



INFLUENCIA DE LAS CONCEPCIONES
HISTORIOGRAFICAS EN LA SELECCION Y
EMPLEO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
ROCIO JUDITH / RUGERIO ANGUIANO
CLOTILDE HERNANDEZ FLORES

ASESOR DE TESIS:

CUAUHTEMOC PEREZ LOPEZ

MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 1998.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirnos culminar este trabajo, dotarnos de paciencia para su realización y de comprensión y tolerancia para conjuntar nuestros puntos de vista.

Al profesor Cuauhtémoc por habernos guiado en este difícil camino con sus opiniones, críticas y sugerencias, y enseñarnos que no es malo ser caudillos, pero hay que elegir el momento oportuno para serlo.

A Lucia por habernos hecho más accesible este camino con sus comentarios, su orientación y apoyo, pero sobre todo por enseñarnos que la actitud frente a la educación determina nuestro compromiso.

A cada uno de los profesores de la Academia de Psicología Educativa, pues con su labor forjaron nuestra formación profesional y nos permitieron hacer posible esta meta.

También queremos expresarle nuestro más sincero agradecimiento a Marisol y Ari pues sin su ayuda y el prestamo de su computadora e impresora ahora no estarían leyendo esto.

A las autoridades y personal docente, en especial a las profesoras de Historia, de la Secundaria Diurna 188 "Aztecas", por las facilidades prestadas y la confianza depositada para realizar la investigación que avala el presente.

Gracias

Judith y Clotilde

DEDICATORIAS

Ante todo quiero expresarle mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que pusieron su granito de arena para lograr mi meta.

A mi madre, por su inmenso amor, por estar a mi lado, por su infinito apoyo y comprensión, y porque nunca dejare de cumplir la promesa que algún día te hice "seguir siempre adelante". Te quiero mucho.

A mi querido hermano Sergio, le dedico el presente con la esperanza de que logre todas sus metas con éxito, por todo el cariño que nos une. A Ceci, que con todo y sus rebeldías sin sentido esta a mi lado. A Toño, por sus comentarios incoherentes y su apoyo. Gracias hermanos, los quiero.

Le agradezco infinitamente toda su colaboración a mi gran amiga Marisol, por todo el tiempo, paciencia, orientación, por las desveladas, por estar a mi lado en los momentos difíciles y por lidiar con tu "bella". Mil gracias.

A mi cielo, por tu apoyo, por soportar mis enojos e histerias, por dictarme y mecanografiar el presente, sin reprocharme en ningún momento que nuestra relación pasara a segundo termino. Te amo Oscar.

También dedico el presente a mis amigas de la prepa esperando concluyan su formación profesional, en especial a Tana por todo el material bibliográfico prestado y con la esperanza de que el presente sirva para tu trabajo de tesis.

De la misma manera hago extensivo este agradecimiento a mis compañeros y amigos de la UPN, en particular a Mary Cruz por sus críticas, al Joven por su interés, a Norma y Alejandra por su amistad a distancia.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecerle a Dios por permitirme lograr una de mis metas más anheladas, el terminar con una carrera, que me permitiera desenvolverme en otros medios y poder aportar algo a la sociedad, aunque sea con un granito de arena.

A mis padres:

Justino y Emma por brindarme su apoyo económico, psicológico y moral, y todo el apoyo que necesitaba. Por motivarme a seguir adelante, impulsarme y proponerme nuevas metas.

Y sobre todo por inculcarme valores que me han permitido llegar hasta donde estoy, e incluso más lejos. Los quiero mucho

A todos mis familiares:

Hermanos, abuelitos, tios, primos; por brindarme su apoyo de una u otra forma, que me permitieron salir adelante..

A todos ellos gracias por su cariño y comprensión.

Con cariño y admiración

Clotilde

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION 1

FUNDAMENTACION TEORICA 1

METODOLOGIA 25

ANALISIS DE RESULTADOS 31

CONCLUSIONES 65

REFERENCIAS 79

ANEXOS

RESUMEN

El presente tiene como objetivo: Conocer las concepciones historiográficas y las estrategias de enseñanza, tratando de determinar ¿cómo influyen dichas concepciones en la selección y empleo de estrategias de enseñanza a partir de los contenidos curriculares?.

Para ello el estudio tiene como propósito definir, categorizar y describir las estrategias de enseñanza en general, y hallar, mediante juicios e ideas característicos, las concepciones historiográficas de cada una de las profesoras que imparten la materia de Historia, en la Escuela Secundaria Diurna No. 188 "Aztecas", siendo en total cinco maestras, dos del turno matutino y tres del vespertino.

Por lo tanto para llevar a cabo la indagación, categorización y descripción de las estrategias se empleo la observación descriptiva, no participante, durante un periodo de tres meses, realizando seis sesiones por semana con un promedio de cuarenta minutos por observación, a su vez, con el apoyo de las entrevistas (tres por profesora), se determinaron los procedimientos que llevan a cabo las profesoras para seleccionar y emplear las estrategias, destacando la relevancia que tiene para este efecto los contenidos curriculares, de esta mane se aprecian las diferencias entre el uso y selección de estrategias.

De la misma manera se intento averiguar que concepciones historiográficas posee cada profesora a partir de un cuestionario y de las entrevistas, hallando de modo inesperado que todas las profesoras poseen más de una concepción " pura" y que estas sí influyen de un modo u otro en los métodos de enseñanza; ya que la concepción que posee se entremezcla con otras parecidas, por ende la metodología, objetivos, materiales y estrategias no se seleccionan a partir de una sola concepción historiográfica, por el contrario dos o tres se combinan, sin discrepancias, una no contradice a la otra pues nunca son totalmente opuestas.

Así se reporta que si alguna profesora se identificaba con concepciones críticas, empleaba estrategias dinámicas y encaminadas a la reflexión y si utilizaba estrategias tradicionales las aplicaba de modo diferente a las profesoras que si se identifican con concepciones positivistas.

Por lo tanto se manifiesta una posible relación entre las concepciones historiográficas en la elección y uso de estrategias, pero de concepciones aisladas y puras, tal como señala la literatura al respecto, por el contrario estas se entremezclan en el pensamiento docente, determinando, también la enseñanza de la Historia.

INTRODUCCIÓN

¿Enseñar Historia?, ¿qué implica la enseñanza de la Historia?, ¿por qué se enseña Historia, ¿qué tipo de Historia se enseña, la oficial, local o crítica?. Todas estas preguntas parecen tener respuestas sencillas, aunque, en el fondo la enseñanza de la Historia implica diversas cuestiones sociales, políticas, ideológicas, pedagógicas y didácticas difíciles de abordar, y peor aún de prevenir y solucionar.

Durante años la problemática de la Historia ha sido subestimada, por ser una materia que no presenta grandes índices de reprobación, sobre todo por la poca importancia que posee con otras materias (Español y Matemáticas) a nivel educativo, desde el modelo positivista, predominante aún en la ciencia y por ende en la educación. Sin embargo ya no es posible ignorar semejante problemática, puesto que, hoy en día es evidente que los alumnos carecen de valores nacionales, proporcionados principalmente por las Ciencias Sociales, específicamente Civismo e Historia.

Además es importante destacar que la Historia es una de las materias, que mayores problemas le ocasionan al alumno, para aprender y comprender contenidos, de tipo social, inherentes al ser humano, subjetivos y que no se guían mediante el riguroso método científico.

En fin las causas son variadas, pero lo importante no es señalarlas sino atacar los problemas que se han generado en la enseñanza de esta materia, la cual, a pesar de poseer una gran gama de materiales didácticos y ser una asignatura aparentemente sencilla, siempre y cuando se emplee la memorización, provoca ansiedad en los alumnos y en los maestros, descontento y en ocasiones aversión.

Por ello en la actualidad se pretende que el alumno tenga un aprendizaje significativo, a partir de la realidad en la que se desenvuelve, los conocimientos previos, los materiales didácticos y sobre todo, de una enseñanza diferente, de estrategias abocadas a lograr en el alumno un pensamiento crítico y reflexivo, evitando el aprendizaje memorístico.

Por lo tanto es tarea de los profesionistas de la educación apoyar la transformación y consolidación de una enseñanza y aprendizaje significativo, mediante la actualización y capacitación docente, pero sobre todo, a partir de la investigación, contemplando para la misma variables de investigación que impliquen la genesis misma del conocimiento social, de la Historia, de la enseñanza de la Historia, bajo qué enfoque o postura se deben y se enseñan los contenidos históricos, y de qué medios se valen las profesoras para lograr sus propósitos.

Es por ello que en el presente trabajo se plantea la necesidad de detectar las estrategias de enseñanza que emplean las profesoras para facilitar el aprendizaje de la Historia, sin embargo dichas estrategias no existen por si solas, hay diferentes elementos que las determinan y entre estos, se encuentran las concepciones historiográficas, imposibles de desvincular del pensamiento docente ya que forman

parte del mismo, determinadas a su vez por su formación académica, su experiencia laboral, por el enfoque en la enseñanza, los Planes y programas de estudio, etc.

De esta manera el primer capítulo contempla la fundamentación teórica, partiendo de lo general a lo particular, en primer lugar se revisan las diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, destacando la distinción entre los objetos de estudio; posteriormente se señala la importancia de los objetivos, diseño y desarrollo curricular de la Historia para su enseñanza, relacionando esto con la didáctica de la misma, en donde se especifica sobre los diferentes modelos de enseñanza y la orientación que debe tener esta, para que el alumno adopte una u otra postura respecto a los contenidos.

Por último en dicho apartado, se consideran los dos temas importantes para el desarrollo de la investigación, pues se revisan las diferentes definiciones y estrategias de enseñanza destacando la categorización que hace Pozo entre estrategias educativas y estrategias directivas, después se definen las concepciones historiográficas y se describen los resultados aportados de diferentes investigaciones en torno a semejante tópico, concluyendo con la Importancia instructiva en la Historia, la cual da pie a los objetivos de la investigación y el planteamiento del problema, a partir de contextualizar en el medio educativo actual los problemas y posibles soluciones de los mismos en la enseñanza de la Historia.

En el segundo capítulo se revisa el escenario y las condiciones en que se desarrolló la investigación, sujetos (sus principales características), además de las técnicas e instrumentos, es decir, la metodología, incluyendo el procedimiento que permitió llevar a cabo la investigación de la forma más viable y coherente posible. Con la finalidad de conocer las estrategias de enseñanza y las concepciones historiográficas empleadas se observó y entrevistó a cinco profesoras que enseñaban Historia en ambos turnos, dos del matutino y tres del vespertino.

Durante la observación sólo se registro el desarrollo de la clase, anotando las estrategias empleadas y sus procedimientos, así como los materiales didácticos utilizados. En las entrevistas, se les cuestionaba acerca de las estrategias, su definición, materiales didácticos, planeación y evaluación curricular, y por supuesto sobre la conceptualización que poseían sobre la enseñanza de la Historia y las concepciones historiográficas, las cuales se definieron de manera más consistentemente mediante la aplicación de un cuestionario.

El capítulo tres se dedica a la descripción y análisis de resultados, se concentran las categorías que corresponden a las estrategias de enseñanza empleadas por todas las profesoras; de esta forma, se muestra cuales estrategias son más empleadas por profesora; permitiendo de este modo analizar, mediante la descripción, el procedimiento y estrategias que seguía cada maestra.

Por lo tanto es importante mencionar que en la descripción de cada estrategia de enseñanza se explica como la desarrolla cada profesor, se ejemplifica como lo hace y la opinión que tiene la maestra de la misma, según las respuestas a las entrevistas, tratando de relacionar esto último con los datos arrojados de los

cuestionarios para determinar como alguna concepción influía en la selección y el modo en que se utilizaba dicha estrategia

En los resultados se aprecian diferencias significativas entre los porcentajes de uso de las estrategias, comprendiendo también las diferencias entre las concepciones historiográficas de cada profesora, hallando una posible relación entre ambas; pues cuando las profesoras se identificaban con concepciones críticas, era obvio como empleaban estrategias poco usuales (narración de anécdotas y acontecimientos históricos, lectura dirigida) y las que no lo eran, se aplicaban de forma dinámica y activa, siendo diferente a las profesoras con concepciones tradicionalistas. Es importante destacar que la categorización se desprende no solo de las observaciones sino de la definición de las estrategias educativas y directivas

Durante la investigación se encontró, de forma inesperada, que las profesoras no cuentan con una sola concepción historiográfica, por el contrario se identifican con dos o tres., es decir, que no se identifican con una concepción "pura", sino producen una mezcla entre dos o hasta tres concepciones, parecidas en rasgos, juicios e ideas, más nunca llegan a mezclarse concepciones totalmente opuestas y en el único caso en que esta situación se presente fue obvio que la poca experiencia de la profesora en el magisterio, aún no le permitía consolidar un pensamiento uniforme con respecto a su enseñanza .

En lo que respecta a la Discusión y Conclusiones, se revisan de modo sintético y breve las diferencias entre las profesoras a partir de las estrategias de enseñanza y las concepciones historiográficas retomando los contenidos curriculares revisados por cada maestra durante la unidad temática observada, para señalar posteriormente las sugerencias, las cuales implican la investigación y la capacitación del docente priorizando la conscientización sobre las concepciones historiográficas que posee y la relación de estas con su enseñanza, ya que esta se reflejara en el aprendizaje del alumno, en el cual se debe priorizar la importancia de aprender Historia para adquirir valores, y un pensamiento crítico a partir de aprendizajes significativos, que el permitan al alumno comprender su presente a partir del pasado.

Finalmente algunas sugerencias de investigación en las que se exhorta a retomar estas líneas pero con diferentes variables de investigación como la formación académica, la experiencia laboral, los programas de estudio, específicamente objetivos y enfoque del mismo, los contenidos curriculares entre grados, de forma comparativa. Así mismo puede tomarse, como sujetos de estudio, a los alumnos para indagar sobre sus mecanismos de aprendizaje y las dificultades que implican aprender nociones históricas abstractas. Se destaca la posible intervención del psicólogo educativo en estos procesos y como los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación profesional nos permiten actuar en el campo de la educación.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente apartado se realiza la revisión teórica sobre la enseñanza de la Historia y sus diversas problemáticas, entre ellas el uso de estrategias de enseñanza y el significado y relevancia de las concepciones historiográficas en la enseñanza de la Historia. En un primer momento se hace una diferenciación entre el objeto de estudio de las Ciencias Sociales y Naturales, posteriormente se revisan los objetivos, contenidos y el desarrollo curricular en la Historia, de tal modo que se pudiese ver un panorama general de la problemática que encierra la enseñanza de dicha materia. Así continúa con la enseñanza y didáctica de la Historia, concretando de alguna manera sobre el tema de investigación y su relación con la psicología, concluyendo este apartado con la revisión de los modelos de enseñanza. Después se definen, de esta manera al punto central de la investigación sobre todo al revisar el apartado de Concepciones historiográficas en donde se observa de una manera clara la relación de estas con la enseñanza de la Historia, dando pie a la relevancia de dicha relación en el campo educativo; culminando de esta manera con la importancia instructiva de la Historia.

Ciencias Sociales - Naturales

Desde la antigüedad y hasta la fecha la ciencia se ha dividido en dos grandes grupos: las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, dependiendo del objeto de estudio que sirva para el desarrollo de cada ciencia, a esto también hay que agregarle el papel que tienen frente a la sociedad, es decir, la importancia que se le otorga a cada ciencia. De esta manera tenemos que las diferencias entre ambos grupos son varias y que a partir de ellas el sujeto elabora juicios respecto a la enseñanza y aprendizaje de las mismas.

Por ello según Beltrán (1993) las ciencias poseen diversos objetos de conocimiento que permiten al sujeto acercarse a la realidad que el mismo construye en interacción social. Esto significa que el objeto de conocimiento no es la realidad tal como se percibe sino el resultado de la actividad transformadora realizada por el sujeto, lo anterior es válido tanto para las ciencias naturales como para las ciencias sociales. Sin embargo hasta hace relativamente poco tiempo estas últimas ha sido considerada como un símil de las ciencias naturales. En la actualidad se señala que difieren en los objetos de conocimiento, puesto que en las ciencias naturales el objeto de conocimiento juega un rol diferente que el de las ciencias sociales:

En las primeras los objetos son operadores que permiten dar explicaciones del mundo físico. En cambio en las ciencias sociales el objeto de conocimiento se encuentra en el mismo sujeto, ya que el constituye un objeto de moldeamiento social, es decir, que el individuo es parte y constructor de conceptos en una trama de relaciones significativas que le son propias. En el conocimiento social los constructos y conceptos son inherentes al sujeto, el cual sólo se forma ideas sobre el mundo social adecuándolas a la especificidad del objeto.

Al respecto Heller (1982) afirma que aprender de la Historia guarda un escaso parecido con aprender de nuestras experiencias vitales personales; en este caso la interpretación cognitiva y emocional de un acontecimiento corresponde al propio suceso. El conocimiento físico, en contra parte, supone del sujeto un interés manipulador y de dominio sobre los objetos de la naturales que permanecen un tanto ajenos (en alguna medida) al sujeto. En oposición, señala Castorina (1989) en el conocimiento social los constructos y conceptos son inherentes al sujeto.

En síntesis, señala, Beltrán (1993) que a partir del enfoque que el hombre da a la ciencia puede clasificarse en dos grandes grupos: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Las primeras son las que se encargan del estudio de todos los seres vivos del planeta y que interactúan en el medio ambiente, en el que el hombre también se desarrolla. Las ramificaciones que se han dado en esta área son las siguientes: Química, Zoología, Anatomía, Ecología, Biología y Física. Todas estas ciencias se rigen por leyes creadas por la propia naturaleza.

La propuesta de Meyer (1971) en cuanto a la separación de las ciencias no difiere mucho de las anteriores. Para este autor la ciencia ha ido evolucionando y, en

esa medida, ha logrado especializarse de tal modo, que ha creado la separación de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. En la primera clasificación se han encasillado a todas aquellas ciencias que gozan de mayor prestigio debido a que bajo el paradigma positivista, requieren de un esfuerzo cognitivo mayor, tal es el caso de las Matemáticas, la Física y las Ingenierías. Mientras que en la segunda clasificación se han encasillado a todas aquellas ciencias que no son básicas y por lo tanto, no gozan de gran popularidad y por ello son vistas como no trascendentes, por ejemplo: la Economía o la Historia. Los conocimientos que conforman las ciencias sociales, concluye Beltrán, pueden clasificarse dentro de los campos de estudio que estructuran y estudian al hombre como un todo.

Por otro lado los trabajos realizados por la UNESCO (1993) las Ciencias Sociales se definen como ciencias que estudian y analizan los hechos objetivos de la sociedad, mientras que las ciencias humanas analizan los productos elaborados por la inteligencia y por tanto son más subjetivos. Así las Ciencias Sociales se dedican al estudio de los hechos y procesos del comportamiento del hombre, tomando en cuenta su comunidad a través de antecedentes, causas y consecuencias, para conocerlo, explicarlo y darle soluciones adecuadas.

Por lo tanto el conocimiento histórico según Sánchez (1982) hace hincapié en el estudio del pasado en sus conexiones con el presente y en los cambios que los grupos humanos experimentan en el tiempo; el análisis del cambio se convierte, entonces, en el eje vertebral de la Historia y la cronología se convierte en el auxiliar indispensable para enmarcar en un tiempo determinado los fenómenos históricos y de esta manera poder contrastarlos e interrelacionarlos.

Sin embargo, señala Rebsamen (1982) a pesar de que la Historia tiene gran valor tanto en el ámbito educativo como en el social no se le ha dado la importancia necesaria para que sea tomado en cuenta como las demás ciencias, principalmente, al no ser objetiva y carecer de métodos experimentales, pierde distinción frente a las otras ciencias; y sus resultados no son objetivos ya sean positivos o negativos y por eso no se le da la importancia suficiente al carecer de procedimientos y resultados objetivos; desde la perspectiva del modelo positivista.

Por lo tanto, lo mejor sería que la sociedad se percatase de que la Historia permite conocer el pasado, comprender el presente y transformar el futuro, con la finalidad de que ya no se vuelvan a cometer los mismos errores que se realizaron en el pasado. Es por ello que a pesar de la existencia de diferentes clasificaciones es innegable que todas las ciencias sin importar al campo que pertenezcan son relevantes para el desarrollo y preparación escolar del ser humano.

En este sentido según Balanzá (1992) una de las principales implicaciones de la Historia como disciplina del ámbito educativo es considerarla como un conocimiento elaborado y fijo, un producto, cuyo valor social está en conocerlo para tener más cultura.

Objetivos, Contenidos y el Desarrollo Curricular en Historia

Para Pagés (1993) en primer lugar y por su propia naturaleza sociopolítica e ideológica, la Historia propone como contenidos, factores para educar dentro de las normas de la sociedad a los alumnos, con el propósito de conservar la ideología y valores; en segundo lugar, tiene el objetivo de formar a la ciudadanía con matices cívicos y de arraigo.

Los seres humanos, señala Vázquez (1989) guardan siempre memoria de su pasado, es por eso que la transmisión de conocimientos de una generación a otra determina el bagaje cultural de los jóvenes, en su cultura y en sus valores; sin embargo la enseñanza de la Historia, de una u otra manera ha sido utilizada por el estado para ejercer el poder.

Sin duda y dadas las características de la Historia, los matices han variado en función de la ideología dominante en cada momento histórico y de cada régimen político en el cual se ha circunscrito. Esta misma autora señala que el objetivo original de preparar a la ciudadanía para el ejercicio de sus derechos, ha quedado en el olvido, ya que se ha empleado la Historia para fomentar el espíritu nacional únicamente. Así, la enseñanza de la Historia depende, en gran medida, del conocimiento que se tenga de la misma, ya que para que haya una buena comprensión por parte de los alumnos, se deben aclarar todas las dudas posibles para que no se vayan originando confusiones, lagunas de conocimientos.

Al respecto, 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. En este mismo sentido, Lerner (1989) señala que los maestros e investigadores deben ser conscientes de su postura y de las implicaciones que esta tiene en la presentación de los sucesos históricos; ello implica que el alumno debe cobrar conciencia de que está conociendo sólo una forma de interpretar el conocimiento y los hechos históricos y, como consecuencia, que no existe una verdad acabada al respecto, pudiendo elegir, apropiarse de una versión u otra, siempre y cuando las conozca y discuta en forma crítica antes de apearse a ella.

Por consiguiente, afirma Sánchez (1982) alumnas y alumnos deben tener claro la finalidad del aprendizaje; seguir la pista a un determinado hecho histórico, una finalidad que contrasta con la información fragmentaria de estos procedimientos ya que se utilizan sin un hilo conductor, sin una trama argumental y sin estar debidamente secuenciados.

Es por ello que, los contenidos corresponden siempre a versiones históricas de la mayoría de los 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 al funcionamiento de la sociedad.

Esto concuerda con lo que afirma Vargas (1997) sobre la necesidad de comprender los procesos sociales actuales, para el análisis de la Historia contemporánea; para ello es necesario hacerlo desde una visión latinoamericana y no la eurocentrista que ahora prevalece. Lo anterior permitiera superar, en alguna medida, la memorización de fechas, batallas, héroes, en fin la Historia de los acontecimientos políticos y militares.

Lo anterior evidencia como desde el currículum prescrito existe una selección cultural colectiva de los hechos históricos como valiosos o significativos que representan intereses de grupo, esto supone que no son neutros y que deben someterse a un análisis crítico.

Según Moreno y Sánchez (1989) el proceso educativo, puede ser dentro de las contradicciones que se presentan en la sociedad actual, un camino para la formación de conciencia desajenada, constituye la posibilidad de desarrollar la capacidad de enjuiciamientos críticos que permitan al "educando" la práctica de una actitud vital consciente para la construcción de su propia Historia.

En conclusión, el conocimiento escolar no es un fin en sí mismo sino un medio al servicio de ciertos objetivos e intencionalidades establecidas en un currículum prescrito, en donde, según Perrenoud (1990), se explicitan las demandas sociales de los diversos sectores para manifestar sus inquietudes y necesidades a través de los propósitos educativos, los cuales deben lograrse a toda costa con el afán de cubrir esos intereses que permiten la incorporación y adaptación del individuo a su medio social y económico. Por esta razón, los propósitos se ven inmersos en ciertas exigencias y normas que al cumplirse, brindan una imagen de excelencia al sujeto proporcionándole, de este modo, un estatus social que le aporte al contexto socioeconómico la satisfacción de sus demandas.

Por tal motivo, Taboada (1993) considera de suma importancia pensar la conformación y los contenidos del currículum desde una perspectiva integral que contemple simultáneamente la selección y la organización de los contenidos, las actividades, los materiales que se requieren para favorecer la construcción de conocimientos, nociones y conceptos, lo cual significa concebir al currículum como una unidad y a los materiales didácticos en que este se concrete dentro del ámbito escolar.

Tal como señala Ossana (1994) lo primero que se necesita es diagnosticar las condiciones de los alumnos para poder elaborar una planificación ordenada, coherente, realista, pendiente a alcanzar los objetivos curriculares.

Sin embargo para poder cubrir estas demandas y el logro de los objetivos es necesario considerar y analizar el currículum, ya que este va a ser el que presida y guie las actividades educativas y escolares. Al respecto Gimeno (1993) señala que el currículum en la acción implica una reelaboración del proyecto educativo en la práctica; en el que se observan las transformaciones y tipos del pensamiento docente, así como el diseño de los profesores de las tareas académicas, es pues el

contenido real de la práctica educativa porque es donde el saber y la cultura cobren sentido en la interacción y el trabajo cotidiano.

Eisner (citado por Gimeno, 1993) define la enseñanza como el conjunto de actividades que transforman el currículum en la práctica pedagógica, ofrece guías de acción para los profesores, pues son ellos los que tienen a su cargo la difícil misión de educar. De ahí la necesidad de contar con información suficiente para realizar la reflexión de qué, cómo y cuando enseñar y evaluar; sin embargo para que el currículum preescrito y regulado se efectúe lo mejor posible en el desarrollo, deben tomarse en cuenta las condiciones reales del contexto, los ritmos de aprendizaje y el dominio del profesor sobre los contenidos.

Perrenoud (1990) considera que cuando este desarrollo curricular no es óptimo en término de rendimiento, la culpa recae en el alumno, más que en el tipo de contenido. Por ende, el problema del fracaso escolar se ha de situar en el campo de los propósitos y finalidades de la enseñanza de las que se deriva un determinado tipo de conocimiento, además de plantear y efectuar, en las normas de excelencia, el logro de los propósitos de la enseñanza de la Historia.

Sin embargo, afirma Maestro (1991) las nuevas propuestas tienden sobre todo a averiguar si la falta de competencia de los alumnos tiene su origen más bien en la forma en la que ha sido propuesto el conocimiento histórico, la forma de concebir, seleccionar y organizar los contenidos y los métodos de aula. Las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos, según el tipo de enseñanza que se les ofrezca, es algo que se desprende de las muchas observaciones realizadas no sólo por los investigadores, sino también, aunque de una forma más intuitiva, por un buen número de profesores.

Enseñanza y Didáctica de la Historia

En este sentido, tal como señalan Moreno y Sánchez (1989), la enseñanza de la Historia no es un fenómeno aislado que se presente independiente del proceso educativo general, es un fenómeno que se da dentro de una circunstancia histórica que establece condiciones de su desarrollo. Si puede decirse que la educación sistemática, es decir, la que se desarrolla en las instituciones escolares establecidas al efecto, es orientada fundamentalmente por el estado, es igualmente cierto que la actividad vital que constituye el proceso educativo, que se desarrolla en el ámbito total de la sociedad, y por él mismo, comprende muchos factores, tales como los medios de comunicación de masas, la propaganda política, el cine, el teatro, las religiones, la familia entre otros.

Desde este punto de vista, la investigación cognitiva e instruccional de las ciencias sociales y, en particular de la Historia, las relaciones han girado en torno a la Psicología y la Didáctica, en donde a esta última, se le define según Castorina

(1989), como la serie de pasos que explican como se debe enseñar un contenido para obtener un aprendizaje eficaz.

Moreno y Sánchez (1989) consideran que la didáctica de la Historia necesariamente debe integrar, por una parte, el conocimiento profundo del objeto de estudio, y por la otra el conjunto de instrumentos que proporciona la didáctica y que están encaminados única y exclusivamente a lograr una mayor eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, Lerner (1989) indica que a partir de la psicología y la pedagogía se debe lograr, a través de la enseñanza de la Historia, el desarrollo de ciertas habilidades generales: comentar un texto, impulsar el pensamiento formal y construir el saber en el adolescente. Otro aspecto fundamental es introducir en el salón de clases rudimentos del método histórico, haciendo al niño y al adolescente un aprendiz de historiador.

Ambas disciplinas cooperan con sus conocimientos en los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje para abordar la problemática de instrucción de las Ciencias Sociales y de la Historia. Por consiguiente, la finalidad de la didáctica de la Historia consiste en crear modelos coherentes entre determinados propósitos, contenidos, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Para Limón y Carretero (1993) existen dos tipos de problemas en cuanto a la indagación tanto teórica como empírica en la enseñanza de la Historia, el primero hace referencia al carácter epistemológico, en donde la cuestión es la igualdad entre el saber científico y el saber histórico. Se enfatiza sobre el problema de la objetividad de la Historia, ya que dependiendo de la perspectiva historiográfica del profesor, este último selecciona, interpreta y analiza los contenidos. Ello repercute en la posibilidad de efectuar el aprendizaje de los alumnos, sobre todo al transformar los conceptos utilizados, en explicaciones causales de tipo estructural o de tipo intencional. Por otro lado, el segundo se refiere a cuestiones instruccionales o relacionadas con factores relevantes para la construcción del conocimiento histórico.

Al respecto, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) distinguen históricamente cinco teorías en la forma de enseñar y en la ideología del profesor: a) la tradicional caracterizada por ser una educación esencialmente dirigida por el profesor y centrada en su autoridad sobre el alumno, quien de forma pasiva será el destinatario de una verdad considerada universal e incuestionable; b) teoría Activa en donde la enseñanza responde a la curiosidad y a las necesidades del alumno respondiendo a los problemas que se plantea; c) la enseñanza Crítica inspirada en la obra de Marx y centrada en la totalidad histórica y social, del proceso de formación de conciencia del hombre; d) técnica, representada por Skinner, Bobbit y Tyler, entre sus características está el desarrollo de múltiples taxonomías de objetivos, la búsqueda de eficacia en los tratamientos pedagógicos y el encontrar procedimientos de evaluación para determinar en que medida se logran los objetivos especificados; por último, e) la enseñanza Constructivista consolidada en la segunda mitad del siglo XX a través de la obra de Piaget y 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 realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye cierto valor.

A su vez Carrión (1992) propone otra forma de enseñar denominada formativa, la cual se asemeja un poco al modelo constructivista y consiste en priorizar el desarrollo de la sensibilidad, el criterio, las habilidades y las cualidades del alumno; también se interesa en desarrollar las habilidades específicas necesarias para trabajar la asignatura; por lo tanto, el maestro debe centrar su actividad en esos objetivos y no en la repetición del contenido de los libros.

Mainer (1993) propone un modelo didáctico basado en la teoría de las formaciones y determinaciones de clase, que supere el mecanismo que subyace a las definiciones estructurales de clase y conciencia social; revisar la Historia de "abajo arriba", abordando la ampliación de nuevos enfoques y objetos de estudio con abundante generosidad intelectual.

Lo anterior indica que, en la actualidad, la enseñanza se debe regir por una teoría constructivista enfocada en un aspecto sociocultural; sin embargo es evidente que no sucede así, puesto que uno de los problemas encontrados en la enseñanza de la Historia es que los programas son muy amplios y, por lo tanto, no alcanzan a cubrir todos los objetivos y contenidos. Al respecto, Carretero (1991) encontró que los profesores consideraban que los contenidos de bachillerato eran largos y difíciles. Lo cual implica que según los contenidos, objetivos y el modelo de enseñanza se puede emplear el enfoque constructivista o cualquier otro.

Es por ello que, desde hace aproximadamente diez años, la enseñanza de la Historia ha pasado de un carácter anecdótico y personalista, a otro más de acuerdo con la situación actual, en donde se destaca la significatividad de los contenidos, a partir de los conocimientos sociales del sujeto, en torno a su realidad. En el modelo de enseñanza anterior los alumnos debían enfocarse más a listas de fechas, personajes, nombres y datos; en oposición, en el enfoque actual se estudia antes que nada las relaciones entre hechos. Esto es que en la primera situación la enseñanza era de tipo descriptivo y la segunda tiene un enfoque explicativo, lo cual requiere la capacidad de generalización. Por otro lado, los maestros tradicionalistas buscan definiciones precisas y exactas en las que se expliquen hechos consumados, inamovibles sin retomar las variables del proceso social.

Según Merchán y Florentino (1991) en el ámbito español la enseñanza de la Historia responde, mayoritariamente, a dos modelos metodológicos. Uno en el que cada unidad se desarrolla en torno a la explicación del profesor y lectura del libro de texto, seguida de la realización de ejercicios "prácticos"; en este modelo se aprende recibiendo información, leyendo y escuchando; las actividades "prácticas" no tiene como función producir aprendizajes, sino comprobar o consolidar su aprendizaje. Otro en el que la explicación introductoria del profesor sigue el trabajo con documentos históricos e historiográficos, guiado por cuestiones para concluir en una puesta en común. El segundo modelo la teoría del aprendizaje sobre la que se

sustenta ha recibido el nombre de aprendizaje por descubrimiento, se caracteriza por entender, de hecho que el aprendizaje es un proceso similar al de la producción del conocimiento; así, para aprender Historia, el alumno debe proceder de manera similar a como hace el historiador en la construcción del conocimiento histórico: realizar adecuadamente la explotación de documentos históricos e historiográficos. En este sentido el maestro llevará a cabo su enseñanza de acuerdo al modelo didáctico con el cual se identifique.

→En el caso de la Historia, Pozo, Asencio y Carretero (1989) plantean tres modelos didácticos usados en la enseñanza de la Historia:

Enseñanza Tradicional: Consiste en repetir largas listas de nombres, lugares y fechas siendo el fin esencial la memorización.

Enseñanza por descubrimiento o Constructivista: Los profesores identificados con este modelo comparten la idea de que la enseñanza tradicional de su disciplina esta fracasando en sus objetivos esenciales, es decir, en la transmisión de cuerpos de información organizados para que el alumno los reproduzca. La enseñanza de la Historia tiene como finalidad que el alumno comprenda el presente para poder analizarlo críticamente.

Enseñanza por Exposición: Para que la Historia pueda ayudar al alumno a entender el mundo que lo rodea es necesario que la enseñanza se apoye tanto en la estructura disciplinar como en los procesos psicológicos que pone en funcionamiento el alumno para su aprendizaje.

A su vez, Vargas (1997) detectó, a partir de un estudio realizado en el Estado de México, sobre la enseñanza de la Historia, que los profesores se identifican con una enseñanza tradicional puesto que los temas son impartidos, en la mayoría de los casos, de manera tradicional, por medio de dictados, exposición por el docente, cuestionarios, que no son problematizados, no se establece un diálogo heurístico ni se relaciona con el presente social o personal de alumno, ni tampoco se aprovecha la naturaleza propia del conocimiento para potencializar conscientemente, las habilidades cognitivas o la construcción de valores por parte de los alumnos.

Las Estrategias de Enseñanza en Historia

Esta consideración simultánea de lo que sucede dentro y fuera del alumno implica que los profesores deben tomar en cuenta en sus estrategias de enseñanza dos aspectos fundamentales:

- a) El carácter constructivo y la naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) La naturaleza no sólo metodológica, sino también conceptual de la ciencia histórica, siendo necesario que el alumno no adquiera únicamente dominio del

método sino también conocimiento básico de la estructura conceptual de la Historia.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, el maestro casi siempre prefiere en el programa de estudios objetivos precisos y claros, además de que los temas no sean tan amplios y ajenos a la realidad del alumno, pero además se requiere de un maestro investigador que pueda mantener la adecuada atención en torno a la problemática de la enseñanza. Esto a su vez demanda una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia que se refiera más bien al hecho de que la investigación se convierta en el eje que articule el conjunto de las diversas actividades que se desarrolla en el aula, de tal modo que se concreten los posibles aprendizajes del alumno en conclusiones en torno a las cuestiones o problemáticas planteadas, que abran nuevas expectativas de conocimiento y puedan servir de enlace con procesos de trabajos posteriores.

En este sentido, señalan Merchán y Florentino (1991), el maestro debe recoger las aportaciones significativas del aprendizaje para llevar a cabo esta metodología de investigación-enseñanza. Por lo tanto, el maestro debe reconocer la importancia de la actitud explorada y curiosa en el aprendizaje humano; adecuarse a una concepción constructivista del aprendizaje, así como a una concepción sistemática y compleja del aula; constituir un marco especialmente propicio para el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el sentido crítico y, facilitar la integración de diversas dimensiones del aprendizaje, tales como la afectiva, la conductual y la cognitiva.

En relación con esto Pluckroße (1991) señala como objetivo básico de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia que el niño comprenda el mundo en el que se desenvuelve por medio de la experiencia, de la comprensión de los contenidos, de la apreciación de los conceptos específicos y la adquisición de destrezas implícitas en todos los estudios académicos.

En el mismo sentido, Carretero (1991) menciona dos objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, el primero de ellos es perfeccionar en el alumno su desarrollo cognitivo, así como mejorar sus destrezas de pensamiento; el segundo objetivo, es el aprendizaje de contenidos reestructurados. En cambio para Asencio, Carretero y Pozo (1989) la enseñanza de la Historia debe proporcionar a los alumnos instrumentos intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos de la actualidad.

Lo anterior implica, según Gimeno (1990), que la enseñanza es un montaje para regular el aprendizaje de una forma ordenada, tomando en consideración que en el espacio didáctico se entrecruzan problemas de objetivos, contenidos, condicionamientos culturales y psicológicos, además de los métodos y medios. Para este autor diseñar una estrategia didáctica consiste en tomar una serie de decisiones dentro de unos cuantos elementos partiendo de otros ya dados.

Por lo tanto es evidente que los profesores recurren a las estrategias para enseñar Historia, pues estas son según Pozo (1990) secuencias integradas de procedimientos que se seleccionan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información.

