, que los profesores no piensan normalmente como diseñadores preocupados constantemente por seleccionar nuevos métodos, materiales o actividades para mejorar la actuación y el aprendizaje de los alumnos, sino que más bien se comportan como profesionales conservadores que trabajan dentro de un diseño muy general ya conocido, resistiéndose a las modificaciones que pongan el peligro las características del mismo.

Por otra parte, en el estudio de la planeación instruccional de los profesores se han usado una variedad de métodos incluyéndose entre éstos cuestionarios, entrevistas, simulaciones y estudios etnográficos. Aunque estos métodos, han revelado diferentes aspectos del proceso de planeación, la mayor parte de sus resultados han sido complementarios y consistentes, es decir, se ha encontrado que los profesores en

su proceso de planeación dan una especial importancia a la actividad instruccional o tarea, la cual se compone de diversos elementos:

- . El contenido o lo que será enseñado. Una vez que el curriculum ha sido seleccionado, los profesores aceptan comúnmente el libro de texto como la mejor y la única forma del contenido.
- . Un segundo elemento lo conforman los materiales, es decir, lo que el niño puede observar y manipular en el salón de clases.
- . Un tercer elemento es la actividad, lo que el profesor y los alumnos estarán haciendo durante la lección.
- . Los objetivos de la tarea.
- . Las habilidades, intereses y necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, los elementos que los profesores consideran en la planeación de una tarea son: El contenido, los materiales, las representaciones de sus estudiantes, las actividades, los objetivos y el contexto de la comunidad social.

En relación con lo anterior, las funciones que cumple la planificación son fundamentalmente:

- .Planificar para satisfacer las necesidades personales inmediatas, como disminuir la incertidumbre y ansiedad, así como lograr un sentimiento de control, confianza y seguridad.
- .Planificar como medio para llegar a la instrucción, es decir, para el aprendizaje del material, para reunir y ordenar materiales, el tiempo y el flujo de la actividad.
- .Planificar para una función directa durante la instrucción, organizando a los alumnos, poniendo en marcha una actividad, facilitando el recuerdo y proporcionando un marco para la instrucción y evaluación.

En cuanto a los modelos de planificación de los profesores, Arends (1994) enfatiza que hasta hace algunos años se imponía el modelo de planificación de Tyler como modelo a seguir en la racionalidad didáctica. No obstante, en la actualidad se puede apreciar que los profesores en su planificación cotidiana rompen con la secuencia lineal del modelo de Tyler, por lo que la planificación adquiere una secuencia cíclica. Al respecto, el trabajo de Yinger (citado en Arens, 1994) ha propuesto una valiosa contribución en la conceptualización sobre el proceso de planificación, al describir un modelo cíclico en el que no hay límites tajantes entre planificación y enseñanza, sino que son considerados como procesos que se influyen mutuamente, proponiendo un modelo de planificación que gira en torno a las actividades (entendidas como unidades estructurales básicas de planificación y acción) y que se desarrolla en tres estadios siendo éstos descubrimiento del problema, formación y solución del problema y realización del plan con su evaluación y eventual rutinización.

Este proceso adopta diferentes niveles de concreción según sea el tipo de planeación realizada:

**Planificación anual.** Implica la selección de materiales, la secuencia de la enseñanza y la identificación de contenidos generales.

**Planificación trimestral.** Se dirige a señalar el calendario semanal, así como el contenido a cubrir durante los tres meses.

**Planificación semanal.** Detalla día a día las actividades a cubrir, ajustándose a posibles interrupciones.

**Planificación diaria.** Implica los cambios de última hora, la preparación que hay que hacer durante el día escolar o antes del mismo.

En cada uno de estos tipos de planificación, los profesores atienden a elementos como: fines de la planificación, fuentes de información, formas de la planificación y criterios para juzgar la eficacia de la planificación. Además, tales tipos de planificación muestran cómo los planes llevados al cabo en un día escolar son

influenciados por los planes realizados anteriormente y cómo al mismo tiempo servirán de base para los planes de los días y semanas siguientes.

Específicamente en los salones de escuela primaria, el profesor es el responsable de todas las áreas, por lo que planea acerca del tiempo destinado a cada área, decidiendo cuáles contenidos curriculares son importantes para el aprendizaje de los alumnos y cómo el currículum puede ser representado en el salón a través de la realización de actividades de aprendizaje y eventos. De igual forma, la selección de los recursos didácticos (libros de texto, revistas y películas) estará en función del contenido a enseñar y de la disponibilidad de los mismos.

Un punto de interés para los investigadores de la planificación de los profesores, es la comparación de los procesos de planificación de los profesores con y sin experiencia. A través de los estudios realizados, se percibe que los profesores expertos son más consistentes que los profesores inexpertos en el establecimiento de reglas para las actividades. Además, los profesores expertos tienden a estar más atentos en la ejecución de los estudiantes en relación a los objetivos escolares. Por su parte, los profesores inexpertos se preocupan más por el mantenimiento de la tarea en general. Asimismo, éstos profesores, tienden a ser más sistemáticos en sus planificaciones que los profesores con experiencia. Esta sistematización, los lleva a planificar diariamente, mientras que los profesores con experiencia se preocupan menos de la planificación diaria de su clase.

En relación con lo anterior, se puede apreciar que consciente o no de sus procesos, de los influjos de factores internos o externos y de la riqueza y relevancia de sus consecuencias, el profesor planifica y aunque su diseño sea difuso e invisible incluso para él mismo, supone el marco de referencia donde se integran y adquieren sentido sus actuaciones futuras, es decir, la planeación realizada sirve como un modelo o imagen mental que guía su enseñanza.

### **3.4. Procesos cognitivos del profesor: Toma de decisiones pedagógicas.**

En cuanto a los procesos cognitivos del profesor, Shavelson y Stern (1981) identifican dos procesos básicos : Selección e integración de información e inferencias.

La selección e integración de información comprende:

- Heurísticas, las cuales son reglas implícitas usadas en tareas complejas para seleccionar información, clasificar objetos o personas y revisar su propio conocimiento.
- Atribuciones. Estas se refieren a las estimaciones de los profesores de la habilidad de los estudiantes.
- Conflictos psicoemocionales que pueden influir en la selección de información de los profesores para la construcción de su realidad psicológica.

Asimismo, tales autores consideran que las heurísticas, atribuciones y conflictos pueden influenciar las inferencias de los profesores acerca de los estudiantes y las actividades instruccionales, como sus planes de acción educativa.

Cabe señalar, que Shavelson (1973) fue uno de los primeros investigadores que hicieron énfasis en la necesidad de desarrollar estudios en torno a los procesos de toma de decisiones de los profesores. Con este fin, desarrolló un modelo cognitivo de los juicios y decisiones pedagógicas de los profesores para organizar y conducir la investigación sobre la enseñanza. Tal modelo, sugiere una serie de cuestiones y conjeturas acerca de qué información usa el profesor en las decisiones pedagógicas, cómo esa información es integrada para la toma de decisiones y cómo cuestiones institucionales y diferencias individuales entre los profesores afectan esas decisiones.

En el modelo de Shavelson, se asume que la enseñanza es un proceso por el cual los profesores hacen juicios y toman decisiones razonables, con la intención de optimizar los aprendizajes de los alumnos. Más específicamente, en el modelo se identifican algunos factores importantes que pueden afectar las decisiones pedagógicas de los profesores:

- **Información acerca de los estudiantes.** Los juicios de los profesores acerca de los estudiantes son un factor básico para sus decisiones. Al respecto, Coll (1990a), señala que la representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que espera y pide de ellos, las intenciones y capacidades que les atribuye no sólo son un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan, sino también a reaccionar de forma diferente ante sus progresos y dificultades.

El conocimiento que poseen los profesores acerca de sus alumnos puede originarse de la información informal, de los reportes de otros profesores, de las calificaciones de cursos anteriores, así como de la actividad cotidiana que se desarrolla en el aula.

No obstante, Coll (1990a) enfatiza que la representación de los profesores sobre sus alumnos ha sido a menudo referida al concepto de alumno ideal que cada profesor construye en el transcurso de su experiencia docente. Así, al establecer contacto con un nuevo alumno, el profesor selecciona aquellas características que tienen mayor peso en su imagen de alumno ideal. Entre los rasgos de alumno ideal se encuentran el respeto a las normas establecidas, esfuerzo y constancia en el trabajo.

Por otra parte, estudios de laboratorio y del salón de clases indican que cuando los estudiantes están en grupo, o son vistos como un todo para el proceso de instrucción, los profesores tienden a pensar en el grupo y no en los estudiantes como individualidades. Así, se puede apreciar que las decisiones sobre la planeación y selección de contenidos tienden a ser hechas con base en los juicios de los profesores acerca de los estudiantes.

- **Diferencias individuales entre los profesores.** Estas se refieren a aspectos tales como:

Sus creencias.

Conceptos sobre la materia.

Complejidad conceptual.

**- Tareas instruccionales considerando:**

Las actividades.

Características del grupo.

Materiales

**- Juicios de los maestros:**

Acerca de los estudiantes: Habilidad, motivación y conducta.

Acerca del contenido: Nivel conceptual.

En relación con los factores anteriormente mencionados, es necesario tener presente la noción de situación y contexto, con la cual se sugiere que en situaciones iguales, pero en contextos diferentes los profesores pueden tomar distintas decisiones.

### **3.5. Pensamientos y decisiones interactivas durante la enseñanza.**

Otra tendencia de investigación desarrollada en torno al pensamiento del profesor, destaca que éstos pueden tomar decisiones interactivas durante el proceso de enseñanza. De acuerdo con Marcelo (1987), estas decisiones por oposición a las decisiones de planificación, son aquellas que los profesores toman durante su interacción con los alumnos, llevándolos a modificar sobre la marcha sus planes o su conducta en el aula. Así, el pensamiento interactivo lo realiza el profesor en la fase de ejecución de la enseñanza, la cual se refiere al momento en el que el profesor está impartiendo su clase y a la vez mantiene y dirige el flujo de actividades a partir de las señales que el contexto del aula le envía.

En esta fase el profesor responde a preguntas de los alumnos, controla la disciplina con base en el comportamiento de los estudiantes, define trabajos a realizar, etc. En este contexto, el pensamiento interactivo significa un monólogo mental de diferente nivel de complejidad y combinación de características como profundidad, amplitud, convicción y funcionalidad, en el que el profesor se pregunta y se responde

mediante una actividad de introspección aspectos relacionados con lo que sucede en el momento que está impartiendo clase.

En este sentido, un docente que está enseñando una lección de acuerdo con una estrategia previamente elegida puede tomar una decisión en el aula en el sentido de seguir utilizando esa estrategia o bien abandonarla. Por tal motivo, el profesor tal y como lo señala Pérez (1987) puede considerarse como un agente clínico que ante problemas concretos que aparecen en el aula, utiliza su conocimiento y sus estrategias de búsqueda e investigación para elaborar un diagnóstico, establecer un pronóstico, seleccionar un tratamiento y comprobar los resultados.

De acuerdo con los planteamientos de Parker (citado en Figueroa, 1997) durante la enseñanza interactiva se pueden tomar varios tipos de decisiones:

- Decisiones planeadas. Son decisiones establecidas previamente a la clase y pueden tenerse de reserva como un repertorio de acciones y que solamente se llevarán a cabo bajo ciertas circunstancias.
- Decisiones suplementarias. Son decisiones que ya se han ensayado bajo ciertas circunstancias y que se convierten en reglas de acción utilizadas automáticamente ante dichas situaciones.
- Decisiones circunstanciales. Se presentan cuando el profesor observa un indicio en una situación determinada y éste no entra en el esquema de rutina, requiriendo una acción inmediata. Ante esto puede optar por dos tipos de decisiones circunstanciales: No actuar precisamente en ese momento, sino posponer la acción para analizar lo ocurrido o actuar en ese momento, ya sea porque el profesor desea experimentar lo que sucede, o porque la situación que enfrenta es semejante a una anterior y para la cual había encontrado solución. Si estas decisiones circunstanciales son exitosas y /o funcionales se incorporan al repertorio o rutina de enseñanza del profesor.

A partir de estas consideraciones, es posible apreciar que el profesor pone en marcha su pensamiento interactivo mediante una estructura que indica tipos de

decisiones. No obstante, no debe perderse de vista que el ambiente de clase y los alumnos favorecen la integración de las mismas, que no necesariamente son efectivas, sino funcionales.

En relación con lo anterior, Merland (citado en Pérez y Gimeno, 1988) considera que las funciones del pensamiento durante la enseñanza interactiva son:

- Corregir y ajustar la estrategia planificada.
- Afrontar situaciones impredecibles en un principio.
- Regular el propio comportamiento a diferentes principios didácticos.
- Adaptar las tareas a los alumnos.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que los procesos de pensamiento básicos en la enseñanza interactiva son: percepción, interpretación, anticipación y reflexión. Estos elementos de la actuación mental, utilizan los esquemas como herramientas básicas del pensamiento orientado a la acción. De esta manera, un esquema se define como una estructura abstracta de información, es decir, como una forma organizada y operativa de almacenar la información en la memoria. Así, los esquemas surgen a partir de los encuentros previos que el sujeto ha tenido con su medio a partir de los cuales llega a organizar ciertas clases de información de manera específica.

En el pensamiento interactivo del profesor, se distinguen tres tipos de esquemas:

- El guión, considerado como un conjunto de rutinas de enseñanza.
- El escenario, el cual representa el conocimiento de las circunstancias, elementos y actividades que definen una situación en el aula.
- Estructuras proposicionales, siendo éstas las que organizan el conocimiento sustantivo del profesor sobre los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, conocimiento del alumno, del currículum, del clima del aula y de técnicas didácticas.

Particularmente, Winitzky (1992) estudió la relación entre los esquemas y la reflexión en el pensamiento de 15 profesores de escuela elemental respecto al manejo del salón de clases.

En un primer momento, se aplicó la técnica del árbol. Para ello, se les dio a los profesores una lista con 20 términos sobre el manejo del salón de clases, pidiéndoseles posteriormente que reescribieran los ítems de la lista.

En un segundo momento, se utilizó una entrevista reflexiva, en la cual las preguntas se relacionaban con un ejemplo de manejo exitoso del salón de clases que los profesores hubiesen observado o realizado por sí mismos.

Los resultados de este estudio, mostraron que un profesor con un árbol altamente organizado, recordaba los ítems en el mismo orden, produciéndose un árbol unidireccional. Por el contrario, ramas bidireccionales indicaron menor organización en la estructura cognitiva. Además, se encontró que los profesores con una alta estructura cognitiva fueron capaces de discutir y reflexionar en la entrevista los problemas del manejo del salón de clases, usando un vocabulario pedagógico y señalando la importancia de establecer expectativas y reglas claras al inicio del año escolar.

De esta manera, se enfatizó la existencia de una correlación positiva entre la complejidad de la estructura de conocimiento y la capacidad para reflexionar, por lo que los profesores con estructuras de conocimiento más organizadas y complejas fueron más capaces de reflexionar sobre eventos relacionados con el manejo del salón de clases.

Por su parte, Norton (citado en Figueroa, 1997) realizó un estudio en Estados Unidos sobre el pensamiento interactivo de profesores de educación elemental y secundaria en servicio. El estudio identificó algunos aspectos predominantes de la dimensión instruccional o pedagógica en los que el profesor concentra su atención durante el pensamiento interactivo. Participaron veinte profesores y se utilizaron

entrevistas de estimulación del recuerdo. Los resultados mostraron que las decisiones predominantes de los profesores de educación elemental relacionadas con la dimensión pedagógica estuvieron enfocadas a los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, actitud, comportamiento y atención, mientras que las de los profesores de educación secundaria tuvieron relación con el contenido

En cuanto a las decisiones interactivas de los profesores con y sin experiencia, los profesores sin experiencia tienen dificultades cuando se enfrentan a los alumnos, lo cual puede provocar incertidumbre a la hora de planificar, así como imposibilidad de anticipar los posibles problemas que los alumnos pudieran encontrarse. De igual forma, estos profesores tienden a tomar decisiones con mayor frecuencia cuando se originan problemas de gestión y disciplina, en comparación con los profesores con experiencia, quienes perciben el salón de clases como el escenario donde se producen situaciones complejas de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia derivada de los estudios mencionados permite obtener información acerca de lo que le preocupa al profesor mientras enseña, comprendiendo el proceso de deliberación que lleva al profesor a actuar de una u otra manera.

Un aspecto que es necesario tener presente en relación a las decisiones interactivas, es que los profesores desarrollan en su práctica cotidiana rutinas con las que frecuentemente abordan los problemas que surgen en la enseñanza, por lo que las decisiones interactivas se producen generalmente en casos límites o momentos críticos.

### **3.6 Conocimiento práctico del docente.**

Una de las más recientes líneas de investigación sobre el pensamiento del profesor, se dirige al estudio de su conocimiento práctico-personal. Este conocimiento, no se refiere a los conocimientos teóricos o conceptuales del profesor, sino a un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica particular,

respondiendo más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal-profesional, que a los requerimientos de las teorías científicas. Para Marcelo (1987), este conocimiento práctico del profesor se adquiere como consecuencia de la experiencia docente y a través de la transmisión oral de otros profesores.

Para Connelly y Clandinin (citados en Marcelo, 1987), el conocimiento práctico es una forma de reconstruir la teoría del profesor y se define como el cuerpo de significados, conscientes e inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y se expresa en acciones personales. Por ello, está dirigido a la acción y trata de cómo hacer las cosas. Es una forma en que el profesor crea y reconstruye su propia teoría personal implícita o explícitamente para adaptar lo que conoce teóricamente a la situación de enseñanza, lo cual implica un proceso de reflexión sobre la experiencia de enseñar.

Elbaz (1981), especifica que el conocimiento práctico se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarca creencias y teorías personales en el marco de procedimientos para la planificación, intervención y evaluación en el aula y estos esquemas se pueden representar y reflejar en el lenguaje y las acciones del profesor en forma diferente. Bajo esta perspectiva, se propone que los componentes de este tipo de conocimiento son la estructura, el contenido y la orientación.

- **La estructura**, se refiere a la organización del conocimiento práctico en la mente del profesor en relación a determinados tópicos de la enseñanza almacenados en la memoria a largo plazo en forma de conceptos, jerarquías o redes proposicionales. La estructura tiene niveles de organización que son:
  - Las reglas, son declaraciones breves acerca de qué hacer o cómo actuar en una situación que se produce con cierta frecuencia en la práctica.
  - Los principios prácticos son conocimientos que pueden ayudar a resolver, prevenir o remediar hipotéticamente situaciones problemáticas o inciertas que acontecen en el presente basándose en evidencias empíricas.

Los principios educativos que forman parte de la estructura del conocimiento práctico del profesor son:

**-Compensación.** Representa la tendencia a ayudar y dedicar mayor atención a aquellos alumnos introvertidos o con poca capacidad.

**-Indulgencia.** Ignorar problemas de disciplina en aquellos alumnos que necesitan una atención especial.

**-Compartir el poder.** Premiar a los buenos alumnos asignándoles tareas de responsabilidad.

**-Comprobación progresiva.** Se verifica el progreso de los alumnos para conocer los problemas que se pueden ir encontrando.

**-Supresión de emociones.** Tendencia consciente a suprimir las emociones experimentadas durante la enseñanza por considerarlas perturbadoras del ritmo y del clima del aula.

Como se puede apreciar, estos principios se refieren en mayor medida a los alumnos, por lo que los profesores a través de su práctica cotidiana tienden a favorecer la implicación de los alumnos, propiciando su participación y motivación durante la clase.

- Las imágenes, proporcionan líneas de experiencia conectadas significativamente con el presente que ayudan a orientar el futuro. Involucra la evocación de imágenes desde la propia historia del profesor que vinculan la vida personal y/o profesional. Ayuda a ordenar la experiencia y se expresa en forma de analogía que incluye sentimientos, creencias, valores, necesidades y emociones ayudando al profesor a explicar o predecir situaciones y elegir su propia estrategia de enseñanza.

- En el **contenido**, se clasifican los temas que dan significado al trabajo docente. Entre los aspectos que se han detectado como conocimiento de contenido están el tema que enseña, el currículum, la organización de la enseñanza, el manejo de los estudiantes, la técnica de enseñanza, del ambiente, del contexto del aula, de la planificación y de sí mismo.

- La **orientación** de este contenido especifica lo que el profesor declara saber sobre esos temas, es decir, la forma de actuar en relación con este conocimiento.

El tema del conocimiento práctico, se convierte en una línea de investigación con distintas orientaciones de estudio tales como: El conocimiento práctico de Elbaz (1981), el conocimiento práctico personal de Clandinin (1985), quienes apoyan la epistemología Schöniana de la práctica investigando cómo los profesores aprenden a enseñar a través de la experiencia y la reflexión en la acción. De igual forma, la investigación realizada en torno al conocimiento práctico del profesor ha asumido los supuestos de la teoría de constructos personales de Kelly. Esta teoría, plantea que cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos, los cuales son una abstracción, una propiedad atribuida a un suceso, persona o cosa.

Para identificar los constructos personales de los profesores Pope y Denicolo (1993), consideran que tales constructos toman la forma de pareja de términos dicotómicos (aceptación-rechazo, importante-no importante, gentil-agrio). De esta manera, para confirmar la identidad de un constructo se requiere identificar al menos dos elementos que constituyan el atributo nominal en el constructo y un tercer elemento que no lo sea. Así, aplicando el repertorio de parrilla Kelly, se han encontrado constructos de los profesores referidos frecuentemente al aprendizaje e implicación del estudiante y al control y autoridad del profesor.

Por otro lado, Keiny (1994) partiendo de supuestos constructivistas, estructuró un seminario sobre el pensamiento del profesor para conocer el conocimiento práctico de éste.

Los participantes fueron profesores de entre 15 y 20 años de experiencia, quienes mediante un proceso dialéctico de reflexión analizaron su propia conducta profesional. De esta forma, el proceso de reflexión se realizó en 5 pasos:

1.-Cada profesor presentó una situación de enseñanza. Esta fue analizada en el grupo descubriéndose los dilemas, los conflictos y la multidimensionalidad de la situación.

2.-Los profesores formaron equipos (pares), observándose uno a otro en su práctica, realizándose posteriormente una reflexión y un entendimiento de la situación

3.-Cada pareja presentó sus reflexiones al grupo. Este reflexionó sobre ambos participantes, expresando sus opiniones.

4.-Los equipos se ocuparon de la planeación de cambios, tales como un nuevo método de enseñanza o una nueva unidad del currículum.

5.- Articulación de la tesis final de cada equipo, formulando sus teorías de enseñanza.

Como consecuencia de este proceso de reflexión, se pudo apreciar que el conocimiento es una construcción subjetiva de la realidad de la persona y en esta medida, la discusión realizada en el grupo permitió a los profesores comunicarse sobre un problema común. Asimismo, la reflexión de ideas dentro del grupo, enfatizó la consistencia del conocimiento tácito implícito en la práctica. No obstante, conforme avanzó el seminario, los profesores fueron más críticos, desafiando sus propias concepciones de la realidad.

Una de las implicaciones más importantes de este tipo de trabajos, es la posibilidad de retomarlos como una modalidad para enseñar a los profesores a enseñar, ya que en ellos los profesores no sólo desarrollan capacidades diagnósticas y reflexivas, sino también un conocimiento pedagógico más consistente. De esta manera, a partir de las consideraciones anteriores, se puede enfatizar que el conocimiento práctico del profesor reconocido como un tema de investigación, fundamenta la posibilidad de explorar la enseñanza desde la perspectiva de los profesores, obteniendo información para realizar acciones formativas a partir de la autoevaluación del profesor.

Las aportaciones realizadas por las diversas tendencias de investigación sobre el pensamiento del profesor, proporcionan algunos lineamientos que han sido útiles para comprender qué es lo que piensa un profesional de la enseñanza cuando planifica sus actividades, toma decisiones e interactúa con sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**CAPITULO 4**  
**CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA DE LAS**  
**CIENCIAS HISTORICO SOCIALES.**

#### 4.1. La naturaleza del constructivismo.

Quizás uno de los hechos más relevantes y llamativos de los últimos años, en lo que a las teorías del conocimiento y el aprendizaje se refiere, sea la emergencia de un creciente consenso alrededor de la concepción constructivista. Para Delval (1994), el constructivismo constituye una posición epistemológica referente a cómo se origina y modifica el conocimiento y por consiguiente, no puede ni debe confundirse con una posición pedagógica. De esta forma, en el constructivismo se establece que el sujeto cognoscente construye el conocimiento, lo cual supone que cada sujeto construye sus propios conocimientos y por lo tanto, no los puede recibir contruidos de otros.

Asimismo, tal autor sostiene la oposición de la perspectiva constructivista respecto a las posiciones empiristas e innatistas. Así, frente al empirismo señala que el conocimiento no es una copia de la realidad exterior, sino que supone una elaboración por parte del sujeto. En cuanto al innatismo, establece que el conocimiento no es el resultado de la emergencia de estructuras preformadas y que el conocimiento no puede identificarse con un proceso de externalización de algo interno. De esta forma, frente a las posiciones mencionadas, se enfatiza que el constructivismo es una posición interaccionista, en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, estando determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad.

Bajo esta perspectiva, los requisitos de una teoría constructivista, serían los siguientes:

- El constructivismo presupone la existencia de estados internos en el sujeto, siendo una teoría del sujeto cognoscente de cómo funciona cuando explica y actúa.
- El sujeto establece representaciones atribuidas a la realidad, pero que no son construcciones suyas, ya que las representaciones se refieren a cómo está organizada una parcela más o menos amplia de la realidad.
- El constructivismo es una teoría genética que explica la génesis del conocimiento desde sus inicios.

- El sujeto tiene un papel activo en la construcción del conocimiento.
- Las unidades psicológicas del funcionamiento del sujeto son los esquemas, siendo éstos esquemas de acción, los cuales suponen una modificación o transformación material o mental de la realidad, por lo que un rasgo esencial y constitutivo de un esquema es su capacidad para aplicarse a otras situaciones semejantes, es decir, ser transportable de unas situaciones a otras.

A la luz de estas consideraciones, el constructivismo mantiene la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según las aportaciones constructivistas el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Para tal construcción, son indispensables los conocimientos y experiencias previos que se tenga de la nueva información o de la actividad a resolver y la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

#### **4.2. El constructivismo como marco de referencia para la educación escolar.**

Específicamente en el contexto educativo, se ha podido apreciar que los profesores y los responsables de la política educativa, esperan encontrar en la psicología un marco de referencia global que los oriente y los guíe en su actividad. No obstante, Coll (1990b) enfatiza que no se posee aún una teoría en el sentido estricto sobre los procesos de desarrollo y del papel que juegan en los mismos los diferentes tipos de prácticas educativas, incluidas las prácticas educativas escolares. Ante esto, ha sido necesario perfilar un marco de referencia para aproximarse a los procesos de cambio provocados en los alumnos como consecuencia de su participación en las actividades escolares. Para ello, se ha retomado la convergencia que es posible detectar, en torno a una serie de ideas o principios explicativos entre investigaciones y

autores, que se sitúan en principio en encuadres teóricos distintos. Así, el principio más ampliamente compartido es el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento y a la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. De ahí, la utilización del término constructivismo para referirse a los intentos de integración posibilitados por dicha convergencia.

Para Coll (1990b), las ventajas que pueden derivarse de un esquema integrador, radican en que es posible utilizarlo no sólo para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales curriculares, sino también para integrar en un esquema coherente aportaciones relacionadas con la situación de enseñanza-aprendizaje, brindando así a los profesionales de la educación conocimientos psicoeducativos a los que realmente puedan acceder.

Por consiguiente, la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza debe ser interpretada como un instrumento para la reflexión y la acción. De esta manera, dicha concepción es retomada por Coll (1991) para proporcionar un esquema de conjunto a partir de una serie de posturas jerarquizadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A la luz de estas consideraciones, se afirma que la educación escolar al igual que la educación familiar y la de los medios de comunicación, es ante todo una práctica social compleja, siendo su función la de promover el desarrollo personal de los niños a los que se dirige, facilitando a los alumnos el acceso a los saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen, es decir, promoviendo la realización de aprendizajes específicos.

No obstante, una gran problemática ha sido el que los psicólogos educativos durante mucho tiempo se han olvidado de la naturaleza social y de la función socializadora de la educación escolar. Con ello, se ha tendido a menospreciar la

educación escolar y el aprendizaje de contenidos culturales específicos como fuente creadora del desarrollo. Sin embargo, recientemente se ha considerado que no hay incompatibilidad entre la naturaleza constructiva y activa del aprendizaje y la naturaleza social y socializadora de la educación escolar, perfilándose un esquema en el que el aprendizaje y el desarrollo mantienen relaciones estrechas. De esta manera, Coll (1991) considera que la adquisición de aprendizajes específicos es una fuente creadora del desarrollo en la medida en que posibilita el doble proceso de socialización e individualización. Por lo tanto, los grupos humanos promueven el desarrollo de sus miembros haciéndolos participar en la escuela, estando presente un proceso de construcción o reconstrucción respecto a los saberes culturales.

Estas tomas de postura sobre la naturaleza esencialmente social de la educación y las relaciones entre el desarrollo personal y el proceso de socialización, constituyen el encuadre en el que hay que situar el proceso de construcción del conocimiento en la escuela, cuyas ideas fundamentales en torno a las que se organiza la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza son:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje y es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, es decir, los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están ya contruidos. Al respecto, es necesario considerar que en la selección y organización de la información y en el establecimiento de las relaciones que hace el alumno interviene su conocimiento previo, el cual está estrechamente vinculado con un aprendizaje significativo.
- El papel del profesor no puede limitarse únicamente a la organización de actividades y situaciones de aprendizaje susceptibles de favorecer una actividad mental constructiva de los alumnos rica y diversa, por lo que su papel aparece de repente como más complejo y decisivo, ya que además de favorecer en sus alumnos el despliegue de una actividad de este tipo, ha de orientarla y guiarla en la dirección que señalen los saberes

y formas culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje. Esto, obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos por la imagen del profesor como orientador o guía, cuya misión consiste en engarzar los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados.

En relación con lo anterior, la influencia educativa puede entenderse en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno y la influencia educativa eficaz, en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las dificultades del proceso de construcción que lleva al cabo el alumno. Sin embargo, Coll (1991) enfatiza que no existe una metodología didáctica constructivista, lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso. En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logra proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, ofreciéndole modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas o permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma unas determinadas actividades de aprendizaje.

Por lo tanto, el profesor capaz de promover en sus alumnos aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad es el profesor que, entre otros extremos, puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación, la gama más o menos amplia de recursos didácticos de que dispone.

Con base en los planteamientos anteriores, se puede apreciar que la importancia de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje radica en que trata de elaborar un esquema explicativo de los procesos educativos en la escuela, aunque tal y como lo señalan Gómez-Granell y Coll (1994) hay que tener presente que uno de sus retos fundamentales es el de explicar cómo se produce el cambio cognitivo, así como la adquisición de nuevos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### **4.3. Constructivismo y el conocimiento histórico-social.**

Frecuentemente los educadores olvidan las diferencias existentes entre las diversas materias o áreas de conocimiento y en los programas de estudio, la didáctica o los instrumentos de evaluación se da el mismo tratamiento a las Matemáticas que a las Ciencias Naturales o a la Historia. No obstante, desde una perspectiva constructivista, la manera como el profesor y los alumnos organizan su actividad conjunta no es independiente de la naturaleza, estructura y características del contenido que están trabajando. Bajo estas consideraciones, Carretero (1993) realiza una caracterización del conocimiento histórico-social, planteando las implicaciones educativas de la misma. De esta manera, en las características se enfatizan aspectos tales como:

- **El conocimiento histórico-social utiliza conceptos de gran abstracción.**

La visión más habitual de los procesos implicados en la comprensión y el aprendizaje de los contenidos históricos y sociales, es la que considera que dichos contenidos resultan mucho más fáciles que los matemáticos o científico-naturales, debido a su menor nivel de abstracción. No obstante, comprender el entramado conceptual implicado en los procesos de cambio en las sociedades humanas, supone un dominio de conceptos que no tienen traducción directa en la realidad empírica, sino que constituyen elaboraciones teóricas de los científicos sociales y de los historiadores. Por lo tanto, la implicación didáctica de esta característica, consiste en que el maestro debe tener en cuenta que cada vez que utiliza un concepto abstracto, los alumnos pueden estarlo comprendiendo en términos concretos y por consiguiente, debe ir y venir de lo abstracto a lo concreto y viceversa, mostrando cómo es posible llegar a dicho concepto a partir de múltiples ejemplos específicos. Asimismo, el maestro puede buscar en las evaluaciones hechas un diagnóstico de la manera en que sus alumnos se representan la realidad social y hacerse una representación mental de cómo están comprendiendo la situación que se pretende describir y el tipo de relaciones que intenta establecer y si todo lo que él está describiendo conceptualmente está siendo reinterpretado en términos concretos por los alumnos.

**- La Historia es el estudio del pasado y supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico.**

Aquí se enfatiza, que comprender la Historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo, como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo. Es decir, comprender la Historia implica hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo). Esto tiene varias implicaciones educativas de importancia. La primera de ellas, tiene que ver con que la enseñanza de la Historia supone la utilización de elementos temporales, cercanos y remotos. En esta medida, el profesor puede proponer a sus alumnos la realización de ejercicios de ordenamiento de los hechos históricos, utilizando tablas de tiempo de modo tal que coloquen en ellas todos los sucesos que vayan estudiando, así como tablas comparativas de tiempo que les permitan comprender qué estaba ocurriendo en un determinado lugar mientras en otro ocurrían simultáneamente otras cosas. Con ello, se les facilita a los alumnos ir reconstruyendo y estructurando mentalmente el dominio del tiempo histórico. Asimismo, tienen la posibilidad de pensar que hay cambios en sus propias vidas que llevan ritmos diferentes y tratar de generalizar estos fenómenos a las situaciones de la Historia.

Una segunda implicación, pone de manifiesto la necesidad de que el profesor proponga ejercicios de empatía y simulación mediante los cuales sus alumnos se sitúen en el papel de personajes históricos. De esta forma, el alumno puede repetir el punto de vista de un contrario en un debate, representar los argumentos de una persona del pasado en un juego de roles o explicar cómo cree que se siente una persona a quien él o ella ha afectado en algún conflicto que se haya presentado entre ambos. Con estos ejercicios, se ayuda a la descentración y se abre paso a la comprensión de otros tiempos y de otras culturas.

**- Los contenidos históricos escolares sufren enormes transformaciones debido a influencias ideológicas y políticas.**

Carretero (1993), manifiesta que los contenidos históricos han experimentado una enorme y rápida transformación en la que han cambiado no sólo las valoraciones de los acontecimientos, sino incluso la presencia de determinados actores. Por lo tanto, los contenidos corresponden siempre a versiones históricas de las mayorías o grupos sociales que controlan el poder político y económico. Al respecto, Delval (1989) considera que la enseñanza de la Historia se percibe con una gran carga ideológica, orientándose esencialmente a la estabilidad y el funcionamiento de la sociedad

Ante esta situación, se debe indicar a los alumnos cómo los hechos históricos aparecen ya valorados e interpretados, porque han sido previamente seleccionados por algún agente, individual o colectivo como valiosos o significativos, es decir, es preciso mostrarles que tales hechos jamás son neutros y que representan intereses de grupos, los cuales deben someterse a análisis críticos.

**- La influencia de los valores en el cambio conceptual.**

En el caso del conocimiento social e histórico, en comparación con el de las ciencias naturales, la resistencia al cambio es mucho mayor, debido a la influencia de los valores y las actitudes. Asimismo, es importante insistir en que los valores o las actitudes también influyen en los historiadores, por lo que éstos no incorporan cualquier tipo de datos a sus formulaciones, sino que lo hacen según las posiciones generales y teóricas que tienen, es decir, a partir de sus diferentes posiciones historiográficas.

Las implicaciones educativas de estos aspectos, radican en que es conveniente tener en cuenta que la Historia no sólo consiste en un conjunto de conceptos y relaciones entre ellos, sino también en una serie de procedimientos metodológicos que el historiador utiliza para elaborar sus posiciones. Por tanto, se debe incluir, por lo menos en los niveles avanzados de la enseñanza, información acerca de los distintos métodos del historiador y sobre la manera en que las posiciones historiográficas ofrecen distintas versiones de la Historia. Con ello, los estudiantes tienen la oportunidad

de llegar a comprender que la verdad en la Historia se va estableciendo por medio de la confrontación entre las diversas teorías y los resultados que ofrecen, siendo necesario aprender a reconstruir las diversas interpretaciones y comprender las limitaciones que les imponen su momento histórico y cultural.

#### **-La Historia como una actividad de razonamiento.**

La Historia no es simplemente una tarea de clasificar acontecimientos siguiendo un orden cronológico, sino una actividad cognitiva que implica el manejo de inferencias lógicas y si se quiere que los alumnos adquieran los conocimientos históricos no de manera pasiva, sino constructiva, es necesario identificar la forma en que se llevan al cabo dichas inferencias.

Carretero (1993), plantea que la resolución de problemas sociohistóricos, en comparación con problemas de las ciencias naturales, supone realizar una estrategia inferencial que depende en mucha mayor medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo cual supone aportar una dificultad adicional a la solución de este tipo de problemas.

#### **- Personalización y relato de la Historia.**

Una de las visiones más criticadas de la enseñanza de la Historia es precisamente aquella que la reduce a simples historietas en las que personajes caricaturizados ejercen el papel de protagonistas y sirven para explicar el devenir de los acontecimientos. No obstante, es conveniente recordar que esta visión de la enseñanza de la Historia tiene un cierto fundamento antes de la adolescencia, ya que los alumnos de estas edades tienden a establecer una representación muy personalizada y concreta de los conceptos históricos. Por este motivo, el profesor ha de tener en cuenta el uso equilibrado de las explicaciones históricas y sociales en las que abunden agentes personales y concretos frente a estructurales y abstractos.

*Por otra parte, es de gran importancia enseñar a los alumnos que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración y que puede ser contado de*

maneras muy diferentes e igualmente válidas si están bien presentadas o argumentadas, o bien, que una es mejor que la otra porque logra imponerse con mejores datos o con una interpretación más acorde con ciertos intereses, los cuales deben debatirse abiertamente en lugar de ignorar su existencia e influencia en la Historia.

