

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 241

**“LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA”**

TESIS:

**Que para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Educativo con
Énfasis en Formación de Profesores.**

PRESENTA:

Aurora Álvarez Velasco

DIRECTOR DE TESIS:

Dra. Lorenia Hernández Cervantes

San Luis Potosí, S.L.P.

Febrero 2019

Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 15 de diciembre de 2018.

**C. MTRA.
AURORA ÁLVAREZ VELASCO
P R E S E N T E. -**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: ***“Las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado de educación secundaria en la enseñanza de la Historia”*** encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 12 ejemplares requeridos como parte de su expediente institucional.

A T E N T A M E N T E

Vo. Bo.



LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de la Unidad

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación se realizó gracias al apoyo de las siguientes personas:

A mis padres que siempre me han apoyado en todo lo que emprendo, especialmente a mi mamá que ha estado a mi lado y me ha impulsado a alcanzar mis sueños.

A mis hermanas Lucia y Elizabeth que me han impulsado a seguir adelante y mi hermano David que ha tenido las palabras para alentarme a seguir esforzándome.

+ A Antonio quien siempre creyó en mí y siempre tuvo palabras de apoyo para seguir adelante y no declinar.

A Indra y Arantza mis dos grandes amores, quienes siempre estuvieron presentes en el desarrollo de la investigación con sus sonrisas, sus inquietudes y comprensión me han acompañado en este sueño.

Al Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas México, especialmente a los directivos Daniel Rodríguez, Nancy Billalobos y Daniel Romero por todo su apoyo.

A mis compañeros formadores de docentes del Centro de Actualización del Magisterio por el tiempo que me dedicaron para entrevistarlos.

A los estudiantes de Historia quienes me permitieron entrar a sus aulas y luego contestar una entrevista.

A los Doctores Luis Manuel y Martín por su apoyo en todo momento.

A Liz quien me ha demostrado ser una gran amiga.

En especial agradezco a la Dra. Lorenia Hernández Cervantes por creer en mí, acompañarme y siempre ayudarme en todo momento, gracias por ser una excelente asesora.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	XI
ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN	XVI
PARTE I. PLANTEAMIENTO TEÓRICO Y DE LA METODOLOGÍA	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. Las finalidades, el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación	2
1.1.1. Finalidades de la investigación	2
1.1.2. El planteamiento del problema	6
1.1.3. Las preguntas de investigación	12
1.1.4. Los objetivos	14
1.2. La metodología	15
1.2.1. Las representaciones sociales	16
1.2.2. El estudio etnográfico	18
1.2.3. La investigación basada en el aula	19
1.3. Obtención de los resultados	21
1.3.1. Los instrumentos	22
1.4. Procedimiento para la obtención de datos	23
PARTE II. MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	27
2.1. Referente Histórico	27

2.2.	La formación inicial de los y las Licenciadas en Educación Secundaria en México	30
2.2.1.	¿En qué consiste la formación profesional del estudiantado de profesor de educación secundaria en México?	35
2.3.	La comprensión de los procesos de desarrollo de los adolescentes	36
2.3.1.	Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos	37
2.4.	La formación inicial de profesores de educación secundaria y el acercamiento a la práctica escolar	43
2.4.1.	¿Cómo se organiza el Plan de Estudios 1999?	43
2.4.2.	¿Cómo se lleva a cabo el acercamiento a la práctica escolar por parte del estudiantado?	44
2.4.3.	¿Qué es el trabajo docente?	45
2.5.	La enseñanza de la Historia de México en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas	46
2.5.1.	La línea de formación disciplinaria	48
2.5.1.1.	Asignaturas de Historia de México	48
2.6.	Análisis del tipo de didáctica de la historia de los programas de las asignaturas de la especialidad de historia de México plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria	61
CAPÍTULO 3. LA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA		65
3.1.	Origen de la didáctica de las ciencias sociales	65
3.1.1.	La Didáctica y la Didáctica de las Ciencias Sociales	67
3.1.2.	La finalidad de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales	68
3.1.3.	La Didáctica de las Ciencias Sociales y el currículum del área	70
3.1.3.1.	¿Cómo han influido en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y en la formación didáctica del profesorado las diferentes teorías curriculares?	70
3.1.4.	La Didáctica de la Historia	74

3.2.	La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado	77
3.2.1.	¿De dónde partimos para pensar e iniciar la formación de maestros y maestras de Ciencias Sociales?	79
3.2.2.	¿Qué competencias han de dominar los maestros para enseñar Ciencias Sociales?	84
3.2.3.	¿Qué han de hacer y de saber hacer los maestros críticos para enseñar Ciencias Sociales?	90
3.2.4.	¿Qué problemas pueden facilitar la comprensión de lo que sucede en el mundo hoy?	92
3.2.5.	Algunos cambios relevantes en la conceptualización de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado	93
3.2.6.	El currículum de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: ¿para qué enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales?	96
3.3.	Síntesis	99
 CAPÍTULO 4. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA		 101
4.1.	La didáctica de la historia en los países Latinoamericanos	102
4.1.1.	La enseñanza de la historia en México	102
4.1.1.1.	Relaciones interinstitucionales y relaciones disciplinarias	103
4.1.1.2.	Tres grandes corrientes y sus categorías analíticas	106
4.1.1.3.	Temas sujetos de investigación	111
4.1.1.4.	Metodologías de investigación	113
4.1.1.5.	Caminos posibles de futuras investigaciones en enseñanza de la historia	113
4.1.2.	La enseñanza de la historia en Nicaragua, Perú y Uruguay	114
4.1.2.1.	Investigación de la enseñanza de la historia en Nicaragua	115

4.1.2.2. La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú	122
4.1.3. La enseñanza de la historia en Argentina, Brasil, Chile y Colombia	124
4.1.3.1. Argentina	126
4.1.3.2. Brasil	128
4.1.3.3. Chile	129
4.1.3.4. Colombia	133
4.2. La didáctica de la enseñanza de la historia en España	139
4.2.1. Investigaciones sobre el aprendizaje de la historia	142
4.2.2. Investigaciones sobre el desarrollo profesional y la enseñanza de la historia	144
4.2.3. Investigaciones sobre el conocimiento histórico y los contenidos escolares	153
4.2.3.1. El currículo de historia y otras propuestas de enseñanza de la historia, el libro de texto y los materiales curriculares	153
4.2.3.2. La historiografía y la evolución de la enseñanza de la historia en España	155
CAPITULO 5. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	158
5.1. Situación actual de la investigación en didáctica de las ciencias sociales	158
5.2. La investigación sobre el profesor de ciencias sociales	162
5.2.1. Las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza	164
5.2.2. Investigaciones sobre la programación de los profesores de ciencias sociales	167
5.2.3. Investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales	168
5.3. Las investigaciones sobre el alumno: qué sabe, qué aprende	171

5.3.1. Las representaciones sociales del alumnado como punto de partida de la enseñanza de las ciencias sociales	171
5.3.2. Los problemas del aprendizaje de las ciencias sociales	174
5.4. El currículo de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales	176
5.4.1 El currículo de didáctica de las ciencias sociales	176
5.4.2 Conocimientos y perspectivas de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales al inicio de sus estudios profesionales	178
5.4.3 Los conocimientos y las perspectivas de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales durante su formación como profesores	182
5.4.4 ¿Cómo incide la formación práctica en los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales?	187
5.5. Investigaciones sobre los programas de estudios sociales y sobre profesores de estudios sociales en formación	192
5.5.1 Representaciones sobre las creencias de profesores de estudio sociales en formación	193
5.6. Investigaciones del conocimiento del contenido de profesores en formación	194
5.6.1 Formación sobre la disposición de profesores en formación para la reflexión	198
5.7. Investigaciones de profesores en formación, alumnos y estudios sociales durante la formación pedagógica	198
5.8. Síntesis	199
CAPÍTULO 6. PROPUESTAS Y ESTUDIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE MAESTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	202
6.1. La perspectiva sociocultural de la enseñanza de la historia de Levstik & Barton	202
6.1.1. El uso de la teoría y la investigación para darle sentido a la enseñanza de la historia	203

6.1.2. Los cuatro posicionamientos: el propósito y la práctica del aprendizaje de la historia	205
6.1.2.1. El posicionamiento de la identificación	206
6.1.2.2. El posicionamiento analítico	211
6.1.2.3. El posicionamiento de la respuesta moral	216
6.1.2.4. El posicionamiento de exhibición	218
6.2. Recuerdos de los estudiantes y profesores de estudios sociales	221
6.3. Concepciones de la asignatura de Ciencias Sociales y su enseñanza	226
6.4. Concepciones del maestro sobre la historia	231
6.5. La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México. Las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil	240
6.6. La formación del pensamiento social	246
6.7. Psicología y didáctica de las ciencias sociales	251
PARTE III. ANÁLISIS DE LOS DATOS	256
CAPÍTULO 7. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR SOBRE TRES DE LAS ASIGNATURAS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	226
7.1. Representaciones sociales de los estudiantes en relación a la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes. IV. Procesos Cognitivos	257
7.1.1. Concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria	227
7.1.2. Concepciones de cómo aprender a realizar la planeación de actividades	262
7.2. Representaciones sociales de los estudiantes en relación con la asignatura de Observación y Práctica Docente	264

7.2.1. Concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria	264
7.2.2. La asignatura enseña a los estudiantes de profesorado a planear actividades	269
7.2.3. La asignatura enseña a los estudiantes de profesorado a observar	272
7.2.4. La asignatura enseña al profesorado actividades de estudio	273
7.2.5. La asignatura enseña al profesorado a analizar la práctica educativa	274
7.3. Representaciones sociales de los estudiantes en relación con las asignaturas de la especialidad de historia de México	277
7.3.1. Concepciones de los estudiantes sobre la asignatura de historia	277
7.3.1.1. Concepción de la asignatura de historia desde la Transposición Didáctica	277
7.3.1.2. Concepción de la asignatura de historia desde la Escuela Historiográfica del Positivismo	278
7.3.1.3. Concepción de la asignatura de historia desde la Escuela Francesa de Annales	279
7.3.1.4. Concepción de la asignatura de historia como Nueva historia	280
7.4. Síntesis	285
CAPÍTULO 8. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS Y LAS FINALIDADES SOBRE LAS TRES ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	291
8.1. Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos	291
8.2. Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Observación y Práctica Docente	294

8.3.	Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Historia de México	297
8.4.	La finalidad de que los y las alumnas de secundaria aprendan historia	301
8.5.	Síntesis	303
CAPITULO: 9. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS FORMADORES DE PROFESORES EN RELACIÓN CON TRES DE LAS ASIGNATURAS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA		305
9.1.	Representaciones sociales de los formadores de profesores sobre la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos	306
9.1.1.	Concepciones de los formadores de profesores en relación a lo que aprenden los estudiantes de profesor y el alumnado de educación secundaria	306
9.2.	Representaciones sociales de los formadores de profesores en relación con la asignatura de Observación y Práctica Docente	314
9.2.1.	Concepciones de los formadores de profesores sobre lo que han de aprender los estudiantes en la asignatura de Observación y Práctica Docente	314
9.3.	Representaciones sociales de los formadores de profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México	320
9.3.1.	Concepciones de los formadores de profesores en relación a lo que aprenden los estudiantes en las asignaturas de Historia de México	320
9.4.	Las tres asignaturas de la Didáctica de la Historia y su relación	325
9.5.	Representaciones sociales de los formadores de profesores en relación con los objetivos y las finalidades de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia	330
9.5.1.	Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos	330
9.5.2.	Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Observación y Práctica Docente	333

9.5.3. Los objetivos y las finalidades de las asignaturas de Historia de México	336
9.5.4. La finalidad de que los y las alumnas de secundaria aprendan Historia	339
9.6. Síntesis	340
CAPÍTULO 10. PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	343
10.1. El pase de lista	344
10.2. Las indicaciones para la realización de las actividades	346
10.3. El desarrollo de las actividades en la enseñanza de los contenidos de Historia de México	356
10.3.1. Estrategias de lectura para el tratamiento de los contenidos del libro de texto	356
10.3.2. Actividades para comprender, reflexionar y analizar la Historia	360
10.3.3. ¿Cómo enseñan los estudiantes a partir de las preguntas?	363
10.3.4. Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de México	366
10.3.5. Sugerencias para realizar las actividades	368
10.3.6. Explicación de los contenidos de Historia de México	369
10.3.7. Medidas de control para enseñar los contenidos de Historia de México	374
10.4. La revisión de las actividades realizadas por el alumnado	377
10.4.1. Comprobar que hicieron las actividades	377
10.4.2. Una acumulación de puntos para una calificación	380

10.4.3. Los estudiantes dan oportunidad al alumnado de terminar las actividades posteriormente	382
10.5. Síntesis	382
CAPITULO 11. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, LOS FORMADORES DE PROFESORES, EL HISTORIADOR INVESTIGADOR Y EL CURRÍCULUM EN RELACION CON LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO	385
11.1. Las finalidades de la enseñanza de la Historia de México	386
11.2. Síntesis	400
CONCLUSIONES	401
BIBLIOGRAFÍA	408
ÍNDICE DE ANEXOS	415

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada a la formación profesional de los estudiantes de profesorado de educación secundaria de México. Uno de los objetivos principales fue investigar, valorar y analizar las representaciones sociales de los estudiantes de profesor y de los profesores del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México en relación con las siguientes asignaturas: Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente, Historia de México y Enseñanza de la Historia de México. Para posteriormente comparar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de profesorado y los profesores de las cuatro asignaturas con las prácticas docentes de los estudiantes y con el currículum de la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

La formación inicial es una de las etapas que proporciona a los estudiantes de profesorado conocimientos científicos y habilidades para enseñar la asignatura de su especialidad. En esta etapa tienen la oportunidad de enseñar a partir de lo que aprenden en las diferentes asignaturas del Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria en la institución. Otra oportunidad para aprender a enseñar la tienen en las escuelas secundarias donde realizan los estudiantes sus prácticas docentes.

La participación de los profesores formadores fue fundamental para obtener información acerca de los contenidos, objetivos y finalidades en relación a la enseñanza de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente, las asignaturas de Historia de México y de la enseñanza de la Historia de México en secundaria. Incluso la participación de los estudiantes de profesorado de educación secundaria de historia también fue esencial porque la investigación da prioridad a las representaciones sociales de ambos protagonistas en la enseñanza de la Historia de México.

Para indagar cómo es la enseñanza de la Historia de México en la formación inicial y en la escuela secundaria se partió de un trabajo de campo y un marco teórico. El marco teórico me permitió conocer qué se ha propuesto e investigado en relación con la enseñanza y la didáctica de la Historia en secundaria. El trabajo de campo me permitió obtener información en torno a dos cuestiones: (a) las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de México y (b) la práctica docente. Las propuestas y las investigaciones citadas dan sustento teórico y científico al análisis y a las interpretaciones de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

La investigación está organizada en cuatro partes. La parte I dedicada al planteamiento teórico y a la metodología de la investigación. La parte II presenta el marco teórico. En la parte III incluye el análisis de los resultados. La parte IV presenta las conclusiones, la bibliografía y el índice de los Anexos que se encuentran incluidos en el disco compacto.

La parte I está conformada por el capítulo Planteamiento de la investigación. Este incluye las finalidades, el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, así como la metodología que se siguió para obtener la información y para analizar los resultados.

La parte II contiene cinco capítulos. El capítulo 2. La formación inicial del profesorado de educación secundaria describe cómo es la formación profesional de los estudiantes de profesorado de educación secundaria de acuerdo al Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Historia. El objetivo de este capítulo es conocer cómo es la didáctica de la Historia de México. La formación profesional del estudiantado en México me permitió hacer un análisis del tipo de Didáctica de la Historia de los programas de las asignaturas de la especialidad de Historia de México Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria.

El capítulo 3. La Didáctica en Educación Secundaria este capítulo describe las propuestas e informes de investigación en relación con la didáctica en la educación secundaria y en la formación de profesores. El capítulo se divide en dos partes, la primera describe y analiza el origen de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de cuatro conceptos: didáctica y Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica general y Didácticas específicas. La intención es lograr diferenciar cada uno de los conceptos y ver su participación en cómo se origina o desarrolla la didáctica de las Ciencias Sociales.

La segunda parte menciona las propuestas que se han hecho en Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. La finalidad es lograr comprender desde dónde se piensa e inicia la formación de maestros y maestras de Ciencias Sociales. Las competencias que han de dominar los maestros para enseñar Ciencias Sociales. Lo que han de hacer y saber hacer los maestros críticos al enseñar Ciencias Sociales y los problemas que pueden facilitar una comprensión de lo que sucede en el mundo. Incluso, se retoma el currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado para dar respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales?

En el capítulo 4. La Didáctica de la Historia en la Escuela Secundaria, en este capítulo se describen las propuestas e informes de investigación en relación con la enseñanza de la historia en la formación de profesores de educación secundaria en América Latina y España. Se dedica un apartado a la didáctica de la enseñanza de la historia en España porque la investigación se apoya en la línea de investigación sobre la formación para enseñar al profesorado de historia que en el grupo GREDICS se trabaja. La investigación es importante que se desarrolle en esta línea de investigación porque parte de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia de los estudiantes de profesorado.

El capítulo 5. Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se describen las investigaciones que dan soporte a esta investigación. En primer lugar se da a conocer lo que se ha indagado sobre la formación de profesores de Ciencias

Sociales. Para ello, se retoma la situación actual de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En este apartado se hace énfasis en el poco tiempo que la investigación educativa le dedica a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales. Los profesores al desconocer lo que ocurre en las aulas cuando enseñan y los alumnos cuando aprenden Ciencias Sociales, o cuando se desarrolla el currículo genera líneas de investigación centradas en el profesor, las representaciones y los aprendizajes del alumnado. Las principales líneas de investigación dan respuesta a los problemas de la práctica como es el profundizar en el conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de los estudios de caso, del pensamiento y de la práctica del profesor.

El capítulo 6. Propuestas y estudios para la enseñanza de la Historia en la formación de estudiantes de maestro de educación secundaria, está dedicado a describir las propuestas para la enseñanza de la historia de Levstik & Barton (2004); las investigaciones de Crowe, Hawley & Brooks (2012) sobre los recuerdos de los estudiantes y los profesores de estudios sociales; de Goodman & Adler (1985) están orientadas a estudiantes de profesor de educación primaria secundaria sobre las concepciones de la asignatura de Ciencias Sociales y su enseñanza. De Evans (1989) se retoma la tipología sobre la concepción del maestro de historia, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación infantil en México, las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil de Hernández & Pagès (2016); la formación del pensamiento social de Pagès (1997) y la Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales de Pagès (1993).

La parte III se compone de cinco capítulos. Los dos primeros, el 7 y 9 se centran en las representaciones sociales de los estudiantes y profesores en relación con tres de las asignaturas de la Didáctica de la Historia. El capítulo nueve también incluye las representaciones sociales de los profesores en relación con los objetivos y las finalidades de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia. El capítulo 8 está dedicado a las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado en

relación con los objetivos y las finalidades sobre las tres asignaturas de Didáctica de la Historia.

El capítulo 10 Práctica docente de los estudiantes de profesor de educación secundaria da cuenta de las representaciones sociales de seis estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria Plan 1999 del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México. En el capítulo 11 se hace una triangulación entre las representaciones sociales de los estudiantes de profesor de educación secundaria y los formadores de profesores y, desde la disciplina del historiador en relación con los objetivos y las finalidades de la enseñanza de la Historia de México.

La parte IV incluye las conclusiones, la bibliografía citada y el disco con los Anexos incluidos.

ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es consecuencia de mi formación como estudiante de la Licenciatura en Psicología, de mi experiencia como profesora formadora de profesores de educación secundaria y de mis estudios de maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo. Mi formación como estudiante de la Licenciatura en Psicología no fue muy eficiente, aún recuerdo que era una de las carreras recién ofertadas por la Universidad Autónoma de Zacatecas y más demandadas para su ingreso, de hecho, me correspondió cursarla en la cuarta generación. Esto llevo a reflejarse en la pobre infraestructura de la facultad al no contar con un edificio que diera cobertura a la demanda existente, por lo que los estudiantes de nuevo ingreso teníamos que recibir clases en los edificios de otras facultades como derecho o ingeniería.

Otra situación que influyó por su reciente apertura fue lo académico, recuerdo que las diferentes asignaturas que integraban el plan de estudios se inclinaban más a la psicología clínica, específicamente a la corriente psicoanalítica, no porque no revisáramos la Gestalt o la Teoría Psicogenética, pero los profesores en su mayoría contaban con estudios en esta rama de la psicología.

Una de las asignaturas que integraban la línea de formación en psicología educativa era Epistemología Genética, aquí revisamos la teoría psicogenética de Jean Piaget con un libro Psicología del niño (Piaget & Inhelder 1984). Éste libro lo teníamos que leer en la clase y posteriormente pasar con el maestro para explicarle cada uno de los apartados en los que se va desarrollando cada uno de los estadios o periodos de inteligencia del niño, si no le explicamos correctamente lo que el libro quería decir y lo que quería el maestro no podíamos salir hasta que nos acercábamos a lo que pedía.

Este hecho me parece muy significativo, pues desde aquí comienza mi acercamiento a los procesos cognitivos, posteriormente con una asignatura titulada psicología educativa, en la cual los materiales que utilizábamos en ella

correspondían a una maestría en la que daba clases el maestro titular de la asignatura.

Actualmente me desempeño a enseñar a los estudiantes de profesorado de educación secundaria a enseñar historia, desde la *línea de formación común para todas las especialidades de secundaria* (SEP, 1999, p. 39), específicamente desde la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos.

También se une a este problema la creencia que tienen los profesores de didáctica del Centro de Actualización del Magisterio, para ellos es una asignatura que ha de enseñar a enseñar a los estudiantes de profesorado de educación secundaria de Historia. Esto ha conducido a que los profesores de la línea de Desarrollo de los Adolescentes se sientan responsables de enseñar a enseñar los contenidos de la disciplina de Historia, pero retomando los procesos cognitivos para ello. Al solicitarles a los estudiantes de profesorado diseñar planes de clase donde retomen los conocimientos de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV Procesos Cognitivos y es precisamente aquí donde los estudiantes de profesorado del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México presenta dificultades al momento de organizar la enseñanza de la asignatura.

Los profesores formadores y los investigadores debemos señalar que existe un progreso considerable en los últimos años de la investigación en didáctica de la historia. Es el caso de Barcelona, España, Chile y EUA. En el caso de México este campo de investigación ha sido poco atendido. Si bien es cierto que existen investigaciones en didáctica de la Historia, pero las hay aún más en propuestas que en investigaciones en la enseñanza de la historia de los y de las estudiantes de profesorado de educación secundaria.

Una de las razones por las que se han realizado más propuestas que investigaciones es porque estas últimas requieren de un proceso mucho más complejo y lento. Una investigación crítica necesita de la participación, del diálogo y sobre todo del tiempo de todos y todas las protagonistas que participan en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esto por una parte, hace que las

investigaciones se vuelvan casi utopías o imposibles. Por otra parte, es mucho más rápido y eficaz que un grupo de personas consideradas como “expertas” hagan una propuesta, casi siempre, desde fuera del aula de clases y la presenten como una nueva forma de enseñar o una innovación pedagógica.

En relación con la anterior afirmación, he de puntualizar que es a una de las reflexiones a las que he llegado durante este proceso de investigación para la elaboración de la tesis doctoral. Me he dado cuenta que es difícil que todos y todas las protagonistas involucrados quieran participar. En algunos casos, parece imposible y la investigación queda reducida a solo una parte de los protagonistas, siendo estos la mayor parte del tiempo los estudiantes de profesor.

Las propuestas, en algunas ocasiones, son producto de opiniones sustentadas en la experiencia de una práctica profesional que les permite a los autores expresar un punto de vista. Son de carácter individual e institucional por coyunturas como el cambio de un plan de estudios o el estar cursando la carrera de historia. Los trabajos de reflexión son una expresión del limitado desarrollo de la didáctica con base en un conocimiento generado por la investigación, pero en base a hipótesis que provienen de la experiencia profesional de los autores.

Debido a las escasas investigaciones que existen en torno a la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, he tomado la decisión de investigar en este campo. Una de las principales razones por las cuales me he centrado en este tema, es porque las investigaciones que existen están centradas en un enfoque el cual he definido como “psicologista”. Desde mi punto de vista este enfoque pretende resolver los problemas epistemológicos, filosóficos y morales de la didáctica de la historia.

Se les ha otorgado a las disciplinas como la psicología cognitiva el papel de casi “redentoras”. Se ha construido la creencia de que son las asignaturas de psicología las que han de resolver los problemas de la didáctica de la historia. Esta creencia lo único que muestra es que los problemas de la enseñanza de la historia sean interpretados de forma vertical. Es decir, los problemas de la didáctica sólo le

conciernen al desarrollo cognitivo de alumnado de secundaria. Las cuestiones de carácter histórico, cultural y social quedan al margen de lo que sucede en el salón de clases cuando se enseña y se aprende historia. Esto ha ocasionado que los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia queden reducidos a cuestiones que tienen que ver con la capacidad cognitiva del estudiante de profesor y del alumnado de secundaria (Apple, 2004).

PARTE I. PLANTEAMIENTO TEÓRICO Y DE LA METODOLOGÍA

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo describe el planteamiento teórico y metodológico de la investigación titulada las representaciones sociales los estudiantes de profesorado de educación secundaria en la enseñanza de la Historia. El planteamiento teórico expone los estudios y las investigaciones en el que se basa el análisis y la interpretación del trabajo de campo. A fin de proporcionar un panorama previo para sustentarlo. Para el análisis de las representaciones sociales me apoyaré, principalmente, en los estudios y en las investigaciones de los siguientes autores: Jodelet (1986), Pagès (1996, 1999), Goodman & Adler (1983). Para realizar el trabajo de campo me apoyé del estudio etnográfico de Goodman & Adler (1983) y Levstik & Barton (2004) y de la investigación basada en el aula de Barton, McCully & Marks (2007). Comparto la misma opinión de Hernández (2013, p. 25) que más que “hacer una descripción en lo qué consiste un estudio etnográfico, quiero resaltar el uso que estos autores le dieron a la investigación basada en el aula y al estudio etnográfico. La metodología de estas investigaciones, y su desarrollo, me han permitido elegir los métodos que debía utilizar en la investigación”.

El motivo principal por el cual he decidido apoyarme en estas investigaciones es porque están directamente relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de los estudiantes de profesorado. Existen más propuestas e investigaciones sobre la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado en educación secundaria, pero decidí apoyarme en estos autores porque son los que me permitirán hacer un análisis crítico sobre las representaciones sociales de los estudiantes en la presente investigación.

En la parte del planteamiento metodológico, se describe el proceso para determinar la muestra de los participantes, los estudiantes, los formadores de profesores y los historiadores investigadores. A sí mismo, se mencionan los instrumentos utilizados para obtener los datos.

1.1. Las finalidades, el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación

1.1.1. Finalidades de la investigación

La enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria tiene como finalidad “que los alumnos desarrollen un sentido crítico y reflexivo, que les permita actuar en su comunidad y con la sociedad” (PEDH, 2011, pp. 2-3). Para ello, los alumnos han de entender la historia como un esfuerzo interpretativo orientado a la indagación.

En Barton & Levstik (2004), Letitia Fickel menciona que “un profesor con objetivos fuertemente conscientes y articulados influyen en la preparación de los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos reflexivos que les ayuden a aprender de las “múltiples verdades y conocimientos propios de una sociedad democrática diversa” (p. 255).

Para Pagès (2012) es fundamental que los alumnos y las alumnas aprendan a interpretar lo que sucede a través de las diferentes versiones sobre un hecho o un proceso histórico.

El profesor necesita ser capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso para lograr desarrollar las habilidades de pensamiento y así facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo

así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá comparar el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro (p. 12).

El alumno, y las alumnas al entender y al analizar el presente estará en condiciones de plantearse un futuro y aproximarse a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. “La historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad”(ED, 2011, p. 2). Así los estudiantes aprenden historia para contribuir a una democracia participativa y pluralista.

Para Pagès (2012, p. 6) es importante enseñarle al profesorado cuáles son sus marcos de referencia, enseñarle a adquirir y desarrollar competencias profesionales para analizar su práctica – u otras – y para intervenir de manera consciente en ellas. Para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico – un pensamiento social crítico y creativo – de su alumnado.

De acuerdo con Barton & Levstik (2004), la formación de un pensamiento crítico de los estudiantes de profesor, basado en la elaboración de juicios razonados, para que sus alumnos y alumnas aprendan a pensar históricamente no se logra por el simple hecho de decirles qué han de pensar. Aprender a pensar históricamente significa, entre otras habilidades, ir más allá de su propia perspectiva. Los profesores de didáctica no pueden exigir la reproducción de una narrativa consensuada del pasado nacional. Tienen que preparar a los estudiantes para participar en un discurso de colaboración por el bien común.

Para Barton & Levstik (2004), los profesores de didáctica han de involucrar a los estudiantes en la formación de un pensamiento crítico y participar en investigaciones históricas significativas y relevantes, examinando una variedad de pruebas que aporten múltiples puntos de vista para desarrollar conclusiones que definan y negocien sus juicios sobre su preparación para la democracia con los

demás. Los estudiantes de profesorado de historia han de participar en la preparación de los alumnos para participar o ejercer o hacer posible la democracia. Para ello, es necesario que cuenten con “las herramientas de los profesores de didáctica como: (a) los métodos para la búsqueda y utilización de fuentes primarias; (b) el desarrollo de proyectos de investigación; y (c) gestión de la discusión”.

Estos conocimientos y habilidades, en Barton & Levstik (2004, p. 259), Shulman suele considerarlos como un “conocimiento didáctico del contenido”. Los estudiantes de profesorado usarán este conocimiento para alcanzar sus metas”. El desarrollo cognitivo de los alumnos de secundaria, su capacidad de abstracción y el uso del pensamiento formal debe impulsarse mediante múltiples y diversas experiencias de aprendizaje que los lleve a comprender cómo funciona el mundo social (DDPH, 2011, párr. 8).

De acuerdo con Pagès (2012) las actitudes necesarias para enseñar implican una formación teórica y una práctica sólida que genere una práctica reflexiva. Enseñar es un:

Acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad (p. 6).

La finalidad de la investigación las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado de educación secundaria en la enseñanza de la Historia es saber cuáles son los conocimientos que aprenden los estudiantes de profesorado del nivel secundaria para enseñar historia. Así mismo, qué es lo que enseñan en sus prácticas docentes dichos estudiantes. Este proceso me permitirá comprender qué es lo que sucede en la formación inicial del profesorado de educación secundaria cuando se enseña a enseñar historia.

La participación de los profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos cognitivos, de metodología y de la disciplina de la Historia de México, al igual que los historiadores investigadores, me llevarán a definir cómo se forman en sus prácticas docentes los estudiantes de profesorado de educación secundaria. Si el estudiante de profesor parte de las representaciones sociales de los alumnos de secundaria y tiene claro su papel como profesor de historia, es posible que su práctica docente en la enseñanza de la historia de México esté orientada a formar ciudadanos críticos y reflexivos.

La intención de profundizar en la formación inicial del profesorado de educación secundaria es porque se le ha dado más importancia a la investigación centrada en los alumnos de la escuela secundaria que en la del futuro profesorado. Una razón es porque los formadores de profesores no consideran fundamental la reflexión de sus prácticas en su desarrollo profesional de acuerdo con Págès (2012). Asimismo, existe la creencia en el profesorado de formación inicial que los estudiantes son los que presentan problemas cognitivos que les impiden desempeñarse en las aulas con los alumnos de secundaria.

La presente investigación tiene como finalidad reflexionar sobre el papel y la función que la disciplina de la didáctica de la historia debería tener en el currículum de la formación inicial de los estudiantes de profesor de educación secundaria. Porque en la malla curricular no existe una disciplina que trate las problemáticas de la enseñanza de la historia existen asignaturas que se acercan a la didáctica pero que no analizan las problemáticas de la enseñanza desde una perspectiva epistemológica y científica sino desde una perspectiva metodológica.

La finalidad es que la presente investigación contribuya a la construcción de un lenguaje común para que exista un diálogo entre las distintas asignaturas del currículum de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la enseñanza de la Historia. Cada una de las asignaturas contribuye de forma esencial a la formación de los estudiantes. Pero es indispensable, que se le ponga especial atención a las problemáticas que emergen en el salón de clases cuando se enseña

y se aprende historia. Estas problemáticas deberán ser tratadas no sólo desde un área como la psicología, la asignatura de Observación y Práctica Docente y la disciplina de la Historia de México, sino desde una disciplina especialista en este campo como lo es la Didáctica de la Historia.

La didáctica para Pagès (1994, p. 14) es considerada la ciencia que estudia, en un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz. Al poner el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos.

La finalidad de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales para Pagès (1994) consiste, en

Analizar las prácticas de enseñanza de la historia y las otras Ciencias Sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes” (p. 14).

Por lo anterior, considero que es de suma importancia indagar las representaciones de los estudiantes de profesorado de educación secundaria sobre la enseñanza de los contenidos de Historia de México porque esto me permitirá, retomando a Pagès (1999), saber “cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica” (p. 167).

1.1.2. El planteamiento del problema

En la formación inicial del profesorado de educación secundaria de historia existen tres asignaturas que tienen un gran impacto en las representaciones sociales y en la práctica docente de los estudiantes de profesor en la enseñanza de la historia.

Estas asignaturas son: (a) Desarrollo de los adolescentes, (b) Observación y práctica docente y (c) la de la disciplina de Historia de México.

El posicionamiento de los profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos en relación con la enseñanza de la historia se expresa a través de su responsabilidad con los estudiantes de profesorado de educación secundaria en el diseño de planeaciones para favorecer en los alumnos las habilidades del pensamiento al aplicar las actividades de la asignatura de historia.

La asignatura de Desarrollo de los Adolescentes es esencial en la formación profesional de los estudiantes de profesorado. Al permitir al estudiante desempeñarse eficazmente en la docencia “al percibir cómo se están desarrollando las capacidades de pensamiento abstracto y formal para generalizar, construir argumentaciones, elaborar hipótesis, considerar alternativas y operar con símbolos; y por otra parte, tomar en cuenta el cambio en las posibilidades de reflexión sobre sí mismos, sobre los otros y sobre las realidades sociales” (SEP, 2002, P. 9).

Los estudiantes de historia del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México presentan dificultades al momento de planear para desarrollar el pensamiento abstracto y desempeñarse en la práctica con los alumnos de secundaria. En primer lugar porque no saben a cuál de los profesores hacerles caso para planear, lo cual los conduce a hacer incluso una planeación para cada uno de ellos. Por otra parte los estudiantes no desarrollan las capacidades y habilidades del pensamiento en los alumnos para la toma de decisiones más conscientes.

En segundo lugar, ya en la práctica los estudiantes se olvidan de seguir la planeación y hacen lo que ellos creen o lo que dice el libro de texto. Además tienen dificultades para guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria. Los estudiantes:

No pueden concebir el aprendizaje de la historia como una actividad relacionada exclusivamente con procesos cognitivos, cuyo resultado depende del dominio que posea el maestro de los contenidos disciplinarios de su campo y del uso de los recursos didácticos adecuados (SEP, 2002, p. 9).

El estudiante ha de reconocer que el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas de los alumnos son resultado de procesos cognitivos donde intervienen factores socioculturales y educativos (SEP, 2004).

Los estudiantes de profesorado en la asignatura de Observación y Práctica Docente han de ir desarrollando la facilidad para comunicarse con los y las alumnas para explicar, narrar, argumentar, transmitir instrucciones o formular preguntas. También han de escuchar a los alumnos y las alumnas, interpretar sus opiniones, preguntas o comentarios, identificar sus reacciones, sus estados de ánimo en la clase o fuera de ella (SEP, 1999, p. 69).

El estudiante ha de adquirir experiencia para el ejercicio docente a través del conocimiento de las características de las escuelas y su funcionamiento, la organización y el desarrollo de la enseñanza, las características de los alumnos y de los grupos, los estilos de enseñanza de distintos maestros, y analizar las experiencias obtenidas en su práctica pedagógica (SEP, 1999, p. 70).

Es necesario que los profesores de las distintas áreas del conocimiento del currículo analicen cuál es su contribución en el oficio de enseñar a enseñar historia. Como es sabido en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México hay poca claridad entre el perfil del formador de profesores y lo que tiene que enseñar. El debate entre las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente y de la especialidad de Historia de México, y sus profesores consiste en lo que el estudiante aprende y lo que termina enseñando en el salón de clases. No son claros los objetivos, contenidos y finalidades de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos en cómo aprenden los alumnos en el contexto de la escuela secundaria.

Los estudiantes no aplican los conocimientos de la asignatura como por ejemplo, las habilidades de pensamiento: a) razonamiento, b) solución de problemas, c) creatividad y d) metacognición en el tratamiento de los contenidos de historia. De acuerdo con Pagés, (1998) se han de desarrollar capacidades para formar un pensamiento social en los alumnos para comprender su mundo, y sus orígenes e intervenir conscientemente en su construcción.

El estudiante no logra desarrollar los conocimientos y habilidades de pensamiento en el alumnado como: a) analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, b) valorar críticamente el entorno próximo y lejano, c) manejar críticamente información, d) analizar fenómenos y procesos sociales, e) asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores, f) preguntarse por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades, g) obtener y relacionar información a partir de distintas fuentes.

Asimismo, los estudiantes tienen dificultades en el diseño, conducción, recuperación y análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos de secundaria. Continúan planeando de manera empírica, o retoman la teoría para colocarla a un lado de la actividad sin que corresponda al proceso cognitivo a desarrollar. Otros estudiantes retoman el proceso cognitivo pero no lo terminan.

Es importante mencionar que algunos profesores del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México consideran que las asignaturas básicas para aprender a enseñar historia son Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente y las de especialidad de Historia de México. De acuerdo con Pagès (1998) “

El pensamiento crítico ha puesto el énfasis en las habilidades de pensamiento más que en los contenidos o en los problemas objeto de estudio. Actualmente se busca un equilibrio entre los problemas socialmente relevantes y el desarrollo de habilidades cognitivas” (p. 157).

El profesorado de la asignatura de Observación y Práctica Docente ha llegado a privilegiar en los estudiantes el dominio de contenidos de la disciplina a través del libro de texto y la planeación para enseñar historia. Hernández & Pàges (2016):

La práctica de seleccionar las actividades está orientada a la transmisión y reproducción de unos contenidos que no selecciona el profesor en función de su contexto ni de unos propósitos o finalidades educativas adecuadas al contexto social. El profesorado debe preocuparse por la metodología pero esta inquietud debe emerger de, y estar implicada con, su conocimiento de las finalidades y de las intenciones educativas (p.121).

La formación de profesores de nivel inicial en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México debe promover la investigación didáctica no solamente en el mundo teórico de las revistas de investigación sino también en la práctica cotidiana en contextos reales de trabajo. El estudiante tiene que reflexionar sobre sus “representaciones su racionalidad y su origen. Referente continuo a lo largo de su formación teórico – práctica” (Pagès, 1999, p. 167).

Hay investigaciones como la de Hernández & Pagés (2016) que hacen un análisis a partir de un trabajo de investigación sobre el poco impacto que tienen las asignaturas dedicadas al diseño y a la planificación de actividades. Su objetivo es enseñar a los futuros y futuras docentes a planificar cómo deberán enseñar.

Existe la creencia de que el éxito de una práctica docente depende, en gran medida, de la realización previa de la planeación de actividades, sin duda, programar es una herramienta que ayuda a diseñar y organizar los contenidos sociales e históricos, sin embargo la práctica no depende únicamente del diseño.

Para Hernández & Pagés (2016)

La metodología, el cómo enseñar, ha de formar parte de un proceso que se inicia con la concreción de las finalidades y de las intenciones educativas, prosigue con la selección y la secuencia de los contenidos y finaliza con la

evaluación. Todas las partes de este proceso deberían tener la misma prioridad en la práctica docente (Pagés, 2012). Sin embargo, todo parece indicar que la formación profesional inicial se desarrolla a partir de un currículum técnico (Pagès, 1994, Cannella, 2005, Giroux, 1988, Apple, 2004) (p. |20).

Estos problemas puede deberse a los siguientes supuestos:

Probablemente se ha construido la creencia de que las teorías de aprendizaje impartidas en asignaturas como el desarrollo del adolescente son las que orientan a los estudiantes de profesor en cómo diseñar y enseñar los contenidos históricos. La razón de esta creencia es porque los planes de estudios carecen de asignaturas propias para la enseñanza de la historia como es el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Probablemente, en la formación inicial del profesorado no queda claro que la asignatura de Desarrollo de los Adolescente Procesos Cognitivos, y sus teorías de aprendizaje, ayudan al estudiante de profesor a conocer los procesos cognitivos de cómo aprenden los alumnos pero nunca ha de sustituir a la didáctica. En todo caso, la finalidad de este tipo de asignaturas ha de ser que el estudiante compruebe en su práctica docente lo que una teoría propone.

Probablemente, la asignatura de la especialidad de la disciplina de Historia de México se centra en que los estudiantes sean expertos en el conocimiento de los contenidos de las culturas prehispánicas; la Nueva España; la Independencia; la Revolución Mexicana; Instituciones revolucionarias; desarrollo económico (1911-1970) y México en la Era Global (1970-2000). Esto porque el profesor de la especialidad supone que la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos será la encargada de enseñar al estudiante en cómo el alumno de secundaria aprende los contenidos históricos. En el caso de la asignatura de Observación y Práctica Docente en cómo los estudiantes han de enseñar los contenidos históricos de la especialidad de la disciplina.

Probablemente, ninguna de las tres asignaturas tiene claro los objetivos y las finalidades de los contenidos que enseña para que los estudiantes de profesor aprendan a enseñar historia. Esto tiene como consecuencia que se construya una cultura individualista entre los profesores y al final ninguna de las asignaturas trate los problemas de la enseñanza de la historia. Esto ocasiona que las representaciones sociales y la práctica de los estudiantes de profesor no se reflexionen, ni se analicen, puesto que no existe una disciplina que trate las problemáticas de la didáctica de la Historia. Por lo tanto, las prácticas docentes de los estudiantes y las estudiantes de profesor en la enseñanza de la historia seguirán reproduciendo el status quo sin que haya lugar al cambio o a la transformación para el bien común.

1.1.3. Las preguntas de investigación

Las preguntas que se exponen a continuación, son producto de mis dudas, inquietudes y desconocimiento sobre el tema a investigar. Estas preguntas me permitirán diseñar la ruta del trabajo de campo, la búsqueda de los estudios y las investigaciones en relación con la enseñanza de la historia. Asimismo, las preguntas de investigación me permitirán comprender las distintas representaciones sociales de cada uno de los protagonistas con respecto a las concepciones que tienen sobre las asignaturas que imparten y cuál es su relación con las representaciones sociales de los y de las estudiantes de profesor en la enseñanza de la historia.

A partir de los resultados obtenidos y de su análisis, será posible comprender cuáles han sido y son las implicaciones de la disciplina de la psicología, de la Observación y Práctica Docente y de la especialidad de Historia de México en el currículum y en las representaciones sociales de los y de las estudiantes de profesor de educación secundaria en la enseñanza de la historia.

¿Cuáles son las representaciones sociales de los y de las profesoras de didáctica en relación con las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos

Cognitivos, Observación y Práctica Docente, y especialidad de la disciplina de Historia de México y su enseñanza?

¿Cuál es la relación que existe entre las representaciones sociales de los profesores en relación con estas asignaturas?

¿Cuáles son las representaciones sociales de los y de las estudiantes de profesor en relación con las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente, y especialidad de la disciplina de Historia de México y la enseñanza de la Historia?

¿Cuál es la relación que existe entre las representaciones sociales de los y de las estudiantes de profesor en relación con estas asignaturas?

¿Cuáles han sido y son las implicaciones y las aportaciones de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, de Observación y Práctica Docente en el currículum de la formación profesional inicial de la educación secundaria en enseñanza de la Historia.

¿Qué impacto tienen las representaciones sociales sobre las tres asignaturas en los estudiantes de profesor en el salón de clases cuando enseñan la asignatura de Historia de México?

¿Qué contenidos históricos y habilidades de pensamiento es lo que realmente terminan enseñando los y las estudiantes de profesor en el salón de clases cuando imparten la asignatura de Historia de México?

Si no existe una disciplina como la Didáctica de la Historia en la malla curricular de la formación inicial de profesorado de educación secundaria, ¿dónde se analizan y se reflexionan las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes sobre las distintas problemáticas de la enseñanza de la Historia?

Si no existe la disciplina de la Didáctica de la Historia en la malla curricular de la formación inicial de los y de las estudiantes de profesor de educación secundaria,

¿cuáles deberían ser las implicaciones y las contribuciones de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, la de Observación y Práctica Docente y la de la especialidad de la disciplina de la Historia de México en la enseñanza de la Historia?

1.1.4. Los objetivos

Para la presente investigación se plantean los siguientes objetivos:

- Investigar, valorar y analizar las representaciones sociales de los y las estudiantes de profesor y de los profesores del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México en la enseñanza de la Historia de México en relación con las siguientes asignaturas:

Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos.

Observación y Práctica Docente.

Especialidad de la disciplina de Historia de México, y

Enseñanza de la Historia de México.

- Observar, analizar y valorar las prácticas docentes de los y de las estudiantes de profesor de educación secundaria en la enseñanza de la asignatura de Historia de México.
- Comparar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de profesor y los profesores de las cuatro asignaturas con las prácticas docentes de los estudiantes y con el currículum de la formación profesional inicial del profesorado de educación secundaria.
- Proponer y sugerir ideas sobre la necesidad de integrar la disciplina de la Didáctica de las Historia en el currículum de la formación inicial de los estudiantes de profesor de educación secundaria.

- Reflexionar sobre la necesidad de analizar la cultura individualista que existe entre los profesores de las asignaturas que mayor impacto tienen en Didáctica de la Historia de la formación profesional inicial de los estudiantes de profesor. La finalidad de la integración de la disciplina de la Didáctica de la Historia, así como, del análisis de la cultura individualista que existe entre el profesorado de secundaria es para que la formación de los futuros profesores de Historia contribuya a la mejora de una educación orientada a la formación de una ciudadanía, crítica, participativa y democrática.

Para lograr los anteriores objetivo he decidido apoyarme de la siguiente metodología de corte descriptivo interpretativo de las representaciones sociales en un estudio etnográfico y en la investigación basada en el aula. Para ello, se realizará un trabajo de campo y un marco teórico. Esta estructura me permitirá que la presente investigación tenga una validez científica y contribuya en la mejora de la formación profesional inicial de los estudiantes de profesores de la enseñanza de la Historia del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México.

1.2. La metodología

Para la presente investigación decidí investigar las representaciones sociales de seis estudiantes de profesor de educación secundaria y de tres profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, dos de la de Observación y Práctica Docente, dos de la asignatura de Historia de México. Incluso dos historiadores investigadores y la práctica docente de los seis estudiantes de profesor de educación secundaria. Para ello, realice un trabajo de campo en el que utilice los siguientes instrumentos: (a) entrevistas, (b) observación de clases y (c) diario de campo.

A partir de instrumentos como entrevistas y filmaciones de clases obtuve datos que me permitirán conocer sus conocimientos, ideas, creencias, percepciones,

pensamientos, sentimientos y experiencias en relación con la enseñanza de la Historia.

Mediante esta investigación se pretende indagar la relación que existe entre las representaciones sociales y la práctica docente de los estudiantes de profesorado de educación secundaria. Para lograr esto, me apoyaré de los siguientes estudios, los cuáles, he decidido utilizarlos como parte de la metodología: (a) las representaciones sociales de Jodelet (1986), (b) el estudio etnográfico de Goodman & Adler (1983), y (c) la investigación basada en el aula de Barton, McCully, Marks (2007).

Al igual que Hernández (2013), considero que los estudios y las investigaciones, retomados como parte del planteamiento metodológico, me permitirán comprender y utilizar de mejor forma estos métodos de investigación en la enseñanza de la Historia de la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

1.2.1. Las representaciones sociales

Algunos de los autores que han realizado investigaciones sobre las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado de educación secundaria en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia han sido: Pagès (1996, 1998, 1999); Goodman & Adler (1983) y Barton & Levstik (2004).

Las representaciones sociales son “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado; como categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos, a los individuos y a las teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (Jodelet, 1986, p. 472).

Las representaciones sociales nos colocan en un punto donde se relacionan lo psicológico y lo social. En lo que respecta a lo psicológico, los individuos y los grupos

realizan una actividad mental para posicionarse socialmente a través de situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones. Lo social se presenta “a través del contexto concreto donde se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural y; a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (Jodelet, 1986, p. 473).

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana. Esta realidad genera un conocimiento social, donde lo social se convierte en un conocimiento práctico que llega a generar un pensamiento social. Las categorías que estructuran y expresan el pensamiento social son tomadas de la cultura, particularmente del lenguaje. El pensamiento social también se expresa y estructura con comportamientos y actitudes en situaciones concretas (Hernández, 2013, p. 32).

El acto de representar de las personas constituye la forma de abordar la representación social. Las personas que representan siempre hacen presente en la mente o la conciencia a algo o a alguien. La representación social no es solamente reproducción de ese algo o de ese alguien, también es una construcción, porque aparece el carácter signifiante de quien la representa. Esto conduce a la comunicación, la autonomía y a la creación individual y colectiva (Jodelet, 1986).

Como hemos de recordar uno de los objetivos de esta investigación es indagar qué piensan los y las estudiantes de profesor de secundaria en la enseñanza de la historia. Por ésta razón, es que he decidido utilizar la teoría de las representaciones sociales porque éstas engloban, como lo define Jodelet (1986), las creencias, las actitudes, las concepciones, los conocimientos, las experiencias y los recuerdos de los estudiantes de profesor.

Además, de que las representaciones sociales no sólo retoman el área cognitiva sino que también incluye el área social. Lo social, nos permite comprender que las problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia no sólo suceden en

los procesos cognitivos del adolescente sino que existen otras variables que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos históricos.

1.2.2. El estudio etnográfico

El estudio etnográfico me permite indagar las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado de educación secundaria en un lugar y en un tiempo concreto. Este método de investigación, me permite ubicar temporal y espacialmente las representaciones sociales en el momento del análisis y de la interpretación de los datos. La lectura de los resultados de las investigaciones basadas en estudios etnográficos permite describir las representaciones sociales como si éstas fuesen congeladas temporalmente en el tiempo. Esto nos permite contextualizar el pensamiento del profesorado en un lugar concreto.

La investigación realizada por Goodman & Adler (1983) se apoyó en los estudios de campo etnográficos de Bruyn (1966) y Glaser & Strauss (1975). En Goodman & Adler, Blumer considera que:

La metodología que se apoya en estudios etnográficos permite que el investigador cumpla con los requisitos básicos de una ciencia empírica. Los requisitos son confrontar el contexto social que está siendo estudiado; obtener preguntas abstractas de este contexto; descubrir las relaciones entre la información y las categorías planteadas, formular proposiciones sobre estas relaciones; organizar estas proposiciones en un esquema de análisis para que otros lo puedan entender; y poner a prueba las preguntas, la información, las relaciones, las proposiciones y el análisis a través de una nueva indagación del contexto social (1983, p. 4, 5).

Considero que la investigación basada en el estudio etnográfico en la formación de los estudiantes de profesor de historia, servirá para futuras investigación en este

mismo campo. El estudio etnográfico nos ofrece la posibilidad de analizar la complejidad de otras problemáticas educativas a partir de una complejidad particular.

1.2.3. La investigación basada en el aula

Considero que la formación inicial del profesorado es un periodo clave para la preparación de los profesores en la enseñanza de la historia. Las prácticas docentes de los estudiantes de profesor deben ser espacios que sirvan para analizar e investigar las problemáticas de la enseñanza de la historia. Las prácticas no solamente, han de servir para repetir lo que el profesor en activo o los tutores hacen, sino como un espacio que sirva para hacer investigación en el aula.

La investigación de Barton & Levstik (2004) nos permite comprender que los estudiantes de profesor de historia han de aprender a hacer una tarea de investigación basada en el aula. De acuerdo con Barton, McCully & Marks (citado por Hernández, 2013) una de las responsabilidades fundamentales de la formación de los estudiantes de profesor es prepararlos para que reflexionen sobre sus concepciones en relación con el aprendizaje de los niños y las niñas. Reflexión, que ha de centrarse en el conocimiento y en la estructura de las ideas que tienen de los niños y las niñas sobre cierta asignatura, tema o contenido.

Siguiendo a Barton, et.al., Hernández (2013) señala que los profesores necesitan comprender el pensamiento de los niños si quieren implementar en sus planeaciones un enfoque constructivista. La única forma en que los profesores pueden comprender el pensamiento de sus alumnos es cuando están familiarizados con el proceso cognitivo de los niños y las niñas. Y sobre todo, cuando los profesores comprueban sus conocimientos sobre el cómo aprenden los niños y las niñas en el salón de clases. No se trata sólo de tener conocimiento de sus procesos cognitivos sino comprobar cómo se reflejan en el salón de clases cuando el niño y la niña aprenden un contenido histórico y social específico.

De acuerdo con Hernández, (como se citó en Barton, et, al.) “los profesores han de mirar las técnicas de enseñanza a través de los ojos de sus estudiantes, han de tener la disponibilidad de escuchar sus ideas, y de mirarlos como personas con la capacidad de pensar y razonar y no solamente como cabezas vacías sin conocimientos” (2013, p. 34).

Los estudiantes de profesorado se enfrentan en los últimos semestres a una responsabilidad profesional en la escuela secundaria al interrelacionarse con los formadores de profesores y el proceso de su práctica docente con los alumnos que le son confiados, los directivos y los padres de familia Es de suma importancia que los formadores de profesores reflexionen sobre lo que hace el estudiantado en un ambiente significativo, como lo es el salón de clases, y construyan sus propias concepciones sobre cómo aprenden los niños.

Las concepciones que los estudiantes de profesorado construyan, como parte de sus investigaciones basadas en el aula, son resultado del conflicto que, ha dado lugar, cuando los profesores contrastan sus ideas previas sobre el aprendizaje con lo que sucede en el salón de clases.