Ejemplo de ello, es el estudio elaborado por Martín (1992), en el se reporta que los profesores de primer grado de secundaria utilizan como estrategias los debates, ya que por medio de ellos los alumnos expresan las ideas previas acerca de un tema relacionado con contenidos nuevos, en un proceso de aprendizaje significativo y comprensivo. Al mismo tiempo, ha empezado a menudear un tipo de propuestas sobre la enseñanza del tiempo histórico (Pagés 1989) o sobre la utilización de fuentes orales y la Historia personal-familiar (Valls 1991), que contienen valiosas indicaciones sobre la actuación docente pero que no quedan exentas de negativas, derivaciones psicologistas y localistas.

Las estrategias permiten comprender como apunta Lerner (1989) la relación entre el pasado y el presente entre los abismos y los puentes que hay entre ellos, desarrollando ejercicios como comparar un periódico del pasado con uno del presente para conocer sus diferencias, la forma de presentar los artículos y secciones o bien revisar otros documentos como diarios, memorias de viaje, documentos oficiales, cartas, etc. El contraste se debe hacer con objetos del ayer y del hoy: películas, fotografías y modas a través de vestigios que se conservan en nuestro entorno físico. Esta es una manera más amena y significativa de enseñar la Historia que la de recitar de memoria los contenidos.

De esta forma se contempla que en las estrategias de enseñanza se incluyen los materiales didácticos. Tal como señala Ossana (1994) el uso del material didáctico ofrece amplias perspectivas de trabajo productivo, es el elemento generador de actividades curriculares y posibilita un mayor rendimiento sobre todo cualitativo en el aprendizaje de la Historia.

Para este autor existen algunos criterios fundamentales para el empleo de los materiales didácticos en la enseñanza: a) que no todo material didáctico es funcional respecto de todo aprendizaje, y b) ni es aplicable en idéntica forma con cualquier grupo de alumnos. Por lo tanto el docente debe utilizar esencialmente el tipo de materiales que se adecue mejor a sus conocimientos, aptitudes y posibilidades, considerando, el dónde, el cuándo, el para qué, el cómo y el con quién, empleará determinado material didáctico.

Sin embargo no sólo se trata de elegir y utilizar cierto material, hay que lograr la motivación y curiosidad del educando; desde este punto de vista es rescatable la opinión de Maestro (1991) pues él considera que en la Historia, hay que ponerle ejemplos de la vida diaria, entre lo que ve y lo que se explica en la clase.

En este sentido Weiss (Citado por Lerner, 1997) sugiere para la enseñanza de la Historia echar mano de una variedad de recursos, de modo que sea amena,

atractiva y despierte el interés de niños y adolescentes. Por ejemplo en los libros de texto, materiales didácticos y en las aulas deben introducirse fragmentos de las fuentes que sirven para construir la ciencia histórica, diferentes tipos de documentos (actas y comunicados oficiales, cartas, diarios, libros de viaje, mapas, periódicos, memorias, novelas, libros, materiales folklóricos, poemas, leyendas, chistes, canciones, danzas, representaciones teatrales, grabados, ilustraciones, transparencias, pinturas, esculturas, además de materiales audiovisuales como películas, videos, documentales, etc.); sitios arqueológicos y lugares históricos.

De la misma manera, Sánchez (1982) sugiere hacer uso del amplio eco que han ido adquiriendo la "Historia de la gente corriente" - la Historia desde abajo - la historia de imágenes, de las mujeres, de las mentalidades o de la lectura, que han puesto en manos del profesor un diverso y rico material con una fuerte carga potencial de motivación para los alumnos, en tanto que facilita la conexión que tienen los acontecimientos históricos. Como señala Weiss, el "quid" es saber seleccionar aquellos que sean más pertinentes, que estén en mejor relación con el subproducto concreto, ya sea el libro de texto o la unidad curricular que resulte más adecuado a los alumnos.

Los contenidos históricos si bien se presentan a primera vista como datos concretos o aislados, requieren para su comprensión y elaboración, un alto grado de abstracción, lo cual supone la actividad del pensamiento formal, por ello Ossana (1994) asegura que el uso de materiales didácticos actúa positivamente en el logro de conceptos abstractos. Según este autor se debe considerar el proceso psicoevolutivo del sujeto para el empleo de determinados materiales didácticos, ya que la adolescencia es un periodo mucho más apto que la niñez para el aprendizaje de la Historia, como proceso plural y comprensivo.

Ossana (1994) propone la consideración del desarrollo cognitivo para la elección de materiales, puesto que el desarrollo de la percepción está en función de su maduración por el uso y la experiencia; por lo tanto no se deben utilizar materiales que incluyan más información de la que pueda ser asimilada; también afirma que, particularmente el adolescente presenta un desarrollo de la capacidad reflexiva creando un aprendizaje comprensivo, evitando el aprendizaje semimemorístico de datos, hechos, etc., sin realización de correlaciones y comprensión. Así mismo el adolescente no acepta las cosas tal como se le presentan, desconfía y necesita comprobarlas en una actitud crítica que requiere fundamentar el mundo y fundamentarse a sí mismo, abriendo el camino a la investigación.

Al respecto, Lerner (1997) toma en cuenta la recreación de historias externas o personales para introducir al alumno a la investigación con todo lo que implica: búsqueda de información o heurística, el intento de comprensión y crítica de textos, las entrevistas orales, el descubrimiento de nuevos enfoques, esfuerzos de síntesis y redacción. Pero también se debe contar con la asesoría del maestro, este debe orientarlo acerca del método, indicarle la bibliografía preliminar, enseñarle a criticar y a seleccionar lo significativo y lo importante, ayudarlo a plantear preguntas o

problemas sobre textos o entrevistas, así como darle a conocer ciertas reglas para resumir y redactar.

Según Lerner (1995) en algunos países desarrollados surgen constantemente nuevos intentos prácticos de cambiar la enseñanza de la Historia; en los últimos años en escuelas de vanguardia se ha introducido en las aulas el manejo de fuentes históricas a alumnos de corta edad. Al mismo tiempo por medio de ejercicios sencillos se les enseña a los alumnos como realizar en forma rudimentaria las operaciones historiográficas clásicas: búsqueda de fuentes, críticas de éstas y la explicación histórica; tomando en cuenta la situación del momento y los objetos que tuvieron los diferentes personajes al actuar. Los objetivos pedagógicos en estos intentos de vanguardia se dirigen a: enseñar al niño prácticamente qué es la Historia, cómo se hace inducirlo a jugar un papel activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En México en los últimos veinte años se han introducido estos intentos de vanguardia, ejemplo de ellos son los libros de la serie "El Tiempo Vuela". En estos se incluyen documentos y datos, se solicita a los alumnos criticarlos, plantear interrogantes y decidir qué acción llevarán, a cabo si se encontrarán en el lugar de los personajes del pasado. Oria (1991) señala que otro de los aciertos para despertar el interés por estudiar la Historia fue declarar a 1993 "Año para el Estudio de la Historia de México" y de inmediato editar y distribuir gratuitamente libros de Historia de México, en primarias; con el carácter de emergentes para promover el análisis de los hechos más sobresalientes de nuestro pasado.

Es indudable que el maestro utiliza el libro de texto; sin embargo señala Balanzá (1992) esto es sólo la concreción de una Historia producto. Una Historia cerrada, fija e incomprensible porque, lo pretenda o no, así puede ser percibida. Sin embargo, cabe destacarse que la superficialidad del libro no radica en los autores, quienes se pueden sentir impedidos a abarcar un extenso programa, sino en el Plan y Programa de Estudio, pues como indica Sánchez (1982), el entendimiento de la Historia queda imposibilitado, pues ver un poco de todo es la mejor manera de no ver nada.

En contraparte Carrión (1992) considera el libro de texto como un material de apoyo ya que el profesor debe agregar comentarios y sugerencias acerca del tema que se esta revisando y no solamente basarse en él.

Filner (Citado por Lerner, 1997) elabora una interesante crítica con respecto a los libros de texto "simplificados", los cuales tienden a generalizar demasiado dificultando la comprensión en vez de propiciarla. Para este autor un buen libro de texto debe equilibrar la generalización y los hechos particulares para apoyarlo, por lo que el profesor deberá ayudar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades para interrelacionar estos dos factores.

En este sentido, la importancia de las estrategias reside en que no sólo deben proporcionar conocimientos sino también se deben fomentar los procesos mediante los cuales es más fácil adquirir un determinado conocimiento.

Según Pozo (1990) para seleccionar entre varias estrategias deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

- a) Naturaleza de los materiales, ya sea cualitativa o cuantitativa.
- b) Los conocimientos sobre el material de aprendizaje.
- c) Las condiciones de aprendizaje (tiempo, motivación, entusiasmo, presión).

Estos criterios son básicos para saber qué tipo de estrategias utilizar, ya que en el aprendizaje intervienen muchos factores; elegir las estrategias adecuadas repercutirá en el grado de capacidad cognitiva del alumno. Sin embargo tal como lo indica Maestro (1991) no puede haber actividad científica, ni actividad de aprendizaje independiente del contenido específico de cada ciencia; la metodología del aula debe producirse pues de acuerdo con dichos contenidos, no se pueden encontrar fórmulas válidas para todas las ciencias.

Para Carrión (1992) el maestro debe revisar los objetivos propuestos, después de enlistarlos por orden de importancia; si el maestro no tiene libro de texto, debe tomar en cuenta los intereses e inquietudes de los alumnos; a partir de ahí, el maestro investigará los temas propuestos; establecerá los objetivos que se persiguen y, posteriormente, empezará a dar su clase. Para este mismo autor la motivación es un aspecto importante ya que se deben combinar o utilizar todos los materiales posibles (como películas, revistas, folletos, etc.) pero también debe incluirse la narración de anécdotas de la vida real para que no se utilice solamente el lenguaje técnico.

Según Gagné (1992) las estrategias de aprendizaje son individuales o personales de acuerdo a la capacidad cognitiva de cada sujeto; las estrategias de enseñanza, en contraste, se caracterizan por ser una actividad compleja de resolución de problemas, cuya meta es facilitar el aprendizaje del estudiante y es aquí donde radica su principal problema, por que debe optimizar el aprendizaje de los escolares al máximo.

Pozo (1990) clasifica dos tipos de estrategias de enseñanza: las de carácter directivo y las de carácter educativo. Las primeras son necesarias para poner en contacto al estudiante con el material educativo, y que éste sea perdurable; las estrategias de carácter educativo están orientadas a facilitar el aprendizaje del material.

Por estas razones las estrategias de enseñanza deben ser importantes para el profesor, ya que la Historia no consiste simplemente en una tarea de clasificar acontecimientos siguiendo un orden cronológico, sino en una actividad cognitiva que implique el manejo de inferencias lógicas y si lo que se pretende es que los alumnos

adquieran no de manera pasiva sino constructivista, es necesario identificar la forma en que se llevan a cabo dichas inferencias lógicas.

Por ejemplo, Filner (Citado por Lerner, 1997) propone como estrategia la lectura de textos de Historia, en donde se debe realizar una prelectura del texto, el parafraseo, el análisis y la revisión. El primero de estos pasos consiste en examinar brevemente el material para reconocer las divisiones cronológicas principales, las áreas geográficas; así como los sucesos históricos y personalidades más importantes.

En el parafraseo deben analizarse los párrafos de los capítulos iniciales, pues los alumnos deben comparar sus paráfrasis con las del maestro; también pueden plantear preguntas específicas, aquí el profesor debe solicitar a los alumnos la idea principal y una vez que los alumnos aprendan a detectar los elementos de un párrafo, deberán parafrasear su significado; esta técnica revela al estudiante, de manera obvia, que la educación es un proceso activo.

Posteriormente se llega al análisis, en el cual la herramienta básica, es cuestionar la tesis y la retórica del autor identificando el razonamiento inconsistente, la lógica fallida y las aseveraciones desarrolladas en forma limitada. Cabe destacarse que para Filner el subrayado no implica un procedimiento relevante, ya que el papel del alumno es pasivo, sin promover el aprendizaje significativo.

Otro ejemplo de estrategia de enseñanza es la localización geográfica, en la cual según Lerner (1993) el principal inconveniente de la Historia geográfica fragmentada (local, nacional, o mundial) es que borra las relaciones que existen entre hechos sucedidos en un mismo momento o extemporalmente en diferentes lugares, pues algunas veces, a través de esta comparación se concluirá que muchos hechos se dieron en forma singular en cada lado. Otras, en cambio, servirán para percatarse de que hubo fenómenos relativamente similares que se dieron en diferentes puntos del globo terráqueo en forma independiente.

Sin embargo, como dicen Reinhartz y Reinhartz (Citado por Lerner, 1997) la Historia y la Geografía son inseparables, pues la segunda es un factor causal en la primera de todas las materias del currículum escolar, ellas dos son las que se relacionan más estrechamente, pues la introducción de la Geografía facilita y realza el proceso histórico, ayudando a una mayor comprensión del curso de los sucesos humanos, y la enseñanza de la Geografía como parte de la Historia también puede constituir un modo de hablar del difundido tema del analfabetismo de los estudiantes respecto a la Geografía.

En este mismo sentido, la localización describe en donde se ubican las personas y los lugares en el mundo específicamente y en relación de uno con el otro, pues esto es el comienzo del entendimiento geográfico, lo cual es esencial para discernir el desarrollo histórico.

De este modo, 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 gran medida de procesos conceptuales y que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo cual implica aportar una dificultad adicional a la solución de este tipo de problemas por el nivel de abstracción que solicitan los conocimientos sociales e históricos, aunados a la interpretación que de ellos hace el alumno a partir de la enseñanza del profesor, permeada a su vez, por ciertas teóricas implícitas.

Concepciones Historiográficas

Según Marcelo (1987) la tendencia de investigación desarrollada sobre el pensamiento del profesor es el estudio de sus teorías implícitas; a partir de dichas teorías se pretende explicar la estructura latente que le da el sentido a la enseñanza, es decir, la mediación docente en el currículum el cual se caracteriza por la influencia de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum que los llevará a interpretar, decidir y actuar en la práctica, seleccionando libros de texto y adoptando estrategias de enseñanza.

En este sentido, según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), con las teorías implícitas, el hombre es capaz de elaborar con sus propios recursos cognitivos una ordenación casual y una organización conceptual del mundo en que habita y, aunque no disponga de una formulación verbal y sistemática, tiene argumentos tácticos, en consecuencia, existe una considerable organización y coherencia en el conjunto de ideas que forman las teorías implícitas, las cuales invariablemente forman parte del pensamiento docente y del pensamiento histórico del profesor.

Sin embargo estas teorías no se dan espontáneamente, ni mucho menos por una simple imitación, pues como asegura Heller (1982) el proceso de aprendizaje de las concepciones del mundo no se basa en la analogía; aprender de la Historia consiste, en este caso, en que la visión del mundo en cuestión, incorpora progresivamente teorías aplicadas o esbozos de teoría, o incluso simples testimonios (experiencias interpretadas). La viabilidad de una determinada concepción del mundo depende de su disponibilidad para aprender de la Historia, de su elasticidad, para la incorporación y si ésta elasticidad se transforma en maleabilidad, la concepción del mundo pierde significado y cesa gradualmente de ser tal.

De esta manera se puede decir que las teorías históricas permiten a los profesores explicar la realidad, sirviendo de base de conocimiento, el procesamiento de la información y constituyen 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.

Por tal razón, el profesor acoge determinados objetivos, contenidos curriculares, materiales y modelos didácticos para el desarrollo de su práctica; sin embargo, en la Historia, señala Lerner (1989), adoptar una didáctica de la Historia, implica tomar en cuenta estas premisas:

- No hay una sola concepción de la Historia y de su método; por el contrario, existen diferentes formas de concebirla y maneras distintas de enseñar.
- Existen una serie de cuestiones históricas que no se pueden definir y aclarar a partir de la Historia, sino que se requiere el concurso de la filosofía para elucidarlas.

De esta forma, se puede distinguir que el pensamiento del docente en Historia implica diversos aspectos desde el momento en que se aprenda la Historia, pues como asegura Heller (1982), si aprendemos de la Historia del pasado (esto es de la historiografía) mediante la orientación analógica, la retroactividad de nuestro aprendizaje es práctica; aunque se implique también el aprendizaje pragmático de un acontecimiento o de una estructura social del pasado.

Para esta autora la Historiografía no expresa sólo juicios morales sobre monstruos históricos, explica los logros y fallas humanas en su dimensión y espacio temporal. La norma de la objetividad en la Historiografía moderna, o sea el postulado de un equilibrio adecuado en cronología y alineación, en la relación presente pasado, se debe a nuestra condición humana. Hemos aprendido a reconstruir las Historias desde nuestro punto de vista y a distinguirlas de las propias.

Por lo tanto, las concepciones historiográficas son ideas o nociones que poseen los profesores acerca de lo que es la Historia, de las acciones y resultados de la misma. Como lo afirma Castro (1956) se trata de personalizar entidades temporales a partir de lo narrable o lo descriptible. Según Shotwell (1982) la Historia es el relato de aquel que ahonda en la memoria, y de la medida a nuestra conciencia social y a nuestra vida intelectual; por lo tanto, la historiografía es la historia de la Historia y por ello es inevitable la formación de juicios e ideas (concepciones) acerca de ¿Qué es? y ¿Cómo se debe enseñar la Historia?.

En un sentido más amplio, la historiografía es el arte de escribir la Historia, comprobarla y averiguarla, de darle un enfoque a la Historia misma. Sin embargo señala Mainer (1993) el campo de las relaciones que se establece entre historiografía y enseñanza (Historia como disciplina científica, e Historia como objeto de enseñanza): es un campo de relaciones según el cual la sola y simple aplicación del "último" de los productos historiográficos, insospechadamente más eficaces y correctos, es en definitiva, una visión extremadamente empobrecedora de la historiografía.

En un trabajo realizado por Guimera (1993) se reportó que entre los profesores de nivel medio superior (bachillerato) había tres concepciones en cuanto a la enseñanza de la Historia. Dicha autora empleó la entrevista como instrumento de

investigación bajo el paradigma del pensamiento del profesor, permitiéndole de este modo explorar concepciones acerca de ¿Qué es la Historia? Y ¿cómo se enseña? Sin conflictuar al profesor, así clasificó tres visiones de los profesores como concepciones historiográficas, ya que estas representan el sentido de cómo los maestros de esta disciplina o historiadores enseñan Historia.

Visión Marxista: Afirman que la capacidad intelectual se puede modificar; consideran importante estimular el razonamiento lógico de sus alumnos, la adquisición por parte de los estudiantes de un pensamiento crítico y propio y la presentación a los alumnos de visiones sociales e históricas diferentes, consideran que las dificultades de los alumnos para aprender Historia son: Entender el tiempo y el relativismo histórico. En este sentido, Pluckrose (1993) propone que para enseñar Historia es necesario poner al alumno en el lugar de los personajes; es decir, que piensen y actúen como los actores del hecho histórico que están revisando, además de utilizar objetos del pasado y presente para que comparen la evaluación de las cosas y comprendan la noción de tiempo histórico: asistir a museos, observar y comparar fotografías.

Visión Positivista: Otorgan importancia a la memoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizan el libro de texto como material fundamental de trabajo. Por otra parte creen que los alumnos no tienen demasiadas dificultades para entender el tiempo y el relativismo histórico, ya que como indica Sánchez (1982) esta concepción no puede percibir el tiempo de la Historia en la medida en que es poleada por el rigor científico de la fecha, obsesionándose con el documento oficial en donde los tratados, las guerras, los discursos institucionales tienen exactitud cronológica, estableciendo la oportuna conexión cronológica entre los hechos. El maestro es quien expone los contenidos, selecciona los temas e incluso recurre a las monografías o biografías de determinados personajes.

Visión Escuela de Annales: Considera que el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de la organización didáctica de las clases por parte del profesor. Una estrategia empleada son los debates; Martín (1992) halló que los profesores la utilizan, ya que por medio de ella el profesor se percató de las ideas previas y de lo aprendido por los alumnos acerca de temas específicos de la Historia.

Para esta corriente historiográfica el objeto de la Historia según, Sánchez (1982) se enfoca al estudio del hombre en sociedad; a diferencia del marxismo el objeto de estudio deben ser las estructuras de una sociedad en donde los acontecimientos deben unirse a la dinámica de esta, concediéndoles menor importancia al papel del individuo. La Historia en la Escuela de Annales es serial, reconstruye los hechos en series numéricas homogéneas.

Sin embargo, a pesar de obtener datos de lo que piensan los profesores, Guimera no pudo corroborar en el aula la validez de sus respuestas, averiguar si existían congruencia entre sus pensamientos y sus actos, lo anterior ha revelado la necesidad de complementar las investigaciones en torno a las concepciones historiográficas, utilizando la observación como técnica de investigación, a partir de la sugerencia de Lerner (1989), Esta autora encontró en México tres concepciones

historiográficas, diferentes a las que propone Guimera (1993) en España; éstas son según la autora: El **Marxismo**, el **Weberianismo** y el **Historicismo**. Estos a su vez sirven para ilustrar como la naturaleza de la Historia determina la forma en que se construye esta ciencia.

Marxismo: Esta concepción cambió muchos aspectos de la Historia como por ejemplo: creó leyes y regularidades, estudió conceptos tan inasibles como los de tiempo y espacio, juzgó y evaluó el proceso histórico como ninguna otra escuela lo hizo.

Weberianismo: Se basa en las etapas que ha atravesado la humanidad, aunque a destiempo y con rasgos distintos. Construye los tipos ideales como una forma de englobar las acciones del hombre conforme a sus motivaciones y a la realidad de éstas. El tratamiento que hace el profesor del relativismo histórico, la secuencia, cronología y tiempo histórico es diferente ya que se centra en personajes históricos para explicar un tema; recurre, por lo general, a la investigación aunque no le importa tanto la formación del pensamiento crítico.

Historicismo: Significó lo contrario del **Marxismo** y **Weberianismo**; se abandonó la idea de que la Historia era una ciencia y se cayó en el subjetivismo y relativismo. Esto significó concretamente el énfasis en detalles y en lo particular e individual y en la huida de la generalización y de la teoría. En este sentido el **Historicismo** se identifica con la **Visión Positiva** y de la **Escuela de Annales** que propone Guimera, ya que no se recurre a la filosofía ni a los apriorismos, aunque sí se apela a otras ciencias sociales.

En el mismo sentido, Vargas (1997) en un estudio realizado en el Estado de México en Secundarias de la región Nezahualcóyotl, en el ciclo escolar 1996/1997, reporta que la mayoría de los profesores imparten sus clases sin referenciar o sustentar sus contenidos en alguna teoría de la Historia, sus principales soportes son el temario y los libros de texto, exponiendo la llamada historia de bronce o los hechos políticos y militares y los nombres de héroes, batallas y la memorización de fechas, lo que responde a la corriente historiográfica del historicismo.

Lo anterior es comprensible debido al pragmatismo de la "Historia de bronce", pues según González (1985), ésta es aún más pragmática que la Historia crítica (Marxista o Filosofía Alemana del siglo XX), ya que recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso y en el seno de instituciones; razón por la cual esta concepción ha sido, en las escuelas, fiel y segura acompañante del civismo. Se usa como una especie de predicación moral, para promover el espíritu patriótico de los mexicanos; recordar heroicidades pasadas servirá para fortalecer las defensas del cuerpo nacional.

En cambio, afirma González (1985) hay otra Historia, la nueva que busca parecerse a las ciencias sistemáticas del hombre como la economía, la sociología, la ciencia política; esta nueva especie suele autollamarse Historia cuantitativa, en donde el conocimiento tiene como mira explicar el presente y advertir el mañana, nos ayuda

a conocer nuestra situación actual y en esta forma a orientar su inmediata acción futura.

En el trabajo ya citado, Guimera (1993) plantea la importancia de las concepciones historiográficas en el proceso de selección y aplicación de las estrategias de enseñanza de la Historia, dando pie a una categorización útil que permite hallar respuesta a los problemas que plantea la enseñanza de la Historia en cuanto a su complejidad para comprender estos contenidos.

En este sentido, y desde el punto de vista de Mainer (1992), la toma de conciencia por parte de los docentes acerca de cuál es la Historia que se enseña, se quiera o no, forma parte de una opción ideológica, la cual los puede llevar a rechazar los temas, tramas conceptuales, método e interpretaciones de la Historia tradicional, para sustituirlas por una teoría sólida y casi normativa; teoría en la que el maestro deberá tomar conciencia de la verdadera importancia de enseñar la Historia, sobre todo después de que el producto resultante que se lleva al aula suele ser bastante indigesto: una Historia estructural fuertemente conceptualizada y a menudo desprovista del factor humano.

Importancia Instructiva de la Historia de México

Según Lerner (1997) a partir de la década de los setentas a la enseñanza de la Historia se le dio otra finalidad en algunos países, ahora el punto central no consiste solamente en impartir información acerca de hechos históricos, si no que su objetivo es ayudar a la formación de alumnos.

No obstante, se ha observado que generalmente la Historia carece de valor en el ámbito de la instrucción, ya que se le considera de poca valía, a pesar de estar presente en todos los currícula. Tal como señala Rebsamen (1982) en México, la Historia en el ámbito de instrucción ocupa un lugar inferior al de la Geografía, Aritmética o Geometría, puesto que para el profesor es difícil transmitir contenidos que, en general, no poseen utilidad para la vida práctica.

Para este autor, los contenidos de Historia deben ser enseñados, ya que conforman una educación integral, moral e intelectual superior a los contenidos de otras asignaturas como la Geografía o las Matemáticas, debido a que en esta materia, se conoce la historia del país así como sus tradiciones y valores, lo cual brinda una panorámica general para comprender el futuro.

Sin embargo, para Rebsamen (1982) en la realidad educativa cotidiana esto no sucede así, la enseñanza de la Historia pasa a segundo término frente a otras materias, consecutivamente el tiempo que se le dedica es corto y por tal motivo no se profundiza en los contenidos. Ante tal acontecimiento se contempla en la reforma educativa el uso de un mayor tiempo para la enseñanza de la Historia en México, a partir de la significatividad de los contenidos y la reformulación de sus objetivos; por tanto, para examinar los problemas acerca de la enseñanza de la Historia es

pertinente conocer cuáles son sus propósitos y sus finalidades planteadas en el plan y Programa de Estudios de Secundaria de 1993.

- ◆ Identificar rasgos políticos, sociales y económicos de las principales épocas.
- ◆ Desarrollar y adquirir la capacidad para identificar causas y consecuencias de los procesos históricos.
- ◆ Desarrollar habilidades intelectuales y nociones históricas como la cronología, secuenciación, tiempo histórico y relativismo histórico, para encausar un pensamiento crítico y reflexivo.
- ◆ Identificar manifestaciones sociales, culturales y artísticas de las grandes épocas, puesto que ahora no solo se debe enfatizar los aspectos políticos y militares de los procesos históricos.

En este sentido, el principal objetivo de la enseñanza de la Historia es la formación social y crítica del alumnado. En la larga historia de la enseñanza e incluso en los cambios curriculares recientes se ha insistido que la finalidad básica de la enseñanza de la Historia era y es, la formación de la ciudadanía, consistente en una especie de formación cívica en torno a la Nación, la Patria, su organización política, su pasado, sus leyes, mitos, sus derechos y características más relevante del pasado y del presente (Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP).

Según Vargas (1997) los planteamientos que propone la SEP, en primera instancia, aparecen totalmente rescatables, las contradicciones empiezan cuando en el análisis del programa se comienza a leer y particularmente trata de enseñar el contenido temático, el cual de forma implícita es orientado por una visión de la Historia y su enseñanza, así como de la propuesta psicopedagógica de desarrollo totalmente diferente. Esto indica que no sólo se trata de darle más tiempo a la enseñanza de la historia o modificar los Planes y programas de Estudio; si no que implica tomar medidas oportunas en cuanto a la formación y capacitación docente.

En relación con lo anterior, Lerner (1997) ha encontrado que uno de los problemas en la enseñanza de la Historia es la enseñanza enciclopédica, en la cual hay gran cantidad de temas en los programas y libros; ya que como indica Vargas (1997) a partir del análisis del Plan y programa de Estudio, hasta en los mismos títulos se manifiesta una concepción historicista, es decir, la narración de hechos trascendentales de los grandes personajes, los mismos sujetos políticos y militares así como sus grandes hazañas, en fin, a pesar de contemplar algunos aspectos sobre procesos culturales y de la vida cotidiana, no se deja de lado la periodización con los mismos puntos de vista o referentes basados en un hecho político y militar

Lo antes dicho, afirma Lerner (1997), no sólo implica que el alumno se sienta abrumado, si no que el maestro también se presione, por que no le es posible cubrir

los temas en las horas de clase, ya que la realidad del aula; deja ver que el docente sólo alcanza a revisar las primeras unidades, pero a pesar de esto no se seleccionan los contenidos en forma contundente, argumentando que es muy arriesgado decidir los temas que deben incluirse y excluirse, por lo tanto sólo hay una posibilidad "incluir solo lo esencial".

De esta forma se manifiesta la intervención del docente y del Plan y Programa de Estudio en la problemática en la enseñanza de la Historia. Sin embargo no se debe considerar que la culpa recae nada más en uno de los factores, tal como lo hace Vargas (1997) quien en defensa del profesor argumenta que el problema de fondo no es el docente, si no los planes de estudio con que se forman las maestras y maestros de educación básica, y la incongruencia que existe entre el enfoque del programa y el contenido del temario, así como la actual normatividad y situación administrativa en la secundaria; sino por el contrario, la problemática debe analizarse en forma global.

Desde este punto de vista para Vargas (1997) la actual práctica docente de las maestras y maestros de secundaria, no recupera la naturaleza, ni la utilidad de la Historia al no potencializar las habilidades cognitivas de los alumnos, al fomentar un pensamiento individualista y al promover un conocimiento poco significativo del pasado sin referenciarlo con los hechos históricos actuales; ya que como señala Filner (Citado por Lerner, 1997) uno de los objetivos clave en la enseñanza de la Historia es relacionar temas generales con hechos específicos.

De lo anterior se desprenden diversos motivos tanto profesionales, como de investigación y formación, enfocados a plantear la importancia que tienen las estrategias en la enseñanza de la materia de Historia para abatir en alguna medida los problemas de baja calidad educativa y apoyar e impulsar la didáctica como disciplina encargada de generar nuevos recursos y formas de enseñanza de la Historia, así como extender este campo para la investigación y profesionalismo del psicólogo educativo, lo cual implica considerar:

- ♦ El desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales a favor de difundir una enseñanza menos tradicional y un aprendizaje más activo.
- ♦ Los procesos psicoevolutivos del adolescente para inferir en el tipo de conocimientos que puede abordar y los recursos con los que necesita contar para ello, así como las habilidades, actitudes y destrezas que tendrá que desarrollar y efectuar en el proceso de aprendizaje; desde la psicología cognitiva y constructivista.
- ♦ Reconocer la importancia del pensamiento docente en el proceso educativo a partir de sus teorías implícitas que permean su enseñanza (planificación: selección de objetivos, contenidos y criterios para evaluar y el desarrollo curricular, la práctica cotidiana en el aula con los procesos y conductas que para ello presume).

- ◆ Y sobre todo plantear líneas de investigación que permitan cubrir las demandas de la educación que surgen específicamente en la materia de Historia ante la baja calidad y rendimiento que se presenta en la misma, puesto que según Guevara, ocupa el tercer lugar con mayor índice de reprobación en nuestro país.

Por lo tanto es tarea de los profesionistas de la educación hallar estrategias de acción para implementarlas en la reforma educativa enfocada desde el nivel instructivo a generar métodos y recursos de la enseñanza-aprendizaje que faciliten el proceso para acceder a un aprendizaje significativo de los contenidos históricos del currículum. Para ello la Psicología Educativa debe adquirir y crear medios de enseñanza que no sólo retomen los medios didácticos o los cambios curriculares, sino también el pensamiento del profesor, puesto que forma parte de todo el proceso de la reforma educativa.

Esto quiere decir que para intervenir directamente en esta tarea se necesita una visión global y pleno conocimiento de la problemática y su desarrollo. En este punto es innegable que los maestros recurren a las estrategias que faciliten el proceso de enseñanza a partir de los objetivos y contenidos a enseñar y que éstas están permeadas por sus teoría implícitas, ideas o nociones de la Historia y su didáctica, ya que un problema concreto en la enseñanza de la Historia es la objetividad que a su vez depende de la perspectiva historiográfica del profesor y del carácter instruccional relacionado con los factores relevantes para la construcción de dicho conocimiento. De esta manera el profesor usa el tipo de estrategia que le convenza, abocado a lograr un aprendizaje significativo y no únicamente memorístico, elegidas a partir de los contenidos y desde luego del tipo de concepción historiográfico que posee.

A partir de lo anterior, es obvio, como los problemas de la enseñanza de la Historia radican precisamente en la naturaleza misma de la Historia, puesto que su objeto de estudio es inherente al ser humano, la mayoría de las veces los profesores no se percatan que al enseñar Historia, también enseñan una forma de pensar, demostrando en cierto modo la poca dirección y conciencia en su papel en la enseñanza de dicha materia; señalando también que no es únicamente un problema en la existencia de materiales didácticos, ya que hay una gran variedad, que incluso ponen en aprietos al profesor en la elección del material y el momento en que lo empleará. Así mismo la enseñanza de la Historia no es un problema que solo le atañe al aprendizaje del sujeto, pues no hay que olvidar que durante la adolescencia los alumnos están mejor preparados cognitivamente para comprender los conceptos abstractos, el orden y tiempo implícito en los contenidos históricos.

En este sentido, se manifiesta en la fundamentación teórica los diversos problemas en la enseñanza de la Historia y sus posibles causas; sin embargo abarcar toda esa problemática en la investigación sería demasiado extenso y complejo, es por ello que se retoma como puntos de referencia las concepciones historiográficas, las estrategias de enseñanza y los contenidos curriculares, ya que estos tres elementos representan diferentes aspectos de la enseñanza de la Historia: el pensamiento del

profesor, su método o estilo de enseñanza, así como las propuestas de enseñanza y aprendizaje de las actuales políticas educativas de la SEP.

Por ello, el objetivo de la presente investigación se encamina a examinar la relación e influencia que existe entre concepciones historiográficas, estrategias de enseñanza y contenidos curriculares; a partir del desarrollo de las clases, de los materiales didácticos que se emplean, de los modelos de enseñanza con los cuales simpatizan las profesoras y sobre todo de sus juicios respecto a cómo se debe enseñar Historia.

Esta investigación aporta de algún modo información que facilitará la discusión entre los docentes, psicólogos educativos, pedagogos e investigadores (encargados de elaborar y proyectar nuevas didácticas y metodologías de enseñanza), preocupados por hallar nuevas formas de enseñar Historia, a partir de los recursos dados.

Por lo tanto el aspecto fundamental en el presente trabajo fue conocer las concepciones historiográficas de los profesores y su influencia en la selección y uso de estrategias de enseñanza a partir de los contenidos curriculares. Para tal efecto se llevó a cabo una investigación en las aulas y con el profesor, de tal manera se pudieron hallar determinados rasgos de las concepciones historiográficas en el pensamiento docente que al parecer tiene relación con el empleo y selección de estrategias de enseñanza, lo cual a su vez permitió categorizar las estrategias a partir de diversos factores y criterios: el tiempo, recursos, contexto social, integración del grupo, necesidades y conocimientos previos de alumnos y profesoras, tratando de hallar elementos de relación entre dichas estrategias y los rasgos pertenecientes a las concepciones historiográficas por cada profesora.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el aspecto metodológico de la investigación, en el cual se especifica las características de la muestra ; además de las técnicas e instrumentos con los cuales se obtuvo la información necesaria; haciendo énfasis en las cualidades de cada técnica, las cuales por diferentes rasgos permitieron llevar a cabo la investigación, también se describen los materiales y de forma detallada el procedimiento para la obtención de datos, paso a paso durante el proceso, justificando cuándo, cómo y por qué se empleó determinada técnica o instrumento para averiguar las diferentes concepciones historiográficas y estrategias de enseñanza.

Sujetos y Escenario

Los sujetos fueron cinco profesoras que imparten la materia de Historia en la Escuela Secundaria Diurna No. 188 "Aztecas", ubicada en la Colonia Santo Domingo, Coyoacán; dos docentes del turno matutino y tres en el vespertino y sus respectivos grupos, uno por profesora. Por la mañana eran un primer grado (1. D) y un tercer grado (3. B), mientras que en la tarde era un grupo por grado (1. B), (2. E) y (3. A).

MAESTRA	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	FORMACION ACADEMICA
A	32	13 AÑOS	Lic. Historia (UNAM)
B	40	14 AÑOS	Lic. Historia (UNAM)
C	24	3 AÑOS	Maestra (Normal)
D	38	18 AÑOS	Maestra (Normal superior)
E	35	11 AÑOS	Maestra (Normal)

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas empleadas para la obtención de la información fueron:

La Observación no participante, técnica sugerida por Lerner para indagar sobre la didáctica en la enseñanza de la Historia y sus relaciones con las concepciones historiográficas. Las observaciones fueron de tipo descriptivo (ver anexo 2), en las cuales se registraron los eventos del aula priorizando el trabajo del profesor en relación con las estrategias de enseñanza; cabe destacarse que las transcripciones de las observaciones eran complementarias, puesto que al haber dos observadoras existían dos transcripciones diferentes, es por ello que se fijaron criterios basados en la conducta del profesor para la transcripción de los eventos.

Se realizaron Entrevistas semiestructuradas, para recabar información acerca del pensamiento docente; en particular, de sus concepciones historiográficas, las preguntas de la primera entrevista eran sencillas con la finalidad de indagar de manera directa tanto los datos personales y laborales del docente, así como:

1. La concepción de Historia
2. Las Estrategias de enseñanza
3. Los modelos de enseñanza y las concepciones historiográficas.

Esta entrevista se basó en los cuestionamientos que plantea Lerner para la investigación del profesor mismo, sobre como enseñar Historia, y de algunos ítems del cuestionario que empleo Guimera en la investigación con profesores de bachillerato.

Las otras dos entrevistas se estructuraron a partir de las observaciones, de las dudas que surgían durante las observaciones, o de los comentarios que hacían las profesoras fuera del salón, teniendo como puntos de referencia principalmente:

1. Los contenidos curriculares y elaboración del Plan de enseñanza.
2. Los materiales didácticos en los que se apoya.
3. El tipo de discurso que emplea al impartir los contenidos del programa oficial.
4. La relación que se establece entre maestro y alumno durante la clase (participaciones, revisión de tareas, aplicación de exámenes).