**-La Historia no sólo utiliza explicaciones causales, sino intencionales.**

Las explicaciones históricas y sociales se distinguen de las que ofrecen las ciencias naturales en que incluyen los motivos y las intenciones de sus agentes. Esto ha llevado a que en la Historia se hable de explicaciones intencionales frente a las puramente causales que ofrecen disciplinas como la física y que pueden permitir predecir mejor lo que ocurrirá en circunstancias similares. Algunas de las circunstancias históricas de carácter estructural se pueden repetir, pero eso mismo es mucho más improbable en el caso de las intenciones de los agentes históricos y sociales. En todo caso, las intenciones de los agentes particulares, deben tenerse en cuenta en el momento que los alumnos formulen explicaciones de los fenómenos históricos y sociales.

En relación con lo anterior, se puede decir por un lado, que el conocimiento histórico y social requiere una consideración que lo hace diferente del conocimiento que procede de las ciencias naturales y por otro, que dichas características han de considerarse en el momento de enseñar Historia con un enfoque constructivista de la enseñanza, el cual enfatiza en el aula aprendizajes como los siguientes:

- . La construcción de conceptos o categorías histórico-sociales básicos.
- . El desarrollo de la noción de tiempo histórico.
- . La solución de problemas referidos a contenidos sociales (juicios históricos).
- . La comprensión de la causalidad multideterminada de la Historia.
- . El análisis de los mecanismos de empatía y comprensión de las motivaciones y razonamiento de los sujetos históricos.

. El análisis contrastante de las formas de vida, costumbres y valores de las sociedades.

De esta manera, para el constructivismo el abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela debería contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a una visión comprensiva del mundo. En todo caso, se pretende la formación de sujetos libres, autónomos y críticos con una participación social comprometida.

#### **4.4 Habilidades específicas de dominio en el aprendizaje de la Historia.**

Para Díaz-Barriga (1998) abordar los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina conduce a la consideración de habilidades necesarias para su comprensión. Así, se dice que tales habilidades son específicas de dominio porque están vinculadas a la naturaleza de un campo de conocimiento en concreto, es decir, dan cuenta de los rasgos y particularidades del mismo. De hecho, se ha demostrado que en buena medida (aunque no exclusivamente) la carencia o empleo inadecuado de dichas habilidades son responsables del fracaso escolar de los estudiantes.

A partir de una serie de trabajos de investigación y experiencias educativas (Compilación de Carretero y Voss, 1994; Mayer y Goodchild, 1990; Pagés, 1993; Díaz Barriga, 1998; Domínguez, 1986) (citados en Díaz-Barriga y Muriá, 1999) se puede identificar un conjunto básico de tales habilidades siendo éstas:

- **Tiempo Histórico.**

El cambio histórico se opera dentro del contexto del tiempo histórico e implica el establecimiento de una secuencia cronológica espacio-temporal. La comprensión del tiempo histórico involucra nociones como cambio, continuidad y duración de los hechos o acciones bajo estudio. Esta noción es muy compleja y los estudiantes tienen

dificultades para hacer una estimación precisa del lapso existente entre los periodos históricos.

Los docentes pueden confundir la noción de tiempo histórico con la memorización de ciertas fechas-clave que sirven como punto de referencia, o bien asumir que si el diseño curricular en Historia es cronológico ello es suficiente para que el estudiante se ubique espacial o temporalmente. Además, se ha apreciado que no es suficiente la comprensión del sistema numérico-cronológico, sino que se requiere la construcción de la noción de duración a través de la comparación entre periodos y la integración de unidades de medida.

- **Razonamiento relativista.**

El relativismo es una característica esencial del conocimiento histórico, implica la capacidad del alumno de comprender que en la Historia no existe una verdad absoluta y única, aunque es posible contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico y tomar una postura respecto a su fiabilidad.

Se han identificado tres niveles de complejidad creciente en el desarrollo de esta capacidad:

. En el primer nivel, la posición de los sujetos es absolutista, sólo existe una verdad única y no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretación que se hace de ellos.

. En el segundo nivel se manifiesta un relativismo radical, es decir, toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos y todas las versiones son igualmente aceptables.

. En el tercer nivel, denominado epistemología evaluadora, se considera que el proceso de construcción del conocimiento histórico se relaciona a la elaboración de una determinada interpretación sobre un acontecimiento histórico e implica la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra y la construcción de argumentos.

Así, es posible evaluar lo adecuado de las interpretaciones históricas en función de los argumentos y evidencia que las sustentan.

- **Causalidad histórica.**

La comprensión de la causalidad histórica involucra tanto el establecimiento de relaciones causa-efecto (multicausales e intencionales) como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro. El tipo de explicaciones que los estudiantes suelen emplear son de dos tipos:

- a) Las explicaciones intencionales basadas en los agentes o personajes que participan en el acontecimiento.
- b) Las explicaciones estructurales basadas en factores económicos, políticos, sociales, etc.

En las explicaciones causales sobre contenidos históricos es importante clarificar que no se busca establecer leyes causales generales e invariables, sino modelos explicativos de las acciones humanas.

- **Empatía Histórica.**

Es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, relacionada con la posibilidad de entender (aunque no necesariamente compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado. El ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado es posible sólo si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente, que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio. Dichos conceptos se refieren al conocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, escalas de valores etc.

La comprensión empática de los agentes históricos se puede favorecer mediante:  
.La analogía: Trazar paralelismos entre los hechos y visiones pasados con nuestra experiencia.

.La imaginación: Lograr que el alumno se ponga en el lugar del otro.

.La instrucción conceptual: Información y explicaciones teóricas necesarias para comprender los hechos y el contexto histórico.

- **Pensamiento crítico.**

Frecuentemente se entiende que una persona crítica es aquel individuo que es contestatario e inconforme ante todo lo que se le presente, tenga o no bases, o bien aquél que acapara una conversación o se impone hablando en público y descalificando a los otros. Los profesores pueden pensar que para desarrollar la criticidad en los alumnos es suficiente con acostumbrarlos a que opinen o manifiesten su punto de vista, descuidando la profundidad y la calidad de lo que se expresa.

Más allá de estas ideas, el pensamiento crítico es el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios e integra dos componentes indisolubles el cognitivo y el valoral-afectivo.

Esta habilidad implica comprender las aseveraciones planteadas en una comunicación (oral o escrita), la evidencia que se ofrece así como las intenciones y la explicación subyacente. Sólo entonces es posible criticar la validez de la postura de un autor determinado y articularla con la postura y valores propios. El pensamiento crítico es un enfoque general a los problemas, no una técnica específica que siempre produce la respuesta correcta.

Respecto a las habilidades planteadas, es conveniente comentar que se construyen paulatinamente, en un continuo de adquisición que pone de manifiesto las complejas relaciones entre el desarrollo del individuo y el aprendizaje fomentado a través de un cierto modelo de enseñanza. Así, autores como Hernández y Carbonell (1991) plantean una serie de procedimientos específicos de la Historia que pueden usarse en el nivel de educación primaria, tomando como criterio para la secuencia de los mismos la edad en la que el aprendizaje se puede realizar. (Ver cuadro 1)

PROCEDIMIENTO	EDAD		
	6-8	8-10	10-12
<b>CATEGORÍAS Y NOCIONES TEMPORALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Colocar en sucesión correcta imágenes de hechos o acciones de la vida cotidiana (reversibilidad).</li> <li>*Detectar cambios a partir de transformaciones de la propia persona y el entorno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Situar en sucesión imágenes u objetos según su antigüedad.</li> <li>*Ordenar imágenes de diversos periodos.</li> <li>*Analizar el cambio o la continuidad en juegos o refranes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Relacionar hechos de la historia local con fenómenos históricos más generales.</li> <li>*Distinguir tipos de duración histórica (corta, mediana y larga duración).</li> </ul>
<b>CRONOLOGÍA INSTRUMENTOS Y CÓDIGOS PARA MEDIR EL TIEMPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Asociar las variaciones temporales con el día y la noche.</li> <li>*A partir de las festividades asumir el concepto de semana y de año.</li> <li>*Iniciarse en la lectura del reloj.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Dominar la lectura del reloj y del calendario.</li> <li>*Saber que el nacimiento de Cristo es el punto de partida para contar los años.</li> <li>*Asumir el concepto de siglo como unidad de medida.*</li> <li>*Elaborar cronologías de la familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Utilizar los números romanos para los siglos.</li> <li>*Situar fechas en el siglo que les corresponde.</li> <li>*Conocer puntos de referencia a partir de los cuales operan calendarios de otras culturas.</li> </ul>
<b>REPRESENTACIÓN ICONICA DEL TIEMPO HISTORICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Confeccionar líneas del tiempo sobre actividades del día o la semana.</li> <li>*Elaborar árboles genealógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Elaborar líneas del tiempo sobre la historia de la localidad.</li> <li>*Situar en líneas del tiempo hechos de la historia nacional.</li> <li>Usar como referencia antes y después de Cristo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Elaborar líneas del tiempo sobre la historia de la humanidad.</li> <li>*Interpretar información de mapas históricos a pequeña y mediana escala.</li> </ul>
<b>RELACIONES DE CAUSA-EFECTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Establecer relaciones en hechos de la vida cotidiana.</li> <li>*Establecer relaciones lógicas a partir del entorno social y natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Conocer cómo descubrimientos aparentemente sencillos pueden afectar la vida de miles de personas.</li> <li>*Anticipar posibles realidades a partir de costumbres y actitudes del presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Detectar las principales causas que pueden incidir en un hecho histórico y reconocer las principales consecuencias</li> </ul>
<b>EMPATIA HISTORICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Explicar, dibujar o escribir las sensaciones que experimentan las personas en determinadas circunstancias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Imaginar o reconstruir situaciones sencillas y explicar las emociones de los personajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Aproximarse a los puntos de vista y móviles de personas de otros tiempos.</li> <li>*Identificar y comprender (no necesariamente justificar) puntos de vista de personajes históricos .</li> </ul>

Cuadro 1 Los procedimientos en historia



Cabe destacar, que en esta secuencia se ha tomado en cuenta tanto la significatividad lógica, es decir, la estructura interna de la habilidad de dominio, como la significatividad psicológica, referente a los procedimientos que pueden ser aprendidos significativamente de acuerdo al desarrollo cognitivo de los alumnos. De esta manera, la relevancia de esta propuesta radica en que parte de actividades de la vida cotidiana, retomando posteriormente cuestiones relacionadas con los períodos de la historia de la humanidad. Asimismo, es interesante como el alumno tiene la posibilidad de participar constructivamente en su aprendizaje elaborando y estableciendo relaciones entre su persona, su entorno y los hechos históricos.

**CAPITULO 5**  
**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION**  
**PRIMARIA.**

## 5.1. Temáticas y contexto de investigación.

Carretero (1996), plantea que la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales ocupó al comienzo de siglo la preocupación de algunos de los más grandes pensadores educativos y de nuestra época. Así, Piaget en 1933 presentaba una ponencia en un congreso en la que estudiaba la comprensión que tienen los niños de algunos aspectos relacionados con el pasado y con el tiempo histórico. Aunque su teoría no estaba todavía plenamente desarrollada, una de sus conclusiones era que los niños tenían claras dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo. Por su parte, Dewey uno de los pensadores educativos más importantes en Estados Unidos argumentaba que los alumnos en la escuela elemental no pueden comprender la Historia en su significado íntegro y que por tanto, debe enseñarse como un instrumento auxiliar de las Ciencias Sociales.

A pesar de las posiciones de estos autores, la investigación psicológica y educativa descuidó el área de las ciencias histórico-sociales y si se compara la investigación de las últimas décadas sobre la comprensión y enseñanza de la Historia con la que se ha llevado a cabo en un contexto internacional sobre Matemáticas y Ciencias naturales, se puede observar una diferencia asombrosa en términos de recursos, publicaciones, libros, congresos, etc.

En el caso de México, durante muchas décadas la didáctica de la Historia tuvo un desarrollo limitado, ya que hubo poca investigación y escasos subproductos sobre el tema. Los libros generales y artículos de diferente índole eran contados y existían un número limitado de trabajos destinados a maestros y alumnos. Lerner (1998), señala que algunos esfuerzos meritorios en este lapso fueron el libro *La enseñanza de la Historia en México*, publicado por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, los libros de texto gratuito y los libros para el maestro, elaborados por el equipo de Josefina Vázquez; la serie *Dialogar y descubrir* para los cursos comunitarios. También existían

algunos materiales didácticos y audiovisuales sobre el tema tales como unidades temáticas, atlas, videos, historietas, producto de la iniciativa de algunos historiadores o de algunas instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México y sus dependencias, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Pedagógica Nacional.

En períodos más recientes, la bibliografía y hemerografía sobre didáctica de la Historia en México seguía siendo mínima. Por ejemplo, sobre la producción de la década de los ochenta en un estado del arte sobre el tema Taboada (1993), recopila y analiza cuantitativa y cualitativamente una serie de trabajos que son agrupados en: Productos de investigación, productos de reflexión, propuestas pedagógicas y materiales de difusión y apoyo a la docencia.

Los **productos de investigación**, son trabajos que aportan conocimiento nuevo sobre un tema o problema. Sobre éstos, una tendencia que prevalece desde la década de los setenta, es analizar los contenidos de los libros de texto, la cual está vinculada con los estudios cuyo propósito es conocer la manera en que las enseñanzas escolares y los medios de comunicación conforman las concepciones de los alumnos de primaria y secundaria acerca del nacionalismo y los héroes. Otra preocupación, ha sido conocer el nivel de conocimiento que tienen los alumnos sobre la Historia.

Hay temas recientemente incorporados a la investigación como son el surgimiento y evolución de las ideas que tienen los niños y los adolescentes acerca de la organización y estratificación del mundo social que los rodea, de las nociones de mando, de la política, del cambio de la sociedad a través del tiempo y del tiempo histórico. En menor número, se encuentran investigaciones que mediante la observación se interesan por conocer la manera en que se enseñan los contenidos históricos en las aulas de escuela primaria.

Por su parte, los **productos de reflexión** son los trabajos que abordan un tema o problema a través de la descripción o reflexión y su origen suele ser la experiencia académica de los autores. En tales productos, se encuentra que la discusión acerca de

la enseñanza de la Historia ha ocupado un lugar importante. Otros temas abordados han sido el análisis de propuestas curriculares, la normatividad y los problemas institucionales de la enseñanza, la discusión acerca de las diferentes historias y su adaptación para distintos públicos, así como los relativos a planes, programas y libros de texto.

En relación con las **propuestas pedagógicas**, éstas son trabajos que plantean situaciones de aprendizaje o prácticas de enseñanza alternativas para trabajar los contenidos del currículum. Así, algunas propuestas han presentado alternativas que consideran el espacio y el tiempo dentro de la enseñanza de la Historia. Otras, comparten el interés por la recuperación de la historia regional, las tradiciones culturales y el folklóre como opciones para la enseñanza, así como el uso de la televisión, el periódico, la historieta y cartografía como recursos didácticos innovadores.

Los **materiales de difusión y apoyo a la docencia** son aquellas publicaciones que tienen como propósito contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje o a favorecer la formación de docentes y/o alumnos. Entre ellas, han destacado la publicación realizada por maestros de la Escuela Normal Superior de México, así como las editadas por la Universidad Pedagógica Nacional y los estados del conocimiento producto de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa.

Lerner (1988), plantea que en años recientes en México, país con menos recursos que las naciones desarrolladas, se ha hecho un avance importante en el campo de la didáctica de la Historia, sobre todo a raíz del escándalo creado por los libros de texto de Historia en 1992 y 1993. Asimismo, con la descentralización educativa, la didáctica de la Historia empieza a proliferar en varios estados de la república como Oaxaca, Hidalgo, Estado de México y Morelos entre otros, en donde se elaboran libros de texto sobre historia estatal, nacional y univertal, foros y talleres para mejorar la preparación de los maestros, antologías de materiales didácticos para alumnos e investigaciones siguiendo el método etnográfico acerca de la forma de impartir la materia de Historia en primarias y secundarias.

Aunque estos estudios muestran signos alentadores respecto a la diversificación de los objetos de investigación, así como de los enfoques teórico-metodológicos con los que se abordan, es necesario mantener una continuidad que permita la consolidación de una línea de investigación respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Al respecto, Taboada (citado en Waldegg y Bleck, 1997) plantea la necesidad de integrar equipos institucionales de investigación que cuenten con los apoyos necesarios para realizar un trabajo consistente sobre los procesos pedagógicos, comprendiendo así los efectos que sobre ellos ocasionan las estructuras curriculares, los sistemas de evaluación y la organización institucional.

## **5.2. Enfoque de la enseñanza.**

En los pasados veinte años, la Historia junto con otras disciplinas había sido enseñada dentro del área de Ciencias Sociales. Esta integración por área de los estudios sociales, estaba fundada en hipótesis didácticas que aspiraban a promover el conocimiento unitario de los procesos sociales, utilizando las aportaciones de múltiples disciplinas. Sin embargo, ante la deficiente y escasa cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica, se reintegra en el plan de estudios vigente (SEP, 1993) el estudio sistemático de la Historia como disciplina específica. Con ello, la SEP parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como un factor que contribuye a la adquisición de valores éticos-personales, de convivencia social y a la afirmación de la identidad nacional

Bajo este contexto, en el enfoque del plan de estudios actual para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria se plantean las siguientes consideraciones:

- Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general.
- Se estimula el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.

-Se diversifican los objetos de conocimiento histórico, incorporándose contenidos como las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, así como los grandes cambios en la civilización material, en la cultura y en las formas de vida cotidiana.

-Se fortalece la función del estudio de la Historia en la formación cívica, otorgando relevancia tanto al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad, como al respeto a la diversidad cultural de la humanidad y a la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida.

-Se articula el estudio de la Historia con el de la Geografía, poniendo particular atención a las relaciones entre los procesos históricos y el medio geográfico.

En cuanto a los propósitos y organización de los contenidos para cuarto, quinto y sexto grado, el plan de estudios (SEP, 1993) marca los siguientes aspectos:

En el cuarto grado, los alumnos estudian un curso general e introductorio de la Historia de México. En este curso se pretende, que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos, aplicándolas a periodos prolongados. Así, los contenidos de este grado se organizan en bloques tales como:

- 1.- México prehispánico.
- 2.- Descubrimiento y conquista.
- 3.- La Colonia.
- 4.- La Independencia y el Primer Imperio.
- 5- El porfiriato.
- 6.- La Revolución Mexicana.
- 7.- El México contemporáneo.

## 8.- Recapitulación y reordenamiento.

Para quinto y sexto grados, los alumnos estudian un curso que articula la Historia de México con un primer acercamiento a la Historia Universal, en especial a la de las naciones del continente americano. De esta forma, se trata de poner particular atención a los procesos históricos en los cuales las transformaciones mundiales son simultáneas y se presenta una interdependencia entre cambios culturales y políticos.

Específicamente, el curso de quinto grado cubre desde la prehistoria hasta la consumación de la Independencia de México, por lo que se plantean los siguientes bloques de contenido:

- 1.- La evolución humana y el poblamiento de América.
- 2.- Las grandes civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.
- 3.- Las civilizaciones de Mesoamérica y el área andina.
- 4.- La Edad Media Europea.
- 5.- El fin de la Edad Media y el Renacimiento.
- 6.- El descubrimiento de América.
- 7.- Las conquistas españolas en América.
- 8.- La Nueva España y las colonias de España en América.
- 9.- Los estados absolutistas y los imperios coloniales. Siglos XVI a XVIII.
- 10.- Los movimientos liberales.
- 11.- La Independencia de México.
- 12.- La Independencia de las colonias españolas.

Por su parte, el curso de sexto grado cubre desde la Independencia de México hasta el presente, con el propósito de hacer más completo el estudio de la Historia contemporánea de México y del mundo. Por consiguiente, los bloques de contenido para sexto grado son:

- 1.- Repaso sintético de la Independencia de México y los países Latinoamericanos.
- 2.- Los conflictos internacionales y las pérdidas territoriales.

- 3.- La reforma liberal.
- 4.- La intervención francesa y el segundo Imperio.
- 5.- La restauración de la República.
- 6.- El desarrollo de Europa en el siglo XIX.
- 7.- El Porfiriato.
- 8.- La Revolución Mexicana.
- 9.- El mundo durante la Revolución Mexicana.
- 10.- Las transformaciones del México Contemporáneo.
- 11.- El mundo a partir de 1940.
- 12.- Recapitulación y ordenamiento.

Cabe señalar, que en función de la distribución de los contenidos anteriormente presentada para cuarto, quinto y sexto grados, se espera que el alumno adquiera y ejercite nociones históricas complejas como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad tanto de procesos históricos, como de formas de civilización. Sin embargo, se puede apreciar cómo dicha distribución de los contenidos por bloques más que promover la adquisición de tales nociones, plantea una educación tradicional en la que el alumno no tiene la posibilidad de analizar, reflexionar y comprender los acontecimientos históricos. Asimismo, dicha adquisición se ve obstaculizada por la estructura y secuencia de los contenidos para cada grado escolar, ya que mientras que en cuarto grado se propone el estudio de los grandes períodos de la Historia de México, en quinto y sexto grados se retoman nuevamente tales períodos en combinación con temas como la prehistoria, el poblamiento de América y los acontecimientos mundiales. De esta manera, sería conveniente organizar y distribuir los períodos de la Historia Nacional en los tres últimos grados de la educación primaria, abordándose en profundidad las características, causas y consecuencias de cada período, así como su vinculación con los hechos de América y del mundo. Con esta organización, el alumno tendría más posibilidades de adquirir nociones de temporalidad y secuenciación histórica, ubicando así los acontecimientos y personajes principales.

Al respecto, Florescano (2000) plantea que uno de los fracasos más sonados del programa educativo es su incapacidad para transmitir los conocimientos históricos y para formar mejores ciudadanos y mexicanos. Esto debido a una disociación entre los contenidos y los métodos didácticos ejercitados en el aula, así como al hecho de que las horas dedicadas a la enseñanza de la Historia resultan insuficientes para cubrir satisfactoriamente el contenido programático del año escolar.

Si bien la Historia debería ofrecer a los niños y jóvenes una idea general sobre la formación de su país, sobre los principales procesos históricos que intervinieron en su desarrollo y sobre la diversidad de su población para comprender la realidad social y el mundo que los rodea, lo cierto es que los programas escolares y los libros de texto tienden a estructurar en la mente de los niños una concepción estrecha del desarrollo histórico del país, dominada por la idea de una identidad nacional uniforme.

Bajo este panorama de la educación primaria en México, Flores Cano (2000) propone algunos requisitos para que la asignatura de Historia pueda cumplir sus funciones sociales y educativas:

- Ofrecer a los niños conocimientos básicos sobre la Historia y la Geografía de México, con el fin de familiarizarlos con los fundamentos de la cultura nacional.
- Despertar la curiosidad de los niños y los jóvenes por su pasado, ya que la identidad del ciudadano se basa en la apropiación del patrimonio cultural heredado.
- Hacer sentir a los niños que los conocimientos históricos no son adquisiciones definitivas, sino saberes sujetos a revisión constante. Lo que hoy se conoce puede ser modificado por el conocimiento del mañana o puede ser puesto en duda por nuevos descubrimientos.
- Enseñar a los alumnos a leer e identificar, es decir, a ejercitar el juicio crítico y el razonamiento.
- Rebasar el campo de la historia de México para hacer comprender a los niños la importancia de la civilización y de la historia de otros pueblos.

- Utilizar los ejemplos históricos para enseñar cómo funciona la vida y la sociedad, para conocer los derechos y los deberes, comprendiendo con ello cómo se forjaron los valores que sostienen a una sociedad.

Con tales requisitos, el conocimiento histórico ha de ser considerado por los agentes del sistema educativo como el mejor instrumento para difundir los valores de la cultura nacional y para preparar a los niños y a los jóvenes a vivir en sociedad.

### **5.3 Orientaciones y sugerencias para la enseñanza de la Historia.**

Las formas de enseñanza desempeñan un papel de suma importancia para superar las dificultades que sobre tiempo, pasado, sociedad y cambio enfrentan los niños al estudiar Historia. No obstante, una de las formas más usuales en la enseñanza de esta asignatura es la narración o la exposición de acontecimientos políticos o militares, utilizándose para su evaluación el cuestionario orientado a medir la cantidad de información específica que el alumno retiene. En esta forma de enseñanza, la Historia es presentada como una suma de información con poca relación entre sí, en donde el alumno memoriza los datos, pero no logra identificar su significado ni su importancia en la historia de la humanidad o del país.

Ante esta situación, el libro de Historia para el maestro (SEP, 1994), presenta un conjunto de orientaciones y sugerencias para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, cuyo propósito fundamental es apoyar al maestro en el desarrollo de su labor. Así, tales orientaciones son:

#### **. El uso del libro de texto de Historia.**

Se propone, que los niños trabajen con el libro de Historia de la misma forma en que lo hacen con los demás libros de texto: Utilizarlo como fuente de consulta, comparando la información y las ideas que allí se exponen con las propias y con la información obtenida en otras fuentes. Además, antes de iniciar formalmente el trabajo con el libro, es importante que el maestro incite a los niños a que se familiaricen con

éste, recordándoles posteriormente durante el transcurso del año que tengan en cuenta algunas indicaciones como consultar el índice, leer los títulos y subtítulos, observar las ilustraciones y mapas, marcar las palabras cuyo significado desconozcan, buscarlas en el diccionario y releer el texto después de conocer el significado de esas palabras.

#### **. Lectura y análisis del texto en clase.**

Para analizar el texto y lograr su comprensión, es indispensable la guía del maestro. Preguntar a los alumnos qué entienden, por qué lo entienden de esa forma e ir, paso a paso, descifrando el texto es mucho más productivo que presentarles sólo la interpretación del maestro. Asimismo, se señala que es conveniente que el maestro busque distintas formas para que los niños lean con interés el texto y obtengan mayor provecho del mismo. Algunas formas de lograrlo pueden ser las siguientes:

- Lectura y comentario del texto en pequeños equipos o por parejas.
- Ilustrar con dibujos lo que se imaginan a partir de la lectura de alguna lección o parte de ella.
- Buscar respuestas a ejercicios o problemas que el maestro haya elaborado con anterioridad.
- Describir con textos breves el contenido de las ilustraciones, de modo que el alumno fije su atención en detalles que de otra forma pasarían desapercibidos.
- Elaborar resúmenes sencillos acerca de algún período o hecho histórico.

Para el aprovechamiento de los recursos del libro se enfatiza que el maestro lea las lecciones con anticipación y decida en qué momento llamar la atención hacia un recuadro, a las ilustraciones, a la cronología o pedir que se realice la actividad que se sugiere.

#### **. Diversificación de las fuentes de información.**

Las fuentes de información para estudiar Historia pueden ser variadas. Una fuente privilegiada es el libro de texto. No obstante, se recomienda al maestro aprovechar otras fuentes que estén al alcance de él y de sus alumnos. Por

consiguiente, además de los libros, los niños deben entender que el pasado también está en testimonios materiales y en las experiencias que se transmiten por tradición oral.

Respecto a los testimonios materiales, se plantea que el acervo de museos locales, regionales o nacionales, así como los edificios históricos y las zonas arqueológicas ofrecen la posibilidad de acceder a información adicional sobre muchos temas del programa de estudios, por lo que el maestro puede investigar y seleccionar cuáles de estos testimonios lo apoyan en la enseñanza de la Historia y programar las visitas que sean necesarias. Es importante que la información que se obtenga en la visita se utilice posteriormente como base para elaborar textos, maquetas, dibujos o murales y, sobre todo, en el desarrollo de las clases.

En cuanto a los testimonios orales, se consideran como otro medio por el que los niños se acercan al pasado. En este sentido, a partir de su conocimiento pueden comprender que en la Historia no sólo participan los grandes hombres, sino también aquellos que estuvieron alejados del poder o de la toma de las grandes decisiones. Esto, les permite identificar la Historia con sus antepasados, con los hombres y mujeres de carne y hueso y entenderla como una reconstrucción de hechos que tiene la posibilidad de volver a escribirse o a interpretarse.

Otra fuente de información, son los documentos, los cuales son un recurso útil para ilustrar la forma en la que se elaboran las explicaciones sobre el pasado. Por ello, en el libro para el maestro (SEP, 1994) se marca que es conveniente que el docente seleccione ocasionalmente pasajes de documentos históricos (proclamas, manifiestos, cartas, e incluso, artículos de constituciones) o narraciones de testigos de los acontecimientos.

#### **. Lectura y elaboración de líneas del tiempo.**

La línea del tiempo se ve como un recurso gráfico útil para representar los hechos y las épocas históricas, su secuencia y duración, para ilustrar la continuidad y

los momentos de ruptura más relevantes del proceso histórico, así como para relacionar y comparar diversos acontecimientos o procesos históricos simultáneos en diversos lugares del mundo. Su lectura y elaboración contribuyen a desarrollar la noción de tiempo histórico en los niños. Por lo tanto, se le sugieren al maestro dos tipos de líneas del tiempo, una mural que se fija en una pared del salón y que se completa a lo largo del curso y otras para ilustrar cada período.

Es necesario destacar, que el maestro debe diseñar actividades adecuadas para que los niños utilicen tales líneas del tiempo. Así, algunas actividades propuestas son la ubicación de los hechos, localización de épocas anteriores y posteriores, cálculo de la duración de una época y comparación con otras.

#### **. Lectura y elaboración de mapas históricos.**

Otro recurso propuesto para la enseñanza y comprensión de la Historia, son los mapas históricos. Con ellos, los alumnos localizan en el espacio los acontecimientos que estudian, los pueblos y las ciudades, los centros de producción y también pueden relacionar algunos hechos, como la fundación de los pueblos y ciudades con los recursos naturales existentes y las características físicas del territorio.

Respecto a este recurso, se pone de manifiesto que la lectura de mapas históricos requiere que el alumno tenga nociones como conocimiento de la escala, orientación, simbología y experiencias previas que le faciliten esta tarea, pues su contenido se relaciona con el espacio geográfico y con el pasado. En esta medida, se recomienda que los mapas históricos sólo hagan alusión al hecho histórico que se estudia y sean claros. En cada caso, el maestro ha de explicar el contenido del mapa y su relación con el hecho o proceso estudiado.

Por otra parte, se considera que es necesario que el maestro al utilizar este recurso destaque las relaciones entre los hechos que se representan: proximidad entre un punto y otro, relación entre el hecho histórico y las características geográficas.

### **. Conferencia escolar.**

La conferencia se marca como una exposición oral que uno o varios alumnos pueden hacer de un tema elegido de antemano, ofreciendo la posibilidad de estudiar temas no incluidos en el programa, pero relacionados con ellos y que sean de particular interés para los niños. Del mismo modo, permite recopilar información, sintetizarla y adaptarla para su exposición.

Para la enseñanza de la Historia, se propone la elaboración por parte del maestro de una lista de temas relacionados con los que se estudiará durante el curso, pegándola en una pared del salón para que esté a la vista de los niños. En general, se señala que los temas pueden estar relacionados con aspectos de las culturas o de las épocas que posiblemente interesen a los alumnos.

### **. La Historieta.**

La elaboración de historietas, se considera como una actividad que apoya la enseñanza de la Historia, puesto que ayuda a los niños a desarrollar su creatividad y la noción de orden cronológico de los acontecimientos. Para elaborarla, en el cuaderno o en cualquier hoja de papel los niños trazan cuadros, numerándolos progresivamente y en cada cuadro, se dibuja una viñeta de la secuencia histórica que se hayan propuesto realizar. A cada viñeta, se le agregan diálogos o textos explicativos. Para terminar, los niños explican a sus compañeros el contenido de sus historietas o leen el texto de las mismas. Asimismo, se plantea que el maestro puede organizar una discusión en el grupo para que los niños expresen lo que aprendieron del tema.

### **. Ejercicios de simulación e imaginación histórica.**

En las actividades de simulación e imaginación histórica marcadas en el libro para el maestro (SEP, 1994), se considera que éste debe pedir a los alumnos que se sitúen en la época y el lugar donde acontecieron determinados hechos o se desarrollaron algunos procesos y que actúen como si fueran protagonistas o testigos presenciales de los mismos. Con estas actividades, se cree que el docente puede contribuir al desarrollo de la noción de tiempo histórico en los niños y propiciar su

interés y participación. Además, para su realización el maestro ha de poner mucha atención en el manejo del contenido y en la comprensión de lo que se hace y dice.

#### **. Escenificación y teatro guiñol.**

Las últimas orientaciones consideradas para la enseñanza de la Historia son la escenificación y el teatro guiñol. Por su parte, la escenificación contribuye a afianzar el orden de los acontecimientos históricos, a imaginar formas de vida y a comprender el comportamiento de actores específicos. De esta forma, se pone de manifiesto que el tema y el argumento de la representación teatral deben derivarse de la narración que hace el maestro, de la lectura del libro de texto o de la consulta de otros libros o documentos.

En el caso del teatro guiñol, se enfatiza que después de la actividad han de comentarse las obras presentadas, siendo el maestro quien oriente la discusión por medio de preguntas.

A partir de las sugerencias anteriormente presentadas, se puede decir que en el libro de Historia para el maestro (SEP,1994) están presentes ideas de carácter constructivista, ya que al igual que Carretero (1993) plantea diversas formas para la enseñanza de la Historia, las cuales no se reducen a la simple memorización, de hechos, fechas y acontecimientos históricos. No obstante, es importante mencionar que para la implementación de tales sugerencias no se establece una vinculación con la secuencia y estructura de los contenidos del programa escolar.

#### **5.4. Evaluación.**

La evaluación, en el Libro para el maestro (SEP,1994), se concibe como una parte esencial del proceso educativo, porque además de ser la base para asignar calificaciones y definir la acreditación, permite conocer la evolución de los conocimientos, las habilidades y actitudes de los alumnos con respecto a su situación inicial y a los propósitos previamente establecidos. De la misma manera, da la

posibilidad de valorar la eficacia de las estrategias, las actividades y los recursos empleados en la enseñanza.

De acuerdo con el enfoque propuesto para la enseñanza de la Historia, la evaluación independientemente del momento en que se realice debe cubrir los siguientes aspectos:

Conocimientos. La evaluación en este aspecto, debe considerar si el alumno:

- Explica las características principales de un proceso o período.
- Explica las causas principales de un acontecimiento y sus consecuencias.
- Comprende nociones como continuidad-permanencia, cambio y relación entre pasado y presente.
- Ubica temporalmente los acontecimientos o períodos.

Habilidades. Estas se refieren a las operaciones intelectuales que los niños han de saber hacer. En este aspecto, la evaluación considera si los alumnos:

- Interpretan información de diversas fuentes: textos, ilustraciones, mapas, líneas del tiempo y documentos históricos.
- Utilizan las unidades de medición del tiempo, aplicándolas a períodos históricos.
- Al explicar y juzgar las acciones y formas de pensar de personajes del pasado toman en cuenta el tiempo y las circunstancias en las que vivieron.

Actitudes y valores. Los valores sólo pueden percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto a los hechos o situaciones de los que son testigos o se enteran por diversos medios. Por esta razón, este aspecto es más difícil de evaluar para el maestro y quizá, las únicas formas de hacerlo son el diálogo y la observación.

Es necesario enfatizar, que apesar de las consideraciones anteriormente mencionadas, los docentes realizan una evaluación dirigida esencialmente a la medición de hechos y fechas, olvidándose con ello de practicar una valoración que

permita acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos respecto a los contenidos históricos.

### **5.5. El pensamiento del profesor de Historia.**

Después de abordar el contexto de la investigación y de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, se plantean a continuación algunos estudios que al igual que este trabajo han tenido como tema de interés el pensamiento del profesor cuando enseña la asignatura de Historia. Si bien en un capítulo anterior se han tratado las tendencias de investigación sobre el pensamiento del profesor de cualquier nivel educativo, en este apartado se analiza cómo este pensamiento puede presentar algunas variaciones en función del área de conocimientos que se enseña así como de la importancia que ésta tiene a nivel personal e institucional.

De esta manera, el pensamiento del profesor de primaria, se plantea en el libro de Historia para el maestro, que éste piensa que los niños han aprendido porque registran algunos datos o porque son capaces de recordar los elementos más importantes de una narración. Sin embargo, poco tiempo después el docente se percató de que los alumnos los han olvidado o los recuerdan sin orden y sin relación entre sí, confundiendo la ubicación de periodos históricos.

Por su parte, para profundizar en el pensamiento del profesor de Historia, Guimerá (1993), realizó un estudio dirigido a describir las concepciones historiográficas más comunes de los profesores de bachillerato, así como las finalidades que éstos atribuyen a la enseñanza de dicha disciplina.

Las preguntas que orientaron el cuestionario de tal estudio fueron esencialmente ¿Qué historia enseñar? y ¿para qué enseñar historia?. De esta manera, se encontraron en los profesores tres concepciones de la Historia: Marxista, Positivista y la escuela de los Annales. De estas concepciones, la predominante fue la marxista, en la cual las creencias de los profesores sobre sus alumnos y su aprendizaje se caracterizan por

considerar que las diferencias de sexo no influyen en el aprendizaje de la Historia y que la capacidad mental no es heredada ni fija. En cuanto al aprendizaje, se encontró que los profesores marxistas consideran como muy importante la estimulación del razonamiento lógico y crítico. Asimismo, creen que su papel en el aula es fundamental, promoviendo la participación, el uso de videos y la asistencia a lugares.

Por lo que se refiere a los profesores Positivistas, éstos concibieron a los contenidos como correctos desde el punto de vista de la disciplina, pero incorrectos para el nivel de pensamiento de los alumnos. Por consiguiente, enfatizaron el uso de la memoria como medio para aprender y al libro de texto como recurso didáctico. En comparación con estos profesores, los profesores con un mayor involucramiento con el modelo histórico de la escuela de los Annales, hacen un mayor uso de la memoria y de la presentación de visiones sociales e históricas diferentes, considerando así que el aprendizaje depende en gran medida de su organización didáctica.

Asimismo, en tal estudio se encontró que dependiendo de su preferencia por una concepción de la historia los profesores tienen una forma muy particular de interpretar la realidad, por lo que expresan definiciones distintas sobre la vida, las personas, el papel de la Historia y de la educación

Un aspecto enfatizado por todos los profesores, fue la necesidad de enseñar la Historia en la educación pública, ya que para ellos la Historia sirve para comprender el presente, conocer el pasado y mejorar el futuro. Del mismo modo, los profesores expresaron un gran gusto por enseñar Historia, por lo cual eligieron una carrera universitaria sobre la misma. En este sentido, se consideran diferentes de los profesores de otras materias, es decir, como más motivadores y preocupados por los alumnos.

En otro estudio similar realizado con profesores de educación secundaria, Guimerá (1995) encontró que los profesores planificaban solos, en septiembre, previendo los contenidos, las actividades y en algún caso, la evaluación. Además, se

pudo apreciar que los profesores no diseñan explícitamente estrategias de aprendizaje, ni conocen las nuevas concepciones de evaluación, limitándose a pensar en los contenidos de información y prever algunas actividades didácticas.