Barton, McCully & Marks (como se citó en Hernández, 2013, pp. 34,35), mencionan que el proceso en el que se confrontan las ideas previas de los estudiantes de profesor con lo que sucede en el salón, intervienen las siguientes cuestiones: (a) “sus ideas sobre cómo los niños y las niñas conciben ciertas asignaturas, (b) sus creencias sobre las técnicas de enseñanza de esa asignatura y (c) las conceptualizaciones que tienen los profesores sobre la asignatura en sí”.

La investigación basada en el aula me permitirá analizar y comprender las representaciones sociales de los estudiantes de profesor con sus prácticas docentes. Como he mencionado anteriormente, en el trabajo de campo se observó a un grupo de estudiantes de profesor enseñando la asignatura de Historia de México. Asimismo, las investigaciones basadas en el aula de Barton, et. al (2007) y Hernández (2013), me permitirán reflexionar sobre cuál debería ser la función y el papel de la asignatura Desarrollo del Adolescente.

La muestra. La muestra está constituida por un grupo de estudiantes de profesorado de educación secundaria, con un total de 6 participantes 3 mujeres y 3 hombres que cursan el séptimo y octavo semestre del Plan de 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, ciclo escolar 2013-2014.

Un grupo de siete formadores de profesores del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México entre ellos se encuentran tres profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, dos profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente y dos más de historia de México. También se encuentran dos historiadores investigadores.

El lugar y el tiempo donde se realizó el trabajo de campo. El trabajo de campo se realizó en 5 escuelas secundarias, 4 ubicadas en la capital del estado de Zacatecas y 1 en el municipio de Fresnillo, Zacatecas.

1.3. Obtención de los resultados

Los resultados que se obtuvieron primeramente corresponden a las observaciones y filmaciones de las prácticas docentes de los seis estudiantes de profesorado de educación secundaria en la asignatura de Historia de México en tercer grado de Educación Secundaria. Se observaron las clases de todos los participantes para la investigación basada en el aula.

Posteriormente se complementarán los resultados cuando se entreviste a los seis estudiantes de profesorado de educación secundaria de Historia. También se entrevistarán a los profesores de las asignaturas de especialidad de Historia de México, Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente y a los dos historiadores investigadores.

1.3.1. Los instrumentos

La entrevista. La entrevista tiene como objetivo indagar qué y cómo entienden los estudiantes de profesorado de educación secundaria de Historia algunas cuestiones relacionadas con la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos., Observación y Práctica Docente y las asignaturas de la disciplina de Historia de México.

La entrevista se diseñó semi-estructurada. Esto con la finalidad de que haya libertad para otras cuestiones que emerjan durante su desarrollo. Las preguntas son las siguientes:

2. ¿Qué aprendiste en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente y de las asignaturas de la especialidad de Historia?
3. ¿Cuál de todos los cursos de Desarrollo de los Adolescentes contribuyó más para que tú aprendieras a enseñar Historia?
4. ¿Crees que debería existir otra asignatura que te ayudara a enseñar mejor Historia?
5. ¿En qué contribuyeron las asignaturas de Observación y Práctica Docente para que tú aprendieras a enseñar Historia?
6. ¿Cómo contribuyeron las asignaturas de la especialidad de la disciplina de Historia para que tú aprendieras a enseñar Historia?
7. ¿Sabes qué es la Didáctica de la Historia?
8. ¿Sí existiera una disciplina como la didáctica de la Historia crees que te ayudaría a enseñar mejor Historia o a resolver las problemáticas de la enseñanza de la Historia?

9. ¿Para qué crees que debes aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes, Observación y Práctica Docente e Historia?
10. ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de la Historia, en este caso, de la Historia de México?
11. ¿Cuál es la finalidad de que los y las alumnas de secundaria aprendan Historia?

La observación de clases. El objetivo de la observación de clases fue indagar cómo se enseñan los contenidos de Historia de México. La observación de clases se centró en las siguientes cuestiones:

12. Los objetivos.
13. Los contenidos.
14. Las estrategias y,
15. Las finalidades.

Para obtener la información de la observación de clases se hicieron filmaciones y un diario de campo. Para su análisis se realizarán transcripciones. En un segundo, análisis se incorporarán las anotaciones del diario de campo y finalmente, con el apoyo del marco teórico se construirán unas categorías de acuerdo a los resultados obtenidos.

1.4. **Procedimiento para la obtención de datos**

Primer periodo: Noviembre de 2013 correspondiente al 2do. Periodo de Trabajo Docente. Escuela Secundaria. En este periodo se obtuvieron las filmaciones de las prácticas docentes de cinco de los participantes de la investigación. Estas correspondieron a dos Escuelas Secundarias de Zacatecas México: la Escuela Secundaria Técnica No. 27 “Profesor Moises Saenz Garza” Zacatecas, Zac, y la Escuela Secundaria Técnica No. 34 “Francisco Tenamaxtle” Zacatecas, Zac.

El periodo se conformó de cuatro semanas de prácticas docentes de los estudiantes de profesorado de historia del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México en las escuelas secundarias. Debo señalar, que uno de ellos faltó una semana porque acudió a la ciudad de México a una actividad de visita al Archivo General de la Nación invitado por parte de su asesor del CAMZ en conjunto con alumnos de la Maestría en Educación Histórica de la misma institución.

Segundo periodo: Enero de 2014 correspondiente al 3er. Periodo de Trabajo Docente. Escuela Secundaria. El segundo periodo de campo inicio del siete al veinticuatro de enero de 2014; es decir cuatro semanas de prácticas docentes en la Escuela Secundaria General “Ricardo Flores Magón” Fresnillo Zacatecas. En este periodo solamente observe a un estudiante de historia del CAMZ en sus prácticas docentes.

Tercer periodo: Febrero – Marzo de 2014 correspondiente al 1er. Periodo de Trabajo Docente. Escuela Secundaria. Del diecisiete de febrero al catorce de marzo de 2014 observé y filmé las prácticas docentes de dos alumnas y un alumno de historia en la Escuela Secundaria Federal No 1 de la ciudad de Zacatecas. Fueron cuatro semanas de práctica docente. Aquí entreviste al profesor titular de los grupos de educación secundaria, respecto a las diferentes actividades que realiza en beneficio de los alumnos.

Cuarto periodo: Abril – Mayo de 2014 correspondiente al 2do. Periodo de Trabajo Docente. Escuela Secundaria. Este fue el último periodo de observación y filmación de las prácticas docentes de una alumna del octavo semestre de historia del CAMZ en la Escuela Secundaria General “José Árbol y Bonilla” de Guadalupe Zacatecas del siete de abril al dieciséis de mayo del año en curso.

Quinto periodo: Febrero – Marzo de 2015. En este periodo se entrevistaron a los profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos; Observación y Práctica Docente, y los de la especialidad de Historia de México.

He decidido estructurar el marco teórico en cinco capítulos. El capítulo 2 titulado La formación inicial del profesorado de educación secundaria, describe el Plan de 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia. Se incluyen, además, los programas de estudio de historia de México, Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos y Observación y Práctica Docente.

El capítulo 3 denominado, La didáctica en educación secundaria hace referencia al origen de la didáctica de las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado.

El capítulo 4 La Didáctica de la Historia en la escuela secundaria, aquí se hace una revisión de la investigación de la enseñanza de la historia en países como Argentina, Brasil, Colombia, Portugal y España. Incluso en México, Chile, Perú, Nicaragua y Uruguay que reportan escasas investigaciones en esta línea.

El capítulo 5 denominado Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, hace referencia a la producción de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Estas investigaciones se centran en la formación inicial de profesores para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La finalidad de este capítulo es de saber cómo los investigadores han usado las representaciones sociales para investigar la enseñanza de la historia y ciencias sociales en la formación inicial del profesorado.

El capítulo 6 denominado Propuestas y estudios para la enseñanza de la Historia en la formación de estudiantes de maestro de educación secundaria, están relacionadas con la enseñanza de la historia de Levstik & Barton (2004), los recuerdos de los estudiantes y los profesores de estudios sociales de Crowe, Hawley & Brooks (2012), las concepciones de la asignatura de ciencias sociales y su enseñanza de Goodman & Adler (1985), la tipología sobre la concepción del maestro de historia de Evans (1989), las representaciones sociales y la práctica docente de maestras de educación infantil de Hernández & Pagès (2016), la formación del pensamiento social de Pagès (1997) y la psicología y didáctica de las Ciencias Sociales de Pagès (1993).

Las investigaciones, las propuestas y estudios permitieron interpretar el pensamiento y la práctica docente de los participantes en la enseñanza de la historia de México.

Me gustaría terminar con la siguiente reflexión realizada por Pagès. De acuerdo con este investigador, la formación del profesorado de historia y de ciencias sociales actualmente es motivo de preocupación por parte de investigadores y profesores del área. De acuerdo con Pagès (2004, p. 160) “La práctica docente de los futuros profesores de historia no ofrece modelos innovadores. Continúa prevaleciendo una práctica trasmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional – del profesor al alumno”.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El presente capítulo describe cómo es la formación inicial del profesorado de educación secundaria de acuerdo al Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Historia. La intención del capítulo es conocer cómo es la didáctica de la historia de México.

2.1. Referente Histórico

El Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas, México (CAM) es una institución de educación superior heredera del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Esta Institución educativa surge en el proceso de consecución de los principios e ideas de la lucha revolucionaria de 1910, entre sus funciones esta la formación de profesores. Esto se debe a que las escuelas normales no eran suficientes para ampliar la cobertura de atención a la educación básica.

El Plan de Desarrollo Institucional (2010-2020) del CAM menciona que la educación era un ámbito de rezago en aquel tiempo por (a) las circunstancias en que se había construido el estado nación después de la Independencia de México, (b) el mejoramiento educativo había sido incipiente, el cual, se reflejaba en un alto índice de analfabetismo, un número muy bajo de profesores formados para la docencia y pocas escuelas para atender a la población infantil.

Los profesores se comienzan a habilitar a partir de 1921 para ejercer la docencia a personas sin ninguna formación para enseñar. Para ello se comienzan a abrir en México escuelas primarias y normales. La intención era universalizar la educación en la población infantil y alfabetizar a la población. Sin embargo, esta acción fue

insuficiente porque el número de profesores existentes no cubrían la demanda educativa de la población.

El Instituto de Formación y Capacitación de Maestros (IFCM) se crea para capacitar al magisterio de zonas rurales con conocimientos psicopedagógicos, económicos y sociales. En Zacatecas se abre un centro regional para capacitar a los profesores en servicio y no titulados. La enseñanza por correspondencia en México y otros países fue una modalidad que se completaba con cursos orales y exámenes realizados periódicamente. Los profesores se concentraban en centros poblacionales más cercanos en donde ejercían su labor y que no interferían con su labor docente.

El Plan de Desarrollo Institucional (2010-2020) dice que el Instituto de Formación y Capacitación de Maestros (IFCM) de Zacatecas y de la República Mexicana represento una acción trascendente en la política educativa y formación de docentes al centrarse en un modelo pedagógico de formación y capacitación. Este se caracterizó por: (a) asumir una actitud de servicio al magisterio de educación primaria; (b) destaca la entrega y profesionalismo de los asesores pedagógicos; (c) los primeros alumnos sobresalientes se dedicaron a explorar los caminos del saber didáctico para tener un mejor desempeño docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Instituto de Formación y Capacitación de Maestros (IFCM) fue pionero en el sistema de educación a distancia, modalidad didáctica denominada curso por correspondencia. Este consistía en que los profesores realizaran estudio autónomo y luego presentar trabajos de las diferentes materias y tres exámenes trimestrales. Los estudiantes se inscribían al curso oral complementario. Con este modelo pedagógico los estudiantes adquirirían una formación integral a través no sólo de las materias con orientación didáctica también las que favorecen el aprendizaje artístico, físico, manualidades e higiene escolar.

El Plan de Desarrollo Institucional (2010-2020) menciona que los profesores en el proceso formativo adquieren y desarrollan diversas habilidades, capacidades y

destrezas que les permiten un mejor desempeño docente en las aulas en la escuela y el mejoramiento de la comunidad. La finalidad del Instituto de Formación y Capacitación de Maestros (IFCM) era el impacto social a través de la unificación de los planes y programas con los métodos y doctrinas educativas. Los profesores transmitían a sus alumnos la necesidad de aplicar los conocimientos que fueran adquiriendo en la explicación y comprensión del entorno inmediato. De esta manera elevaban el nivel cultural del país.

El Instituto de Formación y Capacitación de Maestros después de veintitrés años sufre algunas transformaciones producto de la política educativa y cambios de orden social con el movimiento de 1968. Por encargo de la Secretaría de Educación Pública lleva a cabo el primer programa en México para el perfeccionamiento docente. Este se convirtió en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), sus funciones eran atender e impulsar la capacitación profesional y el mejoramiento de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior. (Plan de Desarrollo Institucional; 2010, 2020)

En 1978 la Secretaría de Educación Pública convierte el Instituto de Formación y Capacitación de Maestros (IFCM) en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) fortaleciendo la planta docente de Zacatecas y México. La formación de profesores sufre algunos cambios al incorporar el modelo de educación superior dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) convirtiéndose el 20 de febrero de 1989 en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) con las mismas finalidades para beneficio del magisterio a nivel nacional.

El Centro regional del Instituto de Formación y Capacitación de Maestros (IFCM) en Zacatecas se convierte en CAM (Centro de Actualización del Magisterio) y pasa a formar parte de la estructura de la Dirección de Educación Media Superior y Superior. Actualmente en el organigrama de la Secretaría de Educación se ubica en el Departamento de Escuelas Normales.

La última etapa de desarrollo del Centro de Actualización del Magisterio inicia en octubre de 1994, la institución ha ofertado diversos estudios que han fortalecido (a) la actualización de docentes en servicio, (b) la formación de docentes para la educación secundaria, estos son: LIDOTEC (Licenciatura en Docencia Tecnológica), LEM (Licenciatura en Educación Media), LES (Licenciatura en Educación Secundaria), Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo y Maestría en Educación Histórica.

2.2. La formación inicial de los y las Licenciadas en Educación Secundaria en México

El Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas, México (CAM), es una institución de educación superior en la que se forman profesores de educación secundaria. La oferta educativa que la institución ofrece es de nueve especialidades en: matemáticas, español, física, química, geografía, biología, historia, formación cívica y ética e inglés.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999 establece la formación de profesores. Este es parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública. El plan de estudios (1999) tiene como propósito elevar la calidad de la educación porque la educación en las escuelas secundarias del país presentaba limitaciones que correspondían al desfase de esta y la impartida en las Escuelas Normales. Los Licenciados en Educación Secundaria egresaban con un perfil que no respondía a los propósitos y contenidos de la educación secundaria.

El Plan de Estudios (1999) pretende desarrollar en los futuros profesores de las distintas especialidades el perfil de egreso a través de cinco campos: (1) habilidades intelectuales específicas, (2) dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, (3) competencias didácticas, (4) identidad profesional y ética,

(5) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Los estudiantes de profesorado de secundaria han de desarrollar habilidades intelectuales como: comprender el material escrito, describir, narrar, explicar, argumentar, plantear, analizar, resolver problemas, curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, reflexión crítica, localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo que necesita para su actividad profesional.

El estudiantado para enseñar ha de conocer y tener dominio de los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte. Incluso reconocer que los contenidos de su especialidad contribuyen al logro de los propósitos de la educación secundaria. Ellos han de reconocer la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria, la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria para asumir ésta como el tramo final de la educación básica en la que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores establecidos en los planes de estudio. Los estudiantes deberán establecer la correspondencia entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

Los estudiantes de licenciatura han de desarrollar las competencias didácticas de: diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a las necesidades, intereses, formas de desarrollo de los adolescentes, retomar las características sociales, culturales y del entorno familiar de los alumnos. La finalidad es que los estudiantes alcancen los propósitos de conocimiento, desarrollo de habilidades y formación en valores.

El estudiantado debe conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos para (a) aplicar estrategias didácticas, (b) identificar necesidades especiales de educación, (c) diseñar propuestas didácticas, (d) aplicar estrategias y formas de evaluación del

proceso educativo para valorar el aprendizaje de los alumnos y su desempeño docente.

Los estudiantes han de desarrollar una identidad profesional a través de valores como el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. Incluso una orientación filosófica, principios legales y la organización del sistema educativo mexicano. Esto para asumir y promover el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

Los futuros profesores de educación secundaria han de apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Para ello valoran la función educativa de la familia, promueven la solidaridad, el apoyo de la comunidad hacia la escuela, reconocen los problemas de la comunidad y contribuyen a su solución.

La formación de profesores tiene dos propósitos: (1) precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades establecidas en el plan de estudios. El (2) definir rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente para que los propósitos educativos se alcancen en la práctica. Este propósito atiende a las finalidades educativas del plan de estudios, el tipo de actividades académicas en la institución.

Las finalidades educativas del plan de estudios se establecen a partir de once criterios y orientaciones. La formación inicial de profesores de educación básica tiene un carácter nacional y flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. La formación de profesores de educación básica debe corresponder a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna como: el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación.

La Educación Básica en México es nacional porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos y porque es un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso de los niños y adolescentes del país al dominio

de los códigos culturales y las competencias que les permiten una participación plena en la vida social (SEP, 1999).

La formación común y nacional de los profesores se concentra según el plan de estudios (1999) en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales. Este conocimiento es base para adaptar los contenidos educativos y las formas del trabajo de cada región. La formación de profesores de educación secundaria inicia con los estudios realizados en las escuelas normales. Para identificar las necesidades de formación de los estudiantes de profesor de educación secundaria a partir de los propósitos y del perfil de egreso.

El plan de estudios (1999) y sus programas tienen como objetivo adquirir los conocimientos disciplinarios para que los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos. Esto será posible a través de actividades didácticas específicas, recursos para la enseñanza, propósitos y modalidades de evaluación congruentes con el campo de estudio y asignatura. La finalidad de la formación inicial de profesores es establecer una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.

La propuesta curricular del plan de estudios (1999) para la formación inicial de profesores de educación secundaria da especial importancia a la observación y la práctica educativa en las escuelas secundarias. Para ello exige el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. La formación de profesores se lleva a cabo en las escuelas normales y en la escuela secundaria.

La observación y la práctica en la escuela secundaria tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional. Los estudiantes de profesor realizan la observación y práctica para registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros e identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos.

Los estudiantes de profesor requieren en las actividades de observación y práctica docente claridad en los propósitos y procedimientos para observar y practicar en las aulas de las escuelas secundarias. Ellos requieren ser orientados en el análisis de los resultados de las estancias en la escuela. El procesamiento individual y colectivo de la información producto de las observaciones y las prácticas es una actividad que se desarrolla a lo largo de los estudios de formación inicial.

Para el plan de estudios (1999) formar maestros implica esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las secundarias. Ellos han de cumplir con la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas para guiar a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares.

El plan de estudios (1999) considera que los estudiantes necesitan articular los propósitos de la educación normal con los problemas y exigencias de la educación básica para mejorar su desempeño profesional. La formación de nuevos profesores ha de estar orientada al aprendizaje de la teoría para vincularla con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas. Los estudiantes han de utilizar los elementos centrales de las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas para estimular su capacidad para actuar creativamente como educadores.

Los programas que se proponen en el plan de estudios (1999) seleccionan temas que ofrecen a los estudiantes una experiencia intelectual para la reflexión personal o para contrastar la teoría con sus experiencias. Las actividades formativas en los estudiantes han de ser la lectura crítica, la redacción, la expresión oral y las capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información.

Las formas de enseñanza han de estimular en los estudiantes el examen de ideas, la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, la participación informada, el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación, argumentación, la lectura comprensiva, la analítica, la redacción, la discusión, la corrección, la

autocorrección de los textos y el trabajo en equipo. Los estudiantes deben recurrir a experiencias de aprendizaje como: trabajo en biblioteca, consultoría, observación de la vida escolar y la práctica de la enseñanza en condiciones reales.

El profesor formado en el plan de estudios (1999) ha de enseñar empleando recursos técnicos y medios de información en el aula como el video, la computadora, las redes de comunicación y acceso a bancos de información.

2.2.1. ¿En qué consiste la formación profesional del estudiantado de profesor de educación secundaria en México?

El mapa curricular del plan de estudios (1999) de la Licenciatura en Educación Secundaria organiza las asignaturas y actividades de aprendizaje a partir del perfil deseable de un profesional de nivel superior dedicado a la docencia en la escuela secundaria y las necesidades formativas que plantea la evolución de la escuela secundaria en el futuro.

El mapa curricular de la licenciatura abarca ocho semestres, cada uno con una extensión de 18 semanas, con 5 días laborables por semana y jornadas diarias de 6 horas durante los seis primeros semestres. Los últimos semestres las jornadas serán de tres horas diarias en promedio. Cada hora semana-semester tiene un valor de 1.74 créditos considerando que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas. El valor total de la licenciatura es de 392 créditos.

El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999) en México considera tres áreas de actividades de formación:

(a) actividades principalmente escolarizadas, estas son los cursos que se realizan durante los seis primeros semestres en la escuela normal;

(b) actividades de acercamiento a la práctica escolar, estas se desarrollan al igual que las actividades escolarizadas y consisten en hacer observaciones y prácticas

educativas. La finalidad de estas actividades es asociar el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria.

(c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, esta se realiza durante los últimos dos semestres de la licenciatura. Los estudiantes imparten la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos de educación secundaria. Los estudiantes de profesorado contarán con la asesoría continua de los profesores titulares de los grupos. Los profesores de las escuelas secundarias son seleccionados por la el profesorado del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México considerando su capacidad, disposición y conforme a un perfil preestablecido.

La investigación doctoral “Las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado de educación secundaria en la enseñanza de la historia” retoma para su análisis la primera actividad de formación con la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos y las asignaturas de especialidad de historia de México.

La última actividad de formación se centra en la práctica intensiva de los estudiantes al cursar el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente para evaluar y preparar sus actividades didácticas y analizar las experiencias obtenidas en su práctica pedagógica. El análisis de la investigación se centra en el Trabajo Docente. El taller apoya a los estudiantes en la elaboración del documento recepcional.

2.3. La comprensión de los procesos de desarrollo de los adolescente

El plan de estudios (1999) de la Licenciatura en Educación Secundaria en México considera las necesidades formativas comunes de los maestros de secundaria. El propósito es que el futuro profesor adquiriera un mayor conocimiento y aguda capacidad de comprensión de los procesos de desarrollo de los y las adolescentes mexicanos y la relación entre esos procesos y la experiencia escolar en la escuela secundaria.

El plan de estudios (1999) incorpora una secuencia de cuatro cursos que se refieren al desarrollo de los adolescentes. El primero presenta de manera general las transformaciones que ocurren en este periodo y de los principales criterios para una comprensión de esos cambios. El segundo curso se centra en los aspectos biológicos del crecimiento físico y de la maduración sexual. En el tercero se revisa la conformación de la identidad del adolescente y el papel que en ello desempeña el establecimiento de nuevas relaciones sociales y la modificación del sentido de los nexos familiares. El cuarto curso analiza los cambios en las capacidades cognitivas y en los vínculos entre éstos y las experiencias de aprendizaje. En este curso se centra parte del análisis de la tesis. Por último la asignatura Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo, su finalidad es que los estudiantes adquieran criterios para identificar y actuar como maestros frente a casos y condiciones riesgosas para el desenvolvimiento educativo y la integridad personal de los alumnos de secundaria, relacionadas con la agresión y la violencia, las adicciones y la desintegración social y familiar.

2.3.1. Desarrollo de los Adolescentes. IV Procesos Cognitivos

En el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México los estudiantes de profesor de educación secundaria se forman con el programa de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999 perteneciente a la línea de formación común. En la formación inicial de profesores de educación secundaria el conocimiento de los procesos de desarrollo de los adolescentes ocupa un lugar prioritario.

El programa está dedicado al (a) estudio analítico de las capacidades y habilidades del pensamiento, de las (b) condiciones que favorecen o limitan su desarrollo y de las posibilidades para propiciarlo en la escuela secundaria. Una idea central del curso es la convicción de que todo adolescente tiene un potencial cognitivo adquirido en su trayecto de vida que ejerce en distintas situaciones al reflexionar,

analizar y encontrar soluciones a problemas que se le presenten y que pueden continuar desplegando para aprender de manera consciente, creativa y autónoma.

El propósito fundamental de la escuela y del maestro es brindar a los alumnos las oportunidades de reflexionar, analizar, expresar sus ideas y argumentarlas, plantearse hipótesis, cuestionar y resolver problemas. Estas operaciones mentales propician la toma de decisiones cada vez más conscientes.

Los estudiantes de profesor para que comprendan el significado de las habilidades señaladas en el curso se insiste en que la evolución cognitiva requiere de la intervención consciente e intencionada de la escuela y el profesor. Por este motivo se incluye como parte fundamental del curso el análisis de las teorías sobre el desarrollo cognitivo más influyentes en la actualidad. Se espera que a través del tratamiento de los temas los futuros profesores adquieran conocimientos sólidos sobre las características de los adolescentes. Incluso que el profesor tenga la convicción de que es factible y necesario que el maestro tenga altas expectativas sobre las posibilidades de los alumnos para desempeñar un papel más participativo en sus procesos de aprendizaje.

El programa se organiza en tres bloques cada uno presenta los temas de estudio, la bibliografía básica, complementaria y sugerencia de actividades a desarrollar durante el curso. La finalidad es que los maestros y estudiantes cuenten con un referente común que pueden enriquecer y llevar a cabo en el trabajo de manera congruente con el enfoque del curso.

El bloque I. El desarrollo cognitivo. Nociones básicas, se dedica al análisis de algunas ideas y conceptos centrales para comprender y explicarse los procesos mentales. Incluso para entender cómo puede favorecerse el desarrollo de las habilidades del pensamiento. El curso inicia con la exploración de las ideas previas de los estudiantes sobre lo que significa conocer, pensar y aprender. La finalidad es propiciar la reflexión sobre las concepciones que se tienen acerca de procesos centrales del pensamiento humano y que suelen influir en el trabajo docente.

La discusión en grupo y el análisis de los textos propuestos permitirá a los estudiantes comprender en qué consiste la solución de problemas, la creatividad y la metacognición como habilidades del pensamiento. Incluso la importancia de la información y su papel en el desarrollo de los procesos cognitivos. El profundizar en el estudio de estos procesos ha de permitir que los estudiantes tomen conciencia de que enseñar a pensar es uno de los propósitos fundamentales de la escuela y misión de todos los maestros.

Los temas del Bloque I. El desarrollo cognitivo. Nociones básicas son: (a) conocer, pensar y aprender. Las nociones comunes y su influencia en las prácticas pedagógicas, (b) La inteligencia humana: significado y evolución del concepto, (c) procesos cognitivos básicos y habilidades del pensamiento (la solución de problemas, la creatividad y la metacognición), (d) la importancia del estudio del desarrollo cognitivo. Implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

El bloque II. El desarrollo cognitivo de los adolescentes, los estudiantes de profesorado estudian los principales aportes teóricos recientes desde los cuales se ha intentado explicar el desarrollo de los procesos cognitivos como: las etapas de desarrollo cognitivo según Piaget, la función de las interacciones sociales en el aprendizaje de acuerdo con Vygotsky y las teorías del procesamiento de la información. Con esto se busca propiciar que los estudiantes reconozcan que los aportes de la ciencia y la investigación en el ámbito de los procesos cognitivos no están agotados. El estudio del desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas de los adolescentes hay asuntos sometidos a debate. Estas habilidades no son el resultado automático de una etapa cronológica. En los procesos cognitivos intervienen factores socioculturales y educativos.

Los temas que integran el Bloque II. El desarrollo cognitivo de los adolescentes son: (1) El estudio del desarrollo cognitivo: del consenso al planteamiento de múltiples hipótesis (los planteamientos de Jean Piaget. El desarrollo sucesivo de las estructuras del pensamiento. La asimilación y la acomodación; los planteamientos de Vigotsky: el papel de las interacciones sociales en la construcción del

conocimiento; la influencia de las teorías del procesamiento de la información), (2) Algunos hallazgos de la investigación reciente: el carácter diferenciado del desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades. Las potencialidades cognitivas de los adolescentes, (3) la interacción del desarrollo cognitivo con otros aspectos del desarrollo personal y social, (4) los factores que contribuyen al desarrollo del pensamiento de los adolescentes (la importancia de la escuela en el desarrollo de las capacidades cognitivas; otros factores que favorecen o afectan el desarrollo cognitivo: la familia, los pares y los ambientes culturales).

El análisis de los temas se basa en los textos sugeridos, las experiencias de trabajo con adolescentes, entrevistas para indagar cómo piensan y resuelven problemas en relación con ciertos aspectos de la vida individual, familiar, escolar y de la observación que se lleva a cabo durante las estancias en la escuela secundaria. En los grupos las experiencias de práctica son un medio a través del cual los estudiantes pueden explorar las posibilidades de favorecer en los adolescentes las habilidades del pensamiento al aplicar las actividades de la asignatura de su especialidad.

En el bloque III. El papel de la educación secundaria en el desarrollo cognitivo de los adolescentes, se busca que los estudiantes sistematicen los conocimientos y experiencias obtenidas al estudiar los temas de los dos bloques anteriores y de los cursos que han tratado aspectos relacionados con el desarrollo de los adolescentes, los propósitos educativos y la enseñanza en la escuela secundaria. Las lecturas que se proponen enfatizan la lectura reflexiva y la discusión acerca de la necesidad de que en la escuela se propicie el ejercicio de las habilidades del pensamiento y el uso de la información que poseen los adolescentes para acceder a niveles superiores de comprensión.

El tratamiento de los temas contribuye a que los futuros profesores de secundaria se expliquen con mayor precisión las condiciones que dan sentido a la enseñanza cualquiera que sea la asignatura y que favorecen el aprendizaje. Se pretende que los estudiantes tomen conciencia de que los adolescentes son capaces de

reflexionar, cuestionarse y tomar decisiones (que no sólo involucran aspectos cognitivos, sino emocionales y de relaciones con los demás), siendo éstas algunas potencialidades que por diversos motivos y prejuicios con frecuencia son ignoradas o no aprovechadas por sus profesores.

Los temas del Bloque III. El papel de la educación secundaria en el desarrollo cognitivo de los adolescentes son: (a) las metas deseables en el desarrollo cognitivo de los adolescentes, (b) ¿cómo promover el desarrollo de las capacidades cognitivas de los adolescentes? Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente (el tratamiento de las “teorías intuitivas” de los adolescentes; la enseñanza para la comprensión; la solución de problemas y la toma de decisiones; la reflexión sobre el aprendizaje propio; la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico), (c) la influencia del estilo de enseñanza y el papel de la evaluación.

Las siguientes orientaciones tienen la finalidad de contribuir al logro de los propósitos del curso y a que las actividades de enseñanza y de aprendizaje respondan a las características del enfoque desde el cual se estudia el desarrollo de los adolescentes. Algunos aspectos básicos a tener en cuenta en el tratamiento de los contenidos del curso, en la lectura y análisis de los materiales de estudio, en las actividades de exploración que los estudiantes realizan dentro y fuera de la escuela normal para obtener información que les permita comprender e interpretar mejor los contenidos del programa son: (a) el carácter integral de los procesos de desarrollo de los adolescentes, (b) los criterios básicos para el estudio de la adolescencia (su carácter integral, individual y social). El estudio del desarrollo cognitivo toma en cuenta los factores que lo influyen y que dan lugar a que cada individuo tenga un estilo propio de aprendizaje. La reflexión constante sobre estos aspectos contribuirá a que los futuros profesores desarrollen actitudes favorables hacia los alumnos de secundaria en los momentos de práctica para entender por qué participan o no en la clase, por qué reaccionan como lo hacen frente a las distintas asignaturas y ante el maestro o el estudiante normalista.

El tener presentes estas cuestiones les permitirán la búsqueda de estrategias útiles que favorezcan en los adolescentes el uso de las capacidades que poseen; (c) las ideas previas de los estudiantes son el punto de partida para el desarrollo del curso. Una parte fundamental del conjunto de contenidos de estudio es el análisis y la comprensión de los conceptos a que hacen alusión los textos de apoyo. Es importante que los estudiantes expresen desde el inicio del curso sus nociones en relación con los procesos cognitivos; explicar qué significa para ellos inteligencia y aprendizaje.

El trabajar con las ideas previas de los estudiantes permite contar con elementos para discutir, analizar y reflexionar. Se espera que los estudiantes usen los conceptos para explicar situaciones reales que se observan y se viven en el plano personal y en el ámbito educativo; (d) la revisión de textos que son producto de la investigación en el campo del desarrollo cognitivo y tener referentes sólidos para comprender los planteamientos que estudiarán; (d) las actividades sugeridas incluyen la elaboración de esquemas y mapas conceptuales.

La finalidad de estos recursos es que los estudiantes pongan en juego las habilidades de análisis y síntesis para sistematizar los conocimientos que adquieren sobre los temas del curso; (e) la resolución de problemas es una estrategia de trabajo y una habilidad del pensamiento. La intención es que los estudiantes al resolverlos reflexionen acerca de los procesos mentales que se ponen en juego y reconozcan que las alternativas de solución son diversas y su búsqueda implica el uso de conocimientos e información que cada persona ha adquirido.

El curso promueve (f) la observación y el diálogo con adolescentes de distinto sexo y edad en el ambiente escolar y fuera de él como un medio para contrastar la información de los textos con hechos reales; (g) por las características de los contenidos el maestro ha de favorecer un ambiente de respeto. Es conveniente profundizar en aspectos que se relacionan con la personalidad o forma de ser de cada estudiante.

La finalidad de que los estudiantes (h) lean libros completos es para que conozcan el planteamiento global del autor o grupo de autores en relación con los temas del curso. Incluso la (i) organización del trabajo para destinar un tiempo razonable a la lectura fuera de clase, para que los estudiantes puedan analizar la información, enriquece el curso con propuestas del maestro y estudiantes a través del (j) uso de recursos como el audio, el video y el cine para discutir o reflexionar; el (k) intercambio de ideas entre grupos de distintas especialidades contribuye al aprendizaje.

2.4. La formación inicial de profesores de educación secundaria y el acercamiento a la práctica escolar

El Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria tiene entre sus principales propósitos brindar a los futuros profesores una formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos de desarrollo de los adolescentes, las características de la escuela secundaria y la dinámica cotidiana de la tarea educativa, así como en el aprendizaje de los contenidos propios de la especialidad y el desarrollo de las competencias didácticas para su enseñanza en la escuela. El Plan de Estudios para alcanzar los propósitos formativos y contribuir al logro del perfil de egreso establece la participación de los profesores de la escuela normal, de los profesores y autoridades de las escuelas secundarias donde los estudiantes realizan las actividades de observación y práctica.

2.4.1. ¿Cómo se organiza el Plan de Estudios 1999?

Las asignaturas que cursan los estudiantes durante ocho semestres que abarca la Licenciatura en Educación Secundaria se organiza en tres campos de formación.

Campo de formación general para educación básica. Esta abarca asignaturas que se imparten en las licenciaturas de educación preescolar, primaria y secundaria.

Campo de formación común para todas las especialidades de secundaria, la reciben los futuros maestros, independientemente de la especialidad que cursan. En este campo se ubican las asignaturas que se cursan para conocer el desarrollo de los adolescentes; saber y comprender las finalidades educativas de la escuela secundaria; identificar las prácticas y rutinas habituales que en ella tienen lugar y analizar las nociones y creencias en que se sustentan las formas predominantes de enseñanza y sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos. Incluso se estudian aspectos relativos a la gestión escolar y algunas estrategias básicas para que los maestros logren comunicarse eficazmente con los adolescentes que asisten a la escuela secundaria.

Campo de formación específica. Aquí se encuentran ubicadas las asignaturas que corresponden al conocimiento de las disciplinas científicas de la especialidad en que se forman los estudiantes. Incluso las que tienen como finalidad el desarrollo de las competencias didácticas para la enseñanza de las asignaturas en la escuela secundaria, a través de los espacios destinados a Observación y práctica docente.

2.4.2. ¿Cómo se lleva a cabo el acercamiento a la práctica escolar por parte del estudiantado?

Los estudiantes inician el acercamiento a la práctica escolar a través de visitas a diferentes escuelas secundarias. Ellos también permanecen en un grupo durante jornadas completas de trabajo. Esto les permite observar, registrar, sistematizar información para obtener una visión amplia del contexto en el que se realizan la enseñanza y el aprendizaje así como de los factores que influyen en estos procesos.

Las asignaturas de Escuela y contexto social y Observación del proceso escolar pertenecen a los dos primeros semestres en los cuales las actividades se dirigen a la observación y al análisis de aspectos generales de las escuelas secundarias, de las características sociales y culturales de la población que atienden y de las tareas que maestros y alumnos realizan en el aula.

Observación y práctica docente I y Observación y práctica docente II, se centran en el estudio de las características del trabajo en el aula de la escuela secundaria y en la observación del trabajo de los maestros de secundaria en las distintas asignaturas, específicamente las que corresponden a la especialidad que estudian los estudiantes. En estos cursos los estudiantes se inician en la preparación y aplicación de actividades de enseñanza en grupos de primero y segundo grados de secundaria.

Los cursos de Observación y práctica docente III y IV corresponden al quinto y sexto semestre. Estos cursos parten de los conocimientos y la experiencia adquirida de los cursos anteriores. Pero es en estos donde los estudiantes preparan las actividades de enseñanza de las asignaturas de su especialidad. Estas las aplican en grupos de secundaria durante las jornadas de observación y práctica, y analizan en la escuela normal los resultados de sus experiencias. Los estudiantes realizan la práctica educativa con grupos de distintos grados, incrementando el número de grupos que se atienden.

2.4.3. ¿Qué es el trabajo docente?

En séptimo y octavo semestre se lleva a cabo el trabajo docente, que consiste en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Los estudiantes asisten a la escuela secundaria por periodos prolongados a realizar el trabajo de enseñanza en distintos grupos y grados con temas de la asignatura de su especialidad, como lo hace un maestro en servicio (SEP, 2001, p. 9).

El trabajo docente implica la realización de actividades sistemáticas de enseñanza. Estas demandan la integración de los aprendizajes adquiridos en el ámbito pedagógico de los propósitos de la educación secundaria y los contenidos disciplinarios de la especialidad que contribuyen al perfeccionamiento de las competencias profesionales.

Los estudiantes al permanecer por estancias prolongadas en los grupos de educación secundaria tienen un mejor conocimiento de los adolescentes, mayor continuidad en el tratamiento de los contenidos de enseñanza de la especialidad, mayores elementos para evaluar a los adolescentes, una mejor comprensión de la dinámica escolar. Esto les permite tomar decisiones de acuerdo a la valoración de los avances que van logrando en su desempeño docente y al adecuado diseño de las propuestas didácticas y su aplicación para atender las necesidades educativas de los alumnos de distintos grupos de educación secundaria.

Es en las asignaturas de Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente donde los estudiantes llevan a cabo las actividades de preparación del trabajo docente y el análisis de las experiencias parten de estas actividades para elaborar el documento recepcional.

2.5. La enseñanza de la Historia de México en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

En este apartado se describe lo que proponen los programas de Historia de México en la formación del profesorado de educación secundaria. El análisis de los programas se centra en describir cómo es la enseñanza de la historia en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) Zacatecas México a partir de las finalidades, las competencias y las estrategias de las asignaturas de especialidad de Historia de México.

El campo de formación específica de la especialidad de Historia (2001) considera que para contribuir al logro del perfil descrito, la formación disciplinaria y didáctica

en la especialidad de historia, se propicia mediante el estudio de las asignaturas agrupadas en las siguientes líneas de formación: (a) formación disciplinaria, (b) formación didáctica, y el (c) acercamiento a la práctica educativa. La investigación se centra solamente en la línea de formación disciplinaria de las asignaturas de Historia de México.

Finalidades y características del conocimiento histórico. El propósito de estos cursos es que los estudiantes conozcan y comprendan la forma en la que se elabora el conocimiento histórico en relación con sus finalidades, elaboración, escritura, usos para incorporar a la enseñanza los principios que caracterizan a la disciplina histórica. Los cursos contienen temas de teoría de la historia su principal fin es que los estudiantes se den cuenta que la historia como disciplina posee ciertas características y cuyo conocimiento influye en la forma de organizar y dirigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela secundaria (SEP, 2001).

Línea de formación didáctica. Esta línea abarca cinco cursos sobre el enfoque didáctico, las estrategias y recursos para la enseñanza, la planeación y evaluación de la enseñanza. Los cursos tienen el propósito de fomentar el desarrollo de las competencias didácticas de los futuros profesores como el conocimiento de los propósitos y el enfoque de enseñanza de la asignatura; los criterios para planificar y evaluar, las características que deben reunir las estrategias y actividades para la enseñanza y la variedad de recursos que es posible emplear en la enseñanza de la historia. (SEP, 2001)

Acercamiento a la práctica educativa. El propósito de esta línea es que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes que les permitan comunicarse eficazmente con los alumnos, interpretar los sucesos del aula, organizar el uso del tiempo y del espacio; es decir adquieran experiencia para el ejercicio docente. La línea se compone de cuatro cursos de Observación y Práctica Docente y abarca el Trabajo Docente y el Seminario de Análisis del Diseño de Propuestas Didácticas correspondientes al séptimo y octavo semestre.

2.5.1. La línea de formación disciplinaria

Esta línea la integran tres cursos dedicados a la historia universal, tres cursos a la historia de México y dos al estudio de las finalidades y características del conocimiento histórico. El estudio de la historia universal y de la historia de México la finalidad de los cursos es que los estudiantes obtengan una visión ordenada y de conjunto de los principales acontecimientos y procesos históricos que posteriormente con otro nivel de profundidad enseñarán a los adolescentes. Esta es la razón por la cual el tratamiento de los contenidos es semejante al propuesto en el enfoque de enseñanza de la educación secundaria. La intención es disminuir el énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la historia política y militar para dar mayor atención al estudio de procesos históricos que se prolongan hasta el presente.

La modalidad de seminario se ha de trabajar en dos espacios para realizar análisis diacrónicos y sincrónicos, resolver problemas históricos, estudiar temas de distinta naturaleza, emplear diversas técnicas de indagación, análisis, organización de información, plantear hipótesis sobre la interpretación de hechos y expresen argumentos que las fundamenten. Incluso los seminarios se dedican al estudio de proceso de evolución de aspectos de la vida social, el pensamiento científico o la tecnología. Para las asignaturas opcionales se puede incluir el estudio de la historia regional o estatal. Los profesores que atiendan estas disciplinas deben promover entre sus alumnos la reflexión y vinculación de los temas de estudio con la enseñanza.

2.5.1.1. Asignaturas de Historia de México

Historia de México I. Época prehispánica y colonial.

La finalidad del curso de Historia de México I es iniciar a los estudiantes en un conocimiento ordenado y lógico de la Historia de México para conocer, analizar,

reflexionar y concluir sobre los Hechos históricos que van acaeciendo en México desde la época prehispánica hasta el fin del régimen colonial.

Los estudiantes han de obtener un marco referencial y conceptual que les permita ubicar en el tiempo y en el espacio los acontecimientos básicos de estas etapas de la Historia patria. Los estudiantes han de hacer una reflexión para concatenar las causas y las consecuencias de los hechos históricos que integraron la vida económica, política, social y cultural de México.

La selección de contenidos ha de permitir a los estudiantes dar prioridad a los principales hechos históricos desde un enfoque constructivista que guíe a los alumnos en su comprensión y lograr el desarrollo de habilidades intelectuales. El estudio de los temas de Historia de México I, abarca desde la época prehispánica hasta el final del terrible imperio colonial a que México fue sometido por España.

El programa está constituido por tres bloques caracterizados y concatenados para facilitar su aprendizaje. Los temas que integra son: (1) las primeras sociedades de recolectores-cazadores. El desarrollo de la agricultura y su impacto en la vida social; (2) Mesoamérica: periodización, territorios, confluencias y conflictos. Visión del conjunto de sociedades y culturas que conforman el área mesoamericana. Renovación y actualización del conocimiento del periodo. Nuevas perspectivas; (3) los pueblos mesoamericanos: economía y sociedad. Organización política. Cultura y religión. La guerra y la conquista de territorios, redes de comercio e impuestos. El preclásico y sus diferentes expresiones. El clásico mesoamericano: Teotihuacán. El epiclásico y el posclásico: los toltecas, chichimecas y mexicas. México-Tenochtitlán.

El bloque I ocupa la sociedad la mayor parte de los temas para enfatizar el estudio en aquellos hechos y procesos que establecen la transformación de aspectos claves de la Historia de México. La propuesta del bloque es que los estudiantes aprendan a interpretar la ciencia de la Historia como un proceso. Para ello el programa de Historia de México I se ha construido a partir de cinco líneas temáticas que permitan al estudiante estudiar la Historia como un proceso en el que se ponen de manifiesto

transformaciones, rupturas en diferentes ámbitos: la vida cotidiana, organización económica, organización política, el cambio de las instituciones.

El bloque II. De la conquista a la colonización, siglos XVI y XVII los temas son: (a) Regionalización económica y social de la Nueva España. La crisis del imperio español y las reformas borbónicas. Expulsión de los jesuitas. Resistencias, conflictos y motines. Auge minero y desarrollo mercantil. La burocracia virreinal. Las ciudades: formas de gobierno y nuevos estilos de vida. La arquitectura. Intendencias y la libertad de comercio. La carga impositiva y los préstamos patrióticos. La respuesta de 1808 ante la invasión francesa a España. Fracturas y quebrantos en la legitimidad del gobierno.

Historia de México II. Siglo XIX.

El programa de Historia de México II. Siglo XIX el estudio de los temas del curso se centran en hechos y procesos históricos fundamentales articulados por líneas temáticas para que los estudiantes adquieran conocimientos básicos para desempeñar con eficacia su labor docente, conozcan nuevos enfoques y tendencias de la historia que contribuyan a superar el estudio de hechos políticos y militares.

Los temas del programa se han seleccionado para concentrarse en el estudio de hechos y procesos que muestran la transformación de aspectos clave de la historia nacional durante el periodo de estudio, particularmente los que tienen un mayor impacto formativo en los futuros profesores. Los programas por su extensión dedican mayor tiempo al estudio de los periodos más antiguos y menos a los más recientes que son los que tienen más importancia para comprender las características del mundo actual.

Los profesores de las asignaturas de Historia de México deben hacer una recapitulación de los acontecimientos que forman parte de un mismo proceso histórico conforme se avanza en el estudio de los temas del programa para que los estudiantes aprecien que los acontecimientos no se dan de manera espontánea ni

aislada sino que forman parte de procesos más complejos articulados y cuyo origen se remonta a otras épocas o periodos históricos.

El programa sugiere al profesor titular de la asignatura estudie a fondo y determine en qué aspectos se debe centrar la atención para alcanzar los propósitos generales del mismo. Una forma es hacerse preguntas como: ¿para qué vamos a estudiar el federalismo?, ¿qué relación tiene con el tema de la unidad?, ¿qué aspectos relevantes se deben destacar para dar sentido al estudio del tema?, ¿cómo articular con los temas estudiados en las unidades anteriores?

El programa de Historia de México II. Siglo XIX se encuentra distribuido en tres bloques temáticos: El bloque I. El movimiento de independencia tiene los siguientes propósitos: (1) identifiquen los factores internos y externos que influyeron en la crisis de la sociedad colonial y los primeros intentos para independizar a la Nueva España; (2) Analicen las diferentes etapas del movimiento de independencia de México y la participación de los diversos sectores de la población novohispana; (3) comprendan los factores que incidieron en la consumación de la independencia de México y los planteamientos políticos que prevalecieron.

Los temas que integran el curso de Historia de México II. Siglo XIX son: (a) Antecedentes. Las reformas borbónicas y la crisis de la sociedad colonial. Los primeros intentos de autonomía; (b) Desarrollo de la lucha armada. Radicalización y revolución popular. Declive de los insurgentes y fortalecimiento de los criollos; (c) La consumación de la independencia. El desenlace del movimiento de independencia. Fin del régimen virreinal. Significado y trascendencia del Plan de Iguala.

El bloque II. La formación de la nación, aquí se espera que los estudiantes: (1) reconozcan los primeros años de la vida independiente de México como un periodo en el que se intenta organizar la vida económica, social y política de México a través de diferentes proyectos que generaron inestabilidad en el país; (b) identifiquen los elementos que influyeron en el surgimiento de movimientos sociales ocurridos durante este periodo.

Los temas del Bloque son: (1) configuración del sistema político. Opciones de gobierno: monarquía o república. El imperio de Iturbide; (2) El debate por el federalismo. Aspiraciones regionales de comerciantes, terratenientes y mineros. La primera república federal y la confrontación de fuerzas políticas. El intento reformador de 1833. Los federalistas: su visión de la economía; (3) la república central. Organización política. Medidas económicas. Conflictos internacionales: separación de Texas, Guerra de los pasteles, la guerra con Estados Unidos; (4) la Revolución de Ayutla y el retorno del régimen federal. La dictadura de Santa Anna y su caída; (5) La economía y el proyecto de industrialización. El banco del Avío y las políticas proteccionistas. El financiamiento del gasto y la deuda pública. Cambios en el mercado exterior mexicano; (6) Estructura agraria. La propiedad corporativa: clero y comunidades indígenas. La propiedad privada: haciendas y ranchos; (7) Rebeliones campesinas y conflictos sociales. Las guerras de castas, rebeliones agrarias y bandidaje; (8) los viajeros extranjeros y su visión de México.

El bloque III. La consolidación de la nación, donde se espera que los estudiantes:

Valoren los esfuerzos por consolidar el estado mexicano y la defensa de la soberanía nacional.

Reconozcan al porfiriato como un periodo de consolidación del poder ejecutivo que impacta en la modernización de la vida política y económica del país.

En este bloque se desprenden cinco temas, los cuales son: (1) El proyecto liberal. Propuestas de secularización y desamortización. La constitución de 1857 y las leyes de reforma; (2) Reacción conservadora. Guerra de Reforma. Intervención francesa e Imperio de Maximiliano. Triunfo liberal y lucha de facciones; (3) Fortalecimiento del poder ejecutivo. La república restaurada. El arribo de Porfirio Díaz a la presidencia. La dictadura. El régimen político en la época de paz y progreso. Caciques y jefes políticos. Crisis de legitimidad del régimen porfirista. La formación de la disidencia política. La renuncia del general Porfirio Díaz; (4) Condiciones económicas. Inversión extranjera: banca, ferrocarriles, minería, petróleo, agricultura y ganadería de exportación. Mercado interno. Desigualdades regionales.

Consolidación de la concentración de tierras y de capitales; (5) Condiciones de vida y trabajo. Las élites, los trabajadores rurales y de las ciudades. Conflictos frente al autoritarismo. Los viajeros extranjeros y su visión del México.

Historia de México III. Siglo XX

El programa de Historia de México III. Siglo XX, tiene la intención que los estudiantes normalistas desarrollen la capacidad de estudiar, analizar, comprender e interpretar los acontecimientos y fenómenos históricos, a través de conceptos y nociones que contribuyan al desarrollo de su trabajo con el enfoque de la asignatura.

La enseñanza de la historia ha de responder al interés generado por las circunstancias que atraviesa el país y el mundo entero. El estudiante ha de ser dotado de elementos significativos para el adolescente y contribuir a consolidar su identidad nacional. La Historia ha de responder a los avances generados en el conocimiento de la disciplina y que se transmiten en el aula. Incluso ha de tomar en cuenta las características e intereses de los estudiantes y la formación de ciudadanos. (SEP, 1999)

El curso de Historia de México III. Siglo XX tiene el propósito general de establecer una visión integrada del periodo a través de la comprensión de las diferentes etapas en que se puede subdividir el curso desde 1910 hasta nuestros días. El estudio integra aspectos propiciadores de los cambios y permanencias que han conformado al México contemporáneo y las transformaciones económicas, la regionalización, la construcción de un sistema político, el crecimiento demográfico y los movimientos migratorios, la urbanización del país, el desarrollo de una política cultural y de educación encabezada por el Estado.

Los estudiantes normalistas han de mostrar capacidad en el dominio de los contenidos, sus habilidades intelectuales y estrategias para que el curso sea exitoso. Esto les ha de permitir efectuar el análisis e interpretación de los acontecimientos y procesos al aplicar las relaciones entre los conceptos de causa y efecto, simultaneidad, influencia recíproca de fenómenos, ruptura y continuidad,

permanencia y cambio para explicar con argumentos teóricos, metodológicos y didácticos la conformación de la vida en el México del siglo XX y sus repercusiones en el inicio del nuevo siglo. (SEP, 1999)

Los estudiantes en este curso han de consolidar experiencias y prácticas que les permitan apreciar la importancia de las instituciones económicas, políticas y sociales. Estos han de fomentar valores como la libertad, la democracia, la igualdad, la injusticia, la tolerancia, el respeto y aprecio a la dignidad humana, el diálogo y la resolución de conflictos por la vía pacífica. Los estudiantes al tener conocimiento y comprensión del proceso histórico de este periodo han de reconocer la importancia de la vida institucional para el desarrollo del país, asumir con responsabilidad sus derechos y obligaciones para contribuir en el fortalecimiento de su conciencia de identidad nacional.

El programa Historia de México III. Siglo XX, requiere para lograr sus propósitos analizar los acontecimientos, las transformaciones y permanencias durante el siglo XX y la forma en que influyeron y cambiaron el México contemporáneo. Para contribuir en el propósito se necesita abordar el análisis de los contenidos realizando una selección temática que aporte los componentes necesarios para la comprensión y manejo de los acontecimientos y problemas claves que permitan esbozar las diversas etapas.

En el curso se analiza lo más reciente en perspectiva histórica. El pasado debe ser revisado en relación a sus implicaciones, influencias y posibles consecuencias en la actualidad y en el futuro. Esto ha de permitir una concepción actualizada de la Historia. El programa de Historia de México III. Siglo XX, tiene relación directa con los cursos de Historia de México I, II y con los cursos de Historia Universal II, Temas Selectos de Historia Universal y Seminario de México y el Mundo Contemporáneo. Este último establece una vinculación de complementariedad con los temas de mayor interés o por su complejidad requieren de una revisión más profunda.