Por último también se empleo un cuestionario, para averiguar de una forma más precisa las diferentes concepciones historiográficas que influyen el pensamiento de cada profesora, ya que aun con las entrevistas surgieron dudas respecto a la corriente historiografica por la cual se inclinaba cada profesora

Este instrumento se compuso de 10 items con preguntas de opción múltiple contruidos en base a las características y rasgos particulares de cada concepción sobre aspectos docentes que señalan Guimera (1993) y Lerner (1991), referentes al empleo de materiales didácticos, propósitos y objetivos en la enseñanza de la Historia, concepción de conocimiento histórico y las principales dificultades a las que se enfrenta el docente cuando enseña las nociones históricas (secuenciación, relativismo histórico, cronología y tiempo histórico).

De la esta manera se construye a partir de frases dichas por las profesoras, extraidas de las respuestas dadas durante las entrevistas, puesto que el lenguaje resultaba mas sencillo y comprensible para ellas debido a su familiaridad con los conceptos.

Materiales

- Hojas con formato para las observaciones de tipo descriptivo (ver anexo 2)
- Plumas y Lápices
- Grabadora y cassettes para entrevistas
- Cuestionario (ver anexo 3).

Procedimiento

Se realizaron las observaciones de tipo descriptivo no- participante en el interior de las aulas. Las observadoras se colocaron en dos extremos diferentes del salón (una adelante y la otra en la parte de atrás); cada sesión fue en promedio de 40 minutos, aunque hubo ocasiones en que las sesiones duraron 25 minutos. El objeto

primordial fueron las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para impartir su clase, y los contenidos que se revisaban en clase.

Como se senalo, las transcripciones fueron complementarias a partir del registro de observacion de cada una de las observadoras, dichas transcripciones se elaboraban al termino de cada sesion de observacion, de tal manera la informacion aun estaba fresca y era mas facil complementar las transcripciones; ademas con tres maestras el numero de alumnos era reducido y se podia tener mayor observacion de todos los eventos

El número de observaciones por profesora tuvo variaciones a partir de las unidades temáticas que se revisaban, pues mientras algunas maestras enseñaban los contenidos curriculares de las unidades (ver anexo 4), en seis sesiones, otras lo hacían en 9 o 10.

El periodo de observaciones fue 7 semanas, realizando entre 10 y 15 observaciones por semana, ya que la clase de Historia se imparte tres veces, aunque no siempre se cumplía con el horario.

Paralelamente se realizaron tres entrevistas semiestructuradas por profesora, (ver anexo 1), intercalándolas con las observaciones, es decir, cada dos o tres sesiones de observación se llevaba a cabo una entrevista, que como se señaló anteriormente se elaboraba a partir de dudas, comentarios y diferentes tópicos (contenidos, materiales y conductas).

A continuación se aplico el cuestionario a las cinco profesoras del cual se obtuvo de una forma más delimitada datos acerca de las diferentes concepciones que permean el pensamiento de cada profesora, permitiendo de tal modo deducir el tipo de concepciones historiográficas de las maestras.

El cuestionario estructurado tenía dos a cuatro respuestas dependiendo de las concepciones historiográficas que se habían detectado, tal es el caso de la Historicista, Marxista, Positivista, Escuela de Annales y Weberiana, ya que la Escuela de Annales y la Positivista tenían características similares y dependiendo de las ideas y de las estrategias de cada profesora se determinaba si era de una u otra concepción, lo mismo sucedía con las concepciones Weberiana, Marxista e Historicista, que también poseían juicios e ideas parecidas.

De esta manera en la primera pregunta del cuestionario trata de los objetivos de la enseñanza de la Historia, y si la profesora contestaba: a) correspondía a la concepción historiográfica "*Historicista*", si contestaba b) era "*Positivista*", si optaba por la c) se identificaba con la concepción "*Marxista*", y si tachaba la d) era "*Weberiana*", pues se procuro poner en cada respuesta rasgos de cada una de las concepciones historiográficas retomadas del sustento teórico que avala esta investigación.

La segunda, tercera y cuarta tenían un orden parecido, pero contaban con menos opciones ya que algunas características entre concepciones al ser iguales limitaban las opciones en las respuestas pero aún así permitían indagar determinados juicios de las profesoras.

Por el contrario en el caso de la pregunta cinco, en la cual se aborda el aprendizaje significativo de los alumnos a través de testimonios concretos y tangibles, a pesar de tener únicamente dos respuestas, daban una idea determinada sobre la concepción que influye en la profesora en la elección de estrategias encaminadas al logro de aprendizajes significativos, ya que si respondían que "Sí" se calificaba como un punto en la concepción Positivista, y si contestaba "No" poseía cualquier otra concepción.

Algo parecido sucedía en la pregunta siete con dos opciones también, por lo tanto al responder en estas dos opciones con rasgos de la concepción Positivista, aunque en las demás respondiera con opciones de Escuela de Annales e incluso Historicista, se manifestaba en sus respuesta un clara identificación con la concepción Positivista.

Las preguntas seis, ocho y nueve, las cuales trataban sobre los objetivos de estimulación, la enseñanza de nociones históricas y los materiales didácticos, tenían tres o cuatro opciones de respuesta, aunque estas correspondían a rasgos de concepciones críticas en su mayoría, es decir que si respondían a ó b, poseían rasgos de concepciones como la Escuela de Annales o el Historicismo, en cambio si tachaban las opciones c ó d sus respuestas correspondían a las concepciones Marxista o Weberiana.

En el caso de la pregunta diez, en donde se les cuestionaba acerca del objetivo de las estrategias de enseñanza. Si por ejemplo contestaba a la opción a) se identificaba con la concepción "*Marxista*", puesto que consideraba que eran útiles para facilitar el aprendizaje de los alumnos, si respondía b) era "*Positivista*", ya que considera que se deben usar únicamente para mantener el orden y la disciplina; y si tachaban la última opción, aunque tomara en cuenta las dos opciones anteriores su respuesta era rasgo de la concepción "*Historicista*", ya que de alguna manera esta concepción trata de reconciliar a las dos anteriores, las cuales son diametralmente opuestas.

Las respuestas del cuestionario, así como la información recabada mediante las entrevistas y las observaciones evidenciaron durante en el desarrollo de su enseñanza, así como en sus opiniones (pensamiento docente), en donde se detecto la presencia de más de una concepción por profesora, la presencia e influencia de las concepciones historiográficas en la enseñanza de las profesoras concluyendo de este modo el trabajo de campo.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se efectúa el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos arrojados de las entrevistas, observaciones y cuestionarios durante la investigación. En primer momento se especifica sobre la aplicación y calificación del cuestionario, para dar paso al análisis de las concepciones historiográficas con las que se identifica cada profesora, posteriormente se categorizan y describen las estrategias de enseñanza, las cuales comprenden también el análisis de las entrevistas y observaciones, concluyendo la discusión con una gráfica general en la cual se reflejan las diferencias de las profesoras en el uso de las diferentes estrategias, relacionando estos datos con las concepciones que se detectaron.

Después de haber efectuado las observaciones y entrevistas se realizó un análisis para detectar el tipo de estrategias que empleaba cada profesora, así como la descripción de las mismas, su frecuencia y tipo de materiales didácticos que usaba para cada estrategia.

Posteriormente, en base a este análisis se detectaron las diferentes estrategias; sin embargo la información arrojada no fue muy clara con respecto a las concepciones historiográficas que posee cada maestra, por lo tanto fue necesario aplicar un cuestionario cerrado con respuestas de opción múltiple, que permitió indagar más acerca de las concepciones, ya el análisis de las observaciones y las entrevistas solo señala rasgos inconclusos del pensamiento docente.

Así mismo se tomaron como puntos de referencia las respuestas a las diferentes entrevistas sobre la concepción de la Historia y estrategias de enseñanza, el uso y selección de materiales didácticos, viabilidad de los objetivos y contenidos, organización didáctica de las clases, objetivos propuestos por las profesoras, etc. para construir el cuestionario, permitiendo de este modo estimar las concepciones historiográficas de cada profesora, empleando para ello criterios tales como la selección de materiales, importancia de los mismos, dificultades para aprender Historia, principales objetivos de formación.

Todo ello condujo a inferir sobre el tipo de concepción de cada profesor, sin embargo no se pudieron hallar totalmente determinadas y puras, por el contrario es una mezcla de dos o tres corrientes, observando, de esta manera, que tampoco se podría determinar la relación y mucho menos la influencia de estas en la selección y empleo de estrategias de enseñanza.

De tal manera se aplicó dicho cuestionario (ver anexo 3), el cual se calificó por un punto por respuesta; es decir, que aun cuando eligieran la opción *a* o *d*, esta respuesta contaba con un punto de frecuencia, ya que al a ver diferentes opciones en cada pregunta, no se le podía dar una puntuación específica. Se agruparon los puntos por concepción, si tenían mayoría de A y B estas se tomaban como puntos de concepciones positivista, de esta forma se determinaba el tipo de concepción, complementándose con las respuestas de las entrevistas

Posteriormente se agruparon todos los cuestionarios y se procedió a sacar el porcentaje de respuesta por maestra, de tal forma se puede detectar el tipo de concepción a partir de los porcentajes de las respuestas de cada profesora.

Por ejemplo, la profesora A tiene mayoría de respuestas *a* y *d*, opciones correspondientes a rasgos de las concepciones historicista y marxista, respectivamente; en cambio la profesora B presenta mayormente respuestas de la opción *b* y en menor grado *a* y *c*, las cuales tienen un porcentaje menor pero proporcional, indicando que la primera es una concepción bien definida (Escuela de

Annales), mientras que las otras dos son menos consistentes (Weberiana e Historicista).

Al calificar el cuestionario la profesora C, se detecta una variada gama de respuestas, correspondientes a diferentes concepciones, aún así las opciones con mayor frecuencia son la *a*, identificada como rasgos de la corriente historicista, así mismo es la única que respondió a la opción *d*, identificada como características exclusivas de la concepción marxista, ya que la opción *c* corresponde a una combinación entre las concepciones marxista y weberiana.

En cambio la profesora D presento en su mayoría la respuesta *c*, y en menor grado respuestas *b*, de manera similar a la profesora A, por lo tanto se manifiesta la identificación de concepciones de indole crítico. Por último, en forma opuesta la profesora E tiene 50% de respuestas *a* y *b*, esto indica que presenta la concepción historicista y la positivista.

Posteriormente se contabilizó la frecuencia de las opciones respondidas por cada pregunta, para estimar los porcentajes de las opciones.

Tabla 1. Porcentajes de respuestas del cuestionario

Pregunta	a	b	c	d
1	20%	0	40%	40%
2	0	20%	80%	0
3	60%	20%	20%	0
4	0	80%	20%	0
5	100%	0	0	0
6	20%	0	20%	60%
7	80%	20%	0	0
8	0	40%	60%	0
9	0	80%	20%	0
10	40%	40%	20%	0

Esto indica que en su mayoría las maestras se identifican con las tres primeras, opciones correspondientes a rasgos de las concepciones Historicista, en el caso de *a*, Positivista, opción *b*, y marxista/weberiana, respuesta *c*, que corresponden a juicios similares entre las dos concepciones o en su defecto a juicios marxitas únicamente. La opción *d*, la cual por cierto solo aparece en cuatro preguntas, no fue una opción preferente, incluso, es curioso como las dos profesoras (C Y E) con la concepción positivista optan por ella, debido quizá, a que parece más una respuesta para justificar determinadas actitudes.

De tal manera se pueden determinar las concepciones historiográficas de cada maestra, cabe señalarse que las profesoras no presentan una sola concepción, si no que opinan conforme a dos o tres concepciones al mismo tiempo, claro esta que una

o dos de ellas predomina en sus actos durante su enseñanza, nada más en dos casos hubo una mezcla de dos concepciones contrarias que son la marxista y positivista.

Por ejemplo la profesora A se rige por una concepción marxista, considera de suma importancia la participación y opinión de los alumno, así como la formación de un alumno crítico y consciente de su realidad; así mismo manifiesta la necesidad de un aprendizaje significativo en la Historia a partir de las situaciones y el contexto mediante estrategias abocadas a la formación crítica (discusión y análisis).

Sin embargo, se puede suponer, al calificar el cuestionario, que en ella también se presentan otras dos concepciones: la weberiana y la historicista. La primera de ellas posee rasgos similares a la marxista, ya que para esta profesora un objetivo fundamental en el aprendizaje es la comprensión de procesos históricos así como del comportamiento de sus personajes, a su vez emplea estos elementos (acontecimientos y personajes) para centrar la explicación de un tema, cuestión que le facilita la enseñanza y aprendizaje de nociones históricas.

Por otra parte se halló que la maestra en diferentes juicios presenta una concepción historicista, aunque en menor grado respecto a las dos anteriores; esto resulta de sus respuestas sobre la planificación y programación de la enseñanza, aunque esta planificación no fue un factor decisivo en su actuación dentro del aula.

Algo parecido sucedió con la maestra D, puesto que para ella la planificación anual también equivale al soporte de su enseñanza, aunque difiere de la maestra A en su juicio sobre la presentación de la historia en los programas de la SEP, ya que asegura es tediosa y poco atractiva para el alumno.

En este sentido es relevante saber que si ambas maestras presentan la concepción historicista es porque esta visión histórica se presenta en la mayoría de los profesores de Historia en México, según el estudio realizado por Vargas (1997) en donde se indica que la mayoría de los profesores respondan a la corriente historiográfica del Historicismo como actitud tradicional en el magisterio en México.

A su vez, en esta profesora también predomina el marxismo como concepción historiográfica en las respuestas de cuestionario y en sus actos a partir de considerar como base en la enseñanza de la Historia la curiosidad y necesidades del alumno, así como en los conocimientos previos, tanto de ella como de los alumnos a partir de métodos más novedosos los cuales por desgracia no emplea en el aula. De manera similar la profesora A opina que los testimonios o la representación de ciertos acontecimientos mediante la Historia viva implican estrategias de enseñanza acordes a los objetivos que busquen estimular, en el alumno, el razonamiento lógico en base a sus intereses.

Así mismo, en una mínima parte tiene mucha influencia en su pensamiento, pero en gran parte sus actos manifiestan la concepción historiográfica denominada Escuela de Annales, puesto que siempre recurre a los materiales didácticos opta por

el clásico libro de texto y las monografías, aunque parece ser más un hábito o una costumbre que una decisión tomada conscientemente a partir de sus teorías sobre la enseñanza, al mismo tiempo opina que las estrategias de enseñanza no siempre son indispensables, ya que con la experiencia y preparación no son necesarias.

La profesora que sí presentó de una manera consistente esta concepción fue la del B al considerar las estrategias de enseñanza como un medio de control de grupo o como la planificación y uso de materiales didácticos; tal como lo considera Guimera (1993) el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de la organización didáctica de las clases por parte del profesor. Se destaca en su estilo de enseñanza que la concepción positivista pondera sobre otra totalmente opuesta como la marxista. que posee un 30% en las respuestas del cuestionario, contra 50% de las opciones correspondientes a la concepción positivista.

Al estimar tanto en los objetivos fundamentales de la enseñanza como en la consistencia del conocimiento histórico el énfasis en el desarrollo de un interés por el pasado y la comprensión del alumno de valores de nuestra sociedad basándose para llevar a cabo el proceso educativo en la curiosidad y necesidades del alumno para que ellos de verdad comprendan los acontecimientos que se están revisando a partir de testimonios concretos y la reconstrucción de hechos (películas) que ejerzan un verdadero impacto en el aprendizaje es evidente que posee en su pensamiento rasgos claros de una concepción marxista.

Es importante mencionar que la profesora, reportó en las entrevistas aspectos que no eran del todo consistentes con su actuación. De lo anterior se desprende que existe una confusión en su pensamiento, ya que por un lado considera como objetivo la comprensión y el desarrollo de los chicos y por otro define a las estrategias como técnicas para mantener un orden y poder conducir su enseñanza.

De igual manera se presenta en dos de sus respuestas del cuestionario la concepción weberiana, ya que opina que el chico debe de comprender los procesos históricos y el comportamiento de sus personajes, pero este ítem por si sólo carece de representación, puesto que incluso dentro de la concepción marxista la comprensión de procesos históricos también se puede entender como un objetivo de enseñanza, aunque en el aprendizaje esta concepción considere más relevante que se estimule el razonamiento lógico a partir de sus intereses.

De la misma manera la profesora C también posee dos concepciones contrarias que influyen en sus actos (positivista) y su pensamiento (marxista y weberiana) del cual, por cierto, depende una identificación plena con la enseñanza y aprendizaje constructivista aunque no terminó de aterrizar esta forma de pensar en sus estrategias de enseñanza, en el salón de clases; pero sí en sus juicios al respecto, ya que las opciones correspondientes a dicha concepción tienen un 40% de respuesta.

La concepción marxista, se presentó desde su definición del conocimiento histórico; como la comprensión de acontecimientos históricos y la enseñanza del

mismo, en donde para la profesora el aprendizaje debe ser significativo a partir de la representación de hechos y testimonios concretos y tangibles.

Así mismo se observa como la maestra concuerda en algunos juicios e ideas principales en la corriente historiográfica weberiana, al considerar que un objetivo de aprendizaje en la Historia es tratar de comprender que los sucesos tienen una multiplicidad de causas, consecuencias y personajes, identificándose también con la concepción marxista cuando considera que la enseñanza debe estar enfocada a la formación del criterio propio del alumno. De tal modo se puede observar como ciertas concepciones pueden inmiscuirse, sin que predomine una sobre la otra, sino con la fusión de ambas.

Por otra parte también se encontraron en las respuestas del cuestionario y, en las opiniones de las entrevistas, pero sobre todo en la observación, rasgos característicos de una concepción positivista desde el momento en que el soporte de su enseñanza es el temario y los objetivos del programa, así mismo el libro de texto, monografías y recortes como materiales didácticos. Esto indica que las bases en su enseñanza eran de corte tradicionalista, posiblemente resultado de su poca experiencia, puesto que en comparación con las demás concepciones que domina su pensamiento durante su práctica curricular, ésta tiene un mínimo de representación respecto a las dos concepciones anteriores.

Por último la maestra E, presenta de forma determinante, la concepción instruccional e historiográfica positivista, en un 50% en las respuestas del cuestionario. Para ella el verdadero objetivo de aprender Historia es comprender la naturaleza de los datos partiendo del programa y sobre todo del libro de texto, el cual, por cierto junto a las monografías forma parte de los materiales didácticos que emplea con mayor frecuencia.

En este punto cabe destacarse la respuesta que dió en las entrevistas pero sobre todo en el cuestionario sobre las nociones históricas, opinión que refleja un pensamiento positivista netamente; ya que para ella este tipo de conceptos no implica ninguna dificultad en el aspecto cognitivo para el aprendizaje y mucho menos para llevar a cabo su enseñanza.

Sin embargo no sólo presenta esta postura, ya que el otro 50% corresponde a la denominada corriente historicista, que por lo visto y según la bibliografía revisada es la concepción historiográfica que impera en muchos maestros de Historia, que es como una disciplina más no una ciencia. Por lo tanto el aprendizaje de la Historia debe ser más significativo a partir de testimonios concretos, de datos substanciales, pero la representación como un recurso en la enseñanza no refuerza el aprendizaje, incluso no causa un impacto superior en los chicos en comparación con los cuestionarios y exposiciones.

Por lo tanto, se puede indicar que las concepciones entre maestras no tiene gran variación y que cada profesora no se identifica con una sola concepción, sino con dos o hasta tres de manera consistente, tanto en sus opiniones como en el desarrollo de su práctica. Lo anterior indica que en la mayoría de las maestras sus

opiniones son consistentes respecto a sus estrategias de enseñanza y la forma en que emplean y seleccionan las mismas; ya que estas concepciones determinan en gran parte las estrategias que utiliza cada profesor.

En este sentido, las estrategias forman parte de su pensamiento y se pueden definir como técnicas a grandes rasgos, o como secuencias de procedimientos que se eligen con el propósito de facilitar el aprendizaje. De esta forma se puede decir que una estrategia engloba otros procedimientos que persiguen el mismo fin.

A continuación se describen las ocho categorías de análisis más representativas durante el período de observación, y que de alguna manera engloban otros procedimientos y materiales; cabe destacarse que cinco de estas se seleccionaron como educativas y las otras tres directivas a partir de la clasificación de Pozo (1990).

La primera categoría se le denomina **Explicación de conceptos y acontecimientos**, esta estrategia implica la introducción del tema, la contextualización y retomar conocimientos previos, dando un panorama general acerca del tema que se este revisando, ya que en el programa de Historia se plantea que mediante los contenidos, *"esta materia permite organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, en las manifestaciones culturales y en la organización social y política, con el fin de que los alumnos comprendan las formas de vida actual"*, es decir que a partir de una explicación clara que retome elementos conocidos para el alumno, los contenidos revisados tendrán significatividad.

En el caso de la segunda categoría, que lleva por nombre **Pregunta de datos y acontecimientos**, se agrupan con las preguntas de análisis y con el discurso ideológico, pues lo que se pretende con estas estrategias es desarrollar un pensamiento crítico en el alumno, pues el principal propósito de esta enseñanza es el *"desarrollo de las habilidades intelectuales y nociones"*, por lo mismo el plantear dichas preguntas resulta útil no sólo para el estudio del pasado, sino también para el análisis de los procesos sociales actuales, manejo, selección e interpretación.

La tercera categoría es la **Narración de acontecimientos y anécdotas**, en la cual se conjuga la narración de sucesos históricos, de anécdotas de personajes sobresalientes y chuscas. Por medio de esta estrategia se pretende que el alumno tenga una comprensión clara y sencilla de los acontecimientos históricos que se han suscitado hasta el momento, empleando para ello un lenguaje ameno y atractivo; pues tal como asegura la profesora A, hay muchos alumnos a los que les gusta que la Historia se les platique.

La cuarta estrategia es la **Síntesis**, la cual abarca esquemas, comentario de noticias y participaciones en general, propiciando de manera general que el alumno realice un recuento de los acontecimientos históricos y relacione diferentes sucesos históricos en el tiempo, de modo que también el tema que se este revisando quede más claro y pueda comprenderse el siguiente.

La última estrategia educativa es la **Investigación y aclarar dudas**, en la cual se contemplan el planteamiento de hipótesis y el esclarecimiento de dudas, así como los cuestionarios y revisión de los mismos. Con dicha estrategia las profesoras pretenden fomentar en el alumno, las habilidades básicas que propone el Plan y Programa de estudio, refiriéndose a la investigación, creatividad e imaginación, las cuales ciertamente le brindan al alumno mayor motivación y entusiasmo por el aprendizaje, siempre y cuando estas habilidades se encaminen por una buena asesoría del profesor, al logro de objetivos educativos. Así como aclara las dudas por parte del docente, quien para ello debe estar preparado y consciente de su papel.

Dentro de las estrategias directivas, se encuentran en primer lugar la **Lectura dirigida**, la cual incluye las actividades en los libros de texto y la clásica lectura de los alumnos en la hora de clases y la comprensión del texto. Esta estrategia predomina en la mayoría de las propuestas de enseñanza, ya que por un lado propicia la lectura, fundamental en el proceso formativo, y por otro pretende tener un control sobre el curso, en cuanto al tiempo y revisión de contenidos.

La siguiente estrategia es el **Dictado**, consistente en dictar el resumen del tema, ya sea a partir del libro de texto, de otros libros, o de material de la maestra, quien se dedica a dictar y los chicos a escribir. Es bien sabido que dicha estrategia es empleada en todas las materias, y en casi todos los niveles educativos, pero en la enseñanza de la Historia adquiere un papel primordial para las maestras tradicionalistas, ya que por medio de el mismo es más clara la explicación de los datos que para el alumno son difíciles de comprender debido a las nociones históricas, como el relativismo, la cronología y la secuenciación.

La última de las categorías es la **Localización geográfica**, que a su vez comprende las ilustraciones, esenciales para los temas en Historia, ya que según las profesoras con un dibujo queda claro el tema y se vuelve más significativo, que con el puro texto. En este sentido Ossana (1994) señala que para el adolescente aún es necesario hacer uso de ilustraciones y de la percepción para la comprensión de los contenidos.

Posteriormente se realiza el análisis del uso de estrategias maestra por maestra, abarcando en el mismo sus opiniones mediante las entrevistas y la forma en que aplicaban dichas estrategias a partir de las observaciones.

De este modo, en la gráfica 1, se observa que las estrategias educativas son representativas, particularmente **Preguntas de datos y acontecimientos**, en donde la profesora cuestiona a los alumnos acerca de conceptos abstractos y concretos, principalmente sobre cuestiones cívicas: nacionalismo, soberanía, garantías individuales, etc; lo cual desencadena un discurso de orden ideológico, con el fin de que los alumnos expresen sus propias ideas y el tema sea mejor comprendido.

M: "¿Cuál es la tendencia política de Comonfort?"

Alumnos: "Liberal moderado"

M: "¿Y qué pasó con esto?"

A: "Pues se dio un autogolpe de estado con el apoyo de los conservadores, de Zuloaga"

Sin embargo también se hace hincapié en preguntas de análisis, cuestión que revela de inmediato como en su pensamiento rige una concepción marxista; estas preguntas consisten, según sus propias palabras, en *"preguntar, tenemos preguntas de cosas que ellos entienden aunque a veces no son propiamente de Historia, pero sí les hago muchas preguntas como cosas de la sociedad, de nuestra política y posteriormente damos una vuelta a nuestro pasado"*.

M: "¿Qué son las garantías individuales?"

Les pide que hagan memoria sobre los conocimientos vistos en sus clases de civismo de segundo grado.

Rodrigo: "Son valores y derechos"

M: "No exactamente, más bien no son únicamente los derechos si no también son obligaciones que tenemos como ciudadanos, los privilegios que nos da la constitución al ser mexicanos".

Posteriormente se encuentran la **Explicación de conceptos y acontecimientos** estrategia empleada para dar la introducción al tema, enseñar o reforzar conceptos especificando sobre ciertos datos o actos históricos, puesto que en tercer grado es más frecuente revisar en los contenidos los procesos completos que profundizar en los conceptos; sirviéndose para lograr su objetivo de la contextualización de ciertos lugares o datos, que resultarán relevantes para el chico y hacerle más sencillo su proceso de aprendizaje.

M: "Acuérdense que les dejé investigar las leyes de Reforma y que también les dejé investigar sobre Lerdo de Tejada"

Gloria levanta la mano para responder pero Rodrigo la interrumpe

Rodrigo: "¿En qué consiste la Ley del Registro civil?"

M: "Pues básicamente en llevar un orden, una secuencia y una clara idea de los matrimonios, nacimientos y defunciones"

Rodrigo: "¿Y la de cementerios?"

M: "A principios del siglo XIX cuando una gente fallecía enterraban a sus muertos en sus propiedades, por ejemplo si se moría tu abuelito, tu podías enterrarlo si querías hasta en el jardín de tu casa, pero después de esto la ley ya no fue así, pues se regula esta situación":

De tal manera que los chicos completan la mininvestigación, escribiendo en sus cuadernos.

Así, se observa como la **Investigación y aclarar dudas** del alumno comprende una estrategia en la cual se observa plena identificación de la maestra con la enseñanza constructivista como lo asegura en la primera entrevista *"es importante*

que el alumno se interese, participe también, que construya su conocimiento involucrándose en su proceso de aprendizaje, de tal forma que sea activo también", es decir, que para la maestra es importante que tanto los chicos expresen sus dudas, como que ella sea capaz de aclararlas.

Gloria: "Oiga maestra, nosotros tenemos una duda, ¿qué paso con la Emperatriz Carlota?"

M: "Ah, esa es una pregunta muy interesante"

Sin embargo antes de que pueda responder Jesús dice

Jesús: "Se volvió loca"

M: "Sí efectivamente y como era una mujer no la podían enjuiciar y mucho menos fusilar, además de que ella era de la nobleza europea y tenía asegurada la corona de Bélgica pero realmente no hay muchos estudios de que le pasó, solamente se sabe que se desquició y vivió enclaustrada hasta su muerte, sin tener acceso a la corona":

Así mismo se manifiesta cómo la **Investigación** forma parte de un objetivo formativo, ya que para la maestra recurrir a la investigación por parte de los alumnos, es parte de la formación de juicios críticos y, si no cuenta con la información necesaria, es imposible formarse un criterio; esta estrategia consiste en dictar preguntas o temas a desarrollar, de los cuales ellos elaboran una pequeña investigación en su libro de texto, monografías o biografías.

Dentro de todas sus estrategias la maestra emplea diferentes recursos como el planteamiento de hipótesis, el comentario de noticias recientes, centradas sobre todo en la intervención de los extranjeros a Chiapas; ya que al revisar los contenidos correspondientes al Imperio de Maximiliano y las intervenciones, las noticias actuales se prestan para volver más ilustrativo el acontecimiento histórico; también utiliza el discurso ideológico con tintes nacionalistas de tal manera que crea partir de un concepto, una reflexión en una red de pensamientos, definiciones y hasta sentimientos globales sobre el mismo concepto o tema en específico al ver datos o acontecimientos de la Historia Universal siempre se presenta este tipo de discurso, más por iniciativa de la profesora que por un objetivo o contenido del programa.

Lo anterior se debe, a que según la profesora *"la Historia oficial es muy importante a nivel primaria, y es muy importante porque es necesario tener valores...pero creo que es más importante todavía ser críticos para entender nuestro presente; en secundaria debemos pretender que el alumno sea un ente consciente y productivo y sobre todo en el caso de la Historia"*, juicio relevante desde la concepción marxista.

Es así como se manifiesta que la profesora se rige por un objetivo formativo y de aprendizaje encaminado al desarrollo de un pensamiento crítico por parte del alumno, rasgo característico de su pensamiento dominado por la concepción marxista de índole crítico que junto con la weberiana, se presenta de manera consistente en

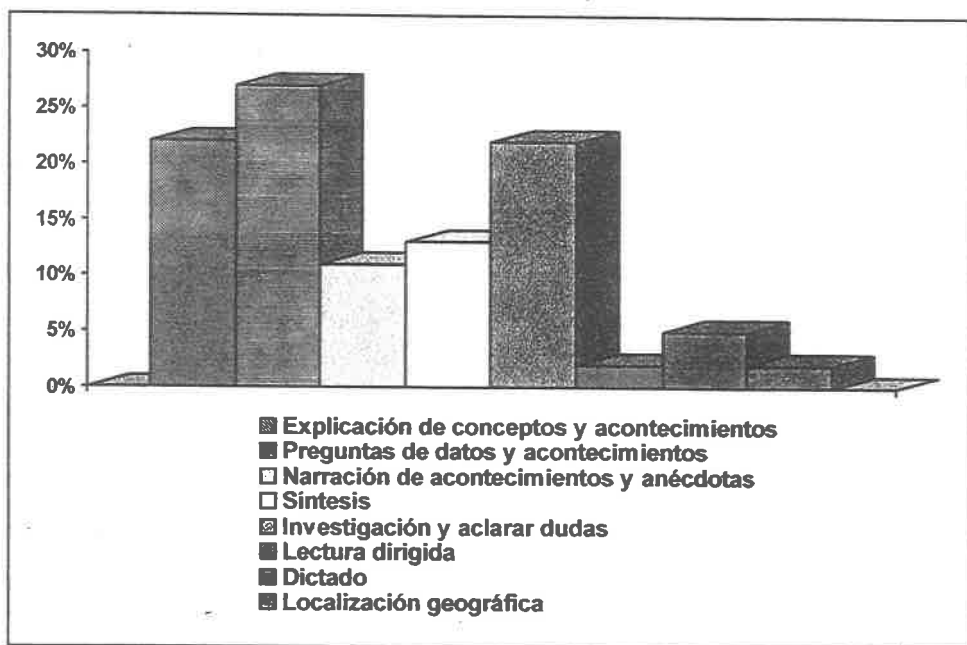
sus actos y opiniones, ya que según ella es importante que los alumnos comenten sus ideas, que imaginen y empleen su creatividad para divagar y conjeturar sobre determinados acontecimientos y personajes.

Incluso señala la profesora que es importante presentarle al adolescente hipótesis o darles oportunidad a que comenten sus ideas *"en secundaria el chico ya comienza con una mentalidad más crítica, el adolescente comienza a cuestionarse todo, casi todo lo pone en tela de juicio, no, entonces como que se interesa más por la Historia, por tratar de buscar él mismo y hacer más investigaciones"*, indicando de este modo que el chico debe tomar una postura hacia la Historia oficial y los Héroes nacionales, característica del weberianismo.

La maestra también recalca la importancia de personajes y sucesos en un amplio marco de circunstancias, aunque la diferencia esencial radica en que, en dicha concepción, la enseñanza es a destiempo, no hay etapas definidas y para la maestra estas sí existen, aunque determinadas por el programa y no por ella.

Por lo tanto, a partir de todas estas estrategias de índole crítica, se manifiesta la influencia de las concepciones marxista y weberiana en la elección y empleo de estrategias, como en la **Síntesis** y en la **Narración de acontecimientos y anécdotas**; pero lo es aún más en el empleo de materiales didácticos como la exhibición de películas, de la cual se desprende un análisis crítico del mismo y la **Narración de acontecimientos y anécdotas** de ciertos personajes, o bien la visita al Museo de las Intervenciones para contextualizar el tema del Imperio de Maximiliano y la Intervención francesa.

A su vez en la gráfica 1 se puede observar como las estrategias de orden directivo tiene porcentaje reducido de uso: esto indica que desde los **Dictados**, que más bien son copias de esquemas elaborados por la maestra para sintetizar los temas; hasta la **Localización geográfica e ilustraciones** y la **Lectura dirigida** no son de un gran agrado por parte de la maestra, ya que no le permite al chico un contacto directo con el contenido, si no con un material que implica desde el primer momento una postura respecto al contenido.



Gráfica 1. Porcentaje de estrategias empleadas por la Profesora A

En conclusión esto explica que en las estrategias directivas también predomina el marxismo como concepción historiográfica, aunque también se pueden apreciar el Historicismo, puesto que estas estrategias se derivan de esta concepción y se consideran tradicionales, pero la maestra les da su toque personal. Ejemplo de ello es la **Lectura dirigida**, la cual es totalmente diferente a las demás en el desarrollo de la misma la maestra o ellos leen y participan al mismo tiempo con preguntas y opinan sobre los sucesos, no nada más se trataba de leer si no de comprender la lectura y opinar sobre la misma.

En cambio con la profesora B, (ver gráfica 2), se manifestó mayor equilibrio entre estrategias educativas y directivas, la razón puede suponerse a que posee dos concepciones opuestas en su pensamiento. Por un lado se inclina en ciertos juicios hacia el Marxismo y el Weberianismo y en lo que se refiere a materiales didácticos y conceptualización de estrategias se rige por una visión de escuela de Annales sobre cómo enseñar Historia.

En las estrategias que figuran con más alto porcentaje, de las de carácter educativo, se encuentran la **Explicación de conceptos y acontecimientos**; estrategia empleada para dar la introducción del tema, particularizando sobre ciertos conceptos (organización política, senado, etc.), ya que en primer grado, se retoman mayormente los conceptos en los libros de texto y el Plan y Programa de Estudio, que en tercer grado en donde el discurso se hace imprescindible, prestándose, de esta manera, a desarrollar una clase oral cien por ciento expositivo característica de las concepciones positivistas (Historicista, Positivismo y Escuela de Annales). La profesora explica la importancia de ciertos acontecimientos para que ellos entiendan mejor el tema o, bien haciendo breves síntesis sobre temas anteriores.

Mientras ellos copian, la maestra les explica conceptos sobre la república, el Senado y les dice:

M: "Nosotros en la actualidad somos una república, esta fue una de las principales aportaciones de Roma a la humanidad, su organización social, lo cual debe consistir en una Democracia y el Senado también fue uno de los conceptos que se retomaron de la Roma antigua, para regular el poder Ejecutivo y como ustedes saben, nosotros contamos con un Senado."

Para la profesora *"es más importante explicar procesos y no sólo datos, por que a través de los procesos uno los puede ubicar"*. Sin embargo, también indica que enseñar conceptos no es tan fácil, ya que es difícil para el alumno entenderlos, puesto que, según ella: *"no traen hábitos de estudio y yo siento que en la primaria salen con un mínimo de conocimiento, por lo que es difícil que el alumno se relacione y se ubique en los conceptos"*.

Cabe aclarar que la profesora se apoya en los conocimientos previos, aunque no está muy consciente en qué momentos utiliza éstos durante su enseñanza.

Otra estrategia educativa que utiliza la profesora y selecciona a partir de la concepción historiográfica Marxista es la **Pregunta de datos y acontecimientos**: La maestra pregunta al azar o lanza una pregunta al aire, que tiene que ver con el tema, aunque la mayoría de las veces no le responden y, por lo tanto, termina haciéndolo ella misma o se queda sin responder la pregunta.

Continúa con la lectura y ellos subrayando, pero intercala preguntas con la lectura.

M: "¿Cuál es la diferencia entre los Occidentales y los Orientales?"

Pero nadie le responde, por lo tanto dejo sin solución la pregunta, pues ni ella misma la responde.

Sin embargo no siempre sucedió esto.

M: "¿ Cuáles son las tres clases sociales que se están revisando?"

A: "Patricios, Senadores y Plebeyos".

El hecho de cuestionar a los alumnos es importante para el desarrollo de la clase y personal de cada chico *"es importante que expresen su punto de vista personal, se van haciendo como una especie de hábito, de ir viendo y analizando, que piensen, y en casos de que no estén dando bien una respuesta, pues se les corrige, pues el niño va perdiendo el miedo de hablar y se está haciendo de otro tipo de hábito"*.

Como se puede ver, en la gráfica 2, la estrategia directiva que tiene mayor frecuencia es la **Lectura dirigida**, debido a que este era su método de enseñanza; es decir, que esta estrategia consiste en que mientras ella lee dirigiendo al grupo, los chicos deben subrayar las partes del texto que ella leía en voz alta, para que al terminar ellos hagan una copia del resumen.