En cuanto al tipo de interacción, se caracterizó por ser expositiva, es decir, que las clases más habituales de los profesores se componen de una explicación, ejercicios y síntesis final del profesor. De la misma manera, los recursos didácticos más utilizados son la explicación del profesor y el libro de texto. Después de estos recursos, los que tienen una cierta utilización son las diapositivas, el cine, la televisión y el vídeo, las lecturas, las salidas del centro (visitas a museos, itinerarios) los debates y el trabajo en grupo. Por el contrario, los que tienen una escasa utilización son la historia local, el entorno, la historia oral, los ejercicios de simulación los ejercicios de empatía y los documentos sonoros.

En conclusión, se plantea que la explicación del profesor es el recurso más utilizado en las clases de Historia y que no sólo se le dedica más tiempo que al resto, sino que se le otorga una gran utilidad para el aprendizaje.

Por su parte, Pozo, Asensio y Carretero (1989) plantean que en función de sus creencias educativas los profesores pueden usar diversos modelos didácticos para la enseñanza de la historia:

- **Enseñanza tradicional.** Este tipo de enseñanza consiste en repetir largas listas de nombres, lugares y fechas, siendo el fin esencial la memorización. Aquí, la teoría del aprendizaje que subyace es un asociacionismo ingenuo, según el cual el saber consiste en un gran almacén de datos, ideas y trozos de la realidad, sin establecerse relaciones entre ellos. Por consiguiente, los profesores identificados con este tipo de enseñanza creen que el aprendizaje tiene como función reproducir conocimientos y no elaborarlos, por lo que la única estrategia para aprender algo es la repetición, es decir, asumen una estrategia de enseñanza que consiste en presentarle al alumno los materiales de aprendizaje debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina e inducir y

reforzar una actividad de repaso verbal de esos materiales hasta su correcta reproducción. De este modo, los maestros que siguen este modelo de enseñanza toman decisiones didácticas que se reducen a problemas disciplinares, pero no psicológicos.

- **Enseñanza por descubrimiento: Aprendizaje constructivo.** Los profesores identificados con este modelo comparten la idea de que la enseñanza tradicional de su disciplina está fracasando en sus objetivos esenciales, es decir, en la transmisión de cuerpos de información organizados para que el alumno los reproduzca. En este sentido, tales profesores tienen como finalidad desarrollar en los alumnos el espíritu crítico, la sensibilización ante los problemas sociales, fomentar actitudes y hábitos democráticos o desarrollar la capacidad de elaborar conocimientos. Por consiguiente, en este modelo ya no se trata de que el alumno simplemente adquiera nuevos saberes, sino sobre todo de que los utilice para analizar la realidad que le rodea. Con ello, la finalidad de la enseñanza de la historia consiste en que el conocimiento del pasado ayude al alumno a comprender el presente y a analizarlo críticamente.

En este modelo, subyace la naturaleza constructiva del conocimiento, según la cual conocer no es simplemente interiorizar la realidad tal como viene dada, sino elaborar una realidad propia, autoestructurada, a partir de la información proveniente del medio. De esta forma, los maestros que siguen este tipo de enseñanza consideran que las decisiones didácticas deben tener en cuenta de modo casi exclusivo lo que sucede dentro del alumno. Por ello, usan una amplia gama de recursos como dramatizaciones y juegos.

- **Enseñanza por exposición: Aprendizaje reconstructivo.** En este modelo didáctico, se sostiene que para que la Historia pueda ayudar al alumno a entender el mundo que le rodea es necesario que la enseñanza se apoye tanto en la estructura disciplinar de la propia Historia, como en los procesos psicológicos que ponen en funcionamiento el alumno para su aprendizaje, sin menospreciar ninguno de los dos aspectos. Esta consideración simultánea de lo que sucede dentro y fuera del alumno

implica que los profesores deben tomar en cuenta en su estrategia de enseñanza dos aspectos fundamentales:

a) El carácter constructivo y la naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, de forma que la mera repetición o exposición a un modelo no asegura el aprendizaje, sino que es necesaria una auténtica elaboración cognitiva del mismo.

b) La naturaleza no sólo metodológica, sino también conceptual de la ciencia histórica, siendo necesario que el alumno adquiriera no sólo un dominio mínimo del método del historiador, sino también un conocimiento básico de la estructura conceptual de la historia.

Así, al identificarse con algún modelo didáctico, el profesor selecciona actividades y materiales didácticos que promueven conocimientos, actitudes o valores.

En México, se han realizado recientemente investigaciones dirigidas a analizar los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores de Historia de nivel medio superior. Así, el estudio de Díaz-Barriga (1988) pone de manifiesto que poco se ha indagado respecto a la influencia que ejercen en la práctica docente su pensamiento, creencias y expectativas, así como la postura teórica e historiográfica que asume.

Esta investigación, se abocó a tres áreas problemáticas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: Los alumnos, los contenidos curriculares y los docentes. Respecto a éstos últimos, se planteó como propósito diseñar y conducir un programa de formación docente en servicio que conjuntara los aspectos conceptual, reflexivo y práctico que les permitiera tanto revisar críticamente su enseñanza como mejorar su práctica docente en el campo de las ciencias Histórico-Sociales.

Para ello, se reporta el trabajo con tres profesoras del sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y sus respectivos grupos (tres durante la etapa

de obtención de datos previa a la intervención mediante un programa de formación docente y otros tres durante la etapa posterior a dicha intervención). La elección de los casos fue intencional, participando aquellos docentes interesados en participar en el proyecto y con disponibilidad de tiempo.

Durante la investigación se realizaron algunas sesiones con los docentes para planear la impartición y videograbación de la secuencia didáctica de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea. Se pidió a los profesores que entregaran una copia de su plan de clase, sus instrumentos de evaluación y las lecturas para los alumnos. Antes de realizar el trabajo con el grupo de alumnos se procedió a entrevistar en dos ocasiones a los docentes. La primera entrevista fue la relativa a la exploración de su pensamiento docente y formas de actuación en relación a la enseñanza de la Historia y la segunda entrevista se refería a la planeación de su secuencia didáctica, es decir, a cómo pensaban impartir y evaluar el tema "Surgimiento y desarrollo del Imperialismo".

Los resultados obtenidos por Díaz-Barriga (1998), muestran aspectos relevantes en torno al pensamiento y práctica docente. De esta manera, se pudo apreciar que las profesoras sustentan su práctica docente en su formación disciplinaria, en sus propias vivencias como alumnas-docentes, en los saberes didácticos que han construido en la práctica y en los principios del proyecto curricular del colegio.

La postura historiográfica predominante es el marxismo, con la incorporación reciente de la escuela annalista, lo que lleva al privilegio del desarrollo de la criticidad y la conciencia social en el alumno como metas de la enseñanza de la Historia.

Por otra parte, se encontraron diferentes estilos de planeación preactiva e interactiva entre las profesoras, centrados en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos históricos, en la enseñanza de conceptos explicativos mediante apoyos didácticos y en el desarrollo del autoaprendizaje mediante exposiciones y participación de los alumnos.

En su discurso, aparecieron algunos rasgos contradictorios de la docencia del sentido común o pensamiento espontáneo, relacionados esencialmente con el fracaso escolar, las actitudes y habilidades de los alumnos y el manejo del conocimiento previo. Además, las principales fuentes de malestar fueron la falta de tiempo para profundizar e innovar, la sobrecarga de trabajo, los grupos numerosos, la acumulación de exigencias hacia el docente y la incertidumbre ante el cambio curricular.

Tomando en cuenta las producciones de las docentes al finalizar el programa de formación docente con un enfoque constructivista, se percibieron avances en torno a: Mayor sistematizaciones en las planificaciones, replanteamiento del trabajo en equipos cooperativos, incremento en la cantidad y pertinencia de la actividad tutorial, ampliación de explicaciones vinculadas a conocimientos previos y mejora en el diseño y utilización de materiales y recursos didácticos como mapas conceptuales para la enseñanza y el diseño del programa de la materia.

En función de estos resultados, se asume que los conocimientos, creencias, expectativas y concepciones educativas del profesor influyen en su práctica y funcionan como tamiz de las innovaciones educativas propuestas por las instituciones. Por lo tanto, el análisis reflexivo de las propias ideas, discurso y acción en el aula puede conducir al docente a un proceso de revisión y reconstrucción de su práctica, por lo que el estudio del pensamiento del profesor es una estrategia formativa prometedora.

Por su parte, Monroy (1998) realizó un estudio similar dirigido a indagar el pensamiento del profesor con relación a algunos elementos de su práctica educativa tales como: Los supuestos con que planean su labor, los objetivos que pretenden alcanzar, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sus teorías sobre los métodos de enseñanza y evaluación.

La población de estudio fueron diez profesores del Colegio de Bachilleres y diez del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM pertenecientes al área de

Ciencias Histórico-Sociales. El instrumento que sirvió de apoyo fue una entrevista semiestructurada.

Los resultados ponen de manifiesto la carencia de un soporte psicológico y pedagógico para la práctica educativa. Las representaciones docentes manifestaron la ausencia de principios teóricos relevantes sobre la enseñanza, el aprendizaje, las formas de planeación y evaluación. Asimismo, se encontró que la reflexión sobre la experiencia práctica ha contribuido a generar cambios en el qué, cómo y para qué enseñar. La experiencia, también les ha enseñado a seleccionar lecturas, suprimir contenidos y reemplazarlos por otros, a comunicarse con los alumnos y a resolver problemas.

Entre los objetivos más significativos se identificaron el conocimiento del pasado para explicar el presente y adelantarse al futuro, la construcción de una conciencia histórica y de crítica social, la adquisición de una forma de pensar históricamente y crear en los estudiantes una conciencia social. Los profesores mencionaron que no alcanzan totalmente estos objetivos, ya que el tiempo es insuficiente, las instituciones carecen de recursos didácticos o porque los alumnos no tienen conocimientos previos sobre el tema. Al respecto, los profesores consideraron que tales conocimientos obstaculizan el aprendizaje, puesto que los alumnos no tienen idea de cómo hacer relaciones, son muy memorísticos y expresan ideas de héroes y villanos en los pasajes históricos.

La mayoría de profesores de ambas instituciones, comentaron que hay homogeneidad en la enseñanza de las ciencias sociales y no sociales, evidenciándose con ello las debilidades teóricas y psicopedagógicas de los profesores.

En este contexto, Monroy (1998) plantea que el pensamiento es el marco de referencia que el docente usa para explicar y dar sentido a su práctica. Por lo tanto, si se considera este marco se puede comprender mejor el impacto de las propuestas curriculares.

A partir de las investigaciones mencionadas, se puede apreciar que el estudio del pensamiento docente ayudará a comprender mejor cómo y porqué el docente realiza ciertas actividades de enseñanza en su práctica educativa.

Estas implicaciones, pueden derivar en programas de desarrollo profesional basados tanto en un análisis reflexivo de las propias ideas, como en la contrastación del contenido del pensamiento con las características de la práctica educativa, considerando en todo momento las condiciones institucionales. En este sentido, sería conveniente retomar el nivel de educación básica para conocer las representaciones que tienen los profesores de sus acciones educativas y sobre cómo valoran su trabajo cotidiano al enseñar Historia.

**CAPITULO 6**  
**REPORTE DE LA INVESTIGACION.**

## 6.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Bajo el contexto anteriormente mencionado, en el que se enfatiza cómo las teorías y modelos, las estrategias de procesamiento y adopción de decisiones, los valores y sistemas de creencias, constituyen la estructura de pensamiento del profesor, desde la cual no sólo construye y elabora su proyecto de intervención, sino que también interpreta las reacciones de los alumnos, valora los procesos y evalúa conductas y resultados, el presente trabajo pretende abordar la concepción de los maestros de primaria sobre la enseñanza de la Historia. Así, debido a que en el nivel de educación primaria un solo maestro es quien se encarga de enseñar Matemáticas, Español, Civismo, Geografía e Historia, es necesario conocer si los maestros de tal nivel educativo piensan que se requiere una estrategia diferente para la enseñanza de la Historia y en función de esto cómo planifican la clase y qué tipo de actividades utilizan en ella.

### OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivos esenciales:

- Analizar el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a sus representaciones o teorías implícitas sobre la enseñanza de la Historia y su convergencia con los planteamientos constructivistas.
- Caracterizar los procesos de pensamiento del profesor de primaria durante la planificación de la enseñanza de los contenidos históricos.
- Valorar el efecto del conocimiento práctico del docente y de la toma de decisiones interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

**Pensamiento didáctico del profesor.** Se refiere al conjunto de teorías formales, valores, creencias o explicaciones propias no contrastadas que el profesor se hace sobre la enseñanza y el aprendizaje, teniendo una incidencia directa tanto en el

ejercicio de su profesión determinando el estilo y fines de su trabajo, como en su vida personal (San Martín, 1986).

## 6.2. METODO

**Aproximación metodológica.** El presente trabajo, es un estudio de tipo descriptivo, el cual pretende caracterizar el pensamiento didáctico del profesor de educación primaria respecto a la enseñanza de la Historia. Retomando las consideraciones de Tamayo (1991), la investigación descriptiva trabaja con realidades y pretende presentar una interpretación del fenómeno de estudio a partir de sus características particulares.

Para abordar la investigación de las prácticas escolares en el ámbito del salón de clases se toma como estrategia metodológica el *estudio de casos*, definido por García (1991) como investigaciones con profundidad que facilitan la reconstrucción de la complejidad de un fenómeno a través de identificar la trama compacta e invisible que lo estructuran. Por su especificidad, el estudio de casos registra procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados en una visión holística del fenómeno y su intencionalidad radica en la interpretación del mismo para dar cuenta de su lógica, de su constitución y desarrollo.

Específicamente el estudio de casos considerado en esta investigación es de tipo *instrumental*, en el cual de acuerdo con Stake (1994, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999) el caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría. En esta medida, el caso apoya y facilita la comprensión de la realidad educativa de interés.

El *diseño de caso* seguido es *múltiple*, en la medida que se utilizan varios casos únicos simultáneamente para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. En este sentido, al basarse en la replicación, esto es, en la capacidad que se tiene de contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial en cada caso que se analiza, este tipo de diseño es más convincente y el

estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más completo que el diseño de caso único.

En este contexto las generalizaciones de este tipo de investigación no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para el análisis y comprensión de un contexto particular, siendo en este caso la percepción que tiene el docente de educación básica de su realidad educativa.

**Sujetos.** Se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico intencional a 18 profesores de una escuela de educación primaria de la zona sur del Distrito Federal. Se eligieron a 3 profesores de cuarto, quinto y sexto grado del turno matutino y vespertino respectivamente. A continuación se presentan sus datos de identificación (Ver cuadro 2).

FADO	TURNO	EDAD (años)	SEXO		EXPERIENCIA (años)	FORMACION PROFESIONAL		
			FEME- NINO	MAS- CU- LINO		NORMAL BÁSICA PARTICULAR	ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	OTROS ESTUDIOS
to. "A"	Matutino	37	X		10	X		
to. "B"	Matutino	58		X	38		X	Electrónica
to. "C"	Matutino	32	X		13	X		
to. "A"	Vespertino	55		X	36		X	Pedagogía
to. "B"	Vespertino	45		X	26	X		
to. "C"	Vespertino	35	X		18		X	
to. "A"	Matutino	51	X		33		X	
to. "B"	Matutino	30		X	10		X	
to. "C"	Matutino	29		X	10		X	Ingeniería Civil
to. "A"	Vespertino	28	X		10	X		Antropología. 6to. Sem.
to. "B"	Vespertino	33	X		12		X	
to. "C"	Vespertino	50		X	30	X		UPN
to. "A"	Matutino	31	X		4		X	
to. "B"	Matutino	55		X	35			
to. "C"	Matutino	32	X		10	X		Pedagogía 6to. Sem.
to. "A"	Vespertino	40	X		20		X	Pedagogía 2 años
to. "B"	Vespertino	50	X		28		X	Matemáticas
to. "C"	Vespertino	55		X	29	X		Filosofía y letras 4to. Sem.

Cuadro 2. Datos de identificación de los profesores.

Como se puede apreciar, la edad de la mitad de los profesores osciló entre 28 y 37 años, seguida de un grupo de profesores de 50 a 58 años y en menor proporción participaron profesores de 40 y 45 años. La edad está relacionada con los años de experiencia de trabajo frente a grupo, por lo cual los profesores tienen básicamente entre 10 y 13 años de experiencia, seguidos de profesores con 18 a 20 años, 26 a 30 años y de 33 a 38 años. Cabe destacar que el profesor de cuarto "A" turno vespertino es maestro fundador de la escuela. Por el contrario, la profesora de sexto "A" turno matutino fue la única con menos de 5 años de experiencia docente.

En cuanto al sexo, el 56% son mujeres y el 44% hombres, teniendo básicamente como formación profesional la Escuela Nacional de maestros (61%) y la Normal Básica

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

en instituciones particulares (39%). Algunos cuentan con otros estudios como Pedagogía, Electrónica, Ingeniería Civil, Antropología, Matemáticas y Filosofía y Letras.

**Contexto.** La escuela está ubicada en la delegación Coyoacán en la colonia Ruíz Cortines, la cual es de un nivel socioeconómico bajo. A ella acuden básicamente hijos de obreros, comerciantes, empleados de centros comerciales, profesionales técnicos y en menor medida de profesionistas.

**Instrumentos.** Para aproximarse al pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia, se emplearon los siguientes instrumentos:

. Entrevista semiestructurada sobre el pensamiento didáctico del profesor, con categorías tales como:

**Visión del profesor de primaria.** Concepción que tiene el profesor sobre su papel en la enseñanza de la Historia considerando su formación profesional y psicopedagógica, las funciones principales de su actividad y la formación específica del profesor para la enseñanza de la Historia.

**Ubicación curricular de los contenidos de Historia.** Indagando la importancia dada a los contenidos histórico-sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel primaria:

- Papel de la Historia en la educación primaria.
- Visión de los contenidos de los actuales programas.

**Qué historia enseñar.** Considerando la apreciación del docente respecto a la influencia de cada sexenio en la presentación e interpretación de los acontecimientos histórico-sociales.

**Para qué enseñar Historia.** Valorando los objetivos educativos que toma en cuenta el profesor para la enseñanza de la Historia y su relación con el programa de estudios.

**Planeación.** Analizando los procesos de pensamiento que ocurren antes de que tenga lugar la interacción en el aula, caracterizándose por la reflexión y la toma de decisiones encaminadas a orientar y organizar la acción futura. Para ello, se consideraron:

- Tipo de planificación realizada para la enseñanza de la Historia:

Anual

Semestral

Trimestral

Semanal

Diaria.

- Elementos considerados y proceso seguido en la planeación de los contenidos históricos.

**Proceso instruccional.** Estableciendo una estructura de actividades académicas y de evaluación, que en el marco de un sistema de relaciones sociales, provoca la activación del pensamiento del alumno y propician, por tanto, procesos de aprendizaje deseables. De esta manera, se contemplaron aspectos tales como:

- Estrategia empleada para la enseñanza de la Historia, en comparación con otros contenidos curriculares.

- Organización didáctica de las clases.

- Nociones o habilidades básicas que enseñan.

- Incorporación de elementos de la vida cotidiana.

- Uso del libro de texto.

- Tipo de evaluación empleada.

**Proceso de Aprendizaje.** Planteando el proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento, a través del cual el alumno se apropia de los saberes culturales.

- Detección de ideas previas de los alumnos.

- Diferencias en el aprendizaje de la Historia dependiendo del sexo, edad y grado escolar

- Importancia del aprendizaje de datos históricos para el buen rendimiento de los alumnos.
- Motivación.
- Dificultades de los alumnos para la comprensión del tiempo, relativismo y causalidad históricos.

Asimismo, se analizaron los **planes escritos y el avance programático** de los profesores observados. Finalmente, se realizaron 6 **observaciones no participantes**, de las cuales 4 fueron videograbadas y dos mediante relatorías.

**Procedimiento.** Para la realización de un estudio con alternativas de investigación (indagación del fenómeno) y evaluación, se siguió el principio de triangulación metodológica (Marcelo, 1987). De esta forma, para conocer las representaciones o teorías implícitas de los profesores, las cuales tal y como lo señalan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) son el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora, se aplicaron en un primer momento al total de los profesores seleccionados de forma individual **entrevistas semiestructuradas** a profundidad (Ver Anexo 1) durante el recreo, la hora de educación física o bien al final de la jornada escolar. Durante la realización de las entrevistas se consideró la posibilidad de adaptar las preguntas de acuerdo con el contexto, las actitudes y la experiencia de cada profesor, esto con la finalidad de permitir la expresión de sus ideas, creencias y percepciones. Cabe señalar, que tales entrevistas fueron grabadas en audio.

Debido a que los planes escritos han sido utilizados por investigadores como Hill, Yinger y Robbins (1983) en el estudio del tipo de planificación elaborada por los docentes, se solicitó en un segundo momento a los profesores la realización de tales **planes escritos**, redactando en éstos sus procesos de pensamiento durante la planificación de los contenidos históricos (Ver Anexo 2). Para ello, los profesores consideraron:

1. El contexto en el cual realizan sus planes.
2. La función de la planeación en su labor educativa.
3. Las razones por las que prefieren un tipo de planeación y no otro.
4. Elementos que priorizan en su planificación:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Actividades.
- Características de los alumnos.

Asimismo, los profesores compartieron el **avance programático** en el cual planifican su enseñanza semanalmente (Ver Anexo 3).

Así, tal y como enfatiza Marcelo (1987), el proporcionar estas orientaciones sobre cómo describir el proceso de planeación, permite estructurar los tipos de planeación realizadas por los docentes investigados.

Finalmente, dada la importancia que investigadores como Evertson y Green (1986) le han dado a la *observación como forma para abordar la investigación* y el estudio de procesos y cuestiones educativas, se llevaron al cabo en una submuestra de la población estudiada **observaciones no participantes**. Cabe destacar, que los siguientes temas fueron videograbados (Ver cuadro 3).

GRADO Y TURNO	BLOQUE TEMÁTICO	OBJETIVOS	CONTENIDO VIDEOGRABADO
4to. "C" Matutino  4to. "A" Vespertino	VII La Revolución Mexicana	*Identificar las causas y los antecedentes del movimiento revolucionario. *Identificar las etapas del movimiento revolucionario y establecer diferencias entre las demandas de los grupos sociales que participaron	*La Revolución Mexicana.  *Los Caudillos de la Revolución Mexicana..
5to. "A" Vespertino <sup>1</sup>	I Los primeros seres humanos  IV Civilizaciones de Mesoamérica y los Andes  V Renacimiento y la era de los descubrimientos  VI Conquista y colonización	*Distinguir las principales características de las primeras formas de vida  *Identificar los factores que influyeron en su forma de vida. *Reconocer características comunes. *Identificar su herencia cultural.  *Reconocer los principales viajes de descubrimiento y sus consecuencias.  *Reconocer las causas y consecuencias. *Reconocer la herencia del período colonial	*Eras geológicas. *Prehistoria.  *Mesoamérica.  *Descubrimiento de América.  *Conquista de América.
6to. "A" Matutino	V Reconstrucción del país y consolidación del México Contemporáneo	*Reconocer los factores que propiciaron el desarrollo de México después de la Segunda Guerra Mundial.	*Segunda Guerra Mundial.

Cuadro 3 Temas videograbados.

<sup>1</sup> Se realizó un repaso de varios temas. Al revisar el avance programático no se ubicaron dentro de un bloque temático en particular los temas de Independencia, Porfiriato, Revolución Mexicana y México Actual, los cuales también fueron videograbados.

Para la realización de las videograbaciones, se emplearon simultáneamente dos cámaras –fija y móvil- que permitían registrar la interactividad profesor-alumnos gracias a la identificación y superposición de recuadros de los planos de interés. La cámara fija se colocaba en el aula de manera que ofrecía una panorámica global de la misma y sobre todo, registraba las actividades de los estudiantes de manera grupal o en equipos de trabajo. La cámara móvil seguía los desplazamientos del profesor, el empleo de los recursos didácticos (pizarrón, mapas, cartulinas, material de trabajo, etc.), así como las exposiciones o intervenciones singulares de los estudiantes. Se empleaba un switcher, aparato que permite la edición de audio y video en el momento mismo que se realiza la grabación, integrando y alternando las imágenes captadas por las dos cámaras, de manera que siempre se observaron conjuntamente las acciones del profesor y las de sus alumnos. El personal que apoyó la videograbación consistió en dos camarógrafos, el encargado de la edición mediante el switcher y una persona que registraba e integraba el audio del profesor y de los dos micrófonos colocados en el salón.

De igual forma, se observaron a través de relatorías presenciales en el aula los temas señalados en el cuadro 4.

GRADO Y TURNO	BLOQUE TEMÁTICO	OBJETIVOS	CONTENIDO VIDEOGRABADO
5to. "B" Matutino	IV Las civilizaciones de Mesoamérica y de los Andes	*Identificar los factores que influyeron en su forma de vida. *Reconocer características comunes. *Identificar su herencia cultural.	*De teotihuacan a Tenochtitlán. *La ciudad de los dioses.
6to. "A" Matutino	V Reconstrucción del país y consolidación del México Contemporáneo	*Identificar las principales conquistas y desafíos para la reconstrucción económica y social.	*Consolidación del México contemporáneo. *Población. *Expropiación petrolera.

Cuadro 4. Temas observados mediante relatorías

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Para la realización de estas relatorías, se registró en audio el intercambio entre profesor alumno y alumno-alumno durante la clase. De manera simultánea, se hicieron anotaciones sobre los materiales y las actividades didácticas empleadas.

**CAPITULO 7**  
**ANALISIS DE RESULTADOS**

Pretendiendo alcanzar los objetivos planteados para esta investigación, el análisis de los datos se realizó de la siguiente manera:

Una vez transcritas las **entrevistas** semiestructuradas se llevó al cabo un proceso de codificación siguiendo los planteamientos de Bardín (1996). Apartir de la codificación de las entrevistas, se procedió a la elaboración de tablas de frecuencias y porcentajes de las categorías de respuesta por profesor y por grado escolar.

Enseguida, de acuerdo a los lineamientos de Marcelo (1992) para profundizar no sólo en cuántas veces aparecen las categorías, sino en cómo se han referido los profesores a dichos aspectos, se aplicó en combinación un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Esto con la finalidad de detectar tanto el tipo de teorías implícitas presentes en el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia, como su incidencia en su actividad profesional.

En cuanto a los **planes escritos**, éstos se sometieron a un análisis de contenido, realizándose una descripción del proceso seguido por los profesores de primaria durante la planificación de la materia de Historia, así como los factores que influyen en él. Para ello, se retomaron los comentarios de los profesores respecto al contexto en el que planifican, la función de la planeación en su labor educativa, el tipo de planeación elaborada y los elementos más importantes para realizarla.

De los **avances programáticos** se analizó su contenido considerando los siguientes criterios planteados por Díaz-Barriga (1999).

- Contenidos curriculares: Importancia y tratamiento.
- Actividades didácticas:
  - Estructura de aprendizaje promovida grupal/cooperativa o bien individual.
  - Fomento del desarrollo de capacidades de indagación, reflexión, expresión creativa, comunicación oral y escrita.
  - Modelo de aprendizaje promovido (pasivo-receptivo o constructivo).

- Promoción de aprendizajes significativos, comprensibles, motivantes y con sentido para el alumno, útiles para su vida académica y cotidiana.
- Recursos didácticos: Motivación hacia los contenidos de la asignatura y aplicación de los conocimientos revisados en la misma.
- Objetivos: Dirigidos a conocimientos (factuales o conceptuales), habilidades específicas vinculadas a la materia o a actitudes, valores y aspectos éticos.
- Seguimiento y evaluación del aprendizaje: Existencia de instrumentos o lineamientos de evaluación y tipo de evaluación empleada (diagnóstica, formativa o sumativa).
- Relevancia, viabilidad y vigencia:
  - Repercusiones en la formación del alumno.
  - Ajuste a las características del alumno y a las condiciones operativas de la institución.
  - Reflejo de los avances recientes y relevantes en la materia y en los enfoques pedagógicos.

Las **observaciones** no participantes (videgrabaciones y relatorías), se analizaron en dos niveles. En un primer momento, se retomaron las estructuras de actividad propuestas por Lemke (1997). En estas estructuras se presentan una variedad de interacciones, sin embargo se describen a continuación aquellas que se identificaron en las clases analizadas.

- Actividades pre-clase. Se presentan antes de que suene el timbre o de que se perciba otro tipo de esfuerzo para dar inicio a una clase.
  - Conferencias profesor-alumno.* El profesor y uno o varios alumnos sostienen una discusión acerca de algún aspecto del trabajo del alumno.

-*Ponerse a trabajar*: Los alumnos sacan y abren sus cuadernos o libros de texto y esperan que el profesor comience.

- **Iniciar**. El profesor hace una o más invitaciones a empezar en forma verbal y/o no verbal que generalmente son ratificadas por los alumnos. Esto crea un foco de atención común en el trabajo de la clase.
- **Actividades preliminares**. Son aquellas actividades que ocurren comúnmente antes de la introducción de un nuevo contenido temático.
  - Asuntos de clase*: El profesor da información de alguna tarea, exámenes próximos o eventos especiales.
  - Revisar en clase los deberes*: Se piden los resultados del trabajo que los alumnos han realizado.
  - Repaso*. Se hace una síntesis con un monólogo o mediante preguntas.
  - Motivación*: Se usan anécdotas, chistes o noticias para fomentar el interés en el tema.
  - Amonestación*: Se señala la falta de cooperación o rendimiento académico.
- **Actividad diagnóstica**. Con esta actividad se puede hacer la transición a los fundamentos de un tema nuevo haciendo preguntas o incluso con un ejercicio escrito de trabajo individual para conocer lo que los alumnos saben o piensan acerca del tema.
- **Actividades de la clase principal**. Con estas actividades el profesor puede señalar el final de las actividades preliminares con una nueva invitación a iniciar las actividades de la clase principal. Estas están relacionadas con el contenido temático de la clase.
  - *Diálogo triádico*: Se plantean preguntas y se evalúan sus respuestas.
  - *Diálogo triádico de texto externo*: Es una variación del diálogo triádico, en la cual la pregunta del profesor o en ocasiones la respuesta del alumno se leen de un texto.

-*Diálogo a Dúo profesor-alumno*: Se presentan intercambios en donde profesor y alumno (s) defienden su posición sobre un tema.

-*Discusión general*: Los alumnos hablan entre ellos sobre el tema y el profesor hace el papel de moderador mediante la explicación y /o resumen.

-*Copiar apuntes*: Se escriben notas en el pizarrón, las cuales deben ser copiadas.

-*Trabajo individual*: Los alumnos trabajan independientemente en sus lugares.

-*Trabajo de pizarra*: Se usa el pizarrón para escribir las respuestas o para realizar la solución de un problema.

-*Resumen*: El profesor resume la temática de la clase hasta cierto momento de la misma.

- **Actividades interpoladas.** Son aquellas actividades que se pueden presentar en cualquier momento durante las otras actividades de la clase, interrumpiéndola o alterando el orden.

Con estas actividades, se puede determinar el tipo de interacción característica de cada profesor, así como los intercambios que determinan su estilo de enseñanza. En este sentido, se incluye el análisis de una clase videograbada (Ver Anexo 4).

En un segundo nivel de análisis, se seleccionaron algunos extractos que ilustran aspectos tales como:

Actividades de enseñanza.

Influencia del conocimiento práctico del docente en su enseñanza.

Materiales y ayudas didácticas.

Medios empleados para evaluar la adquisición de los aprendizajes.

En este sentido, se retomaron los indicadores propuestos por Colomina, Onrubia, Lago y Pitarque (citados en Díaz. Barriga 1998) respecto a:

- Las reglas de participación social.
- La apertura relativa a las tareas que se proponen a los alumnos.

- La variedad y formas y tipos de ayudas que ofrece el profesor.
- Los espacios y dispositivos de seguimiento, de obtención de información y de valoración de la actuación de los alumnos.

Finalmente, siguiendo el principio de **triangulación metodológica** (Marcelo, 1987), se contrastaron los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas, los planes escritos y las observaciones no participantes, apreciándose de esta forma la correspondencia entre el pensamiento didáctico del profesor respecto a los contenidos históricos y las características de su práctica educativa.

**CAPITULO 8**  
**RESULTADOS**

## 8.1. ENTREVISTAS.

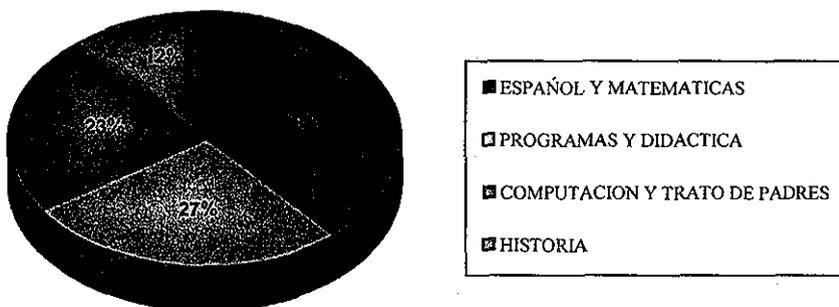
En este apartado, se ofrece un panorama de los principales aspectos que caracterizan el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia. Para ello, se presentan los porcentajes obtenidos de las similitudes o divergencias de las respuestas expresadas por los profesores en las entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se intercalan gráficas y algunos extractos literales que ilustran las creencias, teorías implícitas y decisiones de los profesores de primaria.

Es necesario comentar, que en la codificación de las respuestas no se encontraron diferencias significativas en función del sexo o la edad de los profesores y sólo en algunos aspectos tales como colaboración en equipos de trabajo, propósitos para la enseñanza de la Historia, similitudes y/o diferencias en la planeación y diferencias en el aprendizaje de la Historia se apreciaron distintos puntos de vista en función del grado escolar impartido.

## \* VISION DEL PROFESOR DE PRIMARIA.

### a) Participación en formación profesional.

El 100% de los profesores expresaron su participación en **cursos de formación profesional**, acudiendo un 77% a la SEP y un 22.2% a casas editoriales como Trillas o Larousse. Las asignaturas sobre las cuales reciben mayor formación son Español y Matemáticas (34.6%), en comparación con análisis de programas, pedagogía y didáctica (26.9%), trato con padres y computación (26.9%) e historia (11.5%). (Ver gráfica 1).



Gráfica 1 TEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

E: ¿Ha participado en algún tipo de formación?.

*Profr. 4b t/m "Generalmente se nos dan cursos por parte de la SEP de Español y Matemáticas".*

*Profra. 4c t/m "Estuve en cursos de didáctica de Español y matemáticas impartido por Fernández Editores y de Civismo e Historia por Santillana.*

*Profr. 5c t/v "He asistido a diferentes talleres de Historia, Matemáticas y Español, la mayoría han sido en la SEP".*

*Profra. 6c t/m "Por parte de las editoriales he tomado cursos para el trato con padres".*

Es interesante el hecho de que la mayoría de los profesores recordaron fácilmente la asistencia a cursos de Español y Matemáticas en comparación con los

cursos relacionados con otras asignaturas. Esto puede estar relacionado con las exigencias de las autoridades y padres de familia para que se cumpla con los objetivos del programa. De esta manera, a nivel social se exige que los niños aprendan a hablar y escribir bien para desenvolverse en la vida cotidiana, dejando en segundo término la comprensión y análisis de hechos históricos.

#### **b) Relevancia de la formación profesional.**

En cuanto a la valoración de la formación recibida por parte de los profesores el 77.7% considera que ésta ha sido relevante, señalando aspectos tales como la buena organización de los cursos, la novedad y la necesidad de aprender.

E: ¿Han sido relevantes para su formación?.

*Profr. 4b t/v "Cuando hay una buena orientación o apoyo todos los cursos son importantes. En los cursos recientes se nos da el material necesario para documentarnos y hacer análisis, participaciones".*

*Profra. 4c t/v "Todos los cursos son importantes, de acuerdo a la experiencia que se va teniendo a través de los años se da uno cuenta de que no sabe mucho y entonces hay que estar aprendiendo día a día".*

*Profra. 6ª t/m "Para mí todos los cursos han sido importantes porque te ayudan y aprendes de las experiencias de los compañeros".*

En este grupo de profesores, se puede apreciar una actitud positiva hacia la actualización permanente y las condiciones en las que ésta se lleva al cabo. De esta manera, cuando los profesores piensan que aún pueden aprender sobre cómo enseñar están asumiendo un papel responsable hacia su actividad. No obstante, también es necesario que en estos cursos el profesor tenga la oportunidad de asumir un papel reflexivo, el cual es de suma importancia para que los cambios a nivel curricular tengan un impacto real en el salón de clases.

Por el contrario, el 22.2% de los profesores expresaron su insatisfacción ante los cursos de formación recibidos, enfatizando la falta de personal capacitado para impartir los cursos, así como la falta de tiempo para asistir a ellos.

E: ¿Han sido relevantes para su formación?

*Profra. 4ª t/m "Hasta hace unos cuantos años que llevamos los talleres de actualización del magisterio y la verdad no llevaban gente muy especializada y siempre se disculpaban de que habían sido preparados al vapor. Nos han ayudado como experiencia, pero como formación no".*

*Profra. 5ª t/v "Muchas veces los maestros no vamos a cursos por falta de tiempo, a veces los programan en vacaciones, pero generalmente no es así y es muy desgastante ir durante el período escolar".*

*Profra. 6ª t/v "Estos cursos son muy cortos y por lo mismo no tienen ningún significado. La mayoría de los compañeros van a los cursos para subir en el escalafón, aunque a mí no me interesa eso, sino mi trabajo dentro del salón de clases".*

De esta manera, se puede apreciar cómo la reducción del tiempo libre, el cansancio y la indiferencia son algunos de los factores que influyen en los profesores al asistir a cursos o grupos de formación profesional, los cuales pueden ser percibidos como algo ajeno a su realidad escolar.

### **c) Participación en equipos de trabajo.**

Respecto a la **colaboración en equipos de trabajo**, el 68.4% de los profesores realizan esta actividad tomando como prioridad el análisis del programa escolar, haciendo ajustes en función del tiempo y las características de los alumnos.

E: ¿Colabora en equipos de trabajo?