El programa se organiza en cuatro bloques: Bloque I. El periodo de la lucha armada (1910-1920), se abordan los antecedentes y consecuencias de la lucha armada que

inicia en 1910, los diferentes grupos sociales que participaron, las diferencias ideológicas y políticas, las bases del nuevo pacto constitucional, la injerencia e intervención de las potencias extranjeras durante el conflicto bélico, la defensa de la soberanía nacional, el ideario e intereses de los principales líderes y caudillos, y las diversas transformaciones sociales de la época.

Los propósitos son los siguientes: (1) Conozcan las razones sociales y políticas que permitieron la extensión de los levantamientos e insurrecciones armadas ocurridas en el decenio de 1910; (2) Distingan las diferentes etapas que caracterizaron al movimiento armado destacando el componente social de cada uno de los grupos que participaron en la lucha armada, así como su ubicación regional; (3) Revisen el papel de las potencias europeas y norteamericanas frente a los diferentes grupos en lucha; (4) Evalúen los costos materiales y humanos en la economía y la sociedad durante el periodo armado; (5) Valoren la trascendencia que tuvieron las bases jurídicas y filosóficas plasmadas en los artículos constitucionales 3º, 27, 123 y 130, en la conformación del nacionalismo económico, político y social.

En el bloque se tienen los siguientes temas: (a) La crisis porfirista y los rasgos del proyecto democratizador del Maderismo. Los problemas económicos que sucedieron al final del gobierno porfirista. El programa del Partido Liberal Mexicano. El proyecto democratizador de Francisco I. Madero y los límites económicos y políticos que enfrentó; (b) El proceso de extensión de la guerra y el impacto de la intervención en la lucha revolucionaria. Surgimiento de los movimientos armados. La importancia de los levantamientos rurales. El impacto de la Primera Guerra Mundial. Las alianzas establecidas entre algunos gobiernos extranjeros con los diversos grupos revolucionarios mexicanos; (c) El constitucionalismo en la búsqueda por recuperar la paz y la legalidad. El Plan de Guadalupe y el reagrupamiento de fuerzas en torno a Carranza. Causas del rompimiento entre las fuerzas de la Convención y el Constitucionalismo; (d) Las bases fundamentales del nuevo pacto constitucional. Las diferencias sociales e ideológicas de quienes redactaron el nuevo texto constitucional. Las bases del nuevo Estado Mexicano a partir de los artículos sobre educación (3º), facultades del Poder Ejecutivo (80 a 93),

régimen agrario y laboral (27 y 123) y fundamentos de la sociedad y el estado laico (5º, 27 y 130).

El Bloque II. El nuevo régimen: caudillos y formación de las instituciones (1920-1940), se tratan los contenidos de las etapas y rasgos del régimen económico, político y social de la Revolución, la transacción del caudillismo a la institucionalización del poder político, la rectoría del Estado en el ámbito económico y en la regulación de la vida política y social del país. Los conflictos sociales, el proceso de reconstrucción y modernización económica, las reformas agrarias, el surgimiento de organizaciones obrero patronales, las medidas nacionalistas y la consolidación del sistema político mexicano, y la evolución sociocultural de la época.

Los propósitos del bloque son: (1) adquieran una visión general sobre las etapas y rasgos de la formación del nuevo régimen político y económico. (2) Examinen las características del nacionalismo mexicano, expresadas a través del programa de reforma agraria y de la lucha frente a las compañías extranjeras (mineras y petroquímicas). (3) Revisen la inserción de México en el nuevo marco internacional y las relaciones con Estados Unidos. (4) Analicen el proceso de modernización y de reconstrucción económica iniciada en esta época, así como la corporativización de los sectores campesino, obrero y popular a la vida política de México. (5) Reconozcan los conflictos con los viejos grupos de poder, así como las relaciones del Estado Mexicano con la iglesia católica y el movimiento cristero. (6) Valoren las reformas sociales y las acciones implementadas como parte del proceso de reconstrucción y fortalecimiento de la soberanía nacional, distinguiendo al mismo tiempo los cambios en la cotidianidad de la sociedad mexicana.

Los temas propuestos en el bloque son: (a) Los rasgos del nuevo régimen político: del caudillismo al presidencialismo. El primer jefe (Carranza). El caudillo (Obregón). El hombre fuerte (Calles). El presidente (Cárdenas). Las relaciones con los grupos campesinos y obreros. Las negociaciones y tensiones con los grupos de poder (ejército e iglesia). (b) La consolidación del Poder Ejecutivo y las pautas del crecimiento económico. Las bases del nacionalismo económico. El artículo 28

constitucional, la situación económica y la participación del Estado en la vida económica. La fundación del Banco de México. La inversión productiva: las comunicaciones, la irrigación y la expropiación petrolera. (c) Las tensiones y los acuerdos con Estados Unidos. La consolidación del poderío norteamericano sobre América Latina después de la Primera Guerra Mundial. La negociación de los grupos norteamericanos por sus intereses financieros y petroleros en México. Tropiezos y tensiones de las relaciones con el gobierno norteamericano. (d) Los rasgos de la Reforma Agraria: respeto y propiedad de la tierra. De las ligas agrarias a la formación de la Central Nacional Campesina. La herencia de los movimientos campesinos durante la lucha armada: las ligas agrarias. El reparto agrario. Los sistemas de propiedad (el ejido, la gran propiedad y la pequeña propiedad). La política agraria; crédito, obras de comunicación e irrigación. Las agrupaciones campesinas. (e) El comportamiento del movimiento y de las agrupaciones obreras. De la Confederación Regional de Obreros Mexicanos a la formación de la Confederación de Trabajadores de México. La transformación de la estructura económica: desarrollo de la industria textil, manufacturera y de la industria extractiva. Sus organizaciones y demandas. Surgimiento de la CROM y de la CTM. (f) Sociedad e institucionalización de las relaciones políticas. Disidencia y nacimiento de las fuerzas de oposición. Los sectores patronales: la organización de las cámaras empresariales. (g) La transformación de la vida social y material en México de 1920 a 1940.

El bloque III. Los años de la estabilidad política y el crecimiento económico (1940-1968), centra el análisis en las acciones de la política de la unidad nacional puestas en vigor por Ávila Camacho hasta la crisis del sistema político mexicano durante el régimen de Díaz Ordaz. En esta etapa se aborda la repercusión de los conflictos internacionales en México, el contraste entre el medio urbano y el medio rural, los modelos del desarrollo económico, el proceso de consolidación del sistema político mexicano, el crecimiento demográfico y su distribución regional, la transculturación a través del domino hegemónico de los Estados Unidos, la política exterior del Estado mexicano y los diversos movimientos sociales reivindicativos y se aborda

también la vida cotidiana, las manifestaciones culturales y el avance científico tecnológico que se produjo en esta época.

Los propósitos son los siguientes:

Profundicen en el conocimiento de los modelos que adoptó el desarrollo económico del país, los relacionen con las condiciones internacionales que los determinaron y analicen sus repercusiones en la transformación de la estructura social y económica del país.

Analicen el escenario internacional desde la Segunda Guerra Mundial hasta la Guerra de Vietnam y las repercusiones de esos conflictos en los sectores sociales urbano y rural de nuestro país.

Conozcan el proceso de consolidación del sistema político mexicano, sus principales características: presidencialismo, corporativismo y régimen de partido único.

Revisen las principales características de la economía, examinando el crecimiento demográfico y la distribución regional de la población.

Identifiquen los principales elementos de transculturación como consecuencia del predominio económico, político y cultural que ejerció Estados Unidos a partir de su papel hegemónico a nivel mundial.

Aprecien la trascendencia que tuvieron en la vida nacional las manifestaciones culturales, artísticas y deportivas surgidas en México durante este periodo.

Los temas de estudio en el Bloque III. Los años de la estabilidad política y el crecimiento económico (1940-1968) son: (1) México en el contexto internacional. Los cambios en el panorama internacional y sus repercusiones en México. La consolidación de Estados Unidos como potencia y su relación con México durante los años de la guerra fría. Multiplicación de relaciones a partir de los años del desarrollo estabilizador. (2) La estructura económica y el modelo de desarrollo. La

industrialización y la sustitución de importaciones. Expansión del sector de servicios: comercio y burocracia. Las características de la industrialización mexicana, y el éxito de la temprana política de sustitución de importaciones y de control de la mano de obra. El impacto de las obras públicas en la construcción de la infraestructura y la vivienda. La economía mixta y el desarrollo estabilizador. (3) Cambios y permanencia en la economía y sociedad. Los procesos de concentración industrial y de las migraciones internas. La migración de trabajadores a Estados Unidos. Las características que presentó la evolución social, cultural y material. (4) La urbanización y el mundo rural. El crecimiento de la sociedad mexicana. La situación del campo: agricultura comercial y de subsistencia. (5) El Estado y la educación nacional. El sistema de educación nacional a través de los cambios constitucionales y los componentes del sistema educativo nacional. La importancia de la educación básica y la introducción de los libros de texto gratuito. (6) La política: nuevos actores y las reformas electorales. El sistema político corporativo. Los nuevos actores políticos: las clases medias y los sectores populares. El voto femenino. Los partidos políticos. Transformación del partido hegemónico (PRI) y la fundación del Partido Acción Nacional, el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana y el Partido Popular Socialista.

El Bloque IV. La crisis del modelo de desarrollo estabilizador y del sistema político (1968-2000), en este se inicia con el movimiento estudiantil del 68 y sus repercusiones. México en el contexto internacional con su inserción en el modelo económico neoliberal, las crisis económicas recurrentes al final o al inicio de cada sexenio. Incluso se estudia la apertura democrática y la alternancia en el poder en diferentes ámbitos de la vida pública, la nueva problemática social y la insurgencia obrera y campesina, la derrota en las urnas del Partido Revolucionario Institucional y el triunfo de la Alianza para el Cambio en las elecciones federales del 2 de julio de 2000, y se analizan las condiciones y retos de la educación.

Los siguientes propósitos se pretenden alcanzar en los estudiantes al término del bloque (1) Valoren la trascendencia que hasta la actualidad han tenido los acontecimientos que dieron vida y forma a nuestro país en el siglo XX y se

reconozcan como sujetos históricos y actores del cambio social. (2) Conozcan los fundamentos de la crisis del modelo de desarrollo, identifiquen el modelo económico que caracterizó a la década de los 70°, analicen el periodo de transición de los 80, sus repercusiones en el modelo neoliberal actual, así como la inserción de México en el proceso de globalización mundial. (3) Analicen los principales movimientos políticos, laborales y reivindicativos: magisteriales, estudiantiles, ferrocarrileros y campesinos, como parte del proceso democratizador de la vida política del país. Incluso conozcan los rasgos del control sindical y la insurgencia de los grupos medios y su participación en los movimientos políticos. (4) Reconozcan la trascendencia y la magnitud de la reforma electoral y su impacto en la transición política, valorando la importancia del ejercicio democrático y la presencia institucional en la conducción social del país y el respeto a las minorías. (5) Identifiquen y asuman los retos que como nación tiene México en dos vertientes: al interior, los problemas que generan la crisis y al exterior el avance científico y tecnológico en un mundo con elevada exigencia competitiva.

El bloque del curso tiene los siguientes temas: (a) El nuevo escenario internacional y México, Las principales características del entorno internacional y el lugar de México en éste. La apertura económica y la firma de tratados. La hegemonía norteamericana. (b) La disidencia política. Las principales luchas políticas y laborales del periodo. La crisis de 1968 y sus repercusiones. (c) La crisis de la economía mexicana. Las sucesivas crisis de la economía y sus efectos en la sociedad mexicana. El impacto de la quiebra del desarrollo estabilizador en la política económica gubernamental. (d) La apertura democrática y la nueva geografía electoral. Los cambios en la legislación electoral. La participación política. Las tendencias electorales y sus expresiones regionales. (e) Educación, crecimiento y crisis.

Los estudiantes han de continuar conociendo, desarrollando y consolidando las nuevas propuestas y alternativas en la construcción del conocimiento histórico y sus formas de enseñanza. Ellos han de hacer uso de los nuevos enfoques de enseñanza que sugieren abordar los temas con un sentido holístico basado en el

análisis, la reflexión sistemática y permanente. Esto exige el desarrollo de nociones y conceptos históricos sociales y espacio temporales al destacar los sucesos y acontecimientos más relevantes de los procesos de cambio, continuidad y ruptura.

2.6. Análisis del tipo de didáctica de la historia de los programas de las asignaturas de la especialidad de historia de México plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria

Escobedo (2018) dice que los tres cursos de Historia de México: México prehispánico y colonial I. México en siglo XIX y México en el siglo XX nos ofrecen una mirada sobre la preparación académica del futuro profesorado de educación secundaria con especialidad en historia. Para él el tipo de historia que se está enseñando con los contenidos de cada uno de los programas de Historia de México es tradicional. En primer lugar, porque los cursos construyen una representación social de la didáctica de la historia de segmentación del tiempo histórico desprendido de lo tradicional pero que no deja de ser tradicional, por ejemplo el México prehispánico y la colonia que se imparten en el primer programa manifiesta una periodización muy arbitraria que le apuesta a las rupturas.

En segundo lugar, los estudiantes están recibiendo en su formación inicial una historia secular, es decir dividida en siglos. Esto ocasiona que los estudiantes de profesor de historia no respeten los procesos históricos. Para Escobedo (2018) la historia ya no se estudia por siglos porque eso es muy artificial. La historia más que rupturas posee continuidades y más que siglos lo que le interesa es estudiar los procesos. Estos procesos atraviesan siglos, es decir son interseculares.

Escobedo estudia el proceso de la transición política de Nueva España a México y este no respeta siglos porque empieza por lo menos en la segunda mitad del siglo XVIII y termina desde su punto de vista hasta 1867 con la derrota del segundo imperio aquí en México. Esto se refiere a un tiempo de media duración que no respeta siglos.

En los programas de la especialidad de Historia de México no se respeta la historia como un continuum. La periodización de los programas abandonan un tanto lo tradicional, pero al mismo tiempo sigue siendo tradicional y esto influye en las concepciones de los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México para enseñar Historia de México. Los estudiantes de profesor de historia no miran la historia como un continuum sino como una línea partida, cortada en segmentos. Esto ocasiona que los estudiantes no alcancen a ver ese gran proceso, ese decurso, ese devenir no se alcanza a apreciar.

Escobedo (2018) mira en estos programas de Historia de México que el análisis no solo se centra en la historia política también hay apertura para otros tipos de historia como son: la historia social, la historia cultural, la historia de las mentalidades entre otras. Sin embargo, en los programas sigue prevaleciendo la historia política a pesar de tratar de diversificar las formas de conceptualizar y estudiar la historia.

Escobedo (2018) cree que hay un viejo debate respecto al perfil del profesorado que se está formando con los propósitos de los programas de Historia de México que aún no se resuelve. Los historiadores decimonónicos decían que la Historia de México debería de abonarle a la construcción del espíritu patrio. La Historia Patria es aquella que insufla de patriotismo de identidad a los mexicanos. En la segunda mitad del siglo XX se le apostaba a la enseñanza y al aprendizaje de una Historia más crítica alejada de este viejo modelo de la Historia como semillero de la identidad nacional.

Sin embargo, este debate todavía no ha concluido, decir qué tipo de profesores de educación secundaria se están formando con los propósitos de los programas de Historia de México en México para Escobedo (2018) son profesores que están en la ambigüedad, es decir, por un lado los contenidos siguen apostándole a la Historia como semillero de la identidad nacional, pero por el otro lado, también se están introduciendo algunos elementos de Historia crítica y de Historia reflexiva.

Los profesores que se están formando navegan entre la historia crítica y la historia reflexiva. Esto no es adecuado porque este tipo de profesores por un lado conocen

la historia crítica que ve a la historia como un elemento de reflexión sobre el presente, sobre el tiempo. Pero también los profesores siguen apostándole a ver a la historia como una herramienta para fomentar el nacionalismo.

Para Escobedo (2018) los programas y materiales de estudio de Historia de México sacrifican la profundidad por la extensión. Estos materiales ya son obsoletos pues datan de 1999 son casi veinte años de vigencia. Estudios e investigaciones señalan que los planes de estudio se tienen que estar renovando cada tres años, porque el ritmo histórico de este momento está muy acelerado. Incluso el conocimiento historiográfico está evolucionando muy rápido. Los textos que se produjeron hace más de veinte años y que se incluyen como materiales de estudio en los programas de Historia de México ya están rebasados, porque existen nuevas versiones, periodizaciones o interpretaciones historiográficas.

Escobedo (2018) dice que el currículum que se promueve con los contenidos de los programas de Historia de México no es técnico o positivista. El cree que hay un distanciamiento evidente por deslindarse o desmarcarse de él sin conseguirlo. Incluso dice que existe en los programas un esfuerzo importante por alejarse de la historia tradicional al privilegiar con los contenidos no solo la Historia política sino dar espacio o cabida para incluir la historia social, la historia cultural, la historia de las ideas.

En el quinto semestre el programa la enseñanza de la Historia II. Enfoque didáctico es una clara muestra de cómo se le apuesta a la historia como una herramienta para reflexionar sobre la sociedad, el tiempo y algunos elementos de historia crítica. El enfoque plantea de manera explícita que los estudiantes tengan un conocimiento historiográfico sobre ciertos periodos o procesos y que transiten del conocimiento a la reflexión, a la interpretación Sin embargo, Escobedo cree que este currículum fue malogrado porque tiene elementos de distinta índole, por un lado lo tradicional, pero por el otro, planteamientos serios para dejar de serlo.

Escobedo (2018) ha detectado un problema grave en la enseñanza de la historia que en ocasiones no ha sido identificado, pero tampoco ha sido resuelto, es que el

profesorado de didáctica que atiende los programas de Historia de México se dedican a impartir historiografía; es decir el contenido de Historia de México I de la época precolombina a la colonial se encarga de dar lo disciplinar, el contenido. Los profesores de Observación y Práctica Docente se dedican a dar lo didáctico, las formas de abordar esa disciplina en la escuela secundaria. El considera que ese es el gran problema, abordar de manera separada el campo disciplinar y el didáctico. Esto ocasiona en los estudiantes de profesorado de historia que no alcancen a advertir el vínculo entre ambas cuestiones. El mismo profesor tiene que enseñar el conocimiento disciplinar y didáctico. Esta es una de las grandes apuestas de la educación histórica enseñar la disciplina y a la par la forma en que tiene que abordarse la disciplina. En las escuelas Normales se ven estas dos cuestiones como separadas y lo más grave es que los estudiantes de profesorado de educación secundaria las conciben así.

CAPÍTULO 3. LA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este capítulo se describen las propuestas e informes de investigación en relación con la didáctica en la educación secundaria y en la formación de profesores. El documento se divide en dos partes. En la primera parte se describe y analiza el origen de la didáctica de las ciencias sociales a través de cuatro conceptos: didáctica y didáctica de las ciencias sociales; didáctica general y didácticas específicas. La intención es lograr diferenciar cada uno de los conceptos y ver su participación en cómo se origina o desarrolla la didáctica de las ciencias sociales.

En una segunda parte se mencionan las propuestas que se han hecho en didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. La finalidad es lograr comprender desde dónde se piensa e inicia la formación de maestros y maestras de ciencias sociales. Las competencias que han de dominar los maestros para enseñar ciencias sociales. Lo que han de hacer y saben hacer los maestros críticos al enseñar ciencias sociales y los problemas que pueden facilitar una comprensión de lo que sucede en el mundo.

En este apartado también se retoman algunos cambios en la conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Para ello se retoman el currículum de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado para dar respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar didáctica de las ciencias sociales?

3.1. Origen de la didáctica de las ciencias sociales

Pagès (2000) ubica el origen de la didáctica de las ciencias sociales en: (a) los problemas de la práctica de enseñar; de (b) la creación e institucionalización de la didáctica de las ciencias sociales como área de conocimiento universitaria; la (c)

nueva conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales y de (d) las finalidades del currículo en la formación del profesorado.

La didáctica general pretende dar respuesta a una preocupación desde los orígenes de la escuela pública como es el saber enseñar contenidos. Esta preocupación ha sido atendida a partir de la construcción de modelos generales para los problemas de la enseñanza de todo tipo de contenidos. Pero esta preocupación por la enseñanza de los contenidos escolares se convierte en un problema hasta su masificación. Las didácticas específicas como nuevos ámbitos en el campo educativo y en la formación del profesorado indagan las causas del problema de la enseñanza de los contenidos escolares.

Pagès (2000) piensa que la institucionalización de las didácticas específicas como campo de conocimiento y área del saber universitario tiene una importancia en la construcción de la didáctica de las ciencias sociales pilar de la formación del profesorado. Las didácticas específicas como ámbitos dedicados al análisis y a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos y la formación del profesorado se sitúan en la década de los sesenta y setenta. Pero su institucionalización como campo de conocimientos y su reconocimiento como área del saber universitario se originó en España en la década de los ochenta.

Las didácticas específicas surgen de la reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares y de los problemas de la práctica. Pagès reconoce que las didácticas no hubieran existido sin la preocupación de la reflexión y el análisis. Incluso sin la masificación del sistema educativo y la aparición del fracaso escolar. La aparición de un campo de conocimientos teórico-prácticos cuya institucionalización se plasmó con la aparición de las didácticas específicas en la formación del profesorado y en la universidad.

La aparición de las didácticas específicas es consecuencia del protagonismo del profesorado. Los maestros de educación primaria y secundaria iniciaron una renovación de sus prácticas creando nuevos conocimientos desde su propia reflexión en la práctica y sobre la práctica. La didáctica de las ciencias sociales como

área de conocimientos y la didáctica de las disciplinas que la forman: (a) didáctica de la geografía; (b) didáctica de la historia; (c) didáctica de la historia del arte, se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales (Pagès, 2000).

Para Pagès (2000) Las didácticas específicas se ocupan de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Incluso pretenden elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende ciencias sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. También son conocimientos que emergen de la práctica y se dirigen a la práctica. Pero constituye un cuerpo de conocimientos distintos del cuerpo de conocimientos que constituyen la propia enseñanza de las Ciencias Sociales. Son conocimientos construidos en, y desde la práctica de sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y dirigidos al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender qué hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo.

El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales y la base de su currículum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica de enseñar el oficio de enseñar ciencias sociales.

3.1.1. La Didáctica y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Para Pagès (1994) la didáctica ha sido considerada tradicionalmente una rama de la pedagogía dedicada al estudio del proceso de instrucción y de la educación en clase. Según la conceptualización clásica de Tomachewski (citado por Pagès, 1994) la didáctica es la teoría general de la enseñanza.

Tomachewski considera que el objeto de estudio de la didáctica se desarrolla a través de siete ámbitos problemáticos: (1) la determinación de los fines y los objetivos de la enseñanza, (2) la descripción del proceso de enseñanza en su forma general y el descubrimiento de las leyes de este proceso, (3) la derivación de principios y reglas para el trabajo del profesorado en la clase, (4) la concreción del contenido de la clase que el alumnado puede asimilar dado su desarrollo y las diversas actividades prácticas que debe realizar, (5) la formulación de los principios fundamentales de la organización de la clase para conseguir que el alumnado aprenda, (6) el análisis de los métodos que el profesorado ha de utilizar en la enseñanza y (7) la selección de los medios materiales que deben utilizarse en clase.

Para el autor estos problemas interesan a la didáctica en la medida que tiene importancia para todas las asignaturas.

Para Pagès (1994) las didácticas especiales para su nacimiento y crecimiento parten de la decisión de incluir y priorizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje el contenido de unos saberes concretos. El autor dice que la didáctica de una disciplina puede ser considerada como la ciencia que estudia en un campo o área de conocimientos particulares los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz.

La didáctica especial pone el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos y no en los procesos de enseñanza/aprendizaje en sí mismos. Para las didácticas especiales los siete ámbitos problemáticos de la propuesta de Tomachewski sólo tiene sentido cuando se aplican a los contenidos de asignaturas o áreas concretas (Pagès, 1994).

3.1.2. La finalidad de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

Pagès (1994) cree que la finalidad de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales es analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la

historia y otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos. La Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales pretenden detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. La didáctica surge y es válida en el terreno de la enseñanza y en la práctica de las aulas.

Bronckart (citado por Pagès, 1994) considera la práctica, la realidad de las aulas y debe ser el centro, el corazón de los dos tipos de intervenciones que pueden hacer aumentar el conocimiento didáctico: la teorización y la modificación de las prácticas. El autor cree que para teorizar las prácticas es necesario una toma de consciencia de la naturaleza de las finalidades, explícitas e implícitas de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Esto permite identificar un conjunto de objetivos realistas, compatibles con el estado general de la enseñanza de cada disciplina.

El estado de las prácticas actuales necesitan ser conocidas y analizadas en la situación de la clase, sus programas, sus métodos y sus técnicas de evaluación. Incluso necesitan analizar el grado de coherencia entre los objetivos definidos y las prácticas efectivas. La modificación de las prácticas consiste en definir y experimentar estrategias nuevas y diversificadas y evaluar su eficacia real.

La práctica para analizarla, modificarla o para proponer alternativas hay que averiguar las ideas, teorías y propósitos que vehiculan el currículum, las ideas y los criterios que utiliza el profesorado para implementarlo en la práctica.

Para Pagès (1994) es fundamental considerar el saber que se enseña y se aprende para transformar las relaciones binarias de la didáctica general enseñanza/aprendizaje en unas relaciones ternarias enseñanza/saber/ aprendizaje son las que dan sentido a las didácticas especiales y constituyen la base del sistema didáctico. Incluso la didáctica adquiere así un carácter privilegiado para intervenir en el análisis y desarrollo del currículum tanto del prescrito como del práctico, de los saberes que se enseñan y de la formación del profesorado.

Pagès cree que para formar profesionales de la enseñanza, la didáctica de la historia y las ciencias sociales necesitan delimitar su ámbito de actuación. Para ello

hay que definir sus objetivos, establecer sus métodos y elaborar el saber teórico y práctico. El autor señala que para alcanzar estas metas tanto en la teoría como en la práctica se dispone de un instrumento privilegiado: el currículum.

3.1.3. La Didáctica de las Ciencias Sociales y el currículum del área

Pagès (1994) dice que la Didáctica de la Historia, las Ciencias Sociales y el resto de las asignaturas han crecido y se ampara en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico. El autor considera a esta como hija del currículum y de las teorías que en él se vehiculan. Pagès considera el currículum como una construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales. Incluso se refleja en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica. La construcción social históricamente determinada constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad.

Pagès dice que las relaciones entre la teoría - el diseño del currículum – y la práctica – la enseñanza – han constituido y constituyen el aspecto más problemático de cualquier innovación, cambio o reforma curricular. Estas han generado teorías y modelos de intervención diferentes según se ponga el énfasis en el predominio de un polo o de otro. Ellas también han determinado las modalidades de formación inicial y continua del profesorado y el papel de la didáctica en la solución de los problemas de la práctica.

3.1.3.1. ¿Cómo han influido en la didáctica de la historia y las ciencias sociales y en la formación didáctica del profesorado las diferentes teorías curriculares?

Pagès (1994) ubica el objeto de la didáctica en las interrelaciones que se producen, se observan, reconstruyen y modifican entre el profesorado, el alumnado y el saber.

Es fundamental para la didáctica apoyarse en la influencia del currículum y de las teorías porque el currículum determina qué saberes han de enseñarse y por qué, sugiere quién los ha de enseñar y cómo.

Pagès destaca la reorganización del sistema educativo español y la implementación de unos nuevos currícula en la enseñanza primaria, secundaria y universidad que ofrecen los currícula prescritos para mantener la actual situación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para intentar mantener o cambiar la formación del profesorado responsable de su implementación en la práctica.

Pagès (1994) plantea el papel que ha tenido, tiene y puede tener la didáctica de la historia y las ciencias sociales en la solución de los problemas de la práctica y en la formación del profesorado a través del análisis de tres modelos curriculares. El currículum técnico es el modelo que durante más tiempo ha determinado el currículum. Incluso ha presidido la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Al ser el modelo dominante en el diseño de los currícula como en la práctica educativa. Su finalidad en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es la transmisión de valores tradicionales, hegemónicos.

Para Pagès el currículum técnico defiende una concepción conservadora de la sociedad y del status quo basada en la necesidad de formar buenos ciudadanos y ciudadanas. Este selecciona los saberes que permitan cubrir estas finalidades. El modelo de enseñanza / aprendizaje de este currículum técnico se basa en la transmisión verbal del conocimiento en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimiento.

Pagès ubica en el currículum técnico los objetivos de la enseñanza desde una concepción de aprendizaje del conductismo. Incluso el papel del alumno desde este modelo curricular se deriva de sus capacidades al fomentar comportamientos pasivos, basados en un pensamiento rutinario. Mientras que la relación del alumno y la alumna con el saber es subordinada al situar el conocimiento en una posición externa al alumno. Es a través del profesorado y los materiales curriculares

seleccionados que el conocimiento puede ser aprendido, identificado, conocido y memorizado. La finalidad de la selección del conocimiento es no permitir al profesorado más que una sola lectura del mismo. De esta manera el profesorado lo presenta ordenado y secuenciado a lo largo de los distintos cursos de cada etapa educativa.

La formación del profesorado desde la concepción del currículum técnico ha consistido tradicionalmente en una preparación de tipo cultural y técnico basado en el dominio de los saberes científicos y algunos métodos de la geografía y la historia para la toma de decisiones sobre el cómo enseñar (Pagès, 1994).

Otro de los modelos curriculares motivo de análisis por Pagès es el currículum práctico o como proceso social. Este se ha identificado con los principios de la escuela activa y de la renovación pedagógica. Las razones que explican la aparición de este enfoque es que el currículum se crea en la práctica y es donde adquiere sentido. Otra de las razones es la inexistencia de evidencias que demuestren que los valores tradicionales sean alcanzados por los niños, niñas y jóvenes a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La implantación del currículum práctico se sitúa en los años sesenta - principios de los setenta y se mantiene en la actualidad.

Pagès dice que el currículum práctico parte de la reflexión axiológica y comparte los principios del movimiento progresista para la escuela nueva. Esto lo lleva a poner énfasis en el alumno o la alumna, en sus necesidades personales y en las nuevas teorías psicológicas procedentes del cognitivismo piagetiano. Para el autor la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde este enfoque se basa en la vida y en los problemas reales del alumnado. Esto a los alumnos les permite pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses. Con el interés puesto en el alumno y en la vida la formación de una conciencia cívico-patriótica y los conocimientos disciplinares dejan de estar situados en como los conciben las ciencias y cómo se enseñan en la universidad.

El conocimiento para Pagès (1994) es un medio para el desarrollo personal. Este no se concibe como una finalidad en sí mismo ni como un medio para intervenir en la sociedad. El autor señala que para favorecer el pensamiento y desarrollar capacidades cognitivas se da preferencia a los métodos. Con esto se pretende que el alumnado “descubra” la realidad como si la realidad pudiera ser descubierta al margen de las teorías y los conceptos que la hacen inteligible.

El currículum crítico concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte para la construcción de conocimientos y para el análisis de los problemas sociales. El modelo curricular entre sus principales aportaciones están: (a) plantear el carácter ideológico del currículum y de la práctica, (b) fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico.

Pagès (1994) dice el alumno debe aprender a pensar críticamente la realidad social. Este ha de formar un pensamiento dirigido a la acción y transformación de la realidad al situarse ante el conocimiento de manera diferente a los modelos anteriores. El conocimiento que se presenta en el currículum y se enseña en la práctica ha de ser planteado de otra manera.

Pagès piensa que el contenido en el currículum crítico adquiere un lugar predominante al enriquecerse y ser predominante. El contenido deja de ser factual como en el primer modelo o un contenido subordinado al interés del alumnado que ha de descubrirlo como en el segundo modelo. Para el autor el conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. Pagès dice que el presente es el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. El investigador considera como eje vertebrador de la enseñanza la complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos para aprender lo conocido como lo desconocido.

Para Pagès los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se apoyan de los principios del constructivismo y del desarrollo de capacidades de orden

superior, específicamente las del pensamiento crítico. El profesorado ha de facilitar contenidos a los estudiantes para que evalúen las evidencias de los hechos, detecten inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones. Incluso han de diferenciar y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos y emitir sus opiniones con conocimiento de causa. El profesor ha de predisponer al alumnado para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social.

Pagès considera que se puede convertir el conocimiento histórico y la formación social en un conocimiento útil para los estudiantes y para la sociedad. El autor considera necesaria la formación del profesorado en la línea de las teorías de Giroux. El profesor como intelectual comprometido o Schon el profesor como práctico reflexivo y de las aportaciones de la investigación acción o de las comunidades autoreflexivas por las que apuestan los partidarios del currículum crítico.

Pagès cree que el profesorado debe dar respuesta al análisis, a la comprensión de los problemas de la práctica y a la búsqueda de soluciones a los mismos para que los distintos proyectos curriculares puedan ser asumidos por el profesorado como instrumentos del cambio de sus prácticas. El investigador señala que al considerar la didáctica como una disciplina curricular permite plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica para facilitar la elaboración de estrategias de formación para el desarrollo y el cambio del currículum.

3.1.4. La Didáctica de la Historia

Pagès (2010) dice que la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella o a su lado para darle una especie de suplemento pedagógico útil. Esta se ocupa de (a) razonar sobre su enseñanza, (b) de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina al servicio de este aprendizaje, (c) busca

la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña. Para Moniot (citado por Pagés, 2010) se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa.

Lim (citado por Pagès, 2010) señala la didáctica consiste en interrogarse sobre lo que pasa desde el punto de vista del aprendizaje de las disciplinas. La finalidad de la didáctica son los saberes adquiridos: se enseña para que los alumnos construyan y adquieran saberes. Jonnaert (citado por Pagès, 2010) la didáctica trata de las relaciones específicas que se establecen entre un maestro, un alumno y un saber, en un contexto escolar y en un momento determinado.

Pagès (2010) cree que la didáctica de las ciencias sociales es un campo de problemas derivado de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales. Sin embargo, depende teóricamente de conocimientos adoptados de otras didácticas.

Merchán (citado por Pagès, 2010) señala que es necesario cuestionar la identidad y naturaleza de las didácticas específicas. Incluso agrega que no se puede escapar el carácter de artificio académico que tiene cualquier división del conocimiento. Entre sus razones están las burocrático-administrativas que conducen a la clasificación. Otra es la configuración de campos de saber y poder. Esta última razón habla de la existencia de distintas especializaciones en el campo de la didáctica. Pero también puede ser un obstáculo para el desarrollo del conocimiento integrado que se propone para la educación. El autor considera que el enfatizar en lo específico de cada una de las didácticas es con el fin de afirmar su identidad y conducir a la pérdida de la perspectiva global que requiere la comprensión de la realidad escolar.

Merchán dice que no hay que abandonar la elaboración de propuestas de trabajo en el aula. Estas sirven para mejorar el aprendizaje de los niños y de los jóvenes. Pero si es necesario ocuparse de la lógica que gobierna el mundo real. El fin es enriquecer las propuestas, matizarlas y considerar cuales son las condiciones de su viabilidad.

Alurralde & Barbieri (citado por Pagès, 2010) reivindica la necesidad de la didáctica y su carácter de disciplina autónoma. Al comunicar el ejercicio de la profesión docente como un conjunto de exigencias que tienden a la capacitación de los profesores de historia. Para que (a) actúen como educadores de un campo específico de conocimientos en un espacio educativo particular. Estas se relacionan con (b) las concepciones de los docentes sobre las prácticas educativas y los (c) modelos que las condicionan.

Pagès (2010) cree que la función del docente debe dirigirse a facilitar la autonomía y el control del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos para aprender a aprender. Esto lleva a reflexionar en la formación de profesionales de manera independiente capaces de asumir críticamente su práctica cotidiana y de razonar en las múltiples relaciones entre sociedad e institución educativa. También las influencias del contexto que condicionan sus representaciones y orientan sus prácticas concretas.

Para Fioreti & Moglia (citadas por Pagès, 2010) consideran a las didácticas específicas como campos de conocimiento diferenciados de sus disciplinas de origen y de la didáctica general. Estos campos tienen distintas trayectorias y tradiciones disciplinares que vienen produciendo desarrollos teóricos que explican las características particulares que suponen la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes objetos de estudio. Incluso una didáctica específica no se piensa como una instancia de las teorías producidas por los científicos en un proceso selectivo y simplificador de ese saber para hacerlo asequible a docentes y alumnos.

Las autoras piensan que una didáctica específica no debe buscar el “mejor” modelo basado en una teoría de la enseñanza y del aprendizaje para que sea replicado en las aulas. Incluso hay que considerar la especificidad de cada objeto de estudio que se enseña y se aprende. Pero si consideran que estos campos comparten una búsqueda epistemológica y metodológica que incluya en sus reflexiones teóricas el conocimiento disciplinar específico que se construye en las prácticas de enseñanza a la hora de observar e interpretar cómo docentes y alumnos se vinculan con él en las aulas.

Pagès (2010) señala que el debate sobre la didáctica de las ciencias sociales no está cerrado. Porque la didáctica de las ciencias sociales como el resto de las didácticas enfatiza el papel de los contenidos de las ciencias de referencia como una de las principales características. Está tiene un corpus teórico y metodológico para considerarse un área de conocimientos con características propias.

3.2. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado

En la formación del profesorado la principal ocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales es enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales. Esta enseñanza se produce en un contexto institucional y requiere de la colaboración de otras enseñanzas. Investigaciones sobre el conocimiento del profesorado consideran las didácticas específicas uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ocupa un lugar central en el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales. Pagès afirma que la formación del profesorado de enseñanza primaria en didáctica de las ciencias sociales y de secundaria ha estado supeditada a los saberes disciplinares como a los psicopedagógicos. En ambos casos la formación es incompleta y deficiente.

Delgado (citado por Pagès, 2000) en su investigación sobre la formación histórica de los maestros en la España del siglo XX, los planes de estudio del Magisterio de 1967 y de 1971 no dieron una respuesta satisfactoria a la formación profesional de los maestros para aprender a enseñar ciencias sociales.

El plan de estudios 1967 orientó la formación de los maestros en los aspectos metodológicos y didácticos. La historia y la geografía pasaron a denominarse didáctica pero no fue ésa la orientación que se le dio a su enseñanza. Incluso la

enseñanza de la historia se orientó hacia la formación didáctica pero siguió una línea culturalista de conocimiento de contenidos. Las razones fueron un equivocado planteamiento educativo; la escasa formación didáctica del profesorado de las Escuelas Normales.

El plan de estudios 1971 derivado de la Ley General de Educación y en vigencia hasta principios de los años noventa no solucionó los problemas de la formación didáctica del profesorado de primaria. Entre las razones se encuentran: (a) un currículum pensado para enseñar en la segunda etapa de Educación General Básica y no en la primera; porque (b) la didáctica estaba subordinada al resto de disciplinas profesionales con un porcentaje mayor de horas pedagógicas. Los conceptos educativos generales se valoran más y se reduce su aplicación en las materias específicas que han de constituir la base del trabajo de los maestros.

La formación del profesorado de secundaria para enseñar ciencias sociales era peor. La Ley General de Educación creó el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). La finalidad era dar un barniz profesionalizador a los licenciados que deseaban incorporarse a la función pública. Sin embargo, la didáctica de las ciencias sociales, ni el resto de las disciplinas que se impartían consiguieron formar en este profesorado una competencia didáctica para enfrentarse a la complejidad de la enseñanza de los saberes sociales. (Esteve; García & Pagès, citados por Pagès, 2000)

En el profesorado de educación secundaria surge la preocupación inicial por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales y la didáctica de las ciencias sociales. Al cuestionarse sobre sus prácticas y elaborar alternativas para una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia diferente. La Reforma Curricular impulsada por la LOGSE y la enseñanza universitaria lucharon por conseguir el reconocimiento de la didáctica de las ciencias sociales como área de conocimiento y dignificar en los planes de estudio de maestros y en la formación del profesorado de secundaria un papel muy activo.

Pagès (2000) considera los nuevos planes de estudio de la formación de profesores y el curso de posgrado para la formación del profesorado de secundaria institucionalmente mejor que en el pasado. Tal vez no esté en consonancia con las aportaciones teórico-prácticas realizadas en los últimos años.

3.2.1. ¿De dónde partimos para pensar e iniciar la formación de maestros y maestras de Ciencias Sociales?

Pagès (2011) plantea algunas ideas para que el profesorado de educación primaria y secundaria puedan enseñar unas Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar en un mundo tan complejo. El autor considera que un maestro para enseñar necesita reflexionar sobre la naturaleza de los saberes. Incluso las didácticas específicas han construido conocimientos sobre las especificidades de las distintas disciplinas escolares. Estas han investigado sobre sus problemas de enseñanza y aprendizaje. También han creado un corpus teórico y metodológico para elaborar planes y estrategias para intervenir en las aulas. Para que la formación de su profesorado se base en conocimientos surgidos de la práctica de enseñar.

Para Pagès no es tarea fácil determinar lo que el profesorado de Ciencias Sociales debe saber y debe saber hacer. Esto debe ser el resultado de una investigación amplia sobre lo que hace el profesorado cuando enseña y lo que hacen los didactas y otros profesores universitarios cuando forman al profesorado para enseñar. El perfil docente del profesorado para enseñar se determina con estas fuentes y se establecen las bases de su desarrollo profesional.

Banks & Parker (citados por Pagès, 2011) retoman la investigación sobre el impacto en la práctica de los grandes movimientos de reforma de la enseñanza de las Ciencias Sociales de la década de los 60 y de los 70 del siglo pasado y otras reformas en España para demostrar que la enseñanza de las Ciencias Sociales y de sus disciplinas es “altamente resistente” a la influencia de las reformas curriculares impuestas desde la política o la academia.

En la formación del profesorado ocurre algo parecido. Una de las razones de acuerdo con Pagès (2011) es que nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas, solo si hay cosas que son francamente mejorables.

Otra de las razones para comprender la resistencia al cambio que se produce en las prácticas de aula como en la formación del profesorado es la escasa atención que ha despertado la investigación de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas en España. La escasa o nula atención que se ha prestado a los resultados por quienes deciden el currículo como quienes lo aplican en las distintas etapas educativas o en la formación del profesorado.

En España en las últimas dos reformas de la formación del profesorado o en los cambios curriculares realizados en la enseñanza primaria y secundaria a partir de la LOGSE y de la LOE han sido más importantes las tradiciones y rutinas que los resultados de las investigaciones. Sin embargo, en España existe suficiente investigación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales más en secundaria que en infantil y primaria. Pero sigue siendo escasa la investigación sobre la formación del profesorado para su enseñanza.

Pagès (2011) reconoce que el profesorado que se dedica a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la formación del profesorado se olvidan que sus prácticas pueden ser investigadas. En estas se pueden encontrar algunas de las claves que ayudan a entender por qué los maestros tienen dificultades en lograr que su alumnado aprenda Ciencias Sociales. Esta fue una de las razones por las que Pagès inició una línea de investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales y de Historia.

El grupo GREDICS que coordina Pagès tiene entre sus finalidades la investigación sobre la formación del profesorado. Las investigaciones que fomentan esta línea de investigación y las que se están realizando en otros países deben proporcionar información para desarrollar programas de formación en relación con los problemas de la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La investigación sobre la formación del profesorado para la enseñanza de las Ciencias Sociales es

fundamental para tomar decisiones sobre el perfil del profesorado de Ciencias Sociales que necesitan las escuelas y la sociedad.

Las investigaciones realizadas en el mundo anglosajón como las de Hover & Adler (2008) o las más antiguas de Banks & Parker (1992) o de Armento (1996 a 2000) son referentes para saber qué y cómo investigar. Las investigaciones se han realizado en contextos diferentes al contexto español y europeo. Esto lleva a seguir investigando cómo son las prácticas de formación del profesorado de Ciencias Sociales en España.

Pagès señala que algunas investigaciones apuntan a la importancia que tiene la formación didáctica del profesorado como la de Gudmundsdóttir y Shulman (2005) quienes afirmaban que era necesario que la formación del profesorado se centrara más en el conocimiento didáctico del contenido. Actualmente en la mayoría de los programas de formación del profesorado los estudiantes aprenden primero la materia, métodos generales de enseñanza, psicología y sociología. Pero se hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos.

Para Pagès los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos. Esto en la formación del profesorado de secundaria se da antes de su formación profesional al realizar una licenciatura en una materia concreta.

Pagès (2011) dice que los programas de formación del profesorado de Ciencias Sociales así como su investigación y su propia práctica están atravesados por elementos procedentes de la propia naturaleza del saber social, de sus disciplinas de referencia, de los valores que se otorgan a este saber en las escuelas y en la sociedad. El currículo escolar y el currículo de formación de profesores están impregnados de la naturaleza ideológica y axiológica de los saberes sociales, geográficos e históricos.

Pagès considera que el profesorado que se ha de formar es aquel que promueva el conocimiento como construcción social. Este es interpretado en función de los

problemas sociales existentes en cada momento histórico. El conocimiento entendido como construcción social ha de reflejar el pluralismo científico, social y político de cada sociedad. Incluso al contrario se puede formar un profesor que promueva un enfoque objetivo y estático del pasado y del presente de las sociedades.

La formación del profesorado y los cambios en el currículo escolar han de ir de la mano. El profesorado tiene que desarrollar competencias profesionales que se han de traducir en las competencias que debe desarrollar el alumnado. Incluso es importante diferenciar las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos educativos no universitarios, en la escuela obligatoria y en las prácticas de formación docente. Estas tienen unas lógicas distintas al obedecer a finalidades y propósitos sociales y educativos diferentes (Pagès, 2011).

Pagès (2011) dice que la escuela enseña Ciencias Sociales con el propósito de ubicar a la ciudadanía en su mundo para que aprenda a participar activamente en él. En la Universidad se forman unas personas que han optado libremente dedicarse al oficio de enseñar Ciencias Sociales. La formación del profesorado exige saber qué ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Ciencias Sociales.

Adler (citado por Pagès, 2011, p. 6) plantea la investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales a través de cinco ámbitos que presenta en forma de preguntas:

¿Cuáles son las prácticas actuales en la formación de profesores de Ciencias Sociales y qué impacto tienen en las creencias, las actitudes y las prácticas de los estudiantes de profesor?

¿Qué sabemos sobre las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor y de los profesores de estudios sociales y qué sabemos sobre los factores que pueden contribuir a reestructurar sus creencias y sus actitudes?

¿Qué sabemos sobre el conocimiento del contenido y el desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico – la didáctica en nuestra conceptualización - de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales?

¿Qué sabemos sobre los educadores de los profesores de estudios sociales-los didactas, nosotros y qué podemos aprender de los estudios conocidos por los propios educadores de profesores?

¿Cómo las iniciativas políticas y los políticos han afectado los programas de educación de profesores y a sus participantes?

Pagès (2011) señala que España puede dar respuesta a la segunda pregunta sobre las representaciones sociales, las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor sobre las Ciencias Sociales. Incluso él ha investigado las representaciones que ha incorporado como un elemento clave de los programas de formación de los futuros profesores de primaria y secundaria.

En opinión de Pagès la indagación sobre las representaciones que tienen los futuros docentes de la docencia y de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser el punto de partida del conocimiento profesional. El futuro maestro tiene experiencias como alumno y recuerdos de la enseñanza de las Ciencias Sociales que ha recibido durante su escolaridad son los “lentes” con los que los futuros docentes se ubican ante la didáctica.

Pagès (2011) utiliza el recuerdo de los futuros docentes en la propuesta de formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. El autor contrasta el recuerdo con otras experiencias como: (a) narrativas escritas o audiovisuales sobre prácticas docentes del profesorado de Ciencias Sociales, utiliza la investigación de Evans sobre los (b) estilos de enseñanza, (c) distintos fragmentos de las obras de Frank MacCourt sobre sus vivencias como alumno, profesor novel y experto, y (d) fragmentos sobre clases de Ciencias Sociales de películas.

3.2.2. ¿Qué competencias han de dominar los maestros para enseñar Ciencias Sociales?

Pagès (2011) piensa que el diseño de los planes de estudio en la formación docente para enseñar contenidos intervienen dos elementos claves: su (1) formación científica y su (2) práctica profesional. La formación científica es el resultado de la formación recibida en la universidad como alumno de las disciplinas científicas. En estas el futuro docente ha decidido especializarse en el caso del profesor de secundaria. Incluso el profesorado generalista de educación primaria también ha decidido especializarse del conjunto de disciplinas que deberá enseñar.

La práctica profesional está determinada por los currículos y las tradiciones dominantes en la enseñanza de las disciplinas escolares. Estos dos elementos están atravesados por las representaciones que el profesor ha ido construyendo en su paso por la escuela desde el primer día como alumno hasta el día en que finaliza una carrera universitaria.

Pagès menciona que las representaciones sobre las disciplinas son un importante campo de investigación didáctica para comprender qué sucede cuando se enseña y se aprende Ciencias Sociales en las aulas. La formación del profesorado debe crear situaciones para que los futuros profesores contrasten sus representaciones con los saberes epistemológicos de las distintas Ciencias Sociales.

Para Páges (2011):

Se trata de formar docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan utilizar los contenidos del currículum, de los libros de texto, de los materiales para seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa (p. 7).

Los docentes han de saber identificar de las Ciencias Sociales su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares y en las razones de su elección. Pagès considera que enseñar supone elegir de aquellos conocimientos

históricamente construidos una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad. Esta pequeña parcela puede a los alumnos socializarles en unos valores ya existentes o puede permitir construir sus propios valores alternativos.

Para Pagès el profesorado debe construir sus marcos de referencia para realizar la selección y secuencia de contenidos que requiere el grupo al que ha de enseñar con conocimiento de causa. De esta manera ha de estar en condiciones de contrastar sus decisiones con el resto de colegas del mismo centro educativo. Incluso el autor reconoce la organización de los saberes sociales en tres ejes: (1) histórico permite a la ciudadanía ubicarse temporalmente y comprender la diversidad de fenómenos, otro (2) geográfico que permite la ubicación espacial y la comprensión de las relaciones espaciales, ambientales y las distintas formas de desarrollo, finalmente un eje (3) ético-político cuya finalidad es comprender las instrucciones y las organizaciones sociales y políticas en diferentes épocas y lugares.

Estos tres ejes pueden generar el conocimiento disciplinar o un currículo centrado en problemas sociales relevantes, en cuestiones socialmente vivas o en la cotidianidad. El saber disciplinar actúa como un medio para ubicar a los y a las jóvenes en su mundo que es el resultado de una evolución. Este se sitúa en un territorio cuya lectura ayuda a comprender las relaciones entre sus fenómenos y que está contextualizado e impregnado de valores éticos y de decisiones políticas. (Pagès, 2011)

En un trabajo reciente Canals & Pagès (citados por Pagès, 2011) han dado cuerpo a la competencia social y ciudadana a través de los cuatro ejes y los siguientes ámbitos competenciales: (a) la construcción de la identidad y el desarrollo del pensamiento social, (b) la ubicación en el mundo y acciones para la sostenibilidad, (c) la construcción de la conciencia histórica y (d) el desarrollo de la conciencia ciudadana.

Para los autores el desarrollo de competencias escolares en Ciencias Sociales puede pasar por los tres ejes y los cuatro ámbitos. A estas competencias hay que añadirles aspectos transversales útiles para la vida para ubicarse en el mundo y actuar en él. Esto puede orientar las competencias profesionales que no deben pensarse en términos de acumulación de saberes disciplinares. Las competencias deben profundizar en alguno de los saberes a través de un trabajo epistemológico y metodológico.

Pagès considera que la práctica docente es el ámbito fundamental para comprobar el desarrollo de las competencias profesionales. Gutiérrez & Zapata (citados por Pagès, 2011) señalan que el aula es el lugar por excelencia donde se focalizan los cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la transformación de las prácticas en su interior solo se da a medida que estas puedan ser planteadas y reflexionadas de forma continua por los autores del proceso educativo.

En el aula, los futuros docentes han de saber lo que han de enseñar y han de ubicarlo tanto epistemológicamente (en relación con la disciplina científica) como didácticamente (en relación con el currículo y con la enseñanza de los contenidos que han de ser aprendidos por los alumnos y su valor educativo). Ellos también han de aprender a organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje. Incluso los profesores han de proponer, desarrollar, evaluar proyectos educativos y saber adecuar sus propuestas a los contextos.

Pagès (2011) distingue las prácticas y el trabajo en el aula claves para el desarrollo profesional del profesorado. Las prácticas pueden ser transmisoras de modelos educativos obsoletos y anclados en concepciones pedagógicas muy antiguas. Estas por el contrario pueden ser potentes elementos de otra socialización y de desarrollo autónomo, crítico y creativo del profesorado. Una buena formación del profesorado requiere de buscar la relación entre las prácticas y la formación más teórica.

Para Pagès una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales es partir de la práctica para comprenderla, teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas.

Armento (citado por Pagès, 2011) afirma que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que ver con nuestras creencias, conocimientos y otras cosas. Entre esas cosas se encuentran la comprensión de los niños, la comprensión de las multitudes y las formas en que ellos aprenden. La enseñanza también tiene que ver con la alegría, con el poder de aprender y con todas las formas en que los profesores pueden integrar sus conocimientos, habilidades y disposiciones para crear medios de aprendizaje que ayuden a los niños a crear significado a sus vidas.

Pagès (2011) cree que los futuros profesores tratan de sintetizar su conocimiento, creencias, valores y habilidades a medida que interactúan con los niños durante la práctica y la enseñanza. Sin embargo, las investigaciones demuestran el peso de las representaciones previas. La instrucción de las Ciencias Sociales está enfocada principalmente en la transmisión de hechos sin intención. Esto conduce a un abismo entre el contenido de las clases de didáctica de las Ciencias Sociales y la habilidad de los futuros profesores para enseñar.

Para Kagan, y Zeichner (citados por Pagès, 2011) la investigación general acerca de la práctica de la enseñanza del estudiante documenta los problemas que los futuros profesores tienen en conceptualizar e implementar una instrucción reflexiva, creativa y sólida.

Pagès (2012) considera que la práctica reflexiva puede permitir fortalecer la formación profesional. El autor dice que un profesor o una profesora de historia y de ciencias sociales que se ubiquen en el campo de la práctica reflexiva están en el nivel de conciencia y de uso de sus propios marcos de referencia. Esto al profesorado le permite una racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuenciación de los contenidos. Incluso con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza en la fase pre-activa y durante la enseñanza.