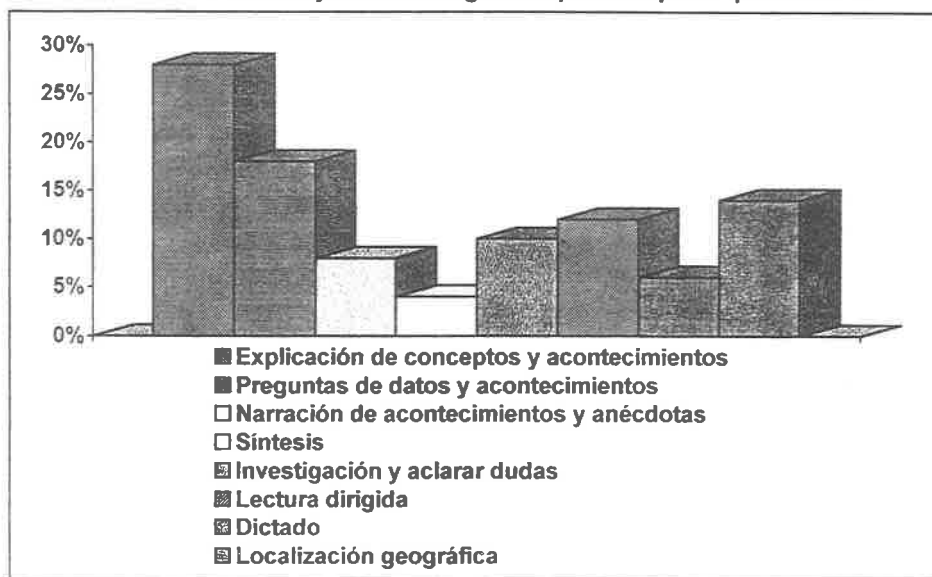
Después hace un recordatorio de lo que vieron la clase pasada y le indica:

M: "El tema de hoy será la expansión Romana. Saquen su cuaderno, su libro y su lápiz"

Ellos lo hacen y y la maestra comienza a leer y conforme van leyendo los alumnos van subrayando, mientras lee camina entre las filas y checa quién no trae el libro.

Como ella misma lo menciona *"son varios tipos de estrategias los que tengo, dependiendo del grupo, si el grupo es apático empleo el método que utilicé hace ratito en la mañana: así muy lento, llevando al grupo casi de la mano"*.

Gráfica 2. Porcentaje de estrategias empleadas por la profesora B



De esta manera, se puede destacar que la profesora se inclina hacia una concepción de escuela de Annales ya que las estrategias directivas, en general, tienen más porcentaje proporcionado juntos en comparación con las estrategias educativas. Esto indica que la maestra selecciona sus categorías conforme a los materiales didácticos como el libro de texto, monografías y recortes; tal como señala Guimera (1993) el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de la organización didáctica de las clases por parte del profesor.

Por lo tanto, es evidente que para ella las estrategias son el método de enseñanza, el empleo de los materiales didácticos y la disciplina en la conducta del grupo, ya que en esta concepción la organización es un factor decisivo para llevar a cabo el proceso educativo, y se sobrentiende que lograr disciplina es uno de los objetivos para tener cierto orden y organización.

En este sentido, las estrategias **Investigación y Dictado**, suponen en la mayoría de las ocasiones el empleo del libro de texto o de otros materiales didácticos (Escuela de Annales). Sin embargo también es evidente que las estrategias como **Síntesis, Narración de anécdotas o Localización geográfica**, se ven influenciadas por posturas del Weberianismo y Marxismo.

Antes de concluir el tema les enfatiza los problemas de las religiones.

M: "Las religiones siempre han sido un punto de unión y discordia, y sirven para encontrar paz o para pelear, en provincia se da mucho esta diferencia entre religiones".

Y les pregunta:

M: "¿Qué fue lo más grandiosa que dejaron los Romanos?"

Alumnos: "El derecho, su organización política"

Los chicos responden y ella les dice un breve recordatorio sobre lo que habían visto de la organización política de Roma.

Puesto que trata en sus explicaciones problemas actuales que le ayuda a entender el tema, a partir de tocar temas controversiales que se prestan a fomentar en el alumno cierta curiosidad por la Historia. Incluso al cuestionarla sobre esta estrategia ella señaló que recurre a ellos no con la finalidad de que el chico memorice los contenidos sino "*que analice y razone, que vaya dándole una secuencia a los hechos, pero por medio de un análisis y no por medio de la memoria*".

Como se puede apreciar en la gráfica 3, la profesora C utiliza más las estrategias educativas que las directivas. Se observa que las tres estrategias más representativas son de carácter educativo, aunque no precisamente por ello puedan considerarse estrategias seleccionadas y empleadas a partir de concepciones como la marxista y la weberiana, que aunque si se presentan en su pensamiento, también es cierto que la concepción positivista tiene mayor dominio en el pensamiento de la profesora.

La estrategia denominada **Investigación** consiste en la indagación y respuestas a cuestionarios elaborados por la profesora o del libro de texto, pero siempre hechos en su cuaderno de apuntes, puesto que para ella el cuestionario debe implicar una pequeña investigación por parte del alumno; por eso mismo para ella los exámenes eran de investigación, *"el examen debe hacerse en relación a hechos que se les pueden quedar más a través de esto ellos investigan y quieren saber más"*.

La maestra los llama por orden de lista de tres en tres para revisar su tarea.

M: "Acuérdense que les deje que investigaran qué es una factoría"

Después de revisar la tarea pregunta

M: "A ver, ¿qué es una factoría? Y ¿qué es una organización política?"

Moreno: "La organización política es la forma de gobierno de un pueblo".

M: "¿Qué es una factoría?"

Luna: "Es como una fábrica"

En este sentido, la **Explicación de temas y conceptos** tiene como intención lograr la atención del chico para evitar que se distrajera, como asegura la maestra *"no se trata nada más de explicar y que el chico esté sentado, se deben de cambiar estas dos formas, porque tampoco se trata de que haga lo que el alumno quiera"*, este revela de inmediato la simultaneidad de concepciones historiográficas encontradas y opuestas.

Aunque sus explicaciones no siempre resultaron lo suficientemente claras, para la maestra el exponer la clase es indispensable, este proceso consiste en que las profesora explica con palabras sencillas y utilizando ejemplos de diferentes conceptos o los temas en general de manera breve, tratando de aclarar las posibles dudas.

Después de explicarles que son las factorías y las colonias con diferentes ejemplos la maestra les dice:

M: "La función que tiene las factorías es más o menos como los centros comerciales, mercados o la central de abastos en el D.F., es donde uno va a comprar y ahí se encargan de abastecer todos los productos indispensables para la supervivencia".

Para ilustrar sus explicaciones la profesora trata de retomar los conocimientos previos, al preguntar sobre el concepto de organización política al revisar contenidos de las civilizaciones, o trata de contextualizar estos ejemplos y hacer que para el chico fueran actuales y por ende reales.

Así que comienza a dictarle que es una factoría, al mismo tiempo escribe el concepto y su significado en el pizarrón.

La maestra les da un ejemplo de lo que conocen sobre las empresas en México, tratando de que lo comprendan.

M: "Por ejemplo, Sabritas es una factoría, ya que es una empresa donde se fabrican productos que son comestibles y es enorme, y produce y vende mucho por todo el país. A ver ustedes díganme el nombre de una factoría"

Alumnos: "Ah, Coca cola, Bimbo."

M: "Así es".

La maestra recurre a la contextualización o a los conocimientos previos ya que para ella *"se trata de darles de los contenidos lo más importante, lo que piensa tal vez sea de interés para ellos, para que vean lo más interesante de esto y que vean a futuro lo que les puede dejar, entonces tal vez ellos tengan que ver cual es la relación y sobre todo la problemática actual de nuestro país hoy en día"*.

Posteriormente, se encuentra la **Síntesis**, la cual por cierto difiere en su desarrollo de los pasos que emplean las otras profesoras para llevarla a cabo, puesto que la maestra recurre a las actividades del libro de texto y explicaciones de ella, así como a los dictados para dar la síntesis del contenido.

Para la profesora esta estrategia representa la oportunidad de que los chicos refuercen junto con las actividades los conocimientos aprendidos y que hubiese una mayor comunicación *"yo empleo la comunicación, trato de comprenderlos y platicar con ellos, también trato de impulsar la integración del grupo"*; de esta manera, se manifiesta en las observaciones que el grupo y la maestra conviven más y se integran mejor.

Entonces empieza a explicar en qué consiste el ejercicio, el cual se debe contestar a partir de sus propios conocimientos, mientras ella hace unos dibujos del esqueleto de un barco en el pizarrón y les insiste:

M: "Las respuestas no las van a encontrar ni en el libro, ni en la monografía, para contestarlo tienen que utilizar su imaginación".

Mientras los alumnos están terminando, ella con el apoyo de los dibujos del pizarrón explica:

M: "A los barcos antiguos se les impulsaba con la fuerza bruta, con la fuerza del hombre, casi todos los transportes se ponían en marcha por la fuerza de los animales, con bultos, etc., pero en el transporte marítimo el hombre era el que remaba, posteriormente se descubrieron los motores de vapor, y así hasta que un día se utilizó la gasolina para navegar. Bueno esta es la proa de un barco, la parte de adelante y la de atrás es la popa, las actividades para que funcionen los barcos hoy en día son diferentes, se utilizan para la exportación de diversos productos, ya sea de comida, ropa, medicamentos, en fin, o para el turismo y la investigación en los océanos. Sin embargo, en la antigüedad se utilizaban básicamente para llevar y traer mercancía agrícola o para llevar combustible de guerra".

Con esta explicación le da fin al tema de la Tecnología Náutica.

Después de llevar a cabo la revisión de los cuestionarios y las observaciones de esta maestra, se puede concluir que la profesora se identifica con una enseñanza constructivista, cuya finalidad es que el alumno comprenda el presente y poder analizarlo críticamente.

Lo anterior manifiesta que esta maestra asume la concepción marxista en algunas estrategias, pero a su vez posee rasgos de la concepción weberiana, al observar que las estrategias de investigación tiene el más alto porcentaje; tal como señal Lerner (1989), el profesor recurre por lo general a la investigación y el tratamiento que hace del relativismo histórico es centrar las explicaciones en los personajes históricos.

Esta situación se presenta en otra circunstancia, ya que la profesora en lugar de echar mano de los personajes históricos emplea conceptos para centrar las explicaciones del tema; lo cual nos remite a la concepción historicista, puesto que la explicación de conceptos es un rasgo fundamental de esta concepción, pero la diferencia radica en que para el Historicismo la explicación de conceptos se centra en lo particular con una mayor especificidad; en cambio, la profesora emplea la enseñanza de conceptos como un recurso para generar en los alumnos el razonamiento lógico (marxismo). Esto se manifiesta al hacerles preguntas de datos y acontecimientos, con los cuales da inicio al tema. De esta manera, se detecta que las estrategias de carácter educativo tienen siempre la influencia de las concepciones marxista y weberianista.

En oposición las estrategias directivas se encuentran regidas por la concepción positivista, puesto que la maestra recurre mayormente al **Dictado** (12%), haciendo uso de materiales didácticos como el libro de texto o las monografías, en un esfuerzo porque los contenidos queden mejor comprendidos, sin embargo, siempre trata de guiarse por juicios actuales respecto a la interacción con el alumno y al aprendizaje significativo.

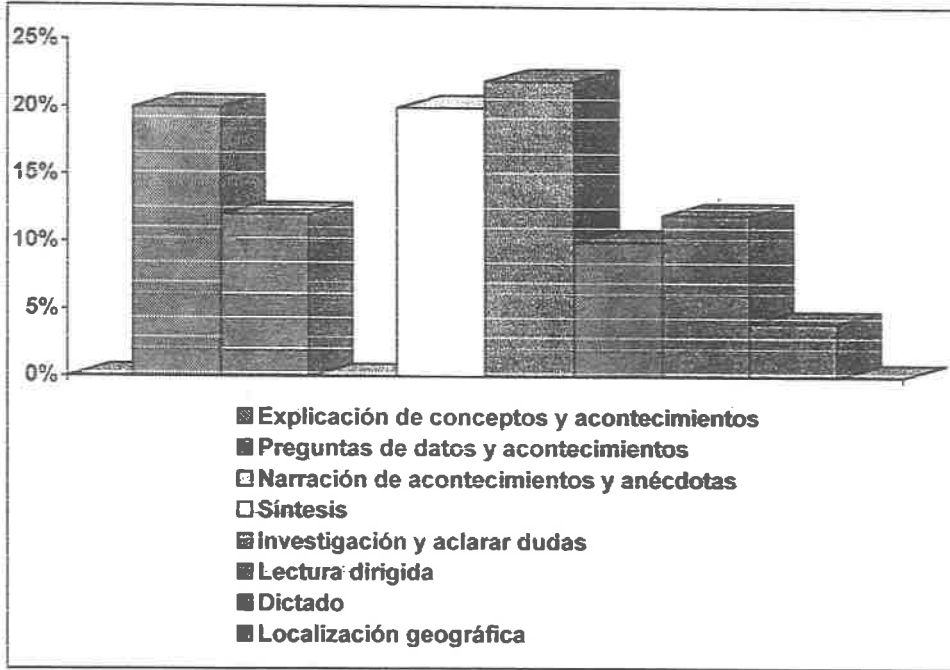
Dicta el título del nuevo tema y lo anota en el pizarrón: La Revolución de la Escritura Fonética, comienza el dictado, va leyendo en su cuaderno y de su libro en forma pausada y despacio dictando.

M: "La manera en que nos comunicamos hoy en día y en la antigüedad es por medio de los sonidos".

Hace una pausa, escribe la palabra en el pizarrón y les dice: M: "Ahora van a hacer lo que hacían en el kinder o en la primaria, ya que les enseñaba a deletrear, o descomponer la palabra letra por letra".

Se observa entonces, como las estrategias directivas se emplean más por hábito y debido a su poca experiencia que por una decisión razonada totalmente (ver gráfica 3).

Gráfica 3. Porcentaje de estrategias empleadas por la profesora C



Respecto a la profesora D, la gráfica 4, muestra el importante uso de dos estrategias en particular; una de carácter educativo (**Explicación de conceptos y acontecimientos**) y, la otra, de carácter directivo (**Dictado**). Ello manifiesta la simultaneidad de dos concepciones historiográficas en su pensamiento (weberiana e historicista), las cuales a pesar de no ser contradictorias en su totalidad, si difieren en muchos aspectos.

Primeramente están dentro de las estrategias directivas como representativa el **Dictado**, tal estrategia consiste en dictar apuntes en forma tipo esquema de los temas y subtemas, ya que la maestra lleva un riguroso temario por unidad y, el dictado se presta a avanzar de una forma más apresurada el curso, puesto que al explicar y solicitar a los alumnos elaborar sus resúmenes se demora más el dictado por la profesora.

Mientras saca su cuaderno ignorándoles y les indica cuál será el tema tratar hoy : "África"

M: "África es el último tema de la unidad. Saquen sus cuadernos".

Camina entre las filas y revisa los cuadernos al azar, señalando

M: "Ya no sé ni en qué tema vamos, pues hay varias clases sin darles Historia".

Los chicos guardan silencio y la maestra se para enfrente diciéndoles
M: "Escriban de título África: el último territorio colonizado por los europeos".

Y continúa dictando y explicando durante los siguientes diez minutos.

Esto a pesar de que para ella *"la Historia debe ser más atractiva, así como se hacen los cuentos, los chistes, etc., algunas fábulas, algunas anécdotas, así debería de ser, no nada más meterle fechas, causas, y consecuencias, a mí no me gusta como lo marca el programa ...()... debería de ser, más atractiva para él"*; la maestra sigue empleando recursos tradicionalistas, como el dictado, para lograr un aprendizaje que, por lo visto, no es muy significativo.

Lo anterior es comprensible si se considera que el Historicismo se presenta como una concepción historiográfica latente y concreta en sus actos, aunque no en sus ideas; es decir, que para esta profesora por un lado las estrategias no siempre son necesarias como lo respondió en el cuestionario, en la pregunta, (ver anexo 3), pues respondió con la opción c. Pero por otro lado tiene juicios respecto al desempeño del magisterio y de las políticas educativas correspondientes a las concepciones marxista y weberiana. Esto implica que la maestra está en un proceso de transformación, ya que no en todas sus estrategias predomina esa concepción tradicionalista, ejemplo de ello es la siguiente estrategia representativa de su enseñanza, la cual por cierto es de orden educativo.

La Explicación de conceptos y acontecimientos se desarrolla mediante una clase oral en donde la profesora da un breve discurso introductorio al tema, ya que no le gusta dedicarle mucho tiempo a esta exposición en su clase, puesto que según ella *"es difícil captar la atención de los alumnos más de 15 minutos, la Historia para ellos es algo aburrido y más si tú se los haces ...()... a veces ni yo misma me entiendo, entonces la clase es aburrida; sin embargo, sí hay veces que yo llego y les platico, aunque para ellos esas son sólo palabras y ahí se quedaron nada más. Yo siento que una clase debe captar la atención menos de 15 minutos, o sea que la maestra hable 10 o 5 minutos y que después ellos realicen una actividad de reafirmación"*. Para la profesora la explicación de una clase oral tiene la finalidad de analizar un tema y se llevó a cabo así:

Da una breve explicación de como se repartieron el territorio africano los países europeos.

M: "Los únicos países libres de todo ese territorio eran Liberia y Etiopía; los europeos que colonizaron Africa fueron holandeses, daneses, de Francia y de España".

Sin embargo, se puede observar que es una estrategia permeada por una concepción historicista. La maestra tiene características identificadas con la marxista, al retomar conocimientos previos y la contextualización, así como la participación del alumno en el desarrollo la estrategia, demostrando que, para ella, el comentario del

chico y la relevancia de los contenidos contribuyen a fomentar un pensamiento crítico y una enseñanza basada en la curiosidad y necesidades del alumno, así como en los conocimientos previos, tanto de ella, como de los alumnos; utilizando contenidos de clases pasadas o de lo que los alumnos reconocen de la realidad inmediata.

M: "Bueno muchachos ¿qué productos que utilizamos se fabrican y se importan de Japón?"

Javier: "Pues la televisión, esta la marca Sanyo o Hitachi"

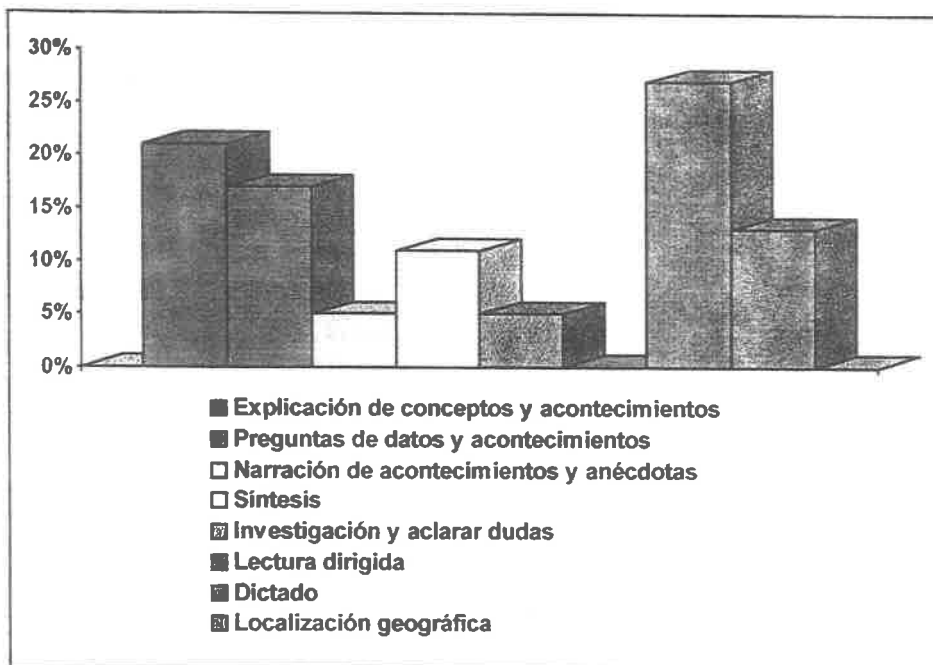
M: "Bien, a ver ¿qué otras cosas?"

Osiris: "Pues los videos, los hornos de microondas, las motos"

M: "Si así es muchos productos tecnológicos novedosos vienen de Japón, a ver ¿alguien sabe que tipo de gobierno tiene Japón?"

Por lo tanto según la maestra en su enseñanza retoma los conocimientos previos y la contextualización del alumno a partir de su realidad, sin embargo no siempre se logra ya que *"algunos temas se prestan con los conocimientos que ellos ya traen, tiene o se los dieron en clases pasadas, pero algunos definitivamente no, algunos temas si tienes a la mano lo real, lo que ellos están viviendo, entonces que haces, pues los tomas. De lo que estamos viviendo ahora me traslado tiempo atrás, sin embargo algunos se prestan y algunos otros definitivamente no, ahí tengo que retomar los conocimientos que traen o definitivamente un borrón de todo y cuenta nueva, porque en algunos temas no tomo en cuenta ni los conocimientos previos, ni la realidad que estamos viviendo"*. Lo anterior indica que, dependiendo del tipo de contenido que se le presente, optara por retomar los conocimientos previos o hacer uso de la contextualización para una mejor comprensión del tema

Lo anterior implica que para la maestra es importante retomar lo que está a su alcance y tratar de hacerlo lo más significativo posible; incluso abrirse a otras posibilidades en la enseñanza de nuevos temas.



Gráfica 4. Porcentaje de estrategias empleadas por la profesora D

Como se puede apreciar en la gráfica la otra estrategia directiva incluida en las más representativas es la **Localización geográfica**, importante elemento en el análisis que se atribuye a la formación de la profesora quien es titulada como Maestra Normalista en la Especialidad de Geografía; lo cual implica que en su enseñanza siempre están presente los contenidos de geografía, dada su formación, esto manipula en cierto sentido la enseñanza de la Historia.

Cabe destacarse que también esta estrategia esta regida por una concepción historicista, aunque abarca aspectos de otra concepción como la weberiana, ya que al darle relevancia a estos contenidos y, abordarlos desde una postura más específica, la maestra los enseña de una manera más actualizada, dándole un enfoque significativo para el aprendizaje, ubicando hechos y personajes a destiempo (weberianismo) en un mapa y trasladarlo en el tiempo y espacio el relato de los acontecimientos históricos:

M: "Ahora como actividad iluminarán el mapa; abran su libro en la página 87, para que vean como se debe hacer, le ponen las mismas notas que en el libro, y se apuran porque hoy lo califico".

La profesora menciona que retomar la geografía para enseñar Historia les permite *"ubicar los hechos en nuestro mundo, ya que si ellos conocen el lugar en donde pasaron, como que están más ubicados"*.

Puede verse a partir de estas tres estrategias, que la profesora se rige por tres concepciones; pero sobre todo, se puede apreciar como las concepciones la marxista y la weberiana influyen en determinadas estrategias y opiniones. Y la historicista en otras. En otras palabras en su método de enseñanza resalta el modelo tradicional, al considerar ciertos materiales didácticos o al darle tanta importancia a la calificación. Destaca el hecho de que evalúe constantemente su desempeño, que planifique no sólo en base a las necesidades del alumnos, si no a las propias, desde los contenidos a enseñar la calendarización, las estrategias a emplear, y el llevar un control, en su cuadernillo de notas, de los temas, materiales, estrategias y evaluaciones.

Lo anterior implica rasgos de la concepción marxista y la enseñanza constructivista, puesto que crítica su misma labor y esto le permite fomentar en el alumno este comportamiento; tal vez las estrategias de índole positivista se deban al arraigo que tiene la misma en el magisterio y a su misma formación normalista, pero, destaca también que sea la profesora con mas años de experiencia y trabajar en los dos niveles educativos básicos (primaria y secundaria). Está consciente de su papel y del cambio que se debe registrar para lograr los objetivos educativos actuales; tal como señala Mainer (1993), la toma de conciencia por parte de los docentes, forma parte de una opción ideológica, la cual los puede llevar a rechazar los temas, tramas conceptuales, métodos e interpretaciones de la Historia tradicional, para sustituirlas por una teoría sólida y casi normativa, en la cual el maestro deberá tomar conciencia de la verdadera importancia de enseñar Historia.

Por último la profesora E emplea más estrategias las directivas que las educativas; en cuanto a la concepción historiográfica la profesora se identifica con la positivista, predominando sobre las demás, caso contrario al que se presenta con la profesora A.

Como estrategias que simbolizan su inclinación hacia las concepciones positivista e Historicista están: el **Dictado**, la **Lectura dirigida**, la **Preguntas de datos y acontecimientos** y el **Repaso de temas**.

El **Dictado** posee el porcentaje más alto (27%), llevándose acabo de la siguiente manera; la profesora dicta los apuntes o resúmenes que fuesen a partir de un cuaderno de apuntes que tiene de otro curso, al parecer de un exalumno o, en su defecto, del libro de texto, en ocasiones, los chicos solo copian partes del libro y esto era el dictado.

M: "A ver después del mapa escribimos lo siguiente"

Toma su libro de texto y los chicos continúan platicando.

Becerra: "¿Por qué me puso 5 en la lista?"

M: "Porque a todos les iba a poner cinco, porque en ratos trabajan y en ratos juegan"

M: "Después del mapa escriban Situación de la minería, ¿ya?"

Comienza a dictar con rapidez basándose en el libro de texto sobre la situación precaria de la minería después de la consumación de la independencia y de los obstáculos con los cuales se encontraba para su progreso.

Después se observa la **Lectura dirigida**, la cual consiste en la lectura por parte de los alumnos de diversos subtemas del libro de texto, en voz alta y leyéndole a la profesora y a sus compañeros.

M: "Francia le declara la guerra a México por la pérdida y destrucción de propiedades francesas, a ver Julio, continua leyendo".

Julio: "No traigo libro maestra"

M: "Y tu Rosalba, tampoco traes libro, a ver Azucena"

Azucena sí trae libro y empieza a leer.

Azucena: "En el año de 1838 Francia le declara la guerra a México, a causa de una irrupción y revuelta, en una pastelería propiedad de franceses en Tacubaya".

Continúa leyendo.

Esto implica que para la maestra el libro de texto se vuelve indispensable en cada clase, como ella misma lo asegura " *los materiales que más me funcionan son los cuadernos, los mapas y mi libro de texto*". Este es la base de su planificación, volviéndose una herramienta primordial en su enseñanza, aunque en algunos puntos no esté totalmente de acuerdo con él: " *las actividades que propone el libro de texto en ocasiones se pueden desarrollar dentro del salón y en ocasiones hay que desarrollarlas en bibliotecas o hemerotecas y pues no siempre es posible, pero sí son muy importantes*".

De este forma se detectó también la **Síntesis**, estrategia educativa en la cual también se ve implicado el libro de texto como material didáctico imprescindible ya que en esta estrategia la maestra recurre al repaso del tema y a los cuestionarios, los cuales consisten en 10 o 15 preguntas ya fuesen dictados por la maestra o hechos en hojas fotocopiadas que la maestra reparte; las preguntas por lo regular exigen respuestas concretas sobre datos (nombres, lugares o fechas) y memorizarlas sobre la explicación de sucesos históricos.

M: "Bueno, con eso terminamos la unidad 4 y para reforzar la unidad voy a dictar un cuestionario"

Becerra: "¿Cuántas preguntas?"

La maestra les dicta:

M: " Consumadores de nuestra Independencia, fecha y acontecimientos de la consumación de la Independencia".

El cuestionario contiene las siguientes preguntas:

- Dos aspectos del Plan de Iguala
- Primer emperador de México

- Dos características del Imperio de Iturbide
- Forma de gobierno que establece la Constitución de 1824
- ¿Cómo se divide el poder en la Constitución de 1824?
- ¿Qué se creó para la residencia de los poderes Federales?
- Tres aspectos políticos de Santa Anna

Alumnos: "Va muy rápido, maestra"

M: "Y mientras platicuen, más rápido vamos a escribir"

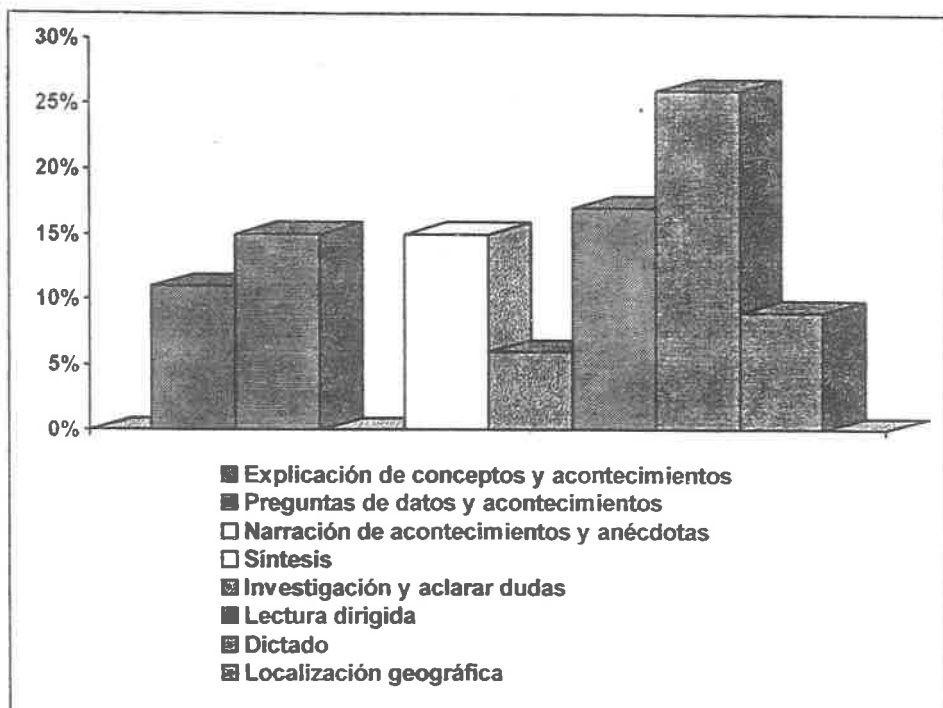
- Escribe dos características del federalismo y centralismo
- Estados más poblados de 1860
- ¿Por qué Texas pidió su independencia?
- ¿Quién reconoció la independencia de Texas?
- Pretextos de la declaración de guerra de Estados Unidos a México
- Principales batallas durante la invasión norteamericana
- ¿Quién vendió la Mesilla y por qué?
- ¿Quién contribuyó a la caída definitiva de Santa Anna?

Termina de dictar y dice:

M: "Se ponen a trabajar, es toda la unidad 4"

Este caso concreto revela como la profesora gobierna sus estrategias desde una visión Historicista, concepción tradicional en el magisterio y por ende esta estrategia se convierte en un estilo de enseñanza muy usual aunque con diferentes implicaciones, ya que a diferencia de la profesora D, la cual revisa los cuestionarios con los alumnos, la maestra E no lo hace recurre a ellos por mero hábito y para "facilitar" el proceso educativo.

Por otra parte la estrategia de **Pregunta de datos y acontecimientos**, en la cual se ven implícitos también los cuestionarios, la maestra pregunta a los alumnos como una forma de justificación ante la evaluación; así mismo procura revisar todos los ejercicios del cuaderno, aplicar exámenes y hacer preguntas para que los chicos participen. De este modo, muestra que al poseer varias calificaciones, cumple con su trabajo como docente, postura de la enseñanza tradicional *"la calificación es muy importante, sirve para ver si aprendieron o no porque la disciplina no se califica, la temática es la que se califica"*, señala la profesora.



Gráfica 5. Porcentaje de estrategias empleadas por la profesora E

Se observa que las dos primeras estrategias son de carácter directivo con un importante porcentaje, respecto a las estrategias educativas en conjunto; ya que si se considera el porcentaje total de las estrategias educativas y directivas, el primero (48%) es menor al segundo (52%).

Lo anterior denota el hecho de que la maestra emplea estrategias directivas y educativas dirigidas por una concepción positivista, al enfatizar en los materiales didácticos, y llevar a cabo una enseñanza tradicionalista caracterizada, según Pozo, Asencio y Carretero (1990) en repetir largas listas de nombres, lugares y fechas, siendo el fin esencial la memorización, ya que la maestra declara tener cierta preferencia por el proceso de memorización para el aprendizaje; así mismo también se identifica con la enseñanza tradicionalista desde la definición que Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) le dan a la misma, al considerarla como una educación dirigida por el profesor y centrada en su autoridad sobre el alumno, quien de forma pasiva será el destinatario de una verdad considerada universal e incuestionable.

Esto se manifiesta en un sinnúmero de ocasiones, concretamente cuando explica acontecimientos o en la estrategias de **Investigación y Aclarar dudas**, puesto que la profesora no contesta sus dudas en una forma precisa pero si demostrándoles que lo que lo dicho por ella es la verdad respecto a los datos.

Pérez G: "Maestra, ¿pero México si pagó?"

M: "Sí, finalmente"

Pérez G: "Pero ¿hubo guerra o no hubo guerra?"

M: "Sí, yo les explique ¿no?, si hubo guerra"

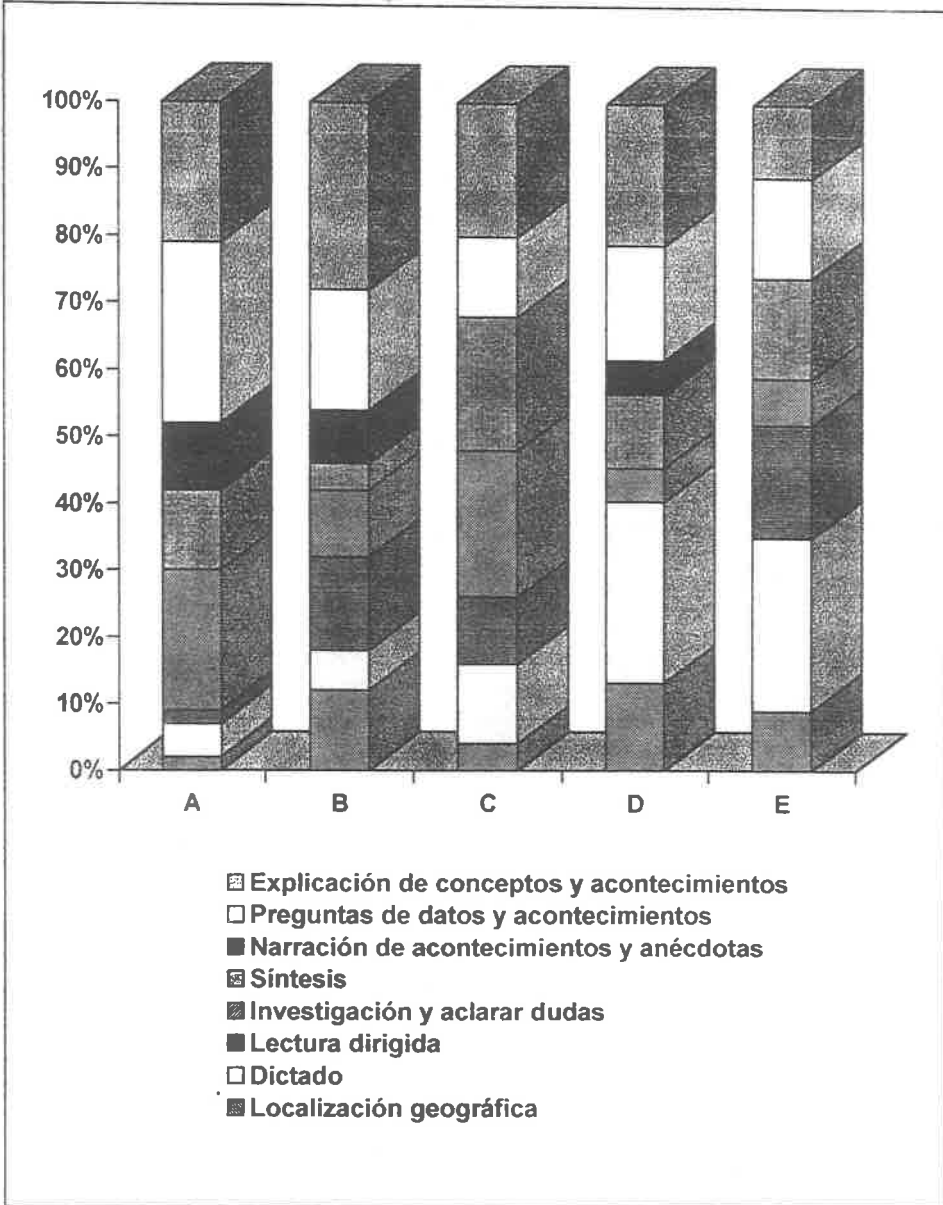
Azucena: "Pero ¿realmente sí fue una pérdida tan grande?"

M: "Pues sí"

De tal modo queda patente la influencia de la concepción positivista toma forma en su pensamiento y actos. De igual manera, la concepción historicista, que en menor medida se presentó, sobre todo cuando al repasar los temas hace énfasis en lo particular e individual, tal como se observa arriba al describir la estrategia.

Hay, por lo tanto, una relación de influencia entre las estrategias utilizadas y las concepciones historiográficas de los profesores. Esto es, cuando, las estrategias educativas tienen un alto porcentaje, la profesora se rige por concepciones críticas (marxismo y weberianismo); en cambio las estrategias directivas tienen el más alto porcentaje, es decir, que la maestra posee rasgos fundamentales de concepciones positivistas (positivismo, Escuela de Annales e Historicismo). Esto puede derivarse de la gráfica 6.

Gráfica 6. Porcentaje de estrategias empleadas por todas las profesoras



Así puede apreciarse como la profesora E tiene menor porcentaje en las estrategias educativas que las profesoras A y C debido principalmente a que ellas emplean las estrategias educativas en una perspectiva más abierta que la profesora E, al emplear la **Explicación de conceptos y acontecimientos**, ellas tienen como objetivo fomentar un pensamiento crítico encaminado al desarrollo de personas conscientes de su realidad y, la maestra E concibe más esta estrategia como una costumbre, una forma obligatoria de dar la clase.

De la misma manera las profesoras B y D también recurren con frecuencia a estas estrategias aunque desde una perspectiva menos crítica. Para ellas esta explicación era una costumbre del maestro, pero se tiene que implementar con un estilo propio; por ejemplo la profesora B lleva a cabo la **Explicación de conceptos y acontecimientos**, centrando su explicación en el desarrollo del conocimiento conceptual para introducir el tema y darle a los alumnos la oportunidad de hacer comentarios retomando los conocimientos previos o la contextualización; así en relación con el surgimiento de dudas.