*Profra. 4b t/v "Hacemos comentarios de los temas que vamos a dar, pero no hay un seminario especial dentro de la escuela. La Historia la estamos trabajando nuevamente, porque en años anteriores nos la habían quitado. Los comentarios los hacemos cada que hay juntas, comentamos los resultados y las problemáticas".*

*Profra. 5c t/m "Al principio del año se elabora un plan en forma personal y después nos reunimos los maestros de quinto año. Nos reunimos para trabajar todas las materias, no*

*nada más historia, aunque de ésta pensamos que es muy amplia y que el libro trae mucha paja. Ahora buscamos que el niño no sólo memorice la historia”.*

*Profra. 6c t/m “Si, tenemos reuniones por grado para hacer algunos ajustes al plan. Nos reunimos mensualmente, revisamos los avances y también los temas que hemos dejado de lado”.*

Si bien estos profesores resaltan la importancia y la necesidad de un trabajo colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, otro grupo de profesores (31.6%) están a favor de un trabajo individual, dadas las características particulares de cada grupo, o bien debido a la inexistencia de equipos de trabajo reales dentro de la escuela.

E: ¿Colabora en equipos de trabajo?.

*Profr. 4b t/m “Generalmente no trabajo en equipo porque somos tres maestros y tenemos alumnos diferentes, en cuestión de conocimientos y disciplina. El trabajo que yo hago es más individual, en ocasiones platicamos los maestros del mismo grado, pero yo veo las necesidades de los alumnos y éstos me marcan la pauta para seleccionar las técnicas más adecuadas para cada asignatura”.*

*Profr. 5c t/v “En el turno vespertino no nos hemos reunido porque las asesorías de la SEP no llegan en la tarde y no hay equipo”.*

*Profra. 6b t/v “No, cada profesor trabaja individualmente. Queríamos trabajar en equipo, pero el director dijo que no, porque cada grupo es diferente y no podemos igualar los planes de trabajo”.*

Las respuestas de los docentes parecen indicar la necesidad de realizar reuniones escolares caracterizadas por un interés real por mejorar de manera colectiva desde la preparación de las clases, hasta los criterios para la evaluación. Es interesante destacar, cómo los profesores del mismo turno escolar expresan hechos contradictorios. De esta manera, mientras algunos manejan la existencia de la colaboración conjunta, otros niegan la realización de reuniones de trabajo.

#### **d) Papel del profesor de primaria al enseñar Historia.**

En relación con la **autoimagen de los profesores** en la educación primaria al enseñar historia, el total de ellos consideran que es importante argumentando diversos aspectos (Ver gráfica 2). Entre ellos se encuentran ayudar a los niños a conocer su pasado y hacer que éstos se interesen por la Historia (28%), desempeñándose así como un guía y/o facilitador del aprendizaje de los alumnos (20%).

#### **E: Papel del profesor de primaria al enseñar historia.**

*Profra. 4c t/m “Que conozcan su pasado, cómo se formó su país, dónde están ellos, cómo ha ido evolucionando la historia. Pienso que es importante, porque por medio de la historia les muestro origen y los ubico”*

*Profra. 4b t/v “Ser honesto con la realidad porque muy independientemente de los buenos conceptos que se manejan en un texto, nosotros debemos tratar de convencer al muchacho para que se interese por esta materia, para darle el valor a su patria y a su futuro. Mi papel fundamental es el de convencerlo para que se comprometan con su historia, con su país”.*

*Profra. 5b t/m “El maestro debe ser guía, porque si llenamos el pizarrón no sabemos si el niño aprendió o no”*

*Profra. 5ª t/m “Mi papel más que nada es el de guía, esto lo marcan los programas, se señala que los mismos niños busquen información”.*

Asimismo, se plantea que su función consiste en relacionar los contenidos históricos con la realidad del país (16%) y algunos profesores opinan que es necesario la transmisión de conocimientos (16%).

#### **E: Papel del profesor de primaria al enseñar Historia.**

*Profra. 6ª t/m “Uno como profesor transmite los conocimientos y ellos hacen sus propios conocimientos en el año escolar”.*

*Profra. 6c t/v “En el programa dice que uno debe ser guía, pero yo me doy cuenta de que eso no funciona, porque el niño está acostumbrado a que todo se le digiera, por esto yo uso el método anterior, el de maestro como transmisor de conocimientos”.*

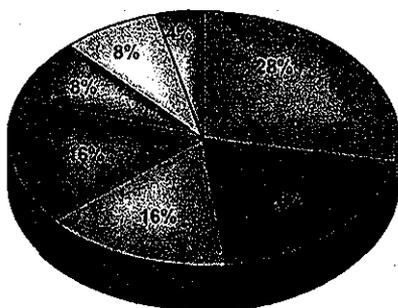
Por otro lado, se consideran funciones como la ubicación en el tiempo (8%), presentar las etapas de la Historia sin juicios, permitiendo que los niños conozcan otros puntos de vista (8%) e inculcar valores (4%).

E: Papel del profesor de primaria al enseñar Historia.

*Profr. 5b t/m "Marcar los acontecimientos que ocurrieron y pueden ocurrir, porque muchas veces como que va dando vueltas la Historia y muchas veces volvemos a caer en el mismo problema, que comparen no tanto que se aprendan fechas, es más importante que se ubiquen en la línea del tiempo y que digan bueno, esto ocurrió primero, que pasa en Europa y aquí en México, mientras ellos iban más adelantados nosotros aquí en México apenas íbamos saliendo del neolítico y así los niños van ubicando".*

*Profra. 5ª t/v "Hace poco tuvimos una discusión del tema la segunda guerra mundial, muchos estaban a favor de los judíos y otros a favor de Alemania, yo dejé que ellos sacaran sus conclusiones porque uno como profesor no les puede cambiar su imagen de los acontecimientos y si sus padres lo hacen es su responsabilidad".*

*Profr. 6c t/v "Inculcar en el alumno los valores legados por quienes forjaron la nación".*



- PROMOVER EL GUSTO POR LA HISTORIA
- RELACIONAR CONTENIDOS Y LA REALIDAD
- TRANSMITIR CONOCIMIENTOS
- UBICACIÓN TEMPORAL
- PRESENTAR LAS ETAPAS DE LA HISTORIA
- INCULCAR VALORES

Gráfica 2 PAPEL DEL PROFESOR AL ENSEÑAR HISTORIA.

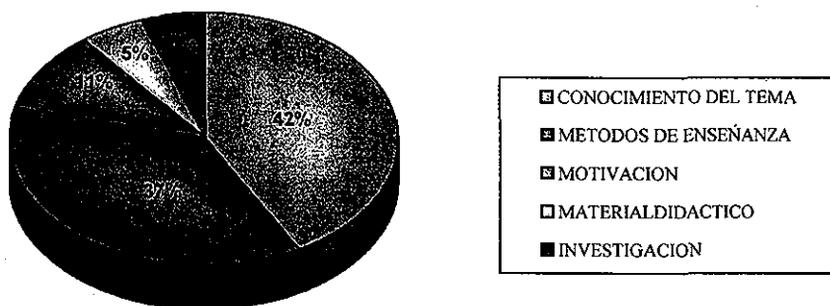
Esto permite detectar cómo la autoimagen del profesor determina en gran medida su estilo de enseñanza, ya que si se percibe a sí mismo como un mediador de los conocimientos históricos puede emplear diversos medios para enseñar Historia. Por el contrario, si se visualiza como un transmisor de conocimientos limita su campo de



acción a la lectura del libro, siendo su objetivo esencial el aprendizaje memorístico de fechas y pasajes históricos.

### e) Preparación específica para la enseñanza de la Historia.

En cuanto a la necesidad de una **preparación específica** para enseñar Historia el 66.7% destaca la necesidad de tal preparación, considerando diversos aspectos tales como los métodos de enseñanza, el conocimiento de los temas, conocimiento de técnicas motivacionales y de juegos, elaboración de material didáctico, así como la realización de investigaciones documentales y de campo. Este grupo de profesores, argumenta que la Historia es una de las materias de mayor dificultad para la enseñanza y además se tiene poco tiempo para cubrir los contenidos (Ver gráfica 3).



Gráfica 3 ASPECTOS DE PREPARACION PARA ENSEÑAR HISTORIA

E: ¿Se requiere una preparación específica para enseñar Historia?.

*Profra. 4ª t/m "Yo diría que sí, porque los programas están super amplios y si se cubren dependen si uno está capacitado. Para mí la preparación sería tanto del conocimiento de los temas como de la forma de enseñar".*

*Profr. 5b t/m "Sí, más que nada en las técnicas, por ejemplo en Ciencias Naturales hacemos un experimento y obtenemos lo falso o lo verdadero, pero en Historia no podemos experimentar hasta que lo vivimos".*

*Profra. 5ª t/v "Son necesarios cursos de enseñanza de Historia, de cómo hacer la Historia más interesante para los niños, por ejemplo a través de cuentos y no nada más con lectura".*

*Profra. 6ª t/v "Enseñar la Historia de una manera más agradable, empleando juegos".*

Ante esta pregunta, los profesores expresaron ampliamente su punto de vista y de alguna manera los temores que algunos de ellos experimentan al enseñar la asignatura de Historia, pues a diferencia de asignaturas como Español o Matemáticas, no hay una respuesta única ante los eventos históricos. De esta manera, las necesidades didácticas del maestro aumentan cuando reconoce que la Historia lleva implícito un carácter polémico, de que no hay verdades absolutas. De ahí que los profesores esperen de los expertos propuestas para la enseñanza que les permitan hacer la clase menos aburrida y alcanzar sus objetivos. En este punto, sería interesante que los profesores se asumieran como generadores de conocimiento, como profesionales con habilidades y conocimientos relevantes para elaborar propuestas y ponerlos en marcha en su propio salón de clases.

Por el contrario, el 33.3% de los profesores creen que la preparación es necesaria para impartir cualquier área de conocimiento sea ésta Historia, Español o Matemáticas.

E: ¿Se requiere una preparación específica para enseñar Historia?

*Profra. 5ª t/m "Considero que no es una preparación tan específica, porque entonces sería únicamente maestro de Historia, considero que lo importante es documentarse un poco más, porque en algunos grados viene muy extenso el programa".*

*Profr. 4ª t/v "No, porque cada maestro tiene su forma de entender los temas y su forma de enseñar".*

*Profr. 6ª t/m "No, porque debemos abarcar todas las áreas. En la normal nos dan lo básico para enseñar, pero lo importante está en la práctica, pues aquí se deben aterrizar todos los conocimientos. También en la práctica está presente la forma de enseñar. Por*

*ejemplo, si aun profesor no le gusta enseñar Historia, pues seguramente la va a dar superficialmente y no se va a preocupar por leer otras cosas”.*

Para este grupo de profesores, la preparación para enseñar cualquier área de conocimientos está subordinada a aspectos tales como el estilo didáctico de cada profesor y a la experiencia docente. Para ellos, estos aspectos pueden proporcionar indicadores de cuáles son los elementos tanto teóricos como didácticos que deben mejorar.

De esta manera, se puede decir que la visión expresada por los profesores de su actividad se ha conformado a partir de sus experiencias positivas o negativas en esta actividad. Asimismo, en su autodescripción proyectan sus teorías implícitas respecto a lo que debe hacer un buen profesor para alcanzar el óptimo aprendizaje de los alumnos.

## \* UBICACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS DE

### HISTORIA

#### **a) Papel de la asignatura de Historia en la educación primaria.**

El total de los profesores coinciden en que el papel de la Historia en la educación primaria es muy importante. Por lo tanto, manifiestan diversas funciones para la asignatura (Ver gráfica 4). Así, el 37.5% de los profesores consideran que la Historia permite a los alumnos adquirir conocimientos sobre el pasado del país, la diversidad cultural y la evolución del hombre.

#### **E: Papel de la Historia en la educación primaria.**

*Profr. 4º t/v "Ir recordando pasajes, hechos. La Historia muestra los momentos en los que el pueblo ha buscado la manera de defenderse. La Historia es la que nos deja un conocimiento real de lo que hemos vivido y de lo que estamos viviendo. Para mí la Historia en la educación primaria está en relación con lo que el niño va entendiendo de la realidad".*

*Profr. 5c t/v "Conocer la diversidad cultural, étnica, religiosa de México y compararla.*

*Profra. 6º t/v "Conocer la evolución del hombre".*

Tales apreciaciones permiten apreciar que para estos profesores la enseñanza de la Historia ha de proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad que vive. Sin embargo, es necesario tener presente que este conocimiento implica el uso de habilidades cognitivas como análisis e interpretación crítica. De lo contrario, los conocimientos son percibidos por los alumnos como algo que deben aprender para aprobar el examen.

El 33.3% de los profesores piensan que la Historia debe fomentar el aspecto valoral.

#### **E: Papel de la Historia en la educación primaria.**

*Profra.5º t/m "La Historia es un medio para que los niños reconozcan sus derechos, analicen la situación y se conviertan en agentes de cambio".*

*Profra. 6ª t/m "La Historia no se debe ver como algo pasado, sino como algo en lo que todos estamos involucrados y para ello es muy importante el sentido de identidad".*

Con estos comentarios, los profesores reconocen en la Historia un campo de estudio que permite a los alumnos tomar una postura ante los conocimientos, a reconocer que tienen derechos y obligaciones como ciudadanos. Esto es muy importante, ya que el profesor ha de asumirse a sí mismo como un agente crítico de los hechos presentes y pasados.

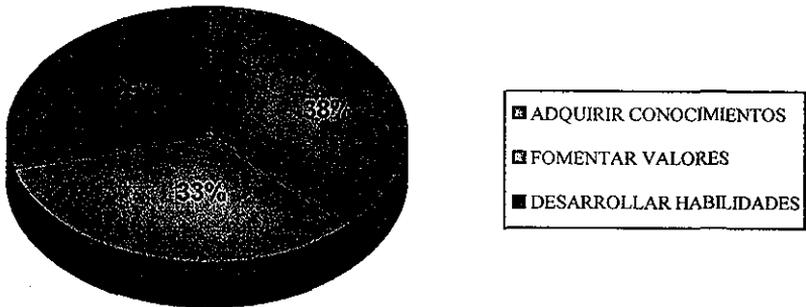
Asimismo, un 29.2% plantea el desarrollo de habilidades como la comprensión de los acontecimientos y la ubicación temporal.

E: Papel de la Historia en la educación primaria.

*Profr. 4b t/m "La Historia sirve para que el niño se ubique realmente en las etapas que México ha tenido desde los aztecas hasta la actualidad".*

*Profra. 6c t/m "Comprender lo que pasa en la actualidad".*

*Profra. 5ª t/v "La Historia muestra a los niños cambios en su comunidad, su familia, en la historia de México. Todo esto es realmente importante gracias a la guía del maestro. Así el papel de la historia es el de ubicar al niño en el tiempo y en el espacio de su historia personal, del país y del mundo".*



Gráfica 4 FUNCION DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION PRIMARIA.

Con estas ideas, los profesores expresan que aprender a ubicarse en el tiempo es un aspecto fundamental para que el alumno empiece a pensar históricamente, para que identifique los acontecimientos sociales que son permanentes frente a los que son transitorios o cambiantes.

## **b)Limitantes para la asignatura de Historia.**

A pesar de la importancia asignada a la Historia para la formación integral de los alumnos, los profesores hacen referencia a algunas limitantes para que la Historia cubra su misión en la educación (Ver gráfica 5). Entre ellas mencionan aspectos institucionales (47.4%) tales como la contradicción entre la duración del año escolar y la amplitud y densidad de los bloques temáticos, la carencia de condiciones adecuadas y las constantes reformas realizadas al programa.

E: Principales limitantes para aplicar el programa.

*Profra. 4c t/m “Yo considero que el principal factor es el tiempo, porque aquí la Historia se da rapidísimo, yo trabajo de dos a tres clases por semana, dependiendo de la amplitud del bloque que vemos. Llevo un horario de clases, pero por eventos de la escuela no nos da tiempo de hacerlo y a veces les pido a los alumnos que traigan una monografía o hacemos un cuestionario para que terminemos el trabajo”.*

*Profra. 6c t/m “Con la última reforma educativa hay un poco de resago y se están haciendo reformas continuamente”.*

De igual forma, se mencionan limitantes académicas (36.8%) como la escasa relación del programa con la realidad y la falta de una organización lógica.

E: Principales limitantes para aplicar el programa.

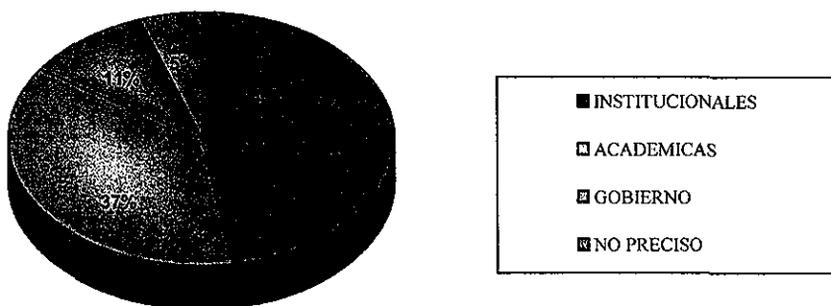
*Profra. 6b t/m “ A veces hablamos en el vacío, porque los libros tratan la democracia y la libertad y ahí existe un choque generacional, pues en la actualidad esos valores se han ido perdiendo y se aprecia en la realidad yo siento que la historia se hace día con día y me pregunto ¿qué historia le vamos a dejar a nuestros hijos? Si hay tanta corrupción en el gobierno”.*

*Profra. 6ª t/v “Se necesita una organización más lógica del contenido desde primer año”.*

Es interesante el hecho de que un grupo de profesores (10.5%) toman en cuenta la intervención del gobierno, al cual no le conviene formar personas con capacidad para cuestionar los hechos históricos. Unicamente un 5.3% de los profesores no emitieron comentarios sobre el tema.

E: Principales limitantes para aplicar el programa.

*Profr. 5b t/m "Lo que se quiere formar son obreros calificados, no profesionistas, porque si no como profesionistas le van a reclamar al estado fuentes de trabajo y por eso hay fugas de cerebros".*



Gráfica 5 LIMITANTES PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA

Estas limitantes para la aplicación del programa de Historia, muestran la realidad que se vive en muchas escuelas públicas del país. Por un lado, los profesores tienen el compromiso no sólo de terminar el contenido de las diferentes asignaturas, sino también de cumplir con actividades administrativas como juntas con padres de familia, entrega de calificaciones y realización de festivales. Ante esta situación, los profesores recurren a aquellas actividades didácticas que les permitan trabajar los principales temas por asignatura.

### c) Opinión del contenido de Historia en el programa.

Sobre el **contenido de los programas** el 84.2% destacan su buena secuencia y estructuración, siendo éstos una guía práctica para su enseñanza, aunque al mismo tiempo plantean ciertas observaciones relacionadas con su amplitud, una mejor

distribución de los contenidos, falta de información sobre ciertos acontecimientos, repetición de temas, así como la falta de valores.

E: Opinión de los contenidos de los programas.

*Profra. 4c t/v "La Historia de México es muy amplia, efectivamente, pero nos meten desde la época prehispánica hasta la vida actual y la verdad es muy amplio para abarcarlo en un año y muchas veces si se exige que se vean los contenidos, damos al vapor los temas y los niños no comprenden y no se trata de eso".*

*Profra. 5ª t/m "Nos viene todo muy extenso, tanto del continente americano como de Europa y todos los demás países. Ya no se le da la importancia a muchos acontecimientos de la Historia de México".*

*Profra. 5c t/m "La secuencia es buena, pero por ejemplo, en tercer grado se ven las culturas prehispánicas y en quinto se siguen viendo culturas prehispánicas, aunque tal vez de una manera más amplia y muy superficial, por lo cual no se llega a un conocimiento específico de la Historia"*

*Profra. 6b t/m "A mí en Historia me enseñaron a adquirir valores y esto es algo que se está perdiendo".*

Con ello, se puede apreciar cómo los docentes evitan manifestar abiertamente su postura respecto a los programas, expresando en un primer momento el discurso oficial sobre los mismos. Por el contrario, el 15.8% restante, manifestó desde el inicio la falta de secuencia en el contenido de los programas escolares.

E: Opinión de los contenidos de los programas.

*Profra. 5b t/v "Se pretende llenar a los alumnos de conocimientos y esto es totalmente contrario a la forma de enseñar que se pretende implantar para que el niño vea, cree, haga investigue. No llevan una secuencia lógica".*

*Profra. 5c t/v "La secuencia de los contenidos siempre ha sido tema de polémica en el magisterio. Para mí dicho problema se puede superar en el momento de realizar una planeación anual, estructurando los temas de acuerdo a sus necesidades y a la secuencia de los grados escolares".*

Es interesante comentar que ante este tema, los profesores expresaron cierta molestia, ya que algunos consideran que no se ha tomado en cuenta su experiencia para reelaborar los programas sobre Historia para cuarto, quinto y sexto grado. Para ellos, sigue prevaleciendo la falta de secuencia y la extensión y repetición de temas, debido a que quienes elaboran los programas no han tenido práctica como docentes.

#### **d) Repercusiones del programa en su práctica educativa.**

En cuanto a tales repercusiones, los profesores tienen diversas opiniones. Así, hay quienes sostienen que los programas facilitan el trabajo para preparar la clase (42.9%), viendo al programa como un simplificador de su quehacer educativo.

E: Repercusiones del programa en su práctica educativa.

*Profr. 4ª t/v "Nos ha facilitado el poder preparar mejor nuestro material y la clase, para que el niño ubique mejor los hechos".*

*Profra. 4c t/m "Facilita mi trabajo y yo veo resultados con los niños"*

Otro grupo de profesores (33.3%), aseguran realizar adaptaciones al programa escolar, haciendo ajustes y tomando decisiones en función de la situación. Con ello, pretenden seleccionar los contenidos más relevantes para la enseñanza, evitando caer en repeticiones o tratando con mayor profundidad algunos temas.

E: Repercusiones del programa en su práctica educativa.

*Profr. 5b t/m "Yo soy autónomo en mi práctica y yo puedo hacer los ajustes necesarios para el aprendizaje de los niños".*

*Profra. 6ª t/v "Yo amplío o reduzco los temas como creo conveniente".*

Por el contrario, el 19% de los profesores argumentan que la presentación de los contenidos del programa escolar ha obstaculizado su práctica educativa, ya que deben dedicar mucho tiempo extra-clase para resumirlo.

E: Repercusiones del programa en su práctica educativa.

*Profra. 5ª t/m "Como es muy amplio muchos niños no alcanzan a captar y hay que resumir el contenido del programa".*

Estas apreciaciones sobre los contenidos de los programas permiten reconocer cómo los profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden, siendo tal mediación un factor necesario para comprender mejor porqué los alumnos tienen diferencias en el aprendizaje de los hechos históricos.

En términos generales, la Historia es percibida por los profesores como un proceso continuo que se desarrolla a través de contradicciones tanto económicas como políticas, sociales e ideológicas. Asimismo, se pudo apreciar que algunos profesores consideran a la Historia como una asignatura que requiere una revaloración a nivel social, ya que su estudio permite a los alumnos enriquecer sus experiencias personales y ampliar su cultura.

## \* QUÉ HISTORIA ENSEÑAR.

### a) Interpretación particular de la Historia.

En relación con el contenido de la asignatura de Historia en la educación primaria, los profesores aprecian la ausencia de una interpretación teórica particular de los hechos históricos. No obstante, a través de su práctica cotidiana han observado que los contenidos presentan características que favorecen los intereses del grupo en el poder (Ver gráfica 6). De esta manera, los acontecimientos están distorsionados, siendo manejados en el libro de texto de acuerdo a los intereses del gobierno (37.8%).

E: ¿Existe una interpretación particular de la Historia?.

*Profra. 5ª t/m "Nos informan de cosas que se han hecho o se han logrado, por ejemplo con el petróleo se manejan todos los usos que se le pueden dar o cómo lo produce el país y todo está muy bien, pero si vemos la realidad es muy diferente, entonces no nos dicen lo que deberían".*

*Profra. 5b t/m "Si, el gobierno nos muestra unas cosas, las mejores, aunque también hay una interpretación que va de acuerdo a lo que el estado quiere".*

*Profra. 6b t/m "Se da la versión que le conviene al estado, no se si usted sepa que Don Benito Juárez fue envenenado, esto que quiere decir, que hay hechos que son presentados de acuerdo a ciertos intereses. Por otro lado, pienso que todos los héroes de nuestra historia como Villa y Zapata también fueron seres humanos y el gobierno los ha mitificado como seres perfectos y no lo son".*

Los profesores también han encontrado que en el texto generalmente se presenta el lado bueno de los hechos o acontecimientos (18.9%).

E: ¿Existe una interpretación particular de la Historia?.

*Profra. 4ª t/m "Nos dicen todo lo que hicieron los personajes, pero ¿por qué no nos dicen lo malo que han hecho también?, por ejemplo, en el asesinato de Madero, la traición que tuvo. Por eso los niños protestan, pero a los niños no les puedo decir porque no se puede poner lo malo, aunque yo siento que los niños traen mucha información de sus papas y ellos mismos me dicen que no lo ponen porque se enojaría el presidente".*

*Profra. 5b t/v "Resaltan a ciertos personajes como Porfirio Díaz, resaltan todo lo bueno, pero ocultan sus fallas, por eso yo los mando a investigar".*

Es interesante el hecho de que algunos profesores se expresan en contra de que no se presente el aspecto negativo de los gobernantes actuales (13.5%).

E: ¿Existe una interpretación particular de la Historia?

*Profra. 4ª t/m "No incluyen un tema como es el de Salinas de Gortari en la línea del tiempo, porque los niños ya tienen una idea. Yo pienso que no está equivocada de que este señor fue injusto, incluso aquí hay un niño que lo tiene con bigotes y con cuernos y dice que es el ladrón más grande de la Historia y dice que este señor nos ha llevado a la pobreza más grande y que no sabe cómo la gente no protesta".*

*Profra. 5ª t/v "Se ve el último presidente y sus beneficios. En el libro de la SEP nunca vamos a ver sus errores".*

Así mismo, se destaca la falta de relación de los contenidos con la realidad (10.8%) y la presentación de la versión de los vencedores (10.8%).

E: ¿Existe una interpretación particular de la Historia?

*Profra. 6c t/v "El programa no se enfoca a la realidad del pueblo. Se mal informa al alumno, por eso la población actual empieza a dudar de lo que se hace en los sexenios, ya que no hay credibilidad, con esto se crea la duda, el reproche y porque no, los enfrentamientos".*

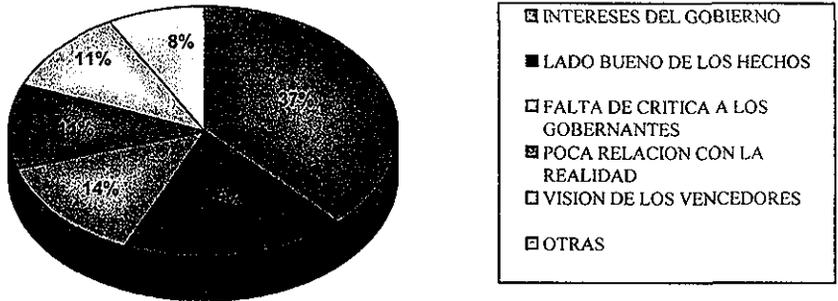
*Profra. 5c t/m "Presentan la visión de los vencedores y se oculta la versión real".*

Entre otras características los profesores consideran que la interpretación de los contenidos históricos refleja la escasa libertad de expresión, la falta de credibilidad y los constantes cambios sexenales (8.1%).

E: ¿Existe una interpretación particular de la Historia?

*Profra. 4b t/v "Se realiza un programa, no sé si para ese momento o para conveniencias personales, porque si continuásemos con uno para digerirse no en una generación, sino en unas tres o cuatro veríamos si funciona o no, pero si pasan 6 años y se reestructura, pasan*

otros 6 años y se le da otro enfoque a la forma de entregar una planeación no hay continuidad”.

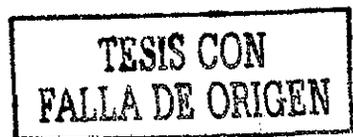


Gráfica 6 INTERPRETACION PARTICULAR DE LA HISTORIA

Ante este tema, los profesores expresaron abiertamente sus comentarios. En éstos, se puede apreciar cómo a partir de su práctica docente y del contacto que han tenido con los temas de los diferentes grados escolares los profesores han detectado la presencia de una Historia oficial. De esta forma, la Historia es percibida como una asignatura que ha sido prioritaria para los grupos del poder, ya que a través de ella han justificado su intervención en el presente y han descalificado a los grupos disidentes.

**b) Actividades para superar la interpretación de los contenidos en la práctica educativa.**

A pesar de esta presentación de los contenidos en libros y programas el total de los profesores expresan diversas actividades implementadas para fomentar en los alumnos y en ellos mismos un espíritu crítico (Ver gráfica 7). Entre ellas destacan el acudir a otras fuentes de información para preparar la clase o bien para que los alumnos realicen investigaciones sobre un tema en particular (36.6%). De igual manera, promueven la participación a través de comparaciones con la realidad social (23.3%) y en algunos temas expresan su punto de vista sobre los mismos (13.3%).



E: ¿La interpretación de los contenidos ha influido en su práctica?.

*Profr. 4b t/m “No, porque se les tiene que decir lo que tiene el libro, pero también que hay otra visión de las cosas. Yo por ejemplo, trato de que los niños comparen con la actualidad, como en los asesinatos recientes de diferentes candidatos para que analicen quién ha originado esos hechos y ellos mismos se dan cuenta que desde arriba hay personas que están dirigiendo todo esto y los lleva a pensar en la realidad de nuestro país, donde hay mucha corrupción”.*

*Profr. 5c t/m “Yo les presento a los niños lo que viene en el libro, revisamos el tema, pero también les doy mi punto de vista, les hago contar que yo no vi eso. Siempre de todos los hechos les digo el porque yo pienso que se hizo y porque el gobierno dice otra cosa”.*

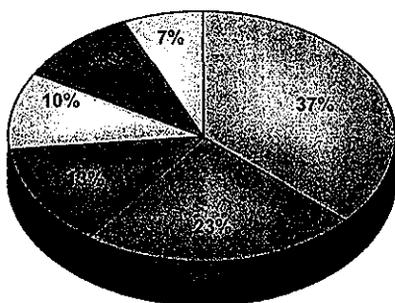
*Profra. 6b t/v “Investigo por mi cuenta y sólo retomo del libro los principales aspectos del tema”.*

Es interesante el hecho de que algunos profesores tratan de enseñar la Historia reflexivamente (10%) combinando el contenido del libro y las necesidades de los niños (10%). De igual forma, algunos profesores toman en cuenta lo que es conveniente para los niños (6.6%).

E: ¿La interpretación de los contenidos ha influido en su práctica?.

*Profr. 5c t/v “He dado la Historia de manera reflexiva, de lo contrario creamos generaciones que no comprenden a su país y que no tienen identidad nacional”.*

*Profr. 4b t/v “Trato de cubrir lo que marca el libro de texto y las necesidades de mi grupo y las de la comunidad”.*



- USAR OTRAS FUENTES
- PARTICIPACION
- EXPRESAR SU PUNTO DE VISTA
- ENSEÑANZA REFLEXIVA
- LIBRO Y NECESIDADES DEL GRUPO
- LO QUE ES CONVENIENTE

Gráfica 7 ACTIVIDADES PARA SUPERAR LA INTERPRETACION DE LOS CONTENIDOS.

Con tales actividades, los profesores tratar de ir más allá de la mera transmisión de los hechos y datos históricos presentes en el libro de texto, convirtiéndose así en profesionales capaces de emitir una opinión sobre el tipo de contenido presente en la enseñanza, marcando la necesidad de presentar diferentes puntos de vista en relación a un mismo acontecimiento histórico.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## \* PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA.

### a) Propósitos de la enseñanza de la Historia.

Los **propósitos** de los profesores al enseñar Historia presentan algunas variaciones (Ver gráfica 8). De esta manera, el 44% de los profesores se preocupan por la adquisición de conocimientos sobre el pasado del país a través de sus etapas históricas, de los símbolos patrios y de los personajes importantes de los pasajes históricos

E: Propósitos al enseñar Historia.

*Profr. 4º t/v "Obtener el conocimiento de los hechos pasados, manejar el conocimiento del mexicano a través de los principales personajes".*

*Profr. 5c t/v "La historia en quinto año tiene mucho de nacionalismo, por esto considero que el individuo debe conocer los procesos generales de su país".*

Es interesante comentar que la mayoría de los profesores de cuarto grado de ambos turnos ubicaron sus propósitos educativos en el área de conocimientos. Esto puede estar relacionado con el hecho de que en este grado escolar los alumnos inician el estudio "formal" de la asignatura de Historia. De esta manera, algunos profesores pueden pensar que el alumno no conoce de manera precisa los eventos cruciales que han conformado la identidad nacional y por ello es necesario familiarizarlos con la asignatura. En esta medida, el libro de texto desempeña una función fundamental, ya que se convierte en la fuente de consulta básica para la adquisición de conocimientos. Con esta actitud, se desconocen los aprendizajes previos de los alumnos, por lo que se cree que éstos empiezan de cero.

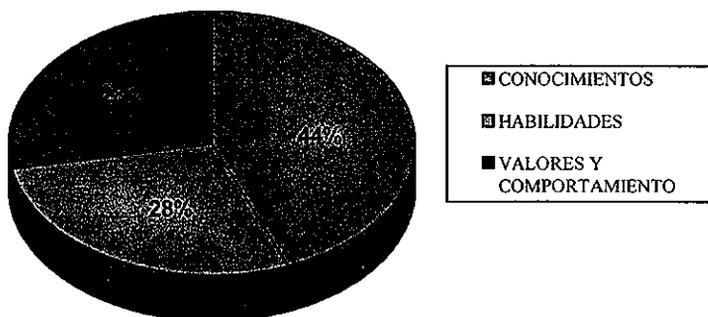
En igual nivel de importancia pretenden desarrollar en el alumno por un lado, habilidades (28%) de comprensión crítica y reflexión sobre los hechos y por otro valores y comportamientos sociales (28%) destinados a la construcción de una identidad nacional, fomentando un deseo de cambio para el futuro.

E: Propósitos al enseñar Historia.

*Profr. 4b t/m "Desarrollar habilidades para analizar hechos y sucesos históricos".*

*Profra. 6c t/m "Ubicar a los niños en su contexto y comprender la actualidad a partir del pasado".*

*Profra. 4ª t/m "Que los niños conozcan todo lo que ha sucedido anteriormente, para que eso los haga reflexionar un poco y sobre todo para lo que ellos van a hacer en un momento como ciudadanos y que traten ellos de mejorar todo aquello que no les gusta".*



Gráfica 8 OBJETIVOS AL ENSEÑAR HISTORIA

Las representaciones docentes en relación al para qué de la enseñanza del conocimiento histórico, reflejan el tipo de individuo que se desea formar. De esta manera, en el nivel de educación primaria se pueden encontrar alumnos con un conocimiento enciclopédico de los acontecimientos históricos, los cuales tienden a olvidarse rápidamente o bien alumnos con habilidades de comprensión y pensamiento crítico, mostrando además valores y actitudes de compromiso cívico.

### b) Relación de los propósitos de enseñanza y el programa

Para el 52.6% de los profesores sus **objetivos** están relacionados con el programa escolar, aunque un 31.6% agregan objetivos de acuerdo a la realidad o a su experiencia laboral y un 15.8% piensan que los objetivos manejados en su clase no coinciden con el programa debido a que en éste se manejan básicamente conocimientos.

E: ¿Los objetivos concuerdan con su plan de estudios?.

*Profra. 5ª t/v "Si, porque yo saco mis objetivos de lo que nos manda la SEP y no puedo marcar otros temas que estén fuera del conocimiento del niño".*

*Profra. 4ª t/v "En parte sí, en general, aunque yo agrego otros de acuerdo a la realidad".*

*Profra. 6ª t/v "Definitivamente no, porque en el programa tratan que uno les de los conocimientos a los niños y ya".*

Las tendencias en este punto, están relacionadas con la opinión de los profesores sobre las repercusiones que ha tenido el programa de la asignatura en su práctica educativa. De esta manera, los profesores que consideraron que el programa facilita su trabajo, se basan en éste para plantear sus objetivos.

Por su parte, los profesores que realizan modificaciones al programa son aquellos que agregan objetivos y los profesores que perciben al programa como un obstáculo para su enseñanza son aquellos que manejan objetivos más allá de la mera presentación de datos históricos.

Esto, permite apreciar una consistencia en el pensamiento del profesor, lo cual se refleja en el para qué y el cómo de su enseñanza.

### **c) Logro de los objetivos en la asignatura de Historia.**

Respecto a este punto, el 57.9% de los profesores señalan un alcance de los mismos a través de la motivación mostrada por los niños hacia la clase, de las comparaciones con la realidad, comentarios y finalmente mediante los exámenes. Por el contrario, un 36.8% enfatizan como la amplitud del programa y la importancia asignada a Español y Matemáticas por parte de las autoridades son algunos de los factores que intervienen para el logro parcial de sus objetivos educativos. Es necesario mencionar que sólo un 5.3% de los profesores del turno vespertino cree que el turno es un factor que influye en el alcance de los objetivos.

E: ¿En qué medida alcanza sus objetivos?

*Profra. 4c t/m "Si los he alcanzado, los niños son muy listos a veces les hago preguntas orales y se expresan muy bien y aunque no tengan apuntes retienen lo que se les platica".*

*Profr. 6c t/v "Hay que tomar en cuenta que influye mucho el turno, porque aunque son de la misma colonia los niños son muy diferentes. Los niños de la mañana traen para sus dulces, pasean y los niños de la tarde están desnutridos, no tienen padre o madre y pues no aprenden igual".*

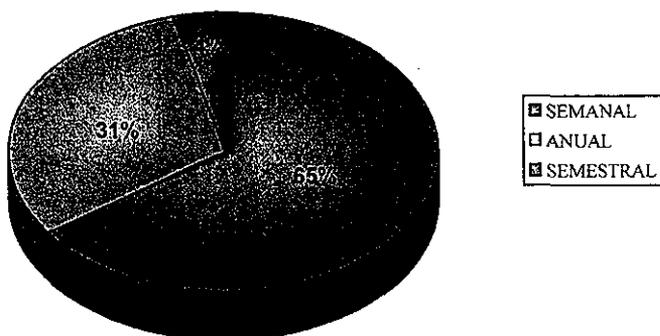
Sin duda el logro de los objetivos planteados para la asignatura es un elemento que puede motivar a los profesores para reflexionar sobre las estrategias más adecuadas que guíen al alumno hacia mejores niveles de aprendizaje.

## \* PLANEACIÓN.

### a) Tipo de planeación elaborada.

El total de los profesores realizan un proceso de **planeación** destacando la planeación semanal (65.4%) seguida de la planeación anual (30.8%) y en menor medida la planeación semestral (3.8%). Respecto a estas últimas, los profesores las perciben como un trámite burocrático el cual realizan para la supervisión escolar (Ver gráfica 9).