Pagès cree que enseñar al profesorado cuáles son sus marcos de referencia es enseñarles a adquirir y desarrollar competencias profesionales para analizar sus prácticas e intervenir de manera consciente en ellas. El autor indica la importancia de dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella. El profesor para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico – un pensamiento social crítico y creativo de su alumnado.

Para el autor las competencias profesionales son el conjunto de herramientas que el profesorado ha de utilizar a fin de tratar una situación educativa con éxito. Estas competencias están integradas por los saberes teóricos y prácticos. Estos saberes son fundamentales para diseñar y guiar la acción.

La formación inicial de los y de las futuras docentes que se relacionan con la enseñanza de los saberes escolares de las ciencias sociales y de la historia tienen sus orígenes en las fuentes socio antropológica, epistemológica, psicológica y didáctica. Para esto son básicas dos estrategias: (1) las representaciones que los y las docentes han construido a lo largo de su vida escolar como alumnos y alumnas, y (2) relacionar la teoría y la práctica de manera tal que esta última informe de los problemas sobre los cuales el futuro docente deberá intervenir, no sólo durante la fase del prácticum sino durante su vida profesional.

Pagès (2012) dice que enseñar es un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y mediación. Enseñar es también un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias. Es un acto ético impregnado de autonomía y reviste un carácter de servicio a la comunidad. El autor menciona que las actitudes necesarias para enseñar reposan sobre una formación teórica y una práctica sólida que genera una práctica reflexiva.

Pagès (2012) plantea que un docente o una docente es considerado un práctico reflexivo cuando toma decisiones adecuadas y pertinentes a las necesidades de

aprendizaje de su alumnado. La reflexión se convierte en el eje fundamental de su desarrollo profesional. Para Perrenoud (citado por Pagès, 2012) la práctica reflexiva favorece la acumulación de saberes de la experiencia. Incluso acredita una evolución hacia la profesionalización y prepara para asumir una responsabilidad política y ética. Esto le permite hacer frente a la complejidad de las tareas y abre la cooperación con los colegas e incrementa las capacidades de innovación.

Las aportaciones de Wayne Ross y de Thornton (citados por Pagès, 2012) desde la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales proporcionan ideas para repensar la formación inicial como la continua del profesorado para que actúe como práctico reflexivo. Las ideas de Adler y otros investigadores proporcionan elementos para que los profesores de formación del profesorado investiguen sus propias prácticas docentes y su relación con la práctica del profesorado de la etapa educativa para la que los preparan y a los docentes. Esta es una línea de investigación que se tiene en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Audigier (citado por Pagès, 2012) Dice que si enseñar historia es un oficio este exige una formación profesional particular. La columna vertebral de dicha formación debe ser, puede ser, merece ser, es la formación didáctica. Pagès concibe una formación teórica más disciplinar en secundaria y más psico- socio- pedagógica en educación infantil y primaria. El autor dice que la historia y la historia escolar incluyen información histórica e interpretaciones históricas. La enseñanza de la historia escolar entre sus principales problemas se encuentran las dificultades para que el alumnado se le enseñe historia a partir del conocimiento de diferentes interpretaciones de un mismo hecho.

Pagès considera que el profesorado ha de ser capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso. De esta manera ha de lograr el desarrollo de habilidades del pensamiento para facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas, comprobar hipótesis, desarrollo de la imaginación, capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. El alumno de esta manera desarrollará una

conciencia histórica para comparar el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro.

Para Moniot (citado por Pagès, 2012) formar a los maestros es dotarles de la capacidad intelectual práctica y psicológica para que ellos hagan las elecciones más reflexivas. La didáctica ha de hacerles comprender que el profesor no puede pensar en lugar del alumno. El profesor ha de conseguir retarlo para que él piense y se convierta en un pensador capaz de utilizar los saberes históricos y sociales para ubicarse en su mundo e intervenir en él con conocimiento de causa.

Las investigaciones de Hernández, Valencia y Villalón son ejemplos que aportan a la investigación en la búsqueda de sentido de las prácticas docentes y su representación con el fin de diseñar estrategias coherentes y útiles para la formación inicial y continúa del profesorado de historia y ciencias sociales de todas las etapas educativas. Estas estrategias han de preparar un o una docente que consiga que su alumnado aprenda historia y ciencias sociales. Estas también se pueden utilizar para tomar decisiones sobre su vida, su presente y su futuro. Incluso para que construya un mundo mejor que el que le dejaran las generaciones que les han precedido.

3.2.3. ¿Qué han de hacer y de saber hacer los maestros críticos para enseñar Ciencias Sociales?

Pagès (2011) dice que el formar un profesional intelectual comprometido, reflexivo y crítico es el que ha de crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo. Giroux (citado por Pagès, 2011) propuso un conjunto de ideas y sugerencias para formar un profesorado crítico y reflexivo en Ciencias Sociales.

El autor afirmaba que había que preparar al profesorado para (a) desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, entendiendo por pensamiento crítico la capacidad de problematizar lo evidente, convertir en objeto de reflexión lo que

parece una herramienta. Incluso examinar críticamente la vida que llevamos; (b) presentar a los estudiantes los temas y acontecimientos de las Ciencias Sociales en forma problemática; (c) saber relacionar los hechos con los valores.

Giroux (citado por Pagès, 2011, p. 12) considera que:

La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores, que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo trascendente. Lo decisivo aquí es que cualquier concepto de marco de referencia ha de presentarse a los estudiantes como algo más que un marco epistemológico debiendo incluir una dimensión axiológica.

(d) Contextualizar la información y enseñar a los estudiantes a salir de su propio marco de referencia para poder valorar la legitimidad de un hecho, concepto o tema concreto; (e) enseñar a pensar dialécticamente, a partir de un sistema de relaciones, más que a hacerlo de manera aislada y dispersa; (f) enseñar algo de la naturaleza de la historia y de las Ciencias Sociales. Mostrar a los estudiantes cómo se ha de leer la historia y las Ciencias Sociales haciéndoles ver cómo han sido escritas; (g) enseñar lo que la historia y las Ciencias Sociales son: un intento de explicar el significado de lo sucedido y de las razones por las que ha sucedido.

Giroux propone un método para problematizar el contenido: (1) introduciendo los temas en forma de dilemas formulados como preguntas; (2) investigando qué sugieren las dimensiones interpretativas de las Ciencias Sociales acerca de la relación entre conocimiento histórico y social e intereses humanos, (3) ofreciendo a los estudiantes diferentes visiones de conjunto sobre el problema, contextualizándolo en el marco histórico y social más amplio posible.

Pagès dice que el modelo de profesor que defiende Giroux y que le parece adecuado para hacer frente a los retos del presente ha de poder ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Este profesor reflexivo, crítico ha de entender que las escuelas no se limitan a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos.

Las escuelas son lugares que presentan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Las escuelas no son lugares neutrales. Los profesores pueden adoptar una postura neutral. La escuela, el aula, la práctica como elementos determinantes en el desarrollo profesional del profesorado. La formación de los docentes de Ciencias Sociales como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva es, sin duda, uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren.

3.2.4. ¿Qué problemas pueden facilitar la comprensión de lo que sucede en el mundo hoy

Para Pagès (2011) algunos problemas que han de facilitar la comprensión de lo que sucede en el mundo son: (a) el modelo de docente de Ciencias Sociales ha de ser competente para acercar los saberes sociales a los problemas de la vida y del mundo; (b) el profesorado en activo, los futuros profesores y los didactas buscan alternativas para llevar a la práctica para que los jóvenes comprendan qué está sucediendo y puedan tener una opinión propia al respecto.

Pagès (2011) cree que el docente comprometido, el que ha sido formado como un intelectual crítico intentará buscar respuestas para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo. El autor considera la formación democrática de la ciudadanía el norte que debe orientar las prácticas y los contenidos.

Boyle-Baise (citada por Pagès, 2011) estableció tres enfoques en la formación de profesores de Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática: (1) El de la ciudadanía responsable personalmente, modelo conservador organizado en torno a la figura del buen ciudadano, (2) el de la ciudadanía participativa vinculado a los supuestos de la escuela viva, y (3) el ciudadano orientado a la justicia, el modelo que se corresponde a la teoría crítica y al pensamiento crítico y en el que se ubica el profesorado reflexivo.

Las finalidades de este modelo son: (a) enseñar sobre la diferencia, enseñar a partir de problemas, discutir problemas de equidad, enseñar el activismo social, (b) considerar las cuestiones sociales, elevar la conciencia social de los jóvenes, buscar las raíces de las injusticias, imaginar alternativas justas, (c) participar en los esfuerzos para lograr el cambio social, apoyar las causas justas, y (d) trabajar para lograr la justicia, posicionarse contra el acoso, combatir la discriminación, apoyar la inclusión.

3.2.5. Algunos cambios relevantes en la conceptualización de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado

Para Pagès (2000) la conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales y su cuerpo de conocimientos teórico-prácticos, que han ido surgiendo en los últimos años es radicalmente diferente al que se defendía en los años setenta.

La concepción de la didáctica de la historia del texto de Sánchez (como se citó en Pagès, 2000) consiste fundamentalmente en una relación de los medios o de las fuentes utilizables en su enseñanza. Para Sánchez el protagonismo en esta concepción de la didáctica lo tiene la historia y los medios que la propia historia ha generado para crear conocimiento del pasado como: (a) el conocimiento y la utilización de las fuentes históricas en la enseñanza; (b) seleccionar y secuenciar los contenidos que a través de estas fuentes pueden enseñarse; (c) qué problemas pueden generar su aprendizaje y cómo intentar superarlos.

En las Escuelas Normales utilizaban textos con concepciones parecidas para la formación de los maestros y de las maestras. Los profesores de historia eran los autores de los textos que incorporaban a su enseñanza y a la formación de los maestros unos conocimientos de tipo metodológico centrados en el cómo enseñar. La concepción de didáctica era algo distinta en otros textos donde se concebía como una metodología, incluía reflexiones sobre el valor de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre los contenidos y sobre algunos problemas de aprendizaje.

Una obra paradigmática es la de Leif & Rustin (como se citó en Pagès, 2000), dos partes de su obra estaban dedicados a la historia. El primer capítulo: una enseñanza difícil eran: ¿qué es la historia?, ¿para qué sirve la historia?, ¿es accesible la historia a los niños?, ¿hay que enseñar historia en la Escuela Primaria? El segundo capítulo: Cómo enseñar historia y cómo enseñar geografía.

Souto (como se citó en Pagès, 2000), ilustra la evolución producida en la didáctica en los últimos años. El autor empieza su trabajo definiendo qué entiende por didáctica de la geografía “un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia. También considera el contexto social y la comunicación con el alumnado. Incluso menciona que enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Hace falta conocer, cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje” (p. 12)

El autor parte de su obra la dedica a la geografía enseñada en las escuelas e institutos. Para analizar los planteamientos institucionales en el periodo comprendido entre 1960 y 1990 y la práctica de su enseñanza. En una segunda parte establece los elementos de una didáctica de la geografía para el siglo XXI, elementos que desarrolla en cinco capítulos (“finés y objetivos en una programación de geografía”, “los contenidos didácticos y la praxis de la geografía como cuerpo de conocimientos”, “metodología y estrategias de aprendizaje”, “metodología y procedimientos para enseñar” y “la evaluación geográfica”). En la tercera parte la

destina a la secuencia del aprendizaje geográfico en las diferentes edades escolares y la cuarta parte investigar para innovar en didáctica de la geografía. Los retos del futuro siglo XXI. Aquí analiza la investigación y la innovación existente en didáctica de la geografía en países de nuestro entorno, las propuestas de innovación y los proyectos curriculares existentes en España y finalmente realiza unas propuestas para investigar e innovar desde la práctica del aula.

Pagès (2000) cree que las cuatro partes del trabajo de Souto constituyen un bloque sólido y bien trabajado de aquello que ocupa y preocupa a la didáctica actualmente. La intención de la didáctica en relación a la generación de conocimientos destinados al profesorado queda plasmada en las siguientes palabras de su autor:

“Las rutinas que perviven de épocas anteriores son un gran obstáculo, existe desconocimiento y desconfianza respecto a los currículos oficiales, se sigue esperando que un buen libro solucione la secuencia y la metodología de los contenidos. Creemos que es necesario replantear la figura del profesor docente (...).

Para Souto (como se citó en Pagès, 2000) un profesional ha de ser capaz de interpretar las normativas legales desde los fundamentos de la disciplina que va a impartir. Un profesor que entienda los obstáculos que se interponen entre la mente e intereses de los alumnos y su propuesta de aprendizaje. Un docente capaz de entender las claves del mundo en que vivimos para que pueda analizar críticamente la información y suministrar a los alumnos unos contenidos didácticos que sean útiles para integrarse en la sociedad.

La obra de Souto puede ser considerada según Pagès un ejemplo de aquello que constituye la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial y continua del profesorado. El autor incorpora en su trabajo las aportaciones de distintos campos de conocimiento para construir un modelo de análisis de la práctica y de intervención destinado al profesorado.

Para Pagès la concepción de didáctica de Souto no es la única. En España existen distintas concepciones de la didáctica de las ciencias sociales y distintas líneas de

pensamiento. Estas aunque comparten unos mismos “objetos”, los desarrollan desde concepciones teóricas y epistemológicas diferentes. Pagès considera que esta diversidad constituye un enriquecimiento. El obstáculo aparece cuando bajo la denominación de la didáctica de las ciencias sociales aparecen productos cuyo contenido didáctico no va más allá de su etiqueta o productos que se presentan como los únicos poseedores de la verdad. También cuando se inventan nuevos ámbitos de conocimiento didáctico alejados del conocimiento escolar y que para Pagès no son otra cosa que obras o trabajos de divulgación del conocimiento científico.

3.2.6. El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: ¿para qué enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales?

Pagès (2000) dice que las didácticas específicas tienen un conocimiento didáctico y de su enseñanza integradora de otros saberes que constituyen el conocimiento profesional del profesorado. Incluso para Porlán & Rivero (como se citó en Pagès, 2000) “el conocimiento propio de las didácticas específicas es lo que Bromme (1988) denomina un conocimiento mixto, en el sentido de que los conocimientos psicopedagógicos se integran con los relacionados con la materia que se enseña. Para Pagès esta unión de conocimientos no supone, una mezcla física entre ellos, sino una reacción química que permite la aparición de un cuerpo de conocimientos diferenciado. Las didácticas específicas utilizan y reinterpretan los conocimientos científicos y psicopedagógicos para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una materia escolar determinada y proponer pautas concretas de diseño y desarrollo curricular”.

Los autores consideran que las didácticas específicas y los saberes metadisciplinarios “constituyen un primer nivel de integración epistemológica y de transformación de significados que facilitan la formulación de los contenidos del conocimiento práctico profesional” (p.84).

Pagès considera los contenidos del conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales el eje vertebrador del currículum. Un currículum cuya finalidad es preparar al profesorado para que sea capaz de ejercer su profesión- enseñar ciencias sociales- disponiendo de aquellos conocimientos que lo conviertan en un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica.

Rozada (como se citó en Pagès, 2000) señala que “lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber”, (p. 42) porque en ella quedan implicados todos los factores que intervienen en la enseñanza. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y por qué se sabe de este modo. Para el profesor la funcionalidad de los saberes ha tenido y pueden tener para la formación de individuos críticos. El ponerse en el lugar de los alumnos es intentar comprender su mundo. El fin es buscarle significado y sentido al conocimiento escolar. Para ello, es necesario adquirir la capacidad de “tejer” y “destejer” ese conocimiento en presencia de los alumnos y en diálogo con ellos. Los profesores de didáctica deben ocuparse de formar al profesorado para que sea capaz de actuar en consonancia con los principios de las palabras anteriores.

La Ley de Reforma Universitaria de España reconoce la existencia de un campo del saber en las didácticas específicas. Estas tienen la finalidad de (a) analizar las prácticas de enseñanza de contenidos concretos, específicamente los que se derivan de las disciplinas sociales; y (b) la formación del profesorado para enseñar estos contenidos; y (c) la existencia de un colectivo de profesionales que se dedicaban a esta labor.

Pagès (2000) dice que al recibir las Ciencias Sociales el reconocimiento como un área de conocimiento universitaria el profesorado tiene como reto dar coherencia a su actuación, buscando alternativas programáticas que orienten y dirijan su práctica.

La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en sus simposios han puesto a debate los aspectos esenciales de la formación

didáctica de las ciencias sociales del profesorado. Esto también ha conducido a constituir un campo de problemas al fijar los contenidos de los distintos programas de formación y dar respuesta a los problemas de la práctica de la enseñanza.

Pagès (2000) considera que al instituirse la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado no aparece en los planes de estudio de la formación de maestros y licenciados. Esto se debe a la hegemonía de las asignaturas psicopedagógicas y la poca relación entre las didácticas específicas y estas y la práctica en la formación de maestros de infantil y primaria que dificultan la posibilidad de planteamientos más innovadores en su capacitación didáctica y profesional.

La formación profesional de los futuros profesores de secundaria ha estado relegada por las administraciones y la capacitación didáctica al evitar un planteamiento más genuino e innovador sobre la formación profesional que deberían recibir los futuros profesores de secundaria.

Pagès (2000) dice que la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de conocimientos se ha consolidado en todo el mundo universitario y entre el profesorado de primaria y secundaria. Incluso en la Universidad Autónoma de Barcelona existen programas de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales con líneas de investigación específicas que van aumentando los conocimientos sobre lo que ocurre cuando se enseña y se aprende Ciencias Sociales y cuando se forma al profesorado para su enseñanza.

Los profesores de secundaria cada vez son más los que investigan su enseñanza y los problemas de aprendizaje de su alumnado. Incluso han aumentado las propuestas de innovación construidas desde el conocimiento de la práctica y de la investigación didáctica. La evolución de la didáctica de las ciencias sociales continua así como su incidencia en la formación de profesores que han de lograr mejores cosas en el aprendizaje social de los ciudadanos y ciudadanas. Pero sobre todo en la construcción de una conciencia democrática.

3.3. Síntesis

Para Pagès las competencias que el ciudadano o ciudadana han de desarrollar para ser conscientes de los problemas derivados de la globalización de la economía o la invisibilidad de las mujeres en los textos escolares y supervivencia de género en la realidad son: investigar, pensar, servir y actuar. El autor reafirma que la clave de la enseñanza de las Ciencias Sociales sigue estando en manos de los docentes y de su formación.

Pagès cree que el reto de la didáctica de las Ciencias Sociales es formar docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que comprendan lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser auténticos protagonistas de la construcción de su futuro.

Los modelos pedagógicos refieren a la formación de los profesores para el desempeño. El fin utilitarista de la educación o el desarrollo de la sociedad a partir de la educación para la transformación crítica. La crítica a la tendencia racionalista consiste en la adolescencia del juicio moral de la intervención profesional, en el que la dimensión política y económica da sentido y justifica esa finalidad. Este modelo no responde a las contingencias de la práctica cotidiana por la singularidad de los hechos, el conflicto y los valores que se ponen en juego en la actuación profesional y que trasciende la planeación y el control educativo.

El modelo crítico no responde a un currículo normativo, de alcance para todos, que clarifique el desempeño y función educativa de los maestros, que permita la planeación y prospectiva del acto educativo. Este en la formación del profesorado es un referencial de competencias. La propuesta de formación profesional de Shön: la reflexión en la acción. El argumento principal es resolver situaciones artísticamente. Solamente de esta manera puede justificarse el aprendizaje del ser humano en esta dimensión creativa para el “saber ser maestro”. Esto incluye la conciencia del acto de educar, de acompañar o de dirigir. Esto es aclarar y dar forma al desempeño y considerar los riesgos de las tomas de decisiones. El profesional es el artista que innova y que transforma la situación a través de la intervención

fundamentada y ética. La adquisición de conocimientos no se da en el vacío, sino ante la necesidad de la aplicación.

El modelo de formación basado en competencias profesionales constituye una de las referencias teóricas que pueden dar respuesta a la tarea de la educación de los profesores de la educación básica. El desarrollo de su práctica cuenta con conocimiento teórico y su campo de acción ofrezca situaciones inéditas para poder reaccionar reestructurando el proceder sobre la misma marcha y dilucidar su nueva comprensión. Esto es lo que se llama arte en la profesión y a lo cual se arriba mediante el desarrollo de ciertas competencias que constituyen la plataforma del saber ser en la profesión.

El significado del “saber ser un profesor”, “saber ser un formador de profesores” puede generarlo el modelo que ofrezca el desarrollo de las competencias de conocer la situación, hacer viable la respuesta y transformar la situación. Los nuevos planes de formación si se fundamentan en el anterior planteamiento han de originar la discusión de sus fines y de las competencias a desarrollar en los distintos escenarios educativos. Para ello hay que trascender de la oferta educativa homogénea y limitada e impulsar la búsqueda de la realización del arte en la profesión y en la vida personal.

CAPÍTULO 4: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

En este apartado se describen las propuestas e informes de investigación en relación con la enseñanza de la historia en la formación de profesores de educación secundaria en América Latina y España. El primer apartado se ha titulado la didáctica de la historia en los países Latinoamericanos. Esta parte se divide de la siguiente manera 4.1.1 La enseñanza de la Historia en México, 4.1.2 La enseñanza de la historia en Nicaragua, Perú y Uruguay, 4.1.3 La enseñanza de la historia en Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Los primeros países cuentan con un bajo índice en investigación en enseñanza de la historia, mientras que los segundos se caracterizan por ser los que más investigación en esta área presentan.

La segunda parte del capítulo describe los trabajos que se han hecho dentro del Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de Barcelona España. Las investigaciones permiten conocer lo que se ha indagado sobre la didáctica de la historia en España.

La razón por la cual se dedica este apartado a La didáctica de la enseñanza de la historia en España es porque la investigación: las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado de educación secundaria en la enseñanza de la historia se apoya en la línea de investigación: sobre la formación para enseñar del profesorado de historia que en el grupo se trabajan. La investigación debe tener en cuenta elementos del grupo (GREDICS) que mencionan en sus investigaciones. Es importante que la investigación se desarrolle en esta línea de investigación porque parte de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia de los estudiantes de profesorado.

El apartado se ha dividido de la siguiente manera: 4.2 La didáctica de la enseñanza de la historia en España, apartado 4.2.1 Investigaciones sobre el aprendizaje de la historia, el apartado 4.2.2 Investigaciones sobre el desarrollo profesional y la

enseñanza de la historia, y el 4.2.3 Investigaciones sobre el conocimiento histórico y los contenidos escolares.

4.1. La Didáctica de la Historia en los países Latinoamericanos

La enseñanza de la historia en Latinoamérica en la década del siglo XX ha presentado una serie de cambios en sus sistemas educativos. Incluso se promulgaron nuevas leyes de educación y se hicieron modificaciones constitucionales, se pusieron nuevos vínculos entre niveles educativos específicamente en educación primaria y secundaria, y se diseñaron innovadores planes y programas de estudio (Plá & Pagès, 2014). Estos cambios se vivieron dentro de procesos políticos y económicos más amplios que tuvieron un impacto en la enseñanza de la historia. La enseñanza del pasado como problema político y la enseñanza de la historia como pretexto para el desarrollo de competencias género que la investigación en enseñanza de la historia se catapultara en América Latina y los países de la Península Ibérica.

La investigación en enseñanza de La historia ha crecido paulatina e irregularmente porque la producción en países como Brasil, Argentina, Colombia, Portugal o España es superior al trabajo de México y Chile o Perú, Nicaragua o Uruguay.

4.1.1. La enseñanza de la Historia en México

El presente análisis hace un recuento de la enseñanza de la historia en México desde finales de los años ochenta a la fecha. La enseñanza de la historia en este tiempo se ha construido a través de tesis, libros, investigaciones publicadas en revistas y memorias in extenso de congresos.

El campo propio de enseñanza de la historia en México se encuentra superpuesta con el estudio de la historia de la enseñanza de la historia, incluso con la propia

historia de la educación, correspondiendo al plano de la historiografía. Los estudiosos participan en ambos campos, por lo que se han distinguido y separado para tener una semblanza del estado del conocimiento del campo específico de la enseñanza.

La manera de obtener la información fue a través de la disposición de estudiosos en el ramo. Otra fuente fue la búsqueda directa en los acervos institucionales y por último en memorias de congresos y encuentros.

4.1.1.1. Relaciones interinstitucionales y relaciones disciplinarias

El campo de investigación de la enseñanza de la historia en México a finales de los años ochenta a la fecha se ha conformado a través de esfuerzos interinstitucionales como (a) la Asociación Mexicana de Investigadores de la Enseñanza y la Didáctica de la Historia (AMIEDH) en el año 2000 llevando a cabo sus actividades en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En la asociación participaron historiadores como Josefina Mac Gregor, Javier Pérez Siller, Concepción Jiménez y Paulina Latapí historiadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), de la Universidad Iberoamericana (UIA) y de la UNAM. En el área educativa investigadores como Frida Díaz Barriga, Gabriela Soria, Irene Muria, Víctor Gómez y Eva Taboada, también de la UNAM, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y del propio IPN y Teresita Garduño, del Instituto de Investigaciones Pedagógicas.

Las principales actividades de la asociación fueron: un seminario permanente donde sus miembros presentaban proyectos o avances de investigación. Se impartió un seminario internacional sobre “Las situaciones problema en la enseñanza de la historia”, dirigido por Alain Dalongeville, miembro del grupo francés de Educación Nueva. Su propuesta metodológica fue referente epistemológico de la estrategia

oficial de digitalización de los libros de texto y recursos tecnológicos de historia de Javier Pérez Siller y continua en el diseño curricular de la reforma a la enseñanza de la historia en la Educación Básica del 2011. (Plá & Latapí, 2014, p. 195)

De la AMIEDH surgió el equipo de Eva Taboada, para elaborar el primer estado de conocimiento del campo de estudio definido como: “Didáctica de las ciencias histórico-sociales, que abarco el periodo del 1993 al 2002. También se organizaron actividades como el ciclo de conferencias difundidas por la Dirección General de Televisión Educativa sobre “Las visitas a museos en la enseñanza de la Historia” coordinada por Paulina Latapí en el 2002 donde participaron investigadores de áreas como la museografía y la psicología.

Las diversas actividades de la AMIEDH nos habla de un incipiente trabajo de interrelación disciplinar, la historia predominaba sobre otras disciplinas. Las actividades siempre giraron en torno a la disciplina de la historia. Sin embargo, fue la primera instancia en focalizar el campo de investigación. Una característica de la investigación en enseñanza de la historia en México hasta el inicio de los encuentros nacionales de docencia de la historia en 2010 fue su carácter aislado.

En Plá & Latapí (2014), Rivera menciona que otro momento relevante en conformar el campo de investigación de la enseñanza de la historia es la creación de la (b) Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (Renalhica) 2007 que ha realizado nueve encuentros nacionales y el primer encuentro Iberoamericano. Las temáticas se han centrado en el análisis de las reformas curriculares, los procesos de evaluación y acreditación y en las líneas de investigación que desarrollan los cuerpos académicos (p. 196).

Otro de los momentos importantes en la construcción del campo de investigación de la enseñanza de la historia son los (c) Coloquios de Enseñanza de la Historia en la Universidad de Guadalajara coordinados por Hugo Torres. A partir del 2010, los (d) Encuentros Nacionales de Profesionales de la Enseñanza de la Historia, de donde han surgido algunos trabajos sobre la enseñanza de la historia.

En el 2012 se llevó a cabo el (e) tercer coloquio nacional y el Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia en la UPN sede Ajusco, Ciudad de México. Para Plá & Latapí (2014) el campo de investigación presenta un crecimiento, dinamismo interinstitucional y una internacionalización formal. Los historiadores siguen predominando en los encuentros. Los docentes frente a grupo siguen creciendo y es menor la cantidad especialistas en educación.

En la actualidad se tiene también el (f) Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (SPIEHCS), encabezado por Xavier Rodríguez y Sebastián Plá, cuyos resultados se reflejan en el libro Miradas diversas a la enseñanza de la historia (2012).

La investigación de la enseñanza de la historia también se está comenzando a producir con la fundación de la (d) Comunidad Normalista para la Enseñanza de la Historia, impulsada por Belinda Arteaga.

Para Plá & Latapí (2014) La investigación sobre la enseñanza de la historia ha aumentado su presencia en el Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el (e) Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), máxima instancia de investigación educativa en el país.

El (f) Coloquio Internacional Diálogos con el Pensamiento Historiador, organizado en el 2003 por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP, donde hubo una mesa sobre Enseñanza de la Historia reunió a estudios de diversas disciplinas y la participación relevante de historiadores. (Plá & Latapí, 2014)

Las instituciones han realizado esfuerzos por conformar grupos de investigación que les permitan pensar la enseñanza de la historia disciplinar e interdisciplinariamente.

Plá & Latapí afirman la existencia de dos posicionamientos teóricos hegemónicos como: el de la investigación historiográfica que representa Galván Lafarga y Sánchez Quintanar y la tendencia de la psicología cognitiva constructivista con los trabajos de Díaz Barriga.

De acuerdo con Plá & Latapí (2014) en ninguno de los dos posicionamientos lo interdisciplinar es una característica primordial. En el primero se concibe una relación unidireccional entre la producción de la historia y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, de ahí el concepto de “historiador enseñante” y no de profesor de historia. El segundo que es el de la investigación de la psicología educativa toma aspectos teóricos y metodológicos de diversas ciencias sociales y omiten los avances de la historiografía profesional y la teoría de la historia. Parece ser que en México la enseñanza de la Historia está comenzando a partir de estas dos visiones socioculturales.

Plá & Latapí (2014) consideran que no sólo falta profundizar en las relaciones entre historia y psicología, sino también ver la enseñanza de la historia como un problema historiográfico y psicológico pero sobre todo antropológico, sociológico, político y pedagógico.

4.1.1.2. Tres grandes corrientes y sus categorías analíticas

Academicismo historiográfico

Plá & Latapí (2014) consideran que los primeros escritos sobre enseñanza de la historia en México surgen con la introducción del positivismo a finales del siglo XIX y principios del XX. Estos trabajos se caracterizaron por ser escasos, desarticulados y que respondían a reformas educativas.

Las concepciones sobre la enseñanza de la historia que predominó en la década de los setenta y ochenta fueron sobre la investigación historiográfica y la educativa interdisciplinaria. Josefina Zoraida Vázquez es considerada clave en la didáctica de la historia en esta década. Actualmente, tiene un papel importante en la academia y las instancias oficiales.

Lerner (1990^a); Lamóneda (1990); Galván, (2006); Sánchez Quintanar, (2004) construyen en la década de los noventa el campo de investigación de la enseñanza

de la historia. Las autoras se ubican en la corriente historiográfica de la escuela de los Annales al seguir los principales estudios españoles. Ellas consideran al tiempo y al espacio histórico como ejes centrales de la historiografía y de la enseñanza de la historia.

Para Plá & Latapí (2014), Sánchez Quintanar agregó el concepto de sujetos de la historia (2004, 2006). Para la autora, el tiempo histórico en la enseñanza de la historia consiste en “apreciarlo en el concepto de la materia en movimiento”. (2006, p. 35) y lo subdivide en cronología, periodización, sincronía y diacronía, permanencia y cambio y duración (2006, p. 37). Sánchez Quintanar dice que los sujetos de la historia son quienes participaron en el desarrollo histórico, es decir, son los protagonistas y estos pueden ser individuos, instituciones o grupos sociales. (p. 200)

La concepción de espacio histórico de la autora tuvo una repercusión en el currículo nacional de historia, al ser retomados en los planes y programas de estudio oficiales, publicados en mayo del 2006. Incluso aún permanecen con algunas modificaciones en la forma de competencia de la historia, en la reforma de 2011. (Plá & Latapí, 2014, p. 200).

En Plá & Latapí (2014), Lerner publicó varios artículos en Perfiles Educativos (1989, 1993, 1995, 1997) y compiló un trabajo colectivo sobre la enseñanza de la historia en nuestro país: Las enseñanzas de Clío (1990b). La autora con esto trató de hacer llegar a los profesores mexicanos, niños y adolescentes el aprendizaje de la historia (1997). Su posicionamiento sostiene un acercamiento entre historiografía profesional y enseñanza de la historia. Y afirma que los historiadores ignoran “la relación entre la construcción del conocimiento y su transmisión” (Lerner, 1989, p. 39) y lo que la didáctica debe conseguir es que esta transmisión sea lo más fiel posible.

Lerner (como se citó en Plá & Latapí, 2014) su preocupación se dirige a la producción de libros de texto (1993), otros materiales didácticos (1997, 1998) y la definición de categorías analíticas como el tiempo y el espacio históricos para su

enseñanza (1990^a). Su posicionamiento se basa en la tradición inglesa, se centra en la defensa de los métodos del historiador como parte central de la enseñanza de la historia, sustentados en una base piagetiana del aprendizaje.

Lerner, Lamonedada, (1990), se introducen en el tema al centrar su estudio en las aulas de educación primaria. El objetivo del estudio fue la intervención directa para diseñar un modelo didáctico. Para ello partieron de una visión academicista, el saber disciplinar como fuente única, desarrolla una serie de prácticas en una escuela particular, al sur de México.

Lamoneda retoma el pensamiento de la escuela de los Annales y da peso al tiempo histórico con la línea del tiempo como eje de la didáctica de la historia. Incluso la autora tuvo un papel en la homogenización de los criterios de los libros de texto de historia para educación secundaria surgidos de los planes y programas de 1993.

Lamoneda comparte con Lerner, V teóricamente las categorías analíticas de tiempo y espacio histórico y considera fundamental tener presente el nivel cognitivo de los estudiantes para ajustar los principios historiográficos a las necesidades de enseñanza y de aprendizaje. (Plá & Latapí, 2014, p. 201)

Lerner & Lamonedada, (como se citó en Plá & Latapí, 2014) se preocuparon por entender lo que sucede en España, Inglaterra y Francia y profundizar su mirada sobre este problema de investigación.

Para Plá & Latapí (2014), Lerner, Galván y Lamonedada fueron quienes iniciaron la vinculación entre historiadores y la Secretaria de Educación Pública (SEP) con la difusión del libro Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia, de Lerner, financiado y distribuido por la Fundación Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Antecedente de este trabajo es el número 13 de la Revista Básica, 1996, de la misma fundación dedicada a la enseñanza de la historia donde participaron las autoras.

Florescano (como se citó en Plá & Latapí, 2014), con el libro Para qué estudiar y enseñar historia (2000), y siguiendo a la escuela historiográfica de los Annales,

promueve una historia interdisciplinaria cercana a las ciencias sociales. El autor centra sus reflexiones sobre el oficio de historiar, y como eje transversal, el vínculo entre el saber disciplinar y la historia en las escuelas. El trabajo del autor es una reflexión deontológica. Para ello, realiza un recorrido por autores clásicos de la historiografía. Para Florescano la historia es:

Uno de los conductos más adecuados para conocer los valores universales que han guiado la humanidad y un trasmisor eficaz de los valores e identidades nacionales [...] la historia se convierte en la salvaguarda de los valores que forjaron la nación (Florescano, 2000, p. 19)

Siller & Radkau (1998), (como se citó en Plá & Latapí, 2014) elaboraran una publicación desde la perspectiva historiográfica producto de un “Taller-encuentro” en la que reúnen el trabajo de historiadores mexicanos como Juan Brom, Josefina Mac Gregor, Valentina Torres Septién, Ricardo Pérez Monfort, Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá y Victoria Lerner. Otras personas interesadas en las relaciones entre la praxis en el aula y la teoría como Teresita Garduño y Ana María Prieto. Autores del ámbito internacional participaron de Colombia: Bernardo Tovar; de Argentina, Luisa Ruíz Moreno y Raúl Dorra; por Francia, Beatrice Tatard y Alain Chopin; de Alemania la coordinadora del trabajo junto a Walter L. Bernecker. El texto es la re-escritura de la historia, desde la perspectiva de la historiografía y de la redacción de manuales de historia donde se analizan experiencias concretas.

El libro presenta disertaciones teóricas y prácticas con preguntas comunes a los artículos en construcción del conocimiento histórico, los problemas psicológicos y simbólicos que implica la construcción del imaginario y la sociedad así como la transición entre la memoria y la conciencia histórica.

El trabajo de investigación de las autoras mencionadas fue desarticulado de otros espacios de reflexión y de investigación en enseñanza de la historia. Las autoras nunca consolidaron un campo de investigación en estudios de posgrado o un cuerpo consolidado de investigación.

El constructivismo cognitivo

Frida Díaz Barriga ha influido en el campo de investigación de enseñanza de la historia con su posición teórica sostenida en una postura psicológica: El constructivismo es su enfoque psicopedagógico. Los resultados de sus investigaciones han servido para capacitar a los docentes. A través de las teorías psicopedagógicas aplicadas a la enseñanza aprendizaje de la historia.

Díaz ha conjuntado las ideas psicológicas con las historiográficas para poder estudiar los procesos de aprendizaje de la historia. El constructivismo es su enfoque psicopedagógico. Ella considera a la historia como conocimiento social basado en el pensamiento crítico es decir, “un pensamiento de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (de deducción, categorización, emisión de juicios), no sólo cognitivas, sino valoral-afectivas y de interacción social y que no puede reducirse a la simple interacción de habilidades puntuales aisladas de contexto y contenido (como se citó en Plá & Latapí, 2014. p 59).

Mirada sociocultural

Esta corriente surge de las investigaciones de corte etnográfico realizadas por Silvia Ayala (como se citó en Plá & Latapí, 2014). Los estudios de corte sociocultural hasta la fecha son pocos. Pero abren una posibilidad para preguntarse sobre los problemas de la enseñanza de la historia desde los procesos culturales de construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Para no centrarse en una forma historiográfica o academicista y psicologiscista.

En Plá & Latapí (2014), Plá, Nivarón, Valdez dicen que se requiere de miradas mucho más amplias que meramente historiográfica, por lo que incluyen otras metodologías y otros posicionamientos teóricos. Incluso, Plá, Rodríguez Ledesma mencionan que es necesario incluir las reflexiones sobre enseñanza de la historia en marcos mucho más amplios, dentro y fuera del sistema educativo. (p, 203, 204).

4.1.1.3. Temas y sujetos de Investigación

Los temas de interés en la investigación en enseñanza de la historia son: (a) técnicas y estrategias (agentes educativos); (b) planes y programas (reformas); (c) libros de texto; (d) géneros y educación indígena.

Investigaciones sobre el tema de libros de texto en el periodo 1993-2003 se registraron tres investigaciones como recurso didáctico. En el periodo 2000 al 2010 se encontraron siete: dos tesis de la UPN: de David Cervantes y de Leticia Jiménez, que analizan los libros de historia insertos en las reformas políticas.

Para Villa (como se citó en Plá & Latapí, 2014) el libro de texto en México parece importante. Sin embargo, no se identifica en la investigación educativa una línea sólida en esta temática. Incluso son pocos los estudios sobre su elaboración, contenidos y forma de uso. El trabajo de investigación de Villa se refiere a los libros de texto de educación básica en general, tiene dos capítulos que abordan los libros de historia y un apartado fundamentado en encuestas y grupos focales de docentes sobre el uso de los libros.

El trabajo de Chinchilla (2000) retoma las categorías temporales de Reinhart Koselleck para analizar los libros de texto de historia. El autor llega a la conclusión que es en la escuela donde la función primordial de la historia sigue siendo dar lecciones de vida, es decir sigue cumpliendo su papel de maestra de vida. (Plá & Latapí, 2014, p. 2006)

El trabajo de investigación de Chinchilla nos lleva a identificar la separación entre el saber historiográfico y los usos públicos de la historia particularmente el escolar. Al ser dos formas distintas de producción de significados sobre el pasado, terminan por poseer cada una su propia epistemología.

En el año 2010 se identifican tres trabajos: En primer lugar, un libro de González y Magallanes del año 2011, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en el

que se analizan libros de texto de primaria y una muestra de libros de texto de secundaria desde un enfoque del marco situacional y la sistematización de un diplomado para profesores de historia en el que la autora participo como asesora y tuvo como parte central el análisis de libro de texto. En segundo lugar, El trabajo de tesis doctoral de Celia Montes, que aborda los libros de texto de 1959 al 2009 y conjuga aspectos propios de la historiografía con algunos de la pedagogía y de la gestión política. En tercer lugar, el trabajo de Natalia Vargas publicado en el año 2012 en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, sigue una línea de análisis similar a la de Montes, pero desde una perspectiva sociológica, mediante la aplicación de una metodología de matrices comparativas.

Los planes de estudio de la asignatura de historia son dejados a un lado de las investigaciones a pesar de ser dispositivos que controlan los libros de texto. Estos cuando se retoman, se miran desde una perspectiva historiográfica pero no se observan desde su contexto educativo, es decir desde las lógicas curriculares que los determinan. Borrás (2010) como un intento de retomar esta deficiencia, critica desde una posición política las narraciones excluyentes de los programas de historia surgidos del primer intento de reforma a la educación secundaria del gobierno foxista en 2004, sino también la carencia pedagógica de los contenidos de enseñanza y el papel político de los especialistas en el diseño de la asignatura.

Plá (2011^a) realiza un estudio comparativo de los programas de historia de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI en varios países de América Latina, considerando la imbricación de varios saberes disciplinares (pedagogía, psicología, historia), las narraciones curriculares, los materiales didácticos y los diferentes actores nacionales e internacionales que definieron las lógicas curriculares en las que se inserta la enseñanza de la historia en la actualidad. (Plá & Latapí, 2014, pp. 206, 207)

Para los autores es notable la escasa presencia de investigaciones que trabajen directamente con los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Incluso con el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Las formas de

interacción del conocimiento dentro del salón de clases, las significaciones del pasado de los alumnos en los ejercicios escolares o las concepciones de didáctica y conocimiento histórico del profesor vistos desde su práctica. Una forma de contribuir a que se realice más investigación en la Didáctica de la Historia, podría ser que los estudios de posgrado diversifiquen sus temáticas y metodologías de investigación.

4.1.1.4. Metodologías de investigación

Existen diversas posturas y propuestas metodológicas para definir las formas de mirar y de interpretar la enseñanza de la historia. Para Plá & Latapí (2014) una necesidad del campo de enseñanza de la historia es precisamente el problema metodológico. Para los autores el conocimiento científico y la consolidación de un campo de investigación requieren de la definición de una serie de criterios metodológicos que permitan la confiabilidad en los resultados estadísticos o interpretativos. Ellos señalan la variedad de métodos útiles para la enseñanza de la historia como una dificultad para su delimitación. Incluso terminan planteando las siguientes preguntas: ¿cuáles son los métodos de investigación más acordes? ¿De dónde provienen, de la historiografía o de las ciencias de la educación? Este tipo de preguntas nos permiten obtener elementos para consolidar el campo de investigación de la enseñanza de la historia.

4.1.1.5. Caminos posibles de futuras investigaciones en enseñanza de la historia.

El campo de investigación en enseñanza de la historia en México es muy dinámico. Los trabajos realizados en las dos últimas décadas por estudios que han trabajado se caracterizan por ser aislados. Es importante el trabajo realizado a través de redes al organizar encuentros nacionales. Actualmente el resultado es la internacionalización de la mirada sobre la enseñanza de la historia en México.

Las Licenciaturas, son algunas de las principales proveedoras de trabajos como propuestas pedagógicas y las reflexiones han de fundamentarse en investigaciones documentales. Los integrantes de las redes codirijan trabajos para que las líneas de investigación específicas tengan continuidad y se proyecten a estudios de posgrado para consolidar el campo de investigación de enseñanza de la historia.

Se requiere de un acercamiento a las normales y los profesionales de la disciplina de la historia. Para enfocar las investigaciones en lo que sucede al interior de las aulas de historia. Para entender la manera en que interactúan en los diferentes contextos los agentes educativos con los diferentes conocimientos históricos que influyen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se requiere de un trabajo interdisciplinario en el que se complementaran y enriquecieran perspectivas teóricas y metodológicas antropológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas y lingüísticas.

El retomar nuestra propia historia de este campo es un ejercicio para ubicar en qué punto nos encontramos. Para inventar colectivamente propuestas sustentadas para resolver las problemáticas más importantes. Los mecanismos pueden ser: desde conferencias hasta coloquios o programas académicos de formación docente. El de mayor alcance será el de formación de grupos de trabajo colegiado con maestros frente a grupo, para que a partir, de los avances de la investigación y del conocimiento de la práctica de los docentes se puedan generar proyectos particulares por centro educativo, que respondan a las necesidades de cada contexto escolar. Generar vías de comunicación entre investigadores, docentes, comunidades escolares y la SEP.

4.1.2. La enseñanza de la historia en Nicaragua, Perú y Uruguay

El desarrollo de la investigación sobre la enseñanza de la historia en Nicaragua según Vijil (2014) vive una crisis causada por factores como es la falta de apoyo gubernamental a las investigaciones en humanidades y específicamente en la enseñanza de la historia. Otra de las causas es el deficiente sistema de

profesionalización docente y la imposibilidad de realizar estudios de posgrado. Historiadores e investigadores de la psicología y la educación han llevado a cabo estudios sobre representaciones sociales, la identidad nacional, los libros de texto y la recuperación de la memoria para la enseñanza de la historia.

Perú comparte al igual que Nicaragua la falta de apoyos para la investigación en enseñanza de la historia. Valle & Escobar (2014) recuperan doce investigaciones en veinte años. Estos estudios los han realizado historiadores y pedagogos o especialistas en educación. Perú al igual que otros países refleja la falta de trabajo interdisciplinar. Esto ha conducido a estudios que se apoyan en la disciplina histórica, la sociología o la antropología, pero ninguna que las vincule entre sí.

Zavala (2014) expone un reducido corpus de investigación en enseñanza de la historia en Uruguay. Esto se debe a la producción de los historiadores y a su escases en los profesores. Motivo por el cual, el trabajo de la historia proviene de las ciencias de la educación. Uruguay centra su atención en los profesores de educación básica y media.

4.1.2.1. Investigación de la enseñanza de la historia en Nicaragua

Nicaragua, Perú y Uruguay son países con una escasez de estudios y de producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la historia. Una razón es la falta de tradición analítica en el ámbito y la insuficiente atención que se destina a las Ciencias Sociales y a la propia historia en el sistema educativo. Pero la principal razón es la crisis general del quehacer investigativo en las instituciones académicas centroamericanas, vinculadas a procesos de globalización económica y cultural (Vijil, 2014).

Los profesores de educación fundamental o media tienen una insuficiente formación en las Escuelas Normales y Universidades, carecen de conocimientos y habilidades para desarrollar investigaciones científicas. Incluso las opciones para realizar estudios de posgrado en el ámbito de la historia como disciplina y de la didáctica de

la historia son muy reducidas. Para Vijil (2014) en Nicaragua no se ha desarrollado la práctica de reflexionar, intercambiar y sistematizar las experiencias pedagógicas en el aula de clase. Incluso cada vez es más amplia la brecha entre el quehacer de los historiadores y de los docentes de historia de universidades, institutos de enseñanza media o escuelas de educación fundamental.

Una manera de enfrentar las problemáticas de enseñanza de la historia en Nicaragua es a través de estudios históricos que analizan el impacto de los cambios políticos sobre los enfoques teóricos y las posiciones ideológicas que definen los programas y textos utilizados en la enseñanza de la historia de Nicaragua. También sus implicaciones entre los conocimientos y percepciones de los y las jóvenes sobre esta materia.

Una nueva corriente de investigación en este país está dirigida a analizar cómo se construye la memoria de las nuevas generaciones. Pero no hay muchos resultados por las razones antes mencionadas. Docentes investigadores, instituciones gubernamentales y académicas realizan pocos esfuerzos por centrar sus estudios desde la pedagogía para conocer el pensamiento de los adolescentes o estudiantes sobre la historia en Nicaragua.

Otra línea de investigación se ubica en las experiencias, específicamente en el campo de la pedagogía universitaria para promover aprendizajes en los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La experiencia fue un esfuerzo interdisciplinario que rindió frutos en: un libro de texto, un manual didáctico para estudiantes, un conjunto de materiales didácticos como mapas históricos, compendios de documentos históricos, un programa de formación para docentes. La finalidad fue enriquecer los métodos y técnicas empleadas en el aula de clases.

Para Kinloch; Fernández; Avendaño (como se citó en Vijil, 2014) los estudios que realizaron historiadores se focalizaron entre historiografía, educación (contenidos de los libros de texto, materiales didácticos, programas escolares), historia de la educación, estudios culturales y ciencias políticas.

Kinloch en su artículo “La Independencia en la historiografía didáctica nicaragüense”, examina el desarrollo y los vaivenes de la historiografía didáctica nicaragüense, desde finales del siglo XIX hasta la primera década del siglo XXI. El autor analiza dos temáticas: a) la valoración de las culturas aborígenes y del legado colonial, b) la interpretación de las causas y consecuencias de la Independencia. Su estudio se centra en cómo los libros de texto de Historia de Nicaragua se insertan dentro de las prácticas culturales promovidas por los gobernantes nicaragüenses para difundir un sentido de identidad nacional, acorde a los valores e intereses predominantes en distintos periodos históricos. (2007)

Fernández a través de su investigación conduce a reflexionar sobre la incidencia que presentan: el empirismo de los maestros, las variaciones y modificaciones constantes en los contenidos de los textos escolares de historia nacional en la formación de los jóvenes o estudiantes. (2008, 2009 y 2010) El autor analiza el concepto e imagen de nación que transmitían los textos escolares de historia de Nicaragua en el siglo XIX y su influencia en la formación de la identidad nacional.

Fernández en otra investigación identifica un conjunto de hechos básicos que constituyen la “espin dorsal” de la historia, según Edward Carr (1998). El autor analiza cómo al destacar, marginar, omitir, recrear y reinterpretar estos hechos los historiadores nicaragüenses han construido distintas imágenes de la nación, de acuerdo a los intereses y valores de los grupos políticos dominantes de turno: liberales, conservadores, somocistas, sandinistas, neoliberales. (Vijil, 2014)

Para Fernández la enseñanza de la historia nacional es difícil de asimilar por las continuas rupturas y cambios en la interpretación del pasado. El autor considera entre ellas: (a) la necesidad del grupo en el poder de reorganizar “los hechos básicos” de la historia del país; (b) los cambios en la idea e imagen de la nación y en los valores vinculados al sentimiento de la nacionalidad nicaragüense reflejados en los manuales de historia publicados en cada periodo estudiado.

Vijil aborda en su trabajo la relación entre la didáctica de la historia, la historia como disciplina, la psicología social, la psicología cognitiva, la pedagogía y la sociología

para construir definiciones operacionalizables acerca de los conceptos de representaciones sociales, representaciones, concepciones y habitus. La autora también establece vínculos entre el pensamiento de los maestros y los modelos teóricos subyacentes a los programas de estudio de historia de Nicaragua y su funcionamiento frente al poder político. (1998, 2000, 2008)

Los estudios mencionados tienen como objetivo principal Vijil (2014) comprender el impacto de los drásticos cambios en los programas y contenidos de los textos de Historia de Nicaragua durante los últimos treinta años. Para ello, utilizaron diferentes referentes conceptuales y categorías con el fin de identificar las corrientes de pensamiento dominantes en cada gobierno, y de donde se desprenden las transformaciones en el sistema educativo y en particular, en la didáctica de la historia.

En las investigaciones de Kinloch (2007) y Fernández (2010) es central el concepto de “identidad nacional” como construcción cultural. Los autores retoman el concepto de Levene (1942), Eric Hobsbawm (1991), Benedict Anderson (1991) y Tomás Pérez Vejo (2003). Fernández adopta el concepto de Ferro (1990) de los manuales escolares como “capsulas del tiempo que encierran las verdades que han sido seleccionadas para ser transmitidas en la posteridad a las nuevas generaciones” (Vijil, 2014)

Para algunos autores los libros de texto, programas y manuales escolares los consideraron como una construcción y creación. Fernández (2010) retoman el concepto de escuela como una “máquina cultural” de Beatriz Sarlo (1998); Avendaño (1994); Vijil (2008); Fernández (2010) utilizan el concepto de historia oficial de Ferro (1990) y por Carretero (1995) para identificar el saber difundido para enaltecer algunos grupos sociales en detrimento de otros, impuesto a través del sistema educativo, para expresar o legitimar una política, una ideología o un régimen. (Vijil, 2014).

Fernández realizó la investigación desde una perspectiva multidisciplinaria. El autor considero la crítica historiográfica de los textos escolares con el análisis del discurso

ideológico que contienen en la historia política nicaragüense. Por ello, privilegia el análisis documental, al hacer referencia al contexto histórico donde se produjeron cambios significativos en los textos escolares de historia y promover un nuevo discurso oficial, acompañado de visiones e interpretaciones alternativas sobre el concepto de nación y la esencia de la nacionalidad nicaragüense.

Vijil (2014) realiza una investigación sobre las concepciones de los y las maestras acerca del aprendizaje de la historia. Para ello, recurre a las categorías de concepciones, representaciones y representaciones sociales donde destaca las diferencias y sus vínculos. La definición de estas categorías parten de campos disciplinarios como: la psicología social de Jodelet (1984), Ibañez e Iñiguez (1988), Doise (1990), Abrick (1994); la psicología cognitiva de Cardier (1990), Bourgeois & Nizet (1992) y la didáctica de disciplinas de Giordan, Vecchi (1994); el concepto de habitus de Pierre Bourdieu & Wacquant (1992).

Las representaciones sociales Vijil (2014) las define como principios generadores de tomas de posición ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones. Vijil las concibe como representaciones socialmente determinadas que construyen la construcción colectiva utilizada por los miembros de un grupo para comprender la realidad, los procesos y las teorías.

Las concepciones Vijil (2014) las entiende como un tipo de conocimiento particular propio a cada individuo. El individuo construye este conocimiento en sus interacciones con su medio ambiente y con los demás. Las personas consideran este conocimiento como una estructura para razonar en diferentes situaciones de su vida cotidiana. Estos conocimientos necesitan activarse y actualizarse por medio de representaciones particulares a través de las cuales pueden ser inferidos.