Sin embargo, su estrategia pocas veces fue significativa en la comprensión del tema, en cambio con la maestra D esta estrategia si lo era, ya que al implementarla de manera parecida, pero haciendo que los alumnos participen, estos muestran interés y participan, se interesan y motivan, y debido a que dichas explicaciones no eran muy extensas, la clase se torna dinámica.

Así mismo **Preguntas de datos y acontecimientos** resulta ser de las estrategias socorridas por la profesoras quienes las emplean y seleccionan por razones diferentes. La maestra A al igual que D, las utilizan para motivar al alumno, para captar su interés y evitar posibles distracciones, tratando siempre de evitar las burlas de los compañeros y hacer las correcciones pertinentes para la comprensión del tema, sin hacer sentir menos el alumno que había respondido mal.

Las profesoras de ambos grupos de primer grado también procuran hacerles preguntas a los chicos, pero por ser los alumnos más jóvenes y estar en un proceso de adaptación, son más inquietos y pocas veces responden las respuestas. Por lo general, las preguntas, son de datos, personajes o conceptos, incluso se observó que en los libros de texto las actividades involucran conceptos, los cuales se enseñan en primer y segundo grados (prehistoria, organización política, expansión etc.).

Algo parecido sucede con la profesora E quien también recurre a preguntas que requieren de respuestas muy concretas encaminadas a datos y por lo tanto a la memorización de los mismos cuestión contraria a las profesoras A y D quienes prefieren que los chicos respondan con sus propias palabras para demostrar la comprensión del tema y facilitar el desarrollo del mismo. La profesora E se inclina más hacia una concepción positivista y, a partir de la misma menciona Guimera (1993) le otorga importancia a la memoria en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Posteriormente se encuentra la estrategia denominada **Narración de acontecimientos y anécdotas** de la cual se observa que no fue representativa en ninguno de los 5 casos, pero es importante mencionarlo ya que se puede apreciar que las profesoras que más la emplearon fueron la maestra A, B y D.

Las dos primeras profesoras encontramos que por poseer una formación profesional similar, ambas son licenciadas en Historia egresadas de la UNAM, recurren a la narración por su misma preparación, ya que al considerarse como especialistas en la materia recurren a la explicación oral, para comentar anécdotas y acontecimientos, en una forma más amena y haciendo énfasis en el proceso; en cambio con la otra maestra (D) se detectó que utiliza dicha estrategia por amenizar la clase, hacerlo tipo narración, esta característica se ha desprendido de su misma conscientización como docente en torno a las nuevas necesidades y teorías de la educación.

Cabe destacar, también, el hecho que las tres profesoras presentan posturas críticas respecto a la Historia; las dos primeras, quizá por ser licenciadas en Historia, se identifican más con una concepción Marxista, mientras que la tercera lo hace debido a su misma experiencia, de forma contraria las maestras con menos experiencia y con concepciones positivistas.

Respecto a la **Síntesis**, todas la emplean en mayor o menor medida, es una estrategia inevitable en la enseñanza de las creencias sociales. Mediante esta estrategia llevan a cabo el repaso del tema haciendo hincapié en diferentes aspectos; por ejemplo, la profesora E con una arraigada concepción positivista hace énfasis en detalles y lo particular (la cifra de indemnización en la Guerra de los Pasteles, o los personajes que celebraron la Consumación de Independencia).

En contraparte la profesora A, se identifica con una concepción marxista cien por ciento al llevar a cabo la **Síntesis**; recurre a la participación de los alumnos, hace comentarios, acude a museos, revisa documentos, etc.; tal como propone Pluckrose (1993) utilizar objetos del pasado y presente para poder comparar la evolución de las cosas y comprender la noción de tiempo histórico. De la misma manera, la profesora de D también considera relevante el sintetizar el tema, pero ella no sólo emplea la participación de los alumnos, sino los cuestionarios; incluso la participación se lleva a cabo a partir de las respuestas a los cuestionarios, los cuales no sólo requieren de soluciones en base a datos o fechas, si no de la comprensión y criterio del chico hacia ciertos eventos históricos.

Sin embargo la profesora que utiliza con mayor frecuencia esta estrategia es la profesora C (20%), ya que para ella es importante que el tema quede bien entendido para dar inicio al siguiente. Así cuando finaliza un tema, extrae ciertos datos y conceptos que lo hubiesen hecho significativo de tal forma que el aprendizaje sea efectivo.

En la estrategia denominada **Investigación y aclarar dudas** las maestras emplean el cuestionario para guiar estas pequeñas investigaciones con la finalidad de fomentar en el chico la curiosidad por el conocimiento histórico. En el caso de las profesoras A y C esto se debe a la concepción marxista, la cual rige sus juicios y actos respecto a la estrategia, tratando siempre de desarrollar en el chico aspectos críticos hacia la Historia y su realidad.

La profesora B, también recurre a la **Investigación**, pero la principal diferencia principal en el desarrollo de la estrategia; a esta profesora casi nunca se le presentaron dudas por parte de los chicos, en cambio a las profesoras A y C, las dudas aparecen con cada nuevo tema esforzándose por darle solución de manera sencilla y comprensible. En el caso de la última profesora (C) cuando un alumno manifiesta una duda con respecto a la importancia del estudio de la Historia a nivel secundaria, la maestra resuelve de una manera simple al destacar la importancia del aprendizaje de la Historia en la vida personal y particular de cada país y del mundo.

Las dos maestras que presentan un menor porcentaje en esta estrategia fueron D y E, pero aún así hay diferencia en la aplicación de dichas estrategias, es decir, que mientras para la primera la revisión conjunta de estas investigaciones y cuestionarios era imprescindible, para la profesora E esto no era necesario.

El cuestionario se vuelve esencial al momento de evaluar, más no por el mismo contenido y objetivo educativo del cuestionario, postura calificada desde un punto de vista positivista, ya que la maestra también lo emplea para guiar sus actividades, tener mayores posibilidades de evaluación y apresurar el desarrollo y finalizar el temario y los contenidos. Así, para la maestra D esta estrategia tiene como objetivo la comparación de hechos y datos del pasado y su relación con el presente (weberianismo).

Se puede apreciar como la **Lectura dirigida** es una estrategia empleada en su mayoría por las profesoras C y E. Con la misma se pretende que los alumnos tengan una idea más clara acerca del tema que se está revisando, pues a partir de esta lectura se elaboran los resúmenes o se obtienen las respuestas a los cuestionarios.

La estrategia consiste en que tanto la maestra B como los alumnos sacan su libro de texto y comienzan a leer el tema, en el cual la profesora les señala los párrafos a subrayar para estructurar sus resúmenes; mientras que la profesora E les pide que subrayen lo que consideran más importante y emplea la lectura como una forma de control, puesto que el grupo era muy inquieto.

A partir de esto se puede ver como estas profesoras poseen rasgos de la concepción positivista, puesto que ellas tienen el papel activo en el proceso educativo y los chicos desempeñan un papel pasivo, únicamente eran receptores de dicha información y cumplen con las indicaciones de las profesoras. Otra función que tiene la **Lectura dirigida** es la copia en su libreta de los párrafos subrayados en su libro de texto, sustituyendo de alguna manera los resúmenes.

En cambio, para las otras tres profesoras (A, C y D), esta estrategia se emplea con menor frecuencia, pues ellas se identifican con juicios e ideas de concepciones de criterio abierto (Marxista y Weberiana), en donde esta estrategia no era relevante para la introducción de un tema pero si para la comprensión sobre todo considerando que recurren a las preguntas y, a la participación del alumno en la exposición de los contenidos. De forma que el chico tome un papel más activo y se involucre e su propio proceso de aprendizaje expresando comentarios y dudas respecto a la comprensión de la lectura.

En cuanto al **Dictado** como estrategia de carácter directivo, las profesoras que presentan mayor porcentaje de uso son las: D (27%) y E (26%). Esto se debe principalmente a que en cierta forma, para ellas el dictado sirve para obtener orden y control en el grupo y, avanzar en la revisión de contenidos más aprisa, de acuerdo al historicismo, concepción que ambas poseen, es importante cubrir el temario, con el fin de cumplir con los objetivos educativos.

En contraparte para las profesoras del C, B y A, dicha estrategia no es imprescindible en su enseñanza, pero de alguna manera es inevitable emplearla, ya que algunos temas son difíciles de redactar y sobre todos en los primeros años esta cuestión de elaborar resúmenes se vuelve imposible considerando la deficiente preparación que traen los chicos para realizarlos; por ello, las maestras dictan aunque también solicitan, a veces, elaborar esquemas o resúmenes de temas.

Para la profesora A, el **Dictado** se lleva a cabo por razones de tiempo, es decir, que cuando los chicos no tienen tiempo de copiar el esquema del pizarrón, la maestra lo sintetiza y lo dicta.

La estrategia denominada **Localización geográfica** es utilizada en su mayoría por las profesoras D y B; ambas emplean los minimapas para ilustrar los temas; la estrategia la desarrollan de manera similar puesto que le piden a sus alumnos delimiten la región de la cual trata el tema, la iluminen y peguen el mapa en su libreta.

Con esta estrategia se pretende ubicar geográficamente a los alumnos y trasladarlos en el tiempo, para que comprendan. En el caso de la maestra B los orígenes de la civilizaciones como Roma o Grecia y, en caso de la profesora del D, la relación entre los acontecimientos mundiales y los nacionales.

Sin embargo, se observa que el uso de esta estrategia, no se debe a poseer la misma concepción historiográfica, sino a fin de optimizar su enseñanza. Así, mientras la maestra C se rige por la concepción de Escuela de Annales, para la selección de los materiales didácticos, la profesora D lo hace debido a su formación normalista especializada en Geografía.

En conclusión, se observa como las profesoras al elegir y desarrollar sus estrategias se rigen por determinadas concepciones historiográficas que pueden variar entre sí, e incluso, dos o tres pueden aparecer de forma simultánea en esta selección. Esto implica que sus juicios corresponden con sus actos con mucha frecuencia, aunque no siempre sucede esto debido a la influencia de los contenidos curriculares y otros factores, como el Plan y Programa de Estudio, los objetivos educativos y los materiales didácticos.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se efectúa la discusión general de los resultados, realizando un estudio comparativo entre los cinco casos, resaltando los aspectos centrales de la investigación: las concepciones historiográficas y las estrategias de enseñanza. Destacando el hecho de que cada profesora presento más de una concepción historiográfica y la relación que se presento, de manera significativa, pero poco clara, entre dichas concepciones historiográficas y la experiencia laboral y formación académica de las maestras; así mismo se especifica sobre el uso de determinadas estrategias que pueden manifestar como influye las corrientes historiográficas en el uso y selección de las mismas. Concluyendo con ciertas sugerencias que en un futuro lleguen a conducir otras investigaciones encaminadas a conscientizar al maestro sobre la importancia e influencia de las concepciones historiográficas y el empleo de las mismas en el perfeccionamiento de la enseñanza.

De acuerdo a los datos obtenidos podemos señalar que en la enseñanza de la Historia el profesor parte de diversas concepciones historiográficas para enseñar determinados contenidos.

Esto fue claramente observado en los grupos de tercer grado que llevan la materia Historia de México, puesto que al revisar contenidos sobre las intervenciones extranjeras, por ejemplo: "La Guerra de 1847 y las pérdidas territoriales" y "El establecimiento del Imperio de Maximiliano", era evidente que las profesoras tomaban una postura que revelaba que tipo de concepción historiográfica tenían.

La maestra E prefería recurrir a conceptos o datos como los tratados o negociaciones, y a causas económicas, sociales y políticas que desencadenaban estos acontecimientos históricos, de modo que estos datos fueran más fáciles de "aprender", postura correspondiente a una concepción positivista. Al respecto Guimera (1993) señala que el profesor otorga gran importancia a la memorización de datos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este quien expone los contenidos. Dicho rasgo es característico de esta profesora, ya que sus clases eran mayoritariamente expositivas, presentándose mínimamente la participación del alumno.

Mientras que la profesora A centraba las explicaciones de estos temas en héroes o personajes, así como en el análisis de las causas y consecuencias de estas guerras por parte de ella y de los alumnos. Lo anterior indica que en un primer momento su actuación se centra en una concepción weberianista; en la cual señala Lemer (1989) los maestros centran las explicaciones en personajes históricos como una forma de englobar las acciones del hombre conforme a sus motivaciones y a la realidad; así mismo, se contempla una acción correspondiente a una de las características principales de la concepción marxista, el análisis, por parte del alumno, para la formación crítica del chico.

Al igual que la profesora A, la maestra D poseía rasgos característicos de la concepción marxista en su pensamiento docente, ya que centraba las explicaciones en diferentes hechos y su relación con otras situaciones. Esto resultó obvio en el desarrollo de su enseñanza, pues procuraba emplear un método inductivo, esto es ir de lo particular a lo general, retomando las etapas o eventos de la Historia de México, para trasladar a los chicos a las etapas y a otros sucesos en la Historia Universal.

De la misma manera, esta profesora posee una concepción historicista, aunque en menor grado; considera las nociones históricas difíciles de explicar, más no imposibles; recurre a las explicaciones centradas en personajes y a los materiales didácticos como el libro de texto, postura correspondiente a la concepción denominada Escuela de Annales; de esta manera logra la comprensión de la secuenciación, la cronología, tiempo y relativismo histórico. Cabe señalarse que ella únicamente posee este rasgo correspondiente a dicha concepción.

Otra maestra que presentó la concepción Escuela de Annales, aunque con más frecuencia y constancia, fue la profesora B; incluso esta es la que predomina en su pensamiento. Durante sus clases se empeñó en emplear materiales didácticos y organizar sus clases a partir de los mismos (libro de texto, monografías, investigación en enciclopedias), tal como señala Guimera (1993) el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de la organización didáctica de las clases.

Así mismo, la profesora C se identificó más con dos concepciones particularmente contrarias; la marxista y la positivista, ya que mientras en la primera la maestra al igual que Guimera (1993) afirma que es más importante estimular el razonamiento lógico de sus alumnos, la segunda le otorga gran importancia a la memoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque, cabe señalarse, sus estrategias nunca fueron de orden totalmente marxista, pero sí positivista; es decir, sus actividades eran tradicionales, a pesar de que sus ideas sobre la enseñanza, la planificación y el aprendizaje se regían por una concepción marxista encaminada al estudio de conceptos. Tal como lo menciona Lerner (1989) el marxismo estudia conceptos tan inasibles como el tiempo y el espacio. Para esta profesora el revisar conceptos como: "factoría", "crédito", "colonias", "organización política", etc. era un fin más importante que el revisar la localización geográfica o las causas y consecuencias del establecimiento o fin de una civilización.

Por lo tanto, puede decirse que las concepciones historiográficas son rasgos de pensamiento acerca de como se debe enseñar la Historia. Tal como señala Shotwell (1982) las concepciones historiográficas representan como se piensa la Historia de la Historia y, por ello, es inevitable la formación de juicios e ideas (concepciones) acerca de la definición y la forma de enseñar Historia. En el caso de la enseñanza las concepciones son las definiciones y juicios que involucra el profesor acerca de qué y cómo los contenidos históricos, de los cuales toma cierta postura respecto a su validez y autenticidad.

Lo anterior implica a partir del objetivo del presente: conocer las concepciones historiográficas y su influencia en la selección y uso de estrategias de enseñanza en función de los contenidos curriculares, obtuvimos, de manera general datos sobre su forma de enseñar (estrategias) y de algunos rasgos del pensamiento docente que posiblemente influyen en la elección y empleo de diferentes.

En este sentido, identificar las diversas concepciones historiográficas que presentaba cada profesora implicaba remitirnos a los contenidos curriculares, cuestión compleja debido a la diversidad de los mismos, ya que únicamente dos profesoras estaban revisando (durante el periodo de observación) la misma unidad temática de Historia Universal.

Además si consideramos que sólo dos grupos cursaban Historia de México la situación se tomaba complicada, puesto que se detectó que eran más ilustrativos los contenidos de Historia de México que los de Historia Universal para determinar las concepciones historiográficas mediante los contenidos; sin embargo, hubo indicios para situar a cada maestra en determinadas concepciones a partir de las explicaciones en la clase oral, ya que muchas veces sin que se percatasen de ello tomaban posturas que reflejan concepciones: Un ejemplo de esto sucedió con la maestra D al revisar el tema: "La apertura del Japón". Puesto que la profesora trató de centrar su explicación sobre la organización política del Japón, basada en la última visita de los príncipes de ese país al nuestro. A si mismo en Historia de México, esta cuestión era más obvia, ya que en las clases, la profesora A, al exponer temas como "La Guerra de Reforma" y "Juárez en la presidencia", no sólo centro sus explicaciones en personajes (weberianismo), si no que también intentaba darles un panorama amplio a los chicos del contexto, así como de las situaciones que atravesaba el país; para que, de este modo, pudiesen formarse juicios críticos sobre semejante héroe nacional.

Aunque pudieron obtenerse pequeñas pistas que nos permitieron detectar las concepciones historiográficas de cada maestra, los contenidos curriculares por sí solos no podían llevarnos a concluir sobre la influencia de las concepciones y de los contenidos en la enseñanza de la Historia. Para ello hallar y clasificar las estrategias fue el paso más importante.

Así mismo identificar las estrategias de enseñanza de cada profesora, implicó la búsqueda y clasificación de las mismas a partir de lo que Pozo (1990) denomina estrategias de enseñanza de carácter educativo. Estas según el autor están orientadas a facilitar el aprendizaje del contenido, aún sin material específico; y directivas en donde media determinado material para optimizar el proceso educativo.

Cada maestra tenía estrategias diferentes aunque algunos eran similares en procedimientos no lo eran en objetivos o finalidades, ni en la selección que hacían de ellas. En un primer momento se detectaron las estrategias en las observaciones y se clasificaron, se hizo una descripción de cada una, ya que como se menciona anteriormente aunque algunas tuvieran una denominación similar no se utilizaban igual. Por ejemplo. la lectura dirigida que empleaba la maestra A era diferente a la profesora E , ya que mientras la primera lo hacía para que los chicos investigaran y leyeran , la segunda llevaba a cabo una serie de preguntas de comprensión sobre la lectura a fin de lograr que participaran.

De este modo, hubo coincidencias y variaciones entre el empleo de estas estrategias, aunque si fue evidente que este uso dependía directamente de la selección de la estrategia y del contenido que se pretendía enseñar, así como del concepto que tenía cada maestra de estrategia.

Puesto que mientras para la maestra A, las estrategias son formas o recursos para alcanzar un objetivo, en cambio para la profesora B representan una forma de control a partir del contexto del grupo; para la maestra C, las estrategias son las actividades que se programan para revisar determinados contenidos, aunque no se deba alcanzar un objetivo propiamente. La maestra D en un juicio similar a la profesora A menciona que son elementos de los que se va valer para la clase: Son las técnicas, medios y materiales; en contraparte la profesora E señala que las estrategias son las técnicas de incentivar y orientar a los alumnos en su aprendizaje.

En terminos generales, partimos de que para la selección de las estrategias se debían considerar los criterios de Pozo (1990): la naturaleza de los materiales didácticos, los conocimientos sobre el contenido a aprender y las condiciones del aprendizaje (tiempo, motivación entusiasmo, presión).

En este sentido, es claro como en la definición de cada maestra aparece algún criterio de los señalados por Pozo para darle forma al concepto, sin embargo también es claro como no todos los criterios aparecen en una sola definición. Aunque a partir de las entrevistas se puede elaborar un perfil sobre la selección y el uso de las estrategias de enseñanza por cada maestra.

En este punto se hizo comprensible como para la maestra es difícil identificar una definición de estrategia de enseñanza; es esto de acuerdo con Gagné (1992) el definir y seleccionar una estrategia de enseñanza, es una actividad compleja de resolución de problemas, cuya meta es facilitar el aprendizaje del estudiante y es aquí, señala el autor, donde radica su principal problema, porque debe optimizar el aprendizaje.

De tal manera se intento averiguar si el punto clave de selección era el aprendizaje del alumno y el uso dependía del contenido.

Esta situación se presentó con tres maestras (A, E y C). Básicamente la profesora A, elaboraba un diagnóstico mediante la observación y un examen, de tal manera que a partir de estos elementos propuso diferentes estrategias considerando también las necesidades del grupo, las inquietudes de los alumnos y los contenidos curriculares. Así, determinadas estrategias se podían repetir en diversos contenidos siempre y cuando se contemplaran también los conocimientos previos del alumno y las condiciones del aprendizaje; para esta profesora el diseño y la planificación de estrategias era un paso fundamental.

Algo parecido sucedía con la maestra C, quien también afirmó elaborar un examen diagnóstico con el objeto de lograr una integración con el grupo, a partir del diálogo. Esto fue confirmado durante el periodo de observación para seleccionar y planificar sus estrategias de enseñanza, aunque para ella, los contenidos curriculares no pesaban tanto, también los consideraba.

También la profesora D consideraba en su planificación las estrategias de enseñanza, aunque ella señalaba que la selección dependía más bien de las condiciones del grupo, tiempo, motivación, de su evaluación como profesora, su disposición, y en menor medida, de los contenidos curriculares. En este caso particular lo relevante es que la profesora evalúa sus estrategias y también conforme a eso selecciona las mismas.

En contraparte, para las profesoras B y E las estrategias son seleccionadas casi exclusivamente por las necesidades y conducta del grupo, así como de la naturaleza de los materiales didácticos que en gran medida depende de los contenidos curriculares.

Esto a su vez es una limitante para poder hallar una influencia más clara de las concepciones y de los contenidos en la selección y uso de estrategias, cuestión que atribuímos al procedimiento que se lleva a cabo en la elección, el cual al estar tan automatizado no permite desglosar los pasos, sino es a través de la planificación constante, procedimiento que no era empleado por las profesoras B y E, ya que únicamente elaboraban un plan anual.

Sin embargo es posible señalar la existencia de una relación que comprenda la influencia de las concepciones historiográficas en la selección y empleo de estrategias de enseñanza; sobre todo al considerar las diferencias en la aplicación de dichas estrategias, a partir de la información, por cada categoría, pues se manifiesta como cada maestra aplica su sello particular a cada estrategia al momento de elegirla para determinados temas y utilizarla, no sólo en el procedimiento, sino también en el tiempo y los recursos.

Por ejemplo en **Síntesis**, la profesora A comienza la clase con dicha estrategia ocupando entre 5 y 10 minutos de clase, con la lectura del tema por parte de los alumnos y preguntas posteriores a la lectura, en cambio, la profesora B realiza, con menor porcentaje, el repaso general, mientras los chicos copian los resúmenes, de modo que conforme van leyendo y escribiendo, ella explica y pregunta.

En cambio la profesora C sintetiza los temas al final de la clase, intercalando preguntas con dudas de los alumnos. La profesora D también empieza la clase con la síntesis del tema anterior, aunque ella no recurre a la participación del alumno. Por último para la profesora E la **Síntesis** forma parte de una estrategia habitual, consistente en una breve explicación oral del tema, concluyendo sobre el mismo.

Se observa, por lo tanto, que a pesar de emplear las mismas estrategias, aunque con diferentes porcentajes, estas se utilizaban de diversa manera, debido, quizá, a los diversos rasgos en las concepciones que presentaron las maestras

De tal forma se puede decir que en general todas las maestras contemplan, en mayor o menor medida, los contenidos para seleccionar y utilizar las estrategias de enseñanza. Quizá la dificultad puede atribuirse, en cierta medida, a los Planes y Programas de Estudio, pues tal como señala Vargas (1997), existe una incongruencia entre el enfoque del programa, de índole crítico y el contenido del temario de esta asignatura, de corte historicista.

Este mismo autor propone como posible solución reconocer la necesidad de recuperar las formas de periodización y el poder seguir educando con el auxilio de los libros de texto vigentes, pero con una nueva intencionalidad y significatividad por parte de los docentes. Es necesario partir de la Historia de la vida, de la estrategia heurística de enseñar y evaluar. Sin embargo, también encontramos variables como la formación del docente y la experiencia laboral que posibilitaron la indagación de las concepciones historiográficas del profesor.

Respecto a la formación docente encontramos un caso particular sobre las dos profesoras del turno matutino (A y B) ya que ambas a pesar de tener la misma formación (licenciatura en Historia), en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y haber cursado en la misma generación, sus objetivos educativos, planificación, estrategias y concepciones son muy distintas.

La maestra B emplea estrategias de carácter directivo en mayor porcentaje, para ella los materiales didácticos eran fundamentales y eso se reflejaba no sólo en el desarrollo de sus clases si no en la planificación incluso en lugar de diseñar estrategias; planificaba el empleo de materiales didácticos (libro de texto, monografías, biografías). Como señala Ossana (1994) el uso de materiales didácticos es elemento generador de actividades curriculares y posibilita un mayor rendimiento, en el aprendizaje de la Historia; la concepción que regía su actuación es la Escuela de Annales. Sin embargo, había una seria contradicción entre sus actos y opiniones, ya que también existía en su pensamiento rasgos característicos de la concepción marxista; básicamente en la definición de los objetivos de enseñanza y en la opinión sobre las políticas educativas y los planes y programas de estudio, para ella resultaban muy limitados en sus objetivos y con unos contenidos inadecuados. De lo anterior puede suponerse una dualidad en su pensamiento, razón por la cual la maestra, aún no tiene bien definido el proceso de selección y empleo de sus estrategias de enseñanza.

Por otra parte, la maestra A posee una definición de estrategia acorde entre sus actos y juicios, incluso está más consciente del papel de la planificación y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como señala Sánchez (1982), el uso reflexivo de los procedimientos para realizar el aprendizaje es el primer paso para seleccionar las estrategias. Es decir, que por el sólo hecho de considerar la planificación más necesaria que la maestra B, a pesar de tener la misma formación profesional, al concebir las estrategias como técnicas, formas o recursos para lograr un aprendizaje significativo, su actuación es totalmente diferente.

De la misma manera, esta maestra, en comparación con la profesora B, presenta de manera uniforme rasgos dos concepciones historiográficas, las cuales cabe señalarse eran opuestas entre sí. La maestra se inclinaba por una concepción marxista al considerar de suma importancia la formación crítica del alumnado, la participación de los mismos y la innovación de métodos, estrategias y materiales en la enseñanza; a su vez se detectó la concepción weberiana, al emplear estrategias como la narración, la síntesis, la contextualización, el planteamiento de hipótesis o la investigación.

Otro aspecto que también se debe tomar en cuenta en el caso de estas maestras, es que tenían casi los mismos años de experiencia laboral, la profesora B tenía 14 años como docente, mientras que la maestra A tenía 13 años como maestra en secundarias. No obstante a pesar de la experiencia y de la formación como rasgos comunes, es evidente que sus estilos de enseñanza son diferentes a partir de sus concepciones historiográficas. Estas últimas posiblemente no se formaron durante sus estudios superiores, si no en la educación básica y se consolidaron a través de sus experiencia.

Así mismo, la maestra D cuenta con una experiencia superior a la de las dos maestras, antes mencionadas (18 años), pero su formación era netamente normalista, titulada por la Escuela Normal Superior De México en la especialidad de Geografía. Además, cabe destacar, que es la única de cinco profesoras que también trabaja en educación primaria. Con esta maestra, al igual que la maestra A, se hallaron definidas claramente dos concepciones historiográficas (la marxista e historicista).

Generalmente la maestra se inclina por una concepción marxista, ya que para ella la enseñanza de la Historia se basa en la curiosidad y necesidades del alumno, así como en los conocimientos previos y el objetivo de aprendizaje fundamental es estimular, en el alumno, el razonamiento lógico a partir de sus intereses.

De igual manera, también posee rasgos de una concepción historicista cuando enseña diferentes hechos y los relaciona con otros situándolos en un marco explicativo, se puede decir que poco a poco en base a su experiencia ha adquirido una uniformidad en sus concepciones integrando y reconstruyendo juicios en torno a objetivos, contenidos, materiales, en una sola concepción (marxista) que regula a las demás.

Al mismo tiempo, su experiencia laboral le ha brindado una seguridad como maestra permitiéndole determinar sus métodos y estilos de enseñanza, y concepciones historiográficas, adquiriendo una conscientización sobre su papel como docente y la evaluación del mismo. Incluso está plenamente convencida de la necesidad de un cambio de actitud ante las nuevas políticas educativas y de una preparación más efectiva.

Caso contrario al mencionado arriba es el de la maestra C, quien también tiene una formación normalista, aunque únicamente cuenta con tres años de experiencia, razón por que, tal vez, emplea estrategias de carácter tradicional aunque con un enfoque y una manera de pensar actualizada en el plano teórico.

Esto implicaría entonces, que la maestra posee tres concepciones historiográficas, las cuales que actúan de manera simultánea: marxista, weberiana y positivista. Respecto a la primera es obvio como para ella el aprendizaje debe basarse en una formación crítica a partir de estrategias, como la representación de hechos o testimonios, o la lectura de cuentos, en donde el aprendizaje debe ser siempre más significativo.

A su vez para esta profesora es importante estimular en el alumno la comprensión de procesos históricos y la explicación centrada en personajes para facilitar la comprensión de nociones históricas (weberianismo). Por último se hallaron características de la concepción positivista en su actuación dentro del aula, desde el momento en que el soporte de su enseñanza es el temario y los materiales didácticos.

Para nosotros resulta claro que su enseñanza es de corte tradicionalista, recurriendo a su misma experiencia como alumna; es decir, al no poseer mucha experiencia como docente echa mano de su experiencia como alumna y de la imitación a otras maestras. También es evidente al entrevistarla que los conocimientos recientemente adquiridos durante su formación normalista, los cuales tiene un enfoque actualizado, aún estaban frescos y dominaban su pensamiento. Es decir, que debido a su reciente formación y a su poca experiencia la maestra poseía, quizá, concepciones un tanto contrarias entre sí.

Por último se encuentra la maestra E, quien estudió en la Escuela Normal Superior y cuenta con una experiencia laboral de 11 años, por ello es la profesora que se encuentra en un punto medio, pero lo curioso es que fue la maestra que presentó de manera efectiva y homogénea dos concepciones sumamente parecidas entre sí (positivista e historicista). Esto indica la diferencia básica que tiene con las demás maestras, pues en las demás siempre existen concepciones de índole crítico y las que posee son tradicionalistas, negando toda posibilidad a las concepciones weberiana o marxista.

Desde los objetivos hasta las estrategias de enseñanza se regían por un estilo de enseñanza muy tradicional; basta con observar como para ella el objetivo de aprender Historia es comprender la naturaleza partiendo de su programa y sobre todo del libro de texto, destacando a su vez el hecho de que para ella las nociones históricas no implican ninguna dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También posee una postura historicista, la cual por lo visto es la concepción más arraigada en el magisterio, según el estudio realizado por Vargas (1997), en la cual, se indica que la mayoría de los maestros imparten sus clases exponiendo la llamada Historia de bronce o de hechos políticos y militares y los nombres de héroes, batallas y memorización de fechas, tal como lo hace la profesora E. Lo anterior parece indicar que esta segunda concepción es inherente a ella por la misma tradición del magisterio en México.

Por lo tanto se puede observar que tanto la formación docente como la experiencia son rasgos que tal vez influyen en la selección y uso de estrategias. Al respecto, Vargas (1997) señala que la posibilidad de cambiar la enseñanza de la Historia en la educación secundaria tendría más impacto en la medida en que, en las instituciones formadoras de docentes de educación básica y superior, se prepare a los maestros de Historia con el conocimiento y el manejo consciente del pensamiento historiográfico contemporáneo y la metodología de la Historia actual. De modo que desde la formación normalista tomen cuenta de su postura respecto a la enseñanza.

En conclusión, las maestras con mayor experiencia han consolidado más que las otras dos de sus concepciones; al mismo tiempo, son quienes, al tener una idea más clara de su papel como maestra, agotan todos los recursos en su enseñanza, desde la planificación hasta la autoevaluación. De la misma manera es evidente que la maestra con menor experiencia, pero con mayor formación, no puede aplicar la teoría en la práctica; en cambio, las profesoras con más experiencia al tener bien definidos su concepto de estrategia y los criterios en los que se basan para la selección de las mismas tiene una clara idea de que tipos de estrategias emplear para los diferentes temas.

En este sentido, afirma Vargas (1997), la experiencia docente también debe transformarse, así como la normatividad y situación administrativa orientado a apoyar y promover proyectos y experiencias pedagógicas individuales y colectivas de las y los docentes de Historia encaminadas a actualizar el nivel científico, teórico, psicopedagógico y cultural de los mismos.

También se pudo detectar que cuando poseen determinadas concepciones historiográficas es difícil para ellas abandonar ciertas estrategias para llevar a cabo su enseñanza, sea de corta tradicionalista (E) o crítico (A o D). Por lo tanto también se detectó a su vez que tipo de estrategias suelen ser más eficaces, ya fuesen la *Lectura dirigida* o la *Síntesis*, sin embargo para hablar de la efectividad implica también mencionar este aspecto y relacionarlo con las concepciones historiográficas, cuestión que no se pudo consolidar en la presente investigación también radica a su vez de la concepción historiográfica, lo cual indica que no se pudo determinar si por tener una u otra, las estrategias sean totalmente opuestas y diferentes.

Sin embargo, la selección de las estrategias no debe suponer un procedimiento único y estático, los profesores deben considerar que las necesidades de los alumnos, del Plan y Programa de Estudio, de las políticas educativas, del contexto social y cultural y por supuesto de él mismo se modifican constantemente; esto indica que el emplear la contextualización o los conocimientos previos durante las explicaciones orales, el profesor debe sortear dos peligros; por una parte quedarse en lo anecdótico, ya que como señala Heller (1982) es necesario ayudar a los alumnos a despertarse de la inmediatez de los acontecimientos para poder trascenderlos. En otras palabras situarlos en el contexto que les da sentido, es en ese punto en donde se produce el aprendizaje histórico, porque se adquiere significado mutuo entre el hecho y el concepto. Así mismo, se debe rechazar la tentación de lo anecdótico como pretexto.

En conclusión, es claro que no se pudieron determinar las concepciones historiográficas de cada profesora, ya que el investigar sobre el pensamiento docente implica una gran complejidad y es imposible afirmar sobre los procesos mentales cambiantes, sobre todo considerando que al enseñar materias inherentes al ser humano, en donde se sostiene una postura un tanto subjetiva frente a los contenidos, las decisiones sobre la enseñanza se ven permeadas de una carga de sentimientos y actitudes con respecto a esos contenidos, aún así y según los datos arrojados las maestras poseen estrategias de enseñanza similares, pero aún siendo las mismas se emplean de manera diferente. Lo anterior se debe a sus ideas sobre como enseñar y qué enseñar de la Historia (concepciones historiográficas), juicios sobre los contenidos históricos, los objetivos de enseñanza e incluso de la concepción que tengan de la Historia.

Sugerencias

A la luz de los resultados de la presente investigación se encontró que las profesoras presentan ciertos rasgos de diferentes concepciones historiográficas, y que al parecer estas de un modo u otro se relacionan en su estilo de enseñanza; sin embargo cabe destacarse, que se requiere de una cantidad mayor de profundas investigaciones en torno a las concepciones historiográficas e indagar como estas determinan, no sólo las estrategias de enseñanza, sino también el empleo de materiales didácticos, la elección y calendarización de los contenidos curriculares, posturas respecto al enfoque instructivo de la Historia, la elección y prioridades en el logro de objetivos, etc; puesto que debemos reconocer que no fue posible hallar el mecanismo, que conduce a las profesoras a la selección y empleo de estrategias a partir de las concepciones historiográficas.

Es interesante, destacar los siguientes aspectos para abarcar más investigaciones dirigidas a detectar las concepciones historiográficas y ver de que manera estas pueda coadyuvar al mejoramiento de la enseñanza, por lo tanto los puntos aquí propuestos pueden servir como hipótesis de investigación complementarias a la presente:

- ◆ Dichas concepciones se presentan desde antes de dedicarse a la docencia, ya que desde el primer momento en que nos enseñan Historia adoptamos juicios al respecto.
- ◆ Estas se hacen patentes y se consolidan durante la formación académica de los profesores.
- ◆ Las concepciones Historiográficas se transforman conforme a la experiencia laboral intereses y necesidades.

En este sentido es indispensable proporcionar a los profesores de Historia apoyo para que reconozcan sus concepciones historiográficas; capacitación, para tratar de encaminar las mismas al logro de objetivos educativos, mejorando, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo fomentarles la necesidad de tomar decisiones, por su propia cuenta, razonadas a partir de sus concepciones, cualquiera que estas sean; ya que una no es mejor que otra, pero si de todas se retoman rasgos que permitan optimizar el aprendizaje del alumno, en gran medida, su trabajo, en cuanto al diagnóstico, planificación y evaluación será más sencillo y breve.

De la misma manera es importante destacar que se requiere una mayor cantidad y calidad en los trabajos de investigación, no sólo por parte de los historiadores y profesionistas del campo educativo, sino también del profeso, ello a partir del mismo proceso de conscientización que adquiriera.

Se sugiere la apertura a nuevas líneas de investigación retomando la formación del docente, la experiencia e incluso el nivel educativo y la preparación posterior del profesor (cursos de actualización y capacitación), para complementar este tipo de investigaciones que giran sobre las concepciones historiográficas.

Así mismo como señala Sánchez (1982) deben considerarse las nuevas corrientes de la investigación y enseñanza de la Historia, en las que se introduce en el método histórico las técnicas estadísticas y matemáticas, puesto que en Historia, como decía Lefebueve, "no basta con describir, hace falta contar"; ya que al contar y medir el objeto del análisis histórico, éste se concreta y clarifica, permitiendo, de algún modo, brindarle a la investigación en la Historia una mayor objetividad a patir del mismo objeto de estudio.

La ventaja de estos estudios radicará no sólo en detectar las concepciones historiográficas y su influencia si no también en revisar de que modo estas concepciones pueden ayudar al docente a establecer una enseñanza más efectiva que contemple las necesidades del alumno y el logro de aprendizajes significativos que cooperen a una educación formativa, en el sentido de que también aprendan a aprender, a criticar y a concebir la Historia como una ciencia más exacta, con la oportunidad de darle a la Historia mayor importancia instructiva, al contar con un

fuerte respaldo en la investigación educativa con el apoyo de profesores, psicólogos, pedagogos y profesionistas de la educación.

Se trata pues de establecer relaciones entre el pensamiento del profesor y su didáctica y no de cambiar estas concepciones las cuales ya forman parte del pensamiento docente desde la educación básica de cada maestro, razón por la cual sería imposible modificarlas, incluso se debe considerar el hecho de que en los años de experiencia y la constante actualización y capacitación, estas concepciones se pueden ir reestructurando hasta consolidarse dando pie a estilos de enseñanza más efectivos; en donde la selección y uso de estrategias sea más consciente, a partir de que la maestra se percate de que en su pensamiento existen estos juicios que influyen en su enseñanza.