E: ¿Realiza un proceso de planeación?



Gráfica 9 TIPOS DE PLANEACION.

*Profr. 5b t/m "Sí, pongo los temas del avance y lo de otros libros que yo consulto. Para las autoridades es sobre todo algo administrativo puesto que no creo que realmente se interesen por nuestra planeación, muchas veces nada más lo firman lo sellan y ya. Se pueden poner muchas cosas en el papel, pero no hacerlas en el salón".*

*Profr. 4º t/v "Sí, al principio del año hacemos un proyecto general de trabajo, se va desglosando durante el año y después analizamos que es lo que sí se logró y lo que no".*

Entre los lugares donde se planean las actividades de enseñanza-aprendizaje se encuentran la hora de educación física (46.7%), la casa (40%) y el recreo (13.3%).

Al respecto, es interesante comentar que en la mayoría de los profesores se apreció una disposición favorable para realizar la planeación de sus actividades. Sin

embargo, el hecho de que ésta debe ser entregada cada lunes a la dirección escolar ocasiona presión en los profesores, quienes aprovechan el tiempo del recreo o de educación física para llenar el avance programático y cumplir con el requisito.

### **b) Aspectos relevantes para realizar la planeación.**

Para la elaboración de su planeación el 26.1% de los profesores toman en cuenta de manera simultánea aspectos como las necesidades del grupo, el tipo de contenido, las actividades didácticas y los objetivos de aprendizaje. Por el contrario, otros profesores toman como punto de partida sólo alguno de tales aspectos señalando así las necesidades de los niños (21.7%), los objetivos (21.7%), los contenidos (17.4%) y las actividades (13%).

E: A qué aspectos les da más importancia

*Profra. 4ª t/m “Uno va a atender todo contenidos, la secuencia, las necesidades de los niños y también se toman en cuenta los objetivos”.*

*Profra. 4c t/m “Yo le doy más importancia a las necesidades de los alumnos, porque muchas veces veo que no captan”.*

*Profra. 5ª t/v “Al objetivo, porque depende mi planeación de lo que yo quiera alcanzar”.*

*Profra. 4ª t/v “A los contenidos, porque sobre eso van a girar los materiales”.*

*Profra. 6ª t/v “A las actividades, porque aquí enfoco todo lo que quiero que aprendan”.*

Las respuestas de los profesores ponen de manifiesto diversas estructuras de racionalidad sobre el punto de referencia para realizar su planeación. De esta manera, cada profesor toma decisiones de cómo organizar su enseñanza en función de sus creencias o teorías implícitas.

### **c) Similitudes o diferencias en la planeación.**

En cuanto a las variaciones realizadas a la planeación de acuerdo a las características de la asignatura, el 44.4% de los profesores llevan al cabo la misma planeación para todas las asignaturas a partir de temas relacionados.

E: Similitudes o divergencias en la planeación.

*Profr. 5b t/m "Todas las materias son importantes, no puedo desgajar a las Matemáticas del Español, a todo hay que darle equidad y trato de relacionarlas, esto me ha ayudado a superar el trabajo con todas las materias".*

*Profr. 4<sup>a</sup> t/v "Tienen concordancia, hay momentos en que podemos trabajar las materias juntas como con Geografía, por los lugares mencionados en los pasajes de la Historia. Con Civismo, por los valores que nos fueron legando los antepasados. Por esto hay semejanzas en la planeación".*

El 44.4% piensa que cada asignatura requiere de actividades específicas para lograr una mejor comprensión y un 11.1% no emitió comentarios al respecto.

E: Similitudes o divergencias en la planeación.

*Profr. 4b t/v "No planeo igual, pues las actividades a seguir no son iguales en las materias. Considerando el hábito de la lectura o de comprensión, éste se retoma en la historia, pero por ejemplo para elaborar una deducción de fórmulas se hacen trazos matemáticos, aunque en Historia el único trazo que hacemos es la línea del tiempo".*

*Profr. 5c t/v "Ninguna materia se puede planear igual a otra, por sus características. Por ejemplo, las ciencias naturales permiten la experimentación y las matemáticas la abstracción de conocimientos".*

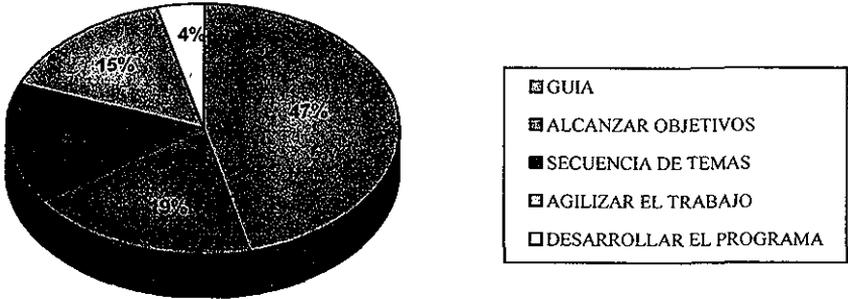
Es interesante comentar que el porcentaje de profesores que relacionan diversas asignaturas para desarrollar su clase está constituido básicamente por profesores de 5to. y 6to. grado. Por el contrario, el grupo de profesores que realiza variaciones en la planeación de acuerdo a las características de la asignatura está constituido esencialmente por docentes de 4to. grado. Así, el reconocer la especificidad de dominio de cada asignatura puede estar relacionado con el interés de este grupo de profesores por iniciar un contacto formal con la asignatura, ya que es en este grado donde se inicia la revisión de las etapas de la Historia de México.

La mitad de los profesores realiza cambios en la planeación en función de la actitud y dificultades expresadas por los alumnos, así como por las suspensiones imprevistas. Con ello, se percibe a la planeación como un proceso dinámico, el cual

puede tener modificaciones que permiten alcanzar los objetivos propuestos independientemente de las dificultades que se presentan durante el año escolar.

**d) Función de la planeación.**

Bajo este contexto, la planeación resulta de gran importancia debido a que funciona como una guía (46.2%), permite alcanzar los objetivos (19.2%) y llevar una secuencia de los temas (15.4%), así como agilizar el trabajo y el aprendizaje (15.4%) y además desarrollar el programa (3.8%) (Ver gráfica 10).



Gráfica 10 FUNCION DE LA PLANEACION

E: ¿Por qué y para qué planifica sus clases?.

*Profr. 4º t/v “Para ir viendo qué voy a dar, cómo lo voy a dar, cómo se van a desarrollar los alumnos. Entonces voy viendo cómo van aprendiendo los niños. Me ayuda a desarrollar mi programa”.*

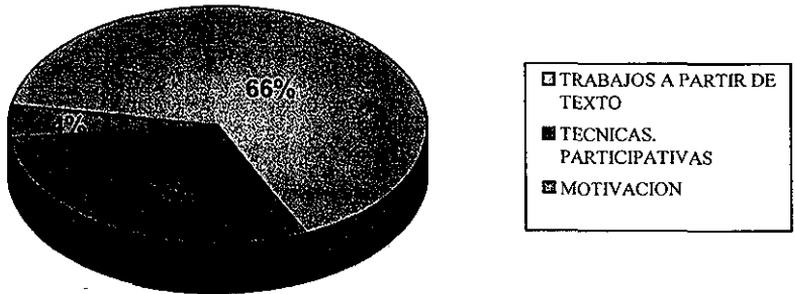
A partir de los aspectos anteriormente mencionados, es necesario enfatizar cómo las decisiones tomadas durante la planeación tienen una gran influencia en la determinación de lo que hará el profesor en la enseñanza y en la precisión de aquello a lo que prestará atención. De esta manera, al realizar su planeación, el profesor está realizando una función de mediador entre el alumno y la cultura plasmada en libros de texto y programas escolares.



## \* PROCESO INSTRUCCIONAL

### a) Enseñanza de la asignatura de Historia.

Los profesores utilizan diversas **actividades** relacionadas con la realización de trabajos a partir de textos escritos (62.5%) como la lectura del libro, distribuir temas para investigar, elaboración de resúmenes y cuestionarios, exposiciones individuales o en equipo y elaboración de láminas y líneas del tiempo. De igual forma, emplean actividades participativas (30.3%) a través de comentarios, escenificaciones, crucigramas, debates y participación en clase retomando el tema de la clase anterior. En menor medida, los profesores hacen uso de actividades orientadas a la motivación (4.3%) (Ver gráfica 11).



Gráfica 11 ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

### E: ¿Cómo enseña la asignatura de Historia?

*Profra. 5ª t/m "Hacemos un pequeño resumen para que no se les complique mucho el estudio".*

*Profra. 6c t/m "No me gusta trabajar con cuestionario porque se vuelve una serie de pregunta y respuesta. Trabajo con exposiciones y conforme los alumnos exponen y comentan anoto lo más importante en el pizarrón y llegamos a una conclusión. También hacemos crucigramas, cuentos de la línea del tiempo y representaciones".*

*Profra. 4c t/m "A mi me gusta mucho motivarlos y por eso siempre empiezo con un canto o un juego, además de que con esto atraigo su atención".*

En estas actividades, los profesores ponen de manifiesto sus representaciones sobre las características de la asignatura de Historia. De igual forma, están proyectando la función asumida durante el proceso de enseñanza, la cual puede ser transmisiva basándose en los conocimientos de diferentes fuentes escritas, o bien, constructiva guiando a los estudiantes en el aprendizaje significativo del pasado.

El hecho de que la mayoría de los profesores continúen usando estrategias basadas en trabajos escritos pone de manifiesto el impacto que han tenido los cursos de actualización profesional en este nivel educativo, los cuales generalmente se han preocupado por presentar las innovaciones en la enseñanza de la Historia, sin establecer vínculos con la experiencia y creencias de los profesores.

#### **b) Diferencias y/o similitudes en la estrategia de enseñanza.**

Un dato interesante muestra como el 55.6% de los profesores no utiliza las mismas estrategias de enseñanza para todas las asignaturas, argumentando la diferencia de los contenidos y el hecho de que el conocimiento histórico tiene poca aplicación en la vida cotidiana. Por el contrario, un 44% emplea estrategias similares, dada la complementación de los temas.

E: ¿Utiliza la misma estrategia de enseñanza?

*Profr. 5b t/m "No, porque en Matemáticas ellos manipulan, por ejemplo los cuerpos para ver su volumen, pero en Historia es un poquito más difícil, por eso se dificulta".*

*Profr. 5c t/v "Sí, porque relaciono temas de Matemáticas, de Geografía y así ya tiene sentido la clase".*

Estas diferencias en los tipos de estrategias empleadas permiten entender la calidad y el tipo de aprendizaje de los alumnos. De esta manera, la Historia puede ser percibida como una asignatura atractiva y con sentido para la vida personal o social o bien como una asignatura aislada, en la cual sólo hay que memorizar nombre y datos históricos para aprobar el año escolar.

### **c) Materiales didácticos.**

Por lo que se refiere a la elaboración de **materiales didácticos** 72.2% argumenta la falta de tiempo y por consiguiente solicitan a los alumnos mapas o monografías, o bien hace uso de los mapas de la escuela.

E: ¿Elabora materiales didácticos?.

*Profra. 4b t/m “No elaboro porque para ello se requiere de mucho tiempo y sobre todo por el sueldo. Utilizo los materiales con los que cuenta la escuela como mapas, ilustraciones, diapositivas. También pido monografías, porque traen muchas ilustraciones y esto ahorra tiempo en clase.”*

Por el contrario, quienes diseñan materiales didácticos (27.8%) se enfocan a la línea del tiempo, así como a los dibujos.

E: ¿Elabora materiales didácticos?.

*Profra. 6ª t/v “Algunos los elaboro yo como rotafolios, láminas o la línea del tiempo. Otros los elaboran los alumnos cuando exponen”.*

Independientemente de que los materiales sean elaborados por los profesores o no, éstos coinciden en el impacto favorable de tales materiales para el desarrollo de la clase. Así, con el uso de materiales como láminas, mapas, monografías y líneas del tiempo los alumnos se interesan por la clase y están motivados durante el desarrollo de la misma. No obstante, los profesores enfatizan que los materiales deben estar relacionados con los contenidos, ya que de lo contrario pierden su utilidad.

### **d) Importancia de las habilidades de dominio.**

En orden de importancia los profesores mencionan la ubicación espacial, el tiempo histórico, la contrastación de hechos históricos y el pensamiento crítico. Los profesores argumentan que con esta secuencia se sigue un proceso en la enseñanza y les ha funcionado satisfactoriamente en su trabajo.

E: ¿Por qué ordenó así las habilidades de dominio?.

*Profra. 4ª t/m “Los ordené así porque es un proceso, porque es importante que el niño sepa el tiempo en el que están sucediendo las cosas, porque si damos todo revuelto pues no sabemos los antecedentes y a partir de esto llevarlos al pensamiento crítico”.*

Sobre estas habilidades de dominio, se pudo apreciar un esfuerzo para expresar un discurso correcto sobre el manejo en clase de tales habilidades. Sin embargo, los profesores manejan un conocimiento intuitivo sobre la naturaleza de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de la Historia.

En este sentido, es necesario que los profesores reconozcan y comprendan la relación entre el desarrollo cognitivo del alumno y el tipo de conocimientos que se han de manejar en cada grado escolar, relación que es esencial para superar en alguna medida el fracaso escolar en la asignatura.

#### **e)Uso del libro de texto.**

El libro de texto es utilizado para diversas actividades (Ver gráfica 12). Así, un 33.3% lo toma como base para la lectura en clase. De igual manera, a partir de su uso se hacen cuestionarios (19.4%), resúmenes (11.1%) y comentarios (11.1%), convirtiéndose así en un guía o auxiliar para el proceso de enseñanza (11.1%).

E: ¿Cómo y para qué utiliza el libro de texto?.

*Profr. 4ª t/v "Para leerlo en clase, hacer comentarios y actividades".*

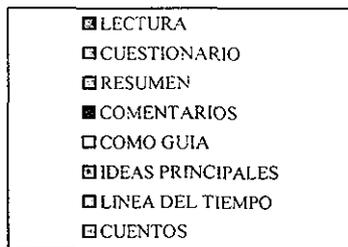
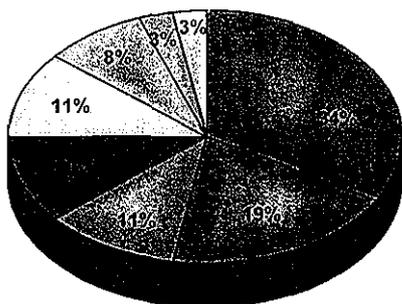
*Profra. 4c t/m "Ya que lo leímos empezamos a platicar, también sacamos cuestionarios y resúmenes".*

En menor medida, el libro es empleado para buscar conceptos importantes (5.5%), consultar la línea del tiempo (2.8%), elaborar cuentos (2.8%), y detectar ideas principales y secundarias (2.8%).

E: ¿Cómo y para qué utiliza el libro de texto?.

*Profra. 6ª t/m "Consultamos la línea del tiempo, esto ayuda mucho a los niños a la adquisición de conocimientos".*

*Profra. 6c t/m "Hacen cuentos mediante la narración de hechos".*



Gráfica 12 USO DEL LIBRO DE TEXTO.

Con tales actividades, se puede apreciar que el libro de texto es el apoyo didáctico más importante para el desarrollo de la clase, convirtiéndose además para muchos alumnos en la fuente de información básica para conocer el pasado del país.

#### f) Opinión del libro de texto.

Siendo el libro de texto una herramienta básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria, el 72.2% de los profesores hacen sugerencias tanto para las actividades expresando la necesidad de incluir preguntas al final de los temas para ser contestados en el mismo libro, como para el contenido, girando éstos en torno a la extensión, continuidad y crítica de los temas.

E: ¿El libro tiene los elementos necesarios para su práctica?.

*Profra. 6b t/v "Le faltan ejercicios como los libros anteriores que se llamaban patria y los temas están muy reducidos, deberían tener más antecedentes".*

*Profra. 6c t/v "Le falta ampliarlo para despertar el interés. Por ejemplo, nos hablan de los aztecas, pero no nos dicen cómo llegaron, porque llegaron a ese lugar. También falta incluir cuestionarios, porque el niño tiene muy poca capacidad mental para la lectura y escritura".*

*Profra. 5b t/m "Les hace falta mayor información, no hay continuidad con los temas y los niños se dan cuenta".*

Para el 27.7% el **libro** contiene los elementos básicos para su práctica educativa, dado que los contenidos están bien sintetizados y constituyen una guía para aplicar el programa.

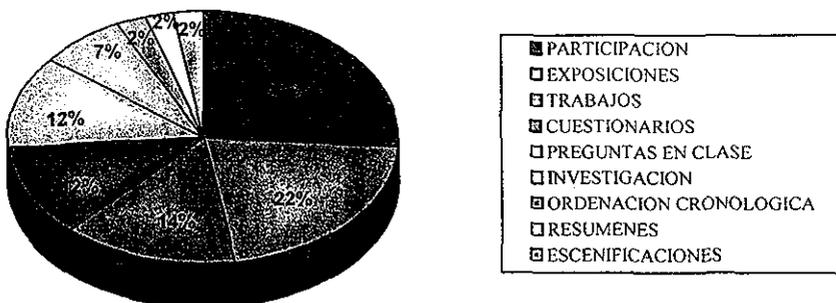
E: ¿El libro tiene los elementos necesarios para su práctica?.

*Profra. 5ª t/v* "Sí, porque nos marcan en recuadros ciertos comentarios que despiertan el interés del niño. También trae la línea del tiempo y nos muestra lo que sucedía en otros lugares como en Europa".

*Profra. 6ª t/m* "El libro es un gran apoyo y es como una guía para llevar al cabo el programa".

#### **g) Evaluación.**

Para **evaluar** el proceso instruccional, el total de los profesores recurren fundamentalmente a los exámenes sobre fechas, personajes y lugares. Esto lo combinan con otras actividades (Ver gráfica 13). Entre ellas están participación (26.2%), exposiciones en equipo (21.4%), trabajos (14.3%) , cuestionarios (11.9%), preguntas en clase (11.9%) e investigaciones (7.1%). En menor medida toman en cuenta la ordenación cronológica de los hechos históricos (2.4%), resúmenes (2.4%) y escenificaciones (2.4%).



Gráfica 13 OTRAS ACTIVIDADES PARA LA EVALUACION

E: ¿De qué manera realiza la evaluación?

*Profra. 4ª t/m "Exámenes de 10 a 20 preguntas, preguntas orales en el desarrollo del tema, su opinión y ordenar cronológicamente algunos hechos."*

*Profr. 5c t/m "Escrita, cuando busco que el niño tenga lo básico con preguntas abiertas, de opción múltiples o completar frases. Oral, cuestionándolo sobre lo que sabe acerca de algún proceso histórico".*

Si bien los profesores manifiestan la necesidad de fomentar no sólo la enseñanza de conocimientos, sino también la de habilidades y valores, es notorio cómo en la evaluación sigue considerándose al examen como un medio insustituible para medir el aprendizaje de los alumnos, ya sea por cuestiones administrativas o por la necesidad de aligerar la carga de trabajo. Con ello, se puede apreciar cómo las concepciones que los profesores tienen sobre el aprendizaje, los métodos de enseñanza y las capacidades del alumno influyen en la selección de los mecanismos de evaluación y son la base para determinar cuándo, cómo, qué y para qué evaluar.

En cuanto a la comunicación de la evaluación, los profesores dan las calificaciones por bimestre en una reunión con padres de familia. Sin embargo, los alumnos pueden ver su rendimiento al finalizar la clase o la semana escolar.

## \* PROCESO DE APRENDIZAJE.

### a) Consideración de experiencias cotidianas.

El 94% de los profesores retoman las **experiencias cotidianas** de los alumnos para desarrollar habilidades que den la posibilidad de comparar el pasado y el presente, llegando a conclusiones que reflejen el pensamiento crítico. De esta manera, pretenden fomentar la idea de que diariamente se hace Historia. De igual forma, se parten de tales experiencias para iniciar el tema y lograr así interés y motivación para la clase. En menor proporción (5.6%) las experiencias cotidianas son percibidas como poco favorables para la clase.

E: ¿Retoma las experiencia o vivencias de los niños?

*Profr. 4b t/m* "Las uso porque se motivan los niños, además de que están en la etapa de formación donde deben asimilar los hechos de cada día, si están bien o no y hasta cierto punto que ellos se formen una crítica de cómo estamos viviendo. En ocasiones hablamos del porfiriato y si comparamos esa época con lo que estamos viviendo, vemos que hay mucha similitud. Todo esto sirve para que el niño pueda manifestarse a favor o en contra y exigir sus derechos que tiene como mexicano".

*Profr. 5b t/m* "Hay niños que viven otra realidad, por ejemplo tengo niños que trabajan y conviven con más personas por lo que tienen una visión más amplia que los niños que nada más están en casa y les dan todo y no les preocupa nada de la vida".

*Profr. 4ª t/v* "En el medio en que estamos es muy bajo y casi no hay cultura. No retomo las experiencias, porque son muy pocos los niños que tienen experiencias favorables".

Al retomar las experiencias cotidianas, los profesores están reconociendo la importancia del conocimiento previo para la adquisición de nuevos conocimientos, ya que con esta recuperación se pueden relacionar los nuevos conceptos con aquellos que el alumno conoce y domina.

### b) Diferencias en el aprendizaje.

En función de su experiencia profesional el 61% no ha observado **diferencias en el aprendizaje** de los alumnos de acuerdo al sexo o al grado escolar, argumentando

que tales diferencias dependen del interés del alumno hacia la asignatura, así como de la dedicación y preparación del maestro. El 38.9% restante, expresa la existencia de tales diferencias, pues hay grados donde el contenido es muy denso y si no se cubre el programa en el tiempo establecidos los niños van con carencias al siguiente grado y por consiguiente presentan problemas en el aprendizaje.

E: ¿Ha observado diferencias en el aprendizaje de los alumnos?

*Profr. 4b t/v "Yo creo que el aprendizaje depende el factor interés del alumno, porque la Historia está conformada por los dos sexos".*

*Profr. 4ª t/m "Yo siento que a los niños les interesa mucho más que a las niñas, aunque no sé porque, aunque yo siempre les digo a los niños que participen, que investiguen porque tenemos los mismos derechos".*

*Profr. 4ª t/v "Es más rápido el desarrollo de las niñas en comparación con los niños. A las niñas les gusta más andar buscando en Historia "el chisme" como dicen ellas. En función del grado escolar también hay diferencias y la Historia nueva es demasiada para cuarto grado".*

La percepción expresada por los profesores respecto a las diferencias en el aprendizaje de la Historia tiene varias implicaciones para la toma de decisiones realizada antes, durante y después de la enseñanza. En este sentido, quienes consideran que no se presentan tales diferencias pueden usar las mismas estrategias y materiales didácticos independientemente del grado escolar que se imparta en cada año escolar. Por el contrario, el grupo de profesores que piensan en la existencia de diferencias notables pueden reflejar una actitud diferente ante los contenidos y los alumnos, reflexionando así sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para guiar el aprendizaje significativo.

### **c) Importancia del aprendizaje de hechos y fechas.**

En cuanto a la necesidad de aprender hechos y fechas históricos para tener un buen rendimiento escolar el 77.8% piensa que estos aspectos tienen una importancia

relativa, debido a que también es importante fomentar el pensamiento crítico, la ubicación temporal y la comprensión.

E: Importancia de aprender hechos y fechas

*Profra. 4c t/m "Es importante en un 50% y también se debe pensar en la comprensión".*

*Profra. 6b t/v "El muchacho debe aprender a situarse, pero no con tantas fechas y no de forma tan memorística, más bien que expresen su pensamiento crítico. Por ejemplo, ¿qué hubieras hecho si hubieras vivido en la época de la revolución?"*

Por su parte, el 16.7% cree que la memorización de nombres y fechas relevantes es necesaria, dado que se preguntan en cualquier examen de admisión a otros niveles educativos y sólo el 5.6% considera que la memorización no es necesaria.

E: Importancia de aprender hechos y fechas.

*Profra. 5ª t/v "Nosotros formamos parte de la Historia y tenemos que entenderla. Para mí las fechas si son importantes, por lo menos se deben saber las más importantes y esto se puede dar por medio de la memorización porque no hay de otra".*

Ante este tema de discusión por muchos años, los profesores hacen uso del discurso que limita e incluso critica a la memorización como el medio más adecuado para aprender Historia. Sin embargo, al hablar del tema de la evaluación se encontró que se recurre generalmente al examen escrito sobre fechas, personajes y lugares para determinar si el alumno aprueba la asignatura. Esta situación, refleja tanto una contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace, como la influencia de las orientaciones derivadas de la evaluación.

#### **d) Interés hacia la Historia.**

Algunos profesores (44.4%) observan que los temas históricos son atractivos para los alumnos, ya que éstos son polémicos. De igual forma, la Historia despierta interés dependiendo de la forma de enseñanza y el tipo de actividades realizadas (Ilustraciones, mapas, resúmenes, líneas del tiempo, etc.).

E: ¿Los contenidos históricos son interesantes?

*Profr. 4ª t/m "Los niños participan mucho, la Historia despierta comentarios encontrados y yo les digo vamos a terminar porque no va a dar tiempo".*

Por el contrario, otros profesores (33.3%) expresan que la Historia es interesante para algunos niños, sobre todo para aquellos que se identifican con el tipo de contenidos revisados en la asignatura.

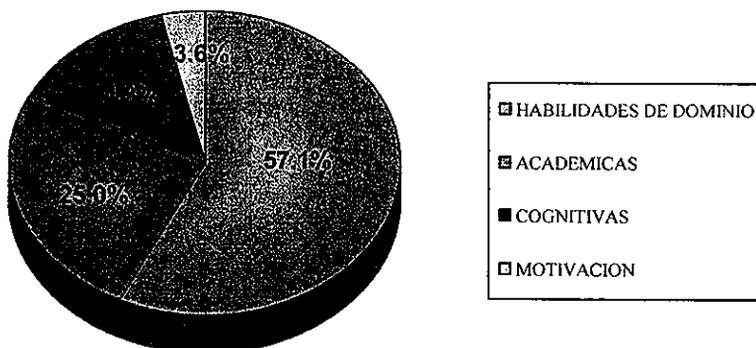
E: ¿Los contenidos históricos son interesantes?

*Profr. 6ª t/m "Hay niños a los que les gusta la Historia, pero a otros no".*

Llama la atención el hecho de que se considera a la apatía de los niños (22.4%), como un factor que interviene en el interés por la materia. Ante esta situación, los profesores piensan que la apatía es el resultado de la desvalorización de la asignatura en la sociedad. Por lo tanto, los niños piensan frecuentemente que la Historia es aburrida y sólo hay que aprender para pasar el examen.

#### **e) Dificultades en el aprendizaje.**

Por lo que se refiere a las **principales dificultades** de los alumnos en relación con el aprendizaje de la Historia el 57.1% hace referencia a habilidades de dominio como la ubicación temporal, ya que los alumnos revuelven fechas o confunden a los personajes. Otro grupo de profesores (25%) plantea dificultades académicas relacionadas con la búsqueda de información bibliográfica y con el gusto por la lectura. Asimismo, se ponen de manifiesto dificultades cognitivas de comprensión y razonamiento (14.3%) y de motivación (3.6%). (Ver gráfica 14).



Gráfica 14 DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

**E: Principales dificultades:**

*Profr. 5b t/m “El hábito de la lectura, comprender lo que leen y no nada más leer de corridito”.*

*Profra. 4c t/m “Las fechas, los nombres de los personajes, pues los revuelven”.*

*Profr. 4b t/v “El ser críticos, porque están en una etapa de juego y más que considerarse como seres pensantes del cambio, quieren disfrutar del momento”.*

Ante esta situación es necesario considerar que los conceptos históricos presentan características que deben ser tenidas en cuenta como posible fuente de explicación de las dificultades que los alumnos tienen para su comprensión. Asimismo, tales dificultades pueden estar relacionadas con cómo se cuenta la Historia, es decir, con la postura que se tome en la enseñanza de los acontecimientos.

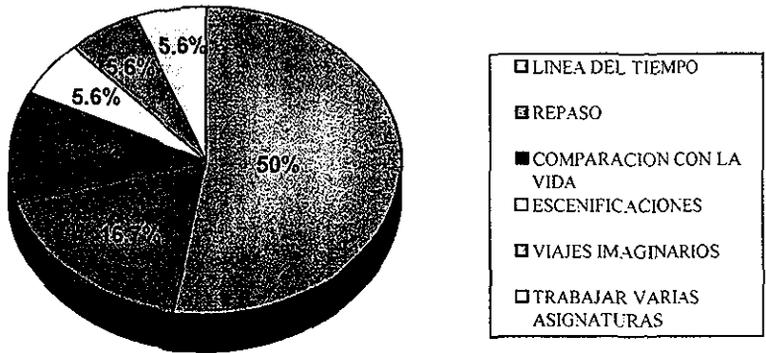
**f) Actividades para superar las dificultades.**

El 60% de los profesores reconocen su papel en tales dificultades, ya que no se termina el programa escolar y por consiguiente no se le da la importancia a la materia. Para otros profesores (40%) los problemas se deben a la falta de atención e interés de los alumnos. Por consiguiente, este grupo de profesores suponen que cuentan con habilidades de explicación y comunicación que apoyan la construcción de

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

conocimientos sólidos y son los alumnos los que no tienen la capacidad para atender a sus explicaciones. Bajo esta perspectiva, no hay motivos para modificar la propia actuación docente.

Para enfrentar las dificultades la mitad de los profesores (50%) recurren a la línea del tiempo. Otros realizan repaso en clase (16.7%), comparaciones con la vida real (11.1%), escenificaciones (5.6%), viajes imaginarios (5.6%), leer varias veces el tema (5.6%), así como trabajar varias materias al mismo tiempo (5.6%) (Ver gráfica 15).



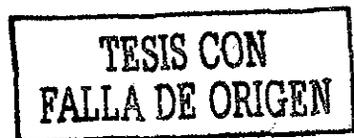
Gráfica 15 ACTIVIDADES PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES

E: ¿Qué hace para superar las dificultades?

*Profra. 4c t/m* "En el salón pregunto por ejemplo ¿quién se acuerda de tal personaje?, hay algunos que lo saben y si no lo vuelvo a poner y les digo acuérdense y empiezo a repetir. También pongo la línea del tiempo".

*Profra. 6ª t/m* "Retomamos mucho la línea del tiempo y hacemos comparaciones de su vida y los acontecimientos históricos".

Es interesante cómo algunos profesores perciben a la línea del tiempo como una estrategia remedial más que formativa. Así, la usan en momentos críticos sin considerar que ésta puede ser una estrategia para promover aprendizajes significativos.



### g) Sugerencias

Las sugerencias de los profesores para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia están dirigidas a conocer técnicas adecuadas para enseñar la asignatura empleando un enfoque reflexivo (25%), mejorar los libros de texto sobre la continuidad de los temas (20.8%), contar con material didáctico en las escuelas (20.8%), promover cursos de formación docente bien organizados y con personal capacitado (20.8%), planear visitas a museos y no hacer cambios radicales a los programas en cada sexenio (12.5%).

### E: Sugerencias

*Profr. 5b t/m "La enseñanza de la Historia depende mucho del maestro, de su interés y disponibilidad. Para ello también se necesita conocer más métodos para dar la clase porque la Historia no es exacta y utilizar estrategias para no hacer aburrida la clase".*

*Profra. 4c t/v "Que los cursos los de gente experimentada, que estén bien organizados y planeados. Luego asistimos a cursos donde la gente no está capacitada, entonces los maestros se desaniman y ya no quieren participar".*

*Profr. 6b t/m "El sistema educativo tiene muchos problemas, sobre todo porque cada sexenio hay modificaciones en los programas y los perjudicados son los alumnos".*

Estas sugerencias reflejan la preocupación por valorar la enseñanza de la Historia en la educación básica. En este sentido, cualquier modificación curricular ha de ir precedida de un diálogo que involucre a maestros, diseñadores e investigadores.

## 8.2. PLANEACION DE LA ENSEÑANZA.

En este apartado, se presentan los procesos de pensamiento que guían la planeación de los profesores observados respecto a la asignatura de Historia. Asimismo, se comentan las características de los avances programáticos de tales profesores.

### **PLANES ESCRITOS:**

#### **Contexto de la planeación.**

Un factor que influye en el tiempo destinado a la planeación es el lugar donde se realiza ésta. Así, los profesores observados realizan su avance programático en la escuela, aprovechando el recreo o las horas de educación física. De esta manera, los profesores cumplen con un requisito administrativo y también prevén las actividades que se van a llevar al cabo.

Esta situación es frecuente en la educación básica de las escuelas públicas, ya que el profesor al ser el responsable de la enseñanza de las diferentes asignaturas, así como de eventos artísticos y culturales, trata de aprovechar los momentos en los que no está en contacto con los alumnos para cumplir con las actividades solicitadas por la institución.

#### **Importancia de la planeación.**

El sentido que tiene la planeación para los profesores está relacionada con diversos aspectos. Para algunos ( 5to. "A" turno vespertino y 6to. "C" turno matutino) este proceso permite centrarse en el dominio y seguimiento del contenido. Para el profesor de 4to. "A" turno vespertino el planear previamente una actividad permite hacerla más atractiva y obtener mejores resultados en el aprendizaje. Por su parte, la profesora de 4to. "C" turno matutino piensa en la preparación previa para aclarar las dudas de los alumnos durante la revisión del tema.

Específicamente los profesores de 5to. "B y 6to. "A" " turno matutino ven en la planeación la oportunidad de distribuir el tiempo en función de las circunstancias de la escuela.

Lo anterior pone de manifiesto que la planeación es un proceso directamente orientado a la acción en el que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones. Así, la planificación se refleja directamente en la elaboración de su avance programático.

### **Tipo de planeación realizada.**

Generalmente los profesores siguen una planeación semanal, ya que con ésta pueden apreciar el logro de sus propósitos y hacer reajustes inmediatos. De las profesoras observadas únicamente las profesoras de 6to. "A" y 6to. "C" turno matutino plantearon la necesidad de una planeación anual.

De esta manera, la planeación es un medio para organizar la enseñanza y proporciona al docente seguridad y confianza. Asimismo, es interesante el hecho de que los profesores perciben a la planeación como algo flexible, que puede tener modificaciones en función de las características del grupo y de las actividades artísticas y culturales que se realizan en la institución.

La facilidad para hacer estas modificaciones está relacionada con el conocimiento práctico que el docente ha construido en su experiencia profesional.

### **Elementos considerados para la planeación.**

La principal preocupación de los profesores está centrada en las características de los alumnos, considerando posteriormente los contenidos, las actividades, los objetivos y los materiales didácticos. Únicamente las profesoras de 5to. "A" turno vespertino y 6to. "A" turno matutino siguen el esquema de Tyler partiendo de los objetivos educativos para seleccionar los contenidos, las actividades y los materiales que se van a emplear.

Estas variaciones permiten comprender cómo transforman los profesores el currículum, añadiendo, eliminando o modificando contenidos, actividades y formatos de evaluación.

### **AVANCE PROGRAMATICO:**

Al analizar el avance programático en el cual los profesores planifican la enseñanza de la Historia y otras asignaturas de manera semanal, se puede apreciar que este es un formato que tiene como referentes principales la asignatura, eje o bloque temático a trabajar, así como los contenidos relacionados con dicho bloque. Enseguida, se plantean las actividades a realizar en clase y los recursos didácticos. Finalmente, hay un espacio para observaciones. Este avance programático es revisado y sellado por la dirección escolar al inicio de la semana.

Es importante destacar que en el avance programático se aprecia la **importancia** otorgada a las diferentes asignaturas apareciendo en primer término Español, Matemáticas, seguidas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Civismo, Educación Artística y Educación Física y sólo existe relación entre las asignaturas de Historia y Geografía cuando la actividad consiste en ubicar los acontecimientos históricos en un mapa. Esta situación, refleja también el **tiempo** dedicado a la enseñanza de cada asignatura y la relevancia otorgada para la formación del alumno.

### **Contenidos curriculares.**

Respecto a los contenidos de Historia, éstos son trabajados por los profesores después de la hora de receso de 2 a 3 veces por semana. En cuanto a su **tratamiento** los contenidos siguen la secuencia que se presenta en el programa para cada grado escolar. De esta manera, los profesores anotan sólo el título del tema por ejemplo “Los caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón” (4to. “A” turno vespertino), “La revolución mexicana” (4to. “C” turno matutino), “Segunda guerra mundial (6to. “C” turno matutino). Por su parte, la profesora de 5to. “A” turno vespertino anota “reafirmación” cuando va a realizar un repaso de varios temas.

Este aspecto coincide con las **entrevistas** realizadas a los profesores en donde expresaron que los programas facilitan el trabajo, ya que les indica los temas a revisar en clase. Por el contrario, en el avance programático no se aprecian los comentarios del profesor de 5to. "A" turno vespertino y 6to."C" turno matutino en el sentido de que adaptan el programa en función de la situación. Por lo tanto, tales decisiones pueden estar determinadas por el conocimiento práctico del profesor y se reflejan en su interacción con los alumnos.

### **Actividades didácticas.**

Entre las actividades usadas para la enseñanza de la Historia destacan la lectura, cuestionario y resumen. Con estas actividades, se fomenta una **estructura de aprendizaje** más individual que cooperativo en donde los alumnos desarrollan básicamente habilidades de comunicación oral y escrita. Así, con tales actividades el alumno desempeña un modelo de aprendiz pasivo-receptivo.

En menor medida, se plantean investigaciones extra-clase (6to. "C" turno matutino) con las cuales los alumnos tienen la oportunidad de construir significados de manera activa mediante el ejercicio de capacidades de indagación, reflexión y expresión personal.

Sin duda, el tipo de aprendizaje que promueven las actividades mencionadas es útil para la vida académica del alumno. Sin embargo, sería interesante que el contenido revisado en clase también se aplicara en la vida cotidiana para comprender los acontecimientos actuales y construir un pensamiento crítico.

En este contexto, quedan plasmadas de manera explícita las *actividades a partir de texto escrito*. Las *actividades participativas* expresadas en la entrevista tales como comentarios, escenificaciones, crucigramas y debates se manejan implícitamente, es decir, forman parte del *universo conceptual* de los profesores, por lo que éstos a través de su conocimiento práctico saben en cual tema pueden usar una u otra actividad sin la necesidad de anotarlo en su avance programático.