Vijil recurre a autores como Moniot (1993); Moniot (1994); Carretero (1995); Crémieux (1992); Dalongeville (1995); Giolitto (1986); Tutiaux Guillon (1992) para identificar los paradigmas de la historia como asignatura de estudio en la escuela primaria. Los define como “uno de los terrenos de la configuración de la Historia, no

menos activa que otros, con sus provocaciones, social y culturalmente situados y que son originales y específicas.

La autora aprovecha para argumentar sobre la transposición didáctica que exige la construcción del saber histórico escolar a partir de postulados de la historia “sabia”, principios y valores morales de aceptación universal y características culturales particulares de la sociedad a la historiografía académica que pertenece el maestro y sus alumnos. Este saber “escolar” incluye hechos, palabras, conceptos, “saber – hacer”, interrogantes, problemas y formas de razonamiento. La autora incluso recurre a la categoría de “transposición didáctica” de Yves Chevallard (1985) para significar el trabajo que transforma un “objeto de saber a enseñar” en un “objeto de enseñanza”.

En Nicaragua los temas de investigación en enseñanza de la historia son:

El estudio de la historia en libros de texto y programas escolares.

El objetivo de la investigación es identificar los enfoques teóricos o las corrientes de pensamiento que inciden en la interpretación de los acontecimientos históricos en diferentes épocas del desarrollo político, social y cultural de Nicaragua, tal como se manifestó en los programas y los libros de texto. En la investigación también se analiza las distintas perspectivas sobre la periodización de la historia reflejada en dichos materiales educativos (Avendaño citado por Vijil; 2014).

Las concepciones del aprendizaje de la historia entre maestros de la escuela primaria.

Vijil (2014) propone en su investigación una tipología de las concepciones del aprendizaje de la historia que prevalecen entre los maestros de la escuela primaria nicaragüense. La autora también analiza los paradigmas del aprendizaje y de la historia que se encuentran en los programas de estudio desde 1877 a 1996. Para relacionarlos con el sistema político imperante en diversos periodos históricos.

La autora también estudia la relación entre el pensamiento de los profesores y los enfoques teóricos que sustentan los programas, y elabora propuestas para mejorar la enseñanza de la historia (Vijil, 2014). La mayoría de los autores de investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Nicaragua han recurrido a metodologías cualitativas y empleando la técnica del análisis documental.

Vijil (2014) en su investigación incluyó el análisis documental y la aplicación de entrevistas, la observación de la práctica docente en el aula de clases y el estudio de casos. La autora considera como principales fuentes: los discursos y prácticas de los y las docentes de 4to grado de primaria, sus producciones escritas en materia evaluativa (exámenes y correcciones de los mismos) y los programas de estudio.

El discurso de los docentes lo recopiló de entrevistas semidirigidas, y se analizaron los exámenes de fin de año con el propósito de conocer su escritura y las prácticas utilizadas para evaluar las respuestas de los alumnos.

El análisis de la información considero la búsqueda de la coherencia entre el discurso y las prácticas de evaluación de los y las maestras. Vijil realizó una monografía para cada sujeto de investigación. Luego comparó las representaciones construidas en el discurso y las construidas en sus prácticas de aula y de evaluación. Las monografías permitieron la aproximación a la lógica de pensamiento de cada docente.

Vijil (2014) construyó un modelo de análisis para interrogar el material empírico. Esto le permitió inferir las concepciones del aprendizaje de la historia de los sujetos investigados y compararlas entre sí mediante una técnica de análisis cualitativo inspirada en la lógica de “cluster”. De esta manera, identificó las principales diferencias y similitudes para establecer perfiles para una propuesta de tipología. Por último, la autora estudio los programas de historia utilizando un modelo de análisis particular que construyó con base en el que empleo para definir las concepciones de los maestros. Para terminar con una comparación entre las concepciones de los maestros y los marcos conceptuales subyacentes a los programas.

Algunas conclusiones sobre el campo de la investigación en enseñanza de la historia en Nicaragua son: el poco trabajo de investigación en la enseñanza de la historia. Los trabajos que existen son resultado del trabajo de historiadores y solamente dos estudios parten de especialistas en educación. Educadores e investigadores que no consideran el desarrollo de la enseñanza de la historia prioritario por carecer de reflexión teórica en su formación. Otra es la falta de un cuerpo teórico que motive la discusión científica para impulsar el avance de este campo disciplinario.

Las autoridades de las instituciones del sistema educativo públicas y privadas en Nicaragua conceden poca importancia al desarrollo de la didáctica de la historia. Para Prats (como se citó en Vijil, 2014) toda investigación en el campo de la didáctica, debe considerar la urgente tarea de promover un campo propio y específico, marcos amplios que permitan la generación de conceptos y promuevan elementos de reflexión y de incidencia práctica en la acción didáctica.

La investigación sobre el docente, su pensamiento y su profesión es uno de los ámbitos menos estudiados en Nicaragua. Otro campo poco explorado es el de las concepciones del alumnado sobre la historia y los objetivos de esta disciplina. La línea de estudio sobre el aprovechamiento del patrimonio y la memoria histórica en la enseñanza de la historia puede aportar conocimientos, metodologías, estrategias y técnicas para organizar los recursos de manera adecuada, interesante y amena para convertir se en herramientas didácticas.

4.1.2.2. La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú

En Perú no existe una gran producción sobre enseñanza de la historia. Incluso las investigaciones sobre la didáctica de la historia son escasas solo son doce trabajos importantes publicados. Las investigaciones de acuerdo con Valle & Escobar (2014) giran alrededor de tres grandes ejes temáticos:

La enseñanza de la historia en la escuela y la formación de una imagen del pasado peruano.

Los contenidos escolares.

El currículum y la necesidad de renovar las estrategias didácticas con el fin de abordar la enseñanza memorística y pasiva del alumnado.

Las investigaciones son abordadas desde diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, la historia y la educación. Cada una de las disciplinas con sus propios enfoques metodológicos, sus marcos teóricos y categorías de análisis.

Los temas que predominan en las investigaciones son, como por ejemplo, cómo la enseñanza de la historia contribuye a formar una imagen del pasado peruano. En cambio, brillan por su ausencia de investigaciones sobre aspectos fundamentales como: (a) qué y cómo se enseña y se aprende la historia en la escuela; (b) el uso de categorías de tiempo histórico; (c) narraciones y construcción de explicaciones históricas; (d) interpretación de fuentes y uso de evidencia históricas; (e) las representaciones de los estudiantes y maestros sobre la historia, la relación de estas con sus contextos sociales; (f) la metodología del docente para la enseñanza de historia o la construcción del pensamiento histórico de los estudiantes.

Tampoco se encuentran estudios que analicen los cambios en las ideas de los estudiantes sobre el pasado como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje que Barton (como se citó en Valle & Escobar, 2014) señala fundamental en la investigación de la enseñanza de la historia. La ausencia de estudios que aborden los problemas y retos de la formación de los docentes del área de Ciencias Sociales.

Entre los principales sujetos de las investigaciones se encuentran: (a) los textos escolares, para reconocer carencias a nivel de contenidos, actividades que proponen o de las ideas del pasado que transmiten; (b) las visiones del pasado, en los textos escolares, han preocupado el interés de los investigadores Portocarrero

y Oliart (1989), y Zevallos (2010) por explorar las ideas de los estudiantes. No se ha encontrado un interés en la rigurosidad académica de los contenidos debido a que ésta no se ha renovado a pesar de los avances en la investigación histórica. Se percibe un estancamiento y una falta de renovación que consiste en la memorización de contenidos fácticos. Un último punto es la investigación sobre el (c) el profesorado, en este caso no se ha reflexionado sobre la formación docente.

En Perú las investigaciones necesitan realizarse interdisciplinariamente o multidisciplinariamente para analizar la realidad de la enseñanza de la historia. Incluso los trabajos parten de un análisis cualitativo, documental o entrevistas a estudiantes pero desde una sola disciplina.

La investigación en enseñanza de la historia en Perú ha sido muy limitada durante el periodo 1990 – 2011. Incluso las investigaciones de historiadores son más frecuentes que las de los docentes. Las razones pueden ser la baja oferta de estudios de doctorado en historia. Otra es que no existen asociaciones que reúnan a los especialistas en didáctica de la historia en el intercambio de experiencias o investigaciones en eventos académicos. Otra razón, es la no sistematización de propuestas de innovación educativa y la falta de propuestas.

En Perú se requiere de una renovación de la enseñanza de la historia que vincule los contenidos con la investigación histórica. Se innoven o reconstruyan las estrategias de enseñanza y aprendizaje por narraciones históricas en la que los peruanos se sientan representados. Las investigaciones deben dirigirse a indagar las ideas del pasado de maestros y alumnos. Los investigadores deben plantearse interrogantes sobre las competencias y capacidades que realmente están desarrollando en el curso de historia en la escuela los estudiantes y analizar el impacto de las actuales estrategias de enseñanza en el aprendizaje.

4.1.3. La enseñanza de la historia en Argentina, Brasil, Chile y Colombia

González (2014) parte en el análisis de Argentina de la concepción de la enseñanza de la historia como una “intersección multidisciplinar y dialógica, lugar de encuentros

y préstamos teóricos y metodológicos para explorar objetos, sujetos, contextos y sentidos diversos de la historia como disciplina escolar” (p. 8)

Argentina es uno de los países con mayor producción en investigación en enseñanza de la historia. Este país estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia reciente. Los estudiosos de la investigación en enseñanza de las ciencias sociales han logrado construir un discurso sólido y más innovador a pesar de la falta de apoyo financiero.

Brasil se considera un espacio particular de investigación sobre enseñanza de la historia. Guimaraes & Silva (2014) enfocan su análisis sobre la enseñanza de la historia en este país en investigaciones de maestría y doctorado. Los autores centran su atención en los estudios de la cultura afrobrasileña y en la formación docente.

Para Henríquez (2014) la investigación en enseñanza de la historia en Chile va creciendo. Estas “tuvieron un corte historiográfico que permitieron reconstruir la enseñanza de la historia para ir profundizando en problemas centrados en las representaciones sociales, el aprendizaje de la historia, las percepciones de los profesores y de los alumnos” (p. 9).

Henríquez (2014) dice que falta por definir estándares más claros del pensar históricamente y realizar observaciones dentro del aula como en América Latina para conocer los procesos de significación de la historia dentro de la escuela.

La investigación en Colombia, Rodríguez (2014) identifica tres grandes enfoques con sus diferentes posicionamientos teóricos, metodologías, sujetos de estudio y posturas políticas encontradas. Estos son el cognitivo, el curricular y el didáctico. El primero se centra en los procesos de aprendizaje, los segundos problematizan los contenidos históricos y los terceros su atención se enfoca en los procesos de enseñanza y en la figura del profesor (p. 9). Incluso la autora reconoce la importancia de los historiadores y de la disciplina histórica en la investigación en la enseñanza de la historia. Pero el centrarse en una postura disciplinar o

historiográfica dejaría fuera las investigaciones en enseñanza de la historia que vienen de la psicología, el análisis del discurso, la sociología y la pedagogía. La autora dice que una postura interdisciplinaria permite comprender las múltiples dimensiones que se entrelazan en la investigación en enseñanza de la historia.

4.1.3.1. Argentina

En este apartado se presenta un panorama muy general de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, desarrolladas en Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Es importante mencionar que los países mencionados presentan un mayor avance en investigación en enseñanza de la historia de Latinoamérica. En Argentina existen financiamientos para investigaciones desde el exterior aunque son escasos. También existe la formación de posgrado, aunque incipiente, el cual conlleva a que los esfuerzos de indagación sobre la enseñanza de la historia sean entusiastas y limitados. Por lo que los avances son lentos.

En Argentina se encuentra un campo de investigación con bastantes producciones pero con mucho por avanzar y crecer. Se necesita del diálogo más allá del intercambio en congresos y publicaciones específicas.

Se encuentra en las investigaciones un amplio abanico de perspectivas teóricas que se han adoptado. Sin embargo, resultan recurrentes algunos conceptos sociológicos de Bourdieu como habitus, algunos abordajes de los discursos de las prácticas y las representaciones propuestas por Chartier, Foucault y De Certeau; así como las nociones de representaciones sociales de Moscovici, y Jodelet y de la transposición didáctica de Chevallard.

Un campo común para varias investigaciones argentinas es el propuesto por historiadores de la educación como cultura escolar, gramática de la escuela, forma escolar y disciplina escolar. Para muchos equipos de investigación han sido

antecedentes relevantes algunos desarrollos internacionales del ámbito español y francés.

González (2014) considera que los marcos metodológicos de las indagaciones apoyadas en la historia, la educación y la sociología han sido más cualitativos y exploratorios. Pero estos marcos metodológicos no definen hipótesis que se contrasten posteriormente con el trabajo empírico. Incluso, los trabajos combinan la indagación de la oferta editorial y la propuesta oficial, la realización de encuestas y entrevistas, la exploración de fuentes escolares y en pocos casos la realización de observaciones.

Las investigaciones enfocadas desde la psicología han fomentado un acercamiento cuanti-cualitativo de tipo cuasi-experimental. Para ello, utilizan entrevistas clínicas e intervenciones didácticas con participación activa de alumnos y docentes.

Para González (2014) la historia reciente como contenido escolar ha reunido muchos esfuerzos de investigación. Los textos escolares y curriculares han sido los objetos más visitados por las indagaciones. Se han estudiado con bastante profundidad las representaciones de los estudiantes sobre diversas cuestiones como identidad, ciudadanía política, historia reciente, conciencia histórica, y las representaciones de los docentes y los sentidos que le otorgan a su oficio de enseñar historia.

Es de reconocer que las investigaciones sobre las prácticas áulicas han sido menos estudiadas. Las posibles razones son los problemas teóricos y prácticos de su reconstrucción. Otra razón, es la falta de recursos para sostener trabajos de campo o etnográficos y las dificultades que lleva el acceder a las aulas. Pero es un desafío analizar lo que acontece en las aulas.

González (2014) propone algunas cuestiones que pueden ser objeto de investigación en la enseñanza de la historia en Argentina: (a) la inclusión de una perspectiva latinoamericana y multicultural en la historia enseñada; (b) las identidades que se forman en la enseñanza de la historia más allá de lo nacional;

(c) los procesos de construcción de subjetividades y sensibilidades; (d) la enseñanza de la historia en la era digital; (e) abordar las discusiones en torno a qué enseñar de historia para avanzar en el cómo abordando las prácticas de enseñanza.

4.1.3.2. Brasil

En Brasil con el cierre del siglo XX se consolida el avance de la investigación científica en enseñanza de la historia. Se comienzan a valorar la cultura escolar, los saberes y las prácticas educativas desarrolladas en diferentes lugares por docentes y otros actores del proceso educativo. La concepción de enseñar historia reafirma en Brasil que no solamente es repetir y reproducir conocimientos que se producen en las escuelas o en la cultura.

Se inicia con la organización de Eventos Nacionales en el área de Enseñanza de la historia como el Encuentro Nacional Perspectivas de la Enseñanza de Historia promovido por primera vez por la Universidad de San Pablo en 1988. El Encuentro Nacional de Investigadores de la Enseñanza de Historia en 1993, en la Universidad Federal de Uberândia, Minas Gerais. Estos eventos se realizan en diferentes ciudades de Brasil, intercalándose un año uno y al siguiente otro. El objetivo es construir espacios de formación continua e intercambiar experiencias científicas y didácticas entre profesores e investigadores (Guimarães & Silva, 2014).

Brasil es un país con un crecimiento en la producción científica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en programas de posgrado. Esto es gracias que a partir del 2001 la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), agencia ejecutiva del Ministerio de Educación de Brasil. El objetivo de esta coordinación es formar personal especializado “en cantidad y calidad para atender a las demandas de desarrollo del país”.

La CAPES considera un periodo de 24 meses para titularse de la maestría y de 48 meses para el doctorado. Se genera la reducción en los tiempos de duración de las

becas. Otro cambio, fue el aumento y volumen de la producción científica en los diferentes programas de maestría y en todas las áreas del conocimiento.

Existe un mayor porcentaje de tesis y disertaciones en programas de posgrado en educación que tienen por objeto de investigación la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Las razones para Guimarães & Silva (2014) son que las asignaturas didáctica, historia, metodología de enseñanza de historia y práctica de enseñanza se ubican tradicionalmente en las facultades de educación. Recientemente se inició con la creación de una línea de investigación en enseñanza de la historia en la estructura curricular de algunos programas de posgrado de historia.

Otra de las razones es que se tratan las problemáticas del currículo, de la formación docente y de las prácticas pedagógicas. Pero existe un reducido interés por las investigaciones sobre la historia de la cultura indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje en historia. El profesor continúa siendo uno de los principales sujetos investigados.

4.1.3.3. Chile

Chile al igual que Brasil ha pasado por un proceso de reforma curricular. En Chile comenzó a implementarse en 1992, con un debate curricular y didáctico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esto llevo a pensar en un nuevo currículo escolar al actualizar los conceptos y los procedimientos utilizados para enseñar historia. Sin embargo, la reforma no contempló el financiamiento para futuras investigaciones sobre la enseñanza de la historia. La falta de preparación de los investigadores al ser poco críticos.

En Chile las decisiones políticas sobre el currículo se han sustentado con investigaciones que han permitido la retroalimentación contextualizada a su implementación en las aulas. Los estudios y las investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia recientemente las financia el Estado. Incluso las

investigaciones de posgrado recientemente han sido realizadas en Universidades Chilenas: la Universidad Católica, la Universidad de la Concepción y europeas como la Universidad Autónoma de Barcelona.

Henríquez (2014), considera la primera línea de investigación la surgida en 1990 con la reconstrucción histórica de la enseñanza de la historia. Se abordan la relación entre la enseñanza de la historia escolar asociada al proyecto político de las élites decimonónicas. Romero (1994), concluye que la historia enseñada en el siglo XIX respondió a fines de las élites gobernantes. La enseñanza de la historia quedó sujeta a los fines de un Estado que busco su legitimidad en el discurso histórico de los libros de texto.

Romero (1994) la metodología que utiliza es el análisis de libros de texto y documentos oficiales como currículo, decretos y otros documentos ministeriales. Esta línea de investigación caracterizó cómo los contenidos de la historia escolar decimonónica tuvieron una concepción que mezcló el sentido republicano y nacional de la “patria chilena”, con una narrativa teológica de relato progresivo y de salvación.

Henríquez (2014) considera que el problema para los educadores de la historia del siglo XIX fue la definición de sentido y el contenido de la historia a enseñar. El método estaba dado por la narración de una nación en construcción.

Para el autor los profesores de historia es el ámbito que ha generado mayor interés en los investigadores. Ellos, analizan las representaciones de los profesores de historia sobre su profesión, su práctica y sus concepciones frente a determinados temas. Los investigadores utilizan cuestionarios y entrevistas. Ellos, también utilizan metodologías cualitativas para el análisis y sistematización de la información. Los investigadores generan perfiles de las representaciones y concepciones de los profesores.

Por ejemplo, la tesis de Nelson Vásquez (2004) la formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la Reforma Educacional. Es una investigación descriptiva,

su objetivo fue conocer las características que ha tenido la formación inicial de profesores de historia y las percepciones que tienen los docentes sobre dicha formación y sobre algunos aspectos de la reforma educativa.

Para Henríquez (2014), las conclusiones a las que llega Nelson Vásquez merecen algunas observaciones. Primeramente, el autor reconoce una formación marcada por la disciplina histórica y en pocas ocasiones indica que recibieron una instrucción para historiadores. En segundo lugar, señala que en la formación no se les proporcionaron las herramientas básicas y adecuadas para construir conocimiento histórico.

Los estudiantes universitarios tenían escaso acercamiento a fuentes y archivos documentales. Los profesores de secundaria no saben cómo construir hipótesis de investigación, cómo definir metodologías y cómo realizar un análisis histórico con fuentes. Vásquez (2004) llega a estas conclusiones con una investigación cuyo diseño metodológico se constituyó en el análisis de un cuestionario. No realizó entrevistas a los actores, no realizó grupos focales u observaciones de clases para triangular la información de los cuestionarios.

Henríquez (2014) considera la investigación de Vásquez una de las primeras realizadas sobre la materia en Chile, presenta interesantes aproximaciones que deben seguir siendo exploradas por el autor. Pero con un mejor desarrollo y precisión en los métodos de indagación.

Muñoz (2006^a, 2006b) elabora unos trabajos a partir de su tesis de doctorado Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales de su profesión. Una aproximación fenomenológica. El objetivo del estudio es conocer cómo conciben y vivencian los profesores de historia y Ciencias Sociales su profesión en el contexto de su quehacer pedagógico, en términos de cómo explican lo que hacen, por qué y para qué.

El diseño de la investigación es cualitativo, utiliza como referente el interaccionismo simbólico para analizar entrevistas semiestructuradas a tres grupos de profesores

de nueve profesores distribuidos por años de experiencia docente: entre 4 y 10, más de 11 años y jefes de departamento.

Las conclusiones señalan que los profesores de historia y Ciencias Sociales poseen una percepción de forma y otra de fondo con respecto a su profesión. La primera se enfoca a situaciones contextuales y generales del desempeño de la docencia (formación universitaria, años de estudio y reconocimiento legal). La segunda hace referencia a las particularidades de la profesión en general, y al ser profesores de una especialidad. El investigador encontró en este último factor un “dogmatismo profesional” caracterizado por una importancia al conocimiento disciplinar sobre el conocimiento pedagógico, disociando ambos aspectos.

Muñoz (2006^a, 2006^b) concluye que la percepción que poseen los profesores de historia y Ciencias Sociales se encuentra en una etapa de transición, ya que son plenamente conscientes del rol que cumple la docencia, pero carecen de un proyecto general articulador, considerando su situación laboral y las condiciones en las que se desempeña.

Dos recientes investigaciones desarrolladas en la Universidad Autónoma de Barcelona han profundizado esta temática dirigiéndola a las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Historia. Una es la tesis de maestría de Valencia (2011) Representaciones sociales de la enseñanza de la historia de los estudiantes de primer semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Otra es la tesina de Villalón Representaciones sociales y perspectivas de la enseñanza de la historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.

Las investigaciones de Valencia (2011) y Villalón son de carácter cualitativo, analizan las perspectivas disciplinarias y pedagógicas de estudiantes en formación de pedagogía en historia de dos universidades de Chile. Los resultados de las investigaciones señalan una disonancia entre perspectivas críticas asociadas a nivel disciplinario y tradicional en lo relativo a lo pedagógico.

Henríquez (2014) considera que el estudio de las representaciones sociales de los profesores ha sido una línea de investigación que persigue contextualizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir del conocimiento del sentido que los profesores otorgan a sus prácticas. Sin embargo, las investigaciones solo entregan un análisis descriptivo de las representaciones de los actores sin considerar el análisis de sus prácticas de aula. Los resultados quedan acotados y sin transferencia al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En Chile aún faltan investigaciones que ayuden a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Para retroalimentar el trabajo de los y las profesoras y como evidencia para la toma de decisiones a nivel de política educativa.

Henríquez (2014) señala que un campo que necesita ser desarrollado es el de los aprendizajes de la historia. Existe una escasa evidencia sobre la forma en que los estudiantes chilenos aprenden a pensar históricamente y cómo los objetivos y contenidos son aprendidos. Las políticas de medición y estandarización necesitan ser revisadas para que permitan contextualizar y evaluar con mayor precisión los aprendizajes.

4.1.3.4. Colombia

Rodríguez (2014) considera que la enseñanza de la historia en Colombia es considerada el campo más amplio de la enseñanza de las ciencias sociales desde la promulgación del Decreto 1002 en 1984. La norma contempla que el área de ciencias sociales se dirija a todos los grados de educación Básica y Media Vocacional. El área de ciencias sociales la conforman historia, geografía y educación para la democracia, la paz y la vida social. El Decreto 1167 de 1989 estableció que el área estuviera conformada por historia, geografía y cívica.

La promulgación de la Ley General de Educación en 1994 transformo el área de ciencias sociales y quedo integrada por varios campos del saber: ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes (CEID) y la Revista Educación y Cultura tuvieron una participación en los procesos de renovación curricular en los ochenta. Porque se pusieron al servicio de la aplicación y reglamentación de la reforma educativa (Rodríguez, 2014).

Los trabajos de investigación se centraron en la enseñanza de las ciencias sociales como un área integrada. Esto llevo a un debate acerca de la enseñanza de la historia como campo específico y a la enseñanza de las ciencias sociales como campo multidisciplinario e interdisciplinario.

Las evaluaciones externas adquirieron importancia por la necesidad de configurar una propuesta educativa basada en la evaluación como principio regulador de la vida escolar. Es hasta el 2004 cuando se pone el acento en los procesos evaluativos con la publicación de los estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales. Con estos referentes normativos se identifican tres enfoques de investigación en Colombia desde 1990: El primer enfoque cognitivo: agrupa investigaciones de los procesos que ocurren con los sujetos escolares en las prácticas de enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales. Los aportes vienen de las distintas corrientes de la psicología y de las ciencias cognitivas.

El enfoque cognitivo se caracteriza por predominar un campo disciplinar sobre otros campos. Las investigaciones privilegian propuestas teóricas basadas en la psicología genética, la psicología cognitiva, socio cognitiva y del aprendizaje. Incluso, de aportes de ciencias cognitivas como: psicología cognitiva, informática e inteligencia artificial y lingüística.

La historia como disciplina escolar se analiza en los primeros trabajos a partir de sus procedimientos metodológicos y sus perspectivas historiográficas en relación con el desarrollo de los procesos de comprensión y la ampliación de representaciones y la construcción del pensamiento narrativo.

Para Rodríguez (2014) los trabajos que consideraron a la historia como un saber social contribuía al análisis multidimensional de los fenómenos. Investigaciones recientes sobre la enseñanza de la historia tienen la necesidad de promover currículos interdisciplinarios centrados en problemas de la vida cotidiana que se desarrollen en proyectos de aula.

En el enfoque cognitivo el tema central es la construcción del conocimiento social y los procedimientos que pueden desarrollarse para alcanzar el aprendizaje para la comprensión histórica. Los sujetos de estas investigaciones son niños de educación básica primaria y secundaria.

Las primeras investigaciones del enfoque estuvieron orientadas por propuestas metodológicas experimentales y cuasi-experimentales caracterizadas por la aplicación de pruebas y test de medición. Se apoyaron en los resultados de observaciones participantes y en el análisis de textos escolares.

Las investigaciones sobre representaciones sociales y nociones sociales de Gómez, Ramírez, Rincón, Rodríguez, Ávila, Castro, Hernández, Lombana, Silva, de la Rosa, Muñoz (1994) se realizaron con trabajos teóricos y tres intervenciones pedagógicas. La primera se apoyó de un diseño metodológico cuasi-experimental conformado por la aplicación de pruebas que exploraron el desarrollo del pensamiento formal y los niveles de centración y descentración histórica. Se utilizaron propuestas pedagógicas organizadas por los dominios del conocimiento social.

La segunda propuesta de intervención se orientó por el diseño descriptivo explicativo de los procesos de construcción de las nociones sociales de niños en educación básica, mediante la exploración de los contenidos de las representaciones sociales.

El segundo enfoque curricular se centra en el carácter disciplinar o interdisciplinar y su incidencia en la formación de los estudiantes y de los fines formativos en el ámbito nacional y regional.

Los trabajos desde este enfoque se enfocan en problematizar los contenidos que se enseñan. Se integran nuevos temas en el currículo y en los libros de texto. Para ello parten de conceptos básicos de la historia o de los resultados de las investigaciones más recientes. Se proponen también currículos globales e interdisciplinarios. La intención es que las disciplinas desaparezcan y los contenidos se orienten por problemas y categorías amplias de las ciencias sociales.

Los temas abordados en las investigaciones con un enfoque curricular son planes de estudio, textos escolares y formación de docentes. En relación con el currículo de historia Rodríguez (2014) señala el ámbito normativo colombiano, promueve un currículo orientado por una complejidad de relaciones conceptuales, formas de razonamiento, argumentación y resolución de problemas, los procedimientos para la clasificación de información, la capacidad de explicación de los procesos históricos, la relación pasado/presente, la comprensión de la diferencia cultural y la “formación de la conciencia histórica y crítica” (Mojica & Silva, como se citó en Rodríguez, 2014).

Incluso los contenidos históricos se relegan al aprendizaje de otro tipo de conocimientos ligados a la inmediata realidad de los alumnos de la escuela y de la localidad.

Las investigaciones sobre los libros de texto encuentran una iconografía creativa, con una narrativa histórica lineal y política centrada en personajes y acontecimientos e innovaciones en relación con la historia social. Se encontraron también la integración regional, tema tangencial en los libros. Predomina un discurso caracterizado por la diferencia, la identidad, el conflicto, las interacciones sociales y la promoción de la paz y la convivencia (Mojica & Silva como se citó en Rodríguez, 2014).

En los contenidos se encontraron enfatizaciones de los procesos sociales en actores colectivos, en el reconocimiento de las diferencias étnicas y de género y en la comprensión del tiempo histórico desde la perspectiva constructivista (Cruz & Luna como se citó en Rodríguez, 2014).

Las investigaciones sobre formación docente concluyeron que la historia como asignatura específica y campo de conocimiento no tiene un lugar claro, no se menciona como un aspecto básico de los contenidos a desarrollar, y su presencia es difícil de detectar y glosar (Mojica & Silva como se citó en Rodríguez, 2014). La formación de profesores atraviesa una crisis que se expresa en las precarias condiciones de trabajo, en la poca remuneración, en la baja autoestima profesional, en un exceso de exigencias de los organismos gubernamentales y en la poca importancia que se le atribuye a la historia en los programas de formación profesional de educadores.

La temática central de este enfoque son los contenidos y cómo son seleccionados y estructurados en planes de estudio y libros de texto. Las investigaciones son documentales, apoyadas en grupos focales con profesores para contrastar la información documental. También en entrevistas a estudiantes y docentes para analizar los planes de estudio; los textos y la formación; o en la sistematización de experiencias de formación en la educación básica secundaria y en el ámbito universitario.

Por último, el tercer enfoque didáctico agrupa investigaciones que buscan indagar los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, los procesos formativos o de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones profesionales de los docentes. El propósito es aportar al saber profesional de los docentes e incentivar procesos reflexivos acerca de su ejercicio profesional, mediante la formulación de investigaciones en el aula y a partir de la sistematización de innovaciones educativas. Este saber se construye en y desde la práctica, la cual es susceptible de ser reflexionada, analizada y mejorada.

Las investigaciones del enfoque didáctico explican las particularidades de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia. Se apoyan de los aportes de la sociología del conocimiento, de los planteamientos del análisis crítico del discurso y del análisis de los procedimientos de control discursivo.

Las categorías de este enfoque proceden de la investigación de la didáctica como campo de saber llamada didáctica analítica y las procedentes de la indagación de la experiencia pedagógica llamada didáctica reflexiva. En la didáctica analítica se encuentran los siguientes grupos de investigaciones: (1) enseñanza de las ciencias sociales y la historia, (2) enseñanza de la historia desde la perspectiva disciplinar y la educación popular, (3) análisis de problemas epistemológicos como causalidad histórica y descentración histórica y (4) estudios de procesos cognitivos.

En la didáctica reflexiva se encuentran tres líneas de investigación orientadas por las preguntas: ¿qué historia enseñar? (debates desde la disciplina histórica), ¿para qué enseñar historia? (problemas epistemológicos y psicopedagógicos del conocimiento histórico), y ¿cómo se aprende la historia? (psicología socio cognitiva).

Las temáticas del enfoque didáctico son las didácticas específicas y la experiencia docente. Las primeras tienen el objetivo de identificar el estado de conocimiento sobre el tema y el nivel de conceptualización alcanzado por este campo del saber. La segunda, la experiencia docente, las investigaciones enfatizan las condiciones institucionales y formativas que constituyen la experiencia de los profesores en ciencias sociales, por ello, el sujeto de investigación es el maestro en formación y en ejercicio.

Las investigaciones de este enfoque didáctico se caracterizan por desarrollar dos tipos de metodologías: (1) las documentales, referidas a la didáctica analítica. Estas se aproximan a la información con enfoques interpretativos o desde los aportes del análisis del discurso, de la sociología del conocimiento y de la teoría actor-red. Se apoyan en bases documentales constituidas por publicaciones impresas y digitales o documentos institucionales y estudios de caso. (2) Las cualitativas, referidas a la didáctica reflexiva. En estas metodologías predominan herramientas etnográficas, grupos focales e historias de vida. Prevalecen enfoques descriptivos interpretativos que articulan la etnografía, la investigación documental y la entrevista, los análisis cuantitativos y cualitativos. En trabajos acerca de pedagogías de innovación en

enseñanza de la historia es común el uso de metodologías orientadas por los principios de la investigación en el aula y la sistematización en las experiencias formativas de profesores de historia mediante la construcción de herramientas para reflexionar sobre la propia práctica (Cortes, González, Barrantes, Ortiz, 2011).

Para terminar, se pueden identificar algunos problemas en la construcción del campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales como el poco reconocimiento de la producción nacional entre los mismos autores del campo. Esto se expresa con las escasas referencias y citas que se encuentran de los autores y categorías tratadas. Esto puede deberse a la poca circulación de la producción académica, los trabajos regionales no se conocen, las investigaciones y tesis tienen pocos canales de difusión. Otra razón es la disolución de la enseñanza de historia en el campo más amplio de la enseñanza de las ciencias sociales, sin que se precisen sus posibles relaciones y articulaciones.

Rodríguez (2014) dice que es importante incentivar la investigación en cuatro campos temáticos: (1) análisis de las posibilidades didácticas de categoría, conceptos y metodologías provenientes de la disciplina de historia; (2) estudio de problemas actuales desde la enseñanza de la historia reciente, historia del tiempo presente y los procesos de construcción de memoria; (3) investigaciones acerca de las relaciones entre enseñanza de la historia y política educativa; (4) conformación de redes de trabajo en torno a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para mejorar los estados del arte ya elaborados y plantear problemas de investigación, metodologías y grupos de investigación que fortalezcan la didáctica de la historia y la didáctica de las ciencias sociales.

4.2. La didáctica de la enseñanza de la historia en España

Para Pagès & Santisteban (2014) la investigación en didáctica de la historia o del conocimiento de lo que ocurre cuando se enseña y se aprende historia continúa sin

ser una fuente de información para la elaboración del currículo de historia y para orientar su enseñanza. Para ellos, la didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales se define y caracteriza por la existencia de unos planteamientos que orientan tanto la enseñanza y el aprendizaje como la investigación. Los planteamientos son los siguientes:

Al aprendizaje, a las representaciones que tiene el alumnado sobre la historia y su utilidad o sobre las relaciones pasado – presente – futuro, a la construcción de sus saberes y de sus relatos, a los obstáculos de aprendizaje, a la evaluación de lo aprendido.

A la enseñanza y a sus finalidades, a la metodología y a los recursos utilizados por el profesorado, a las competencias profesionales para adecuar los contenidos a la realidad.

Al saber histórico escolar, a sus relaciones con la historia académica, a su selección y secuencia en los programas escolares y en los libros de texto, al papel de las fuentes históricas, a los materiales alternativos.

La investigación en didáctica de la historia a nivel internacional aporta suficiente información para cambiar las prácticas de enseñanza de la historia y mejorar la formación de su profesorado. Sin embargo, la investigación no es un referente para que el profesorado innove sus prácticas. Estas siguen apoyándose en la repetición, en la falta de debate, en la memorización de hechos, datos y fechas. Algunas razones son el que el profesorado utiliza poco las fuentes históricas con sus estudiantes o alumnos. Otra razón es que los estudiantes o alumnos no trabajan para producir narraciones propias. El profesorado sigue siendo imprescindible en las clases de historia con su discurso.

La revisión de la enseñanza de la historia ha llevado a la formación en España de un campo de investigación relativo a la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Porque de acuerdo con Pagès & Santisteban (2014) la historia la ha manipulado durante años la dictadura franquista. Los movimientos de renovación pedagógica

reclaman otras formas de estudiar la sociedad, su presente y su pasado. La investigación en didáctica de la historia es una investigación educativa que se centra en los problemas de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, necesitan de una reforma en profundidad del sistema educativo por un primer gobierno socialista.

La didáctica de la historia en España se consolida en los años ochenta con la Ley de Reforma Universitaria aprobada por el gobierno socialista de Felipe González en 1983. Esta ley definió a la didáctica de las Ciencias Sociales en un área universitaria y autónoma en las facultades de ciencias de la educación.

La promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), también dio lugar a debates sobre la enseñanza obligatoria que afectó al currículo de historia y a la formación de su profesorado. Es así como el área de didáctica de las Ciencias Sociales provocó un cambio importante al aparecer maestrías de investigación y programas de doctorado en didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales.

Incluso los profesores universitarios de didáctica de las Ciencias Sociales comienzan a dirigir tesis ya de manera sistemática en el I Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en la Universidad de Salamanca en 1987.

Las investigaciones en didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales son dispersas. Esto se debe porque los profesores y profesoras se han formado en programas de posgrado de didáctica de las Ciencias Sociales y han defendido sus tesis en didáctica de la historia. Lo cual ha llevado a una serie de fuentes útiles para conocer el estado de la investigación en didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales con Pagès & Santisteban (2014, p. 158, 159):

Los estados de la investigación en didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales (Prats 1997, 2002; Pagès 1997^a y 1997^b; Travé 2001; Henríquez y Pagès 2004; Santisteban 2005 y 2006; Millares 2009; Estepa 2009; Millares et al. 2011; Pagès y Santisteban 2011; Prats y Valls 2011; entre otros.

Los artículos y resúmenes de investigaciones publicados en revistas de educación y, en particular, en aquellas revistas dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje de las Ciencias Sociales editadas en español como por ejemplo: Enseñanza de las Ciencias Sociales, Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Conciencia Social y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Además de otros trabajos publicados en otras revistas de educación como por ejemplo, Revista de Educación o Investigación en la Escuela.

Las tesis doctorales defendidas en distintos departamentos. Los trabajos de investigación presentados en congresos nacionales e internacionales y, en particular, los presentados en los simposios internacionales de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los proyectos de investigación con financiación pública (ver el trabajo de Estepa 2009 y las páginas webs de los distintos departamentos universitarios y grupos de investigación). Pagès & Santisteban (2014) proponen la siguiente clasificación de la investigación de didáctica de la historia que contempla tres grandes apartados:

4.2.1. Investigaciones sobre el aprendizaje de la historia

La primera línea de investigación sobre el aprendizaje de la historia por parte del alumnado y la formación del pensamiento histórico se organiza en tres ámbitos: (a) Los aprendizajes históricos desde la perspectiva evolutiva, las representaciones sociales y la construcción de conceptos; (b) La formación de competencias de pensamiento histórico; (c) Los resultados de los aprendizajes a partir de la evolución del conocimiento histórico.

En el primer ámbito, los aprendizajes históricos desde la perspectiva evolutiva, las representaciones sociales y la construcción de conceptos se encuentran los trabajos de Delval (1989) y colaboradores. Sus trabajos se enfocan principalmente en las ideas y conocimientos de los niños y de los jóvenes sobre la historia. Uno de

los objetivos de esta línea es saber cómo se aprende la historia, cómo evolucionan los conocimientos históricos del alumnado, cuáles son sus representaciones o cómo construye los conceptos históricos. Otro objetivo consiste en analizar la investigación sobre la formación del pensamiento histórico y el aprendizaje sobre el cuándo, cómo y para qué se producen determinados hechos y procesos históricos, y qué consecuencias tuvieron y pueden seguir teniendo en el presente.

En este mismo ámbito se ubican los trabajos de Carretero, Pozo, Asensio (1983), Pozo (1986, 1989) sobre los conceptos históricos. Los autores revisan en sus investigaciones diversos aspectos del aprendizaje histórico. Carretero estudia la evolución y naturaleza de las ideas del alumnado sobre la historia. El autor también se enfoca en el papel de la memoria histórica en un mundo globalizado. En la misma línea entre España y Latinoamérica aborda trabajos sobre el proceso de construcción de las identidades culturales o nacionales en la educación, y el papel de la narración histórica (Carretero & Castorina como se citó en Pagès & Santisteban, 2014).

En la construcción de conceptos históricos se encuentran los trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, un metaconcepto o concepto de conceptos que no solo pertenece a la historia sino a todas las Ciencias Sociales. Pagès & Santisteban (2014) han establecido un modelo de estructura conceptual para la investigación y la introducción de innovaciones en la enseñanza de la temporalidad en la educación obligatoria, y en la formación del profesorado de historia.

Los autores encontraron que no existen muchas investigaciones sobre conceptos temporales. Entre ellos, se encuentran los conceptos: el cambio y la continuidad investigados por Pons (2007) para el desarrollo del currículo de historia y Ciencias Sociales en educación secundaria obligatoria. El concepto de futuro estudiado desde la tradición inglesa por Anguera y Santisteban (2012), y desde la enseñanza de la historia por Pagès & Santisteban, 2008; Muñoz & Pagès, (2012) se ha relacionado con la formación de la conciencia histórica temporal.

Para Pagès & Santisteban (2014), otros conceptos estudiados desde la enseñanza de la historia son los de nación e identidad nacional. López Facal (1999) investiga las finalidades o intencionalidades de su tratamiento en la enseñanza secundaria. Molero (1999) investiga el proceso de construcción de la identidad nacional, del conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales en niños y niñas de seis a catorce años. Basilio (2003) ha investigado las características de los currículos ocultos de historia y geografía en Portugal y España, con respecto a las ideas y los conocimientos que españoles y portugueses tienen del otro país.

Otras investigaciones se centran en conceptos como la guerra y el desarrollo del pensamiento estratégico en la educación para la paz (Bastida, 1992), sobre el concepto de diferenciación o diversidad o desigualdad en el desarrollo de habilidades cognitivo – lingüísticas y el pensamiento crítico (Casas, 1998).

Los trabajos sobre la imagen que el alumnado tiene de la historia, como ha investigado González Mangrané (1992) y Cercadillo (2000, 2001), con un estudio comparativo entre el alumnado de Inglaterra y España. Fuentes (2003) analiza las concepciones de los estudiantes de tercero de educación secundaria sobre la historia y la tarea del historiador. También la educación histórica recibida y los problemas del alumnado relativos a la falta de comprensión de la historia y a su predisposición para aprender.

4.2.2. Investigaciones sobre el desarrollo profesional y la enseñanza de la historia

Pagès & Santisteban (2014) han agrupado en tres ámbitos las investigaciones sobre el profesorado, su desarrollo, su formación y su práctica:

El primer ámbito corresponde: (a) el pensamiento del profesor sobre la historia, su enseñanza y la programación; en segundo lugar se encuentra (b) la práctica de enseñar y por último (c) la formación inicial y continúa.

El pensamiento del profesor de historia

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor de historia se realizan a finales de la década de los ochenta y la década de los noventa del siglo pasado. Pagès & Santisteban (2014) señalan que la investigación sobre las concepciones y sus representaciones de la historia y de su enseñanza sigue vigente.

La investigación de Guimera (1992), es una de las primeras en estudiar el pensamiento del profesor de historia. La autora evidencia la ideología y los paradigmas historiográficos en su investigación sobre las concepciones y el pensamiento del profesor de historia de secundaria en España. El objetivo era averiguar cómo son los profesores, cuáles son sus creencias y teorías implícitas, cómo planifican, cómo es su intención en el aula y cuáles son sus reflexiones post – interactivas.

Los resultados de la investigación son un retrato de la situación de la enseñanza de la historia en Cataluña y en España a principios de la década de los noventa y del pensamiento de los profesores de secundaria. Sin embargo, los resultados no se pueden generalizar. Incluso no consideran información sobre las prácticas reales. Las aportaciones del estudio se ubican en las creencias de los profesores en la visión que tienen de la historia y de su enseñanza.

Investigadores como Blanco Nieto (1996), Galindo (1996), Torres (1997), Santamaría (1997) y Ávila (1998), indagan el pensamiento del profesor de historia y de Ciencias Sociales. Estas investigaciones aportan las teorías, las concepciones y las representaciones que el profesorado tiene sobre la historia, la historia del arte y su enseñanza.

Sin embargo, en las investigaciones no pueden las ideas ser contrastadas con las prácticas. Y el pensamiento del profesor, sus concepciones y sus representaciones influyen en las decisiones que los profesores toman al qué enseñar y cómo programar sus cursos y sus clases.

Las investigaciones aportan qué enseñar y cómo hacerlo. Pero los principios de la investigación sobre el pensamiento y la práctica del profesor no distingue entre fases diferentes, solo consideran la reflexión y la acción del profesorado de manera interactiva, no hay demasiadas investigaciones que aborden esta temática (Pagès & Santisteban, 2014).

La práctica de la enseñanza de la historia

Los profesores cuando enseñan Historia deben de analizar y comprender las decisiones que toman sobre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje. Ellos construyen un retrato de la enseñanza de la historia en ese contexto y en ese tiempo determinado.

La investigación de Blanco (1992), precisamente se dirige a los contenidos de la enseñanza y la formación del profesorado. El objetivo es analizar los problemas de selección y organización del contenido en una clase de historia del primer curso de secundaria. La autora concluye por qué las ideas y actuaciones respecto a la selección y organización de los contenidos responden a unas concepciones ideológicas determinadas que se concretan en la enseñanza y el aprendizaje de una cultura a otra y de una manera a otra.

Oyarzabal (1994) y Gómez (1995) investigan las prácticas del profesorado de Ciencias Sociales. El primer autor indaga las perspectivas curriculares de tres profesores de ciencias sociales del país Vasco a través de un estudio etnográfico. Gómez investiga la práctica y el pensamiento de una profesora de historia y de Ciencias Sociales del ciclo superior de Educación General Básica, 11 – 14 años.

Para Pagès & Santisteban (2014), la formación del profesorado y su desarrollo profesional dependen de lo que se piensa y lo que se hace. Ellos consideran que de esta manera sólo puede conseguirse contrastando sus teorías y sus ideas con su práctica.

Y al revés, no es suficiente la observación de una práctica para comprender cuáles son las teorías que la dirigen. Es necesario indagar el pensamiento del profesor, conocer su racionalidad y sus orígenes, la influencia de su contexto para poder comprender qué sucede en las aulas cuando se enseña y se aprende historia y Ciencias Sociales (p. 169).

El profesorado de historia cuando comprende la naturaleza de sus acciones puede dar inicio a un proceso de análisis y reflexión de su práctica que lo conduzca a su mejora. En esta línea de investigación una conclusión es la necesidad repensar la formación inicial y continúa del profesorado de historia y Ciencias Sociales. La finalidad es dotar de los conocimientos e instrumentos que le permitan ejercer su protagonismo con conocimiento de causa, y tomar decisiones en el aula. Una línea que emerge en este campo es la investigación sobre la formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales, y sobre los cambios en las concepciones y las conductas profesionales de los estudiantes de profesor.

La investigación sobre la formación para enseñar del profesorado de historia

En los últimos años se ha generado una línea de investigación centrada en indagar la propia práctica de la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado de historia. Esto se debe a que los profesores de didáctica manifiestan una preocupación por la formación y el desarrollo profesional del profesorado de historia.

Incluso Pagès & Santisteban (2014) consideran que no se ha generado mucha investigación sobre el desarrollo profesional de quienes ya ejercen de docentes y sobre los programas de formación continua. La línea de investigación parte solamente del currículo y de la propia práctica docente. El objetivo es averiguar cuál es y cómo es su racionalidad, pero sobre todo cómo se plantea y con qué resultados, la relación teoría – práctica en contextos escolares y provocar el cambio conceptual. La intención es que los futuros docentes de historia mejoren sus aprendizajes sobre

la disciplina y de esta manera fomentar su desarrollo profesional desde la formación inicial.

La línea de investigación sobre la formación del profesorado de historia es cualitativa, centrada en el estudio de casos y puede utilizar métodos cuantitativos. Esta utiliza como instrumentos para obtener la información: (a) encuestas, (b) entrevistas a estudiantes en formación y a profesores tutores, (c) producciones textuales, (d) observaciones y (e) diarios.

Los resultados se presentan comparando el punto de partida de los estudiantes, sus representaciones iniciales con los resultados de su aprendizaje al finalizar el curso de didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales. La explicación de las semejanzas o de las diferencias entre las representaciones previas y los aprendizajes finales se realiza a través de la descripción e interpretación de lo que ha sucedido en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias y de primaria y secundaria-, contrastando las informaciones obtenidas en las distintas fuentes y por los distintos protagonistas.

En la Universidad Autónoma de Barcelona se investigan las prácticas docentes sobre el papel de la relación teoría y práctica en la formación del futuro profesorado de historia y Ciencias Sociales. Esto ha generado la línea de investigación sobre la formación en didáctica tanto del profesorado de preescolar, primaria como del de secundaria. Las investigaciones en esta línea parten de las representaciones sobre la enseñanza de la historia de los estudiantes de maestro de preescolar, primaria o secundaria.

El partir de las ideas de los estudiantes de profesor para analizar sus orígenes y conseguir una conciencia de las ideas que tienen sobre la profesión de ser maestro es fundamental para Pagès & Santisteban (2014) Porque estas ideas son formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas, por lo que son ideas muy bien trabajadas y muy resistentes al cambio. Para los autores es fundamental conocerlas, indagar sus orígenes, contrastarlas con otras ideas o con otras

concepciones para trabajar con ellas sabiendo que el cambio de ideas no siempre supone un cambio de las prácticas.

Una de las primeras investigaciones sobre las representaciones sociales de los futuros maestros y maestras estuvo a cargo de Pagès (1996), en su estudio se indagan los métodos de enseñanza que habían presidido las clases de historia y de Ciencias Sociales de educación primaria y secundaria, de un grupo de 45 estudiantes de maestro de primaria, especialidad de Educación especial.

Para Pagès, es el recuerdo de la experiencia vivida un elemento básico de las representaciones de los estudiantes de maestro. Esta experiencia condiciona la imagen de los futuros docentes sobre la enseñanza, los contenidos y su pensamiento profesional.

Bravo (2002), Riera (2004), Llobet (2005) y Santisteban (2005), se centran en la formación inicial del profesorado de historia y de Ciencias Sociales de secundaria y en la formación inicial de los maestros y maestras de educación primaria de la Universidad Ramón Llull, de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad Rovira i Virgili.

Para Santisteban (2007) la relación entre la teoría y la práctica es un aspecto fundamental para una formación inicial efectiva, para la modificación de las representaciones sobre el tiempo histórico y para la mejora de las capacidades para enseñarlo.

Recientemente se han realizado otras investigaciones desde la Universidad Autónoma de Barcelona que han analizado las representaciones de los futuros docentes de historia en Chile con Valencia (2014), Villalón (2012), Pagès (2012). Los instrumentos para la evaluación de las representaciones de un grupo de futuros docentes de enseñanza secundaria de historia y Ciencias Sociales de Cataluña (Pagès & Pacievich, 2011).

La tesis doctoral de Valencia (2014), se centra en la formación del profesorado para indagar los propósitos que los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias

sociales de la Universidad de Santiago de Chile atribuyen a la enseñanza de la historia. El estudio reconstruye su pensamiento pedagógico que responde a la influencia que sus experiencias personales y su formación universitaria han tenido en sus propósitos.

El objetivo principal de la investigación es analizar las condiciones que facilitan y obstaculizan la influencia de la formación universitaria en las decisiones didácticas de los estudiantes e identificar las medidas que deben implementarse para mejorar esa formación.

La autora realizó un estudio de casos que investigó el periodo de práctica autónoma de cinco estudiantes en su último semestre de formación. Valencia consideró instrumentos como entrevistas, la interpretación de relatos escritos de su vida escolar, la observación de su práctica y el análisis de los recursos didácticos que elaboraban.

La autora en su estudio llega a las siguientes conclusiones: que los estudiantes estudiados se ubican en perspectivas críticas y humanistas cuando se trata de identificarse con los fines, valores y contenidos de la enseñanza. Los estudiantes también dudan o son más tradicionales cuando tienen relación con los métodos de enseñanza, con los recursos o el papel que deben jugar en el aula ellos y los profesores. Ellos son progresistas cuando se trata del deber ser, de cuestiones más abstractas como los valores o las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Los estudiantes son también más tradicionales cuando se trata de la práctica cotidiana en las clases, de los métodos con los que enseñan, o de las características de las relaciones que propician entre ellos y sus alumnos.

La investigadora concluye que el tener claridad en los propósitos no significa ser un profesor reflexivo. Para ella, un profesor reflexivo es quien requiere claridad de propósitos y coherencia entre el discurso y la práctica. Este camino se construye de manera particular con experiencias propias, personales y colectivas que nunca terminan.

Valencia en la investigación define la concepción de formación del profesorado. Para ello, reafirma la solidez que tiene la formación epistemológica y la importancia que le atribuyen los estudiantes al desarrollo de su pensamiento social y docente.

La investigación también estableció que algunos estudiantes experimentaron la formación como un proceso sistemático y coherente para fundamentar, poner en acción y reflexionar sobre las definiciones y propósitos de la enseñanza. La autora considera que la formación debe crear instancias que permitan fundamentar de manera sistemática los propósitos de la enseñanza. Para ello, los propósitos han de ser relevantes y significativos para todos los estudiantes.

Valencia termina diciendo que la formación debe crear instancias que permitan reflexionar sobre las tensiones entre los propósitos y la implementación de la práctica. Y de esta manera le permiten identificar las dimensiones en que estas tensiones se producen y qué rol juegan en ellas las concepciones que se tengan sobre el alumnado y sobre la autonomía del profesorado.

Villalón (2014) en su tesis: propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza investiga el desarrollo de una práctica basada en los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales. Para ello, el autor realiza un análisis de caso de una profesora de educación primaria con más de treinta años de experiencia y que enseña historia en una escuela primaria de Santiago de Chile.

El objetivo de la investigación se centró en examinar la relación entre el pensamiento y la práctica del profesorado. Para ello, tuvo que (a) caracterizar las creencias e identificar los propósitos de la profesora sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, (b) caracterizar la práctica docente de la profesora, (c) analizar los efectos del desarrollo de una práctica basada en los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales para el desarrollo coherente entre pensamiento y la práctica docente de un profesor e (d) identificar los límites desarrollo de una práctica realizada en base a los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales.

En la investigación se consideraron los planteamientos teóricos de Hawley (2010), Barton & Levstik (2004) y Thornton (2006) quienes consideran que cuando los profesores toman conciencia sobre sus propósitos para enseñar esto les permite la realización de prácticas más coherentes de la enseñanza de la historia.