Es decir, es factible evaluar las concepciones historiográficas y, al tiempo, ir modificándolas poco a poco, quizá mediante la experiencia y la formación constante también se podrán hallar a partir de las mismas estilos o métodos de enseñanza eficaces, sin necesidad de cambiar el pensamiento docente de tajo; mediante conscientizar al profesor de la importancia de su papel y de la influencia de su pensamiento y concepciones en el proceso educativo.

Sin embargo, también debe considerarse el nivel educativo del educando, puesto que tal como señala Ossana (1994) el niño percibe datos, pero no llega formalmente a su organización, a su sistematización; en cambio el adolescente es capaz de construir, de teorizar, a partir de los datos percibidos, pretende conocer la verdad, desentrañar sus problemas profundos y actuar sobre su presente modificándolo y proyectando el futuro. Esta necesidad desarrolla la tendencia al análisis y a la crítica.

Es decir, que al contemplar el nivel educativo se estima también el proceso psicoevolutivo, por el cual atraviese el sujeto, ayudando de este modo al profesor a la selección de estrategias, y no sólo se remite a su papel y concepción historiográfica para elegir y emplear determinadas estrategias, en ello radicará su efectividad.

De manera similar, se sugiere considerar el enfoque y la orientación en la enseñanza de la Historia ya que según Vargas (1997), el actual contenido del temario esta asignatura y proceso de enseñanza-aprendizaje construye en los adolescentes un pensamiento individualista y poco comprometido con el conocimiento, la reflexión y la transformación de la problemática social y actual, debido a su orientación psicobiologicista y no histórico-cultural del aprendizaje. Por lo tanto, desde la concepción del Plan y Programa de Estudio y por ende de los objetivos, la profesora adopta cierta postura y esta quiera o no influye en su enseñanza.

Lo anterior implica que el maestro debe estar plenamente consciente de que en el momento en que enseña determinado contenido también está enseñando de manera implícita una concepción historiográfica, que en ese preciso momento está tomando una postura al respecto y por ende el alumno también.

De este modo mientras más reflexione sobre su papel mejor será su enseñanza, es decir, si emplea una variedad de estrategias de enseñanza y una diversidad de materiales didácticos, el alumno tendrá un aprendizaje más significativo, pues no tendrá que memorizar esa larga lista de nombres, personajes y fechas; y tendrá la oportunidad de relacionar lo que ve en el salón de clases, con lo que sucede fuera de él.

Sin embargo para llevar a cabo todas estas medidas se requieren profesionistas de la educación que reconozcan y actúen sobre las problemáticas en la enseñanza, y es aquí donde el psicólogo educativo puede tener un papel fundamental e importante; ya que desde la capacitación del docente, hasta la investigación en el aula y propuestas de protocolos para que el maestro lleve a cabo su propia investigación, fomentando en él, un hábito evaluativo y una necesidad de actualizarse; nosotros tenemos las posibilidades de participar en estos procesos de renovación.

Incluso en el diseño de currículos y cursos de capacitación, con enfoques, objetivos y contenidos coherentes entre sí, en la actualización del docente sobre estrategias y propuestas de enseñanza, en la elaboración de materiales didácticos; en fin hay toda una gama de actividades que podemos desempeñar teniendo siempre en mente el objetivo de mejorar la calidad en el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Alvés, M. L. (1985) Compendio de la Didáctica General. Buenos Aires: Kapeluz
- Ardiles, A. E. et al (1994) Variables fundamentales que inciden en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los Liceos científicos-humanistas en la provincia de Valdivia. En Estudios Pedagógicos. 20. 63-67
- Asencio M., Carretero M. y Pozo, J. (1989) Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva. En Pozo, J., Carretero, M. y Asencio, M. (Compiladores) La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor p.p. 13-29
- Balanzá, P. M. (1992) Cuando el lenguaje esconde más de lo que parece decir o la formación del maestro en Historia. En Revista de Ciencias de la Educación. 24. 91-95
- Beltrán, M. (1993) Tesis sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en sexto grado de Educación Primaria. UPN
- Carrión, F. V. (1992) La Enseñanza Formativa: Historia, Geografía y Civismo. México D. F. : Trillas
- Carretero, M. (1993) Constructivismo y Educación. Zaragoza: Edelvívés
- Castorina, J. (1989) La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento.
- Castro, A. (1956) Dos ensayos "Descripción, Narración, Historiografía". México D. F. : Porrúa p.p. 74-92
- Coll, C. (1987) Psicología y Currículum. Madrid: Paidós
- Cuesta, F. R. (1992) La enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: Revisión temática y bibliografía de una década. En Revista de Ciencias de la Educación. 23. 11-23
- Delval, J. (1989) La construcción de nociones sociales. En F. Huarte (DE) Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica. Madrid: Narcea
- Elizalde, L. (1995) Tesis sobre el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la Enseñanza de la Historia. UNAM
- Gagné, D. E. (1992) La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: Visor
- Gimeno, S. (1988) El Currículum una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata

Gimeno, S. y Pérez, G. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

González, L. (1980) De la múltiple utilización de la Historia. En Historia ¿para qué? p.p. 53-74 México D. F. : Siglo XXI

Guimera, C. (1993) El pensamiento del profesor. En Cuadernos de Pedagogía, 23. 19-20

Guimera, C. y Carretero, M. (1991) El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. En Estudios Pedagógicos. 89-90

Heller, A. (1982) Teoría y Método de la Historiografía: Cómo aprender Historia. En Teoría de la Historia p.p. 165-181 Barcelona: Esfinge

Lerner, V. (1989) Didáctica de la Historia. En Perfiles Educativos 45-46 México D. F.

Lerner, V. (1995) Hacia una didáctica de la Historia. En Perfiles Educativos. México D. F.

Lerner, V. (1997) Los niños y adolescentes aprenden Historia. México D. F.: Fundación SNTE

Limón, M. y Carretero, M. (1993) Aportaciones de la Psicología y de la Instrucción en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En Infancia y Aprendizaje. Madrid: Visor p.p. 62, 63 y 153-157

Maestro, G. P. (1991) Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. En Revista de Ciencias de la Educación, 23. 58-81

Mainer, B. (1993) Historiografía y Currículum. En Revista de Ciencias de la Educación, 25. 33-41

Marcelo, G. (1987) El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC

Martín, D. (1992) la innovación didáctica en la Historia: Un proyecto sobre el papel de las mujeres en la España Contemporánea. En Investigación en la Escuela, 18. 69-71

Merchán, F. y Florentino, F. (1991) Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En Revista de Ciencias de la Educación, 23.

Moreno, M. y Sánchez, A. (1989) Didáctica de la Historia. En Memorias ADHILAC 1-16

- Oria, R. V. (1991) Recuperación de la Enseñanza de la Historia. En Revista de Pedagogía. 15-17
- Ossana, E. et al (1994) El material didáctico en la enseñanza de la Historia Buenos Aires: Kapeluz
- Pagés, J. (1993) Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. En Infancia y aprendizaje. Madrid: Visor p.p. 62,63 y 121-151
- Perrenoud, P (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata
- S.E.P. Plan de Desarrollo Educativo. (1995-2000)
- S.E.P. Plan y Programa de estudios de Secundaria. 1993
- Pluckrose, A. (1993) Enseñanza y aprendizaje de la Historia (Traducción Solana, G.) España
- Pozo, J. Asencio, M. y Carretero (1989) Modelos de enseñanza aprendizaje de la Historia. En Pozo, J. , Asencio, M. y Carretero, M. (Compiladores) La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor
- Pozo, J. (1990) Estrategias de enseñanza. En Desarrollo psicológico y Educación. Madrid: Alianza p.p. 199-121
- Rebsamen , F. (1980) Sobre la enseñanza de la Historia de México. En Revista Mexicana de Pedagogía. p.p. 19-23
- Rodríguez, M. et al (1993) Lo que saben de Historia nuestros alumnos de bachillerato. En Revista de Educación. p.p. 19-22
- Rodrigo, M. et al (1993) Las Teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor
- Sánchez, P. (1982) Teoría de la Historia.
- Shotwell, W. (1982) Historia de la Historia en el Mundo Antiguo México D. F. : Fondo de Cultura Económica
- Taboada, E. (1993) La Investigación Educativa en los ochenta: Perspectiva para los noventa. En Segundo Congreso de Investigación Educativa. SNTE. p.p. 110-116
- Vargas, R. et al (1997) La Práctica docente de la Enseñanza de la Historia en Secundarias de la Región Nezahualcóyotl. En Segundo Encuentro de profesores de Historia en Educación Básica. México D. F.

ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTAS

PRIMERA ENTREVISTA

Nombre del profesor: María del Carmen Rodríguez Díaz

Edad: 32 años

Estudios: Titulada por la U.N.A.M. en la Licenciatura en Historia

Experiencia laboral: Desde 1985 en escuelas particulares y desde 1992 en escuelas oficiales.

Años de experiencia en esta institución: Desde 1992

Niveles educativos en los que ha trabajado: Secundaria

Asignaturas impartidas: Historia Contemporánea, Historia de México, Geografía y Civismo de segundo grado, y antes de la Reforma educativa, Ciencias Sociales.

❖ ¿Cuál considera que sea el objetivo de enseñar Historia?

Esa es una pregunta compleja, pues desde mi punto de vista el objetivo de enseñar Historia es que sea algo útil que pueda ayudarnos a tener una conciencia histórica, a ser personas conscientes de nuestra realidad, para poder mejorarla, por un lado existe la Historia oficial, que pretende hacer héroes inventados muchas veces, que tiene entre sus objetivos que haya nacionalismo, pero yo en lo personal no comparto la idea.

❖ ¿Cree que los contenidos históricos que se revisan actualmente sean significativos para los alumnos?

Sí, creo que sí, a nivel secundaria, pero que estamos más o menos bien, en primer año es una idea muy general, en segundo también y en tercer se le da mucha importancia a la Historia de México, obviamente la Historia de nuestro país es muy amplia y es un curso muy pesado, muy difícil, pero yo pienso que es muy importante.

❖ ¿Qué papel juega la disciplina en la enseñanza de la Historia?

Como el orden o el arte de enseñar, no entiendo muy bien la pregunta (se le repite), porque desde mi punto de vista en secundaria, a nosotros se nos maneja mucho que la secundaria debe ser formativa, que es muy importante, esto es, que tenemos que enseñarle al chico no nada más que es la Historia, sino como estudiar Historia, como ser responsables, como traer bien sus apuntes, inclusive como estudiar, entonces si hay un orden en las cosas, no hay disciplina, entendida así pues no se puede hacer mucho.

❖ ¿Cómo define la disciplina?

Yo pienso que es, mmm, qué será un orden, buscar un orden para hacer las cosas, insisto enfocado hacia Historia o secundaria, porque la disciplina también puede ser educación, dar una disciplina o una clase.

❖ ¿Qué entiende usted por estrategias de enseñanza?

Yo entiendo que son las formas o los recursos que yo voy a usar para lograr mis objetivos, dar el tema; por ejemplo yo tengo un tema desarrollar y lo primero que pienso es como le voy a hacer para que ellos adquieran eso que yo quiero enseñarles, de que recursos, que forma o que método.

❖ ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que usted emplea?

Yo generalmente trato de emplear distintos tipos de estrategias, dependiendo de las unidades, trato de utilizar videos, de que la clase sea expositiva, o que ellos investiguen, los mando al museo, mmm, les hago muchísimas preguntas y creo que es una de las estrategias que los mantiene más despiertos.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para analizar un tema?

Generalmente, primero tenemos preguntas de cosas que ellos entienden aunque a veces no son propiamente de Historia, cuando desconocen el tema, pero si les hago muchas preguntas a veces de cosas de su edad, como cosas de la sociedad, de nuestra política, posteriormente damos un salto al pasado y hacemos comparaciones.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para enseñar nociones tales como el relativismo histórico, secuenciación y cronología?

Bueno, trato de hacer hincapié en que en la Historia todo tiene una causa, un desarrollo y unas consecuencias, que a su vez esas consecuencias son el inicio de otro proceso, tratamos de ver la Historia como un cuento que tiene principio, desarrollo y fin, y otra vez, otra clase es un gran cuento y así lo vemos.

❖ ¿Cómo emplea sus estrategias de enseñanza para fomentar la disciplina?

De alguna manera checo diario los apuntes, camino entre las filas, observo como escriben, si hacen las tareas, si tiene en orden el cuaderno, este, observo sus caras cuando doy la clase, lo que comentan, que a veces pareciera ser que no los veo y los escucho a todos, entonces, pienso, eso también es parte de las estrategias, poderte dar cuenta de lo que están haciendo.

❖ ¿Toma en cuenta los intereses de los alumnos para planificar sus actividades y tareas de clase?

No propiamente, yo lo que hago es tratar de conocerlos y de acuerdo a mis objetivos y de mi plan anual, además, tratar de utilizar las necesidades de ellos, explotar al máximo su curiosidad sus inquietudes y encaminarlas hacia el objetivo que yo tengo, más bien es por ahí.

❖ ¿Emplea materiales didácticos para enseñar la asignatura? ¿Cuáles son los materiales que emplea?

Sí, a veces utilizamos materiales como mapas, láminas, cuadros sinópticos, pizarrón o traigo lecturas, que siempre hay lecturas en Historia o películas o los mando al

museo y platicamos de eso, es decir, yo pienso que en Historia hay muchísimo material.

❖ ¿Considera usted que enseñanza caracterizada por la dirección del profesor sobre el alumno, centrada en la pasividad de este, es más efectiva que la enseñanza en donde el propósito es la comprensión por parte del alumno del presente para poder analizarlo críticamente?

Yo pienso que todo extremo es malo, es malo que el alumno sea únicamente receptor, pero a su vez ellos deben aprender a escuchar, es más no puede quedarse calladito cinco o diez minutos sino sabe escuchar, y si nosotros no sabemos escuchar es muy difícil que podamos razonar, que en un momento dado podamos hilar bien nuestras ideas, yo creo que se deben buscar técnicas mixtas en donde el maestro a veces exponga, en donde ellos a veces expongan en donde ellos a veces investiguen, pero siempre tratando de atraer su atención, de tenerlos siempre alerta.

❖ Para usted ¿Qué es la enseñanza tradicional?

La enseñanza tradicional es Historia para mi, es básicamente que ellos memoricen datos, fechas y nombres si alcanzar a entender los procesos en sí, es más sería como ver el tema de la Revolución Mexicana sin un contexto a nivel mundial, entonces desde mi punto de vista eso es la enseñanza tradicional, sería este, que el alumno solo aprenda datos, y aprender esos datos sin siquiera entenderlos.

❖ ¿Cómo define la enseñanza constructivista?

Yo creo que es cuando se logra esto que te decía, que el se interese, que el participe también, que el se involucre en el proceso de enseñanza, que sea activo también.

❖ ¿Cuándo los alumnos participan en clase: usted considera más importante que den respuestas en forma memorística o que expresen su punto de vista sobre los contenidos?

Todo es importante porque yo pienso que en Historia ellos deben recordar los datos también, claro, que no es básico y único; se debe recordar estos datos y entender los procesos porque todo extremo es malo, volvemos a lo mismo, de nada sirve que aprendan un hecho histórico sin nombres, y fechas.

❖ ¿Considera usted de suma importancia en el aprendizaje de la Historia la memorización de contenidos?

No, no la memorización de contenidos, la memorización de algunos contenidos, nombres, fechas, tratados, siempre y cuando estén ligados a la Historia de un proceso, si no que caso tiene aprenderse nombres de personas o números telefónicos sino sabemos de quien son.

SEGUNDA ENTREVISTA

❖ ¿Qué es y para que se diseña la tarea especial?

La tarea especial es general es un, un reforzamiento de algo que vimos, eh... muchas veces también le digo que es especial porque es una tarea de investigación o reflexión, que tiene como objetivo introducir al siguiente tema, entonces el alumno ya entra un poquito más motivado o con curiosidad al siguiente tema, y bueno es el principio de lo que vemos en clase

❖ ¿En que consiste que una ficha sea amarilla y otra roja?

La ficha roja es información que ellos pueden consultar el libros, enciclopedias y demás, es una tarea de investigación y la ficha amarilla es una tarea de reflexión, es el punto de vista de cada quien y pude variar bastante porque en la Historia no hay una objetividad al 100%, entonces a mi me interesa lo que yo digo, lo que digan los libros y como perciben eso que yo les digo o que ellos ven, entonces por eso es importante saber que piensan ellos acerca de lo que les preguntan.

❖ Como se ha observado, usted se apega a la Historia oficial y al programa, pero también trata de darles más elementos, de que reflexionen sobre los héroes o los hechos, ¿para que cree que les va a servir esto, porqué lo hace?

Yo creo que la Historia oficial es muy importante pero a nivel primaria, y es muy importante porque es necesario tener valore, es necesario entender que hay gentes que formaron nuestro pasado a los cuales se les llama héroes y que se les va a poner como si fueran casi santos, mártires, pero creo que es más importante todavía ser críticos para entender nuestro presente y entender que los teóricamente llamados "héroes" en la Historia oficial, pues no actuaron por ser héroes, sino que actuaron por ser humanos, ante las circunstancias que se les presentaron y pues sí, definitivamente muchos de ellos tenían nacionalismo y querían a su país, pero que tuvieron errores y como seres humanos hay que eh..., platicarles a los chicos los errores que pudieron haber tenido, así como cuestionarles su grado de heroísmo y con esto hacerles ver que nuestro presente es importante y que el presente también tiene políticos que son seres humano, que actúan de acuerdo a los sucesos actuales y no es que sean buenos o malos, sino que hay todo un pasado, toda una estructura y que lo que sucede es por causas y de eso se trata ¿no?, el darnos cuenta de que la Historia nos puede servir para no repetir errores, errores enormes como lo que pasa actualmente en Chiapas, podría ser ahí otra intervención estadounidense, y tal ves si no sabemos de Historia, no nos damos cuenta de que Estados Unidos siempre ha querido el Itsmo de Tehuantepec y eso es importante, que tengan una visión crítica del presente, que entiendan que todos somos persona, no somos ni buenos ni malos, sino que actuamos de acuerdo a las circunstancias; por otra parte es importante querer al país este, y hacer algo por México, ese es todo el trasfondo de lo que yo trato de darles en la clase de Historia de México.

❖ Bueno aquí esta enfatizando algo muy importante, que en Primaria es donde hay que enseñarles más valores y en Secundaria deben ser más críticos ¿por qué?. De alguna manera ¿usted considera que a lo mejor el chico ya tiene un desarrollo cognitivo para empezar a ser crítico?, o ¿porqué precisamente en secundaria?

Bueno, es que lo que pasa, yo pienso, tal vez no este muy bien del todo, yo pienso que el niño desde que comienza su aprendizaje es como si fuera un cesto, nosotros le vamos echando papelitos y lo que cae primero eso es como la base, es un conocimiento, una formación o deformación, entonces en primaria se les debe dar un poco de Historia Oficial, para que el niño quiera su país, creo que el niño empieza a tener héroes, porque tiene ejemplos a seguir, en cambio en secundaria el chico ya empieza con una mentalidad más crítica, el adolescente empieza a cuestionarse todo, casi todo lo pone en tela de juicio ¿no?, entonces cuando el descubre, por decir algo, que Benito Juárez no era tan bueno, que no era un santo, o que Miguel Hidalgo no era ese héroe que casi nunca respiraba, sino que era un ser humano, entonces como que se interesan más por la Historia por tratar de buscar el mismo y hacer mininvestigaciones.

❖ ¿Qué tan válido o hasta que punto es bueno presentarles otras versiones de la Historia oficial, o sea no presentárselas como temas pero si dejarles esa inquietud?

Yo creo que es muy importante hacerlo porque nosotros en la educación, en secundaria, debemos pretender que el alumno sea un ente consciente, productivo y sobre todo que en el caso de la Historia, pues que haga algo por México, México necesita que todos hagamos algo por él, y bueno, creo que es básico; en cuanto a darles otras versiones no es tanto, lo que procuro darles es un poco más completa la Historia, de mis investigaciones, de cosas que fácilmente no van a encontrar, porque son investigaciones que yo he sacado de hemerotecas, de muchos años o de archivos, entonces procuro dárselas, porque estoy consciente de que la mayoría tal vez en su vida vuelvan a abrir sus cuadernos de Historia, pero si es importante, aunque sea tal vez una salpicadita de la realidad ¿no?, entonces es como darles algo que posteriormente no podrán estudiar, sobre todo en esta colonia que por, bueno tiene muchos problemas económicos y que probablemente muchos de ellos nada más estudien la secundaria.

❖ En sus clases, por lo regular usted suele hacer una narración. ¿Cree que la Historia deba ser nada más narrativa?

Creo que la Historia no debe ser nada más narrativa, creo que las clases se debe dar de acuerdo a las necesidades de cada grupo, creo que yo en lo personal trato de dar las clases de distinta manera, es decir, tal vez un 70% es narración., pero en otras clases hay documentos, sobre todo que ellos participen, que se cuestionen en la clase y bueno, yo observo en el caso concreto de este grupo que a ellos les encanta que yo les platique y es más, cuando no les platico y les pongo una lectura dirigida o los pongo a investigar, se inquietan mucho, como que el chiste de la Historia se acaba para ellos y sin embargo nada más es narración con el grupo, yo puedo darles otro tipo de elemento, pero en especial a ese grupo eso de la narración les gusta.

❖ Nos llama la atención que usted es de las profesoras que opta por narrarles, y ya después que ellos apunten o les hace un dictado, pero ¿por qué no hay un dictado antes?

¿Por qué no al dictado?, porque muchas veces, cuando, vamos a pensar si yo llego y les dicto primero y luego les explico ellos están cansados, están fastidiados y lo que yo les pueda decir ya no es novedoso y no me van a hacer caso, entonces imagínate dar seis clases y llegar con ellos a la cuarta o quinta hora, yo ya estoy cansada, entonces encontrarme con un grupo que no me va a hacer caso, yo creo que no tendría ninguna razón de ser el que yo estuviera ahí, de hecho lo que procuro es primero platicarle, eh..., cuidando mucho los tonos de voz, cuidando mucho los gesto, nada es sin querer, todo es intencional, este y ya que termine de platicarles como que ellos saben el tema y únicamente el apunte es para cuando ellos estudien para su examen o para el futuro, que ellos quieran revisar sus apuntes o algo así, par recordar algo que probablemente yo les haya dicho, en si el apunte es nada más un apoyo para la clase.

❖ ¿Qué tipo de material didáctico le ha funcionado más?

Más que todo yo creo que los mapas conceptuales o a veces, yo generalmente lo que utilizo son las hojas de papel bond, rotafolios, es un poco por el tipo de trabajo que se me presenta a mi, tengo muchos grupos y dar la misma clase en cinco grupos es a veces mortal y escribir en el pizarrón lo mismo, además de que se pierde tiempo y siempre ando carrereada por el tiempo que resulta un poco infame para mis vías respiratorias, entonces, eh..., procuro utilizar el tipo de rotafolios, utilizar mapas, eh..., y ya a veces una vez por mes o cada que se puede vemos una película que tenga que ver con lo que ya vimos o lo que vamos a ver, ¿no?, entonces eso es básicamente mapas, rotafolios y cintas.

❖ ¿Por qué es importante que ellos vayan al museo o que se relacione más con la Historia viva?

Es importante porque yo en el salón de clases les platico algo y ellos se imaginan cosas, porque el ser humano es así, se imagina cosas, entonces yo les puedo hablar, eh..., no se por decir algo de la Guerra del 47 y de las armas, pero entonces cuando yo los mando al museo a que ellos vean como eran esas armas, entonces ellos como que ya tendrán, desde mi punto de vista tendrán una Historia más completa por una parte, y por otra parte porque, eh..., en el museo ellos van a ver cosas que probablemente yo no tuve tiempo de decir, seguramente, porque en 50 minutos es muy poco y también saturarlos de información, pues pobres, entonces eh..., el museo es para el adolescente desde mi punto de vista es muy importante, tiene la posibilidad de completar lo que yo no les he dado, es la oportunidad o el pretexto para que ellos vayan con gente que ni siquiera viene a la escuela, sus hermanos, sus amigos, y que más gente se involucre con la cultura, entonces es un pretexto enorme y siempre procuro llevarlos, mandarlos al museo.

❖ ¿Porqué elabora de esa manera sus exámenes?, porque es muy curioso, no es usual, usted abarca la cronología con datos históricos para tratar de ubicarlos, después les pide que ubiquen un proceso y luego den su opinión y desarrollen un tema, entonces es un examen bastante complejo, porque podría parecer sobre todo en Historia, explicar un proceso es largo y tediosos para el alumno, desarrollar el tema y aparte dar su opinión, aunque bueno a lo mejor les lo que más les gusta es dar su opinión ¿Por qué?, ¿en base a qué?

Generalmente en el examen trato de tener en cuenta tres cosas, primero que el examen sea del contenido de lo que vimos, estamos hablando de que ellos manejen algunos nombres y fechas pero siempre ligada a ellas, por eso hay una pregunta de desarrollo, y esa pregunta de desarrollo, es una pregunta un poco tramposa, porque es todo lo que ellos recuerden de un acontecimiento, todo, pero debe llevar una secuencia lógica y eso es bastante complejo, pero para un alumno de tercero de secundaria creo que es un excelente ejercicio, porque cuando llegamos a la Preparatoria nos encontramos con grandes problemas de redacción, ellos no saben explicar lo que piensan, no saben, eh..., llevar una secuencia lógica de las cosas y entonces, creo que eso ayuda hasta para la vida personal, saber la secuencia de las cosas, ser capaces de explicar lo que pensamos por escrito, creo que es un ejercicio fantástico y sentir la presión de que lo tienen que hacer en un examen, entonces es una preocupación por hacerlo bien, ¿no?, y ese sería el segundo aspecto que yo tomo en cuenta para el examen, la pregunta de desarrollo, entonces quedamos que primero es el contenido, y el tercero es su punto de vista, con ello trato de darles a mis alumnos un poquito de autoestima, su punto de vista es importante porque son personas, este, capaces de razonar y nadie tiene porque decirles tu razonamiento esta mal, no en Historia, entonces si ellos son capaces de ponerle base, una base histórica a su planteamiento puede ser muy válida y yo creo que es un ejercicio muy práctico porque finalmente el alumno puede ser capaz de desarrollarse y de tener seguridad en lo que dice, siempre teniendo como base los hechos históricos.

TERCERA ENTREVISTA

❖ Para usted ¿qué es la Historia?

Para mí la Historia sí es una ciencia, que estudia los hechos humanos pasados importantes, eh..., la verdad me encanta esa definición porque de lo contrario entraríamos en una discusión por demás, acerca de la objetividad de la Historia, ¿porqué es importante?, etc., etc; entonces así lo dejamos.

❖ ¿Cómo elabora su plan de trabajo?

¿Mi plan de trabajo anual?, bueno el plan de trabajo, debe de tener ciertos pasos, yo procuro apegarme a los documentos que nos da la SEP, primero que nada, ver cuales son mis objetivos, ¿no?, cuales son los objetivos que yo debo lograr, los objetivos generales y específicos, después de esto observar que grupos me tocaron, porque mi plan de trabajo lo entrego a finales de septiembre, entonces observo que grupos me tocaron, entonces les hago un examen diagnóstico y con base a ese resultado, este, ponerme propósitos específicos para cada grupo de acuerdo a la eficiencia que cada grupo presenta y después de es, eh..., otro aspecto que tiene el plan es pues obviamente los contenidos programáticos, la calendarización de estos contenidos programáticos, buscar como vamos a, que estrategias voy a tener para cada una de las unidades en estos contenidos, como voy a evaluar estos contenidos y básicamente es eso que el plan anual contemple todo esos aspectos, objetivos generales, objetivos específicos, estrategias, calendarización, este, evaluación del programa, ¿no?

❖ ¿Considera usted que el adolescente esta preparado cognitivamente para aprender Historia?, ¿por qué?

Eh, yo creo que sí, porque, eh ..., bueno en Historia General, quien sabe, Historia de México creo que si porque traen de primaria algunas bases, entonces, en la secundaria se retoman estas bases como puede ser el cuestionario de los sucesos históricos o relacionarlos con el presente, entonces sí yo pienso que si.

❖ ¿Cuál cree que sea la utilidad de las estrategias de enseñanza para usted como maestra y para el aprendizaje de sus alumnos?

La utilidad de las estrategias de enseñanza, yo creo que esas estrategias de enseñanza deben planearse de manera anual, de acuerdo a las unidades, después a la hora de aplicarlas, tener la capacidad de decir, bueno esta no esta funcionando y las tengo que cambiar o es que si mes esta funcionando y tengo que incrementar más este tipo de técnicas; creo que las técnicas son el mecanismo , la trampa o el conducto para que nosotros salgamos con nuestro objetivo que es el que aprenda Historia y que el alumno se relacione con su medio, de manera consciente, ¿no?.

❖ ¿Cómo selecciona estas estrategias de enseñanza, bajo que criterios?

En un principio, te decía, observando a mis grupos, aprendiendo de que grupos , este, cada grupo tiene una necesidad diferente, después, eh..., bueno (ríe) aquí haría un paréntesis, yo tuve un grupo en donde yo llegue con mi plan anual , mis estrategias muy planeadas, el año pasado era un grupo que estaba muy

acostumbrado a que le dictaran o a hacer resúmenes y yo llego con mi lío, a ver les voy a explicar, y bueno a ellos no les interesa, pues tuve que cerrar mis estrategias, cambiar estas estrategias y meterlos más a la investigación y tratar de motivarlos, etc; entonces ¿cómo seleccionar las estrategias?, pues primero observando a los grupos, después de eso, este, pues de acuerdo a los contenidos programáticos, dependiendo, si tengo Independencia de México, que es un tema que ellos ya conocen más o menos, entonces hay que hacérselos atractivo, porque no les puedo platicar lo que ya saben , entonces, pues tal vez, bueno hacemos una historieta, algo que les guste, algo diferente, y entonces las estrategias van planeadas de acuerdo al grupo, en cuanto a los contenidos programáticos y en cuanto a las inquietudes de cada grupo, a veces.

PRIMERA ENTREVISTA

Nombre del profesor: Margarita Bautista Mateos

Edad: 40 años

Estudios: Egresada de la UNAM, de la Licenciatura en Historia

Experiencia laboral: 14 años

Años de experiencia en esta institución: 9 años

Asignaturas impartidas: Civismo, Geografía e Historia

❖ ¿Cuál considera que sea el objetivo de enseñar Historia?

Conscientizar a la niñez, conscientizar a los jóvenes, que aprendan el pasado para que entiendan mejor el presente, ese es mi objetivo.

❖ ¿Cree que los contenidos históricos que se revisan actualmente sean significativos para los alumnos?

No, están muy deformados todos esos objetivos, sobre todo porque están encapsulando mucho lo que es la verdadera Historia, muy limitada en los programas, no como que no son adecuados.

❖ ¿Qué papel juega la disciplina en la enseñanza de la Historia?

Es decisiva la disciplina, si un grupo tiene disciplina es un grupo que tiene buen nivel de aprovechamiento, si un grupo es indisciplinado no hay mucho avance en los programas, ni en los conocimientos.

❖ ¿Cómo define la disciplina?

Pues es una formación que debe venir desde la casa, en la casa se les debe formar hábitos de disciplina, para que puedan tener hábitos de estudio.

❖ ¿Qué entiende usted por estrategias de enseñanza?

La manera de..., las estrategias son muy importantes, si un grupo es inquieto se necesita buscar una estrategia u otro método para ver si de esa manera, por ejemplo en el 1º D, yo vine a buscar otra estrategia, pues ya no me funciono como trabajaba, entonces ya es mi obligación buscar otra estrategia para ver si el grupo responde mejor.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para analizar un tema?

Son varios tipos de estrategias los que tengo, dependiendo del grupo, si el grupo es apático empleo el método que utilice hace ratito, en la mañana, así muy lento llevando al grupo casi de la mano (mientras ella lee un libro, ellos subrayan lo que va leyendo, y al terminar ellos copian lo subrayado). El método para analizar un tema, así completo es que los pongo a leer algo relacionado con el tema, una vez que leyeron y que analizaron, ya comento con el grupo de manera general para ver si captaban o si no captaron las ideas principales del tema.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para enseñar nociones tales como el relativismo histórico, tiempo histórico, secuenciación y cronología?

Primero que nada los tengo que ubicar en el tiempo y en el espacio para que puedan ubicarse en el momento histórico.

❖ ¿Qué tipo de estrategias utiliza para fomentar la disciplina?

Primero que nada lo que hago cuando llego a un grupo, les digo que alineen las filas, ver que todo el mundo traiga materiales y que trabajen como debe ser.

❖ ¿Toma en cuenta los intereses de los alumnos para planificar sus actividades y tareas de clase?

¿Intereses?, ¿de qué tipo?, (la entrevistadora le pone el ejemplo del 1º D). Sí, se toman en cuenta varios aspectos de so, sino se motiva de alguna manera se les deja algo que les interese a ver si responden, aunque muchas veces si han respondido a lo que yo he pedido, por ejemplo pedí un material, así pequeño y solamente dos personas lo llevaron, y pues si tomo en cuenta el interés que tiene el chico en aprender.

❖ ¿Emplea materiales didácticos para enseñar la asignatura? ¿Cuáles son los materiales que emplea?

El mapa, empezando para ubicarlos en la cuestión geográfica, pizarrones, gises, cuaderno, libro y documentos históricos, pero es muy poco lo que les pido que investiguen en biblioteca, y no lo hago por la situación tan peligrosa que hay en la actualidad, no me gusta mandarlos.

❖ ¿Qué es la enseñanza tradicional?

Es aplicar los mismos métodos, apegarse mucho al programa, así como lo mandan las autoridades, o sea lo tradicional; últimamente han llegado Jefas de Enseñanza y le dicen a uno que aplique sus ideas, y no es más que lo tradicional, de hace años.

❖ ¿Cómo define la enseñanza constructivista?

Es la enseñanza moderna, aunque para mi no está bien adecuada, puesto que no hay gente que la aplique, como que al gobierno no le interesa mucho, sus programas los elabora gente que no tiene nada que ver con Pedagogía, con la Historia y no me gusta mucho ese tipo de enseñanza, ya que los programas no son adecuados.

❖ ¿Par usted es más importante que el alumno caracterice a los protagonistas de los hechos histórico, o que reconozca y analice los acontecimientos?

Más bien que reconozca y analice esos acontecimientos, para mi es más importante que analice, por ejemplo el papel que tuvo Miguel Hidalgo en la Independencia de México, que se analice el personaje es importante, pero yo creo que los hechos son más importantes.

❖ Cuando los alumnos participan en clase, ¿Usted considera más importante que den respuestas en forma memorística, o que expresen su punto de vista sobre los contenidos?

Que expresen su punto de vista personal, se van haciendo como una especie de hábito, de ir viendo y analizando que piensan y en caso de que no estén dando bien una respuesta, pues se les corrige pero el niño va perdiendo ese miedo de hablar y se esta haciendo otro tipo de hábito.

❖ ¿Considera usted de suma importancia en el aprendizaje de la Historia, la memorización de contenidos?

No, no es muy difícil que el alumno memorice, más bien tiene que razonar, la memoria no es nada segura, no es nada que de resultado, es mejor que el niño analice y razone, que vaya dándole una secuencia a los hechos pero por medio de un análisis y no por medio de la memoria.

SEGUNDA ENTREVISTA

❖ ¿Cómo se apoya en la geografía para enseñar Historia? y ¿Por qué?

Como me apoyo en la geografía para enseñar, pues a través de los mapas, es muy indispensable un mapa o planisferio, este, es porque, porque se tiene que ubicar a los alumnos ya que muchos niños confunden, no saben cuál es América y no saben cuál es África, entonces por lo menos para que vean y ubicarlos.

❖ Aparte de las monografías ¿qué material utiliza?

Aparte de las monografías, este, pues monografías, ya más que nada ese material de enciclopedia o de biblioteca, o sea eso quiere decir que si los mando a investigar, si pues aquí en la escuela hay biblioteca.

❖ ¿Cuál es la importancia que le da al libro de texto?

Nada más para, bueno para mi es muy importante portar una guía, pero no es el único que consulto para trabajar, generalmente se consultan enciclopedias y otro material de otras editoriales, nos complementamos con otras editoriales.

❖ ¿Es mejor elaborar un apunte o una simple narración?

A veces es necesario también el apunte y dependiendo del tema, si es interesante, si se motiva nada más en la explicación, si es un poco difícil el tema, se hace un apunte de lo más importante.

❖ ¿Qué actitud toma cuando los alumnos no cumplen con la tarea?

Frustrada, me siento frustrada, siento que algo me esta haciendo falta a mi, para motivarlo, para que entren de lleno a mi materia, me siento frustrada muchas veces porque no responden y uno dice bueno, que pasa, no soy yo la que esta fallando y bueno generalmente yo creo no fallo.

❖ ¿Considera más importante enseñar datos que procesos históricos?

Datos no, más bien son proceso, porque a través de los procesos los va uno ubicando, si, creo que son procesos, los más importantes.

❖ ¿Qué tan difícil es para el alumno entender determinados conceptos históricos?

El principal problema para entenderlos es de que no traen un hábito de estudio y yo siento que en la primaria salen con un mínimo de conocimientos, entonces es difícil que el alumno relacione, que se ubique.

❖ ¿Cuál de los últimos métodos de enseñanza, le ha funcionado más?

Eh..., cuál de los últimos métodos, explicando y escribiendo, me di cuenta porque en los últimos exámenes que he hecho uno resulto más de cuatro, entonces tome esa medida o ese método, hacer un examen, se explica un día antes y darles ya el examen al día siguiente, otro método que me ha funcionado son los cuestionarios, también, este, pongo como requisito un, que traigan su cuestionario contestado y yo les doy su examen, también me ha funcionado mucho.

TERCERA ENTREVISTA

❖ ¿Qué opina usted acerca de la Historia oficial tal y como se presenta en los programas de estudio?

Para mí la Historia oficial está muy manipulada, no se da una historia verdadera, parece empezar quienes elaboran los programas creo que no es gente mexicana y este, no me gusta la forma en que, que elaboran precisamente los programas, este no me gusta como la, como la, como la planean, por ejemplo el programa de tercero está muy disparado y no estoy de acuerdo porque es una Historia encapsulada y nada más.