Entre las sugerencias de los profesores al ser entrevistados se encontraron el conocimiento de técnicas adecuadas para la asignatura de Historia. Ante esta situación, resulta interesante que las profesoras de 4to. "C" turno matutino y 5to. "A" turno vespertino anotan en el área de actividades los subtemas relacionados con el contenido o bloque temático. No obstante, para otras asignaturas si anotan actividades como conjugación, elaboración de sinónimos y ejercicios de cálculo mental.

### **Recursos didácticos.**

El recurso didáctico más importante es el libro de texto del alumno, el cual es usado con monografías, mapas y biografías. Estas sirven para ilustrar los cuestionarios y/o resúmenes. De manera escrita no aparece el uso de otras fuentes de información como pueden ser los testimonios materiales y experiencias transmitidas por tradición oral.

Esto podría repercutir en la **motivación** de los alumnos hacia la asignatura, percibiéndola como poco atractiva y con escasa relación con su vida cotidiana.

### **Observaciones.**

Este apartado generalmente queda sin anotaciones y en caso de ser usado se precisan las fechas de exámenes. En esta medida, dicho espacio podría constituir una oportunidad para que los docentes plasmen aquellos temas, habilidades o conocimientos que necesitan reforzar o bien, para precisar las modificaciones realizadas a su planeación en función del interés y necesidades de los alumnos.

Partiendo del análisis de los apartados que componen el avance programático, es posible hacer algunas derivaciones sobre los siguientes aspectos:

### **Los objetivos.**

Si bien éstos no se expresan de manera escrita, a través de las actividades y recursos didácticos, se puede apreciar que se pretende manejar básicamente conocimientos conceptuales y factuales. Sin embargo, no se aprecia cómo se realiza el

fortalecimiento de habilidades de dominio, así como la construcción de actitudes y valores hacia los personajes y acontecimientos históricos.

### **Seguimiento y evaluación del aprendizaje.**

Aunque no se maneja este apartado en el avance programático, la mayoría de los profesores realizan exámenes escritos de los temas revisados. En este sentido, sería interesante que se especificara cómo se evalúan las actitudes, compromiso y responsabilidad de los alumnos respecto a la asignatura.

Únicamente la profesora de 5to. "A" turno vespertino plantea la "afirmación" como un repaso que hace de algunos temas a través de preguntas y aclaración de dudas.

### **Relevancia, viabilidad y vigencia.**

El avance programático en su conjunto cubre una parte de la formación del alumno, siendo ésta la académica, es decir, la de proporcionar los conocimientos necesarios para identificar los principales hechos históricos.

Dado que se emplean recursos como el libro de texto, monografías y biografías, la planeación se ajusta al nivel económico y cultural de los alumnos y a las características de la escuela.

Es notorio el hecho de que en el avance programático no se incluyen las diferentes propuestas que han surgido para trabajar la asignatura de Historia desde un enfoque constructivo. Así, es necesario promover un análisis reflexivo de las propias ideas, del discurso y la acción que determinan el cómo y el porqué de la enseñanza.

### 8.3 OBSERVACIONES DE LA PRACTICA EDUCATIVA

En esta sección se comentan las características de la práctica educativa de los profesores observados durante la enseñanza de la asignatura de Historia. De esta manera, se describen las estructuras de actividad (actividades preclase, iniciar, actividades preliminares, actividad diagnóstica, clase principal, término de la clase y actividades interpoladas) presentes en cada clase, considerando la duración de las mismas. De igual forma, se presentan algunos extractos que ilustran las interacciones cotidianas en torno a dicha asignatura.

Siguiendo el principio de la **triangulación metodológica**, se comentan para cada profesor la relación entre los comentarios de su entrevista, las características de su avance programático y su actividad cotidiana.

## PROFESOR 4to. "A" TURNO VESPERTINO.

### TEMA: "LOS CAUDILLOS DE LA REVOLUCION MEXICANA"

#### VIDEOGRABACION.

Este profesor entró de lleno a la realización de la *clase principal*, la cual tuvo una duración de 35 minutos y 20 segundos. Esta se inicia con una forma de trabajo basada en el *trabajo individual* a partir de la lectura en silencio del tema "Los caudillos de la revolución mexicana".

Trabajo Individual.

Profr.: "Saquen su libro y su cuaderno de Historia".

Als.: Abren sus libros de Historia e inician la lectura de forma individual.

Mientras se realizaba esta actividad, que estaba casi de lleno bajo el *control de los alumnos*, el profesor *supervisa* la actividad caminando entre las butacas, no hace comentarios a los alumnos y únicamente pregunta "¿ya terminaste?" al mismo tiempo que ve su reloj. Los alumnos realizan esta actividad durante 10 minutos. En este lapso de tiempo el profesor recuerda a los alumnos que vayan elaborando su resumen y busquen en el diccionario las palabras que no entiendan.

Este ejemplo refleja que el profesor parte de la comprensión que los alumnos realizan para continuar con otras actividades didácticas tales como el resumen. En este momento de la clase el profesor y los alumnos interactúan a través del *diálogo triádico de texto externo*.

Diálogo triádico de texto externo y copiar apuntes:

Profr.: "¿Cuál es el primer personaje que aparece en este pasaje de la Historia?".

Als.: "Venustiano Carranza".

Profr.: (Anota en el pizarrón: 1 Venustiano Carranza).

¿Saben lo que significa la palabra caudillo?

Saquen su diccionario y me enseñan en dónde está la palabra.

Mario, ¿lo puedes leer?".

Al.: "Jefe de un ejército o partido político que ejerce influencia"

Profr.: (Anota en el pizarrón: Venustiano Carranza como jefe de un ejército).

"Me están dando las primeras conclusiones".

Con estas actividades, se emplea un *estilo tradicional de la enseñanza* en donde el alumno tiene *poca decisión* sobre las características de la tarea, tomándose como "conclusiones" la repetición textual del diccionario o del libro de texto. Así, para el profesor es muy importante el repaso verbal del contenido para su correcta reproducción.

El *tipo de ayuda* que brinda el profesor es mediante el *resumen y/o explicación* después de segmentos de preguntas y respuestas.

Diálogo triádico:

Profr.: "¿Qué otro personaje hay ahí?".

Als.: "Zapata".

Profr.: "¿Qué fines perseguía Zapata? ¿qué fue lo que hizo?".

Als.: Continuo luchando en Morelos.

Resúmen y explicación:

Profr.: "Zapata se dedicó a repartir la tierra del campo, Zapata fue el representante agrarista"

"Busquen la palabra agrarista en el diccionario".

Al.: "¿Cómo dijo profesor? ¿agrarista?".

Profr. "Si".

Con estas explicaciones, el profesor supone que los alumnos refuerzan la comprensión de los temas leídos de manera individual. No obstante, estas explicaciones dejan de lado las causas de la situación.

Los alumnos pueden preguntar al profesor en cualquier momento de la clase. Sin embargo, sus *preguntas están orientadas a la realización de la tarea* sin enfocarse a dudas sobre el contenido.

Como se puede apreciar, los *recursos didácticos* en los que se apoya el profesor son el libro de texto, diccionario y en algún momento el mapa de la República Mexicana, el cual es aprovechado para hacer el *seguimiento del aprendizaje*.

Resumen y Diálogo triádico:

Profr.: "Tenemos tres caudillos que están luchando ¿Dónde?".

Als.: " En el Norte".

Profr.: "Y uno que está luchando en ....."

Als.: "El sur".

Profr.:(Señala diferentes estados de la república en el mapa).

"A Villa se le conoce como el centauro del Norte ¿por qué se le conoce como el centauro del norte? ¿Dónde desarrolla su batalla?".

Als.: "Al norte"..

Profr.: (Mueve la cabeza afirmativamente).

Este *seguimiento* es a través de preguntas con respuestas obvias, que no exigen un proceso de elaboración por parte de los alumnos. Así, es difícil que éstos desarrollen *habilidades* de empatía, pensamiento crítico y razonamiento relativista.

Después de la elaboración del resumen de cada caudillo, el profesor solicita a algunos alumnos que lo lean al grupo. En este momento, aprovecha para hacer una *evaluación* del trabajo, pero ésta se limita a frases como "bien, eso esperaba de ti" o "sí". Conforme se van leyendo los resúmenes el profesor solicita que se ponga atención, para que cada quien vaya corrigiendo su trabajo. Con ello, el profesor asume que las *dificultades* de los alumnos deben ser resueltas por ellos mismos, ya que como expresó en la entrevista se percibe como un guía del aprendizaje.

Para mantener la atención de los alumnos, se hace uso de aquellas estrategias que se han construido a través de la práctica. Así, el profesor emplea *amonestaciones* para recordar a los alumnos que no están trabajando que el resumen será parte del próximo examen.

En términos generales, los alumnos tienen *disposición* hacia la clase de Historia, están en silencio y siguen las indicaciones del profesor. No obstante, parecen poco motivados al realizar las actividades de lectura y resumen, situación que podría influir en su actitud hacia la asignatura en grados posteriores.

Particularmente en este profesor, se perciben algunas incongruencias entre el discurso manejado en la **entrevista** donde comentó que para la asignatura de Historia emplea la línea del tiempo y que los alumnos elaboran comentarios de acuerdo a su criterio, expresando lo que les agrada y desagrada de los personajes. Lo que se apreció tanto en su discurso como en la práctica es la poca valoración de los conocimientos previos o experiencias cotidianas de los alumnos por considerarlas poco favorables para la clase, así como también la importancia de aprender hechos y pasajes históricos para aprobar el examen.

Para la realización de la clase, el profesor sigue las actividades establecidas en su **avance programático** por lo que durante la enseñanza interactiva toma decisiones planeadas para regular su propio comportamiento ante diferentes actividades didácticas.

Bajo el análisis de la práctica de este profesor, se puede comentar que lo que determina su enseñanza no es el discurso que emite ante las autoridades u otros agentes educativos, sino su pensamiento respecto a la estrategia didáctica más adecuada para enseñar, el papel que desempeña el alumno y sobre todo su función como docente.

**PROFESORA 4to. "C" TURNO MATUTINO**

**TEMA: "LA REVOLUCION MEXICANA".**

**VIDEOGRABACION.**

La estructura de la clase de esta profesora está conformada por actividades preclase (una hora y 15 segundos), actividad diagnóstica (2 minutos 15 segundos), la clase principal (25 minutos, 19 segundos) y término de la clase (2 minutos).

Dentro de las **actividades preclase** se presenta la conferencia escolar a través de la plática de la profesora con algunos alumnos. Enseguida se da la instrucción de *ponerse a trabajar* y los alumnos sacan su cuaderno y libro de Historia.

La **actividad diagnóstica** se realiza mediante *el diálogo triádico* y la canción "La rielera".

Diálogo triádico:

Profra.: "¿Se saben la canción de la rielera?".

Als.: "Sí".

(algunos se ríen).

Profra.: "¿Saben de qué fecha es esta canción?".

Als.: "De la Revolución".

Profra.: "Sí, es de la época de la Revolución Mexicana. Muy bien".

Profra.: "Vamos a cantar la canción, pero con movimiento, porque están muy **apachurrados**,  
listos uno, dos tres".

(La maestra y los alumnos bailan y algunos se ríen mientras realizan la actividad").

A diferencia del profesor de 4to. "A" turno vespertino, la profesora trata de explorar los *conocimientos previos* respecto al tema, con ello valora si es necesario hacer ajustes tanto a la estrategia planificada como al tipo de explicaciones usadas para la realización de la clase. Además, logra atraer la atención e interés de los alumnos.

En alguna medida, el cantar una canción de otra época permite que los alumnos sientan el contenido de la misma y tengan mayor disposición para comprender a los personajes que vivieron la Revolución Mexicana.

La **clase principal** está *organizada* a partir de la *lectura del libro de texto* de algunos alumnos, la cual es seguida por el resto del grupo. Esta actividad si bien es realizada por los alumnos, tiene cierto *control* por parte de la profesora, quien indica quien va a continuar leyendo.

Profra.: "Abran su libro de Historia en la página 143, Jazmín, pasa a leer el tema del movimiento maderista".

Jazmín: (Realiza la lectura del tema al frente del salón, posteriormente pasan Javier, Jennifer e Ivan a leer sobre: Porfirio Díaz como presidente de México, Díaz y su declaración de un México democrático, Madero y su preocupación por los problemas nacionales, Madero y la fundación del partido antirreleccionista).

Durante esta actividad, la profesora *supervisa* la lectura de los alumnos que pasan al frente y les ayuda cuando titubean en la pronunciación de palabras como "Democracia" o "antirreleccionista". Una vez que han terminado la actividad de lectura, la profesora *interactúa* con el grupo a través del *diálogo triádico* y la *explicación*.

Diálogo triádico:

Profra.: "¿Qué entendieron del tema?".

Al 1: "Que Díaz gobernó durante 30 años".

Al 2: "Francisco I. Madero había sido elegido".

Al 3: "Díaz habló de la democracia"

Profra.: "**Exacto** ¿ahí que sucedió?".

Al 4: "Francisco I. Madero era de familia adinerada".

Profra.: "¿Por qué Francisco I. Madero no era **egoísta**?, ¿qué veía?".

Al 4 : "Que todos los mexicanos eran pobres".

Profra.: "Que la pobreza abundaba ¿qué hizo Madero para mejorar la situación?".

Al 1: "Fue presidente y se metió a la política".

Profra.: "**Exactamente**".

Explicación:

Profra.: "Madero quería mejorar la situación y dijo basta, ya no elegimos a Díaz como presidente y forma el partido antirreleccionista, que no va a ser de por vida".

"Francisco I. Madero movió gente y explicó las razones de la no reelección a Madero lo eligieron como candidato a la presidencia".

"Vamos a ver lo que ocurrió después con el Plan de San Luis, Luis continúa leyendo".

Este segmento, ilustra la estrategia de enseñanza de la profesora a lo largo de la clase, para la cual el principal *material didáctico* es el libro de texto. Al seguir un modelo didáctico con tendencia al *aprendizaje constructivo*, trata de alejarse de la transmisión de información para que el alumno la reproduzca, centrándose así en la comprensión personal sobre el tema.

Un aspecto valioso de este segmento se presenta cuando se pregunta "¿por qué Madero no era egoísta", con esto, se está reconociendo que la Historia no sólo emplea *explicaciones causales*, sino *intencionales*, es decir, que los personajes históricos tuvieron motivos para actuar de determinada forma en función de los acontecimientos de este momento histórico en particular. De igual forma, se fomenta la *empatía* sobre todo en su aspecto afectivo, al hablar de Madero como un personaje que promovió el cambio político y social del país.

El intercambio que se produce después de la lectura permite *recapitular* y hacer un *seguimiento* del aprendizaje. De esta manera, se valoran los *comentarios* a través de frases como "bien" o con movimientos afirmativos y la *evaluación* se manifiesta en frases como "exacto".

En estos intercambios los alumnos tienen *interés y motivación*, por lo que ante las preguntas de la maestra varios alumnos levantan la mano para participar. En estos momentos la maestra decide ceder la palabra a los alumnos que casi no han tenido la oportunidad de hablar en clase. Por lo tanto, no hace uso de amonestaciones para atraer la atención de los alumnos en comparación con el profesor de 4°C turno vespertino.

Específicamente esta profesora trata de presentar los eventos históricos con aspectos positivos y negativos promoviendo una *toma de postura* por parte de los alumnos. Al mismo tiempo, expresa su punto de vista sobre la situación.

Diálogo triádico:

Profra.: "Al entrar Madero a la presidencia "¿se compuso todo?".

Als.: "No, por los extranjeros".

Explicación docente:

Profra.: "Las compañías extranjeras tenían todo el poder y todo el dinero y no querían perder eso ¿por qué?, porque eso se los había proporcionado Díaz, pero Madero al ver la injusticia **él quería que todos tuvieron no lo mismo, pero si lo suficiente para poder sobrevivir, porque era exagerada la pobreza**"

Las principales *dificultades* de los alumnos se manifiestan al confundir la ubicación espacial de los personajes que participaron en diferentes pasajes de la Historia.

Diálogo triádico , aclaración y copiar apuntes:

Profra.: "¿Quién inició la Revolución?".

Al 5: "Villa".

Al 6: "Zapata"

Profra.: "No, Villa y Zapata fueron caudillos revolucionarios, el que inició la Revolución fue Francisco I. Madero".

"¿En qué fecha fue la Revolución?".

Al 7: "15 de septiembre".

Profra.: "**No**, fue el 20 de noviembre de 1910"

(anota la fecha en el pizarrón).

"Los caudillos revolucionarios que lo acompañaron ¿quiénes eran?".

Al 7: "Díaz".

Profra.: "**No**, Porfirio Díaz **era de otra época**, ¿quién más?".

Al 8: "Hermanos Galeana".

Profra.: "No, **fueron después**".

Ante esta dificultad, la profesora se limita a decir frases como "eran de otra época" o "fueron después". Así, esta situación pone de manifiesto que la Historia implica procesos cognitivos abstractos que son difíciles para el trabajo cotidiano del profesor, sobre todo cuando tienen planeada la revisión del tema en un tiempo determinado.

Para **terminar la clase**, se solicita a los alumnos la monografía de los personajes que participaron en la Revolución y se les recuerda que van a elaborar un cuestionario.

Por lo que se refiere a su **entrevista**, se aprecia consistencia entre su discurso y su práctica respecto a que no le interesa transmitir sólo conocimientos, sino que también pretende que los alumnos expresen su punto de vista sobre el tema. De igual forma, se aprecia el interés por valorar las experiencias de los alumnos y la necesidad de motivarlos para hacer más atractiva la clase. Lo que no se pudo apreciar en la clase es el uso de la línea del tiempo para superar las dificultades de los alumnos.

Así, esta profesora maneja su conocimiento práctico para hacer modificaciones y para ampliar aquellos intercambios que asume como favorables en su estilo de enseñanza, sobre todo cuando explica el tema y plantea preguntas.

Al revisar el **avance programático** de esta profesora, en el apartado de actividades anota básicamente los subtemas a revisar. En este sentido, lleva al cabo actividades como la exploración del conocimiento previo que no necesariamente aparecen en dicho avance. Asimismo, la profesora toma decisiones en función del interés y motivación de los alumnos, introduciendo actividades como el canto.

## PROFESORA 5to. "A" TURNO VESPERTINO.

### TEMA: REPASO DE VARIAS ETAPAS DE LA HISTORIA

ERAS GEOLOGICAS, PREHISTORIA, MESOAMERICA, DESCUBRIMIENTO DE AMERICA, CONQUISTA, INDEPENDENCIA, PORFIRIATO, REVOLUCION Y MEXICO ACTUAL.

### VIDEOGRABACION.

Al igual que el profesor de 4to. "A" turno vespertino esta profesora inicia con *la clase principal*, la cual tiene una duración de 50 minutos. Para ello utiliza el *repaso* de varios temas revisados a lo largo del año escolar. Este repaso se caracteriza por el diálogo triádico, seguido de explicación o síntesis docente.

Diálogo triádico:

Profra.: "Vamos a hacer un recordatorio desde el origen de la tierra".

"Esta la tierra, está el planeta, pero hubo eras geológicas".

"¿Había vida en la primera era?"

Als: "si... no".

Profra.: "¿En la primera, en la primeritita?"

Als.: "No".

Explicación:

Profra.: "En la primera era geológica estaba la pura tierra y había volcanes en erupción".

"Después vinieron otras eras, en la terciaria ¿qué aparecieron?"

Als.: "Reptiles, mamíferos".

Profra.: "Ajá".

Esta actividad está bajo el *control prioritario de la profesora* quien va planteando el orden cronológico de los acontecimientos, sin dar la oportunidad a los alumnos de expresar el orden en el que ellos recuerdan dichas eras. De esta manera, la profesora dirige el aprendizaje hacia los temas que para ella son relevantes.

Particularmente esta profesora plantea varias preguntas para obtener una respuesta específica.

Síntesis y diálogo triádico:

Profra.: "Después de la agricultura los hombres se establecen, empiezan a formar aldeas, empiezan a surgir colonias y surge en Mesoamérica la primera cultura ¿cuál fue?".

Als: "Olmeca".

Profra.: "¿Características?".

Als.: "Cabeza de piedra"

(todos hablan al mismo tiempo).

Profra.: "Uno solo, **no quiero a veinte**".

Als. (Se quedan callados).

Al 1: "Se le conoce como la madre de todas las culturas".

Profra.: "**Ajá**, ¿qué más? ¿qué dejaron que hasta la fecha podemos verlo?".

Als.: (Se quedan callados).

Al 2: "Cazos".

Profra.: "Pueden ser cazos. Bueno, surgieron otras culturas".

Como se puede apreciar, la profesora da algunas *pistas* para que los alumnos recuerden las palabras clave y emitir la respuesta correcta. Mientras tanto, los alumnos al no tener a la mano su libro o cuaderno de Historia, se llevan las manos a la cabeza o ven al techo, haciendo un esfuerzo para "recordar" los temas que ya han revisado. Bajo este estilo de *enseñanza tradicional* basado en el recuento de nombres o fechas clave los alumnos deben hacer uso de su *memoria* más que de su comprensión, empatía o pensamiento crítico.

La *valoración de las intervenciones* es realizada mediante frases como "ajá" o "bueno", las cuales pueden constituirse en mensajes ambiguos para la motivación de los alumnos.

Al igual que los alumnos de 4to. "C" turno matutino, en este grupo se *confunden* algunos pasajes de la Historia.

Repaso y diálogo triádico:

Profra.: "¿Qué paso después de la conquista?".

Als. (Se quedan callados).

Profra.: "Yo ya ni me acuerdo, ¿qué pasó?".....

"Aquí se dio el nombre de la Nueva España"

"¿Qué pasaba con los pobres? ¿qué hicieron?".

Al 2: "Hubo una Revolución".

Profra.: "**No que**".

Al 3: "Se hizo la independencia".

Profra.: Se hizo la Independencia, recuerden que **es Independencia, Revolución es muy distinto**".

"¿Quién participó?".

Als.: (Se quedan callados).

Amonestación:

Profra.: "Acuérdense o qué ¿tampoco van a expresar nada en el examen?".

Als: "Hidalgo, Iturbide, Aldama".

(hablan al mismo tiempo).

Profra.: (mueve la cabeza afirmativamente).

Ante estos problemas, la profesora se limita a decir frases como "no que" o "no", pero no profundiza en las causas que ubican a un acontecimiento en una etapa de la Historia y no en otra. En esta medida, *el tipo de ayuda* que proporciona es a través de frases como "acuérdense". Con ello, la profesora descuida el hecho de que la Historia no es simplemente una tarea de clasificar acontecimientos siguiendo un orden cronológico, sino una *actividad cognitiva* que implica el manejo de inferencias lógicas que dependen de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad del alumno.

Al igual que el profesor de 4to. "A" turno vespertino la profesora usa *amonestaciones* como un medio para que los alumnos participen. Así, a través de su práctica la profesora ha asumido que los exámenes son algo que los alumnos deben temer, ya que de ellos depende que aprueben la asignatura.

En un momento, la profesora decide realizar el repaso a través de la *diversificación de fuentes de información*:

Diálogo triádico:

Profra.: "Díaz dio oportunidades para quienes tenían más dinero".

"¿qué pasó para quitar a Díaz?".

Als.: (Se quedan callados).

Síntesis:

Profra.: "Se presentan luchas, se hicieron reformas".

"¿Qué hace el pueblo para ser libre?".

Motivación:

Profra.: "Hasta en alguna ocasión alguien **platicó** que alguno de sus abuelos participaron en la Revolución".

"También un abuelo mío participó y estuvo sufriendo porque no tenía ni que comer".

"¿Qué personajes participaron?".

Als.: "Zapata, Carranza, Villa".

(Hablan al mismo tiempo)

Al retomar los testimonios orales de quienes participaron en la Revolución, la profesora logra atraer rápidamente el interés y atención de los alumnos. Esta situación, refleja que los alumnos se pueden interesar por la asignatura si se emplean estrategias que vayan más allá de la lectura, resumen y /o cuestionario del libro de texto.

Para terminar la actividad de repaso se presenta un intercambio interesante, ya que en éste la profesora *recapitula* los temas revisados mediante una pregunta que implica una elaboración personal de los alumnos.

Diálogo triádico.

Profra.: "¿Nos ha servido el proceso de la Historia?".

Als. "sí".

Profra.: "¿Por qué?".

Al 1: **Porque nos enseñan cosas que no tenemos que ser dominados por otras personas más que por el presidente".**

Profra.: "Pues ni por el presidente, **que nos puede dirigir sí, pero yo no le voy a hacer caso a él".**

“En Africa y en Oceanía no había nada al mismo tiempo que se desarrolla la Historia en México?”.

Als: “Sí”.

Profra.: “¿Cómo se llama si en México estaba la Independencia y en otro país estaba la guerra civil?”.

Als.: “La línea del tiempo”.

Profra. “La línea del tiempo”.

Ante este tipo de preguntas la mayoría de los alumnos se limitan a responder “sí” y son pocos los que levantan la mano para expresar sus comentarios. En este extracto llama la atención el hecho de que la profesora da su punto de vista sobre la imagen y la actitud que asume ante algunos personajes. También trata de establecer la *contrastación de hechos históricos*. No obstante ésta es identificada como la línea del tiempo, la cual es un *recurso gráfico* para representar los hechos y épocas históricas, su secuencia y duración. De esta manera, la dificultad en las *habilidades específicas de dominio* al parecer se presenta no sólo en los alumnos, sino también en la profesora.

Aprovechando la respuesta de los alumnos, la clase se organiza posteriormente en la *elaboración de la línea del tiempo*. Para ello, destaca que no van a consultar el libro, sino que va a salir de “su cabeza” y no se van a centrar mucho en las fechas. Para esta actividad, se sigue el *trabajo de pizarra* y la profesora anota la línea del tiempo y escribe eras geológicas prehistoria, mesoamérica y descubrimiento de América.

Para realizar los dibujos de cada etapa de la Historia se presenta el *diálogo triádico* y a pesar de que ya se ha realizado un repaso verbal, los alumnos continúan confundiendo acontecimientos de algunas etapas. Ante estas *dificultades* la maestra sigue empleando frases como “no, acuérdense”, “¿qué sigue?” o “no les voy a decir”. Así, se cree que las dificultades son una responsabilidad que ha de ser asumida por los alumnos, ya que son ellos quienes están adquiriendo los conocimientos.

En esta actividad, se *supervisa* el trabajo de los alumnos, pero no se hacen comentarios al respecto. Para terminar esta actividad, la profesora pregunta si les gustó la línea del tiempo, ya que "**nunca la habían hecho**".

Esta situación se aprecia en la manera como ésta es presentada a los alumnos, manejándose los acontecimientos de manera *líneal*, sin *relacionar* y *comparar* diversos hechos o procesos históricos simultáneos en diferentes lugares del mundo y tampoco se ilustran los momentos de ruptura más relevantes del proceso histórico.

Al retomar el contenido de la **entrevista**, se pueden comentar algunas coincidencias entre el pensamiento y la práctica. Así la profesora expresó que no maneja mucho el pensamiento crítico por la falta de tiempo. Esta situación es evidente cuando la profesora espera que los alumnos encuentren la respuesta correcta en su memoria.

También se aprecia el uso de otras fuentes de información para revisar algunos temas. Para ello se retoman las experiencias de personas mayores cercanas a la vida cotidiana de los alumnos.

La inconsistencia más evidente se manifiesta en el uso de la línea del tiempo para superar las dificultades. Sin embargo la profesora decidió realizar tal actividad por primera vez en la clase videograbada.

Por lo que se refiere a su **avance programático**, en éste se plantea en el rubro de bloque temático la palabra "reafirmación" y no se especifican cuáles son las actividades didácticas a realizar. En este sentido, la profesora ha asumido que la reafirmación se lleva al cabo generalmente con preguntas y respuestas sobre los personajes o fechas clave de los períodos históricos. Así, no es necesario plasmar por escrito cómo se desarrolla tal actividad.

De igual forma, la profesora decidió implementar una actividad sobre la línea del tiempo, esforzándose por seguir el orden cronológico de los acontecimientos.

## PROFESORA 6TO. "C" TURNO MATUTINO.

### TEMA: SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

#### VIDEOGRABACION

Para la revisión del tema, la profesora destinó dos clases. La primera de ellas está estructurada a partir de actividades preliminares (3 minutos y 20 segundos), actividades de la clase principal (34 minutos) y término de la clase (1 minuto y 11 segundos).

Así, en las **actividades preliminares** se hace uso del *repaso* del tema anterior mediante el diálogo triádico y el diálogo a dúo profesor-alumno.

Diálogo triádico:

Profra.: "Vamos a recordar el tema anterior a éste".

¿Quién me quiere decir de que trató la clase anterior de Historia?".

Als.: "Primer Guerra Mundial".

Profra.: "¿Alguien recuerda algo de la primer guerra mundial?".

Als.: (Varios alumnos levantan la mano).

Profra.: (Señala al alumno que va a participar).

Diálogo a Dúo y Trabajo de pizarra:

Al 1: "Mataron al príncipe heredero al trono.....".

Profra.: "**Austrohúngaro llamado.....**".

Al 1: "Francisco Fernando".

Profra.: "¿Qué más podemos recordar de la clase anterior? ..... Angélica".

Angélica: "Francia, Japón e Inglaterra participaron".

Profra.: "¿Podrías pasar a señalar los países que dices que intervienen en la Primer Guerra Mundial?".

Angélica (Pasa al pizarrón donde hay un planisferio).

Profra.: "¿Cuál es el primer país?".

Angélica: "Francia". (Señala en el mapa este país).

Profra.: "**Ujum**, ¿qué otro país?".

Angélica: "Inglaterra".

Profra.: "**Aquí está**" (señala el país en el mapa al apreciar duda en la alumna).

Angélica: "Japón y el imperio Turco". (señala nuevamente los países en el mapa).

"Un servio mató al príncipe heredero del trono y como lo mataron Alemania y Japón hicieron la Primera Guerra Mundial".

Profra.: "Muy bien".

"Prácticamente, ¿cuál era el interés de estos países?".

Al 2: "Industrializarse".

Profra.: "Industrializarse ¿verdad?".

Como se puede apreciar, la participación en clase está bajo el *control de la profesora*, ya que ella decide quién puede intervenir. Es importante señalar que los alumnos expresan sin temor lo que recuerdan de la clase anterior y cuando tienen alguna dificultad la profesora brinda *ayuda* mediante la *pronunciación* de palabras difíciles como "Austrohúngaro".

A diferencia de otros profesores observados, esta profesora emplea el diálogo a dúo y en este sentido proporciona *ayudas personalizadas* sobre la localización de los países en el mapa.

La **clase principal** se organiza en varias modalidades de trabajo. En la primera, la profesora retoma la realización de una investigación previa sobre la Segunda Guerra Mundial.

Diálogo triádico y copiar apuntes:

Profra.: "Vamos a contemplar el mundo a partir de 1949".

"Alguien estudió un poquito de la Segunda Guerra Mundial?"

"Platiquenme".

Al 3: "**Se inicia en 1938** y....."

Profra.: "**Se inicia en 1938** y concluye en.....".

Als: "1945".

Profra.: (Escribe en el pizarrón: Inicia 1938

Concluye 1945).

"Vamos a ver los antecedentes y su conclusión".

Diálogo a dúo y trabajo de pizarra:

Profra.: "¿En qué continente está Alemania?".

Al 4: "Yo, Europeo".

Profra.: "Pásale Mario, ¿qué se puede decir de este país?"

Mario: Allí (señala el planisferio).

Profra.: **"Muy bien"**.

Diálogo triádico:

Profra.: "¿Qué se puede decir de Alemania?"

Al 5 "Estaba Adolfo Hitler".

Profra.: "Pero **antes**, ¿tú que investigaste?" (señala a otro alumno).

Al 6: **"Era muy ambicioso y quería gobernar al mundo"**.

Profra.: **"Gobernar el mundo ¿verdad?. Muy bien"**.

En este segmento, es interesante que en comparación con otros profesores, no se emplea la explicación y/o resumen después de intercambios de preguntas y respuestas. En este sentido, la profesora se limita a *repetir y enfatizar* la respuesta correcta, seguida de *valoraciones* como "muy bien".

Posiblemente la profesora considera que no es necesario explicar de manera detallada algunos acontecimientos debido a que los alumnos al investigar sobre el tema tienen un conocimiento previo en función del cual se involucran en el desarrollo de la clase.

Al usar como *recurso didáctico* el planisferio, se promueve la *ubicación espacial*, la cual permite a los alumnos establecer una relación entre los acontecimientos históricos y el lugar donde se realizaron.

Para concluir la revisión de la investigación realizada se presenta un segmento interesante:

Diálogo triádico:

Profra.: "¿Cuál es el principal antecedente de la Segunda Guerra Mundial?"

Al 7: **"Por la ambición de Hitler"**.

Profra.: **"Por la ambición de Hitler ¿verdad? Al querer dominar los países"**.

Al igual que la profesora de 4to. "C" turno matutino, se maneja el hecho de la Historia emplea *explicaciones intencionales* en función de los personajes que participaron en los acontecimientos. Sin embargo, en este extracto la profesora no profundiza sobre el porqué se le califica a Hitler como "ambicioso" y con ello se promueven *estereotipos* sobre quienes son los buenos y los malos de la Historia.

En un segundo momento, la clase principal se organiza en la exposición por equipo de algunos temas asignados previamente. El equipo 1 expone sobre la crisis europea de 1939, los países que conformaron el eje Italia-Japón-Alemania, la participación de México en la Segunda Guerra Mundial, la bomba atómica y la biografía de Hitler. Para ello, pasan al frente del salón y muestran el trabajo realizado en hojas blancas.

El equipo 2 realiza su exposición sobre la Guerra Civil Española y las invasiones alemanas. Para ello, pegan láminas de papel bond en el pizarrón.

Esta actividad está bajo el *control de los alumnos* y la profesora ayuda en la pronunciación de palabras como "Hiroshima y Nagasaki". Durante la exposición la profesora hace algunas anotaciones en su cuaderno.

La *evaluación* del trabajo se realiza al final de la exposición mediante frases como "muy bien" y pide un aplauso para el equipo, lo cual motiva a los alumnos. Una vez terminadas las exposiciones se presentan algunos intercambios para *recapitular* lo aprendido.

Diálogo triádico:

Profra.: "¿Qué opinan? ¿fue adecuada la manera como actuó Alemania, el tomar territorios?".

"¿Sería el camino viable? ¿qué opinan?".

Als. "Se quedan callados".

Profra. "¿Creen que fue el **camino adecuado** el tomar territorio de esa manera?".

Als.: "No".

Profra.: "No ¿verdad?".

"¿Cómo ven la personalidad de Hitler?".

Als: "Ambiciosa".

Profra.: "Ambiciosa, al querer dominar a todo el mundo llevó a una **consecuencia muy grave** que pagaron muchas personas. **Yo considero que fue algo terrible** por ambicionar más territorio llegar a matar gente".

La profesora incluye en la revisión del tema *su punto de vista* sobre la actuación de los personajes en los eventos históricos, la cual es compartida por los alumnos. En este sentido, la profesora no sólo está trabajando la transmisión de conocimientos, sino también la *construcción de actitudes y valores*. En este punto, sería interesante que se promoviera la *empatía y causalidad histórica* para comprender cuáles fueron los motivos personales e históricos que determinaron el comportamiento de los personajes.

Enseguida, la profesora solicita anotar en el cuaderno Segunda Guerra Mundial para "**elaborar una conclusión entre todos**". Llama la atención que **esta conclusión es dictada** por la profesora, quien camina entre las butacas y supervisa el trabajo del grupo. Asimismo, hace algunas anotaciones en el pizarrón.

Copiar Apuntes:

Profra. (Anota en el pizarrón: Alemania invadió Dinamarca, Noruega, Bélgica, Francia, Rumania, Bulgaria, Yugoslavia y Grecia".

Capitalismo

Totalitarismo

Socialismo

} Diferencias que originan la  
Segunda Guerra Mundial

Una vez terminada la actividad de dictado la *clase se organiza en trabajo individual*.

Asuntos de clase:

Profra. "Vamos a buscar en el diccionario el significado de Capitalismo, Totalitarismo y Socialismo y lo vamos a poner en el **vocabulario**, también Anexan....."

Copiar Apuntes:

Profra. (Anota en el pizarrón: Ideología, Democracia, Fascismo, Dictadura).

Trabajo Individual:

Als.: (Buscan las palabras en el diccionario y algunos hacen comentarios entre sí).

Copiar Apuntes:

Profra.: (Escribe en el pizarrón un cuestionario de columnas)

Relaciona las columnas

Causas de la 2da. Guerra Mundial	a) Nazismo
Alianza que pretendió un nuevo reparto del mundo	b) Intereses imperialistas de las potencias
Proclama una política racista así como el rearme alemán.	c) Lanzamiento de la bomba.
Hecho que marcó el fin de la Segunda Guerra Mundial.	d) Berlín-Roma-Tokio.

Asuntos de clase:

Profra.: "Vamos a **comentar** el significado de las palabras y posteriormente van a resolver el ejercicio del pizarrón".

Interrupción docente:

(Llega una maestra de otro grupo).

Ante esta interrupción la profesora indica que tomen nota del ejercicio del pizarrón y van a **concluir el tema la próxima clase** porque hay junta en la dirección. Es necesario comentar que aunque se emplean frases como "vamos a sacar una conclusión entre todos" o "¿qué opinan?, vamos a comentar" se sigue básicamente un *modelo tradicional de la enseñanza*, siendo la repetición del conocimiento una estrategia importante.

Para continuar con la revisión del tema la **segunda clase** se estructura en actividades preliminares (8 minutos y 31 segundos), clase principal (23 minutos), término de la clase (1 minuto, 22 segundos) y actividades postclase (2 minutos).

Dentro de las **actividades preliminares** se *revisan los deberes* sobre el significado de las palabras consultadas en el diccionario. Para ello, se solicita a algún alumno que lea en su cuaderno y la profesora escribe en el pizarrón lo que el alumno le dicta.

Para la **clase principal**, se recurre al *trabajo individual*, empleándose como *material didáctico* el planisferio, cuaderno y colores.

Asuntos de clase:

Profra. "Vamos a pegar el planisferio y hacer una localización de los países y vamos a concluir la clase con el ejercicio de las columnas".

Particularmente esta profesora *comparte con los alumnos la secuencia* que ha asignado a las *actividades* para el desarrollo de la clase. En este momento de la clase, los alumnos están inquietos y la profesora al igual que otros profesores (4to. "C" y 5to. "A" turno vespertino) recurre a amonestaciones para atraer la atención de los alumnos.

Diálogo triádico y amonestación:

Profra.: "En primer lugar vamos a poner al país que va a iniciar"

"¿Quién fue?".

Als: "Alemania".

Profra. "Lo encerramos en un círculo".