Villalón utiliza en su investigación una metodología cualitativa. Para el estudio de caso se apoya de autores como Yin (1994) y Stake (1998). El autor obtuvo el pensamiento de la profesora por medio de cuestionarios y entrevistas. Y la práctica docente a través de la observación y la videograbación del desarrollo de una unidad de aprendizaje. El análisis de la práctica considero un marco diseñado en torno a cuatro dimensiones: fundamentos, transformación, conexión y coherencia y atención a los estudiantes.

Los resultados de la investigación muestran fortalezas como la realización de prácticas más efectivas y coherentes con el pensamiento de la profesora. Los límites se asocian a los momentos de incertidumbre que enfrentó la profesora durante su práctica.

También se ha investigado la formación inicial del profesorado en otras universidades, Cuenca (2002, 2003) investiga el conocimiento profesional del profesorado en la formación sobre el patrimonio. En la Universidad de Valladolid, Sánchez (2011), describe y analiza un proceso de formación inicial de maestros y maestras de primaria basado en el uso de las fuentes históricas como las periodísticas. La intención del autor al utilizar las fuentes periodísticas es la relación con el “limitado bagaje histórico” que poseen los futuros docentes de primaria y la necesidad de prepararles para la “comprensión de visiones contrapuestas” del pasado.

Pagès & Santisteban (2014), consideran la investigación sobre la formación inicial del profesorado de historia y de Ciencias Sociales clave para el cambio de la práctica de la enseñanza de la historia. Para ello, se han de investigar las prácticas universitarias de formación de profesores que están protagonizadas por los futuros y futuras docentes. Pero también por los y las didactas de la historia. La

investigación sobre la formación continua del profesorado de historia tiene menos recorrido, es menos frecuente.

4.2.3. Investigaciones sobre el conocimiento histórico y los contenidos escolares

El apartado abarca las investigaciones que relacionan el conocimiento histórico con los contenidos escolares. Para ello, se analizan los estudios sobre el currículo de historia y la evaluación de programas o de propuestas de enseñanza de la historia y las investigaciones sobre materiales curriculares y libros de texto.

Las investigaciones sobre el tratamiento del patrimonio histórico-cultural dentro de la enseñanza de las ciencias sociales y el uso educativo que se hace de los archivos históricos. Por último, los estudios relativos a la historiografía y su influencia en la enseñanza de la historia, y la propia historia de la enseñanza de la historia. El apartado se divide en tres puntos: (a) el currículo y los programas de historia, libros de texto y materiales curriculares; (b) la historiografía y la evolución de la enseñanza de la historia.

4.2.3.1. El currículo de historia y otras propuestas de enseñanza de la historia, el libro de texto y los materiales curriculares

Pagès (1993^a) con su investigación sobre la experimentación del currículo de ciencias sociales e historia para el alumnado de 11 a 14 años en Cataluña puso en evidencia las dificultades de los profesores para concretar, programar y desarrollar en la práctica el contenido del currículo.

El estudio se centró en el análisis de materiales y entrevistas a 14 profesores donde se comprueba el papel de las concepciones del profesorado en la concreción del currículo, en la selección y secuencia de su contenido y en la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados sobre los profesores demuestran problemas en la incorporación de contenidos diferentes a los habituales. Los profesores también evidencian problemas al secuenciar los contenidos en modelos diferentes. Ellos consideran importante la adecuación de los contenidos a la realidad de sus escuelas y de sus alumnos. Sin embargo, los profesores tienen problema cuando tienen que decir qué contenido enseñar y cuándo enseñarlo que cómo enseñarlo.

Los trabajos de Cañal, Pozuelos, Travé (2005, 2006) y Estepa (2007) se basan en la propuesta de estudio de problemas sociales relevantes para la educación primaria, con la experimentación de unidades didácticas para comprender e intervenir en la sociedad. Su investigación los lleva a proponer un currículo en el que la selección y la organización de los contenidos estén al servicio del trabajo con problemas sociales para situar al alumnado en el mundo actual y que sea capaz de intervenir socialmente.

Gredics con su investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana en la educación secundaria, a partir de problemas sociales relevantes, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas. Experimenta dos secuencias didácticas. La primera: “Exiliados, refugiados y desplazados”, la segunda: “Límites, fronteras y muros” En las dos el componente histórico es fundamental.

Las investigaciones anteriores proponen dos cambios en el currículo, el primero a los contenidos que se deben enseñar, priorizando aquellos problemas sociales de la actualidad que nos ayuden a comprender nuestro tiempo. El segundo modificando la forma cómo el alumnado construye su conocimiento, desde una actitud abierta a su indagación en los problemas, el trabajo colaborativo, el debate, la argumentación y la contra argumentación. Propuestas situadas en la teoría crítica una alternativa para introducir cambios en la enseñanza de la historia (Pagès & Santisteban, 2014).

Las investigaciones centradas en el tratamiento del papel de las mujeres y de la infancia en la historia de Fernández (2001, 2004, 2006, 2007) de la Universidad Complutense de Madrid ha impulsado la investigación sobre la necesidad de incorporar a las mujeres en los contenidos de enseñanza de la historia.

Sant y Pagès (2011) han investigado la invisibilidad de las mujeres en el currículo y en los manuales. Los autores manifiestan la necesidad de revisar los contenidos históricos escolares e incorporar protagonista hasta ahora ignoradas. Pagès y Villalón (2013) han investigado sobre la infancia en la enseñanza de la historia.

Una posible conclusión sobre estas investigaciones comprueba que los contenidos escolares de historia sobre mujeres e infancia no tienen en cuenta la investigación historiográfica ni la relevancia social de estos protagonistas de la historia en España.

Valls (2001, 2007) destaca la investigación sobre los manuales de enseñanza de la historia en España. Martínez, Valls y Pineda (2009), realizan estudios sobre el papel que juegan los libros de texto en las clases de historia y en los aprendizajes del alumnado. Incluso sobre el papel de las imágenes en los libros de historia (Valls, 1995)

Blanco (2007) analiza el tratamiento del tiempo histórico en los libros de texto de educación secundaria más usados. El autor concluye que existe una gran desigualdad y que no hay un referente teórico detrás de las propuestas curriculares.

Para Pagès & Santisteban (2014) los trabajos sobre la historia y su interpretación en los libros de texto son una parte importante de las investigaciones realizadas, pero presentan algunas deficiencias como el no tomar en cuenta cómo el profesorado utiliza los manuales en sus clases. La investigación entonces solo se limita al contenido de los libros de texto y no recoge la riqueza del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se necesita de la triangulación de instrumentos de investigación sobre su uso en la práctica.

4.2.3.2. La historiografía y la evolución de la enseñanza de la historia en España

La línea de investigación que indaga la evolución del currículo, de los programas de historia y de los contenidos de los libros de texto se acerca a la historia de la

educación que a la didáctica de la historia. Hernández(1993) analiza la evolución de la enseñanza de la historia en la época contemporánea. Para ello, hace un recorrido por la enseñanza de la historia de los siglos XIX y XX, particularmente la Ley General de Educación de 1970 y los cambios que se producen en la la enseñanza aprendizaje de la historia. (Pagès & Santisteban, 2014)

Martínez Tórtola (1996), Boyd (2000), Pozo, A (2000) y Abós (2003), han investigado la evolución del currículo.

García Puchol (1993) es uno de los primeros autores en investigar la evolución de los contenidos de los libros de texto de historia. El autor analiza los manuales del siglo XIX. Domínguez (1999) estudia también los libros de texto y sus contenidos históricos durante la segunda República. Estas investigaciones sobre la evolución del conocimiento histórico en los manuales escolares muestran las relaciones entre los cambios sociales en España contemporánea y los cambios en los textos escolares y en la enseñanza de la historia.

Pagès & Santisteban (2014) mencionan que algunas investigaciones de didáctica de la historia han analizado la relación entre el pensamiento historiográfico del profesorado y la enseñanza de la historia en el ámbito de la educación secundaria como Hernández Díaz (1996). Por su parte, Sánchez Delgado (1993) ha analizado qué repercusión ha tenido la Escuela de los Annales en la enseñanza de la historia en España en el currículo como en los libros de texto.

La investigación de Sánchez señala el proceso de cambio epistemológico de la historia enseñada en España y los problemas didácticos que plantea este cambio como la falta de instrumentos didácticos y la formación del profesorado para conseguir una coherencia entre contenidos y métodos.

Sallés (2009) ha investigado el proceso que promueve la enseñanza de la historia desde el planteamiento de problemas históricos y de la interpretación de las fuentes por parte del alumnado.

Para concluir, las investigaciones mencionadas facilitan un conocimiento sobre lo que ocurre cuando se enseña y se aprende historia en las aulas o cuando se forma a su profesorado. Pagès & Santisteban (2014) valoran la investigación en didáctica de la historia como rica, variada y compleja. Incluso las distintas líneas de investigación comparten teorías, conceptos y métodos con la investigación didáctica que se realiza en Europa y en el mundo anglosajón como Estados Unidos.

Para los autores los resultados de estas investigaciones son para conocer y comprender la situación de la enseñanza y del aprendizaje de la historia como para intervenir en la innovación de sus prácticas. Pues la elaboración de una teoría para la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales ha de nutrirse de sus resultados, conceptos y métodos procedentes de las distintas líneas y ámbitos.

La didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales necesita de la investigación para la formación del profesorado. Para que este intervenga mejor en la enseñanza escolar de historia y de las Ciencias Sociales y forme ciudadanos democráticos capaces de enfrentar los retos de la sociedad de la información y del conocimiento sin renunciar a su protagonismo como agentes sociales.

CAPÍTULO 5. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En el presente capítulo se describen las investigaciones que dan a conocer lo que se ha indagado sobre la formación de profesores de ciencias sociales. El documento lo conforman siete apartados, en el primero se retoma la situación actual de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En este apartado se hace énfasis en el poco tiempo que la investigación educativa le dedica a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales. Motivo por el cual se desconoce lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende ciencias sociales. Incluso se desconoce lo que ocurre cuando se desarrolla el currículo en lo que propone y lo que consigue. Esto genera líneas de investigación centradas en el profesor, las representaciones y los aprendizajes del alumnado. La investigación actual y el enfoque globalizador pretenden dar respuesta a los problemas de la enseñanza, el profesor, los contenidos y el alumnado con sus representaciones previas a su aprendizaje.

Los seis apartados siguientes describen los aspectos que constituyen las principales líneas de la investigación para dar respuesta a los problemas de la práctica como son: el profundizar en el conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales a través de los estudios de caso, del pensamiento y de la práctica del profesor.

5.1. Situación actual de la investigación en didáctica de las ciencias sociales

En la actualidad la investigación educativa ha dedicado poco tiempo a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales. Esto ha ocasionado el desconocimiento de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende ciencias sociales. Las investigaciones revisadas afirman desconocer lo que ocurre cuando se desarrolla el currículo en la práctica y las relaciones que existen entre lo

que el currículo propone y lo que realmente consigue. Sin embargo, existen orientaciones didácticas sobre cómo los profesores deberían enseñar ciencias sociales. Existen propuestas, materiales curriculares y consejos muy ricos y abundantes.

Pagès (1997) afirma la mayoría de las propuestas curriculares no toman en cuenta la realidad que pretenden modificar. Esta situación empieza a cambiar con la aparición de algunas líneas de investigación centradas en el profesor y en las representaciones y los aprendizajes del alumnado.

La investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales más reciente es la de Armento (1986, 1991) también se encuentra la de Brophy (1993 a y b) los autores señalan la necesidad de profundizar en los problemas de la práctica. Para que en la medida que éstos se den a conocer al profesorado, la investigación se convierta en un instrumento al servicio de quienes quieran modificarla y transformarla.

Pagès menciona que la producción de tesis doctorales centradas en los problemas de enseñanza y del aprendizaje en España en la década actual es cada vez más importante. Armento (como se citó en Pagès, 1997) identifica en la investigación educativa cambios de orientación sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en Estados Unidos desde mediados de la década de los ochenta a los cuales bautiza con el nombre de “revolución tranquila”. Una de las razones es la crisis de la investigación positivista y su lenta y continua sustitución por las tradiciones interpretativa y crítica. Otra es la nueva conceptualización del papel del profesorado en el desarrollo del currículo y la sustitución de las investigaciones cualitativas basadas en situaciones prácticas muy concretas.

Brophy (como se citó en Pagès, 1997) revisa el estado de la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la compara con el estado del currículo. El autor presenta el estado del currículo de ciencias sociales analizando los siguientes aspectos: (a) los propósitos y metas de la enseñanza de las ciencias sociales; (b) la

selección y secuencia de los contenidos; (c) las características de una enseñanza eficaz en ciencias sociales; y (d) la evaluación.

Los propósitos o metas de la enseñanza de las ciencias sociales destacan los aspectos que intervienen en la determinación de las finalidades que cada profesor pretende alcanzar en sus clases desde sus creencias, gustos o aficiones hasta los intereses de los estudiantes. Por lo que señala la subjetividad como problema de algunos de los aspectos mencionados y sus posibles consecuencias.

Brophy también analiza las características de los resultados de la investigación porque pueden determinar una enseñanza eficaz. Para ello señala tres problemas en este ámbito: (1) la contraposición entre una enseñanza basada en la cantidad o en la calidad de los aprendizajes, (2) la controversia sobre la dimensión moral o ética de la enseñanza y (3) el debate entre integración o interdisciplinariedad y disciplinariedad.

El autor considera la evaluación uno de los aspectos menos estudiados por la investigación dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales. Incluso señala como problemas y aspectos para investigar: (a) la evaluación de programas, (b) la eficacia y la calidad de la participación de los estudiantes en su aprendizaje, más que los resultados del mismo, y (c) la necesidad de contrastar los informes de los profesores con la observación de sus clases porque la clave de los resultados está en el proceso.

La investigación actual y el enfoque globalizador pretenden dar respuesta a los problemas cuando consideran simultáneamente la enseñanza y el profesor, los contenidos, y el alumnado con sus representaciones previas y a su aprendizaje. Por eso apuestan por una metodología basada en los estudios de caso. Estos permiten conceptualizar y analizar los procesos incluidos en el trabajo cotidiano de una clase. Incluyen conductas observables, la planificación, el pensamiento y la toma de decisiones por parte del profesor antes, durante y después de la interacción con los estudiantes.

White (como se citó en Pagès, 1997) dice los estudios de caso se basan en el enfoque etnográfico que entiende que los comportamientos y las creencias de las personas forman parte de un sistema único y deben ser estudiados holísticamente. La investigación educativa etnográfica es de naturaleza inductiva. Esto no ha impedido a quienes la han utilizado desde la racionalidad crítica, analizar la práctica dentro de contextos sociales y políticos, espacios y tiempos más amplios que los de las cuatro paredes del aula.

Para White & Blanco (como se citó en Pagès, 1997) los estudios de caso permiten analizar cómo construyen y utilizan su conocimiento los profesores y los estudiantes en situaciones prácticas, y de dónde proceden sus saberes y sus creencias. Estos presentan sus resultados de manera descriptiva e interpretativa sin evaluarlos o juzgarlos. Los estudios de caso pueden actuar como espejos para que otros profesores o estudiantes de profesor se sitúen ante ellos y comparen sus propias prácticas, sus creencias con las prácticas descritas y reflexionen sobre sus semejanzas y sus diferencias.

Los estudios de caso pueden ser un valioso instrumento para la información de los profesores. Estos permiten presentar ejemplos de clases y profesores con sus aciertos y sus problemas. También analizar las concepciones de los profesores sobre los contenidos y las finalidades de su enseñanza, sobre el aprendizaje, los métodos de enseñanza y los materiales utilizados. Los estudios de caso permiten saber cómo aprenden los alumnos, qué problemas tienen y cómo los resuelven, cómo utilizan los materiales curriculares o qué papel tienen sus representaciones cuando se sitúan ante los conocimientos.

Brophy (como se citó en Pagès, 1997) dice que los profesores utilizan en las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales todo tipo de instrumentos desde la observación participante, las entrevistas al profesorado y a los estudiantes hasta el análisis de las producciones de éstos o de los materiales curriculares utilizados por alumnos y profesores.

El autor señala los aspectos que deberían constituir las principales líneas de la investigación para dar respuesta a los problemas de la práctica. Estas son: profundizar en el conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales a través de los estudios de caso, del pensamiento y de la práctica del profesor.

5.2. La investigación sobre el profesor de ciencias sociales

La investigación educativa asume que el profesor consciente o inconscientemente moldea o modifica el currículo en cualquier contexto o situación educativa. Jackson (como se citó en Pagès, 1997) publicó su obra *Life in classrooms*. El profesor se convierte en el diseñador más importante eficaz y controlador del currículo. Estas decisiones afectan en mayor o menor grado a todos y cada uno de los componentes del currículo.

El profesor a través de la enseñanza transmite un modelo de sociedad y de persona en función de unos determinados valores. Él selecciona y ordena unos hechos, unos conceptos, unas teorías y unos procedimientos. También plantea unas determinadas actividades con las cuales sus alumnos asimilaban los valores, los hechos, los conceptos y evalúa de una determinada manera su aprendizaje. El profesor en la práctica toma las decisiones que han tomado los diseñadores del currículo y les da significado en función de su práctica, de sus creencias, de su pensamiento, de su conocimiento y del contexto en el que trabaja.

Pagès (1997) cree que para comprender lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales. Los profesores deben actuar como prácticos para conocer las teorías que guían sus acciones. Es decir revisar los principios y las creencias que los mueven para tomar decisiones y actuar de una determinada manera. Los profesores si quieren convertirse en prácticos reflexivos han de tomar conciencia y hacer explícitas sus propias creencias. Los profesores pueden iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica para su

mejora a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones. Lo que el profesor hace y piensa llevan al cambio educativo real.

Las aportaciones de la investigación sobre la práctica y sobre el pensamiento del profesor son fundamentales para comprender lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Geografía, Historia y Ciencias Sociales. El protagonismo del profesor y la naturaleza de sus decisiones son tan importantes que es fundamental capacitarle desde la formación inicial y permanente, en los conocimientos y en los instrumentos para que pueda ejercer con conocimiento de causa.

Pagès dice que la investigación sobre el pensamiento del profesor pone el énfasis en la práctica. El autor considera que a través de la práctica se pueden conseguir, detectar y comprender los principios y las teorías que la explican. La finalidad de la investigación es ayudar a los profesores a observar su propia práctica. Pero específicamente han de reconocer y juzgar los principios y las creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera como lo hacen. El objetivo es ayudar a los profesores para que comprendan cómo construyen sus propias realidades.

Las investigaciones sobre el pensamiento y la práctica de los profesores de ciencias sociales han sido clasificadas por Thornton (como se citó en Pagès, 1997) en tres ámbitos (1) el del significado de las ciencias sociales, (2) el de la planificación y el de (3) la enseñanza a pesar de que en la práctica actúan de manera totalmente independiente.

Thornton en su revisión de las investigaciones sobre el pensamiento y la práctica del profesor de ciencias sociales considera que el profesor es siempre un controlador (*gatekeeper*) del currículo, que toma decisiones curriculares e instructivas. El profesor condiciona en la práctica las decisiones curriculares, los objetivos y las experiencias para alcanzarlos. Las decisiones instructivas cómo enseñar son interactivas y están condicionadas por su marco de referencia que posee. Este marco de referencia está formado por una perspectiva individual, por las teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida.

Esto se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza del conocimiento disciplinar y a la naturaleza del pensamiento.

Pagès, (1997) piensa que el marco de referencia determina el significado que el profesor da a las ciencias sociales, los propósitos y a las finalidades de su enseñanza. En consecuencia a la planificación y a la instrucción. Para Thornton la hipótesis básica para analizar la función controladora del profesor parte de los principios de la racionalidad crítica. Esta consiste en considerar que el conocimiento se construye socialmente, es decir depende de contextos sociales e históricos. Para saber cómo actúa el profesor es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo éstas afectan las decisiones que toman.

5.2.1. Las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza

Para Pagès (1997) la mayoría de las investigaciones realizadas pretenden averiguar las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y sus orígenes, su conocimiento, su interpretación, su valoración de las disciplinas sociales y sobre la incidencia de estas concepciones en la programación y en la enseñanza. La mayor parte de investigaciones se centran en indagar las teorías de los profesores y reconstruir las decisiones que han tomado en ella. Estas también se enfocan en el pensamiento del profesor de historia de secundaria y menos sobre el profesor de geografía.

John (como se citó en Pagès, 1997) ha utilizado un modelo para representar el origen de las ideas de los profesores y analizarlas desde la práctica. Para el autor el conocimiento base y la ideología de los profesores de historia están directamente relacionados con su planificación y su enseñanza interactiva. En el modelo que propone destaca el peso de la ideología en la formación de su conocimiento y en las decisiones que toma al programar, enseñar, evaluar y en su interacción en la práctica.

Las investigaciones utilizan una metodología que consiste en estudios de caso. En estos realizan entrevistas al profesorado y a veces al alumnado. Otro instrumento utilizado son las observaciones en las aulas, cuestionarios y el estudio de documentos y materiales curriculares. Los resultados se describen y se interpretan en función del contexto.

Pagès destaca entre las investigaciones realizadas las de Evans (1988, 1989, 1990, 1993) sobre las concepciones de los profesores de historia de secundaria en los Estados Unidos. El investigador exploró: (a) las concepciones de los profesores y de los estudiantes sobre la historia y las relaciones que existen entre ambas; (b) las concepciones sobre la historia predominantes en los profesores de ciencias sociales y (c) las concepciones de los profesores en función de su ideología, el currículo y las opiniones de los estudiantes. Evans estableció una tipología de profesores en función de cinco variables:

Los objetivos de la enseñanza de la historia.

El modelo de interpretación del pasado.

La potencialidad generalizadora de la historia.

El estilo de enseñanza y

Los antecedentes de los profesores.

Evans al relacionar las variables anteriores le llevaron a hacer una clasificación de los profesores de historia: (a) el narrador de historias, (b) el historiador científico, (c) el reformista, (d) el filósofo cósmico y (e) el ecléctico.

Investigaciones sobre las concepciones de la historia del profesorado de secundaria han sido realizadas por Patrick (1990), Guimerá (1992) y Galindo (1996). Incluso se ha investigado el pensamiento del profesor en la enseñanza de determinados temas Wineburg & Wilson (1991). Palonsky (1993) ha investigado la influencia de la formación y la experiencia en las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias

sociales. Douzant (1993) ha realizado una investigación cualitativa sobre la influencia de la formación recibida en la concepción de la geografía. El autor en su investigación retoma una muestra de ciudadanos y ciudadanas, de profesores en general, de profesores de geografía e historia de secundaria y de profesores de geografía. La investigación evidencian el abismo existente entre la representación que tienen los geógrafos y la que tienen los no geógrafos incluidos los profesores en general, los de geografía e historia de secundaria y fundamentalmente licenciados en historia a consecuencia de la formación recibida por unos y otros.

Thornton (1991^a), Evans (1993) dicen que los resultados de las investigaciones sobre las concepciones de las ciencias sociales del profesorado pueden sintetizarse en tres aspectos:

El pensamiento de los profesores sobre las ciencias sociales determina la toma de decisiones sobre el currículo y la enseñanza. Este pensamiento es el resultado de sus creencias, de sus conocimientos, de su formación y de su práctica, en el profesorado existen concepciones diferentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

El pensamiento del profesor influye en la planificación y en el currículo que se imparte en clase. Este se manifiesta en la selección del contenido y en los métodos de enseñanza utilizados en el aula. Esto influye en las concepciones de los estudiantes sobre las ciencias sociales aunque no modifica sus creencias sobre la sociedad.

La mayoría de los profesores tienen una gran libertad en la práctica para definir las ciencias sociales, aunque no la ejercen o no son conscientes de ella. Una mayoría de profesores tienen dificultades para relacionar las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales con su práctica.

5.2.2. Investigaciones sobre la programación de los profesores de ciencias sociales

Algunas investigaciones han centrado en estudiar cómo los profesores deciden qué enseñar, programar en sus cursos y en sus clases. Incluso Pagès piensa que las investigaciones de las concepciones del profesorado sobre las ciencias sociales y sobre la práctica proporcionan abundantes pistas sobre algunos de sus procesos y consideraciones cuando deciden qué enseñar.

Las principales investigaciones intentan averiguar (a) las responsabilidades que el profesorado cree que tienen o que ha de tener en la programación, (b) los criterios que utilizan para programar, y (c) el papel del libro de texto en la programación. Cornett (1990) a través de un estudio de caso que basa en entrevistas y observaciones de la programación y la enseñanza de una profesora de secundaria en un curso sobre los problemas de la democracia. El autor destaca la importancia del conocimiento práctico de los profesores y sus teorías personales en la práctica y en la determinación de lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender.

Cornett (1990) en su investigación define las concepciones de los profesores como un conjunto sistemático de las teorías prácticas personales (TPP) interactúan e influyen en el currículo, la programación, la enseñanza y la reflexión posterior. Estas teorías tienen su origen en las experiencias personales y en la influencia recibida por el profesor. El autor pretende con la investigación indagar cómo estas teorías guían la toma de decisiones en la programación del currículo y en la enseñanza.

Pagès (1997) considera fundamental en la programación de ciencias sociales el papel del libro de texto. Incluso la mayoría de los profesores extraen de él los contenidos que deberán aprender sus alumnos. Investigadores como Valls (1995) se han centrado en el análisis de los contenidos y de su presentación. Para Pagès las investigaciones en el libro de texto destacan los siguientes aspectos:

Los profesores transforman el currículo y toman decisiones pensando en un grupo concreto de alumnos y piensan el currículo en términos de lo que es posible enseñar a cada grupo concreto de alumnos más que en lo que puede ser un currículo ideal.

El currículo es considerado por los profesores como un cuerpo de conocimientos identificado por “expertos” y presentado a través de libros de texto.

Una mayoría de profesores manifiestan en las entrevistas de las investigaciones realizadas que les resulta más fácil enseñar que decidir qué enseñar.

Muchos profesores no son conscientes del grado de control que ejercen sobre el currículo que planifican para sus alumnos.

La viabilidad y la socialización son los principales criterios utilizados por los profesores para programar el currículo de ciencias sociales.

5.2.3. Investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales

Las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales tienen por objetivo analizar y comprender la naturaleza de las decisiones que toman los profesores cuando enseñan ciencias sociales. Especialmente las investigaciones que se relacionan con los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje. Estas investigaciones se basan en métodos etnográficos como la observación.

White (1986) es una de las investigadoras representativa del enfoque etnográfico en la enseñanza de las ciencias sociales. Ella investigó la construcción de conocimientos acerca de diferentes culturas en concreto de Grecia clásica en una clase de sexto curso de primaria. Esta investigación ilustra cómo la investigación etnográfica trabaja y cómo utiliza los datos recogidos en el trabajo de campo. Pero la aportación de esta investigación son las formas institucionalizadas de

comunicación existentes en clase para conseguir los fines propuestos como es el aprendizaje de la cultura griega clásica.

La investigadora demuestra a través de la descripción e interpretación que un mismo profesor puede actuar de formas diferentes en la interacción con sus alumnos para estructurar sus conocimientos históricos o sociales. Ella observa que se modifican (a) las relaciones sociales en el aula, (b) los tipos de aprendizaje, (c) el tipo de contenido y (d) su significado educativo.

White descubre un hecho que los investigadores atribuían a la existencia de diferentes culturas en las distintas escuelas. Por eso afirma que el hecho de que una misma lección con una misma profesora y unos mismos alumnos y en sólo unos momentos se generan modalidades de enseñanza y de aprendizaje contrastados. Esto se debe a que los marcos de comunicación cambian con relativa facilidad. Los resultados de esta investigación confirman la importancia de indagar en la práctica y la validez de los estudios de caso para la transformación del profesorado.

Blanco (1992) en España realiza una investigación relevante sobre la práctica de la enseñanza de la historia. El motivo de su investigación fue analizar los problemas relativos a la selección y organización del contenido en una clase de historia de primero. La autora rastreo en la práctica analizada las razones por las que era como era. Ella comprobó apoyándose en la teoría crítica que determinadas ideas y actuaciones como la propia selección y organización de los contenidos responden a unas concepciones ideológicas determinadas que se concretan en la enseñanza y el aprendizaje de una cultura o de otra y en el hecho de hacerlo de una manera o de otra. La investigación de Blanco (1992) permite ejemplificar como un estudio de caso conduce a reflexionar sobre la enseñanza y la mejora de la práctica.

Otras investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria son las de Thornton (1993) y Newmann (1990, 1991 a, b, c). La investigación de Thornton revisa qué puede considerarse una buena enseñanza de las ciencias sociales. El autor presenta un estudio de caso de un profesor de historia de secundaria. El profesor utiliza una variedad de métodos para ayudar a sus alumnos

a comprender cuál ha sido, y por qué la revolución histórica de los Estados Unidos. Incluso cómo esta evolución se relaciona con las historias de las familias de los propios estudiantes.

El profesor apuesta por una enseñanza de la historia que permita(a) el desarrollo de un pensamiento crítico en sus alumnos, que (b) les sea útil para tomar decisiones ante los problemas sociales y cívicos actuales. Thornton cree que una buena enseñanza de las ciencias sociales no es lo mismo que una buena enseñanza en otras asignaturas. Porque no hay un único modelo para realizar una buena enseñanza de las ciencias sociales existen múltiples.

Newmann (1990, 1991) investigo la formación del pensamiento de orden superior en las clases de ciencias sociales de secundaria de los Estados Unidos. El investigador descubre la poca penetración en las aulas de los enfoques centrados en la formación del pensamiento del alumnado como: (a) el pensamiento crítico, (b) el pensamiento reflexivo, (c) la resolución de problemas. El autor cree que los alumnos pueden desarrollar capacidades de orden superior como: (1) interpretar, (2) analizar, (3) manipular, (4) evaluar información), y (5) criticar. A partir de las siguientes condiciones: (a) un conocimiento en profundidad, (b) el desarrollo de un currículo centrado en problemas y habilidades de pensamiento, y (c) la predisposición de los estudiantes para que quieran participar en la aventura del saber y convertirse en agentes de su propio aprendizaje.

Newmann (1990) considera que las ciencias sociales los retos que plantean a los estudiantes para convertirse en pensadores son el dominio de la empatía, la abstracción, la inferencia, el juicio valorativo y la capacidad crítica. Incluso los resultados de esta investigación y de otras sobre la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales pueden resumirse de la siguiente manera:

Los profesores utilizan estrategias que se basan en clases magistrales y en la utilización del libro de texto. Esto se debe a los factores institucionales y políticos que condicionan el trabajo del profesor como de su formación y sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje.

Algunos profesores rompen esta uniformidad utilizando estrategias más variadas y con mejores resultados. La mayoría del alumnado no consigue desarrollar un pensamiento social que le permita ubicarse ante el mundo e intervenir en él.

La narración y la exposición como métodos de enseñanza varían de forma considerable de un profesor a otro.

5.3. Las investigaciones sobre el alumno: qué sabe, qué aprende

La psicología cognitiva ha tenido y tiene un peso muy importante en la comprensión de los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales. La didáctica de las ciencias sociales ha dedicado poca atención a la investigación sobre el alumno: sus representaciones mentales sobre la sociedad, su influencia en el aprendizaje o los resultados del mismo (Pagès, 1997).

La investigación que existe sobre el alumno procede de la psicología educativa. Pero en los últimos tiempos empieza a aumentar la producción didáctica sobre estos temas.

5.3.1. Las representaciones sociales del alumnado como punto de partida de la enseñanza de las ciencias sociales

Pagès reconoce que la aplicación de la psicología a la didáctica de las ciencias sociales se ha realizado en el campo de la investigación de las representaciones mentales del alumnado sobre la sociedad, su presente y su pasado. Incluso las investigaciones sobre las ideas o las representaciones sociales de los alumnos se han beneficiado de las investigaciones realizadas por otras didácticas especiales como la didáctica de las ciencias.

Audigier, Segal e Iaies, Aisenberg (como se citó en Pagès, 1997) realizan investigaciones sobre las representaciones, las ideas previas, los conocimientos

espontáneos, los preconceptos, los estereotipos de los alumnos. Ellos parten de que todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores consecuencia del contexto sociocultural en el que se vive. Los alumnos dan significado a los contenidos de la enseñanza a partir de las teorías construidas con anterioridad.

Las representaciones de los alumnos los remiten a un momento concreto y ante una situación concreta. Estas movilizan conocimientos adquiridos a través de aprendizajes anteriores. Los alumnos disponen de saberes que no siempre son conscientes de ellos. Estos saberes actúan de filtro ante los nuevos conocimientos y facilitan o impiden su aprendizaje. Las investigaciones realizadas indican que las representaciones son conocimientos estables y coherentes de gran resistencia frente a nuevos conocimientos. El alumno necesita de estrategias participativas que lo movilicen y predispongan al aprendizaje.

Las investigaciones sobre las representaciones mentales de los alumnos para Pagès (1997) constituyen parte importante de la literatura didáctica en España como en otros países. Los psicólogos sociales como Moscovici (1976, 1987) y los psicólogos cognitivos como Delval (1981, 1988), Delval & del Barrio (1981) fueron los primeros interesados en indagar los conocimientos previos del alumnado en ciencias sociales. En la actualidad la investigación didáctica, las nuevas concepciones del aprendizaje y de la evaluación se han interesado en este campo. Los psicólogos continúan interesados en las representaciones de los alumnos como: Carretero & Voss (1994).

La línea de investigación sobre las representaciones sociales del alumnado es amplia y variada. Esta contempla la concepción que tienen los alumnos sobre cada una de las asignaturas del área hasta conocimientos más concretos y puntuales de conceptos o hechos sociales. La metodología también es variada se encuentran investigaciones cuantitativas. Estas se basan en preguntas abiertas obtenidas a través de entrevistas y del análisis de materiales de todo tipo.

Pagès (1997) piensa que las investigaciones de las representaciones mentales de los alumnos sobre las ciencias sociales pueden clasificarse de la siguiente manera:

Investigaciones sobre las concepciones de los alumnos acerca de la historia. Criscioni et al. (1993) investigan a través de un cuestionario las relaciones de los alumnos de la escuela media y superior italiana con el pasado, su percepción del tiempo, la construcción de su identidad personal y los problemas del aprendizaje de la historia. Brophy, Vansledright, Bredin (1993) indagan las ideas sobre la historia de los Estados Unidos de alumnos que van a iniciar el quinto curso de primaria en el que ya se estudia de manera sistemática la historia. En España la investigación más completa y exhaustiva realizada hasta el momento es la de González (1993). Se han realizado otras como la del Grupo Valladolid (1993) sobre el pensamiento histórico de los adolescentes.

Investigaciones acerca de los conocimientos geográficos de los alumnos. Se encuentra el estudio de Smith et al. (1994) que indagan las percepciones de los estudiantes de cuarto de primaria sobre la geografía. Otra es la de Lesourd (1993) que investigo las representaciones de niños de 10 y 13 años sobre la vida de las personas en cinco países del mundo. En Francia abundan trabajos para indagar los conocimientos geográficos de los alumnos como el de Scherrer (1986) sobre el concepto de empresa, o el de Clary (1987) sobre la escala espacial. El trabajo de André et al. (1988) sobre la representación espacial de los alumnos en la escuela recoge una muestra completa de este tipo de indagaciones.

Investigaciones sobre conceptos o hechos sociales concretos. El trabajo de Knowles (1993) sobre la percepción de los niños americanos de la Guerra del Golfo. Berti y Calogero (1994) sobre la concepción de los procesos políticos por alumnos de 8 a 14 años. El estudio de Navarro & Enesco (1993) sobre la representación de los niños de las guerras. Gavaldá (1993) sobre la percepción de los adolescentes de las elecciones autonómicas en Cataluña. El de Gil (1994^a y b) sobre la representación del Tercer Mundo.

Algunas investigaciones tienen una tendencia a no limitarse exclusivamente a indagar los conocimientos previos. Estas indagan la evolución de estos conocimientos a través de la enseñanza, el aprendizaje y evalúan los cambios que se producen. Guerasimova et al. (1989); Clary (1989); Gérin-Grataloup et al. (1994) plantean las representaciones mentales como un primer paso en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos sociales.

Pagès (1997) reconoce que la enseñanza de las ciencias sociales, las reflexiones, las propuestas y las investigaciones sobre los contenidos seleccionados para formar parte del currículo, su enseñanza y su aprendizaje ocupan un campo amplio que afecta la reflexión epistemológica desde las ciencias referentes, las ciencias de la educación, la psicología y la metodología.

5.3.2. Los problemas del aprendizaje de las ciencias sociales

La investigación psicológica se ha interesado por los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales como los relacionados con: (a) el espacio, (b) el tiempo, (c) la conceptualización, (d) la explicación y (e) las habilidades. Profesores y didactas han investigado en estos campos utilizando conceptos y métodos procedentes de la psicología.

Carretero, Asensio, Pozo, Jacott, Limón & Voss encabezan la investigación psicológica sobre el aprendizaje de la historia en España. Asensio, Carretero, Pozo (1986, 1983, 1989) investigan sobre el pensamiento relativista; la comprensión de conceptos históricos en la adolescencia; las explicaciones históricas y sobre el tiempo histórico. Estos investigadores han hecho importantes aportaciones para comprender la enseñanza de la historia y estimular su investigación.

Carretero (como se citó en Pagès, 1997) en sus investigaciones sigue una línea de trabajo que ha incorporado las reflexiones sobre el papel del conocimiento histórico y su epistemología. Jacott & Carretero (1993) indagan las explicaciones y las causas

del descubrimiento de América en una población de cien alumnos de 6º y 8º de educación básica y estudiantes de psicología e historia.

Carretero, Jacott, Limón, López-Majón & León estudian el punto de vista de estudiantes de diferentes edades (novatos) y de historiadores (expertos) sobre la causalidad y el descubrimiento de América. Voss, Kennet & Silfies investigan las opiniones de un grupo de personas sobre las causas de la crisis de la Unión Soviética y el papel de sus actores. Estas investigaciones vislumbran los problemas del aprendizaje de la historia para comprenderlos. Pero la información que las investigaciones ofrecen se inclina hacia el aprendizaje y olvidan elementos en la explicación de los problemas detectados como: (a) la enseñanza recibida, (b) el contexto social e institucional en el que se produce y (c) el papel del profesor. Las investigaciones son una referencia para comprender el desarrollo cognitivo de los alumnos. Estas han de completarse con las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y la práctica de su enseñanza.

Pagès (1997) considera que las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia pueden revisarse en los trabajos de Portal (1987). Shemilt (1987^a) investiga las ideas de los adolescentes sobre la naturaleza y los usos de las evidencias históricas utilizadas en el proyecto *History* 13-16. El autor contextualiza su investigación dentro de su proyecto curricular. En España Domínguez (1986) ha seguido a Shemilt en su investigación sobre la comprensión empática en los alumnos de secundaria.

Ashby & Lee (1987) estudian las ideas de los alumnos sobre el concepto de empatía y sus relaciones con la comprensión histórica. El autor propone diferentes niveles para su análisis. Sansom (1987) propone secuencias curriculares en el currículo de historia e inglés. A través de una secuencia de contenidos organizada por niveles de dificultad en su aprendizaje.

El aprendizaje del tiempo histórico ha sido investigado por psicólogos y didactas. Incluso se ha investigado la complejidad del espacio y los problemas de su aprendizaje y del aprendizaje de la geografía. Investigadores como Aragonés (1983), Marchesi (1983), Martín (1989), Ochaita (1983, 1987) y desde la psicología

Gil & Piñeiro (1989), Audigier (1991), Comes (1993) desde la didáctica ejemplifican las investigaciones en este campo.

Las investigaciones han generado propuestas curriculares donde secuencian la enseñanza y el aprendizaje del tiempo y del espacio. Estas han generado propuestas de secuencias para el espacio y el tiempo en los trabajos coordinados de Firenze (1988). Mattozzi (1986, 1988) también presenta algunas propuestas para el tiempo histórico y Clary (1989b) y Comes (1993) para el espacio geográfico.

Pagès (1997) estima un referente obligado para la enseñanza de las ciencias sociales las investigaciones realizadas por psicólogos y didactas sobre los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales.

La investigación y la reflexión sobre los problemas de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es escasa. Pero cada vez es más rica, variada y compleja. La elaboración de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales ha de nutrirse de investigaciones, de conceptos, teorías y métodos procedentes de múltiples campos que han de confluír e integrarse en la didáctica de las ciencias sociales, una disciplina cuya finalidad es la formación del profesorado para intervenir mejor en la enseñanza escolar de las ciencias sociales.

5.4. El currículo de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales

5.4.1 El currículo de didáctica de las ciencias sociales

Pagès (2000) cree que es importante partir de la práctica de la enseñanza de los contenidos en la escuela infantil, primaria, secundaria y bachillerato para decidir los contenidos de un currículo de didáctica de las ciencias sociales. Incluso hay que conocer e investigar las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la Historia del Arte. La finalidad es analizar los problemas de estas enseñanzas, de sus aprendizajes, averiguar y valorar sus causas.

Pagès (2000) toma en cuenta para elaborar el currículo de didáctica de las ciencias sociales (a) las investigaciones que se han realizado sobre la práctica y enseñanza, (b) el análisis, exploración y propuestas del currículo y de (c) los materiales curriculares, (d) las investigaciones centradas en el profesorado especialmente en su pensamiento, creencias, debates, propuestas e investigaciones sobre las competencias y el conocimiento de los profesores.

En España y en la mayoría de los países del entorno no han tomado en cuenta el conocimiento de la práctica de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales y los currículos de la formación del profesorado para el diseño de su currículo. Estados Unidos de Norteamérica hasta hace unos años se ha interesado en la investigación didáctica a través del conocimiento del diseño y desarrollo del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la práctica educativa universitaria, y en los contextos escolares donde los estudiantes de maestro realizan sus prácticas.

Pagès (2000) indaga el desconocimiento de lo que ocurre cuando se enseña y se aprende Didáctica de las Ciencias Sociales. El autor aborda este campo de investigación desde dos perspectivas: (1) qué conocimientos existen y qué se ha investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje en la formación del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. Él también investiga con García la investigación que existe sobre la formación inicial del profesorado de secundaria.

En la siguiente perspectiva (2) Pagès investiga sus propias prácticas e impulsa una línea de investigación en el programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. La intención es contextualizar teórica y metodológicamente los trabajos en esta línea de investigación de Bravo, Llobet, Riera y Santisteban a través de la presentación de algunos resultados de nuevas investigaciones o estudios centrados en los estudiantes de profesor y en su formación para enseñar Ciencias Sociales.

Para Pagès (2000) la finalidad de presentar todas las investigaciones analizadas y las de las compañeras y compañeros del grupo de investigación es crear

conocimiento para mejorar el currículo y la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, y como consecuencia la enseñanza de las Ciencias Sociales.

5.4.2. Conocimientos y perspectivas de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales al inicio de sus estudios profesionales

Las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales destinadas a indagar los conocimientos y perspectivas de los estudiantes de profesor son cada vez más. Los estudiantes inician sus estudios profesionales con muchos conocimientos e ideas sobre la profesión y sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estos conocimientos y estas ideas son variadas y heterogéneas. Incluso son una consecuencia de sus experiencias educativas anteriores. Los estudiantes de profesor tienen una imagen de la etapa educativa en la que quieren profesionalizarse y del resto de etapas educativas incluida la universitaria. Estos conocimientos de los estudiantes incluyen la familia, los compañeros, los medios de comunicación y otras experiencias educativas en las que hayan participado (Pagès, 2000).

Pagès dice que hay acuerdo en que los estudiantes de profesor tienen ideas sobre la profesión que se han originado en sus experiencias escolares posteriores. Slekar (como se citó en Pagès, 2000) denomina el “Apprenticeship of...” aprendizaje que se inicia desde el momento que un estudiante inicia en la escuela y prosigue a lo largo de sus estudios. Para el autor los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores.

Pagès (2000) estima que el problema de discusión de muchas investigaciones es que el conocimiento de los estudiantes de profesor que tienen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación inicial se realice desde estas ideas y pensamiento. Pero algunos investigadores no consideran el impacto de la formación

inicial porque las ideas de los estudiantes de profesor son muy resistentes al cambio. Sin embargo, consideran que estas ideas constituyen el punto de partida de la formación y un referente continuo a lo largo de la misma.

La formación del profesorado de Didáctica consiste en intentar cambiar la percepción negativa que tienen los estudiantes para convencerlos que las Ciencias Sociales son un área de conocimientos importante y vital para la formación de ciudadanos. La falta de interés de los estudiantes de profesor de primaria por la enseñanza de las Ciencias Sociales. El objetivo es que los profesores de primaria y sus estudiantes se convenzan de que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede ser una experiencia amena, significativa y relevante.

Los estudiantes de profesor poseen un conocimiento social consecuencia de sus aprendizajes anteriores. Este conocimiento tiene una naturaleza y características que se relacionan con las creencias sociales de las estudiantes de profesorado referidas a la raza, la clase y el género. Estas creencias pueden considerarse conservadoras al ocultar un tratamiento multicultural de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Owens (como se citó en Pagès, 2000) considera que el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales no puede ignorar el conocimiento y las actitudes previas de los estudiantes de profesor. El profesorado ha de aprovechar la predisposición de los estudiantes a aceptar aquello que se les enseña en los cursos de didáctica en forma de problemas sobre lo que deben reflexionar.

Para el autor la enseñanza recibida por los estudiantes de profesor influye en la concepción de las disciplinas sociales y de la naturaleza de su saber, en la acción de los contenidos y de los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Algunas investigaciones centradas en el descubrimiento de sus concepciones son los de Leat y de Nga-Yee (como se citó en Pagès, 2000) esta se refiere a la imagen que los estudiantes de profesor de geografía tienen sobre ésta y sobre su enseñanza.

Leat analiza los constructos más importantes en las imágenes de los estudiantes de profesor de geografía y demuestra la influencia en su desarrollo profesional. El autor cree fundamental indagar estas imágenes para establecer estrategias que provoquen su cambio conceptual. Leat utiliza en la investigación un cuestionario. Este es aplicado a todos los alumnos que aspiraban a ser profesores. El investigador con el instrumento averiguo los orígenes de las imágenes de los alumnos y su influencia en su propia concepción del oficio de profesor.

El cuestionario solicitaba a los alumnos información sobre algunos profesores que en su opinión los calificaban como buenos profesores. Este también les requirió a los alumnos describirse a sí mismos como profesores de secundaria en una clase (qué enseñarían, cómo lo enseñarían, qué harían los alumnos). Por último les pidió información sobre las características del trabajo del profesor.

Leat la investigación la concluye al decir que las informaciones recogidas sugieren que las imágenes de estos estudiantes son monolíticas y las utilizan de manera indiscriminada. Los estilos de enseñanza de los estudiantes son parecidos a los que han observado a lo largo de su escolarización. El autor entrevisto a dos estudiantes de los cuales obtiene: (a) algunas imágenes son más apropiadas para la acción que otras; (b) que es necesario considerar estas imágenes en la formación inicial de los estudiantes de profesor y (c) que es probable que estas imágenes cambien con dificultad debido al poco impacto de la formación inicial.

Nga-Yee (como se citó en Pagès, 2000) investigo las percepciones de los estudiante de profesor de Geografía del primer y del último año del Hong Kong Institute of Education. Él a través de un cuestionario indago (a) las percepciones de los estudiantes de profesor de Geografía sobre los objetivos de la educación y los métodos de la enseñanza de la geografía, (b) la naturaleza de la geografía y de su enseñanza, (c) los factores que influyen en el uso de métodos de enseñanza en las clases de geografía.

El autor descubre que el papel de la formación inicial no es mínimo como han afirmado otros investigadores. Los estudiantes de profesor en el proceso de

aprendizaje para enseñar Geografía están sometidos a muchas influencias como los cursos en la universidad a las prácticas. Estas les permiten repensar sus concepciones previas y reconsiderar el papel que deben tener como futuros profesores.

Pendry (como se citó en Pagès, 2000) en relación con la formación del profesorado de historia señala el cambio en sus concepciones y conocimientos previos es más fácil de conseguir que ignorar su existencia. La autora parte de las concepciones y conocimientos previos de los estudiantes de profesor para actuar e intentar modificarlas.

Para la autora hay una gran diversidad entre los estudiantes de profesor de historia fruto de sus experiencias anteriores. En su investigación presenta dos casos de estudiantes con perspectivas diferentes sobre: (1) la naturaleza y el valor de la historia y de su enseñanza; (2) el aprendizaje de la historia y el rol del profesor. En su opinión, los estudiantes de profesor de historia tienen las ideas bastante claras sobre quién es y quien no es un profesor eficaz; (3) la educación en general y su contribución como profesores a la misma; (4) lo que necesitan aprender para convertir sus ideas en realidades y lo que les hace falta aprender en este sentido.

Pendry considera que las perspectivas de los estudiantes de profesor han de tomarse en cuenta en la formación de profesores. Estas actúan como filtros o lentes y determinan sus aprendizajes. Las perspectivas permiten comprender lo que el estudiante de profesor hace o deja de hacer y aprende durante su formación. Para la autora las perspectivas no son ideas inútiles ni han de ser ignoradas o consideradas como inconvenientes o desencaminadas.

La autora en su opinión dice que es sabido que las perspectivas son ideas resistentes al cambio y probablemente no las lleguen a cambiar durante la formación inicial como profesores de Ciencias Sociales. Una de las razones es el largo tiempo de su gestación y la brevedad del periodo de formación como profesores. Pendry propone indagar a través de discusiones con los estudiantes y analizando sus

comentarios sobre otros profesores y utilizarlas a través de lo que denomina un “delicado equilibrio entre discriminación y discusión”.

Pendry dice que una vez conocidas las perspectivas de los estudiantes hay que ayudarlos a explorar sus fundamentos y su racionalidad. Ella propone trabajar con ellas comprobando su valor en la práctica educativa o adaptándolas como ejemplo de la existencia de diferentes puntos de vista o interpretaciones sobre aspectos como las finalidades de la enseñanza de la historia, las estrategias de enseñanza.

5.4.3. Los conocimientos y las perspectivas de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales durante su formación como profesores

Pagès (2000) reconoce que en la medida en que los conocimientos y perspectivas de los estudiantes sean objeto de análisis y reflexión por parte de los propios estudiantes pueden cambiar. Él también estima que pueden cambiar con las experiencias de aprendizaje en Didáctica de las Ciencias Sociales. Esto es posible a través de (a) las concepciones más actuales del saber social, de (b) la enseñanza y el aprendizaje, o cuando (c) las prácticas escolares les permiten experimentar modelos alternativos de enseñanza coherentes con las nuevas ideas desarrolladas en la universidad.

Agell (como se citó en Pagès, 2000) aprecia que existen suficientes evidencias para que se produzcan cambios y se reestructuren las creencias de los estudiantes de profesor. Esto es a partir de la interacción de las creencias de los estudiantes con los contenidos y métodos de los cursos de Didáctica con sus experiencias prácticas en las aulas.

Slekar (como se citó en Pagès, 2000) en su investigación del “aprendizaje de observación” de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de primaria afirma que la historia entendida por los estudiantes afecta a sus creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y su comprensión sobre la manera de enseñarla.

El autor relaciona parte de los problemas de la enseñanza de la historia con la concepción epistemológica que se tiene del saber histórico y sus repercusiones en la enseñanza. Él también se pregunta por las implicaciones que en los estudiantes de profesor de haber tenido la concepción de la historia aprendida a lo largo de su escolaridad.

En caso que sus profesores les hayan transmitido una concepción del saber histórico como un saber objetivo, aprendido a través de la lectura y la memorización mecánica, hipótesis más que probable, se pregunta: (a) ¿cómo esta concepción determina las creencias de los estudiantes de profesor y su ubicación en la enseñanza de la historia?, (b) ¿cómo podrán asumir las nuevas concepciones de una enseñanza de la historia más interpretativa y más vinculada con una concepción del aprendizaje de naturaleza constructivista los estudiantes de profesor cuya formación y cuyas creencias se han basado en otro modelo?, y (c) ¿cómo habrá que incidir desde la didáctica para crear el conflicto cognitivo y el cambio conceptual de los futuros profesores?.

Para Slekar existen varias investigaciones que pretenden ofrecer respuesta a estas interrogantes. Algunas investigaciones se centran en el aprendizaje por parte de los estudiantes de profesor de contenidos o capacidades concretas que se presentan como requisitos o condiciones previas para la enseñanza en aulas de primaria o secundaria y que en general se centran en las aportaciones de las ciencias referentes.

Otras investigaciones relacionan más estrechamente teoría y práctica. Las enfocadas a la teoría se encuentran aquellas que se centran en la concepción de la historia y en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de profesor. Existe alguna que analiza el desarrollo de la reflexión crítica como condición básica para ejercer de profesor.

Yeager & Davis Jr. (1994, 1995), Yeager & Wilson (1997), Kay & Davis Jr. (1998) y Seixas (1998) indagan el conocimiento histórico del estudiante de profesor específicamente sobre su pensamiento histórico y la manera de utilizarlo en sus

clases. La finalidad es averiguar cómo los estudiantes de profesor aprenden a enseñar historia en los cursos de Didáctica.

Las investigaciones parten de distintos trabajos e investigaciones sobre el aprendizaje de la historia por parte de los niños y niñas. Pagès (2000) considera que estas investigaciones han demostrado que los niños de primaria están capacitados para entender problemas históricos y de naturaleza interpretativa de la historia. El autor con esto reconoce que el problema de la enseñanza de la historia está en quienes enseñan, en lo que enseñan y en cómo lo enseñan. Pagès (2000) considera necesario conocer el conocimiento del profesor, o del estudiante de profesor, sobre la historia y el pensamiento histórico. Incluso desde la formación inicial enseñar a los estudiantes a intervenir en la práctica según estas nuevas ideas al averiguar cómo cambian y aprender a enseñar historia.

Yeager & Davis Jr. (como se citó en Pagès, 2000) descubrieron que el pensamiento histórico de los estudiantes de profesor de primaria es muy parecido al de los estudiantes de profesor de secundaria. Los autores comprobaron que los cursos de Didáctica desarrollan las epistemologías de las disciplinas que los futuros profesores deben dominar para enseñar. Los estudiantes investigados afirman que los cursos de Didáctica les han facilitado una perspectiva diferente sobre la enseñanza de la historia.