❖ Bueno, a partir de esto, usted ¿cómo trataría de renovarla, de hacer una historia diferente, más atractiva pero planteada desde los programas?

Planteada desde los programas y que sea diferente no, no lo permiten los jefes de enseñanza, nos tienen muy vigilados inclusive nos dan hasta formatos de como, de como quieren ellos que se trabaje, algunas veces ellos vienen y uno se sale un poquito dándole otro enfoque a la clase y, este, nos llaman la atención, nos dicen que debemos apegarnos al programa (muestra una hoja del formato), éste es un formato de como la maestra quiere que trabajemos, no se le puede dar otra perspectiva.

❖ Hablando precisamente del programa ¿Cómo elabora usted misma su plan de trabajo?

Se dosifica, este por unidades, se dosifica la unidad dependiendo de que tan larga sea, la programa por semana, o sea que esta es una semana, esta es otra semana, ¿sí?, este yo lo tenía en un cuaderno, este y la jefa de enseñanza me obligo a que yo lo repitiera, también, a mi compañera, la otra maestra, que lo quería así en estos formatos, este, eh..., es importante la planeación, la dosificación, porque si no uno se pierde, sin el programa no sabe uno que decir o no sabe que va a dar a la mera hora.

❖ Bueno para elaborar este programa yo creo que también toma en cuenta los grupos, o sea no solamente los contenidos sino los grupos, ¿cómo se va dando su aprovechamiento?

Sí, se hace un planteamiento general de los programas, dependiendo de los grupos como sean si buenos, regulares o malos, en algunos grupos como el 1ero. D por ejemplo, voy atrasada, porque el grupo, como que no se presta, no responde, eh..., con otros grupos como el 1º B voy muy adelantada.

❖ ¿Para usted qué es la Historia?

La Historia es una, la han considerado como una ciencia y yo siento que es muy importante, este, la Historia nos, nos da un conocimiento pleno del pasado, del presente y yo siento que como mexicanos, sobre todo la gente debe entender lo que es la Historia porque a través del pasado entendemos el presente, y para mí la historia es una de las disciplinas, yo digo que es una disciplina porque la han catalogado como ciencia pero es una disciplina muy importante, y eso sería para mí, yo creo que una de las disciplinas más bonitas que hay.

❖ Y ¿Por qué es una disciplina y no una ciencia?

¿Por qué? Porque una ciencia tiene otros aspectos ,este, más complicados y yo siento que es una disciplina porque, eh..., porque no se lleva, si hay procesos que se llevan a cabo, pero yo siento que la ciencia es otra cosa y siento que la Historia es disciplina porque no se somete a un laboratorio, que de hecho si el clásico laboratorio de investigar y de todo eso, pero para mi la ciencia es otra cosa y eso es.

❖ Ahorita que estamos platicando precisamente de como elabora este plan de trabajo, en este plan desde luego yo creo que incluye estrategias de enseñanza y actividades. ¿Para usted como maestra que tan importantes son esas estrategias par enseñar y para el aprendizaje de sus alumnos?

Pues es determinante la estrategia que uno, que uno utilice y es determinante también para el aprendizaje, que aprovechen y bueno, cuando una estrategia no nos resulta pues hay que buscar otra, pero si es determinante, para mi es fundamental la estrategia empleada por cada grupo, dependiendo de como sea el grupo.

❖ ¿Qué criterios son los que usted se emplea para seleccionar determinadas estrategias?

Pues, es de acuerdo a como venga el grupo , de acuerdo a como integraron los grupos, hay grupos que viene con un buen nivel y se utilizan unas estrategias y hay grupos que traen un nivel muy bajo, como que los escogen, no se, no se como los seleccionan pero hay grupos muy buenos que, por ejemplo no es necesario que lean, este con una explicación que yo de captan; y hay grupos que tengo que estar obligándolos a que lean, a explicar yo y a que hagan un resumen, que es lo que me esta pasando con el 1ero. D y definitivamente es importante las estrategias.

❖ Bueno para usted ¿Cuáles serían las estrategias más atractivas para el alumno?

Las estrategias es de que ellos investigaran un poco por su lado en bibliotecas y museos, en su casa, pero eso es difícil y generalmente es aquí donde les damos casi todos los elementos, ya es la forma en que uno prepare la clase y como quiera uno llevar al grupo ¿no?, pero si no responden como en el 1º D pues uno se queda más tiempo con ellos y se atrasa uno.

PRIMERA ENTREVISTA

Nombre del profesor: Elizabeth Silva

Edad: 24 años

Estudios: Maestra normalista

Experiencia laboral: 3 años

Años de experiencia en esta institución: 6 meses

Niveles educativos en los que ha trabajado: Secundaria

Asignaturas impartidas: Historia Universal I, Civismo 2º y Educación Ambiental 3º

❖ ¿Cuál considera que sea el objetivo de enseñar Historia?

El objetivo principal debe ser el aprendizaje, reafirmar conocimientos que puedan ser útiles para su vida futura.

❖ ¿Cree que los contenidos históricos que se revisan actualmente sean significativos para los alumnos?

Si hablamos de una significatividad de contenidos pues, no en el sentido estricto de la palabra, yo diría que más o menos por la objetividad.

❖ ¿Qué papel juega la disciplina en la enseñanza de la Historia?

El papel que juega es muy importante, mucho, porque la disciplina es la trascendencia de la Historia, es llevar a la práctica el conocimiento es la aplicación de juzgar, de usar el razonamiento.

❖ ¿Cómo define la disciplina?

Es saber comportarse, educar personas, que sepan adecuarse a las condiciones y a contextos diferentes, puesto que la educación secundaria es formativa y uno de sus principales propósitos es formar ciudadanos con una conciencia cívica e histórica.

❖ ¿Qué entiende usted por estrategias de enseñanza?

Es básicamente programar las actividades a realizar en el aula, lo que van a hacer cuando revisemos determinados temas.

❖ ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que usted emplea?

Pues, la principal estrategia que empleo es la comunicación, trato de comprenderlos y platicar con ellos, no pretendo ser una maestra regañona y también trato de impulsar la integración del grupo.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para enseñar nociones tales como relativismo histórico, tiempo histórico, secuenciación y cronología?

Pues principalmente la línea del tiempo, ejemplos de su vida cotidiana, de la actualidad, del país, de situaciones supuestas que a la vez sean chuscas para ellos, la recreación de su realidad.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para analizar un tema?

El razonamiento por parte de ellos, el que piensen acerca de los que les estoy hablando para que pregunten si tienen dudas, o que hagan comentarios eso es lo que hago para analizar un tema. También utilizo la observación, la crítica, el hecho de situarlos en el contexto histórico y bueno también me gusta que empleen su capacidad de imaginación, su creatividad.

❖ ¿Toma en cuenta los intereses de los alumnos para planificar sus actividades y tareas de clase?

Pues siempre parto de mis propósitos, aunque estos se modifican de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo, tratando de crear siempre una conciencia en el sentido de aprender.

❖ ¿Emplea materiales didácticos para enseñar la asignatura? ¿Cuáles son los materiales que emplea?

El aprendizaje debe darse por diversos medios como la lectura, principalmente, los cuentos, las películas, aunque bueno por los recursos de la escuela esto se vuelve sumamente difícil por la cuestión económica, pues no puedo usarlos entonces empleo mapas, monografías, el globo terráqueo, planisferio y el libro de texto

❖ ¿Considera usted que la enseñanza caracterizada por la dirección del profesor sobre el alumno, centrada en la pasividad de este es más efectiva que la enseñanza en donde el propósito fundamental es la comprensión por parte de alumno del presente para poder analizarlo críticamente?

Yo digo que debe ser un no a la pasividad, pero tampoco es un si definitivo o un no a los dos, no se trata del hecho de nada más explicar y que el chico este sentado, pero se deben combinar estas dos formas, porque tampoco se trata de que haga lo que el quiera.

❖ ¿Para usted que es la enseñanza tradicional?

Es aquella que tiene como objetivo precisamente la pasividad del alumno, y que el maestro se dedique a enseñar, los regañe y que no participe en su propio aprendizaje.

❖ ¿Cómo define la enseñanza constructivista?

Es la que se acerca más a lo que se vive hoy en día, en donde las dos partes, tanto el alumno como el maestro son un conjunto para llegar a un objetivo final y común, también con los padres de familia, ya que estos chicos tiene diferentes problemáticas en casa que les dificultan en su aprovechamiento.

❖ Cuando los alumnos participan en clase ¿Usted considera más importante que den respuestas en forma memorística, o que expresen su punto de vista sobre los contenidos?

Que expresen su punto de vista sin dejar de lado la memoria, que participen de la manera que ellos entiendan.

❖ ¿Para usted es más importante que el alumno caracterice a los protagonistas de los hechos históricos o que reconozca y analice los acontecimientos?

Que reconozca los acontecimientos antes que los actores.

❖ ¿Considera usted de suma importancia en el aprendizaje de la historia, la memorización de contenidos?

No, no es tan importante memorizar.

SEGUNDA ENTREVISTA

❖ ¿Cómo le hace para propiciar la participación en los alumnos?

Ustedes creen que de verdad participan (ríe), pues, ¿cómo le hago?, más que nada trato de que tengan un poquito de confianza, sino tienen confianza en hablar es difícil que participen, sobre todo les interesa saber que su respuesta bien o mal, no va a ser tomada en el sentido de hacer mella o burla, no es mejor decirle ¡Ay, ay no hables!, sino darles confianza, motivar la forma en que platiquen, aunque sean burradas.

❖ ¿Qué tan importante es enseñarles conceptos?

Enseñar conceptos, ¿no entiendo? (entrevistadora pone ejemplo de la clase de los fenicios y del concepto factorías). Es importante enseñarles el concepto más que nada para que sepan o tengan idea de lo que es realmente y aplicarlo en la vida actual, ¿qué era una factoría antiguamente? Y ¿qué es hoy en día?; ubicarlo en la relación tiempo, eso es importante que lo sepan, no porque sólo sepan qué es, sino porque o para que tenga idea de lo que es y para que sirva.

❖ ¿Qué tan importante es aclarar dudas, aunque no siempre se refieran a procesos históricos?

Hay mucha relación, Historia antigua, hechos históricos con nuestra realidad y más que nada trato de que ellos se adapten a esta realidad y tengan en cuenta que esto no es nada nuevo, nada más cambiamos de época, pero es la época la que cambia porque tal vez sean los mismos conceptos o los mismos hechos históricos se repiten.

❖ ¿Cómo emplea la geografía como disciplina para enseñar contenidos históricos?

Más que nada trato de que se ubiquen en el tiempo a través de mapas y de lo que ustedes vieron; esto para mi es muy importante, no se, tal vez como maestro, no se, hace días comentaba una maestra que debía dar el tema de Números Romanos y preguntó al grupo ¿dónde se originaron los números romanos? No, pues en Roma y ¿dónde está Roma?, nadie sabía, entonces ahí es el hecho de que los niños no sólo están mal en matemáticas, sino en geografía y así mismo también en Historia, porque no saben ni siquiera quienes son los romanos, ni donde está Roma, ni mucho menos tienen el concepto, o para que sirven los números romanos, "para que diablos me los enseña, si yo no los utilizo"; No, entonces para mi sí es importante que sepan más que nada en donde se ubica una región o cada civilización, donde se ubicó y la importancia que tuvo, de hecho geográficamente también, este situar geográficamente este hecho, para que ellos se den cuenta de que fue lo que hizo, que movimientos hubo dentro de ese contexto cultural.

❖ ¿Cómo se logra el control de grupo, qué es lo que hace para tener el control del grupo?

Que es lo que hago, ay, circo, maroma y teatro, pues de hecho no es nada más, pues ustedes lo han visto, no es tanto el control, sino que haya respeto, yo pienso que el respeto que ellos tengan hacia uno, es lo básico el respeto, si tú me respetas como maestro, pues bueno ya estamos de gane, pero es muy difícil realmente tratar de controlar en un grupo, porque son en este caso, ahorita tienen inquietudes diversas y

entonces a veces me da por seguirles la corriente y a veces si se claman y agarran la onda y dicen, pues ya cotorreamos un ratito, pues bueno, vamos a seguirle en lo que estamos, no, pues tratar de que la disciplina no se relaje, pero si que sepan que no soy de palo, ni que no los entienda, tratar de que ellos, este, en cierta forma se adapten a mi y lo principal que es el respeto, yo te respeto como alumno.

❖ ¿Qué hace cuando los alumnos no llevan la tarea?

Hoy en día, no se si se fijaron, casi la mayoría si trajo la tarea y eso si me dio gusto (ríe), un reforcito más, ándale pues voy a tener que hablar con tu asesor, voy a tener que tomar otras medidas, voy a tener que hacer algo porque si no vas a seguir toda la vida; y bueno no vas a hacer nada todo el año, entonces trato de que ellos entiendan o agarren la onda como dicen ellos.

❖ ¿Cómo le hace para contextualizar los hechos y actualizar los contenidos?

Pues trato de darles lo más importante, lo que pienso tal vez sea de interés para ellos, eh..., de alguna manera como tu dices contextualizarlo, que ellos vean lo más interesante de esto y que vean a futuro lo que les puede dejar o no, la relación, que se yo, si vamos a compara a un Alejandro Magno y un héroe actual, que se yo, tengan que ver cuál es la relación y sobre todo la problemática actual de nuestro país hoy en día, ver cual es la forma de que nosotros como personas nacidas bajo este territorio, como podemos ayudar o aprender a sobrevivir.

❖ ¿En qué consisten sus exámenes?

En lo que llamamos primera, segunda, tercera y tal vez cuarta unidad, es la localización, que sepan dónde est, porque la maestra de Matemáticas le echa la culpa a la maestra de Historia y esta a su vez a la de Geografía y bueno pues son exámenes que consisten básicamente en los conocimientos principales o en las aportaciones principales, no, lo que es más relevante, lo que puede tal vez en cierta forma darles para siempre, este, por ejemplo ya hablamos del faraón, bueno pues el faraón era el gobernante de Egipto y bueno eso lo van a saber durante toda su vida, eso si me interesa que lo sepa, después los demás conocimientos vendrán por sí mismos, el interés o las ganas de aprende, de encontrara las respuestas a tantas cosas que le repitieron en primero, por ejemplo si llegan a encontrarse un libro o documento que leer o ven las maravillas de la antigüedad misma, a veces, ellos, el chico es tan, mmm, tiene, cómo te diré, tiene ganas de aprender por sí mismo, entonces básicamente el examen es en relación a hechos que se les pueden quedar y a través de estos, que ellos investiguen o ellos quieran saber más, que si Fenicia se desarrollo en lo que actualmente es el Líbano, bueno pues investigar sobre este país, sobre la arquitectura, la arqueología, tal vez las aportaciones, ellos mismos con el tiempo, tal vez de su mismo libro investigarán o leerán y eso es específicamente lo que, mi principal motivo o mi principal objetivo.

❖ Aparte del mapa y las monografías, ¿qué materiales didácticos ha utilizado y cuál le ha funcionado más?

Pues los mapas y las monografías, los dos me han funcionado , de hecho lo que es la primera, segunda y tercera unidad son mapas y monografías, lo que es partir de la quinta y sexta unidad se utiliza el ¿cómo se llama?, ya se me olvido, estos son mapa, planisferios grandes, yo utilizo los de pizarrón, utilizamos lo que son, que más , como la cuarta y quinta unidad trata sobre el pueblo Judío, yo entonces procuro traer libros acerca del arte Judío, lo que es el Renacimiento, de las esculturas en torno a origen religioso, de eso y la comparación que el dio el hombre con otras culturas, libros con imágenes, ilustraciones, que más, básicamente los materiales son mapas y monografías.

❖ ¿Considera importante el dictado para los alumnos?

Sí, porque hay una relación grande acerca de leer, o sea, para mí también es importante que sepa leer, que sepa escribir, eh considero también que en base al dictado, de alguna forma trato de que ese dictado tenga lo más importante, lo más relevante, y a través de ese dictado ellos vuelvan a releerlo, si es que lo leen y se preguntan de donde salió esto o esto porque o para qué sirve, o que maravillas hicieron estos señores, no se para mi eso es lo importante, el dictado es para que ellos vuelvan a leer.

❖ ¿Por qué recurre al dictado y no a la elaboración de un apunte por parte de ellos?

¿De dónde los elabora?

Bueno ese dictado sale de pequeñas investigaciones, libros por aquí, libros por allá (entrevistadora: ¿usted lo va elaborando?) Sí, yo lo voy elaborando, eh ¿porqué no recurrir a los apuntes o al resumen que ellos hagan?, si trato de hacerlo, pero casi no me da resultado, de hecho porque ya los conozco se que nada más van a poner lo del principio y lo del fina, entonces no es mucho de mi agrado el que ellos hagan resumen y más que aveces hacen resumen y escriben lo menos importante y no lo esencial, lo que uno quiere que entiendan, lo que uno quiere que anoten. (Entrevistadora; entonces .lo que usted pretende con el dictado es darle los acontecimientos más importantes para que ellos sigan investigando) Sí, eso es de hecho para que investiguen porque si yo les digo hagan un resumen de la página tal a la tal ya se que nada más me van a hacer el principio y el final, si ya los conozco, por eso no es para mi tan esencial el que ellos lo hagan y no lo dejo, no lo acostumbro hacer de hecho.

TERCERA ENTREVISTA

❖ ¿Cuál cree que sea la utilidad de las estrategias de enseñanza para usted como maestra y para el aprendizaje de sus chicos?

Pues, hay muchas técnicas de estudio ¿no?, lo que pasa es que ellos no las utilizan, porque no, entonces como que se quedan pensando y ¿qué hago? Y ahora ¿por dónde voy?, es un constante modificar, es otra de las cosas, cada dato, cada día tiene que empezar a modificar, porque no quieren aprender y pues son métodos; bueno para mi en este caso, pues son métodos que le ayudan al muchacho a aprender, a conocer, pero, este, todo depende de ellos. También en cierta forma de la inquietud o aceptación que tengan porque no es lo mismo un grupo de la tarde a uno de la mañana, definitivamente, entonces, si depende mucho de la aceptación que tengan los chicos y de las técnicas que apliques tu, si las tienes que modificar un día, o en un grupo también, un grupo los puede aceptar, otros no, entonces tienes que esta cambiando constantemente en cuanto a esto.

❖ ¿La utilidad sería lograr una eficacia en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, pero también esa depende a su vez del grupo o del contexto?

Del grupo depende mucho y, este, y de la aceptación que tengan ellos hacia el tema del que se este hablando.

❖ En este sentido ¿Cómo selecciona sus estrategias de enseñanza, bajo qué criterios?

Bajo el criterio de los alumnos (ríe), si hay grupos con los que trabajo muy bien, a pesar de que sea turno de la tarde, y hay otros que de plano no se que hacer y por eso hago lo que hago, entonces, este, se trata de ver el grupo, las características del grupo, hay grupos que son buenos, este, y que hay buenos elementos, tengo buenos elementos, pero que son tremendos, entonces se hace la, eh..., el análisis, se puede decir, de las características del grupo.

❖ Dado esto, me imagino que usted hace un diagnóstico, creo que incluso se los piden para su plan de trabajo, ¿Cómo elabora precisamente ese Plan de Trabajo y el examen diagnóstico?

Bueno el examen diagnóstico es principalmente ver que tanto saben ellos, que tanto saben de historia, por decir, es un examen de 15 preguntas, se hace también un análisis de, de como leen, se puede decir, de como actúan y como se relacionan entre ellos , entre compañeros, porque hay niños que se cohiben mucho, hay otros que no hablan y hay otros que hablan demasiado. Entonces en base a eso se hace, hay grupos muy inquietos, relativamente buenos, grupos que de plano están en la calle, entonces en base a eso se elabora el diagnóstico.

❖ Creo que el Plan de Trabajo debe de contener sus estrategias didácticas. Esas ¿Las deja o varían conforme se va dando el curso?

Bueno pueden variar mucho, muchas veces los maestros estamos en desacuerdo con el plan de trabajo porque uno se puede proponer o decir muchas cosas pero ya estando allá arriba o allá dentro entonces es otra cosa y tienes que modificar constantemente tus estrategias, tus técnicas de estudio y de trabajo, no solo es cuestión de planear porque una puede planear muchas cosas, pues, este no son lo que nosotros esperábamos o no saben lo que queremos, ¿no?

❖ ¿Cuales serían esas estrategias que usted emplea?

¿En el libro o de dónde?, porque el libro trae propósitos.

❖ No, más bien ¿cuales son las estrategias que usted plantea para hacer su trabajo?

Pues como te dije se propone en el libro que tengo yo y mi propósito en si es que por lo menos sepan ubicar geográficamente, este, de Historia de primero todas las civilizaciones del mundo antiguo hasta la edad media; entonces mi plan a seguir o mi principal propósito es que por lo menos sepan de que les están hablando o de que se trata, no es posible que yo les hable de Grecia y ellos "pues sepa donde queda Grecia", entonces que ellos sepan, por lo menos quienes fueron o que hicieron ¿no?, entonces que en base a eso ellos quieran investigara sobre todo, soy muy así, como escéptica, pero me apego a la realidad y ese es mi principal propósito, que tengan noción de algo, al menos para mi criterio que tengan noción de algo, un recuerdito de la clase de historia, por lo menos para mi, este, pues para los muchachos y trataría muchas más cosas, pero ya te digo si ellos lo aceptan o este, este, quieren modificar muchas en cuanto a su vida y en cuanto al futuro, porque no, tratar de cambiar su forma de ser ese es mi principal propósito formativo y el respeto entre ellos. Propósitos hay muchos, estrategias también hay muchas, pero mi principal propósito es cambiar hasta, su forma, hasta de pensar, porque es gente, son jóvenes que tienen muchos problemas; yo no soy el ogro, ni la gritona, pero trato de que se acerquen, de que me platicuen o que digan, externen, o de que si se portan mal, bueno me digan esto y bueno esta bien, ahora siéntate entonces, tratar de que aprendan a ser un poco tolerantes, ese es mi principal propósito, no es tanto que sepa de Historia, si no que aprendan a ser personas críticas.

❖ En este sentido creo que hay un propósito en el Plan y Programa de estudio de 1993 en donde se enfatiza en el aspecto de enseñarlos a ser críticos, de una manera más racional. ¿Qué tan difícil es lograr este propósito o qué tan fácil es y cómo es que se puede llevar a cabo?

¿...tenga un pensamiento crítico y qué tan fácil? Puede ser fácil en la medida en que el lo acepte ¿no?, yo pienso que el alumno puede cambiar todo si se lo propone pese a los problemas que tenga, aún pese a este medio que lo rodea, si el, si el quiere cambiar lo puede hacer, pero generalmente el medio es el que los jala ¿no?, entonces buscar que el chico sea crítico, que exprese, que externen sus opiniones, pero ¿cómo le voy a hacer es muy difícil? , bueno a ver tu expresa tus ideas, pero yo soy la misma que lo calla, y calla y siéntate y no digas nada y le grito, como voy a pretender que sea un alumno crítico, entonces, este, cuando me pregunta bueno a

ver , de dónde este o a ver que quieres saber o porqué, como aquel niño que me preguntaba ¿porqué estudiamos Historia? Porque maestro, entonces yo no puedo decirle, o sea si yo hubiera sido otra maestra no puedo decirle "ay niño ya cállate y siéntate", que es lo mismo que nos decían entonces, yo de hecho estoy muy en contra de eso, de que le digan ya siéntate, aplácate, ahorita te voy a jalare de los pelos o te voy a sacar, pero si es bastante difícil en cuanto a saberlos manejar de cierta forma, controlar, yo pienso que si se le entiende al chico, si se le habla y tratar de orientar más que nada, se trata de que se acerque a uno, no como maestro s no como mi cuate, mi amigo porque no, entonces si hay una forma de que exprese sus opiniones, de que diga lo que siente, pero cuando sale a la realidad, entonces a, eso si es difícil, son cosas encontradas, quieren gente crítica y no quieren que extemen a su vez sus opiniones o son muy represivos con la población. Entonces que es, se esta en contra del maestro o se esta en contra de, de lo que uno esta diciendo, de lo que esta diciendo realmente.

ENTREVISTA

Profesor: Verónica Chávez Fernández

Edad: 38 años

Estudios: Escuela Normal Superior de México (Titulada).
Especialidad en Geografía.

Experiencia laboral: 13 años en secundaria y 18 en primaria.

Años de experiencia en esta institución: 9

Asignaturas impartidas: Antes de la Reforma Educativa, en 1993 Ciencias Sociales, después Historia de México, Historia Universal Contemporánea, Geografía y Educación Ambiental.

❖ ¿Cuál considera que sea el objetivo de enseñar Historia?

Conocer los hechos en general, conocer los hechos y sus consecuencias para una vida futura.

❖ ¿Cree que los contenidos históricos que se revisan actualmente sean significativos para los alumnos?

Algunos nada más porque si yo le voy a hablar de una prehistoria, ustedes lo han visto, de una Revolución Francesa o de una ilustración, muchas veces para ello carecen de sentido en estos temas, como que no les llama la atención pues desde el momento en que yo les estoy diciendo, bueno el movimiento de ilustración ¿por qué fue importante?, ¿por qué hasta la fecha decimos eso? o ¿por qué tenemos que conocer este movimiento de Ilustración?, pues porque hubo grandes pensadores que quisieron darle otra imagen al hombre; porque les interesa un poquito más si les hablo de la Revolución Francesa, que si lo ven como que eso pasó en Francia y a mí qué me importa, que lo vean de lado de que les dejó unos derechos al hombre, que surgieron a raíz de esa Revolución Francesa.

En el momento que yo les doy ese significado, en ese sentido les interesa un poco más la Historia. Yo no manejo muchos objetos de fechas, nombres, esos no los manejo, por lo mismo, porque para ellos carecen de sentido, yo les estoy manejando las causas y las consecuencias que hasta la fecha nos llegan, bueno si pasó en 1700 tantos y 1750 tuvo su consecuencia y hasta ahí, no, véanlo por el lado de que hasta la fecha gozamos de esos derechos y libertades, pero porque viene esto desde pensadores antiguos y bueno, ellos pueden decir quiénes fueron esos, aunque finalmente hicieron un bien a la humanidad; así, no trabajo sobre fechas, les digo pasó esto y nada más.

❖ ¿Qué papel juega la disciplina en la enseñanza de la Historia?

Es básica puesto que no puedes dar un conocimiento si tu grupo esta desordenado, si tu grupo no te pone un poquito de atención, tu bien sabes, ellos tienen infinidad de problemas, son jóvenes y piensan en la travesura, en el novio o la novia. Muchas

veces no te ponen atención, hay que tratar de que tengan cierta disciplina para dar la clase sino, definitivamente no se puede. La disciplina no solamente es siéntate y ven, yo los tengo así 15 o 20 minutos, porque considero que es el tiempo que ellos pueden poner atención, si te la pasas toda la clase diciendo escúchenme, escúchenme, escúchenme, pues ellos definitivamente ya no ponen atención, entonces yo lo que hago, en mi caso es hablar de 10 a 15 minutos máximo, después les pongo a hacer un ejercicio, iluminar un mapa, pegar una biografía, clasificar ilustraciones y adecuarlas al tema, porque ellos tampoco pueden estar disciplinados en cuanto a sentaditos, calladitos y escúchenme, es necesario trabajar en otras cosas para que ellos estén más disciplinados.

❖ ¿Cómo define la disciplina?

Es el momento que tienen mis alumnos para captar, un momento nada más.

❖ ¿Qué entiende usted por estrategias de enseñanza?

Estrategias es cómo lo voy a diseñar, de qué me voy a valer para enseñar lo que yo quiero que mis alumnos aprendan, si yo quiero que aprendan la Guerra de Secesión, que son los temas que yo trato en segundo grado, cómo le voy a hacer, qué les voy a traer, una biografía de Abraham Lincoln como el gran presidente que abolió la esclavitud, o qué voy a hacer, les voy a dictar un cuestionario, o les voy a decir qué saben de la Guerra de Secesión o yo voy a dar la clase, qué estrategias voy a seguir, o si les hablo de Estados Unidos. Bueno, eso es E.U.A., así como lo vemos de grandote tiene estos antecedentes; es así como lo voy a enseñar, esa es mi estrategia.

❖ ¿Qué tipo de estrategias se emplean para analizar un tema?

Para analizar la clase oral, la clase del maestro, cuestionarios, lectura de textos y redacción de oraciones, yo a ellos los pongo a leer un texto X, por ejemplo causas de la Revolución Francesa, ahora dime tu en 5 oraciones ¿cuáles fueron esas causas?, porque se trata de comprender lo leído.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para enseñar nociones tales como relativismo histórico, tiempo histórico, secuenciación y cronología?

Desde principio de año hicimos una línea del tiempo, a través de ella, en esa línea del tiempo ubicamos el momento actual en que vimos y nos regresamos, pero nos regresamos a hechos históricos del pasado en el mundo y a hechos históricos de nuestro México. Si yo les decía, por ejemplo esta el Imperialismo de las grandes potencias, el colonialismo, el reparto de África y Asia, ¿qué pasó en México en esa época?, bueno tenía la Guerra de Reforma, estaba Benito Juárez, teníamos una intervención norteamericana que nos quitó la mitad del territorio y finalmente, a final de siglo, cuando Europa estaba repartiéndose el mundo o ya se lo había repartido teníamos el Porfiriato en nuestro México. Eso es lo que yo trato con ellos, con eso llevo una secuencia de hechos tanto en México como en el mundo, porque si hasta para mí es difícil ubicar hechos históricos sino sé qué pasa en mi país, ahora esto es más difícil para ellos, porque yo tuve 5 años Historia de México y ahora que me bajaron a Historia Universal es más fácil si ubico lo que pasó en México, por ejemplo, si es cierto que estábamos en una Independencia, y bueno, qué pasó en Europa

muchachos, bueno estaba el Absolutismo, la Revolución Francesa, la Ilustración, bueno eso muchachos nos explica por qué hubo una independencia en México, pues porque en Europa ya había surgido un movimiento de Ilustración, porque ya había ideas de unos intelectuales que nos llegan aquí, entonces al relacionar a México con el mundo, como que entienden mejor, línea del tiempo y consecuencias, es decir, yo estoy aquí, ustedes nacieron en este siglo, en este año sucedió la Revolución Francesa, ¿hace cuántos años? hace 200, bueno y la guerra de Estados Unidos ¿cuándo pasó? en 1850 y algo, bueno vayan imaginando la grandeza de eso, ¿por qué se abolió la esclavitud? como que ellos lo entienden más de esa manera, pero ubicándolos en una línea del tiempo, ubicando los acontecimientos de México.

❖ ¿Toma en cuenta los intereses de los alumnos para planificar sus actividades y tareas de clase?

Va surgiendo con el momento, muchas veces los tomo en cuenta al planear mi clase, bueno siguen estos temas, el lunes esto, el martes les voy a dar esto y el miércoles les voy a dar esto otro, y así veo las actividades. Por ejemplo el lunes les tengo que pedir un mapa o en ellos surge la inquietud, si yo les hablo de la India y de su independencia ellos me preguntan ¿quién fue el líder o qué hizo Gandhi? Y entonces me piden que les hable de él o me preguntan si es cierto que los Hindúes se bañan en un río sagrado o si los Hindúes tienen miles de religiones, en ellos surge la duda y bueno, si en ese momento puedo y tengo la información, les platico pasó esto, pero si no tengo la información, definitivamente les pido tiempo y les digo que después aclaramos dudas o la próxima clase, si en el momento puedo, adelante y si no, en otra ocasión.

❖ ¿Emplea materiales didácticos para enseñar la asignatura? ¿cuáles son los materiales que emplea?

El cuaderno, el libro de texto, fotocopias, pues básicamente mapas, algún texto que bueno, son las fotocopias que les traigo.

❖ ¿Considera usted que la enseñanza caracterizada por la dirección del profesor sobre el alumno centrada en la pasividad de éste, es más efectiva que la enseñanza en donde el propósito es la comprensión por parte del alumno del presente para poder analizar críticamente el futuro?

Definitivamente el que sea crítico, el que comprenda es mucho mejor que ponerse enfrente y querer meterle una serie de datos que no significarán gran cosa, que digan bueno me los tengo que aprender porque hay examen y porque la maestra me lo está dando, o porque me van a calificar y solamente por eso me los voy a aprender, pero tú pregúntale después de un examen si se acuerda de algo y no, en el examen está el vaciado, me aprendí hasta donde iba la coma y no se le enseña gran cosa, porque terminando un 2º año de Historia, es más, antes de 3 o 4 meses ya no van a saber qué les di al principio. Si en cambio, él lo critica, si lo analiza, si lo comprende puede ser más fácil, si yo le digo por ejemplo, analízate los Derechos del Hombre, y haber qué opinas, se le va a quedar más que si yo le digo estos son los derechos y apréndetelos de memoria; si él los analiza y ve los errores de esos derechos y si piensa que son adecuados a la situación actual al presente que están viviendo, a él se le van a quedar más y pues ahí está el error de muchos de nosotros (maestros) y

hablo de Historia, nos dedicamos a enseñarle determinados conocimientos, porque te lo marca un programa, el cual te dice: maestro tienes que hacer esto, cubrir estos temas, y eso nada más porque si finalmente tu alumno reprueba la materia, le vas a dar un extraordinario marcado por la SEP que está elaborado en base al programa que te manda la SEP; que el nuevo enfoque de la Historia a partir de la Reforma Educativa en el '93 ya no quiere eso, no quiere la pasividad de el alumno, mucho menos en la materia de Historia, y ¿qué hace la SEP?, pues te cambia, pide que critiquen, analicen y comenten, quienes no quieren cambiar somos nosotros, y bueno, quizá un tema ahora se preste para comprender, analizarlo y decirle dime por qué pasó esto, pero muchos temas son difíciles, por ejemplo si tu le hablas del Absolutismo al joven, son temas que si yo nunca he tenido como gobernante cómo voy a entender que el monarca haya querido ser el teje y maneje, si yo ni un rey he visto en mi vida.

❖ ¿Qué es la enseñanza tradicional?

Es niño, escúchame, escribe y memoriza lo que te estoy diciendo y no preguntes ni veas la lógica ni el razonamiento de lo que te enseñó, tú nada más limitate a hacer todo lo que yo te digo, porque así se hace.

❖ ¿Cómo define la enseñanza constructivista?

Es construir su propio conocimiento, que a partir de lo que ellos quieran construyamos su conocimiento, si ellos quieren que en ese momento les enseñe lo actual, por ejemplo qué pasó en diciembre en Chiapas, bueno eso ya es Historia, si ellos me dicen maestra yo quiero que tu me enseñes o me platicues acerca de Chiapas, ya es Historia, tú platicame de eso, o platicame ¿qué está sucediendo en Cuba?, ¿por qué se da? bueno va a ser un hecho histórico que el Papa llegue a Cuba, pues platicame. A partir de eso voy a enseñar, del interés que tiene, de cómo el quiera construir su propio conocimiento y aparte de eso él va a aprender mejor y yo ya le estoy dando cosas que le interesen. Si tú como alumna me dices enséñame esto que me interesa, es mejor que si yo te hablo de la Unificación Alemana, a poco eso te va a interesar, porque pues cuándo iremos a Alemania, pues te va a interesar lo que pasa en un entorno cercano al tuyo, no que si se da un cambio político actualmente o un nuevo partido al poder, me interesa saber si me va a beneficiar o no; yo siento que esa es la enseñanza constructivista.

❖ ¿Considera usted de suma importancia en el aprendizaje de la Historia la memorización de contenidos?

No, yo considero que la memorización en ciertos momentos debe de existir, pero ante todo debe existir la comprensión de ese hecho histórico y de sus consecuencias y efectos, que hasta la fecha nos llegan, yo te comenté al principio que no manejo fechas, ni muchos nombres, y si por ejemplo surge por ahí el nombre de la reina Victoria de Inglaterra o de la reina Isabel, que creo que son las únicas dos reinas que menciono, bueno siglo XIX: dominación inglesa, ¿quién creó el imperio inglés en ese siglo? Pues una reina llamada Victoria y entonces les habló de la expansión que tuvo, de su armada, el gran ejercito con el que contó en ese momento, y se acabó muchachos; porque bueno, apréndete que la reina Victoria fue soberana de... como yo lo mencioné, en un grupo que tenía los calzones bien puestos y con eso los

muchachos ya me entienden y es suficiente, saben que fue autoritaria, fue capaz y manejó las cosas a su gusto para beneficio del mismo país.

Memorización es para mí, pues el manejo de algunos detalles si yo doy el tema de la Expansión de E.U.A. y después habló de la Guerra de Secesión entre los estados del norte y del sur, les digo, acuérdense muchachos ¿cómo estaba el territorio?, ¿estaba poblado o despoblado?, ¿fue entre los de arriba o los de abajo?, ¿se acuerdan de las 13 colonias y que los de arriba eran más industrializados y los de abajo, del sur se dedicaban a plantar y sembrar y tenían esclavos? Utilizo esos pequeños detalles y aún así cuando les pregunto, se los saco a tirabuzón muchas veces y hay otras que definitivamente no se acuerdan. Yo manejé mucho los Derechos del Hombre en la Revolución Francesa y a la fecha cuando les pregunto si se acuerdan de esos derechos, de cuáles son, pues responden la libertad, la propiedad, no a la opresión y si a la igualdad, y así es como se acuerdan, son detalles que a ellos les interesan y cuando esto sucede es más fácil, en cambio si les pregunto cuándo sucedió el asalto a la Bastilla, no lo recuerdan.

SEGUNDA ENTREVISTA

❖ ¿Por qué retoma la geografía para enseñar Historia, que tanto le puede apoyar esta disciplina?

Para ubicar los hechos históricos en nuestro mundo, ya que si ellos conocen el lugar en donde pasaron, como que están más ubicados, como que si les hablo de Rusia y les señalo donde esta Rusia, ellos así como que lo identifican más y sobre todo viendo a que distancia de nuestro México esta Japón, Rusia y así; ah bueno esto queda hasta por allá pero bueno, nos interesa, para eso me sirve, para ubicarlos. Considero más importante que puedan localizar el lugar de los procesos históricos que los datos cronológicos.