Amonestación:

Profra.: "Oigo voces y **es la última vez que explico**".

"Tienen 10 minutos más y concluimos la actividad **con la calificación que se les asigne**".

Ante estos comentarios, el grupo guarda silencio e iluminan su mapa. Para ello algunos solicitan colores. Por su parte, la profesora *supervisa* el trabajo desde su escritorio. Conforme los alumnos terminan pasan al escritorio y su trabajo es *evaluado*. Así, la profesora palomea los países que están bien ubicados y asigna una calificación.

Posteriormente, se revisa el cuestionario de columnas a través del diálogo de texto externo.

Diálogo de texto externo:

Profra.: "Vamos a la actividad de relacionar columnas".

¿Quién quiere leer?":

Al : "**Causas de la Segunda Guerra Mundial, yo puse el lanzamiento de la bomba**".

Profra.: "**¿Cómo manejaríamos las causas?**".

Als: "Diferencias imperialistas de potencias".

Profra.: (Mueve la cabeza afirmativamente).

"Diferencias imperialistas de potencias".

"Revisamos, ahí tenemos el resultado correcto y cuando estudien ya tenemos el resultado "Siguiente".

Al : "**Alianza que pretendió un nuevo reparto del mundo.....Nazismo**".

Profra.: "**Nazismo**".

Als: (Se quedan callados).

Profra.: "**Ah, no es cierto, sería lo del eje**". "siguiente".

Al : "Hecho que marcó el fin de la Segunda Guerra Mundial.....El lanzamiento de la bomba".

Profra.: "Muy bien, pasan a calificarse".

Ante la *dificultad* de algún alumno, se busca el *apoyo del grupo* para obtener la respuesta correcta. Llama la atención que la propia profesora también se equivoca en una respuesta y se da cuenta de ello al percibir el silencio del grupo corrigiendo rápidamente su respuesta.

Para *terminar la clase*, los alumnos pasan al escritorio y se revisa el cuestionario. Específicamente en esta clase se presentaron *actividades postclase* a través de la plática con algunos alumnos sobre la posibilidad de solicitar en la dirección una película de la Segunda Guerra Mundial.

Al comparar los comentarios expresados por la profesora en su *entrevista* y las características de su práctica, se pueden comentar algunas coincidencias.

La profesora asume que su papel consiste en ubicar a los niños en el contexto histórico de algún evento o situación. En esta medida emplea como recurso didáctico el mapa para trabajar esta habilidad en sus alumnos.

De igual forma, expresó que debe ser un guía en la revisión de los antecedentes y causas de los acontecimientos y para ello emplea el trabajo en equipo a través de investigaciones.

Asimismo, la profesora casi no retoma el conocimiento o experiencias previas de los alumnos, ya que desde su punto de vista es raro que los niños del medio donde está ubicada la escuela salgan a lugares o que sus padres lean periódicos. A partir de su experiencia profesional en el sector privado, la profesora sostiene que esta situación no se presenta en escuelas particulares, donde hay mayores posibilidades e interés de los padres por la formación de sus hijos.

Por el contrario, las principales inconsistencias entre el discurso y la práctica se relacionaron con el tipo de ayuda brindada ante las dificultades de los alumnos, debido a que se expresó que ubica nuevamente el tema en la línea del tiempo. No obstante, en las clases observadas acudió a otros alumnos para determinar la respuesta correcta.

Es importante comentar que esta profesora emplea en su discurso frases como “vamos a concluir o vamos a comentar” que podrían interpretarse como un aprendizaje constructivo del tema. Sin embargo, las actividades están orientadas a la lectura textual del diccionario o alguna otra fuente de información.

En cuanto a su **avance programático**, se plantea básicamente la actividad de investigación del tema. No obstante, la profesora recurre a otras actividades como elaboración de vocabulario y ubicación en mapas geográficos, ya que desde su experiencia son útiles para trabajar la asignatura de Historia.

## PROFESOR 5To. "B" TURNO MATUTINO.

### TEMA: TENOCHTITLAN.

#### RELATORIA

En la clase de este profesor se presentan actividades preclase (10 minutos), la clase principal (2 horas) y término de la clase (5 minutos).

Durante las **actividades preclase** el maestro está al frente del salón y revisa su libro de Historia, al mismo tiempo los alumnos sacan su cuaderno y libro de texto. En este momento, da indicaciones de cómo van a trabajar en esa clase señalando que al ir leyendo subrayen y posteriormente van a realizar comentarios.

Así, la primera parte de la **clase principal** está basada en la *lectura del libro de texto*.

Viridiana: "La Ciudad de los Dioses".

"Cuando los aztecas llegaron encontraron un centro religioso al que llamaron Teotihuacan".

Al. 1: "Era tal la grandeza del lugar, que pensaron que había sido construido por gigantes".

Al. 2: "Teotihuacan es uno de los centros religiosos más importantes de América.

No conocían las herramientas de metal, no tenían bestias de carga ni conocían la maquinaria".

Al. 3: "La ciudad estaba rodeada por una gran concentración urbana".

Al. 4: "Algunos especialistas creen que los teotihuacanos se desprendieron del mismo tronco social al que pertenecieron los toltecas y mexicas".

Al. 5: "El centro ceremonial está formado por dos grandes pirámides, la del sol y la de la luna y lugares de residencia distribuidos a lo largo de la calzada de los muertos".

Al. 6: "El edificio mayor es la pirámide del sol y en sus lados tiene 215 metros.

El interior está formado por material de relleno y el exterior de piedra".

Al. 7: "La parte residencial ha sido estudiada por los arqueólogos y nos dicen que las casas eran amplias y estaban hechas de adobe, no tenían ventanas y recibían la luz del patio central".

Prof. "Hasta ahí".

En esta actividad, los alumnos van siguiendo la lectura de los compañeros. En este sentido, al igual que en el grupo de 4to. "C" turno vespertino la actividad está bajo *el control de los alumnos* y el profesor sigue desde el escritorio esta actividad.

En términos generales, se aprecia *interés* por el tema y hay silencio en el grupo mientras se lleva al cabo la lectura.

Al igual que la profesora de 4to. "C" turno matutino después de la lectura el profesor destina espacios de la clase para conocer el tipo de comprensión de los alumnos hacia el tema, para ello emplea la *explicación y/o resumen* seguido del *diálogo triádico de texto externo*.

Resumen y diálogo de texto externo.

Profr.: "Nos hablan de los teotihuacanos, en la ciudad había de 125 mil a 150 mil habitantes."

"Vamos a **imaginar nuestra colonia** cuántos habitantes tiene en una manzana y calculen cómo sería el tamaño de la ciudad".

Als: "Más de 100".

Profr.: " Más de 100".

"En esa época no había luz, nos manejan el tema de las casas"

"¿qué características tenían?"

"**¿se parecían a las nuestras?**"

Als: "No".

Profr. "¿Cómo se alumbraban?"

Als.: "Con velas, fogatas, antorchas"

(varios alumnos hablan al mismo tiempo).

Profr. "Muy bien ¿De qué forma eran sus casas?"

Als. . "De adobe".

Explicación y diálogo de texto externo:

Profr.: "No tenían ventanas hacia las calles, **imaginemos la escuela**, se alumbraban por el patio".

"Todo esto estaba escrito en algunos documentos y códices y acontecimientos que algunos los vieron y los cuentan y son narradores que especulan, pero no lo tienen con **certeza**".

"Algunos niños fueron a las pirámides en 4to. Año ¿quiénes fueron a las pirámides?,

¿De qué están construidas?".

Als. "Piedras".

Profr.: "¿Cómo unieron las piedras?".

Als. "Con adobe, con tierra, con paja".

En estos intercambios, el profesor realiza un *seguimiento y recapitulación* del aprendizaje. Particularmente en esta clase se relaciona el tema con la *vida cotidiana del alumno* a través de comparaciones como "vamos a imaginar nuestra colonia" o "sus casas, ¿se parecían a las nuestras?". Con ello, se logra mantener el interés y atención del grupo, al mismo tiempo que se promueva la *contrastación* de formas de vida, costumbres y valores de la sociedad en función de las condiciones económicas, políticas y sociales.

Otro aspecto que resulta interesante, es la manera cómo se comenta la información del libro de texto, resaltándose que sobre algunos acontecimientos "se especula, pero no se tiene la certeza". Así, al hacer este tipo de comentarios el profesor trabaja el *razonamiento relativista* con el cual el alumno tiene la posibilidad de comprender que en el conocimiento histórico no existe una *verdad absoluta y única*, por lo que es posible contrastar información contradictoria sobre un mismo acontecimiento. De igual forma, con este tipo de comentarios el alumno tiene la posibilidad de reconocer que la Historia no sólo consiste en un conjunto de conceptos, sino también en una serie de procedimientos metodológicos que el *historiador* utiliza para reconstruir los sucesos.

Así, el profesor sigue básicamente un modelo didáctico basado en el *aprendizaje constructivo*, centrando su enseñanza en la comprensión y elaboración del conocimiento, más que en la repetición textual del mismo.

El *recurso didáctico* es el libro de texto y la *valoración* de la intervención de los alumnos se expresa en frases como "bien".

Después de esta recapitulación del tema, la cual está bajo el *control del profesor* la clase se organiza en el trabajo individual. Para ello, se solicita la elaboración de tres preguntas con su respectiva respuesta para *jugar gato*. Durante esta actividad, los alumnos acuden al profesor para que les revise las preguntas. También el maestro camina por el salón y *supervisa* el trabajo, realizando correcciones de ortografía o de elaboración en las preguntas.

Enseguida, el profesor divide al grupo en dos equipos para que planteen sus preguntas, si el equipo responde correctamente, pasa alguien a tirar en el gato dibujado en el pizarrón.

Discusión general y trabajo de pizarra.

Profr.: "Listos, empezamos, cerramos nuestro libro, únicamente con el cuaderno donde tenemos las preguntas".

Derecha: "¿En qué siglo llegaron los aztecas?".

Izquierda: "En el siglo XIV".

Profr.: "Sí, pregunta Adrián".

Izquierda: "¿Qué era Teotihuacan?".

Derecha: "Centro religioso".

Profr.: "**Bien**, pregunta a Belmont".

Derecha: "¿Cuándo llegaron al altiplano?".

Izquierda: (se quedan callados).

Profr.: "Van perdiendo".

Izquierda: "Cuántos habitantes ocuparon los 20 kilómetros cuadrados?".

Corrección docente:

Profr.: "¿Cuántos habitantes ocuparon los 20 mil kilómetros cuadrados?".

Derecha: "25 mil".

Profr.: "No, ya perdieron". "Te toca Toshiro".

Derecha: "¿Cuál fue la influencia en Veracruz?".

Profr.: "Acuérdate, está fácil".

Izquierda: "Religión, cultura".

Ante esta actividad, los alumnos están inquietos y hablan al mismo tiempo, pero a diferencia de otros profesores observados, no se hace uso de amonestaciones, simplemente el profesor levanta la voz y dirige las intervenciones.

El *tipo de ayuda* que se proporciona es mediante frases como “acuérdate, está fácil” o cuando la pregunta no es comprendida solicita que sea bien elaborada o que se precise lo que se desea preguntar.

En esta actividad, el profesor se ríe y cuando el equipo se equivoca expresa frases como “perdió, perdió” y aplaude al equipo ganador.

Para **terminar la clase** se decide cuál fue el equipo ganador en función de sus aciertos y se comenta que en otra clase volverán a jugar.

Retomando la **entrevista** de este profesor, se encuentran algunos puntos de coincidencia entre su pensamiento y su actividad pedagógica. Así, para este profesor no es importante el aprendizaje memorístico de fechas y por consiguiente pretende la comprensión y comparación del presente con el pasado.

También se aprecia la importancia otorgada a la participación del alumno para el desarrollo de la clase, sobre todo al retomar aspectos de su vida cotidiana.

Al implementar el juego del gato, el profesor sigue la idea de que es necesario usar otras técnicas para hacer la Historia más amena y que así sea más fácil el aprendizaje de los contenidos.

Al comparar el **avance programático** de este profesor con su clase, se pudo apreciar que sólo estaba contemplada la actividad de lectura y comprensión del tema. Por lo tanto, la realización del gato puede formar parte de las estrategias que se han empleado con buenos resultados en la práctica para motivar a los alumnos.

PROFESORA 6to. "A" TURNO MATUTINO.

TEMAS: CONSOLIDACION DEL MEXICO CONTEMPORANEO, LA POBLACION, EXPROPIACION PETROLERA.

RELATORIA.

La clase de esta profesora se desarrolla en función de actividades preclase (5 minutos), iniciar (2 minutos y 30 segundos), clase principal (28 minutos y 12 segundos) y término de la clase (5 minutos).

En las **actividades preclase** se preparan para ponerse a trabajar, la maestra recoge el dinero de la cooperativa y el equipo 1 pega las láminas de papel bond en el pizarrón.

Para empezar la clase la maestra pregunta "empezamos con..." y los alumnos responden "Historia". Al parecer los alumnos saben que en determinados días después del recreo trabajan esta asignatura.

La **clase principal** se organiza a partir de la *exposición* de un miembro del equipo sobre la Consolidación del México Contemporáneo y el papel de Lázaro Cárdenas para cumplir con las promesas de la Revolución. Una vez realizada la exposición se presenta la *discusión general* entre los alumnos.

Discusión General:

Al 1: "¿Qué impulsó Lázaro Cárdenas?".

Als.: "Industrias".

Al 1: "¿En qué año inició el empobrecimiento? ¿cuánto duró?".

Als.: (Se quedan callados)

Diálogo triádico de texto externo resumen y explicación docente.:

Profra.: "¿Por qué empobrecimiento? ¿qué había pasado?".

Als.: "Revolución".

Profra.: "¿Cómo quedó el país?".

Als.: "Pobre".

Profra.: "En 1929 hay un empobrecimiento y es antes de que Cárdenas llegue a la **Presidencia**.

"¿Qué hizo Cárdenas para mejorar la situación?"

Al 2: "Las Industrias".

Profra.: "¿Cómo cuáles?"

Als: "Petróleo".

Profra.: "Vamos a ver que **estuvo bien, porque elevó la condición de vida**.

"Y ahora ¿qué pasa?"

Als.: "Son de los extranjeros".

Profra.: "¿**Qué pasaba en el mundo?**"

Al 3: "Guerra Mundial".

Profra.: "¿Y en España?"

Als: "Guerra civil".

Al igual que el profesor de 5to. "B" turno matutino, la profesora destina espacios para que los alumnos *intercambien* el conocimiento sobre el tema. Si bien la actividad está en un inicio bajo *el control de los alumnos*, al apreciar el silencio del grupo ante las preguntas del equipo expositor se decide intervenir a través del diálogo triádico de texto externo, así como del resumen y explicación.

En este segmento, la profesora maneja *explicaciones intencionales* basadas en los *agentes o personajes* que participan en los acontecimientos. Asimismo, emplea contrastación de hechos históricos al considerar que en un mismo tiempo histórico se presentan diferentes acontecimientos en el mundo.

Resulta interesante cómo la profesora determina si los acontecimientos estuvieron bien o mal en función de *su postura frente al tema*. Para continuar con la *recapitulación* del tema, se emplea nuevamente el diálogo triádico de texto externo.

Diálogo triádico de texto externo:

Profra.: "¿Qué más se hizo en esta etapa?"

"Lázaro Cárdenas veía la condición de la clase trabajadora"

"¿Qué hizo por esa clase? ¿Qué creo?"

Als. "El Poli".

Explicación docente y lectura del libro de texto:

Profra.: "El Instituto Politécnico Nacional fue creado para **hijos de obreros y campesinos** y ahora, **muchos ya no tienen acceso**".

Lectura del libro de texto:

Profra.: "En los años treinta se integra la actividad cultural, apareció la casa de España en México que después se convirtió en el Colegio de México, se creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Instituto de Antropología e Historia".

Amonestación:

Profra.: ¿Qué otra pregunta puedes hacer Ricardo?".

Ricardo: (Está platicando ).

Ante la creación del Instituto Politécnico Nacional, se hace una *comparación entre el pasado y el presente*, resaltando como cambian los hechos en función de factores económicos, políticos o sociales. Para profundizar la revisión del tema, la profesora lee algún párrafo del libro de texto y emplea *amonestaciones* a través de preguntas sobre el tema a los alumnos que están platicando.

Durante la exposición del tema La Población, la profesora observa las láminas de papel bond y *supervisa* desde su escritorio que el grupo ponga atención. Específicamente en este tema, se aprecia el tipo de preguntas empleadas por la profesora.

Resumen docente y diálogo triádico de texto externo:

Profra.: "Estamos hablando de la población de México después de la Revolución, en la etapa en que entró Lázaro Cárdenas era alarmante para el gobierno que no fuera una población densa".

"Después de la Revolución no había....."

Als.: "Comida".

Profra.: "Se fue mejorando la situación y actualmente tenemos....."

Als.: "Explosión demográfica".

Profra.: "De más de noventa millones de....."

Als.: "Habitantes"

Profra.: "Ahora hay campañas de....."

Als.: "Planificación".

Profra.: "Hay más medios para alargar la vida de la gente, hay medicinas, si el promedio de vida era de 50, ahora ya es de 60".

"Aquí nos están planteando a los indígenas".

"¿Qué nos pueden comentar? ¿cómo están?".

Als.: "Pobres".

Profra.: "Por ahí les **comentaba** de un candidato a gobernador que llegó al poblado y ahí la gente tenía problemas económicos y le dice un señor oiga **aquí no tenemos agua** para regar los terrenos y dice el candidato, **sino tienen río vamos a ponerles uno**".

¿qué quiso decir con esto?

"Que para él lo más importante era ganar, así pasa con nuestra población, es la única vez que los vemos y después ya no".

**"Las condiciones de los indígenas han sido malas y son malas"**.

De esta manera, los alumnos han aprendido a *completar* las frases de la maestra en función de las palabras más *adecuadas*. Ante estas respuestas se supone que se ha logrado la comprensión del tema.

Resulta interesante que se enfatizan frases como "después de la Revolución " asumiendo que ello es suficiente para ubicar al grupo en el tiempo y el espacio y en este sentido no se acude a otros recursos didácticos como la línea del tiempo.

Al usar la anécdota del presidente municipal, la profesora atrae la atención del grupo y los alumnos se ríen al final de la misma, aumentando la *motivación* y *disposición* para el desarrollo de la clase.

Generalmente, la profesora espera a que termine la exposición del tema para realizar preguntas. Así, sobre el tema de la Expropiación petrolera se presenta el siguiente intercambio:

Profra.: "¿Cómo se hace el petróleo?".

Als.: (Se quedan callados).

Profra.: "¿Cómo?, ya platicamos de eso".

Al : "Por los gases emitidos".

Profra.: "Acuérdense de la formación de la tierra. Muchos animales se extinguieron y se dice que esta capa se formó por los restos de animales. Antes aquí el suelo era piedra volcánica".

Ante las dificultades, se recurre al repaso, haciendo alusión a la importancia de la memoria para recordar los temas que ya se han revisado en clase. De esta manera, la profesora sigue básicamente una enseñanza tradicional.

A partir de su conocimiento práctico, se emplea como material didáctico el libro de texto, láminas de papel bond y el cuaderno del alumno.

Para **terminar la clase**, la profesora solicita la elaboración de una síntesis de los temas revisados, realizando además las actividades 1,2, 3 y 4 de la página 111 de su libro.

Resulta interesante la congruencia entre la **entrevista** de esta profesora y su acción educativa. Así, considera que su papel consiste en transmitir los conocimientos a los alumnos para que ellos "hagan sus propios conocimientos durante el año escolar".

En cuanto a la organización de la clase, dependiendo del tema organiza exposiciones y refuerza algunos puntos o temas que necesitan mayor profundidad.

En cuanto al seguimiento de su **avance programático** la profesora usa decisiones planeadas, por lo cual la clase se organiza en las exposiciones por parte de los alumnos y comentarios dónde se aprecian dudas o bien mediante anécdotas.

**CAPITULO 9**  
**CONCLUSIONES**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Los resultados del presente trabajo permiten plantear una serie de situaciones evidentemente no conclusivas, pero sí ilustrativas de las representaciones y creencias del pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia, así como de las características de la práctica educativa. Para ello, se retomaron como eje de discusión los propósitos que guiaron el desarrollo de la investigación, así como los referentes conceptuales sobre los cuales se construyó el trabajo.

Respecto al contenido de las **entrevistas** se puede apreciar que los profesores de este nivel educativo han asistido a cursos de actualización profesional, los cuales han sido percibidos en su mayoría como favorables para su formación, así como para los puntos requeridos en la carrera magisterial. Sin embargo, estos cursos se han caracterizado por la transmisión de las teorías pedagógicas que están de moda para la enseñanza de asignaturas como Español y Matemáticas o sobre aspectos tales como el trato con los padres y en computación. Así, se ha resaltado la importancia de estas asignaturas sobre la Historia, Geografía, Ciencias Naturales o la Educación Cívica.

Cabe destacar que los profesores mostraron disposición para compartir su opinión sobre la enseñanza de la Historia en la educación primaria, enfatizando la necesidad de enfocar estudios e investigaciones sobre tal área de conocimiento para revalorar la asignatura a nivel institucional y social.

De esta manera, la autoimagen expresada a nivel discursivo por la mayoría de los profesores durante el proceso de enseñanza de la Historia se relaciona con los planteamientos propuestos por Coll (1990), en el sentido de que el profesor ha de desempeñarse como un orientador o guía durante el aprendizaje de los contenidos curriculares. Así, se resaltan las consecuencias de asumir la función clásica del profesor como transmisor de conocimientos y datos, los cuales pueden carecer de significado si no se relacionan con la realidad social.

En este orden de ideas, se puede apreciar cómo la imagen que se tiene de lo que es un buen profesor determina el estilo de enseñanza más adecuado para cubrir los lineamientos planteados para la asignatura de Historia.

Es interesante el hecho de que aún cuando los profesores manejan en el discurso palabras como facilitador o guía, enfatizaron abiertamente que la enseñanza de la Historia es compleja debido a que no se pueden usar experimentos que remitan al alumno a la observación y comprobación de los fenómenos. Con ello, se aprecia la teoría implícita de que el aprendizaje constructivo implica la manipulación de objetos y situaciones, las cuales pueden ser un referente para valorar la realización de procesos de abstracción, reflexión y comprensión de los contenidos curriculares. Resulta interesante, que aunado a esta complejidad se encuentra la desproporción entre el número de temas y el tiempo destinado para su revisión en clase. Ante esta situación, esperan conocer estrategias o dinámicas para hacer la clase más atractiva e interesante.

Estos comentarios cuestionan la desvinculación entre las prioridades de formación establecidas por las autoridades educativas y las condiciones del trabajo docente. Por ello, sería conveniente incorporar a los profesores en la toma de decisiones sobre las situaciones más relevantes para abordar satisfactoriamente su problemática educativa.

Por otra parte, este trabajo presenta puntos de coincidencia con lo planteado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) en relación con la mediación docente en el currículum, ya que un alto porcentaje de los profesores participan en quipos de trabajo para hacer ajustes al programa escolar, interviniendo en dicho proceso aspectos como su formación profesional, los objetivos que pretenden alcanzar, así como su conocimiento práctico. De esta manera, la presente investigación refuerza la tesis de que los profesores de primaria pueden ser vistos como profesionales que realizan juicios y toman decisiones respecto al porqué y el cómo de su enseñanza.

Los objetivos de enseñanza están enfocados básicamente al conocimiento de eventos y personajes históricos. Esta situación refleja que los docentes manejan en el discurso aspectos pedagógicos innovadores y constructivos, aunque éstos no se implementan necesariamente en su actividad cotidiana con los alumnos.

Al igual que los estudios de Díaz Barriga (1998) y Monroy (1988) el malestar docente hace alusión a algunos factores que limitan el logro de sus objetivos educativos. Entre éstos destacan las múltiples actividades administrativas y la falta de congruencia entre los contenidos, el contexto institucional y el tiempo.

Como se puede apreciar, en tales limitantes no se incluyen factores relacionados con su actividad docente, es decir, con la manera cómo organiza la revisión de los temas, el tipo de ayuda proporcionada a los alumnos, así como su preferencia hacia la enseñanza de la asignatura.

En relación con el contenido de los programas, éstos tienen una buena aceptación, aunque los profesores señalan algunas sugerencias para su mejoramiento. Para ello consideran su amplitud, una adecuada distribución de los contenidos y evitar la repetición de temas. Estos comentarios coinciden con los planteamientos de Florescano (2000) en el sentido de que los programas escolares tal y como están estructurados impiden al alumno comprender la realidad social de su país y del mundo que lo rodea.

Lo anterior evidencia que los profesores pueden y desean involucrarse en el diseño curricular de los contenidos, lo cual tendría beneficios tanto para la calidad de la educación básica, como para el tipo de aprendizaje promovido en los alumnos. Asimismo, tales comentarios ponen de manifiesto que en este nivel educativo existen ideas que caracterizan a los profesionales reflexivos, en el sentido de que no limitan su actividad a la aplicación lineal de los planes y programas de estudio.

Ahora bien en relación al papel de la Historia en la educación primaria, se mencionan la adquisición de conocimientos del pasado, fomentar valores y el desarrollo de habilidades de comprensión y ubicación espacio-temporal. En este nivel discursivo se reconocen diferencias entre el conocimiento Histórico-Social y el conocimiento de otras áreas como Español o Matemáticas.

A diferencia de los estudios realizados por Guimerá (1993) en donde se pone de manifiesto la existencia de concepciones historiográficas tales como la Marxista, Positivista y la Escuela de los Annales en profesores de educación secundaria, los profesores de educación primaria no plantean la existencia de tales concepciones en los programas de estudio, ni en su manera de interpretar la realidad social. Esta situación podría explicarse si se considera que los profesores de educación básica no son especialistas en las disciplinas Histórico-Sociales. Bajo estas consideraciones, los profesores de primaria destacan la existencia de una Historia oficial caracterizada por los intereses del gobierno.

Respecto a esta Historia oficial, los profesores están conscientes de que enseñan el contenido del libro, aunque al mismo tiempo tratan de realizar otras actividades como acudir a diversas fuentes de información, promover la participación, expresar su punto de vista sobre el tema, enseñar reflexivamente para construir una identidad nacional, retomar las necesidades de los alumnos y seleccionar lo que es conveniente para la formación del pensamiento crítico.

Con las actividades alternativas para enfrentar la Historia oficial, se manejan ideas que pueden ayudar a un aprendizaje más significativo de la Historia, situación que levanta la duda sobre ¿por qué muchos docentes continúan empleando las ventajas de la Historia oficial?, es decir ¿cuáles son los aspectos que intervienen para que la enseñanza se base en el relato y la exaltación heroica, sin buscar las causas de los acontecimientos?. Una posible respuesta de acuerdo a los planteamientos de Leindhart (citado en Figueroa, 1997) es el uso de rutinas, las cuales no permiten considerar la

posibilidad de cambiar las estrategias que han sido funcionales para revisar los temas y terminar el programa en el tiempo establecido institucionalmente.

En relación con la **planeación** de la enseñanza y en congruencia con lo encontrado por Clarck (1986) y Arends (1994), ésta funciona como guía u orientadora del trabajo docente, reduciendo así la incertidumbre y convirtiéndose en un medio para llegar a la instrucción, reuniendo en ella los materiales y estableciendo el flujo de la actividad.

En cuanto a las diferencias en la planeación de acuerdo al tipo de asignatura a trabajar se detectaron opiniones encontradas. Por una parte, un grupo de profesores realiza la misma planeación para todas las asignaturas a partir de la relación de varios temas y por otro lado, hay quienes sostienen que cada asignatura requiere de actividades específicas para una mejor comprensión. De estos procesos de pensamiento se desprenden diferencias en el porqué y el cómo de la enseñanza.

Tomando como referente los **planes escritos** elaborados por los profesores observados, se puede apreciar que tal y como lo señala Simón (1994) los profesores al igual que otros profesionales toman decisiones en un medio ambiente complejo, siendo éste su salón de clases, lugar donde deben realizar diversas actividades administrativas y académicas. Así, se realiza un esfuerzo por distribuir los temas en función de la realidad educativa.

Al emplear este instrumento de investigación, los profesores tuvieron la oportunidad de expresar ampliamente sus pensamientos respecto a la importancia de tal actividad. De esta manera, se percibe una disposición favorable, ya que la planeación permite distribuir los contenidos en función del tiempo, así como hacer un seguimiento de los temas.

Por disposiciones institucionales, se realiza una planeación semanal, la cual es revisada y sellada por la dirección escolar. Ante esta situación se expresó cierta

inconformidad, debido a que se piensa que no se realiza una revisión didáctica de las actividades planteadas. En esta medida, los profesores no se esmeran en la elaboración de su avance programático. Bajo este contexto, los resultados planteados ponen de manifiesto la función burocrática de la planeación, la cual ha sido poco estudiada a pesar de las implicaciones psicológicas y administrativas que tal actividad tiene para los profesores.

En términos generales se plantea la elaboración de una planeación cíclica (Yinger, citado en Arens, 1994), considerándose las características de los alumnos, los contenidos, las actividades, los objetivos y los materiales didácticos.

Al revisar el formato y el contenido de los **avances programáticos**, en los que se plasman los pensamientos preactivos (Clarck, 1986), se observa cómo los profesores realizan en su práctica otras actividades que no están planteadas necesariamente en tal documento. Por consiguiente, se ponen por escrito las actividades usuales en la enseñanza de los contenidos históricos tales como lectura, cuestionario y resumen. Esta situación contribuye a la comprensión y el análisis de la influencia del conocimiento práctico para guiar y orientar el uso de otro tipo de actividades.

Como lo plantea Marcelo (1987) los profesores toman *decisiones interactivas* realizando ajustes a la planeación de acuerdo con el interés de los alumnos o a las suspensiones de la institución. A partir del presente estudio se puede sugerir que la conexión entre el pensamiento del profesor y su conducta es relativamente flexible, estando mediatizada por circunstancias tales como la disponibilidad de recursos, la influencia de los compañeros y las características de los alumnos.

Es necesario considera que tal y como está elaborado dicho avance programático se percibe básicamente el manejo de objetivos sobre conocimientos conceptuales. Llama la atención la ausencia de lineamientos sobre el tipo de evaluación a realizarse (diagnóstica, formativa o sumativa).

En vista de lo anterior, sería conveniente promover el uso de tal avance programático más allá del aspecto administrativo, convirtiéndose en un portafolio donde el profesor tenga la oportunidad de integrar la variedad de actividades didácticas empleadas en función del tema y de los objetivos a cubrir. De igual forma, se podrían incluir tanto las habilidades específicas de dominio necesarias para una comprensión significativa, como los formatos y tipos de evaluación más convenientes de acuerdo al tema y las características del grupo.

En este sentido, el avance programático sería una herramienta útil para tomar decisiones, documentar las experiencias y los cambios realizados a la estrategia planificada. Esto implicaría necesariamente un cambio de función de los directivos escolares, quienes tendrían que ir más allá de la impresión de un sello aprobatorio para la implementación de las actividades.

Por lo que se refiere a la **enseñanza de la Historia**, es pertinente mencionar que tal actividad está determinada básicamente por la realización de lectura, elaboración de resúmenes y cuestionarios y exposiciones individuales o en equipo. Para ello, el libro de texto es el recurso didáctico más utilizado. En él se encuentran los contenidos en el orden establecido en el programa y de alguna manera es la fuente de consulta a la que tienen acceso todos los alumnos de tal nivel educativo. En esta situación el alumno tiene pocas posibilidades de conocer otros enfoques, otros temas, de formarse su propia opinión y de lograr una interpretación que vaya construyendo su conciencia histórica.

En menor medida los profesores comentan el uso tanto de actividades participativas a partir de comentarios, escenificaciones, crucigramas y debates, como las actividades orientadas a promover la motivación e interés por el tema.

Al usar actividades a partir de texto se llevan al cabo interacciones relacionadas esencialmente con un modelo de enseñanza tradicional, en el cual subyace una teoría

del aprendizaje de asociacionismo ingenuo, según el cual el saber consiste en un gran almacén de datos, ideas y trozos de la realidad, sin establecer relaciones entre ellos.

Por su parte, quienes emplean actividades participativas y de motivación podrían ubicarse en un modelo de enseñanza por descubrimiento, asumiendo que para el aprendizaje ya no es suficiente que el alumno adquiriera nuevos saberes, sino sobre todo que los utilice para analizar la realidad que le rodea. En este sentido, el conocimiento del pasado puede ayudar al alumno a comprender el presente y a analizarlo críticamente.

Estos resultados son acordes con los planteamientos de Pozo Asensio y Carretero (1989) en el sentido de que las concepciones de los profesores sobre el contenido de la materia influyen en las acciones educativas, produciéndose diferencias significativas en el aprendizaje. De esta manera, si se pretende mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje es preciso que los docentes conozcan las teorías que subyacen a su práctica.

Asimismo, se evidencia en el discurso la necesidad de conocer otras estrategias didácticas. Llama la atención el hecho de que en el Libro de Historia para el Maestro (SEP, 1994) están presentes sugerencias para la implementación de conferencias escolares, elaboración de líneas del tiempo, historietas y ejercicios de simulación e imaginación histórica. Sin duda, estas sugerencias requieren de mayor tiempo para su organización y realización en clase. Esta situación lleva a cuestionar el impacto de los materiales editados a nivel institucional, ya que al parecer los docentes siguen básicamente aquellas estrategias que han sido funcionales en su práctica educativa o que han asimilado en la transmisión oral con otros profesores.

En cuanto a la **especificidad del conocimiento histórico**, la opinión de los profesores se ubica en dos extremos, los que sostienen al igual que Carretero (1993) la necesidad de métodos particulares para la enseñanza de la Historia y los que piensan que todos los métodos de enseñanza sirven para cualquier asignatura. Esta situación

refleja la diversidad de información utilizada por los docentes respecto a cuestiones didácticas y su relación con las áreas de conocimiento.

En este orden de ideas sobre las habilidades de dominio necesarias para el aprendizaje de la Historia, los profesores expresaron la importancia de la ubicación espacial, el tiempo histórico, la contrastación de hechos y el pensamiento crítico. Al respecto, se pudo percibir un manejo adecuado sobre la definición de estas habilidades. No obstante, llama la atención que los profesores no especificaron cómo se promueven tales habilidades en función del tema o del grado escolar impartido. Por ello, se usan las habilidades de manera uniforme e independientemente de las características del grupo o de las dificultades de los alumnos.

En este sentido, sería conveniente promover la continuidad al término de cada año escolar a través de intercambios docentes sobre los objetivos cubiertos en la enseñanza de la asignatura, las dificultades enfrentadas y los logros de los alumnos.

La **evaluación** del aprendizaje está destinada básicamente a la adquisición de conocimientos sobre las etapas históricas, los personajes y las fechas históricas, quedando en segundo plano la evaluación de habilidades de comprensión, análisis y ubicación espacio-temporal, así como la evaluación de actitudes y valores. En este marco, la evaluación ha de adquirir una nueva dimensión donde podrían utilizarse recursos más estimativos para apreciar habilidades y capacidades de construcción caracterizados por la coherencia y sistematicidad.

Para el **proceso de aprendizaje** la mayor parte de los profesores enfatizan la incorporación de las experiencias cotidianas de los alumnos. Desde estas consideraciones, sus creencias aluden a la importancia de que los alumnos aprendan a mirar, valorar y disfrutar a su alrededor de los vestigios del pasado con ojos y oídos históricos, es decir, a verlos como objetos directamente ligados a nuestros antepasados y a las condiciones tanto de la vida pasada como de la actual.

En este proceso interviene un tema polémico en el ámbito educativo relacionado con el uso de la memoria para alcanzar el éxito académico. Evidentemente ante la memoria se expresa rechazo, enfatizándose que lo más relevante es la comprensión, el pensamiento crítico y la ubicación temporal. No obstante, ante la complejidad de las exigencias institucionales la memorización de los datos garantiza en la realidad educativa el saber y la posibilidad de cuantificar ese saber.

Las diferencias en el aprendizaje son percibidas en función del grado escolar donde el contenido puede ser muy denso y no ser cubierto en el tiempo establecido. Por consiguiente, los alumnos presentan deficiencias al pasar a otro grado.

Los profesores han encontrado dificultades relacionadas con las habilidades de dominio, cognitivas y de motivación. Ante estas dificultades, asumen su responsabilidad o bien la transfieren a los alumnos expresando sus creencias sobre la falta de atención e interés hacia la asignatura. Estas ideas, llevan a cuestionar *el pensamiento docente de sentido común*, caracterizado por ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza adquiridos a través de una larga formación ambiental. Así, la influencia de esta formación incidental es enorme porque responde a experiencias reiteradas y se *adquiere de forma no reflexiva, como algo natural, obvio, de sentido común*, escapando así a la crítica y convirtiéndose en un verdadero obstáculo para la enseñanza. En relación con este pensamiento de sentido común, las *expectativas de los docentes* permiten entender porqué algunos alumnos tienen más oportunidades para pensar, para responder y ser comprendidos, alcanzando así niveles específicos en el rendimiento escolar.

Partiendo de los resultados de las **entrevistas** se evidencia cómo cada profesor construye y emplea sus representaciones del mundo educativo. Estas *teorías implícitas* están ligadas generalmente al discurso del deber ser y son funcionales para alcanzar los objetivos educativos. En este marco las *teorías implícitas* no solamente son un sistema cognitivo de interpretación de la realidad, sino que también se constituyen en un referente para la planeación y control de la acción.

Es pertinente mencionar que en el contexto de este trabajo las teorías implícitas no son un conjunto organizado de reglas o principios, por lo que representan las reconstrucciones personales que el profesor hace sobre el proceso educativo.

Considerando los resultados de las **observaciones** mediante videograbaciones y relatorías se puede apreciar la complejidad de la práctica educativa. Para el desarrollo de las clases observadas se presentan varias estructuras de actividad:

\*En las **actividades preclase** se llevan al cabo interacciones profesor-alumno mediante el diálogo en el escritorio (4to. "C" t/m) o bien el profesor se encuentra revisando el libro (5to. "B" t/m) o realizando otras actividades como contar el dinero de la cooperativa (6to. "A" t/m).

\*Para **Iniciar** se pregunta al grupo la asignatura que van a trabajar de acuerdo al horario escolar conocido por el grupo (6to. "A" t/m).

\*Dentro de las **actividades preliminares** se realiza un repaso del tema anterior (6to. "C" t/m") mediante el diálogo triádico y el diálogo a dúo profesor-alumno.

\*Para la **actividad diagnóstica** se recurre a la canción de la rielera (4to. "C" t/m). Esta actividad es acompañada del diálogo triádico para explorar la relación entre el contenido de la canción y el período histórico en el que fue usada. De igual forma, la actividad promueve la motivación para la revisión del tema sobre la Revolución Mexicana.