Yeager & Davis Jr. (como se citó en Pagès, 2000) en un trabajo posterior investigaron la comprensión de los estudiantes de profesor sobre la manera como los historiadores construyen la historia y cómo analizan las evidencias en el proceso de indagación histórica. Los investigadores opinan que si los cursos de Didáctica no parten de estos conocimientos e inciden sobre ellos se puede reforzar la tendencia de los estudiantes de profesor a enseñar una historia objetiva y factual.

Yeager & Wilson analizaron cómo un curso de Didáctica puede facilitar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de profesor de secundaria. Este curso puede preparar a los estudiantes para crear en su alumnado a pensar históricamente. La investigación se basó en observaciones y entrevistas a treinta

estudiantes de profesores de Ciencias Sociales de secundaria de un curso semestral de Didáctica de una universidad en el que combinan clases en la universidad con prácticas en escuelas medias y superiores.

Los investigadores dicen el curso de Didáctica ha sido clave para animar a los treinta estudiantes de profesor a prestar atención a la necesidad de formar el pensamiento histórico de sus estudiantes. Estos concluyen su trabajo afirmando que hace falta más investigación en la manera como los estudiantes de profesor piensan históricamente y como tratan los contenidos y los recursos históricos.

Seixas (como se citó en Pagès, 2000) investiga las dificultades de los estudiantes de profesor de historia para diseñar ejercicios en la utilización de los profesores de primaria en las aulas de manera crítica y constructiva. El autor analiza simultáneamente el pensamiento del estudiante de profesor sobre los cursos históricos y su pensamiento sobre el pensamiento de sus propios estudiantes sobre los mismos recursos.

La investigación de Fehn & Koeppen (como se citó en Pagès, 2000) se centra en un curso de Didáctica de las Ciencias Sociales para estudiantes de profesor de secundaria y en la influencia que éste tiene en su formación como profesores. Ellos utilizan las entrevistas, las producciones escritas y un grupo de once estudiantes de profesor de Ciencias Sociales que aprenden a enseñar historia utilizando fuentes primarias para interpretar el pasado. Los investigadores también utilizan los conocimientos en aulas de secundaria.

Fehn & Koeppen dicen que la comprensión de los estudiantes de profesor de la manera como los historiadores construyen el conocimiento histórico y el aprendizaje de una didáctica coherente con este proceso, puede permitirles diseñar y experimentar lecciones narrativas. Los once estudiantes utilizaron en las aulas de secundaria fuentes primarias variadas. Cuatro estudiantes solicitaron a sus alumnos que escribieran textos históricos basados en estas fuentes o que criticaran textos históricos entre otros.

Los investigadores concluyen afirmando que los cursos de Didáctica tienen una incidencia importante en los estudiantes de profesor cuando interpretan y actúan en situaciones concretas de enseñanza. Pero también se preguntan si esta influencia perdura cuando están bajo la tutela de los profesores tutores o perdura en el futuro.

Haeussler & Davis Jr. (como se citó en Pagès, 2000) investigaron cómo el pensamiento histórico de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales se reflejaba en sus textos de historia. Ellos también les interesó conocer el impacto de los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales en el desarrollo de las condiciones éticas y morales del trabajo de los profesores. Incluso la reflexión sobre las condiciones sociales de la enseñanza de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales.

Dinkelman ha investigado la influencia de su curso de Didáctica en el desarrollo de los estudiantes de profesor como críticos reflexivos, capaces de desarrollar una educación cívica democrática. La investigación se centra en un estudio de caso de tres estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de secundaria de un curso de Didáctica impartido por él investigador. El autor describe la evolución de estos estudiantes a lo largo del semestre. Incluso estudia su evolución caso por caso prestando atención a sus ideas iniciales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y analizando cómo han ido cambiando. En la investigación los instrumentos utilizados son las entrevistas personales a los estudiantes. El investigador analiza las producciones escritas de cada uno de los estudiantes.

La investigación rebela que los tres estudiantes han desarrollado reflexión crítica a lo largo del semestre. Estos están capacitados para pensar sobre su trabajo en términos críticos. Sin embargo no han cambiado sus puntos de vista sobre la ciudadanía democrática crítica ni han desarrollado una comprensión racional de su trabajo como profesores de Ciencias Sociales.

Pagès (2000) cree que la mayoría de las investigaciones consultadas constatan que cuando se incide sobre los conocimientos, las ideas y las creencias de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales se produce un cambio conceptual.

Otro asunto es si este cambio conceptual va acompañado de un cambio en los comportamientos de los estudiantes de profesor cuando actúan como profesores en aulas de primaria o secundaria. El cambio conceptual es más fácil de producirse cuando existe coherencia entre la teoría y la práctica cosa que no siempre sucede.

5.4.4. ¿Cómo incide la formación práctica en los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales?

Pagès (2000) estima que existen varias investigaciones que indagan la influencia de la formación práctica en los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales. Él presenta las siguientes investigaciones y cómo se relacionan con la formación teórica recibida en la Universidad. Para buscar la coherencia entre teoría y práctica o entre las ideas que las sustentan.

La investigación de McFadyen & Szymansk (como se citó en Pagès, 2000) examinan las percepciones de un grupo de 41 estudiantes de profesor de estudios sociales de primaria y los cambios producidos después de un curso de didáctica. Ellas utilizan un método etnográfico para analizar la manera cómo los estudiantes de profesor examinan los cambios en sus percepciones sobre cómo enseñar Ciencias Sociales. Las autoras también analizan la confianza y habilidad en planificar y enseñar lecciones en clases de primaria. Las investigadoras han observado, examinado y discutido las clases.

McFadyen & Szymansk valoran en las respuestas de los estudiantes de profesor que a principios del curso de Didáctica eran conscientes de sus experiencias anteriores, calificándolas de aburridas ("boring) y basadas en métodos tradicionales (clases magistrales, libros de texto, explicaciones orales). La observación e interpretación de las clases de didáctica y de las prácticas en clases de primaria permiten afirmar que el curso de Didáctica ha provocado en los estudiantes cambios conceptuales importantes. Estos se ubican ante una enseñanza distinta de entender la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Pagès (2000) considera que el cambio conceptual de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales parece más fácil de alcanzar que el cambio en sus prácticas. Esto se debe a aspectos como el cambio en el enfoque constructivista desarrollado en didáctica y la práctica reflexiva. Las asignaturas de didáctica retan a los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales a analizar sus concepciones. Para ello ofrecen experiencias alternativas en las que los estudiantes piensen en los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales para que discutan explicaciones formativas que las experimenten. Los estudiantes son conducidos a desarrollar una práctica reflexiva. Esto hace posible establecer las bases para el cambio de las críticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La influencia de los cursos de Didáctica y de las prácticas en los cambios de las perspectivas de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales han sido investigadas por Wilson & Readance; Wilson; Konopak & Readance.

Wilson & Readance investigan las perspectivas de cuatro estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de primaria y su evolución como consecuencia del curso de Didáctica en las prácticas. El estudio de los autores se basa en una encuesta inicial – un inventario de conceptos sobre Ciencias Sociales y en entrevistas y observaciones en el aula. Los autores en sus conclusiones señalan el cambio en los estudiantes de profesorado de sus concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales que, de ser negativas al inicio del curso lograron al final y siguieron mejorando durante las prácticas.

Wilson, Konopak, Readance (como se citó en Pagès, 2000) examinaron las creencias y las prácticas de un estudiante de profesor de Ciencias Sociales de secundaria. Ellos compararon las concepciones de un estudiante antes y durante las prácticas. Al analizar sus decisiones y sus prácticas en profundidad. La investigación de los autores pretende entender cómo pueden evolucionar las perspectivas de los estudiantes.

Los autores aplicaron una encuesta a 11 a estudiantes al principio del curso de Didáctica y al final de las prácticas. Esto para determinar sus concepciones sobre

la enseñanza de las Ciencias Sociales y analizar su evolución. Ellos también estudiaron a profundidad a uno de los estudiantes en su actuación práctica. En su trabajo los investigadores exponen (a) las características, (b) la racionalidad del curso de Didáctica de las Ciencias Sociales de un semestre y (c) el tipo de trabajos que realizan y en el siguiente semestre (d) los estudiantes en prácticas.

La investigación arroja los siguientes resultados: once estudiantes indican cambios positivos en sus concepciones. Pero las prácticas del estudiante analizado no fueron coherentes con sus concepciones. Estas concepciones eran coherentes con las que se plantearon en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales (utilización de métodos y materiales alternativos al libro de texto, interacción social etc.) Pero a medida que avanzaban las prácticas el estudiante utilizó cada vez más el libro de texto y menos materiales alternativos. Las razones expuestas del estudiante para justificar su cambio eran que los métodos alternativos requieren demasiado tiempo, que no podía cubrir todo el programa y que la maestra prefería que utilizara más el libro de texto. El estudiante empezó a producir un cambio de conducta cuando la influencia de la maestra tutora fue mayor que la de supervisor de la universidad.

En la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales un problema no resuelto tiene relación con: (1) las relaciones teoría y práctica, (2) la influencia de los maestros y de las maestras tutores en las prácticas de los estudiantes de profesor y (3) las diferencias entre sus concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y (4) las concepciones de los profesores de Didáctica (Págès; 2000).

Pagès dice que los maestros tutores y de práctica de la enseñanza tienen influencia en las teorías previas de los estudiantes de profesor al reforzarlas o cambiarlas. Incluso los estudiantes de profesorado lo primero que descubren cuando ingresan en las aulas de primaria o secundaria es la falta de coherencia entre los cursos universitarios y la práctica. Los estudiantes consideran la práctica como fuente de conocimiento didáctico más valorada que lo que se enseña en la universidad.

Las concepciones, actitudes y comportamiento de los estudiantes de profesor que han empezado a adquirir en los cursos de didáctica se ven influenciadas por los profesores tutores y el clima de la escuela negativamente. La práctica puede volver a poner al descubierto sus ideas, conocimientos y perspectivas iniciales y terminar con el cambio que habían empezado a realizar (Pagès, 2000).

McFadyen & Beth (como se citó en Pagès, 2000) han estudiado las relaciones entre la Universidad y los centros de prácticas. La investigación de diseño etnográfico se centra en un programa de colaboración de escuelas – universidades para el Desarrollo Profesional de las Escuelas (PDS). El objetivo es averiguar la experiencia vivida por nueve profesores de Ciencias Sociales de dos escuelas de primaria y sus percepciones en relación con él. Los autores indagan los puntos fuertes y los puntos débiles de la colaboración refiriéndose a las prácticas de los estudiantes de profesor.

Los investigadores utilizan la entrevista a tutores de prácticas. Estos señalan que tener estudiantes de profesor en sus clases les supone más trabajo. Ellos valoran activamente la presencia de los estudiantes de profesor porque aportan ideas “refrescantes” y son personas ansiosas de aprender cómo enseñar. Los estudiantes después de valorar positivamente la experiencia en las aulas. Ellos consideran que los principales obstáculos para una buena colaboración entre escuelas y universidad son la falta de tiempo y la actitud de ambas partes.

En la formación inicial del profesorado son necesarias más investigaciones sobre la naturaleza de las relaciones escuelas – universidad por la colaboración de escuelas de educación infantil y primaria; centros de secundaria y bachillerato. Incluso los profesores de las escuelas y centros de secundaria pueden beneficiarse de la presencia de estudiantes de profesor, de investigaciones, ideas y propuestas que se elaboran en la universidad.

El profesorado universitario de didáctica necesita saber cómo debe utilizar la práctica en sus programas de educación. El profesor ha de investigar (a) las aportaciones de los profesores tutores, (b) la formación inicial de los futuros

profesores y (c) los aprendizajes que estos enseñan en las aulas. Esto ha de traducirse en proyectos que relacionan estrechamente la formación inicial y la formación continua.

Pagès (2000) concluye esta revisión presentando otras líneas de investigación: (1) la principal se relaciona con los conocimientos concretos de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales. (2) la segunda con la formación de profesores de Ciencias Sociales dentro de los cuales se halla la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta última línea retoma la investigación realizada por Shiveley (como se citó en Pagès, 2000) quien investiga los contextos institucionales en los que esta formación tiene lugar y cómo la influye y la determina. El autor desarrollo un estudio de caso cualitativo de tres programas de formación de profesores de Ciencias Sociales de tres universidades distintas.

Shiveley observo la vida en las universidades, entrevisto a profesores, alumnos, administradores y analizo documentos de todo tipo. Pero no analizo la influencia de los factores externos de tipo político, económico, cultural que tienen en la educación de profesores. Incluso eligió el contexto institucional de cada universidad porque en ella las relaciones se concretan y dan lugar a programas de uno o de otro tipo.

El autor utiliza las siguientes categorías para su análisis: estudiantes, profesores, relaciones con otras categorías, rigor en el trabajo, investigación. Estas le permitieron ser preciso en cómo cada universidad concreta la formación de profesores de Ciencias Sociales.

El estudio de la institución fue una de las diferencias evidentes. La universidad entre más grande es mayores son las posibilidades de los programas de formación de los futuros profesores de Ciencias Sociales. El programa presenta un grado de coherencia y estructura en sus finalidades que cada universidad otorga a la formación del profesorado de Ciencias Sociales.

Para Pagès el valor que le otorga a esta investigación es la necesidad de ubicar los planes de formación del doctorado de Ciencias Sociales y el lugar que se otorga en

ellos a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esto permite explicar y comprender qué la formación del profesor de Ciencias Sociales aún es como es.

5.5. Investigaciones sobre los programas de estudios sociales y sobre profesores de estudios sociales en formación

Pagès (2000) considera que parte de la literatura en estudios sociales enfatiza la falta de consenso latente sobre los objetivos del campo. El estudio de Martorella retoma a educadores de profesores de estudios sociales a partir de las técnicas de Delphi. La intención del autor es conseguir un acuerdo relacionado con los objetivos y los problemas de los estudios sociales. El autor en su investigación descubre que los educadores de profesores en su muestra estaban de acuerdo en que los objetivos de estudios sociales son los siguientes: (a) desarrollar ciudadanos que puedan participar en un sistema de política democrática; (b) fomentar el conocimiento de los conceptos y generalizaciones de las ciencias en estudios sociales; (c) promover el pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas; (d) fomentar actitudes que son abiertas, objetivas y no dogmáticas; (e) enseñar a los estudiantes a trabajar eficazmente en el entorno político, económico y social; (f) promover creencias y valores democráticos y (g) promover a los estudiantes de un sentido de orientación hacia el futuro.

Martorella en su estudio encontró que los educadores de profesores opinaban que dos de los problemas principales para afrontar son (1) la necesidad de mejorar las formas en las que enseñan los profesores y (2) mejorar la formación pedagógica.

Merryfield (como se citó en Pagès, 2000), describe programas de formación comprometidos con la educación. El autor utiliza una encuesta para identificar los programas de formación del profesorado que prepara a los profesores de estudios sociales de secundaria. El autor escribió 32 programas para enseñar desde una perspectiva global. Para ello, selecciono seis programas para investigarlos más a fondo. En esta investigación se encontró un consenso de objetivos en los seis

programas: (1) los profesores deben tener una apreciación y conocimiento de diferencias culturales dentro de Estados Unidos para comprender asuntos globales, conflictos, cambios contemporáneos y alrededor del mundo como un sistema independiente.

El autor sugiere desde una muestra más amplia de los programas de formación pedagógica sobre el conocimiento global áreas que requieren refuerzo: (a) poca atención a la integración global en los cursos escolares obligatorios de secundaria como: historia de los Estados Unidos y la historia mundial; (b) una práctica fuera del alcance del programa de formación; (c) el desarrollo profesional progresivo de profesores de estudios sociales consiste en talleres de poca duración sobre temas globales seleccionados. Pagès (2000) dice que se requiere un estudio más amplio del estatus quo en los programas de formación de profesores de estudios sociales.

Pagès (2000) considera que el entender la naturaleza y calidad de los programas actuales de formación de profesores de estudios sociales ayudan a afrontar las carencias en el conocimiento actual. Por él son importantes los estudios de carácter descriptivo e intensivo sobre los programas de formación, de las clases de metodología, sobre las colaboraciones entre universidad y colegio. Incluso el autor dice que actualmente sabemos muy poco sobre quienes preparan a los profesores de estudios sociales y menos, sobre el contenido y la forma de los programas de formación.

5.5.1. Representaciones sobre las creencias de profesores de estudio sociales en formación

Pagès (2000) dice que la investigación sobre las creencias de los profesores de estudios sociales son contemporáneas, cualitativas con un número amplio de profesores en formación. Incluso la mayoría de los investigadores informaron que las creencias y perspectivas de las estructuras sociales y sobre la enseñanza en

general se mantienen relativamente y demuestran pocos cambios durante el periodo del programa de preparación.

Para Adler (como se citó en Pagès, 2000) el alcance de las perspectivas sobre los estudios sociales es amplio a partir de ideas como que: los estudios sociales no son una asignatura, como adoctrinamiento de la ciudadanía, el conocimiento de la escuela y la educación para la acción social.

Goodman & Adler (como se citó en Pagès, 2000) sugirieron que las sistematizaciones de creencias deriva de (a) las concepciones juveniles de las creencias sociales del profesor en formación, de (b) la influencia de individualidades significativas de los profesores y la facultad y de (c) expectativas institucionales encontradas en lugares de práctica, además de (d) las fuerzas sociales fuera del aula.

Kagan (como se citó en Pagès, 2000) considera que la investigación sobre las creencias de los profesores sobre los estudios sociales puede avanzar más en atención a los procesos sociales y psicológicos que transmitan cambio en las estructuras conceptuales y de valores- Esto también lo puede generar los esfuerzos por reestructurar las creencias de los profesores. Para que proceda el trabajo experimental es necesaria una visión clara de los profesores sobre los estudios sociales sobre su enseñanza y su aprendizaje.

5.6. Investigaciones del conocimiento del contenido de profesores en formación

Pagès (2000) menciona que la mayoría de las investigaciones emplean la teoría de Shulman sobre el conocimiento del contenido pedagógico o la mezcla de la metodología con conocimiento específico del área. Las investigaciones son en su mayoría cualitativas y el enfoque se concentra en números reducidos de profesores en formación o principiantes.

Para Brophy; Downey & Levstik; Evans; Grossman; Wilson & Shulman; Gudmundsdottir; McEwan & Bull; Thornton; Wilson; Wilson & Wineburg; Wineburg & Wilson (como citó en Pagès, 2000) la investigación se ha centrado en el conocimiento de profesores de historia de la secundaria.

Pagès (2000) dice la investigación actual es importante porque obtiene una mirada profunda de la naturaleza del conocimiento específico del profesor de estudios sociales. Sin embargo, la investigación experimental es muy poca para influir en el conocimiento del profesor o sus creencias sobre el conocimiento. Incluso en el programa de formación del profesor es muy poca la atención que se presta a las influencias posibles del programa en el conocimiento del profesor. El autor considera la concepción del conocimiento y del conocimiento actual y específico del área que se posee es importante.

Wilson & Wineburg (como se citó en Pagès, 2000) creen que las concepciones del profesor sobre la historia influyen en sus planes para enseñarla. Gudmundsdottir también agregan que existe una congruencia entre la instrucción en el aula y sus propias orientaciones para la asignatura.

Pagès (2000) reafirma que la orientación que el profesor sostiene y el conocimiento del contenido influyen sobre la elección de la pedagogía, de sus percepciones sobre las necesidades institucionales de los alumnos. El autor también dice que los profesores de secundaria deben ser capaces de crear situaciones de aprendizaje donde los estudiantes activamente construyen ideas. Para Armento; Torney & Purta; Wittrock; Tobias (como se citó en Pagès, 2000) los profesores construyen conceptos, ven relaciones, entusiasman con las ideas y los asuntos sociales y entienden cómo se crea el conocimiento histórico social.

Darling – Hammond (como se citó en Pagès, 2000) confirma la importancia recientemente del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico. Para el autor el conocimiento del profesor es un ingrediente necesario pero no suficiente en la enseñanza eficiente. Los programas de formación deben asegurar un

conocimiento del contenido significativo y estrategias de enseñanza relevantes para desarrollar los niveles del alumnado.

Shulman & Richert (como se citó en Pagès, 2000) agregan que para conseguir este objetivo los profesores deben comprender bien el conocimiento relevante para crear representaciones múltiples de las ideas del vacío entre lo que saben los alumnos y lo que queda por aprender.

McDiarmid (como se citó en Pagès, 2000) cree que el conocimiento del contenido permite a los profesores generar las ideas y tareas necesarias para iluminar ideas y asuntos. El autor encontró que el “conocimiento del contenido” es el último de diez problemas comunes de enseñanza para los profesores. Los profesores de este estudio dijeron que los problemas más urgentes son la motivación del alumnado, las diferencias individuales, la disciplina y la evaluación del alumno.

Para Pagès (2000) los profesores de estudios sociales en formación varían en su dimensión (a) del conocimiento histórico, en (b) su conocimiento del contenido de la historia y en (c) su habilidad para generar representaciones de instrumentación del contenido.

Evans (como se citó en Pagès, 2000) encontró diferencias en tres profesores de historia de secundaria. Los profesores tienen una concepción diferente de la historia actual como “predicadores”, “empujando” hacia su punto de vista particular. David & Harry (como se citó en Pagès, 2000) ilustran la anterior idea al afirmar que lo que un profesor selecciona, omite o incluye es realmente un asunto de valores y creencias. El profesor mantiene lo que es importante. Lo que el profesor cree sirve como filtro para elegir el currículo y las actividades de instrucción.

Wilson (como se citó en Pagès, 2000) propone que los profesores en formación tienen pocos modelos de una enseñanza eficaz de la historia durante su etapa escolar y universitaria. Incluso los historiadores y educadores de profesores de estudios sociales deben trabajar juntos para reforzar el contenido intelectual y el trabajo del curso para los profesores futuros. El autor pide terminar con los

argumentos referentes al papel del conocimiento en la educación de los estudios sociales y sugiere que los educadores estén de acuerdo en que la enseñanza se base en el contenido. Para él los profesores eficaces usan el conocimiento de la historia para promover el pensamiento crítico, las habilidades y disposiciones para adoptar perspectivas.

Pagès (2000), considera que hay poca investigación que trate el conocimiento del contenido de los profesores de primaria y secundaria. Incluso existe poco trabajo fuera de la comprensión del conocimiento histórico y que va más allá el concepto de Shulman sobre el conocimiento del contenido.

Sockett (como se citó en Pagès, 2000) dice que el concepto de Shulman sobre el conocimiento del contenido pedagógico tiende a ignorar el contexto social más amplio. En este se genera el conocimiento y el contexto socio-moral donde se crea el conocimiento del aprendizaje y enseñanza del conocimiento social. Este está construido, interpretativa, multidimensional y lleno de cuestiones éticas para instruir y habilitar a los estudiantes.

Pagès (2000), piensa que se sabe muy poco sobre cómo los educadores de profesores de estudios sociales “expertos” representan el conocimiento social y cómo los profesores en formación eficaces representan el conocimiento específico en distintas escuelas. Incluso la investigación sobre el conocimiento del profesor da poca idea de los programas de formación o de sus elementos como: los métodos de los estudios sociales, los cursos de arte y ciencia, la práctica de la enseñanza dentro de la cual el conocimiento del contenido pedagógico puede ser influido, desarrollado y alterado. El autor cree que las ciencias históricas, políticas, geográficas y los investigadores de estudios sociales pueden desarrollar currículos potentes para los profesores en formación y examinar los efectos del conocimiento del contenido y las creencias epistemológicas.

5.6.1. Formación sobre la disposición de profesores en formación para la reflexión

Newman (como se citó en Pagès, 2000), propone que los estudios sociales y los programas de formación deben basarse en un concepto de pensamiento a un nivel más alto o en el uso más amplio de la mente. Esto es posible cuando una persona interpreta, analiza o manipula información para responder a una pregunta o resuelve un problema que no se puede contestar a través de la aplicación rutinaria del conocimiento previamente aprendido.

Pagès cree que los educadores de profesores e investigadores pueden beneficiarse de la aplicación de los indicadores de Newman para ayudar a los alumnos en su reflexión sobre los temas de los programas de educación, el enfoque de la investigación, las creencias, conocimientos y habilidades de los profesores.

Newman (como se citó en Pagès, 2000) dice que el profesor hace preguntas desafiantes, considera atentamente explicaciones y razona. El profesor lleva a los estudiantes a generar explicaciones o soluciones originales de la naturaleza y de los orígenes del conocimiento. Incluye también las experiencias personales del alumno en sus clases, emplea las técnicas de Sócrates contrastando un modelo de la seriedad.

5.7. Investigaciones de profesores en formación, alumnos y estudios sociales durante la formación pedagógica

Pagès (2000) menciona que la enseñanza de los estudios sociales tienen que ver con las creencias, el conocimiento del contenido, la comprensión de los niños, con entender las múltiples formas como aprenden, con la alegría y el poder del aprendizaje, con las formas que los profesores pueden integrar su conocimiento, habilidades y disposiciones para crear un ambiente de aprendizaje que ayude a los niños a crear un significado en sus vidas. Los profesores en formación intentan

sintetizar sus conocimientos, creencias, valores y habilidades mientras están con niños en sus prácticas y su formación.

Zeichner (como se citó en Pagès, 2000) señala que la investigación sobre la práctica del profesor en formación documenta los problemas que los profesores tienen en formar conceptos, desarrollar e impartir instrucción creativa y válida. Britzman (como se citó en Pagès, 2000) explica que los profesores eran a su vez estudiantes altamente socializados y su entrada en un terreno escolar familiar anima una evocación de sus propias biografías o guiones que influyen sobre sus decisiones pedagógicas.

Pagès dice que a los profesores jóvenes les falta la comprensión necesaria para analizar la cultura escolar y su papel en ella y no les queda más que recurrir a su conocimiento previo de la vida escolar.

Brousseau & Freeman (como se citó en Pagès, 2000) en un estudio de cincuenta y siete educadores de profesores y ochocientos noventa y seis candidatos a profesor encontraron que los mismos refuerzan las creencias predominantes poco apropiadas y fallan en animar a los profesores en formación a formar sus propias opiniones referentes a temas abiertos. Incluso los programas de formación de profesores tienen un mínimo impacto sobre la naturaleza y calidad de la próxima generación de profesores de estudios sociales si no hay un compromiso en examinar críticamente sus propias creencias y desafiar a los profesores en formación a hacer lo mismo.

5.8. Síntesis

Para Pagès (2000) la finalidad de esta revisión es resaltar la investigación en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Las investigaciones han facilitado conocimientos para iniciar una línea de investigación que dirige Pagès en relación con los problemas como con la metodología a utilizar. Los trabajos de Bravo, Llobet, Riera y Santisteban desarrollan temas parecidos a

los presentados y con metodologías similares pero en la actual situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las universidades españolas.

Para Pagès (2000) el objetivo de las investigaciones y de la línea de trabajo que están desarrollando en el Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona no consiste en mejorar el currículo en Didáctica de las Ciencias Sociales y las prácticas de enseñanza. Es formar unos profesores y profesoras capaces de enseñar Ciencias Sociales que permitan a los ciudadanos y ciudadanas construir un futuro justo, solidario y tolerante. El también considera que el investigar nuestra práctica, conocer su racionalidad es un medio o instrumento para intervenir en la mejora de las Didácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación democrática de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas.

Los profesores si quieren crear una instrucción en estudios sociales significativa, poderosa y coherente para sus alumnos deben tener experiencia en este tipo de aprendizaje en sus propias vidas. Ellos deben reflejar de forma crítica su propio aprendizaje y sobre el contenido socio-político dentro del cual ocurre el mismo. Incluso sobre el contexto donde crean situaciones de aprendizaje significativas para los demás.

La investigación sobre la preparación de profesores de estudios sociales permite ver (a) las mentalidades y comportamientos de los profesores en formación de vez en cuando, (b) los programas de formación a través de los cuales estos profesores se forman. La investigación actual se deriva de un paradigma interpretativo que busca una comprensión más profunda en lugar de conclusiones y realizaciones.

La investigación interpretativa es muy importante para obtener una comprensión más profunda de las dinámicas en las mentes y acciones de los profesores. Es poca la investigación que describe, asesora o crítica los programas de formación. Estos proporcionan un examen crítico de las interacciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren en diseños metodológicos, práctica o bien en las clases de "contenido". Los formadores de profesores necesitan creer que la investigación de sus propias

prácticas forma parte integral de su avance profesional. Esto aporta al desarrollo profesional de los alumnos al incluir relaciones colaborativas entre los profesores de estudios sociales y profesores en formación.

La literatura de la educación de estudios sociales necesita preocuparse por la calidad y el impacto de las formas de formación y sobre la calidad de la investigación sobre el desarrollo profesional a lo largo de la vida del profesor. Los investigadores ignoran que están activamente involucrados en un programa de formación que debe influir sobre las creencias o el conocimiento del contenido del profesor en formación.

La educación de los profesores de estudios sociales, la recreación y reforma de los programas de formación deben apoyarse en ideas de investigación para mejorar y contribuir al conocimiento general de la habilitación del profesor. La comunidad de estudios sociales necesita establecer un consenso y un enfoque en el campo y considerar los aspectos racionales mantenidos actualmente para justificar elecciones curriculares y pedagógicas.

CAPÍTULO 6. PROPUESTAS Y ESTUDIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE MAESTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este capítulo se describen las propuestas para la enseñanza de la historia de Levstik & Barton (2004); las investigaciones de Crowe, Hawley & Brooks (2012) sobre los recuerdos de los estudiantes y los profesores de estudios sociales; de Goodman & Adler (1985) están orientadas a estudiantes de profesor de educación primaria y secundaria sobre las concepciones de la asignatura de ciencias sociales y su enseñanza. Evans (1989) tipología sobre la concepción del maestro de historia. La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México. Las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil de Hernández & Pagès (2016); la formación del pensamiento social de Pagès (1997) y la Psicología y didáctica de las ciencias sociales de Pagès (1993).

La formación de estudiantes para la enseñanza de la historia se construye a partir de lo que los estudiantes de profesorado de educación secundaria del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAMZ) creen, recuerdan, saben, aprenden, observan y hacen. Los recuerdos de los estudiantes pueden ejercer una influencia mayor a lo que aprenden en su formación y con lo que observan en sus prácticas docentes.

6.1. La perspectiva sociocultural de la enseñanza de la historia de Levstik & Barton

Levstik & Barton (2004) dicen que desde 1980 y 1990 los investigadores educativos se han dedicado a indagar cómo se enseña la historia y cómo es que los niños le dan sentido a la asignatura de historia. Las investigaciones se han orientado a indagar las ideas de los niños y de las niñas en relación con conceptos como: (a) el tiempo, (b) el cambio, (c) la perspectiva y la (d) evidencia.

Los historiadores, los sociólogos, los antropólogos y los psicólogos se han centrado en revisar: (1) la memoria colectiva, (2) la historia vernácula, (3) la historia social, (4) la historia patria y otras formas que los adultos le han dado al uso de la historia.

Alan Griffin (como se citó en Levstik & Barton, 2014), proporciona una forma productiva y útil de pensar en la enseñanza de la historia. La combinación de la teoría y la investigación provee de una variedad de posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

6.1.1. El uso de la teoría y la investigación para darle sentido a la enseñanza de la historia

Levstik & Barton (2004) consideran la enseñanza de la historia desde un enfoque sociocultural. Ellos se apoyan en lo que esta disciplina puede hacer para el bien de la sociedad actual. Los autores ven la historia y su concepción en el sentido de que ésta ha de servir para despejar nuestras dudas y no para confundirnos aún más.

Levstik & Barton (2004) utilizan el análisis sociocultural para organizar su planteamiento. Los autores piensan que los puntos de vista socioculturales predominan en las actuales teorías en relación con la humanidad y la acción útiles para darle sentido a la práctica docente.

Levstik & Barton tienen una visión de la teoría sociocultural que se acerca al análisis de la acción mediatizada (mediated action) que hizo James Wertsch. El autor se apoya de las aportaciones que hizo Kenneth Burke sobre las formas de entender la acción humana y la motivación.

Burke (como se citó en Levstik & Barton, 2004), dice que cualquier análisis debe tomar en consideración cinco elementos interrelacionados: (1) Acto: los pensamientos o las acciones con los cuales los seres humanos se comprometen y se identifican; (2) La escena: el contexto y el ambiente en el que tienen lugar los actos; (3) Agente: la persona que está involucrada en el acto que se está

analizando; (4) Agencia: los medios mediante los cuales se llevan a cabo los actos (los teóricos socioculturales los denominan `herramientas culturales` o también denominados `objetos`; (5) Propósito: la motivación involucrada en la acción.

Wersche (como se citó en Levstik & Barton, 2004), sugiere que el objetivo a analizar es tratar de coordinar los cinco elementos en un solo análisis.

La acción mediatizada implica que el `acto` se conceptualice mientras es representado por los agentes. Ellos, usan `herramientas culturales` para llevar a cabo las prácticas, las que a su vez se van a diferenciar de acuerdo al contexto y a los propósitos a alcanzar. Levstik & Barton (2004) consideran dentro de la teoría sociocultural el uso de herramientas culturales en el momento en que realizan alguna actividad. Estas herramientas “median” las acciones. Incluso las herramientas son el medio mediante el cual las personas logran alcanzar sus objetivos.

Las herramientas existen por ejemplo en: (a) los instrumentos físicos: un martillo, una tetera, una aguja, tecnología electrónica como un hardware, software; también existen (b) instrumentos abstractos: dispositivos mnemotécnicos, gráficos. Los objetos son los objetos menos tangibles indispensables para darle sentido al mundo. El lenguaje es una herramienta a partir de algunas formas lingüísticas como: el sarcasmo y la hipérbole, las frases individuales, las palabras y los fonemas.

Las herramientas culturales para Levstik & Barton (2004) pueden orientar la atención del profesorado en el sentido de cómo éstas dan forma a su pensamiento y a su acción. En la enseñanza de la historia se necesitan conocer las herramientas que posibilitan a los estudiantes realizar ciertas actividades y las que puedan obstaculizar su realización.

Levstik & Barton (2004) han analizado seis herramientas para el aprendizaje de la historia. Estas herramientas pueden ser un procedimiento, una forma lingüística o una actitud. La primera herramienta es la estructura narrativa; la segunda herramienta son las narraciones específicas que se utilizan en el salón de clases.

La tercera herramienta es la historia del progreso americano. Las narrativas están orientadas al pensamiento y a la acción de las personas. Las tres herramientas se centran en la narración. Las tres siguientes herramientas tienen una relación menos directa con la narración y son: la construcción, la interpretación y la empatía. La primera es el proceso de investigación en el que los estudiantes desarrollan preguntas, valoran evidencia y desarrollan conclusiones. Las dos siguientes herramientas representan los dos lados de una misma moneda, la empatía.

La empatía es una herramienta que hace referencia a dos herramientas conceptuales. Una es la que involucra la revisión racional de las perspectivas de las personas en el pasado. La otra es la que gira en torno al cuidado y al compromiso. Las herramientas dan forma de distinta manera a los pensamientos y acciones. Las herramientas para el aprendizaje de la historia afectan de cierta forma cómo aprenden los estudiantes el pasado.

Levstik & Barton (2004) creen que la historia que se usa en las escuelas ha de servir para contribuir a una vida democrática y esta finalidad es la que guiará la evaluación que se haga de cada herramienta cultural.

El enfoque sociocultural se le llama así porque sitúa cada uno de los cinco elementos propuestos por Burke en un contexto de la sociedad. Levstik & Barton (2004), centran los propósitos de la enseñanza de la historia en un contexto social y en la acción de los estudiantes: lo que ellos hacen con la historia, en lugar de centrarse en el conocimiento el cual asumimos ya poseen o en las habilidades que se supone ya han desarrollado como personas.

6.1.2. Los cuatro posicionamientos: el propósito y la práctica del aprendizaje de la historia

Para Levstik & Barton (2004) el análisis sociocultural visto desde la `acción mediatizada` está centrado más en la práctica social que en el área cognitiva de la

persona. Este enfoque pone atención en lo que la gente hace en contextos particulares en lugar de centrarse en la parte procedimental y conceptual del conocimiento las cuales se dan por asumidas en el sentido de que ya están en la mente de la persona.

Levstik & Barton (2004) comprenden lo que significa `hacer historia` desde cuatro acciones específicas las cuales se espera que los estudiantes realicen cuando están aprendiendo historia. En la primera acción, se espera que los estudiantes *identifiquen*, en la segunda, se espera que los estudiantes *analicen*, la tercera, es cuando se espera que los estudiantes *respondan moralmente*, por último se espera que los estudiantes *expongan*.

6.1.2.1. El posicionamiento de la identificación

Para Levstik & Barton (2004), la identificación es un acto subjetivo y de fe. Este acto requiere que los estudiantes y las estudiantes reafirmen que en sus vidas pueden verse reflejados algunos elementos del pasado al menos en los aspectos más importantes o relevantes para ellos.

Los estudiantes cuando están aprendiendo acerca del pasado los profesores de didáctica les piden que identifiquen lo que están estudiando. Para ello, les piden que hagan conexiones entre ellos y personas o acontecimientos del pasado. Los profesores esperan que los estudiantes y las estudiantes se vean a sí mismos como miembros de grupos sociales colectivos, de personas específicas o como parte de acontecimientos o de instituciones históricas.

Las actividades de identificación son de las más comunes en la escuela. Estas no sólo son parte de la enseñanza, también forman parte de la sociedad en general. Estas actividades de identificación tienen distintos propósitos como: (a) la identificación con la historia personal y familiar; (b) la identificación nacional; (c) la

identificación del pasado con la actualidad nacional; (d) la identificación, la participación y el pluralismo.

La identificación con la historia personal y familiar

Una de las formas básicas de identificación ocurre cuando observamos y comparamos que nuestra vida personal y los acontecimientos que hemos vivido han tenido lugar y los han experimentado otras personas en el pasado. Los estudiantes no logran imaginar que los mismos acontecimientos pueden haber ocurrido tiempo atrás. Ellos se centran en pensar que su identidad ha perdurado y ha sido siempre así a través del tiempo y solo recuerdan algunas prácticas más relacionadas con lo cotidiano como por ejemplo: que hemos crecido, que fuimos a la escuela, que obtuvimos un trabajo. Estas memorias construyen históricamente a los estudiantes quienes sienten que han perdurado siempre de la misma forma a través del curso de sus vidas.

Los estudiantes como individuos llegan a pensar que los acontecimientos colectivos pueden llegar a tener un efecto en personas en lugar de pensar en las consecuencias a un nivel más político y menos personal. La identificación histórica engloba la asociación del presente y el pasado en un ámbito personal, independiente de que los acontecimientos se sitúen en grandes y pequeños contextos.

La historia familiar es una fuente potente de identificación, por ejemplo los familiares pueden ser referentes que nos permitan conocer las características de la familia. Los objetos también son un referente que permite ubicar que han pertenecido a otras generaciones. Los familiares son formas de evocar el pasado. Ellos, nos permiten conocer los rasgos familiares. Estos rasgos son un legado y éste puede ser considerado como un logro o una pérdida. Incluso los rasgos heredados pueden dar sentido de continuidad o de estabilidad.

Los alumnos y las alumnas no ven como uno de los principales propósitos del aprendizaje de la historia sus propios pasados o su historia familiar. Ellos no consideran que la historia les ayuda a construir un sentido de identidad individual. El papel de la historia como fuente que provee un sentido de identidad individual con el pasado personal y familiar parece ser temporal porque generalmente este propósito es sustituido por otro tipo de prácticas.

La identificación nacional

Las personas se identifican no solo con su familia, también lo hacen con otros grupos sociales más grandes. La historia es utilizada para promover una forma particular de identificación con un grupo específico. Este tipo de identificación involucra Estados o lugares políticamente definidos.

Benedict Andersen (como se citó en Levstik & Barton, 2004), señala las naciones son “comunidades políticas imaginarias”. El autor sugiere que uno de los objetivos del nacionalismo es la continuidad a través de las generaciones a partir de formas específicas. Identificarse con una nación significa identificarse con el pasado.

Rogers Smith (como se citó en Levstik & Barton, 2004), se refiere a estas formas de identificación como “historias constitutivas”. Este tipo de historias proclaman que algunos factores como la trascendencia y la historia constituyen las formas de identidad de una persona. Cuando las personas identifican quienes han sido los miembros de su comunidad implícitamente están afirmando que pertenecen a un grupo político y no a otro cualquiera.

El nacionalismo ha sido un programa político los dos últimos siglos. El pasado se ha utilizado para promover de diversas formas una identificación nacional como por ejemplo: rescatando las lenguas y los dialectos; reuniendo canciones; historias y canciones folklóricas; dando a conocer restos arqueológicos y promoviendo formas particulares de vestimenta, baile, música y recreación. Estas tradiciones son importantes para desarrollar una comunidad nacional imaginaria y cuando esta comunidad no existe, debe ser inventada.

Las tradiciones con formas específicas de identidad tienen elementos inventados. Para este propósito se deben narrar y sacar a la luz una gran variedad de prácticas que debieran haber sido consideradas potentes y virtuosas en el pasado.

La identificación del pasado con la actualidad nacional

En la primera forma de identificación las personas se asocian ellos mismos con un pasado personal o familiar. En la segunda forma de identificación, las personas se vinculan así mismas con los orígenes de un país y con el desarrollo de su historia. La tercera forma de identificación puede considerarse menos personal e individual, pero surge de las dos primeras formas de identificación. Esta forma de identificación se produce cuando los acontecimientos públicos se vinculan con el pasado nacional.

Las personas van reafirmando que en sus vidas existen similitudes entre el presente y el pasado. Estas similitudes se van vinculando de manera natural con su país y con el pasado de éste. La identificación personal del pasado y del presente provee de un modelo que permite entender a la nación en un contexto histórico.

La identificación de este tipo es una de las funciones básicas que explican cómo funciona la historia en sociedades pequeñas, a grande escala o en civilizaciones consideradas complejas. La identificación permite se conecten el pasado y el presente. La historia se convierte en una “garantía” o en un “privilegio” para el presente. Los patrones culturales actuales o acuerdos sociales pueden ser justificados porque fueron establecidos por los antepasados o porque sus prácticas se remontan a lo antiguo.

La historia tiene un uso de carácter conservador en prácticas de fabricación de anécdotas históricas, citas, frases célebres y otro tipo de evidencia histórica. Es por ello, que el pasado constituye una base para el presente. Una de las razones es que el pasado se visualiza a diferencia del presente como valioso y como una forma de admiración. Otra razón es que el pasado sirve para promover el “status quo”. La legitimidad del pasado es usada para juzgar la nación del presente.

La identificación, la participación y el pluralismo

La identificación engloba una asociación del pasado con el presente, las conexiones históricas que son el resultado de esta identificación tienen tres distintos propósitos en la sociedad: 1) son utilizadas para desarrollar un sentido de trascendencia a partir de la historia personal y familiar; 2) son utilizadas para crear conexiones compartidas y 3) pueden ser usadas para vincular el pasado nacional con el presente ya sea para legitimar o juzgar cuestiones actuales. Estos tres propósitos se superponen ya sea conceptualmente o de forma práctica. Sin embargo, tienen diferentes implicaciones en el desarrollo de los estudiantes como miembros de una sociedad pluralista, participativa y democrática.

La escuela entre sus propósitos está el ayudar a los estudiantes y a las estudiantes a desarrollar la capacidad de mantener una sociedad `sana` y productiva. Este esfuerzo requiere la identificación con grupos sociales, específicamente, con aquellos que se encuentran en constante activismo para el cambio social. El “bien común” que los estudiantes estén trabajando a través de sus vidas es aquel que pueda extenderse más allá de ellos mismos y de su contexto familiar, por ello “el bien común”, no el “bien personal o el bien familiar”.

En conclusión la identificación con la historia familiar y personal puede ser gratificante, pero ante la participación pública es considerada neutral. Los estudiantes para Levstik & Barton (2004) han de participar para el bien común. Ellos deben situarse más allá de una identificación personal y familiar. Finalmente, la identidad contribuye a la democracia en la medida que ésta promueve y motiva a las personas a tener un sentido de comunidad con otras personas.

Los estudiantes tienen distintas historias personales. El pasado nacional les provee de una historia en la cual pueden ubicarse nacionalmente. Esto les permite entender cómo se ha ido desarrollando la nación en la que viven. Los estudiantes son motivados a que se identifiquen con los conquistadores o los perdedores de la historia. Esta forma de entender la identificación excluye a los estudiantes.

Levstik & Barton (2004), sugieren que este tipo de tensiones que ocasiona una historia nacional puedan resolverse cuando se construye una identidad nacional. Ellos proponen incluir elementos de la democracia de cada país (pluralismo y participación) en lugar de seguir una historia cronológica creada por una visión europea.

La tercera forma de identificación, que compara el pasado con el presente tiene un pequeño rol en la participación democrática. La historia no puede tener el papel de condenar o no condenar las acciones del presente. La historia nos sirve para decirnos quienes somos a través de la historia de la comunidad. El presente y futuro de una comunidad no significa que la historia no esté diciendo que debemos hacer. Pero si puede alimentar nuestra habilidad de participar en un análisis y en una valoración moral, las cuales son otras dos formas de posicionarse ante la historia.

6.1.2.2. El posicionamiento analítico

Para Levstik & Barton (2004) el análisis en la historia consiste en hacer una búsqueda de las conexiones que existen entre eventos dispares. El objetivo es identificar el desarrollo de una tendencia, de patrones causales o de estructuras argumentativas como: (a) las causas y las consecuencias; o (b) cómo han pasado los cambios en algún objeto y (c) cómo se usa la evidencia para la creación de relatos en relación con algún acontecimiento.

Para los autores, el análisis se enfoca en las características centrales de un periodo, en los cambios en patrones históricos o las causas y consecuencias de acontecimientos históricos. El análisis también predomina cuando se trabaja con evidencia para construir relatos y explicaciones históricas. En cada uno de estos casos la historia consiste en el uso que se le da al análisis para identificar las conexiones, las relaciones y las estructuras que unen los acontecimientos personales o piezas de las evidencias.

Los historiadores y los profesores al enseñar historia han promovido, protegido y justificado el análisis como una actividad de las más importantes. Incluso existe una afición por esta forma de entender la historia. Para Levstik & Barton (2004), uno de los objetos de estudio de la historia son los elementos racionales y lógicas. Ellos centran este posicionamiento analítico en actividades de carácter más cognitivo como: examinar las causas y las consecuencias de acontecimientos históricos.

Los autores consideran que no existe una sola forma de análisis cuando se aprende la historia. El análisis lo pueden utilizar para lograr distintos propósitos y contribuir a promover el desarrollo de una educación democrática pluralista. Todo esto está relacionado con las posibilidades que tengan los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la forma en que los profesores y profesoras presenten el contenido a enseñar. A continuación se presentan algunos de los propósitos del análisis:

La historia del presente

Levstik & Barton (2004) consideran que una de las razones más conocidas por las cuales se estudia historia es para comprender por qué el presente es como es. Los autores dicen que esta perspectiva es una necesidad para que comprendan el mundo actual y entiendan por qué su política, su economía, su cultura han sido entendidas como algo establecido. Para Levstik & Barton la historia es indispensable para entender porque las cosas actuales son como son y se han dado por sentado.

Sin embargo, la historia también es usada para justificar un “status quo” y convencer a la gente que las cosas son como son porque así es como se supone deben ser. Levstik & Barton indican que actualmente se puede ser libre de tomar decisiones que sirvan para mantener, modificar o anular los legados históricos.

Aprendiendo lecciones del pasado

El análisis histórico tiene significado en la actualidad a partir de la perspectiva que proporciona lecciones del pasado para el presente, razón por la que se estudia historia.

Levstik & Barton (2004) consideran que la versión analítica se centra en producir generalizaciones empíricas regulares y predecibles pautas sobre el cambio histórico y el comportamiento humano. Estos proveen de una base para predecir lo que pasará en el futuro. Sin embargo, Las generalizaciones en dos situaciones nunca son iguales. Los estudiantes conciben el propósito del estudio de la historia como el aprender lecciones.

Las personas que trabajan con este enfoque reconocen que las situaciones históricas son tan generales y variadas que difícilmente se pueden derivar de estas reglas. Pero si es posible que encuentren regularidades limitadas y condicionadas. Las regularidades pueden proporcionar un acercamiento a las consecuencias de las actuales acciones. La historia no puede predecir el futuro puede sugerir las consecuencias de las decisiones actuales y quizás algunos resultados. El estudio de la historia desde esta perspectiva cree que el pasado proporciona experiencias que sirven como base para la toma de decisiones en el presente.

Para Levstik & Barton (2004) otra perspectiva de la historia utiliza el término de analogías en lugar de generalizaciones. La toma de decisiones no es una pauta general derivada de diversos casos, sino las circunstancias particulares de acontecimientos específicos con características muy similares en una situación presente. La experiencia del pasado puede indicar las posibles consecuencias de los acontecimientos actuales. En esta idea se utilizan como referencia sólo una cantidad menor de acontecimientos.

Levstik & Barton consideran que el estudio de la historia a través de la búsqueda de lecciones en el pasado es producto de un mal entendido que se ha popularizado en el significado que se le ha dado a la historia. Incluso la identificación de lecciones

históricas forman parte de un sentido común y de cómo lo ha entendido la sociedad, de cómo lo ha concebido y utilizado la academia escolar. Geoge Santayana (como citó en Levstik & Barton, 2004) ha hecho una declaración en relación con esta forma de entender la historia: “Aquellos que no recuerden el pasado están condenados a repetirlo”. La concepción de los niños y niñas sobre la asignatura de historia en relación a las lecciones y cómo éstas pueden ser aprendidas del pasado ha de contribuir a la formación de una educación pluralista, participativa y democrática.

Levstik & Barton (2004), están de acuerdo con lo que propone Schlesinger todas las decisiones de las políticas públicas son una extensión histórica porque éstas han sido elaboradas a partir de las consecuencias que tuvieron las decisiones en el pasado. Los autores consideran que aprender sobre otros tiempos y sobre otras naciones permite valorar el futuro. La búsqueda de generalizaciones y analogías deben permitir discutir razonadamente sobre los resultados intencionales o no de lo que se ha realizado.

Para Levstik & Barton las lecciones han de ser presentadas a discusión y debate para que se discuta sobre su aplicación en el presente. Los estudiantes se estarán preparando para discursos orientados a la participación democrática.

Aprendiendo cómo son creados los relatos históricos

La última versión del posicionamiento analítico es cómo son creados los relatos históricos específicamente a partir de la evidencia. Desde esta perspectiva de acuerdo con Levstik & Barton (2004) el propósito de la historia es aprender cómo se produce el conocimiento sobre el pasado. Ellos comparan este enfoque con la investigación histórica al centrarse en la naturaleza de la disciplina de la historia como asignatura académica. La historia como asignatura académica se caracteriza y justifica por la necesidad de enseñar a los estudiantes una forma de conocer.

El propósito del aprendizaje de la historia es entender cómo es el proceso de desarrollo de los relatos históricos. La intención es centrar este enfoque de la

historia en los objetivos de la enseñanza de la historia y cómo se han de enseñar a los estudiantes que la evidencia puede contribuir a la participación democrática.

Para Levstik & Barton (2004), si los estudiantes se centran en la búsqueda de afirmaciones sobre el pasado y las memorizan sin que realicen el ejercicio de cómo se han producido. Ellos no serán conscientes de lo que significa el conocimiento. Los estudiantes su único argumento sobre estas afirmaciones y sobre estos conocimientos serán que son “verdaderas” por el hecho de que han sido leídas de una fuente que representa una forma de autoridad como: el profesor, el libro de texto, la televisión u otro tipo de referencia de este estilo.

Los estudiantes para entender el presente o resolver las problemáticas actuales deben tener la capacidad de analizar la creación de las afirmaciones históricas. Para que ellos puedan deducir la fundamentación de la afirmación con evidencia que sea accesible a ellos. Los estudiantes que tengan acceso a la información histórica estarán bien posicionados para imponer interpretaciones históricas.

Los estudiantes han de aprender que las afirmaciones deben estar fundamentadas en evidencia. Los historiadores estarán en desacuerdo sobre algunas interpretaciones y cuestionaran y argumentaran que el pasado da lugar a diversas afirmaciones. Los estudiantes deben estar preparados para confrontar estas interpretaciones dominantes. Ellos han de tener la capacidad de desarrollar sus propias conclusiones.

Levstik & Barton (2004) concluyen que el estudio de la historia como el desarrollo del presente pueden proveer a los estudiantes del conocimiento sobre la sociedad para mantener instituciones contemporáneas o realizar cambios importantes. Los estudiantes han de analizar el conocimiento para visualizar los efectos que puedan ocurrir en el presente. Ellos tienen que tener la oportunidad de saber cómo se han desarrollado estos conocimientos en el pasado y cómo las personas los han sostenido.

El estudio de la historia puede dar lugar a lecciones para el presente. Estas lecciones son presentadas como generalizaciones o analogías que han de ser consideradas y ubicadas en una variedad de distintas circunstancias. Las lecciones del pasado han de someterse a discusión. Los estudiantes han de participar en estas discusiones y ser conscientes que las lecciones han sido motivo de grandes debates en el área pública.

Los estudiantes han de aprender cómo se fundamentan los relatos históricos para posicionarse y comprendan si el estudio sobre estos relatos ha dado lugar a controversias y simbólicos acontecimientos del pasado.

6.1.2.3. El posicionamiento de la respuesta moral

Levstik & Barton (2004), consideran que la historia siempre evoca respuestas morales en el momento en que vemos algunos elementos del pasado con ojos de admiración o de condenación y lo mismo sucede cuando recordamos. Este posicionamiento en las escuelas no se expone de forma explícita. Pero siempre se espera que los estudiantes festejen las cosas buenas de la historia y que condenen las que se consideran malas.

Enseguida se presentan tres formas de respuesta moral: (1) el recuerdo, (2) la condenación y la (3) admiración. Estas respuestas están enmarcadas por nociones de lo que es correcto o incorrecto o de lo que se supone debería o no debería pasar.