A ver, a ver (entrevistadora repite la pregunta) los dos son importantes, tanto datos históricos como el lugar donde sucedieron. Si hablamos... mmm, de una China de emperadores, de mandarines, así como de la muralla china, de todo eso, es importante para ellos, sobre... bueno yo les estoy dando a ellos datos históricos, pero si yo les hablo del lugar, de donde se ubican geográficamente, de donde hay un desierto, de si esta más al sur,... este de su muralla, de la gran construcción que se ve desde el espacio, como que ellos ya van a ubicar más esos datos, y ya no serán tan, tan significantes, si no que se le va a dar un significado más relevante.

❖ ¿Es importante para usted la cronología y la secuenciación?

Si, porque nuestro programa ahorita así, como que nos... hay cronología pero no hay una secuencia, porque primero me dicen y les hablo de la... mmm, de Inglaterra, de una Inglaterra, de una Reina Isabel en siglo XVI aproximadamente que crea una Inglaterra poderosa, si, y has de cuenta que bueno, ya hablé de Inglaterra en el Absolutismo y ahí se quedó, ya después les meto otros países europeos y otra Historia, bueno otros datos históricos, después me vuelven a dar Inglaterra en el siglo XIX, que también una Reina Victoria logró hacer de Inglaterra un poderoso imperio, entonces como que no hay una cronología, secuencia; más bien sería porque el estar contando la Historia de Inglaterra, si me dieran por ejemplo, este fijense hablamos de una Inglaterra del siglo XVI, de una Inglaterra poderosa y en el siglo XVIII hubo o se dio en Inglaterra una Revolución Industrial, luego en el siglo XIX fue una gran potencia, fue un magnifico país, por su reina, por sus guerras, por todo lo que pasó y entonces como que lo ubico más, pero si me dan un trozo de Inglaterra primero y luego me dan otro trozo de Alemania y luego otra vez me vuelven a dar Inglaterra, como que si ya hay una, como que el niño se desubica más, entonces tenemos como que así, como que bueno, yo les digo acuérdense, ya hablamos de Inglaterra con la Reina Isabel y luego de la Inglaterra de la Revolución Industrial y ahora en el siglo XIX Inglaterra es poderosa otra vez, así como que ya más o menos, así si se acuerdan, pues que bien, y si no lo recordamos, como que la Historia se corta y te la dan en pedazos, entonces no hay una secuencia.

❖ ¿Cree que exista alguna manera de captar la atención de los alumnos más de 15 minutos para exponer el tema?, ¿cuál sería?

Si debe de existir algo (ríe), debe de existir algo para captar su atención más de 15 minutos ¿no?, este, es difícil, la Historia para ellos es algo aburrido y más si tu se los haces, como que aveces yo vengo, que como que ni yo misma me entiendo,

entonces la clase es así como aburrida, entonces en esas ocasiones les doy la clase y hacemos un ejercicio o les doy un mapa, o recortes que ellos traen, como que se hace más amena, sin embargo si hay veces que yo llego y les platico, aunque bueno para ellos esas sólo son palabras y ahí se quedarán y nada más. Yo siento que una clase debe de, debe de captar la atención menos de 15 minutos, o sea que el maestro hable 10 o 15 minutos y que después ellos realicen una actividad de reafirmación, no sé, unas actividades, que redacten unas oraciones, que iluminen un mapa, que este... eh, traigan recortes. Yo muchas veces me apoyo en los recortes, si hablamos de una Inglaterra y que se dieron tres factores para que fuera poderosa en el siglo XIX, les pido una reina Victoria, que no va a ser la reina Victoria, pero bueno una reina, les pido un ejercicio así muy bonito, les pido este, mmm... un territorio que fue colonizado y que fueron los tres factores que influyeron para que se diera la grandeza de Inglaterra, entonces qué les digo, bueno primero les hablo, saben que la reina... más esto, más esto lograron el gran Imperio Inglés, bueno entonces vamos a recortar una reina, un ejército y un territorio colonizado y vamos a pegar estos tres factores, todo eso como eh... que los juntamos y hagan de cuenta que es un pastel muy bonito y así fue lo que pasó con Inglaterra, yo me apoyo mucho en eso, en el recorte, en la redacción de oraciones, algunas veces traigo ejercicios de falso o verdadero y ya después de que les hablé 10 minutos o 15 minutos, bueno ahora ten esta hojita y contéstala eh, es así como que un poquito o muy usual porque a veces no me da tiempo, trabajo en las mañanas y no me da tiempo, entonces llego a hablar y así como que es difícil ¿no?

❖ ¿Cuál cree que sea la importancia de dictarles un cuestionario?

Va a ser importante siempre y cuando se comente el cuestionario, si yo les dicto un cuestionario y no lo comentamos, que les digo, bueno, a ver les dicto, y califíquense, bien, bien, bien; yo creo que ahí el niño no va a aprender nada, o sea, va a contestar el cuestionario y bueno, ahí se va a quedar, en el cuaderno, pero si yo y ellos lo comentamos, bueno la pregunta número 1 dice esto y la respuesta que ustedes dieron muchachos es ésta y bueno vamos a comentarlo, vamos a ver qué pasó y cómo se relaciona con la que sigue, y comentamos ese cuestionario, vemos algunas cosas, algunos aspectos relevantes de ese cuestionario que pueden servir, entonces si van a servir, pero si yo nada más les digo contéstenlo y calificalo y hasta ahí, para mí el cuestionario no tiene ninguna validez.

❖ ¿Qué actitud toma usted cuando los alumnos no traen la tarea?

No les dejo tarea, soy... por eso la jefa de enseñanza que llego el otro día por eso no me ponía la E de excelente, porque no les había dejado tarea, y yo le comentaba que los niños aquí no, no te la cumplen, entonces por muy sencilla que les dejes la tarea, no te la traen, yo nunca les dejo tarea más bien es el trabajo en el salón y todo lo califico dentro del salón, evito dejar tareas por lo mismo de que ellos no, no van a cumplir y para que dejo, mejor no les dejo.

❖ ¿Cuáles son los materiales didácticos que más le han funcionado?

Pues, pues su libro de texto, mapas, no... no hemos visto películas ahora, es que nada más hay de la 1ª y 2ª Guerra Mundial aquí en la biblioteca, bueno, aquí en la escuela y apenas me van a tocar esos temas, pero también las películas me sirven de apoyo, eh... pues su libro de texto, cuadros sinópticos que hemos utilizado, pues básicamente pocos son los materiales que uso, ah y recortes, ilustraciones, monografías que también les pido, prácticamente nada más.

❖ ¿Considera que el libro de texto es un apoyo para el aprendizaje del alumno o más bien un especie de guía?

Un apoyo, bueno es apoyo y se convierte en apoyo en cuanto algún tema no está muy bien comprendido por ellos, o a ellos les interesa; muchas veces hay materias que se relacionan con la Historia, que si algún trabajo en español, por ejemplo de Edad Media les preguntan qué fue la Edad Media entonces ellos buscan la información en el libro de Historia, por que saben que ahí la van a encontrar, por eso es apoyo, para que ellos aprendan, es una fuente de consulta más bien, para ellos una fuente de consulta es que aprendan, no se trata de que nada más lean, ya que incluso no tiene los elementos necesarios como para que un chico sea autodidacta y que diga " leo esta hoja y esto se me va a quedar de historia o leo este otro de español y también se me va a quedar". Así que, como a veces se acuerdan que en tal libro leí esto, por eso yo creo que nada más es un apoyo para ellos.

❖ ¿Qué es más importante, contextualizar al alumno a partir de su realidad o retomar los conocimientos previos?

Algunos temas se prestan con los conocimientos que ellos ya traen, tiene o que se les dieron la clase pasada, pero algunos definitivamente no, algunos temas si tienes a la mano lo real, lo que ellos están viviendo, pues entonces qué haces , los tomas, yo la clase que les di de Japón, ¿qué hice? tomar lo de Nagano, que era una realidad que iban a vivir y que estamos viviendo ¿no? entonces que pasa, que ese tema se prestó y me está sirviendo esa Olimpiada cuando yo les hablo de Japón, y entonces me sirve como apoyo para la clase y del presente nos trasladamos a 200 años atrás y me sirvió ¿no?, de lo que estamos viviendo ahorita me trasladé tiempo atrás, sin embargo algunos temas se prestan y algunos otros definitivamente no, ahí tengo que retomar los conocimientos previos que traen o definitivamente un borrón de todo, borrón y cuenta nueva, por que en algunos temas no tomo en cuenta ni los conocimientos previos ni la realidad que están viviendo.

❖ ¿Cómo evalúa y como le ayuda esta evaluación a mejorar su clase?

Evalúo con el trabajo que realizamos aquí, casi a diario en clase, es muy raro que no se evalúe la clase, siempre hay un mapa, un cuestionario, una redacción de oraciones o pegar una ilustraciones y al final de cada unidad es cuando yo les dicto un cuestionario, y en base al cuestionario realizo mi examen, que es un examen de opción múltiple, relación de columnas, ubicación geográfica, para mí esto es importante por que a parte de ser maestra de Historia, soy maestra de geografía y como que me gusta mucho no, como que darles así la embarrada de geografía en la clase de Historia, y les pongo un mapa en su examen, un mapa que lógicamente también vimos en clase y eh... les hago evaluación por unidad y tomo en cuenta

estas calificaciones en el bimestre y si hay dos evaluaciones, o más bien dos unidades en un bimestre, pues son esas dos evaluaciones y a parte todos los mapas, todos los recortes que trajeron, si pedí biografías también, bueno pues que la hayan traído y que cumplan con su trabajo aquí en la clase, si hay que redactar oraciones y se las reviso, por ejemplo 5 oraciones de mmm... de la Unificación Alemana, bueno les pido que lean el texto y que redacten 5 oraciones, pero de lo que fue la Unificación Alemana, quién participó, cómo se hizo, quién la llevó a cabo etc. Esto me sirve para mejorar mi clase, muchas veces con todas las evaluaciones que yo tengo, son pocos reprobados en la clase de Historia, serán así como que... nada mas los que de plano no vinieron, porque estuvieron enfermos o porque no estuvieron el día que se calificaron los mapas, y no se acordaron nunca de entregármelos o no vinieron el día que revise los cuestionarios, tampoco no vinieron y bueno, ya no se los calificaron, que redactaron oraciones y que tampoco se las calificué, son los alumnos que para mí salen reprobados, yo veo todo eso y sí, mis calificaciones en la mayoría son aprobatorias, si yo se que casi todo el grupo cumplió con lo que trabajamos en el bimestre pues bueno, no cambio mucho mi forma de enseñar la materia, de llevar la materia, no la cambié; pero si yo veo que sí hay algunas fallas, que el grupo realmente está mal, pues de 10 o de 20 que son, porque son grupos muy pequeños los que tenemos aquí, 20 o 22 a lo mucho, veo que tengo 11 reprobados o 10 reprobados, bueno entonces pasa algo. El bimestre pasado tuve un grupo en el que salieron reprobados 12 niños de 20 que son, entonces dije aquí estoy fallando yo, sin embargo me puse a revisar y son niños faltistas, que aunque vienen no trabajan, entonces dije bueno quizá el problema no está en lo que estoy enseñando sino en ellos y bueno, entonces les dije ¿sabes qué alumno? tienes que trabajar y no va a ver otra mas que trabajar y presionar, y les decía ¿Y tu trabajo? ¿ya acabaste con tu mapa? tráeme el cuestionario y empecé a presionarlos y bueno, como que en este bimestre no va a haber tantos reprobados como en el pasado.

TERCERA ENTREVISTA

❖ ¿Qué opina de la Historia oficial tal y como se les presenta en el Plan y Programa de Estudios?

Eh... tediosa, poco atractiva para los alumnos, con mmm... hechos, bueno, con hechos históricos que a veces no se les puede relacionar con la época actual o con lo que estamos viviendo, realmente siento que sí debería de haber un cambio en cuanto a los temas a enseñar, así como que déle otro, un enfoque a la Historia, abarcando más al momento que están viviendo ¿no? ah, pues claro esta que no vamos a estar cambiando cada año el programa ¿no? pero sí debería de ser un poquito acercándose a la realidad que ellos están viviendo ahorita.

❖ ¿Para usted qué sería la Historia?

Ay, un montón (ríe) ¿para mí qué es la Historia?, conocer causas y efectos de hechos ocurridos en la sociedad que nos está, que nos está o que nos marcan pausas para actuar en el tiempo, o si más o menos causas o efectos que nos están dando pautas a seguir ahorita, porque si analizamos ahorita no sé, quizá un hecho histórico del siglo pasado o de principios de este siglo, pues no se si sucedió así de esa manera en esa época posiblemente ahorita me da una pauta para seguir algún proceso, algún cambio, un trayecto ¿no? y no cometer errores.

❖ Bueno, para usted desde este punto de vista ¿Qué tipo de Historia se le debe enseñar al chico?

Una Historia atractiva, así como, así como se hacen los cuentos, los chistes, eh... fábulas, algunas anécdotas, así debería de ser, no nada más meterle fechas, causas, consecuencias, no, a mí no me gusta como nos marca el programa, no me gusta mucho definitivamente la Historia, debería de ser más atractiva para él, como hacerla más atractiva, pues no sé, si me va a hablar de Revolución Francesa, por qué no nos hacen una especie de cuento de Revolución Francesa en donde nada más lo esencial de Revolución Francesa, no darles desde el tipo de sociedad hasta, hasta una Época del Terror y una Era Napoleónica, así como que causa dolor de cabeza; si yo en un cuento le hablo de Revolución Francesa, a lo mejor me entiende mejor, me va a entender mejor, quizá y si yo en ese cuento le doy los aspectos más relevantes de esa Revolución Francesa ¿qué va a pasar? ah pues el chico quizá va a aprender más y si después de darle ese cuento le pongo un crucigrama, una sopa de letras, va a ser más atractivo para él, ahora ¿por qué no lo hacemos así? Bueno, yo como maestra por qué no lo hago de esa manera porque definitivamente con tantas cargas administrativas como nos dan, es difícil y bueno, muchas veces ellos quieren que se nos olvide o nos olvidamos de que aparte de ser maestros pues también tenemos otras responsabilidades, ya sea para con nuestros hijos, nuestros esposos, eh... para con nuestra casa y para con nosotras mismas, entonces ¿qué hago?, pues si tengo toda la semena ocupada en dar clases y medio las preparo, y cuando me viene en el programa y bueno, si en el programa dice o sugiere mi libro de texto que aquí puedo hacer un cuestionario, que aquí puedo hacer una... un resumen o que aquí puedo hacer oraciones de este texto, pues lo hago y entonces, ya así como que me olvido de quizá dar la Revolución Francesa a través de un cuento o inducirlos a que ellos me hagan adivinanzas de una, ¿qué será ahorita?... los temas, de Las

Transformaciones del siglo XIX, que bueno, este... ahora vean los inventos, los grandes científicos del siglo y bueno... a ver, traten de hacer algunas adivinanzas, pero para esto pues yo primero tengo que darles Historia o algo así, entonces para mí también es complicado dar ese tipo de atractivos para el muchacho, por eso bueno, yo me baso en cuestionarios, en lectura de textos, en oraciones, en mapas, que es como que... para mí lo más común ¿no?

❖ ¿Cuál cree que sea la utilidad de que el adolescente aprenda Historia y si realmente esta preparado cognitivamente para aprenderla?

Le dan las bases y siento que es repetición de una base que él ya adquirió en primero, en primaria, porque si... bueno, yo en este caso que soy maestra de primaria conozco el programa de tercero, de... bueno casi todos, menos el de sexto porque no he tenido y bueno, aún así medio lo conozco y bueno, se le dan las bases en primaria y aquí se vienen a reforzar esas bases. Definitivamente la Historia siempre se ha visto como una materia aburrida, como una materia que no se entiende, como una materia de fechas, nombres y nada más, entonces nuestro alumno tiene ciertos conocimientos de la Historia y eso quizá porque se le dan a través de la ceremonia y de estar recalcando, de un periódico mural, fechas conmemorativas, pero a nivel mundial yo creo que es difícil ¿no?, podríamos entrevistar en la calle a muchas personas que ya terminaron secundaria y yo creo que no tienen, por decir... si tu le hablas de una Revolución Rusa, yo creo que no te saben decir quién participó, por qué se hizo ¿no?, quizá le hable de una Primera Guerra Mundial, como que es un tema atractivo para ellos, como que te dan algunos datos, una Segunda Guerra Mundial, pero definitivamente nuevas potencias eh... el Colonialismo este, Revolución China, Revolución Rusa, eh... el Absolutismo, yo creo que es más difícil... yo creo que no, yo siento que no tienen esa base a nivel de la Historia, a nivel mundial. Tendrán la Historia a nivel país, y eso con muchos trabajos, y a nivel mundo algunas relevancias ¿no? o definitivamente aquel chico que sí se ha interesado en la Historia o que sí le gusta la Historia, porque sí hay chicos que "ah sí, es que es esto" y hasta te dicen el libro y bueno yo creo que ellos, esos niños que se interesan, así como hay niños que se interesan por las matemáticas, por el español, por la física, por la química, así hay niños que les gusta la Historia, son raros, pero hay niños que les gusta y creo que a ellos sí se les pueden quedar así como los cimientos históricos, pero aquel niño que pues no, yo siento que no.

❖ Hace un momento estaba hablando de las estrategias que utiliza, ¿cuál cree que sea la utilidad de las estrategias de enseñanza, para usted como maestra y para el aprendizaje de sus alumnos?, ¿por qué son útiles?

Porque rompemos la monotonía, si yo todos los días llevo con la misma estrategia de que, bueno saca el libro y lee la Unificación de Alemania y después me haces, me redactas cinco oraciones y a la siguiente clase llevo y le digo bueno, este saca tu libro y vas a contestar este cuestionario, como que es lo mismo ¿no?; si yo un día le doy este, redacción de oraciones después de leer un texto, al otro día bueno, ilumina tu mapa, al otro día pega unos recortes para ilustrar el tema y que se acuerden más o menos de cuándo les di bueno, la Dominación Inglesa, bueno son tres factores: una Reina Victoria, su expansión y colonialismo y su armada, y les pedí tres recortes: una reina, una población y un ejército y bueno, estas tres cosas hicieron de Inglaterra el

país más poderoso en los años 1800 y bueno, lo ilustraron y le pusieron ahí Reina Victoria y el colonialismo y le pusieron ahí la armada ¿no? y luego di otro tema y hablé yo y después les dicté un resumen y después les traigo fotocopias; algunas veces llevo fotocopias y les digo a veces, este eh... van a hacer esto en la fotocopia, van a iluminar el mapa como se indica, a mí no me pregunten nada, allí abajo del mapa esta todo lo que tienen que hacer, eso es más agradable que llegar diario con la misma estrategia, esta didáctica ¿no?

❖ ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para seleccionar estas estrategias?

Mi sentir como maestra, si veo una reacción contraria a mí, así como que no me gustaría que diario me dejaran un mapa o que todas las clases que tengo a la semana fueran este, una lectura de texto y una comprensión del mismo, entonces yo como maestra pienso en mí, en cómo me gustaría que a mí me la dieran, entonces basándome en lo que yo pienso digo ah bueno, pues para este tema creo que queda un mapa, para este tema unas oraciones, para este tema queda el que yo les de la clase, porque creo que es muy difícil, porque creo que les va a costar trabajo entender, entonces digo bueno, mejor este tema se los doy yo, me baso primero en mí y después digo, bueno a ellos ya les di cuestionario, luego les di un mapa, después leímos un texto, entonces le vamos a cambiar y vamos a traer recortes, voy a hablar yo y este, cambio las estrategias ¿no?, bueno basándome como a mí me gustaría que me dieran y después viendo qué les he dado, por eso tengo un cuadernito donde apunto qué les voy a dando, lo que voy variando en unas dos semanas o en una semana, si les di un cuestionario cortito, bueno, entonces ¿qué hago?, bueno ahora vamos a cambiar, a hacer otra cosa.

❖ ¿Cómo elabora su plan anual de trabajo? ¿Cómo lo hace?

Primero evalúo hasta dónde voy, en mi plan de el inicio de año dice que en enero debo de haber terminado este, las Transformaciones del siglo XIX y no voy ahí, estamos en febrero y aún no hemos terminado esa unidad, entonces bueno, primero veo, no me ha alcanzado el tiempo ¿no?, me he alargado, el tiempo no ha sido lo que yo planeé, bueno de aquí a mayo que es cuando viene el otro reajuste (hay una breve interrupción)... entonces el tiempo, lo planeado al inicio del año y el tiempo que tengo (hay otra interrupción), primero entonces tengo... primero tomo en cuenta el tiempo que tengo, lo que planeé y la situación con mis alumnos, yo sé que, como que ellos son muy lentos y si planeé para una unidad 14 sesiones, ahora van a ser 8 quizá, y voy tomando las características en cuenta. También uno de mis propósitos a principios de año era, y de hecho con este reajuste al plan fue y es, que se interesen en... que ellos adquieran el gusto por la lectura y hábitos de estudio, porque es necesario y a ver si lo logro, porque fue un propósito o propósitos que yo no planeé, porque no conocía a mis grupos a principio de año. Ahora que después de ya casi medio año de trabajo con ellos los conozco a fondo y ya se cuáles son sus fallas, cuáles son sus intereses y ¿qué hice ahora para el reajuste? bueno, tomé en cuenta esas características de mis grupos y me propuse bueno, crearles hábitos de estudio, que vieran el gusto por la lectura, porque eso es importante para ellos y en cuanto a contenidos programáticos, pues este, me estoy alar..., sí planeé para algunas sesiones, para algunas clases o para temas, determinando tiempo, ahora los estoy ampliando, sí.

ENTREVISTA

Nombre del profesor: Felix Rosales

Edad: 35 años

Estudios: Normal Superior Titulada

Experiencia laboral: 11 años

Años de experiencia en esta institución: 4

Niveles educativos en los que ha trabajado: Secundaria

Asignaturas impartidas: Historia

❖ ¿Cuál considera que sea el objetivo de enseñar Historia?

Es la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

❖ ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que usted emplea?

Exposición del tema, localización en mapas dictado de un resumen.

❖ ¿Qué tipo de estrategias emplea para analizar un tema?

Expositivo, apoyándose con material didáctico.

❖ ¿Toma en cuenta los intereses de los alumnos para planificar su actividad y tareas de clase?

Sí.

❖ ¿Emplea materiales didácticos para enseñar la asignatura? ¿Cuáles son los materiales que emplea?

Sí, cuaderno, libro, mapas, monografías y biografías.

❖ ¿Para usted es más importante que el alumno caracterice a los protagonistas de los hechos históricos o que reconozca o analice los acontecimientos?

Que reconozcan y analicen los contenidos.

❖ ¿Considera de suma importancia en el aprendizaje de la Historia, la memorización de los contenidos?

Sí.

SEGUNDA ENTREVISTA

❖ ¿Qué tan importante son los cuestionarios y actividades para confirmar lo aprendido?

Pues ¿Qué tan importante son?

Pues, yo los considero lo suficiente por que con eso veo si mis muchachos aprendieron o no, para mi eso es lo importante de un cuestionario.

❖ ¿Qué opina de las actividades que propone el libro de texto?

Pues, las actividades que propone el libro de texto en ocasiones, se pueden desarrollar dentro del salón y en ocasiones hay que desarrollarlas en bibliotecas o hemerotecas, pero, pues si son importantes.

❖ ¿Cómo usa la geografía para enseñar Historia?

Pues, como por ejemplo para ubicarlos o para localizar hechos históricos importantes, como por ejemplo la Independencia de México o por ejemplo la realización de otras actividades que están dentro del libro o del tema, (entrevistadora, como lo que hizo en el mapa de Africa), como el mapa que hice de hechos importantes.

❖ ¿Qué tipo de materiales a demás del libro de texto le funciona más?

Pues, el cuaderno, los mapas o mi libro de texto.

❖ ¿Considera importante planificar las actividades antes de cada clase, de acuerdo al tema?

Las actividades de la clase deben ser programadas antes de la clase, para así poder desarrollar el plan y el programa que llevamos.

❖ ¿Cuál es la razón de que ilustren un dictado, apunte o tema?

La razón para mi es la siguiente, de esa manera, los jóvenes asimilan más con una ilustración, los vemos poniendo ilustraciones a los resúmenes que hayamos elaborado.

TERCERA ENTREVISTA

❖ ¿Qué opina de la Historia oficial, tal y como se presenta en el Plan y Programa de Estudio?

Pues, para mi la Historia oficial como que, que, (interrupción), mira pues, para mi la Historia oficial pues esta bien, esta completa solamente que para que sea más eficaz, debe uno prepararse, para saber más como enseñar, hay que aprender, por ejemplo, ir más a museos, a museos, a ver otras cosas, por ejemplo ahorita que estamos viendo lo de la Consumación de la Independencia, eh..., bueno ir más al museo que, este museo ah el de las intervenciones, para ir viendo ya ahí las etapas de la Consumación de la Independencia, ese museo es importante visitarlo.

❖ ¿Y si los ha mandado?

No

❖ ¿Considera que el adolescente esta preparado cognitivamente para aprender Historia?

Pues en ocasiones no

❖ ¿Por qué?

Por la etapa en que viven y en el medio en que nos encontramos o sea la colonia, sería básicamente el medio, ustedes ya lo vieron.

❖ ¿Para usted qué es la Historia?

Para mi qué es la Historia, es una ciencia importante por, en la cual se cuenta de nuestros antepasados y todo lo que sucedió antes.

❖ ¿Cómo elabora su plan de trabajo?

¿Cómo lo elaboramos?, del libro, primero leemos el libro, nos reunimos por academia y después de que leemos el libro vamos y sacamos lo que es más importante para nosotros, pasar de ahí, decir cuantas clases vamos a ocupar viendo un tema.

❖ ¿Usted sigue ese plan o elabora otro?

Sí, se sigue ese plan que se entrega a la escuela, pues por que no hay de otra.

❖ ¿En ese plan usted plantea sus estrategias?

Sí.

❖ ¿Cuáles serían las estrategias que usted emplea?

Las estrategias que yo empleo pues sería, mmm, la explicación de la clase, este, temas, mapas, biografías, láminas, esas son mis estrategias para complementar mi clase.

❖ ¿Cuál cree que sea la utilidad de la Historia?

Para mi la Historia es útil para ellos, porque viéndola nos damos cuenta, por ejemplo, les vuelvo a repetir viendo la Consumación de la Independencia, en ella nos damos

cuenta de cómo y cuánto tiempo duro el porfiriato, cuánto tiempo gobernó Santa Anna, y después de Santa Anna cómo México perdió territorio también muy grande para el.

❖ Esa sería para los alumnos la utilidad, y ¿para usted?

Para mi la utilidad, pues también, por que en ella también se aprende, se aprende porque si nosotros en algunas ocasiones no habíamos visto la Pérdida de Territorio de México y no habíamos visto ido al museo, entonces para mi es útil verlo, ver la Historia para mi es útil porque enseñando también aprendo, visitando museos, dándome cuenta del territorio perdido de México, este, a favor de Estados Unidos.

❖ ¿Cómo selecciona las estrategias de enseñanza?

Pues como que para ellos sería seleccionar estrategias, mmm, un poco rígidas, pues ustedes lo han visto son un grupo muy inquieto y hay que pedirles algún material para que trabajen más ellos, que nosotros.

❖ ¿Cuál sería la estrategia rígida para usted?

Traer material, una monografía, este, ponerlos a leer el libro, sacar datos importante, calificárselos, y de esa manera, que vean porque, porqué se les da esa calificación.

❖ ¿Para usted la calificación es un punto importante para la disciplina?

Sí es importante, si es muy importante, la calificación sirve para ver si aprendieron o no, por que la disciplina no se califica, la temática es la que se califica.

❖ ¿Usted cree que la adolescencia sea un obstáculo para aprender Historia?

No es un obstáculo, para aprender Historia, solamente que los muchachos tengan interés de aprender, de su juventud.

ANEXO 2: FORMATO DE OBSERVACIÓN

Profesora:

Grupo:

Turno:

Evento: Estrategias de enseñanza

Escenario:

Número de alumnos:

Hora de inicio:

Hora de término:

Fecha:

**ANALISIS DEL
EVENTO**

DESCRIPCIÓN

ANEXO 3: CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO

Instrucciones: tache la opción con la cual se identifique, de preferencia en cada pregunta marque solo una letra

1. En su opinión los principales objetivos en la enseñanza de la Historia son:
 - a) Aprender sobre las situaciones y acontecimientos más importantes del propio país y del mundo.
 - b) Comprender la naturaleza de los datos y distinguir entre hechos históricos.
 - c) Desarrollar un interés por el pasado y comprender los valores de nuestra sociedad.
 - d) Comprender que los sucesos tiene una multiplicidad de causas, consecuencias y personajes.

2. Desde su punto de vista la enseñanza de la Historia está:
 - a) Esencialmente dirigida por el profesor y centrada en su autoridad.
 - b) Basada en la curiosidad y necesidades del alumno.
 - c) Enfocada a la formación del criterio del propio alumno.

3. Usted considera que el principal soporte o apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje es/son:
 - a) Temario y objetivos del programa.
 - b) El libro de texto y materiales didácticos.
 - c) Mis conocimientos y los conocimientos previos de mis alumnos, así como nuestras necesidades.
 - d) La Historia como una ciencia basada en hechos políticos y militares, sobre la base de héroes, batallas y memorización de fechas.

4. Para usted como profesora el conocimiento histórico consiste en:
 - a) La repetición de largas listas de nombres, hechos y personajes sin ninguna relación.
 - b) La comprensión del acontecimiento que se este revisando.
 - c) El conocimiento de los hechos estudiados en relación a otro y a testimonios al respecto situados en un marco explicativo.

5. Desde su punto de vista, ¿el aprendizaje de la Historia puede ser más significativo para los alumno a través de testimonios concretos y tangibles?
 - a) Si
 - b) No

6. Según su opinión ¿qué es más importante estimular en el alumno?

- a) Amor a la Historia como una disciplina.
- b) Memorización en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- c) El razonamiento lógico a partir de sus intereses.
- d) La comprensión de procesos histórico, así como del comportamiento de sus personajes.

7. ¿Creé que la reconstrucción de los hechos ejerzan sobre los alumnos un impacto superior al de otros métodos de enseñanza como la clase expositiva o la elaboración de cuestionarios?

- a) Si
- b) No

8. En su opinión el "relativismo" y "tiempo" histórico implican en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- a) Algunas dificultades, ya que para el chico la Historia es personal e individual.
- b) Ninguna dificultad, la Historia general, al igual que la individual no son obstáculos para el proceso de aprendizaje.
- c) No siempre implica dificultad, ya que si centro la explicación de un tema en ciertos personajes la secuencia, la cronología y el relativismo, no son necesariamente un problema.

9. ¿Cuáles son los materiales didácticos que más emplea?

- a) Los documentos histórico, el libro de texto y monografías.
- b) El libro de texto, monografías y recortes.
- c) Visitas al museo, esquemas y documentos históricos.
- d) Biografías, mapas y monografías.

10. Desde su punto de vista ¿porqué los profesores recurren a las estrategias?

- a) Para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- b) Para mantener cierto orden y disciplina, facilitando la enseñanza.
- c) Para las dos opciones anteriores, aunque no es necesario recurrir a las estrategias.

ANEXO 4: TABLA DE CONTENIDOS CURRICULARES

Grupo	Descripción del contexto	Horarios	Contenidos curriculares
3. B	<p>En lista eran 27 alumnos 13 varones y 14 mujeres. El salón se encontraba en el tercer piso del edificio principal con buena iluminación y con dos pizarrones bancas suficientes y el escritorio de la maestra. El ambiente era muy relajado, aunque era un grupo muy disciplinado estaba bastante integrado y era muy amistoso.</p>	<p>Lunes 11:10 a 12:00</p> <p>Miércoles 11:10 a 12:00</p> <p>Viernes 12:00 a 12:50</p> <p>Cabe aclarar que los lunes no se cubría la observación completa, ya que antes tenían su receso y posteriormente honores a la bandera, por lo tanto la clase empezaba a las 11:15 u 11:20</p>	<p>Unidad 5: Gobiernos Liberales y la Defensa de la Soberanía Nacional 1854-1875, la cual se compone de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberales y Conservadores <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferencias en la organización política y las libertades individuales. 2. Dos ideólogos precursores Mora y Alamán. • La Revolución de Ayutla 3. Las reformas previas a la constitución de 1857. 4. Las reacciones conservadoras ante la Constitución. • La Guerra de Reforma 5. Juárez a la presidencia 6. Las leyes de Reforma. 7. La victoria Liberal. 8. La intervención y el imperio 9. Los problemas de la deuda externa. 10. Los planes expansionistas de Francia. 11. El avance francés y la batalla del 5 de mayo. 12. La ocupación de la capital por franceses • Establecimiento del Imperio de Maximiliano 13. Juárez y la defensa de la soberanía 14. La resistencia militar mexicana. La retirada francesa • La restauración de la república 15. Los gobiernos de Juárez y Lerdo. 16. La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados. • La cultura y la política en la época 17. La libertad de prensa

1. D	<p>Eran poco más de treinta alumnos, era un grupo muy inquieto, poco participativo y bastante indisciplinado, por lo que se pudo observar la mayoría de sus maestros se quejaban de su comportamiento. El salón se encontraba en el segundo piso contaba con mucha iluminación pero el espacio era muy pequeño para tantos alumnos.</p>	<p>Lunes 8:20 a 9:10</p> <p>Martes 8:20 a 9:10</p> <p>Viernes 12:50 a 14:40</p> <p>Con esta maestra casi siempre se cumplían 40 o 45 minutos de observación.</p>	<p>Con esta profesora sólo se revisó un tema bastante extenso de la Unidad 3, correspondiente a Los Romanos, por razones de fuerza mayor no se pudo observar la siguiente unidad completa ni esta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los Romanos <ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicación temporal y espacial. 2. Visión panorámica de la historia romana. La monarquía, la república y el imperio. 3. La expansión territorial romana. 4. La difusión del latín. 5. Los romanos y sus ideas de las leyes. 6. La sistematización del derecho. 7. El desarrollo de las ciencias y las técnicas. Los orígenes de la medicina científica. Los médicos griegos y romanos.
1. B	<p>El grupo estaba conformado por 16 alumnos, 9 varones y 7 chicas, se registró un 90% de asistencia. El salón de clases era espacioso, incluso sobaban la mitad de las bancas, se encontraba en el segundo piso, y era un poco oscuro, contaba con dos pizarrones. El ambiente siempre fue ameno, aunque algunos alumnos muy burlescos, en general, las clases eran amenas.</p>	<p>Martes 17:40 a 18:30</p> <p>Miércoles 14:00 a 14:50</p> <p>Viernes 16:30 a 17:20</p> <p>Particularmente con estos horarios las observaciones eran más cortas, ya que el martes eran después del receso, el miércoles eran al entrar a clases y el viernes antes de salir a su descanso, por lo cual siempre se reducía el tiempo de observación.</p>	<p>Unidad 3 Las Civilizaciones mediterráneas</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mar. Desarrollo de la tecnología náutica. • Los Fenicios <ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicación temporal y espacial. 2. El desarrollo comercial. Las factorías y la invención del dinero y el crédito. 3. La revolución de la escritura fonética. • Los Griegos 4. Ubicación espacio temporal 5. El desarrollo de las ciudades-estado. 6. La ciencia griega. 7. El arte griego. Literatura, arquitectura y escritura. • Los Romanos 8. Ubicación espacio temporal 9. La expansión territorial romana. 10. Los romanos y sus ideas de las leyes. 11. El desarrollo de las ciencias y técnicas. <p>Nota: El tema de los romanos y el arte y ciencia griega los trabajaron en un cuestionario y dos actividades del libro.</p>

2. E	<p>Dentro del salón de clases hay seis filas con cinco bancas cada una aunque sobran 67bancas, ya que el grupo no es muy grande. Tiene dos pizarrones, el escritorio y silla de la maestra, se ubica en el tercer piso, donde se encuentran los terceros años. En general no es un grupo muy inquieto, aunque si un poco flojo.</p>	<p>Lunes 14:00 a 14:50</p> <p>Martes 14:00 a 14:50</p> <p>Viernes 15:40 a 16:30</p> <p>Cabe señalar que sus clases los lunes tenían una duración de 30 o 35 minutos ya que tenían honores a la bandera antes de la clase.</p>	<p>Unidad 3 El apogeo de los imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El siglo de la dominación inglesa. • El desarrollo de las nuevas potencias. <ol style="list-style-type: none"> 1. La guerra civil norteamericana. 2. La expansión rusa. 3. La apertura de Japón. 4. La unificación alemana. <ul style="list-style-type: none"> • La situación de las colonias <ol style="list-style-type: none"> 5. La India 6. China y la penetración europea. 7. La dominación de Africa.
3. A	<p>El grupo era pequeño entre 18 y 20 alumnos aunque casi siempre faltaron dos o tres, tenían de 15 a 17 años de edad y son bastante rebeldes y poco dedicados al estudio. El salón era el último del tercer piso con buena iluminación y ventilación contaba con dos pizarrones, aunque el de atrás siempre lo rayaban los chicos. El ambiente era amistoso, pero muy tenso, ya que se llevaban a golpes y a groserías entre los chicos, además de que en ocasiones le faltaban el respeto a la maestra.</p>	<p>Lunes 15:40 a 16:30</p> <p>Martes 14:50 a 15:40</p> <p>Viernes 14:50 a 15:40</p> <p>Con esta maestra a pesar de que no habría una razón de peso para retrasar o recortar el horario de clase, como siempre llegaba tarde y se retiraba 3 o 5 minutos antes de finalizar la sesión, las observaciones duraban entre 40 y 25 minutos.</p>	<p>Unidad 4 Las primeras décadas de vida independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • La consumación de la independencia. • Las dificultades de la organización estable. <ol style="list-style-type: none"> 1. El Imperio de Iturbide y su desenlace. 2. La desorganización política y la acción de los grupos militares como fuerza decisiva. 3. Santa Anna como figura política representativa de la época. 4. Las diferencias entre centralistas y federalistas. 5. Las diferencias entre centralistas y federalistas 6. La situación de la economía y la población. 7. El comercio y las aduanas. <ul style="list-style-type: none"> • La Guerra de 1847 y las pérdidas territoriales <ol style="list-style-type: none"> 8. La separación de Texas 9. La anexión de Texas y la Guerra de 1847. 10. La resistencia mexicana y la defensa de la capital. 11. Los tratados de Guadalupe Hidalgo. La venta de la Mesilla.