\*Dentro de las **actividades de la clase principal** se presentan interacciones basadas en la lectura (4to. "A" t/v, 4to. "C" t/m, 5to. "B" t/m) seguidas del diálogo triádico de texto externo, así como de resumen y /o explicación docente. De igual forma se recurre al pizarrón para copiar apuntes relevantes.

Otros profesores organizan su clase a través del repaso (5to. "A" t/v), exposición ( 6to. "A" y 6to. "C" t/m), dictado, elaboración de vocabulario y de mapas históricos (6to. "A" t/m).

Para atraer la atención de los alumnos y controlar la disciplina se usan amonestaciones (4to. "A", 6to. "A", 6to. "C" t/m y 5to. "A" t/v).

El tipo de intercambio presente en todas las clases observadas es el *diálogo triádico*. No obstante, se presentan variaciones en los profesores en función del tipo de preguntas planteadas a los alumnos, las cuales pueden requerir memorización, repetición o comprensión del tema.

En términos generales, la atención está dirigida al grupo quedando en segundo término las individualidades. Específicamente en la profesora de 6to. "C" t/m se aprecian segmentos de diálogo profesor-alumno, sobre todo cuando hay que localizar los países en el mapa geográfico.

\*Para **terminar** se solicita material para la siguiente clase (4to. "C" t/m), se hacen comentarios sobre la realización de la actividad (5to. "A" t/v y 5to. "B" t/m) y se revisan cuestionarios o mapas (6to. "C" t/m).

En estas estructuras de actividad, se evidencian las *teorías implícitas* sobre la manera más adecuada para conducir la enseñanza, asignando así mayor o menor tiempo a la realización de la clase principal. Asimismo, en tales estructuras se aprecian los conocimientos, metas y creencias, así como las actividades típicas utilizadas por el profesor para dar su clase, poniéndose de manifiesto su experiencia en la planeación de secuencias de enseñanza.

El análisis de las estructuras de actividad permiten un acercamiento al estudio de la práctica educativa del profesor, poniendo al descubierto tanto sus estructuras de organización mental (metas, creencias, mapa conceptual de contenidos, estrategias de

planeación, enseñanza y evaluación), como la activación de estas estructuras en el contexto real del salón de clases a través de las rutinas que se ponen en práctica para alcanzar las metas educativas.

Considerando el segundo nivel de análisis aplicado a las observaciones, se ponen de manifiesto situaciones que confirman o contradicen el discurso docente sobre cómo enseñar la asignatura de Historia.

Sobre la *apertura relativa a la tarea* en actividades como la lectura o la exposición, algunos profesores dejan esta actividad bajo el *control* de los alumnos (4to. "A" t/v, 5to. "B" t/m) y su función se limita a la supervisión de la actividad. Sin embargo otros profesores (4to. "C" t/m) tienen cierto control señalando quiénes son los alumnos que pueden intervenir.

En las actividades como el repaso el *control* está depositado en los profesores (5to. "A" t/v y 6to. "C" t/m), ya que son ellos quienes orientan las preguntas y respuestas hacia el contenido correcto.

En cuanto a las *reglas de participación social* las clases se organizan mediante exposiciones de los alumnos, trabajo individual de lectura e ilustración de mapas históricos y específicamente el profesor de 5to. "B" t/m emplea el juego del gato.

En la mayoría de las clases se muestra *disposición y apertura* para que los alumnos pregunten. Llama la atención el hecho de que estas preguntas no hacen referencia a aspectos sobre el contenido, enfocándose así a cómo realizar la tarea o a cómo escribir alguna palabra.

El recurso didáctico empleado en todos los grupos es el libro de texto acompañado del diccionario, láminas y mapas geográficos.

Por lo que se refiere a los *espacios para recapitular y reconstruir el aprendizaje*, éstos se presentan al terminar la actividad de repaso (5to. "A" t/v) y de lectura (5to. "B" t/m) o de exposición de un grupo de alumnos (6to. "A" t/m). Para ello, el diálogo triádico, la explicación y el resumen docente son los recursos discursivos más utilizados para guiar el flujo de las interacciones.

Las *principales dificultades* de los alumnos se relacionan con la ubicación de los personajes que participaron en diferentes pasajes de la Historia, establecer las causas de algún suceso u ordenar cronológicamente las etapas históricas. Ante esto la mayor parte de los profesores se limitan a brindar ayuda mediante frases como "acuérdate, está fácil" o "eran de otra época", "no esos fueron después". También se recurre al repaso del tema o se busca el apoyo del grupo para obtener la respuesta correcta. Específicamente la profesora de 6to. "C" t/m brinda ayudas personalizadas cuando algún alumno pasa al pizarrón a ubicar países en el mapa.

Si bien los profesores enfatizaron en la entrevista el uso de la línea del tiempo para superar estas dificultades, resulta interesante cómo el uso de esta estrategia implicaría hacer modificaciones a la planeación realizada, aspecto que repercute indiscutiblemente en el tiempo asignado para la revisión del tema.

Los *dispositivos para el seguimiento y valoración del aprendizaje* continúan dirigidos por el diálogo triádico después de la lectura (4to. "C" t/m) o el repaso (5to. "A" t/m). Así, la valoración de las intervenciones de los alumnos se realiza mediante evaluaciones como "bien, eso esperaba de ti", "bien", "exacto", "ajá", "bueno" y en el último de los casos se asigna una calificación en el cuaderno.

Cabe destacar que durante la realización de la clase no se pudo apreciar si se registra la participación, aspecto que de acuerdo a la entrevista es considerado para evaluar a los alumnos.

De lo anterior se desprende el *estilo docente* de los profesores que participaron en esta investigación, el cual se caracterizó de acuerdo con los planteamientos de Pozo, Asencio y Carretero (1989) tanto por un modelo didáctico basado en la enseñanza tradicional (4to. "A" y 5to. "A" t/v, 6to. "A" y 6to. "C" t/m), como por un modelo cercano a la enseñanza por descubrimiento basado en el aprendizaje constructivo (4to. "C" y 5to. "B" t/m).

Resulta interesante el hecho de que aún los profesores ubicados en la enseñanza tradicional manejan en algunos momentos de su enseñanza algunas habilidades de dominio o características específicas del conocimiento Histórico-Social. Así, se retoman los testimonios orales a través de anécdotas (5to. "A" t/v), se emplean explicaciones intencionales en función de la actitud de egoísmo o ambición de los personajes históricos (6to. "A" y 6to. "C" t/m). De igual forma, algunos profesores dan su punto de vista sobre algún personaje o evento histórico.

Particularmente los profesores ubicados en un aprendizaje constructivo emplean explicaciones causales e intencionales, comparaciones entre la vida cotidiana del alumno y el pasado, así como el razonamiento relativista para contrastar información sobre un mismo acontecimiento, enfatizándose el papel del historiador en la producción del conocimiento social.

Ante esta realidad de la práctica educativa los planteamientos constructivistas (Coll, 1991) han realizado aportaciones interesantes, apreciándose cómo la educación escolar es una práctica social compleja en la que se promueve la adquisición de aprendizajes específicos a través de la construcción o reconstrucción del conocimiento culturalmente organizado.

Asimismo, la perspectiva constructivista permite reconocer que la manera cómo se organizan las interacciones profesor-alumno no es independiente de la naturaleza y características del contenido curricular. Por lo tanto, la asignatura de Historia implica el manejo de aspectos no sólo factuales, sino también actitudinales y valorales. Ante tal

situación, sería conveniente promover el uso de algunas características del conocimiento Histórico-Social planteadas por Carretero (1993) tales como la presencia de conceptos de gran abstracción, la importancia de emplear la empatía y simulación histórica, la influencia ideológico-política en la interpretación de los acontecimientos y reconocer a la Historia como actividad de razonamiento que da la posibilidad de promover el pensamiento crítico.

Si bien en el constructivismo se enfatiza la función del docente a través de la influencia educativa eficaz, en términos de un ajuste constante y sostenido ante las dificultades del proceso de construcción que lleva al cabo el alumno, cabría enfatizar que en el sistema educativo mexicano existen condiciones institucionales tales como el número de alumnos por grupo, la importancia otorgada al aprendizaje y el tratamiento de los contenidos históricos en comparación con otras asignaturas, las actividades administrativas y el impacto de los cursos de formación docente, los cuales limitan la efectividad de tal ayuda pedagógica.

Se puede plantear que la *toma de decisiones* tal y como lo enfatiza Shavelson (1973) está determinada por cuestiones institucionales y diferencias individuales entre los profesores. Estas diferencias están relacionadas con sus creencias, su visión sobre la materia y el tipo de actividades empleadas.

Las decisiones interactivas durante la enseñanza están condicionadas por el control de la disciplina y la redistribución del tiempo para cubrir las actividades planteadas. Por ello, la toma de decisiones no opera en el vacío, sino que se enmarca en el contexto psicológico del profesor.

Básicamente el *conocimiento práctico* del profesor de acuerdo con los lineamientos de Marcelo (1987) es una forma en la que se crea y reconstruye una teoría personal para adaptar lo que se conoce teóricamente a la situación de enseñanza. Por consiguiente, el conocimiento del profesor en su calidad de profesional de la enseñanza es de índole experiencial y constituye una síntesis dinámica de experiencias biográficas

constructivas que se activan por demandas del sistema cognitivo y están en función del contexto y conflictos de cada institución educativa.

Por lo que se refiere a la **estrategia metodológica** empleada en esta investigación es conveniente enfatizar que la complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello su característica básica es la flexibilidad, es decir, su capacidad de adaptarse a los cambios que se producen en la realidad que se está indagando.

De esta manera, al implementar estudios bajo este enfoque metodológico resulta vital considerar que éstos se centran en las relaciones dentro de un sistema o cultura, haciendo referencia a lo inmediato, mediante la comprensión de un escenario social concreto.

Ante estas consideraciones es recomendable seleccionar aquel diseño que permita aprender lo más posible sobre el fenómeno de interés. Esta situación puede ser favorecida en la medida que se tenga acceso fácil al mismo; exista una alta probabilidad de que se de una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y las estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación; se pueda establecer una buena relación con los informantes y el investigador se asegure de la calidad y credibilidad del estudio.

Frecuentemente al observar y registrar la realidad en el trabajo de campo se opera una desarticulación del objeto de estudio. Así, el primer tratamiento realizado parece diluirse en los innumerables datos recogidos al registrar la rutina cotidiana y la diversidad de interacciones formales e informales que la componen. No obstante, éstos han de tomar forma y contenido en el momento del análisis y de la interpretación.

En síntesis, los resultados de los estudios de casos son factibles de generalización, no en el sentido de extenderlos, sino como posibilidad de teorización. Por ello el alcance de esta perspectiva metodológica radica en la posibilidad de generar

un cuerpo de conceptos que den cuenta a través de la descripción, interpretación, explicación y comprensión de la constitución particular de las estructuras de interacción y de su proceso de desarrollo cotidiano.

Respecto al uso de la **triangulación metodológica**, es necesario enfatizar que los instrumentos empleados (entrevistas, planes escritos, avance programático y observaciones) permiten detectar los puntos coincidentes y contradictorios entre el pensamiento y la acción docente. Por lo tanto, los instrumentos aportan información relevante para la retroalimentación de los docentes.

Este tipo de información podría ser usada en *programas de formación profesional* bajo los supuestos de la enseñanza reflexiva, entendiéndose por reflexión el proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional dado (Schön, 1994). Bajo este tipo de formación y comprendiendo las fases de descripción, información, confrontación y reconstrucción se podrían trabajar con los profesores aspectos tales como:

- \*Sistematización en la planificación docente.
- \*Incremento en la cantidad y pertinencia de las ayudas pedagógicas.
- \*Enseñanza significativa de temas relevantes.
- \*Vinculación con los conocimientos previos de los alumnos.
- \*Aspectos instruccionales para mejorar el diseño de materiales y recursos didácticos.
- \*Modalidades de evaluación acordes con el tema y el objetivo planteado (factual, actitudinal, procedimental o valoral).

Así, se estaría en la posibilidad de explorar la enseñanza desde la perspectiva de los profesores, desafiándose las propias concepciones sobre los aspectos implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En esta medida, uno de los aspectos esenciales para ubicar la *evaluación de la docencia* a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes, consiste en

concebir al docente como un profesional reflexivo de su propia práctica. Por ello, si la práctica ha de cambiar, es necesario que los profesores evalúen algunas de las creencias bajo las cuales han trabajado.

Estas consideraciones permiten visualizar a la evaluación docente en el nivel de educación básica más allá de la supervisión escolar y de la obtención de puntajes a través de la carrera magisterial.

Si bien en este trabajo se han abordado las teorías implícitas, la toma de decisiones, la planificación y el conocimiento práctico del docente al enseñar la asignatura de Historia, se desprenden algunas *tareas de indagación futura* sobre el impacto de las atribuciones de "alumno ideal" en el logro de los alumnos. Asimismo, sería conveniente analizar las diferencias en el aprendizaje en función del estilo docente, así como un análisis más profundo sobre el tipo de interacción privilegiada a partir de aspectos discursivos.

De igual forma, sería interesante explorar el tipo de valores y actitudes promovidos en los alumnos y su repercusión en la valoración del conocimiento histórico social para comprender el pasado y analizar el presente.

Finalmente, a partir de este trabajo es posible derivar algunas implicaciones para el estudio del pensamiento del profesor, en el sentido de que éste se constituye como un marco a partir del cual el profesor no sólo construye y elabora su proyecto educativo, sino que también interpreta las reacciones de los alumnos, valora los procesos, toma decisiones y evalúa conductas y resultados. A partir de los estudios sobre el pensamiento docente se reconocen las frecuentes contradicciones entre lo que se piensa y se hace. Por consiguiente, desde que se piensa algo hasta que se lleva a la acción, se presentan obstáculos e imprevistos. Incluso aunque el profesor contemple en su interior que puede realizar cambios, las inercias y los hábitos personales se pueden mantener en la práctica. Por ello, se puede decir que la relación entre el pensamiento y la acción no es lineal.

En este contexto, las descripciones del pensamiento del profesor pueden servir para hacer más conscientes a los profesores de su propio pensamiento y de sus posibles alternativas. Por consiguiente, los profesores tendrían la posibilidad de detectar una serie de ideas, comportamientos y actitudes en torno al proceso educativo que constituyan obstáculos para una actividad docente innovadora y de calidad.

## REFERENCIAS

Arends, R.I. (1994). Planning. En Learning to teach (pp 39-71). Mc Graw-Hill.

Bardín, L. (1986). Análisis de contenido. Madrid: Akal.

Borko, H. (1978). Teachers decision making. Research of Teaching, 7, 395-416.

Borko, H. y Cadwell, J. (1978). Individual differences in teacher's Decision Strategies: An investigation of classroom organization and management decision. Journal of Educational Psychology, 74, 598-610.

Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. Zaragoza: Edelvives.

Carretero, M. (1996). Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Madrid: Visor.

Clandinin (1985). Personal practical knowledge. A study of teacher's classroom images. Curriculum Inquiry, 15, 4, 361-385.

Clarck, M. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Comp). La investigación de la enseñanza II (pp. 443-585). Barcelona: Paidós MEC.

Coll, C. (1990a). La representación mutua profesor-alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educativa (pp.297-313). Madrid: Visor.

Coll, C. (1990b). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J.Palacios y A.

Marchesi. (Comps). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educativa (pp.435-454). Madrid: Visor.

Coll, C. (1991, Noviembre). Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, España.

Contreras, D.J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. Revista de Educación, 277, 5-28.

Dawes, R. M. y Corrigan, B. (1974). Linear models in decision making. Psychological Bulletin, 81, 95-106.

Delval, J. (1989). La construcción de nociones sociales. En F. Huarte (De.) Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica (pp. 184-204). Madrid: Narcea.

Delval, J. (1994, Noviembre). Tesis sobre el constructivismo. Trabajo presentado en el II Seminario sobre Constructivismo y Educación, Madrid, España.

Díaz-Barriga, A. F. (1998). El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del colegio de ciencias y humanidades de la UNAM. Tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

Díaz-Barriga, A.F. (1999). Modelo para el análisis de instrumentos y textos académicos. Inédito.

Díaz-Barriga, A.F. y Muriá, V. I. (1999). Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de historia universal moderna y contemporánea. México: UNAM-CCH.

Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of case study. Curriculum Inquiry, 11,1, 43-71.

Evertson, M.C. y Green, L.J. (1986). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Comp.). La investigación de la enseñanza II.( pp. 303-429). Barcelona: Paidós MEC.

Figuroa, R. A. (1997). El pensamiento interactivo del profesor. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Florescano, E. (2000). ¿Para qué estudiar y enseñar Historia?. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

García, S.S. (1991). Del dato a la teoría, por los estudios de caso. En M. Rueda, G. Delgado y M.A. Campos. (Coords.). Aproximaciones metodológicas. (pp 423-435). México: CISE-UNAM.

Gimeno, S.J. (1988). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Gómez-Granell, C. Y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. Cuadernos de Pedagogía, 221, 8-10.

Guimerá, C. (1993). El pensamiento del profesor de historia. Cuadernos de Pedagogía, 213, 19-20.

Guimerá, C. (1995). El pensamiento del profesor de historia de secundaria. Studia Pedagogía.

Gitlin, A. (1985). Why supervisors behave as they do: Relationship of beliefs, socialization and practice. Journal of Education for Teaching, II, 50-62.

Hernández, F. X. y Carbonell, C.T. (1991). Procedimientos en historia. Cuadernos de Pedagogía, 60-64.

Hill, J., Yinger, R. y Robbins, D. (1983). Instructional planning. The Elementary School Journal, 83, 182-193.

Jackson, P. (1975). La vida en las aulas. Madrid: Morava.

Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers professional development. Teaching and Teacher Education, 20, 157-167.

Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje, valores. Barcelona: Paidós.

Lerner, V. (1998). Los niños, los adolescentes y la historia. México:

Marcelo, G.C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

Marcelo, G.C. (1992). Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo (Comp.) La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos. (pp. 13-48). Argentina: Cincel.

Montero, M.L. (1991). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educativa (pp. 239-265). Madrid: Alianza.

Monroy, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor. Un estudio comparativo de maestros de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. Tesis de maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UNAM.

Peterson, P.L., Marx, R. W. y Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. American Educational Research Journal, 15, 417-432.

Pérez, A.I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el pensamiento del profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje, 42, 37-63.

Pérez, G. A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. Revista de Educación, 248, 199-221.

Pope, M. L. (1982). Personal construction of formal Knowledge. Interchange, 13, 3-14.

Pope, H. y Denicolo, P. (1993). The art and science of constructivist research in teacher thinking. Teaching and Teacher Education, 9, 529-544.

Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comps.). La enseñanza de las ciencias sociales (pp. 239-265). Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (pp. 243-276). Madrid: Visor.

Rodríguez, G.G., Gil, F.J. y García, J.E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.

San Martín, A. (1986). El pensamiento pedagógico del profesor. Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas, 33, 22-32.

SEP (1993). Plan y programas de estudio: Primaria. México.

SEP (1994). Libro para el maestro: Historia. México.

Shavelson, R. (1973). Teacher decision making. Journal of Teacher Education, 24, 144-151.

Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. Review of Educational Research, 51, 455-498.

Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: Aceptar y aprender de la discrepancia. Cuadernos de Pedagogía, 222, 88-92.

Simón, H.A. (1984). La teoría del procesamiento de la información sobre la solución de Problemas. En Carretero, M. Y García Madruga. Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid: Alianza.

Taboada, E. (1993). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico-sociales. Estados del conocimiento. México: Magisterio Benito Juárez.

Tamayo (1991). El Proceso de investigación científica. México: Limusa.

Waldegg, G. Y Bleck, D. (1997). Estudios en didáctica. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico-sociales. México: Grupo editorial Ibeoamérica.

Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management. Teaching and Teacher Education, 8, 1-14.

## ANEXOS

## ANEXO 1

### ENTREVISTA SOBRE EL PENSAMIENTO DIDACTICO DEL PROFESOR

**INSTRUCCIONES:** Con el objeto de conocer cómo se caracteriza el pensamiento del profesor de primaria en relación con los contenidos Histórico-Sociales del curriculum escolar y la forma en que realiza su labor educativa, se solicita atentamente su colaboración, la cual será muy valiosa para la investigación sobre el tema.

#### DATOS GENERALES

- 1.- Nombre: \_\_\_\_\_
- 2.- Edad: \_\_\_\_\_
- 3.-Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_  
Turno: \_\_\_\_\_
- 4.- Grado que imparte: \_\_\_\_\_  
Número de alumnos: \_\_\_\_\_
- 5.- Antigüedad en la escuela: \_\_\_\_\_
- 6.- Estudios profesionales: \_\_\_\_\_
- 7.- Institución donde los realizó: \_\_\_\_\_
- 8.- Generación: \_\_\_\_\_

#### A) VISION DEL PROFESOR DE PRIMARIA.

9.- ¿Ha participado en algún tipo de formación (cursos, seminarios, talleres u otras actividades) en apoyo a su trabajo docente?. En caso afirmativo ¿Podría mencionar aquellos que hayan sido de mayor relevancia para su formación?. En caso negativo ¿Por qué?, ¿Qué factores han influido?.

10.- ¿Colabora usted en equipos de trabajo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización de los contenidos y la forma de evaluación de la asignatura de Historia? Y ¿Por qué?.

11.- ¿Cuál considera usted que es su papel como profesor de primaria respecto a la Historia? ¿Cree usted que el profesor requiere de una preparación específica para su enseñanza, en comparación con otras asignaturas del programa escolar? ¿Cuáles serían desde su perspectiva las características de dicha preparación?

## **B) UBICACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA.**

12.- Desde su punto de vista ¿Cuál considera usted que es el papel de la Historia en el nivel de educación primaria?. Para usted ¿Los programas actuales permiten que tal función se lleve al cabo? ¿De qué forma?.

13.- ¿Qué opina usted de los contenidos de Historia de los programas, en cuanto a su secuenciación, estructuración, nociones y conceptos que presentan? ¿De qué manera esta presentación de los contenidos ha obstaculizado o favorecido su práctica educativa?.

## **C) QUE HISTORIA ENSEÑAR.**

14.- ¿Piensa usted que en los contenidos del programa está presente una interpretación particular de la Historia en función de cada periodo sexenal? ¿Para usted, cuáles serían las características de tal interpretación?.

15.- ¿Podría precisar si esa interpretación sobre los contenidos históricos ha influido en su práctica educativa en cuanto a: planeación, enseñanza y formas de evaluación, ¿En qué medida?.

## **D) PARA QUE ENSEÑAR HISTORIA.**

16.- Para usted, ¿Cuáles son los objetivos (o propósitos esenciales de la enseñanza de la Historia? ¿A cuáles les da más peso? Y ¿Por qué?.

17.- Tales objetivos concuerdan, desde su punto de vista con el plan de estudios vigente? Y ¿En qué medida considera que se alcanza el objetivo (u objetivos) que para usted son de importancia en su práctica educativa?.

#### **E) PLANEACION.**

18.- ¿Realiza usted un proceso de planificación para la clase de Historia? ¿Qué tipo de planeación emplea (anual, semestral, trimestral, semestral, diaria).

19.- ¿Cómo realiza su planeación y durante la misma a qué aspectos le da más importancia (contenidos, materiales, objetivos, actividades, expectativas de los alumnos)? ¿Para usted, qué similitudes o divergencias hay en dicha planeación, en relación con las otras asignaturas del plan de estudios?.

20.- Esencialmente ¿Por qué y para qué planifica sus clases?.

#### **F) PROCESO INSTRUCCIONAL.**

21.- ¿Cómo enseña la asignatura de Historia a sus alumnos? ¿Utiliza esta estrategia de enseñanza únicamente para la Historia o la aplica a otras materias (Matemáticas, Español, Geografía, Civismo)? ¿Por qué?.

22.- ¿De qué forma organiza las actividades didácticas de la clase? ¿Elabora materiales para su realización? ¿De qué tipo son y cuál es su impacto en el desarrollo de la clase?.

23.- Podría ordenar las siguientes habilidades: tiempo histórico, ubicación espacial, pensamiento crítico, contrastación de hechos históricos (mostradas en tarjetas), de acuerdo a su tratamiento en la enseñanza de la Historia. ¿Por qué les dio esa secuencia?.

24.- ¿Cómo y para qué utiliza el libro de texto? ¿Considera que cuenta con los elementos necesarios para su práctica docente?

25.- ¿De qué manera realiza usted la evaluación? ¿Qué uso le da? ¿Cómo comunica la evaluación a sus alumnos?

### **G) PROCESO DE APRENDIZAJE.**

26.- ¿Piensa usted que las vivencias o experiencias familiares de sus alumnos facilitan u obstaculizan el aprendizaje de la Historia? ¿En qué medida?. En sus clases ¿Considera estas vivencias o experiencias de sus alumnos? ¿Cómo las utiliza?

27.- A partir de su experiencia ¿Ha observado si existen o no diferencias en el aprendizaje de sus alumnos dependiendo de la edad, sexo o grado escolar?

28.- En el caso de la Historia ¿Considera que el aprendizaje de hechos y fechas tiene un lugar especial para lograr un buen rendimiento?

29.- En sus clases ¿Los contenidos históricos despiertan interés en los alumnos? ¿Participan éstos activamente?

30.- ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los niños en el aprendizaje de la Historia? ¿A qué se pueden deber? ¿Qué hace al respecto?

31. Para finalizar ¿Desea agregar alguna opinión respecto a la enseñanza de la Historia en la educación primaria?

**Gracias por su colaboración**

## ANEXO 2

### PLANES ESCRITOS

Con el objeto de conocer las características y la importancia de la planeación de los contenidos Histórico-Sociales en la educación primaria, se le solicita que durante la planeación del tema \_\_\_\_\_ exprese por escrito sus ideas en relación a aspectos tales como:

- El contenido (lugar y tiempo disponible) en el que realiza su planeación.
- Importancia de realizar una planeación previa a su labor educativa.
- Razones por las que prefiere un tipo de planeación (anual, semestral, trimestral, semanal o diaria) y no otra.
- Elementos que considera su planificación (objetivos, contenidos, actividades, materiales didácticos o características de los alumnos).

Gracias por su colaboración.

I DATOS GENERALES

ESCUELA

Z. ESC.  
234

GRUPO  
A

GRADO  
4to.

SEMANA

PROFESOR (A)

II REGISTRO DEL AVANCE PROGRAMATICO

ASIG.EJE O BLOQUE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDACTICAS	RECURSOS DIDACTICOS	OBSERVACIONES
Español Bloque IV	Lectura y comentario de un texto	Después de leer un texto en su libro de lectura los alumnos harán el comentario por escrito	Libro pág. 46. Lápiz y cuaderno.	
Matemáticas Bloque V	Resolución de problemas en contexto de dinero. Elaborarlos a partir de una ilustración que reflejen uno o más aspectos correctos	Investigar que clase de alimentación hace falta para la época que están viviendo	Lápiz, Cuaderno. Libro del alumno pág. 180.	
Ciencias Naturales	La alimentación como fuente de energía	Después de que los alumnos hayan leído su libro sobre el tema harán un cuestionario primero lo dirán oral y después lo harán por escrito de lo que realizó cada cuadillo.	Esquemas Libro del alumno Págs. 142-149. Lápiz.	
Historia	Los caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón.		Lápiz, Cuaderno, Pluma Libro del alumno pág. 150-157.	

I DATOS GENERALES

ESCUELA	Z. ESC. 234	GRADO 4to.	GRUPO C	TURNO I	SEMANA
PROFESOR (A)					

II REGISTRO DEL AVANCE PROGRAMATICO

ASIG.EJE O BLOQUE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDACTICAS	RECURSOS DIDACTICOS	OBSERVA- CIONES
Español Bloque IV	Redacción de textos usando palabras homónimas	Comentar que las palabras homónimas son las que se escriben y pronuncian igual pero tienen distinto significado.	Libro de Español., Pág. 18.	En la semana se aplicarán los exámenes bimestrales.
Matemáticas Bloque V	Representación de puntos y desplazamientos en el plano	Comentar la importancia de los planos. Explicar en que consisten las coordenadas. Realizar el juego del submarino. Colocar lugares en el plano siguiendo los puntos cardinales.	Papel Bond Papel Lustre Libro de Matemáticas Pág. 184.	
Ciencias Naturales Lecc. 20	Como funciona tu cuerpo	Comentar las partes del aparato excretor y el funcionamiento de cada uno. Hacer un esquema.	Libro de ciencias naturales. Págs. 188-189.	
Historia Bloque VII	La revolución mexicana	El movimiento constitucionalista, los caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza, Obregón. El congreso constituyente.	Libro de Historia Págs. 150-157. Biografías, pegamento Constitución.	
Geografía Bloque IV	México, principales actividades económicas	Identificación de la agricultura y la ganadería como actividades económicas primarias	Atlas de México, Págs. 47 a 51.	

ESCUELA	Z. ESC. 234	GRADO 5to.	GRUPO A	TURNO 2	SEMANA
PROFESOR (A)					

II REGISTRO DEL AVANCE PROGRAMATICO

ASIG./EJE O BLOQUE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDACTICAS	RECURSOS DIDACTICOS	OBSERVACIONES
Español	Afirmación	Analizarán enunciados. Lectura oral y de comprensión. Dictado de palabras.	Cuaderno	
Matemáticas	Afirmación	Problemas que impliquen suma, resta, multiplicación y división. Ejercicios de cálculo mental	Cuaderno	
Ciencias Naturales	Afirmación	Elaboración de cuestionario del tema los colores	Cuaderno y libro de Ciencias Naturales.	
Historia	Afirmación	Desde el origen de la tierra hasta la actualidad, platicando sobre los temas, realizando preguntas y contestando dudas que tengan los alumnos	Libro de Historia y Cuaderno.	

I DATOS GENERALES

ESCUELA

Z. ESC.  
234

GRADO  
6to.

GRUPO  
C

TURNO  
I

SEMANA

PROFESOR (A)

II REGISTRO DEL AVANCE PROGRAMATICO

ASIG.EJE O BLOQUE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDACTICAS	RECURSOS DIDACTICOS	OBSERVA- CIONES
Historia	Primera y segunda Guerra Mundial.  Doctrina Monroe	Investigación de los antecedentes y causas de las guerras.  Investigación, lectura y comentarios de la doctrina.	Video Enciclopedias. Cuadernos  Enciclopedias, Libro de texto.	
Civismo	ONU	Conocimiento de acuerdos entre las naciones	Revistas Libros Folletos.	

**I DATOS GENERALES**

ESCUELA

Z. ESC.  
234

GRADO  
5to.

GRUPO  
B

TURNO  
I

SEMANA

PROFESOR (A)

**II REGISTRO DEL AVANCE PROGRAMATICO**

ASIG.EJE O BLOQUE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDACTICAS	RECURSOS DIDACTICOS	OBSERVA- CIONES
Español Bloque IV	Usará vocabulario adecuado en situaciones cotidianas. Leerá cuentos y novelas cortas. Construirá oraciones incluyendo complementos circunstanciales. Trazará figuras a escalas sencillas. Calculará áreas	Redactará textos libres usando palabras sencillas. Leerá y narrará a sus compañeros sus lecturas.	Libro págs. 196-201.	
Matemáticas Bloque IV		Dibujará objetos reales como estufas, estantes, mesas. Escribirá problemas de cálculo de áreas.	Libro del alumno	
Ciencias Naturales	La contaminación del agua.	Enlistará los problemas que se derivan de su contaminación.	Libro Pág. 101-108.	
Historia	Las principales civilizaciones	Lectura y comentario del tema	Libro del alumno.	
Geografía	Reconocerá las principales regiones de América así como su clima, flora y fauna.	Expondrá las características de cada región. Realizará un dibujo de cada región de América.	Libro Págs. 90-97.	

I DATOS GENERALES

ESCUELA	Z. ESC. 234	GRADO 6to.	GRUPO A	TURNO I	SEMANA
PROFESOR (A)					

II REGISTRO DEL AVANCE PROGRAMATICO

ASIG.E/IE O BLOQUE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDACTICAS	RECURSOS DIDACTICOS	OBSERVACIONES
Español Bloque IV	Lectura de capítulos de libros de artículos periodísticos y de divulgación.	Lectura de textos, identificar sus partes: introducción, desarrollo y conclusión. Explicar cuál es la función de cada una.	Libro de texto. Pág. 152-154.	
Matemáticas Bloque IV	Uso de los ejes de coordenadas cartesianas.	Ubicación de puntos. Explicar cuáles son los ejes de x y y.	Libro Pág. 135-138.	
Ciencias Naturales	Explosión demográfica	Establecer una relación entre la explosión demográfica y la contaminación. Hacer un resumen e ilustrarlo	Libro de texto.	
<b>Historia</b>	Consolidación del México contemporáneo.	Exposiciones y comentarios	Libro de texto	
Geografía	Análisis del crecimiento de la población mundial.	Lectura del tema. Comentario y análisis	Libro Págs. 117-120. Atlas Págs. 50-51.	

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA CLASE	TOPICO
00:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>ACTIVIDADES PRECLASE:</u></li> </ul> <p>*Ponerse a trabajar. Los alumnos sacan sus cuadernos. *Conferencia profesor-alumnos: La maestra platica con algunos alumnos en el escritorio.</p>	
01:15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>ACTIVIDAD DIAGNOSTICA::</u></li> </ul> <p>*Canción de la rielera *Motivación: Solicita cantarla con movimientos porque los alumnos están desanimados.</p>	<p>*La Revolucion Mexicana</p> <p>Profra.: ¿Se saben la canción de la rielera? Als.: Si Profra.: ¿Alguien sabe de qué fecha es esta canción? Als.: De la Revolución. Profra.: Si es de la época de la Revolución Mexicana, muy bien. Vamos a cantar.</p>
04:41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>CLASE PRINCIPAL:</u></li> </ul> <p>*Diálogo triádico.</p>	<p>*Iniciadores de la Revolución</p> <p>Profra.: ¿Quién inició la Revolución? Als.: Villa, Madero. Profra. Villa y Zapata fueron caudillos revolucionarios, el que inició la Revolución fue Francisco I. Madero.</p> <p>Francisco I. Madero.</p>
05:22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar apuntes.</li> </ul>	<p>Profra.: ¿Saben qué quiere decir la I? Als.: Indalecio. Profra.: Indalecio es su otro nombre, pero como está muy largo le ponen I. Madero. ¿En qué fecha fue? Als.: En 1910.</p>
05:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo triádico.</li> </ul>	<p>Profra.: <i>El 20 de noviembre de 1910.</i> Los caudillos revolucionarios que lo acompañaron ¿quiénes fueron? Al: Diaz. Profra.: No, era de otra época.-</p>

<p>07:51</p>	<p>*Explicación docente.</p>	<p>Als.: Villa, Zapata.                  Profra.: ¿Saben cuál era el nombre de natalicio de Pancho Villa?                  Als. No.</p>
<p>08:18</p>	<p>*Diálogo triádico.</p>	<p>Profra.: ¿Cuál otro?                  Als. Zapata.</p>
<p>08:47</p>	<p>La profesora solicita a los alumnos abrir su libro de Historia en la página 143, los alumnos pasar a leer al frente del salón, mientras tanto la profesora toma su libro de texto y sigue la lectura de los alumnos.</p>	<p>*El movimiento maderista.                  *Porfirio Díaz como presidente de México.                  *Acapatación del poder.                  *Nueva generación de políticos.                  *Díaz y su declaración de un México Democrático.                  *Madero y su preocupación por los problemas nacionales.                  *Madero y la fundación del partido antirreeleccionista</p>
<p>12:18</p>	<p>*Diálogo triádico.</p>	<p>Profra.: ¿Qué entendieron del tema?                  Al 1: Que Díaz gobernó durante 30 años.                  Al 2: Francisco I. Madero había sido elegido.                  Al 3: Díaz habló de democracia.                  Profra.: Exacto ¿ahí qué sucedió?                  Al 4: Francisco I. Madero era de familia adinerada.                  Profra.: ¿Porqué Francisco I. Madero no era egoísta?, ¿qué veía?                  Al 4: Que todos los mexicanos eran pobres.                  Profra. Que la pobreza abundaba ¿qué hizo Madero para mejorar la situación?                  Al 1: Fue presidente y se metió a la política.                  Profra.: Exactamente.</p>

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA CLASE	TOPICO
12:44	*Explicación docente.	<p>Profra.: Madero quería mejorar la situación y dijo basta, ya no elegimos a Díaz como presidente y forma el partido antirreleccionista, que no va a ser de por vida. Francisco I. Madero movió gente y explicó las razones de la no reelección y a Madero lo eligieron como candidato a la presidencia.</p>
15:13	*Copiar apuntes.	Partido Antirreleccionista.
15:40	*Lectura: La profesora señala a los alumnos que van a ver lo que ocurrió después y solicita a diferentes alumnos que lean el libro de texto.	<p>*Madero y su creencia en la democracia.            *Detención y encarcelamiento de Madero.            *Publicación del Plan de San Luis.            *Sufragio efectivo no reelección.            *Inicio de la Revolución.            *Puebla y la familia Serdán.            *El apoyo de Orozco, Villa y Zapata.            *Renuncia de Díaz a la presidencia y su muerte en Francia en 1915.</p>
21:33	Diálogo triádico de texto externo.	<p>Profra.: ¿Ahi qué nos mencionan?            Als.: Cuando ganó la batalla Madero.            Díaz renunció a la presidencia.            Profra.: Ujum, cómo inició la Revolución y lo que hicieron los diferentes caudillos.</p>
23:20	Lectura: La profesora solicita a otros alumnos que pasen al frente para continuar la lectura del libro de texto.	<p>*El gobierno de Madero.            *La concentración de la riqueza.            *Las compañías extranjeras y sus privilegios.            *Reclamo de la tierra por los campesinos.</p>

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA CLASE	TEMA
27:21	Diálogo triádico de texto externo	Profra.: Al entrar Madero a la presidencia ¿se compuso todo? Als.: No, por los extranjeros.
28:40	Explicación docente	Profra.: Las compañías extranjeras tenían todo el poder y todo el dinero y no querían perder eso ¿porqué?, porque eso se los había proporcionado Díaz, pero Madero al ver la injusticia él quería que todos tuvieran no lo mismo, pero si lo suficiente para poder sobrevivir, porque era exagerada la pobreza.
30:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>TERMINO DE LA CLASE:</u></li> </ul>	
30:56	La profesora solicita que para la siguiente clase lleven una monografía para conocer a los personajes que participaron en la Revolución y que recuerden la elaboración del cuestionario sobre el tema.	