Recuerdo y olvido

Levstik & Barton piensan que el recuerdo es una de las formas básicas de la respuesta moral. Los autores dicen que el recuerdo se relaciona con la muerte o el sufrimiento. Los estudiantes reflejan en sus respuestas el significado que le dan al recuerdo. Ellos estiman que las personas recuerdan las dificultades que enfrentan

o porque perdieron sus vidas de forma trágica. El recuerdo da lugar a preguntarse por qué la gente ha sufrido y muerto.

Levstik & Barton (2004), consideran que la historia es selectiva. Los estudiantes han de ser conscientes de las consecuencias que puede tener la selección de lo que quieren recordar. Los estudiantes pueden tener dificultades al olvidar algunas características del pasado nacional al analizar las causas y consecuencias de algunos acontecimientos históricos. Ellos se limitan de comprender el por qué en el presente las cosas son de cierta manera.

Lo que debería ser justo (justicia)

Para Levstik & Barton (2004) las respuestas morales hacia la historia giran alrededor de la justicia. El valor del recuerdo se relaciona con la consideración que se ha de tener sobre lo que es justo o injusto. La condena forma parte de la respuesta moral en la historia.

Los autores recomiendan a los profesores que aprovechen situaciones en que los niños y adolescentes se refieren a lo que debería ser justo o ser injusto. Para que ellos enseñen a los estudiantes a interesarse por identificar lo que es justo o injusto en una sociedad más grande. Estas actividades son importantes para una participación pluralista y democrática porque las cuestiones y las deliberaciones públicas siempre involucran la justicia.

Para Levstik & Barton (2004) los estudiantes están siempre interesados en cuestiones de lo que es y no es justo. Los profesores han de ayudar a los estudiantes a desarrollar sus ideas en relación con sus concepciones sobre lo que es la justicia. Los estudiantes necesitan tener la oportunidad de pensar cuál es la concepción que tienen en relación con lo que es justo y lo que es injusto. Los profesores de historia han de saber indagar los intereses que tienen los estudiantes en relación con lo que consideran justo o injusto.

Héroes y heroísmo

Las personas del pasado reciben el título de héroes como una forma de respuesta moral. Para ellas esto implica cómo deberían ser. Los profesores cuando enseñan los héroes deben mencionar a los de la vida cotidiana y no solamente aquellos que fueron famosos.

Levstik & Barton (2004) dejan el concepto de héroes y lo remplazan por el de acciones heroicas. El centrarse en actos heroicos contribuye a la preparación de una participación democrática. La democracia requiere que se trabaje en conjunto. El apoyarse los unos con los otros para el bien de la sociedad. La participación tiene que ver con la acción no con la personalidad.

Los estudiantes se han de preparar para una vida democrática cuando las esperanzas sobre el futuro estén orientadas a tener una visión del mundo real y de la acción humana. Ellos han de ser expuestos a diversas perspectivas sobre lo que es la justicia y cómo podemos alcanzarla. Los estudiantes necesitan de situaciones donde la justicia y los intereses personales se confronten y den origen al conflicto. Los estudiantes cuando se centran en acciones heroicas tienen la posibilidad de verse como agentes de esperanza.

6.1.2.4. El posicionamiento de exhibición

Levstik & Barton (2004), no consideran el posicionamiento de exhibición de conocimiento enciclopédico o exhibición de información insignificante de hechos una de las finalidades de la historia. Sin embargo, es importante puntualizar cuál es el propósito de estos posicionamientos.

La exhibición como realización personal

Levstik & Barton (2004) mencionan que la exhibición de información histórica es una actividad de realización personal. Es también una forma de demostrar cuanto es lo que se sabe de algún tema.

Los estudiantes cuando adoptan un posicionamiento de exhibición es con la intención de demostrar que saben mucho sobre el tema. Los profesores cuando refuerzan este tipo de actitudes con la participación en el salón de clases la historia se convierte en objeto de la pedantería y las discusiones estarán basadas en detalles de hechos históricos. La exhibición de la información no debe ocupar un lugar importante en el salón de clases pues no estará contribuyendo a una participación democrática.

La exhibición como una forma de rendir cuentas a los otros

La exhibición de la información en las escuelas se usa con el propósito de rendir cuentas. Los estudiantes han de exponer qué es lo que saben cómo una forma de comprobar que están aprendiendo. Ellos se exponen a una serie de evaluaciones como: (a) contestar preguntas de capítulos del libro de texto, (b) definir lo que significan ciertos conceptos históricos; (c) contestar preguntas realizadas por los profesores y (d) responder a exámenes.

La escuela también es valorada de acuerdo a unos estándares establecidos. Esta forma de rendir cuentas se ha convertido en una de las más importantes actividades en la enseñanza y más predominantes. Esto garantiza que las escuelas están cumpliendo adecuadamente con lo que propone el currículum. En cualquiera de las formas de evaluación se espera que los estudiantes expongan el conocimiento histórico que saben.

Sin embargo, para Levstik & Barton (2004) el objetivo de la historia es preparar a los estudiantes para una participación democrática. Los estudiantes han de ser capaces de: (1) ampliar su visión de la humanidad, (2) de hacer valoraciones razonadas o (3) tener la capacidad de deliberar para el bien común que no se logra con la capacidad de exponer información histórica. Los autores consideran que desde una visión humanista la exhibición no tiene lugar en los salones de clases.

La exhibición como un servicio para los demás

Las personas que escuchan a los que se exhiben son los que se benefician. La intención de este tipo de exposiciones es la importancia de dar a conocer información que será de beneficio para otros al tener acceso a esa información que se considera necesario conocer. La exhibición de información histórica cuando está orientada como un servicio para los otros contribuye a la participación democrática.

La exhibición de información para que no pierda su importancia y el significado que tiene para los otros se han de considerar los siguientes principios: (a) cualquier forma de exhibición debe incluir cómo ha sido creada y dejar que durante el proceso emerjan los intereses, las perspectivas personales y lo que se omite, (b) exponer qué es lo que se expone y cómo se llegó a tal exposición de información, (c) mencionar las consecuencias que puede tener el haber elegido y seleccionado cierta información y las posibles alternativas que puedan existir, (d) dar oportunidad a que la audiencia relacione la información expuesta con sus supuestos, sus ideas, sus perspectivas y que hay lugar para sus preguntas.

Los estudiantes que trabajen con exposiciones históricas deberán tomar en consideración los conocimientos previos de la gente y las preguntas que tienen sobre el tema.

La exhibición de la información es útil cuando da un servicio a la sociedad. Levstik & Barton (2004) creen que las exposiciones son importantes actividades educativas fuera o dentro de la escuela. Los estudiantes han de aprender que tienen un rol muy importante en las actividades de exhibición. Ellos han de ser conscientes que es importante compartir lo que saben entre sus compañeros o con otras personas para que construyan sus propias valoraciones, juicios y deliberaciones para el bien común.

6.2. Recuerdos de los estudiantes y profesores de estudios sociales

Crowe, Hawley, Brooks (2012) parten en su estudio del concepto de observación propuesto por Lortie (1975) “aprendizaje por observación”. El “aprendizaje por observación” articula una visión de los profesores y de los estudiantes como una comprensión limitada de la enseñanza.

Lortie (como se citó en Crowe et al. 2012) reconoció que los estudiantes retienen en su memoria recuerdos que han aprendido en lo que han observado durante su vida escolar. Los profesores de ciencias sociales basan sus formas de enseñar en los recuerdos. Incluso, sus recuerdos no tienen un vínculo con lo que los profesores pensaban y decidían enseñar. Ellos no establecen vínculos útiles entre los objetivos y las estrategias que utilizaban al enseñar.

Liston & Zeichner (como se citó en Crowe et al.) Retoman el concepto de “aprendizaje por observación” para explicar cómo los estudiantes tienen ideas iniciales sobre: lo que es un buen profesor, el contenido a enseñar, cómo se ha de enseñar y el tipo de ambiente que han de crear en el salón de clases. Ellos encontraron que los estudiantes llegan a la formación profesional con concepciones de la enseñanza que reflejan los valores y prácticas de los profesores que tenían en la escuela. Las concepciones de los estudiantes variaban de acuerdo a la tendencia progresista, conservadora o radical que sus profesores tenían.

Las investigaciones en formación de profesores no emplearon más el concepto de “aprendizaje por observación” en su lugar utilizaron el concepto de “creencias”.

Feiman – Nemser (como se citó en Crowe et al. 2012) describió que las creencias de los estudiantes de profesor les hacen creer que saben más acerca de la enseñanza de lo que realmente aprenden en su formación. Esta forma de pensar de los estudiantes obstaculizo que estuvieran dispuestos a aprender nuevas formas de entender el proceso de enseñanza.

Crowe et al. (2012) determinaron que las creencias de los estudiantes influyen en lo que significa ser profesor. Para ellos las creencias sirven como barreras para el aprendizaje de los estudiantes. Los autores creen que la única manera de alcanzar un aprendizaje transformador en sus estudiantes es al entender sus creencias cuando inician su formación profesional.

Para indagar cómo las creencias influyen en las experiencias que tienen los estudiantes de profesor en su formación hay tres líneas de investigación. La primera línea corresponde a la relación entre las creencias previas de los estudiantes y su desarrollo a través de la enseñanza de las ciencias sociales. Aquí se encuentran los trabajos de Adler (1984). Los trabajos del autor se dirigen a los estudiantes de profesor durante su formación profesional. El objetivo de esta línea es resaltar las conexiones entre los aprendizajes por observación y las formas en que los estudiantes de profesor responden a sus cursos de formación.

La segunda línea de investigación explora la influencia de las creencias previas de los estudiantes en sus experiencias como estudiantes de profesor. Los investigadores que corresponden a esta línea son: Wilson, Konopak, Readence, (1994); Angell, (1998). Estos estudios se centran en las conexiones y desconexiones entre las creencias establecidas de los estudiantes en torno a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y las prácticas docentes de los estudiantes. Esta línea de investigación ha demostrado formas específicas en que las creencias previas de los estudiantes influyeron en el proceso de aprender a enseñar ciencias sociales.

La tercera línea de investigación se centra específicamente en la influencia del aprendizaje por observación en las creencias previas de los estudiantes de profesor en relación a lo que significa ser un buen profesor de ciencias sociales. Investigaciones como las de Grossman (1991); Mahlios & Maxson (1995) se encuentran en esta línea. Slekar (1998); Chiodo & Brown (2007) no se centraron en las maneras cómo las creencias previas de los estudiantes influyen en sus

experiencias en los programas de formación docente. Ellos trataron de desarrollar una comprensión más profunda de las fuentes de estas creencias.

Los autores entrevistaron a estudiantes de profesor de ciencias sociales con el objetivo de indagar las experiencias que tuvieron en sus cursos de ciencias sociales e historia de la secundaria y la preparatoria. El objetivo de estas investigaciones era hacer conexiones entre los aprendizajes por observación y los puntos de vista que tenían los estudiantes de profesor sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Slekar (como se citó en Crowe et al.) concluyó que si los estudiantes no exploraban sus creencias sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia reproducirían sus aprendizajes por observación. La investigación de Slekar (1998) se enfocó en el pensamiento de los estudiantes sobre la enseñanza de la historia.

Chiodo & Brown (2007) se centraron en las creencias y percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En su estudio indagaron los recuerdos de los estudiantes de profesor sobre los profesores de ciencias sociales. Los estudiantes debían realizar un dibujo de ellos como profesores de ciencias sociales. Ellos también debían explicar por escrito lo que estaba pasando en la imagen. Las imágenes revelaron que los estudiantes tomaron en cuenta tres aspectos: (1) la posición del profesor, (2) la organización del salón de clases y, (3) las actividades que hacían los estudiantes. Los estudiantes habían desarrollado una imagen muy detallada de lo que significaba ser un profesor de ciencias sociales.

Crowe, Hawley, Brooks (2012), se basan en la tercera línea de investigación de Slekar (1998); Chiodo & Brown (2007). El objetivo de la investigación de Crowe et al. es examinar las memorias de los aprendizajes que tuvieron los estudiantes en sus clases de ciencias sociales. Los autores creen que es importante conocer la variedad de los aprendizajes por observación que los estudiantes tienen. Para que los estudiantes se enfrenten a sus memorias y las finalidades que creen saber con respecto a las ciencias sociales.

La investigación se realizó con estudiantes que estaban tomando el curso de enseñanza de las ciencias sociales. La muestra fue seleccionada a partir de tres criterios. Los estudiantes debían: (a) ser estudiantes de profesor de ciencias sociales, (b) haber completado un curso del programa de ciencias sociales que no haya sido de metodología, y (c) estar inscritos para tomar en el siguiente semestre el curso de metodología de las ciencias sociales. La muestra total de los participantes fue de 19 estudiantes: 6 del sexo femenino y 13 del sexo masculino. De los 19 estudiantes, 15 se especializaban en el área de Historia, 1 en Sociología, 1 en Economía y 2 en Ciencias Políticas.

Se llevaron a cabo entrevistas abiertas con una duración de 30 a 60 minutos. La entrevista fue grabada y transcrita. Los estudiantes recibieron una transcripción para que la revisaran y modificaran o completaran algunos datos. Se analizaron los datos utilizando códigos basados en similitudes y diferencias. Los códigos posteriormente se transformaron en categorías. Las categorías describen las memorias más recurrentes de los estudiantes. Los resultados muestran que los recuerdos de los estudiantes se centran en cinco “formas de ser un profesor de ciencias sociales”: (a) proveedor de información, (b) el experto en el contenido del conocimiento, (c) el personaje, (d) el cuidador, (e) el profesor poderoso.

El proveedor de información. Los estudiantes miran al proveedor de información como un profesor que dicta casi todo el tiempo, asigna lecturas del libro de texto y la conferencia es su principal actividad en sus clases. El proveedor de información es recordado por los estudiantes como el profesor que se preocupa más por cubrir el programa que por relacionarse y comprometerse con los estudiantes.

El experto en el contenido del conocimiento. Los estudiantes recuerdan al experto en el contenido del conocimiento como un profesor que se caracteriza por conocer el mínimo detalle de la información. Los estudiantes valoraban a este profesor por su capacidad de conocer todos los datos en relación con algún tema.

El personaje. Los estudiantes se refieren a los profesores de ser personajes porque bromean en sus clases, pueden ser impredecibles o teóricos de la conspiración. Las clases de este profesor se caracterizan por ser menos exigentes con la intención de parecer un profesor agradable y divertido.

El cuidador y comprometido. Los estudiantes recuerdan al profesor cuidador y comprometido como el que siempre estaba al tanto del aprendizaje de los estudiantes y de la enseñanza de la asignatura. El profesor cuidaba de las necesidades e intereses de los estudiantes porque de esta manera aportaba en su proceso de aprendizaje. El profesor al enseñar la asignatura se comprometía con la forma de enseñarla y solo se interesaba en la presentación del material más que por el contenido.

El poderoso. Los estudiantes designan poderoso a los maestros que enseñan con una variedad de métodos de enseñanza. Incluso conectan los contenidos a la vida de los estudiantes. Los profesores poderosos promueven la participación activa de los estudiantes. Ellos ayudan a los estudiantes a utilizar la información de una manera más allá de la aplicación de exámenes.

Crowe et al. 2012, eligieron el término de “poderoso” debido a que los estudiantes describen sus recuerdos muy parecidos a los aspectos del Consejo Nacional de Estudios Sociales (NCSS) propone una nueva forma de ver la enseñanza de las ciencias sociales: como una visión de gran alcance en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Los estudiantes describen ser poderosos como una forma positiva de ser un profesor de ciencias sociales. Los estudiantes recordaron que sus profesores trabajan para ayudar a los estudiantes a ver la historia conceptual: que sucedió en el pasado y que podemos tener en el futuro. Los profesores poderosos crean un ambiente de trabajo en el salón de clases como foro de ideas. Ellos se centran en las ideas y el compromiso de los estudiantes que en la memorización o la cobertura del contenido. Para ello, incorporan proyectos y conexiones entre el aula y el mundo fuera de la escuela.

Crowe, Howley, Brooks (2012) consideran que las cinco formas de ser un profesor de ciencias sociales permite a los estudiantes de profesor reconocer su posición inicial como profesor de ciencias sociales. Incluso esta tipología facilita a los profesores de didáctica y a los estudiantes de un vocabulario común que permite el dialogo sobre el cual pueden construir y compartir creencias y conocimientos.

Para los autores la tipología también puede ser utilizada al inicio de los cursos para que los estudiantes se identifiquen con algún tipo de profesor. Ellos han de analizar y reflexionar sobre los distintos modelos de profesor de ciencias sociales y complementar con observaciones de otros modelos de profesor.

Las formas de ser profesor de ciencias sociales que Crowe et al (2012) describen se aplican a la enseñanza de la historia en la formación inicial de los estudiantes de profesor de educación secundaria. Incluso pueden ser un referente para interpretar las representaciones sociales de los estudiantes en relación con sus concepciones en la enseñanza de la historia de México.

6.3. Concepciones de la asignatura de Ciencias Sociales y su enseñanza

Adler & Goodman (1985), realizan una investigación sobre las concepciones que tienen los estudiantes sobre las ciencias sociales y cómo las utilizan en el salón de clases. Ellos inician su investigación con la pregunta: ¿qué significado y qué propósito le dan los estudiantes de profesor a las ciencias sociales? Para Beard (1934), el significado que se le da a “algo” se convertirá en el marco de referencia que sustentará los pensamientos y actuaciones consciente o inconscientemente.

El termino de concepción para Adler & Goodman (1985) no incluye lo que los profesores hacen, solamente lo que creen. Los autores consideran que las concepciones de los estudiantes de ciencias sociales tienen poco que ver con las creencias y acciones en el aula de los estudiantes. Ellos deciden utilizar el término

de “perspectiva” porque “captura las ideas, los comportamientos y los contextos particulares de los actos de enseñanza.” (p. 3)

Para Adler & Goodman (1985) las perspectivas son los significados e interpretaciones que los profesores dan a su trabajo y a su práctica. Las perspectivas están situadas en un contexto de situaciones reales que hacen referencia a comportamientos particulares. Las perspectivas de los profesores toman en cuenta tres aspectos: (1) cómo se vive la situación del aula y de la escuela; (2) la interpretación de esta experiencia de acuerdo a sus experiencias vividas, sus creencias y sus supuestos, y (3) cómo esta interpretación se manifiesta en comportamientos. (p. 2, 3)

Las perspectivas para Adler & Goodman (1985) se forman a inicios de la formación profesional. Los estudiantes de profesor han de considerar este periodo una oportunidad para examinar cómo se desarrollan las perspectivas en ellos.

En la investigación se analizan a dieciséis estudiantes que realizaban sus prácticas docentes en el nivel de primaria. Sin embargo, se profundiza en las perspectivas de cuatro de ellos. El estudio es único porque contiene dos muestras por separado. La “A” consistía en doce estudiantes elegidos al azar del programa de formación docente de una universidad al suroriental del estado. A diez estudiantes los ubicaron en el campo de poco experimentados en la enseñanza de las ciencias sociales. Y los dos estudiantes restantes solamente asistían a cursos de enseñanza de las ciencias sociales.

La muestra “B” eran cuatro estudiantes seleccionados del programa de formación del profesorado de una universidad del estado del medio oeste bajo los siguientes criterios: (a) sobresalieron de un grupo focal de estudio; (b) realizaban sus prácticas docentes en primaria; (c) fueron recomendados por sus profesores de metodología de las ciencias sociales.

Los métodos que se utilizaron para la recolección de datos de ambas muestras fueron: observaciones durante sus periodos de prácticas docentes, entrevistas,

cuestionarios, registros estudiantiles, tareas de los estudiantes, la literatura oficial del programa, notas de campo durante dos trimestres universitarios para la muestra “A” y un semestre completo para la muestra “B”.

Adler & Goodman (1985) expresan los resultados de su investigación a través de seis perspectivas que indican cómo los estudiantes perciben la asignatura de ciencias sociales como: (1) una no asignatura; (2) unas relaciones humanas; (3) un adoctrinamiento ciudadano; (4) un conocimiento escolar; (5) el núcleo integrador del plan de estudios de primaria y (6) una educación para la acción social. Para los investigadores los resultados pueden ser considerados como un referente para debatir, discutir y comprender conceptos vinculados con las ciencias sociales. A continuación se describen las categorías:

Las ciencias sociales entendidas como una “no asignatura”. Los estudiantes de la muestra “A” mencionaron que las ciencias sociales no se consideran un tema importante dentro del plan de estudios. Incluso los estudiantes casi nunca enseñaron contenidos sociales. Pero enseñaban el mayor tiempo matemáticas y lectura. La razón era aumentar las calificaciones estandarizadas de lectura a nivel nacional de sus alumnos. Los estudiantes aprovechaban el poco tiempo que restaba para dedicarse a enseñar ciencias sociales.

Para los estudiantes no existían las ciencias sociales como parte del plan de estudios. Incluso ellos no consideran a las ciencias sociales importantes. Los estudiantes y personal de la facultad consideraban más importante del plan de estudios la enseñanza de la lectura y las matemáticas.

Las ciencias sociales entendidas como “relaciones humanas”. Algunos estudiantes consideraban la enseñanza de las ciencias sociales como enseñar a los niños estrategias para aprender a relacionarse. Adler & Goodman (1985) dicen que en lugar de que los estudiantes utilizaran la historia, la antropología, la sociología y las ciencias políticas o alguna otra ciencia social para explorar la naturaleza de los seres humanos y de su entorno social. Los estudiantes se

centraban en enseñar a los niños a socializarse dentro del salón de clases. (p. 10)

Los estudiantes mencionaban que para ellos era más importante enseñar a los niños a ser conscientes de los valores y los sentimientos para su desarrollo personal. Los estudiantes no planeaban actividades o temas específicos de las ciencias sociales. Ellos no tenían un contenido y un contexto social sobre los que pudieran trabajar. Los estudiantes miran las ciencias sociales como un no sujeto que las retrata carentes de todo contenido sustantivo.

Las ciencias sociales entendidas como “ciudadanía” Los estudiantes vieron la enseñanza de las ciencias sociales como el medio para enseñar a los niños el valor de ser un “buen” ciudadano o ciudadana. Para Adler & Goodman (1985) el término “buen” ciudadano o ciudadana no implicaba la reflexión, crítica o participación activa en cuestiones sociales. Los estudiantes con el término de buen ciudadano se referían a enseñar a los niños reglas para adaptarse a la sociedad en la que vivían.

Los estudiantes enseñan los contenidos de las ciencias sociales motivando a los niños para imitar a un personaje famoso de la historia. Los estudiantes solamente retomaban los aspectos positivos del personaje para que se sintieran orgullosos de pertenecer a una nación como los Estados Unidos de América. Para Adler & Goodman (1985) estas actividades tenían como mensaje que los alumnos aprendieran que su sociedad, cultura y economía eran mejor que otras. Los alumnos debían estar agradecidos y orgullosos de ser ciudadanos estadounidenses.

Las ciencias sociales entendidas como “un conocimiento escolar” Los estudiantes consideran que la enseñanza de las ciencias sociales consiste en utilizar únicamente el libro de texto. Ellos tienen como una de sus preocupaciones principales cubrir todo el contenido del libro de texto. Incluso los estudiantes dependen del libro de texto cuando fotocopiaban actividades para utilizar en sus clases. El aprendizaje se limita a la adquisición pasiva de

información de fechas y datos. Las clases se caracterizaban por la falta de tiempo y lugar para el análisis, el cuestionamiento o la discusión del contenido.

Los estudiantes cuando se les pregunto por qué enseñaban lo que estaban enseñando sus respuestas fueron: (a) porque el profesor titular les pidió que enseñaran eso; (b) porque era la lección que seguía en el libro de texto; (c) porque así lo marcaba el plan de estudios de la institución y del estado; (d) porque era lo que los niños debían saber para el siguiente curso.

Los estudiantes se preocupaban más en el control de la disciplina. Ellos utilizaban para controlar al grupo las siguientes técnicas: apagar las luces del salón de clases, contar hasta diez y escribir nombres de algunos niños en el pizarrón como una manera de amenazarlos. Los estudiantes utilizaban estas técnicas para mantener a los alumnos centrados en la actividad y asegurarse de que terminaran el trabajo y los niños aprendieran.

Las ciencias sociales entendidas como “la gran conexión” Los estudiantes que se ubican en esta perspectiva mencionan que las ciencias sociales sirven como el principal conector para enseñar otras asignaturas. Los estudiantes consideran que el aprendizaje debe ser integral. Para ellos no hay fronteras entre las asignaturas. Adler & Goodman (1985) dicen que la mayoría de los estudiantes no utilizaban ni dependían del libro de texto. Para los estudiantes el conocimiento se encontraba dentro y fuera de la escuela. Los estudiantes pensaban que era importante desarrollar el currículum a partir de los intereses de los niños para que tuvieran oportunidad de reflexionar. Los estudiantes creían que con estas estrategias ejercían mayor control sobre el currículum y en sus salones de clases.

Las ciencias sociales entendidas como “acción social” Los estudiantes dicen que la enseñanza de las ciencias sociales consiste en analizar críticamente los contenidos del libro de texto específicamente las cuestiones sociales y políticas de los contenidos a enseñar. Adler & Goodman (1985) llegaron a las siguientes conclusiones en su investigación: (1) sugieren que las concepciones de las

ciencias sociales tienen poco que ver con creencias y las actuaciones de los estudiantes en el salón de clases. Incluso los autores proponen comprender mejor las perspectivas que tienen los estudiantes sobre las ciencias sociales y cómo estas perspectivas se desarrollan durante el periodo de su formación; (2) mencionan que es necesario que se enseñe a los estudiantes a utilizar el libro de texto o incluso a sustituirlo. Los autores recomiendan que los estudiantes necesitan aprender a desarrollar el currículum para saber cómo implementarlo. Ellos también sugieren preparar cursos en los que se enseñe a los estudiantes a desarrollar temas, conceptos y contenidos con el objetivo de que el estudiante incremente sus conocimientos en esta área.

Adler & Goodman (1985) consideran que el desarrollo del currículum es algo similar a escribir un artículo: tener un interés en el tema, estar motivado y tener la disposición de investigar información relevante. Los autores proponen superar la creencia que se tiene hacia el trabajo con los niños de ser la principal razón por la cual se ha elegido ser profesor o profesora; (3) ellos dicen que enseñar ciencias sociales requiere de algo más que tener buenas intenciones.

Los profesores de didáctica han de enseñar a los estudiantes que ser un profesor de ciencias sociales supone ser un agente de cambio. Adler & Goodman (1985) sugieren que los estudiantes se deben exponer a crear un espacio de libertad a pesar de las limitaciones que puedan existir en su contexto de trabajo.

6.4. Concepciones del maestro sobre la historia

Evans (1989) en su investigación sobre la enseñanza de la historia tiene el objetivo de explorar las concepciones sobre el significado de la historia del maestro a través de sus concepciones históricas, su estilo de enseñanza y los factores ambientales que pueden influir en dichas concepciones. Con ese fin, el autor se formula las siguientes preguntas: ¿cuáles son las concepciones que sostienen los maestros

sobre el significado de la Historia?, ¿qué concepciones tienen sobre los objetivos del estudio de la Historia, de los modelos y de su generalización?

El autor para el análisis de los datos se apoya en encuestas y entrevistas. Incluso emplea técnicas como: el análisis de contenido de las observaciones durante el trabajo de campo, análisis de frecuencias y tabulaciones cruzadas de los cuestionarios de las encuestas.

Evans (1989) considera que los modelos y los temas que emergieron en la investigación fueron desarrollados y ordenados en tipologías de los maestros. Las tipologías incluyen cinco concepciones sobre la historia: (1) el narrador de historias, (2) el historiador científico, (3) el reformador/relativista, (4) el filósofo cósmico y el (5) ecléctico.

Para Evans (1989) las concepciones de los maestros sobre la historia parecen estar relacionadas con la ideología y la orientación pedagógica del mismo. Sin embargo, las investigaciones sobre las ciencias sociales y la historia han dedicado poca atención al tema de los objetivos, metas o fines. Incluso existen ramas en la investigación que señalan las concepciones de los maestros como cruciales en las decisiones curriculares.

Brophy & Good (como se citó en Evans, 1989), sostienen que lo importante al momento de dar forma a las decisiones curriculares es el sistema de criterios de los maestros o la base conceptual. Para Shaver (como se citó en Evans, 1989), el maestro ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza.

Evans (1989), considera que la concepción del maestro sobre el significado de la historia puede moldear las decisiones curriculares. Incluso el autor señala que la base conceptual del maestro está también influenciada por el conocimiento cultural. Para Evans el conocimiento cultural incluye las creencias, los valores, las expectativas, los modelos intelectuales y las fórmulas utilizadas para generar e interpretar los acontecimientos de la clase.

El autor en los resultados de su trabajo de campo encuentra que las concepciones de la historia varían. Esto se debe a tres situaciones: que (1) las concepciones de los alumnos se desarrollan de forma deficiente y (2) las concepciones del maestro se adaptan al currículum transmitido y (3) las concepciones del maestro pueden influir las concepciones del alumno.

Evans (1989), piensa que los resultados de su estudio indican que los maestros deben dedicar más atención a las lecciones de historia. Para el autor es necesario continuar investigando para clarificar concepciones sobre el significado de la historia y su impacto en el proceso educativo.

En la investigación Evans (1989) definió el significado de la historia a partir de cuatro tipos de concepciones: (a) las concepciones sobre los objetivos de la historia de las personas investigadas y las valoraciones de los mismos sobre su utilidad, (b) las concepciones sobre los modelos históricos y sus opiniones sobre el progreso y el declive, (c) las concepciones sobre el grado de generalización que cada uno consideraba adecuado, (d) concepciones sobre la aplicabilidad de la historia, es decir, la relación de los acontecimientos históricos pasados con el presente.

Evans cree que los datos obtenidos de su estudio son suficientes para generar teorías fundamentadas sobre las concepciones de la historia. Incluso considera posible su impacto en el estilo de enseñanza y su relación con los antecedentes del maestro.

Para Evans (1989) parecen variar en los maestros estudiados sus concepciones sobre la historia, sus objetivos y significado. Las tipologías basadas en la concepción del maestro sobre la historia combinan un enfoque pedagógico y una epistemología.

El narrador de historias. Evans (1989), dice los narradores de historias hacen hincapié en detalles fascinantes sobre la gente y los acontecimientos. Para que los alumnos comprendan acontecimientos básicos y capten el sentido del tiempo. Los narradores de historias consideran a la gente y los lugares el motivo más

importante para el estudio de la historia. Incluso organizan la clase en torno a su figura. Para ellos la exposición y la narración de historias es un método habitual.

El narrador de historias se puede comprar de acuerdo con Evans (1989) con el modelo teórico de la filosofía analítica idealista de la historia. El idealista no se interroga sobre el significado, en cambio sostiene que los acontecimientos del pasado son únicos. El papel del historiador en este sentido es comprender la particularidad única de los acontecimientos. El historiador explica los acontecimientos a través de abundantes detalles contando una buena historia. El objetivo central del estudio de la historia desde este modelo es ampliar solamente los conocimientos culturales. Incluso rendir homenaje a nuestros predecesores. Los acontecimientos son únicos y no existen modelos. La generalización es nula.

El modelo teórico idealista estudia historia para explicar quiénes somos, proporciona pistas sobre nuestra identidad. El maestro de historia idealista cumple el objetivo de explicar <<qué es el hombre>>. (Collingwood, citado por Evans; 1989). Sin embargo, Para Evans este tipo de profesor de historia idealista ayuda muy poco a comprender el proceso de explicación histórica, su relación con la ideología o el significado de las tendencias o acontecimientos pasados. Es una visión de la historia muy reducida. La concepción sobre el objetivo de estudiar historia parece estar divididos entre los maestros estudiados. Dos maestros consideran los acontecimientos históricos como únicos. Otros dos los ven muy generales.

Evans (1989) menciona que los factores que lo llevaron a categorizar a los maestros en narradores de historia es la tendencia hacia un conservadurismo político y una fuerte base en la disciplina de la historia. El narrador de historias su enfoque se desarrolla a partir de la interacción de una base ideológica, una concepción de la historia y de sus finalidades y la experiencia práctica de la clase.

El historiador científico. El historiador científico para Evans (1989) hace que la historia sea más interesante a partir de la explicación y la interpretación. El historiador científico afirma: para estudiar la historia hay que comprender los

procesos históricos y ampliar los conocimientos sobre los orígenes de los acontecimientos actuales.

La concepción de la historia del historiador científico es creer que en la enseñanza de la historia debe presentar una combinación de características singulares y similitudes existentes en la gente y en los acontecimientos. Para él esta es una manera muy importante para que los alumnos aumenten su capacidad de comprensión de la generalización histórica y las aptitudes del método de la investigación histórica.

Evans (1989) considera las filosofías prácticas de los historiadores científicos muy parecida a la filosofía de la historia analítica positivista. Estos historiadores consideran la historia como una forma de investigación científica. Incluso suelen apropiarse de los métodos de las ciencias naturales. Ellos creen necesaria una rigurosa fidelidad a las pruebas. Por ello prestan mucha atención a las fuentes primarias para que el historiador y el alumno puedan objetivamente intentar descubrir la verdad.

Los historiadores científicos creen que la historia es generalizable. Ellos no están de acuerdo en la existencia de leyes universales. Estos historiadores no consideran la existencia de modelos en la historia. Pero tienen fe en la existencia de probabilidades de cierto acuerdo con la idea de progreso. Los historiadores científicos están unidos en el deseo de hacer la historia más científica y más objetiva.

Evans (1989) dice que los historiadores del siglo XIX su mayor impacto en la enseñanza de la historia fue a través del movimiento de las nuevas ciencias sociales de los años sesenta y principios de los setenta. Él considera que las características fundamentales del movimiento fueron la investigación y el uso de fuentes primarias.

Evans (1989) estima que el estilo de enseñanza de cada maestro ejemplifica el uso de interpretaciones más como guía que como árbitro de la verdad y el énfasis

en el pensamiento de importantes acontecimientos históricos. Los maestros intentan mantener una objetividad bastante transparente al plantear cuestiones abiertas a los estudiantes.

El relativista / reformador. El historiador relativista/ reformador la concepción que tiene sobre la historia es la base fundamental para comprender las cuestiones actuales. Por ello destaca la relación entre el pasado y los problemas presentes. Estos maestros creen que se pueden extraer lecciones de la historia para tomar decisiones contemporáneas. Ellos consideran las leyes provisionales para desarrollar y examinar las pruebas. Pero también subrayan la similitud entre la gente y los acontecimientos. Sin embargo los relativistas sugieren que lo más importante para los alumnos de historia es la aplicabilidad de la historia al presente. (Evans; 1989)

Evans (1989) distingue la posición intelectual del historiador relativista/ reformador similar a la de los filósofos analíticos relativistas de la historia: los cuales sirven como modelo teórico para esta tipología. Los relativistas analíticos sostienen que todos los aspectos de la historiografía están contaminados de opiniones preconcebidas; por consiguiente, la objetividad científica es imposible.

Los relativistas analíticos sostienen como Charles Beard la historia es <<el pensamiento contemporáneo sobre nuestro pasado>> y que ningún historiador es capaz de describir el pasado tal como sucedió. Los historiadores de este grupo desde los progresistas a los de la nueva izquierda son una gran mayoría reformadores sociales y tienen una visión clara de un mundo mejor que orienta la mayor parte de su trabajo. Evans (1989) dice que los maestros estudiados muchos son relativistas y tienen un punto de vista similar al de la justicia social y de una sociedad reformada.

Evans (1989) considera entre los resultados que los historiadores relativistas/ reformistas piensan que existen modelos en la historia. Incluso valoran la historia como un proceso dialéctico que puede influir en los modelos históricos a través de la acción humana. Ellos también creen que la generalización es un

componente clave del estudio de la historia. Por eso aceptan que las comparaciones y analogías forman parte de la comprensión histórica como fuente de lecciones válidas con el apoyo de pruebas.

El estilo de enseñanza del historiador relativista/ reformador es similar al de los historiadores científicos. Estos plantean problemas a los alumnos mientras utilizan una variedad de métodos. Para el historiador científico los problemas provienen de la formulación de interpretaciones históricas rivales de la estructura de la disciplina académica. El historiador relativista/ reformista, los problemas se formulan a partir de temas actuales y la historia está relacionada con las preocupaciones actuales.

El modelo relativista/reformista puede ser relacionado con los años de experiencia. Los maestros poseen una ideología que combinan con el liberalismo y la creencia religiosa. Esto tiene un impacto importante en el punto de vista histórico y en el deseo de mejorar el mundo de los mismos. Para este grupo, los conocimientos de la materia no parecen ser un factor importante. Los maestros sienten que han tenido éxito a través del enfoque relativista/reformista al estimular a los alumnos al estudio de la historia y a relacionar el pasado con cuestiones del presente para aprender qué podemos hacer para cambiar el futuro. (Evans, 1989, p. 73)

El filósofo cósmico. Para Evans (1989) la tipología del filósofo cósmico tiene varias características distintivas: el maestro cósmico considera (1) las generalizaciones o <<leyes>> que relacionan los acontecimientos como el aspecto más interesante de la historia; (2) existen modelos definitivos en la historia; a pesar de que cada uno puede ver un modelo diferente, la mayoría tiene un punto de vista cíclico de la historia; al igual que los metahistoriadores, estos maestros ven (3) la teoría como una parte esencial de la historia y creen que la historia tiene un significado profundo con implicaciones para el futuro.

Los filósofos especulativos de la historia, los metahistoriadores, suelen entrar en uno de los tres grupos: (a) el metafísico, (b) el empírico o (c) el cósmico. Los

filósofos metafísicos de la historia buscan una explicación que trascienda la experiencia observable y formulan leyes universales que explican las poderosas fuerzas que definen el curso de los acontecimientos. Los metahistoriadores empíricos procuran hacer una síntesis similar con la experiencia humana, pero intentan con más fuerza fundamentar la especulación en pruebas históricas. Los filósofos cósmicos suelen atribuir la explicación a fuerzas en general descritas como la Providencia o Dios. Estos tipos de metahistoria tienen en común el intento de sintetizarlo todo en la experiencia humana, de situar la experiencia humana en un gran modelo.

Las concepciones de los maestros sobre la historia contienen elementos de otras tipologías. Pero todas hacen hincapié en algún gran modelo. Todos ven un modelo claro en la historia, uno de los maestros habla de ciclos, otro de decadencia, la historia se puede generalizar y que pueden ser muy fiables. Los maestros se describen como liberales moderados y con una fuerte relación con la religión.

Evans (1989) considera una hipótesis que la lectura de historiadores cósmicos y una base religiosa han tenido un profundo impacto en el pensamiento de estos maestros sobre la historia.

Ecléctico. Para Evans (1989) un grupo de maestros relativamente amplio no tienen una tendencia central. El autor concluye que la mayoría de los maestros combinan elementos de dos o más concepciones de la historia descritas más arriba. Las notas de las entrevistas ilustran un eclecticismo. Los maestros dieron respuestas múltiples cuando se les preguntó sobre los objetivos del estudio de la historia. Los maestros mencionaron: (a) conocimientos o apreciación del pasado, (b) objetivos como interés, narración de historias, relación del pasado con el presente, ayuda a la comunidad o ejercicio mental.

Evans (1989) considera que los maestros no tienen una tendencia dominante. Aunque sus ideas sobre los modelos y la generalización difiere. Otra similitud era que se parecen en el estilo de enseñanza. Los maestros hacen hincapié en la

variedad y en el interés del alumno. Elemento común en la orientación práctica para conseguir el interés de los alumnos.

Las concepciones sobre la historia de estos maestros y sus estilos de enseñanza son eclécticos. Los antecedentes son también de alguna manera eclécticos. Ellos se caracterizan por mencionar historias contadas por miembros de la familia, mencionaron a maestros de historia que habían tenido en la escuela, tenían creencias religiosas, pocas horas semestrales en asignaturas de historia y se describían políticamente moderados o centristas. Esta moderación refleja una ausencia de un fuerte compromiso ideológico coherente con su eclecticismo. Las necesidades de la enseñanza en clase o la de interesar de alguna manera a los estudiantes de historia modificaban las concepciones de este grupo sobre la historia. (p. 75)

Evans (1989) llega a las siguientes conclusiones: (a) las concepciones sobre la historia del maestro, los objetivos y significado parecen variar. Los maestros estudiados suelen entrar en una de las cinco tipologías: el narrador de historias, el historiador científico, el relativista/reformista, el filósofo cósmico o el ecléctico. Cada tipología se puede identificar con tradiciones antiguas de la filosofía de la historia, de la educación de ciencias sociales y con filosofías de la educación más amplias; (b) las concepciones históricas de los maestros están profundamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Los maestros mencionan entre los factores: sus propios maestros, los profesores universitarios, la familia, los libros, sus experiencias vitales, el hogar y la escuela son los factores más importantes, los antecedentes religiosos y políticos. La importancia de estos factores puede variar de forma considerable; (c) los resultados de la entrevista sugieren que la pedagogía puede estar fuertemente relacionada con las concepciones sobre la historia. El idealista narra historias, el historiador científico fomenta el pensamiento abierto sobre la historia, el reformista combina métodos para estimular el cuestionamiento del alumno y para relacionar el presente con el pasado, el filósofo cósmico promueve las interpretaciones cósmicas y el

ecléctico opta por la variedad para conseguir el interés del alumno. El peso de los modelos tradicionales de enseñanza tiene tanto o más impacto (pp. 76-78).

Evans (1989) considera que las tipologías desarrolladas en este trabajo plantean algunas cuestiones muy prácticas que tocan el meollo de los enfoques teóricos de la enseñanza de la historia. Las concepciones de los maestros sobre la historia parecen tener raíces profundas en los criterios, conocimientos de la asignatura, el conocimiento pedagógico y la ideología política y religiosa. Para Elbaz (como se citó en Evans, 1989) las “imágenes” están muy cerca de capturar la esencia de las concepciones sobre la historia del maestro y su probable papel en la enseñanza. Los maestros poseen imágenes sobre la historia que inspiran muchas de sus acciones. La enseñanza de la historia debe considerarse como el vehículo de los maestros para expresar la forma de ver el pasado, sus creencias sobre el presente y sus visiones del futuro. Esta exploración puede ayudar a los maestros a clarificar sus imágenes sobre lo que debería ser la enseñanza de la historia. Incluso ayudar a todos nosotros a desarrollar enfoques más coherentes sobre la enseñanza de la historia.

6.5. La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México. Las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil

Hernández & Pagès (2016) analizan las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación preescolar sobre la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales. Los autores el análisis lo centran en las concepciones que tienen sobre: (a) la manera cómo aprenden los niños y (b) el área de la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados muestran por qué en la formación profesional inicial se sobrevalora más la enseñanza de la metodología que la de los objetivos, los contenidos y las finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

Para Hernández & Pagès (2016) la metodología es una de las principales preocupaciones de la didáctica de las ciencias sociales tanto del profesorado como de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar. Los autores consideran que los docentes tienen la necesidad de saber cómo enseñar contenidos sociales e históricos. Incluso existen programas de formación inicial dedicados al diseño de actividades. El objetivo es enseñar a los futuros profesores a planificar cómo enseñar.

El plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar (como se citó en Hernández. & Pagès, 2016) destina dos cursos para el diseño y elaboración de planes. En el quinto y sexto semestres las estudiantes cursan las asignaturas de Taller de diseño de actividades. El objetivo es vincular lo aprendido con las necesidades concretas de sus prácticas docentes. El séptimo y el octavo semestres están dedicados exclusivamente a estas prácticas.

Hernández & Pagès (2016) dicen que existe la creencia de que el éxito de una práctica docente depende, en gran medida, de la realización previa de la planeación de actividades. Los autores afirman que programar es una herramienta que ayuda a diseñar y a organizar los contenidos sociales e históricos. Pero la práctica no depende únicamente del diseño. El diseño y la planeación de actividades debe ser una de las preocupaciones de la formación inicial y continúa del profesorado de educación preescolar.

Para Hernández & Pagès (2016) la metodología, el cómo enseñar, ha de formar parte de un proceso que se inicia con la concreción de las finalidades y de las intenciones educativas, prosigue con la selección y la secuencia de los contenidos y finaliza con la evaluación. Pagès (citado por Hernández & Pagès, 2016) cree que todas las partes de este proceso deben tener la misma prioridad en la práctica docente. Pero la formación profesional inicial de las estudiantes de educación preescolar se desarrolla a partir de un currículo técnico.

La formación profesional inicial para Hernández & Pagès (2016) cuando se desarrolla únicamente a partir de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias y

técnicas al margen del resto del proceso el papel del profesorado y su práctica pueden verse afectados. La insistencia y la necesidad de saber cómo enseñar convierte al profesorado en un técnico de la educación; su papel será el de un experto que sepa aplicar bien las actividades propuestas desde los programas. La práctica de seleccionar las actividades está orientada a la transmisión y reproducción de unos contenidos que no selecciona el profesor en función de su contexto ni de unos propósitos o finalidades educativas adecuadas al contexto social.

Para Hernández & Pagès (2016) el profesorado debe preocuparse por la metodología. Pero esta está implicada con su conocimiento de las finalidades y de las intenciones educativas. Pagès (como se citó en Hernández & Pagès, 2016) dice que las finalidades orientan sobre el qué, el cuándo, el cómo y el con qué enseñar y a aprender. Pero los investigadores dicen que la formación inicial debe ayudar a los estudiantes y a las profesoras en activo a construir y a diseñar lo que ellas han de enseñar. Incluso la enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales e históricos deben considerar no sólo la aplicación de actividades sino el contexto social, los intereses de la institución y de los padres de familia así como las características del grupo donde trabajan. Para ello es importante que las finalidades se construyan y se definan en función de las necesidades y de los intereses de la comunidad donde está integrada la escuela preescolar.

Hernández & Pagès (2016) consideran que cuando el profesorado participa en el proceso de construcción del conocimiento que ha de enseñar, nos encontraremos ante un profesorado crítico, reflexivo e investigador de su propia práctica. Los autores creen que los profesores cuando se les enseñan unos contenidos propuestos por un grupo de supuestos “expertos” (los que han elaborado los programas o los textos) es posible que nos encontremos ante un profesorado que ejerce de técnico, que se limita a decidir cómo enseñarlos. Para ellos una de las principales causas del fracaso de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia se encuentran en cómo poner en práctica propuestas donde poco o nada se ha participado en su elaboración a veces sin , siquiera , compartir su racionalidad.

En el marco teórico Hernández & Pagès (2016) incluyen el análisis que hace Jodelet sobre las representaciones sociales. Incluso incluyen las aportaciones de los trabajos de Quinquer y de Oller sobre la metodología en la enseñanza de las ciencias sociales. Quinquer (como se citó en Hernández & Pagès, 2016) dice que un método didáctico es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas.

Hernández & Pagès (2016) piensan que las situaciones (los métodos y las estrategias) que se trabajan en el salón de clases para que los alumnos desarrollen sus habilidades cognitivas están enmarcadas por un modelo didáctico y las estrategias no pueden pensarse fuera de este modelo. Los investigadores para analizar la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales la situaron y analizaron a partir de su concepción del aprendizaje como de las ciencias sociales. Para ellos este modelo didáctico y sus componentes suponen: (a) contenidos disciplinares, (b) estrategias de enseñanza, (c) función del profesorado, (d) estrategias de aprendizaje, (e) evaluación y (f) gestión en el aula.

La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales e históricos tienen poco impacto porque las propuestas vienen del exterior. (Hernández & Pagès, 2016) Incluso se desarrollan al margen de las concepciones del profesorado sobre el modelo didáctico. Para los investigadores las estrategias y los métodos propuestos por expertos se reducen en el salón de clases, a una trasmisión de contenidos. Esto se debe a que las estrategias se desarrollan al margen de las representaciones sociales del profesorado, de sus alumnos y del contexto social.

Oller (como se citó en Hernández & Pagès, 2016) considera que cuando el profesor se plantea la enseñanza de las ciencias sociales debe tener como objetivo que el aprendizaje sea significativo. Para ello, es necesario que la metodología se sitúe en un modelo didáctico. Quinquer (como se citó en Hernández & Pagès, 2016) menciona que:

Un modelo didáctico vertebrado una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. (1997, p. 102)

Hernández & Pagès (2016) dicen que es importante que el profesorado sepa, y sea consciente, de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, de sus concepciones sobre lo que significa aprender y enseñar y de la opción epistemológica donde se sitúa. Para ellos del modelo didáctico emergerán las estrategias que, como menciona Oller (como se citó en Hernández & Pagès, 2016), “toda estrategia necesita de diversas habilidades, destrezas y técnicas”. Éstos los autores las definen como acciones que llevarán a la práctica para conseguir un determinado aprendizaje.

Oller (como se citó en Hernández & Pagès, 2016) hace una aportación sobre el conocimiento del contenido y las concepciones del profesorado sobre el aprendizaje. La autora menciona que el docente debe tener un amplio conocimiento sobre los contenidos pues debe saber seleccionar y secuenciar lo que pretende enseñar. Él también debe conocer la manera cómo el alumnado aprende ciencias sociales. Esto implica tomar en cuenta sus conocimientos iniciales, las relaciones explicativas que establece entre determinados conceptos y la formación que posee sobre los hechos. Incluso el profesorado deberá conocer la posición o actitud del alumnado ante el aprendizaje que se plantea en el aula.

El artículo de Hernández & Pagès (2016) se centra en el análisis de las concepciones sobre el aprendizaje y sobre las ciencias sociales que tienen las estudiantes de docencia de educación preescolar. Para los autores el profesorado asocia la metodología únicamente con el listado de estrategias o métodos para enseñar contenidos sociales e históricos. La intención del artículo es que el profesorado reflexione sobre sus concepciones sobre cómo aprende el alumnado y

la naturaleza de las ciencias sociales. Esta reflexión le permitirá comprender el porqué de la existencia de unas estrategias y, le ayudará a seleccionar aquellas que estén orientadas a alcanzar las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

Hernández & Pagès (2016) analizaron las representaciones sociales de las estudiantes de licenciatura de educación preescolar sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de sus concepciones sobre el diseño y la planeación de actividades. Los autores definen las representaciones sociales como el conjunto de imágenes, concepciones, creencias, conocimientos, percepciones y experiencias de las personas. Por medio de ellas logran situarse y posicionarse de una forma particular ante una situación en un contexto social y se presentan como un conocimiento social pues permiten interpretar y darle sentido a nuestra realidad (Jodelet, como se citó en Hernández & Pagès; 2016).

Para los autores existen distintas vías para indagar cómo enseñar ciencias sociales. Pero ellos consideran que el diseño y la elaboración de planeaciones tienen una prioridad en el profesorado. Estas son una alternativa significativa para investigar lo que piensan las estudiantes. Hernández & Pagès (2016) creen que planificar es una herramienta que permite expresar por escrito lo que han aprendido para la enseñanza de un área de conocimiento. Las estudiantes en la planeación de actividades dejan plasmados sus conocimientos, creencias y concepciones sobre lo que consideran prioritario e importante para la enseñanza de los contenidos sociales. Las representaciones de las estudiantes para la enseñanza de las ciencias sociales se desarrollan a partir de los siguientes aspectos: (a) cómo aprende el niño, (b) la adaptación que el niño debe tener a su medio social, (c) la influencia que ejerce el medio social en el desarrollo del niño, (d) la valoración al programa de educación preescolar para la enseñanza del medio social, y (e) el conocimiento del contenido a enseñar que debería tener una profesora de educación infantil.

Los resultados que presentan los autores describen, analizan y valoran las respuestas de las estudiantes con algunos ejemplos y para guardar la confidencialidad utilizan un seudónimo. Las estudiantes piensan que la cuestión

“más importante” de la planeación es tomar en cuenta: (a) lo que sabe el niño sobre la cultura y la vida social. Y asignaron el valor de “menos importante” al (b) entorno social, (c) al programa y (d) a las fuentes documentales. No le asignaron ningún valor a la opción (e) lo que saben las estudiantes.

Hernández & Pagès (2016) recomiendan conocer de dónde proviene una de las principales problemáticas que desde sus inicios ha caracterizado a la formación inicial y continua del profesorado de educación preescolar y a sus prácticas docentes. Para ellos las estudiantes antes de cursar asignaturas como Talleres de diseño de actividades es importante que el profesorado de didáctica de las ciencias sociales promueva la reflexión sobre las concepciones que ellas tienen sobre cómo aprende la infancia, el área de la enseñanza de las ciencias sociales, el currículum y las teorías de aprendizaje que lo fundamentan.

Para Hernández & Pagès (2016) las teorías del aprendizaje influyen en nuestras representaciones sociales y en las acciones de la enseñanza de los contenidos. Ellos dicen que las estudiantes aprenderán a valorar y cuestionar cada una de las aportaciones y de las interpretaciones que se han hecho de las teorías del aprendizaje. Incluso deberán formarse un pensamiento crítico sobre el currículum una vez que puedan poner en práctica sus concepciones y conocimientos en el salón de clases y realicen investigación basada en el aula, teorizar y reflexionan sobre sus prácticas docentes. (Hernández, como se citó en Hernández & Pagès, 2016) Esto les permitirá ir tomando decisiones sobre el currículum, sin olvidar, a sus alumnos y al contexto social.

6.6. La formación del pensamiento social

La formación del pensamiento social en Madrid España es una de las finalidades del currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este propone que el alumnado de 12 a 16 años adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes para comprender la realidad humana y social del mundo

en que vive. Pero para alcanzar esta finalidad del currículo se han hecho necesarios objetivos generales, criterios de evaluación y el desarrollo de capacidades como la de (a) analizar, (b) comprender y enjuiciar problemas sociales, (c) valorar críticamente el entorno próximo y lejano, (d) manejar críticamente información, (e) analizar fenómenos y procesos sociales, (f) asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores, (g) preguntarse por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades, (h) obtener y relacionar información a partir de distintas fuentes. (Pagès, 1997)

La formación del pensamiento social del alumnado para Pagès (1997) ha sido un objetivo recurrente en la enseñanza de la geografía y de la historia. Incluso ha dado lugar a proyectos alternativos denominados como la formación del pensamiento crítico, la indagación, la resolución de problemas sociales, el pensamiento reflexivo, los dilemas morales, el pensamiento creativo. Pero su impacto en la práctica educativa cotidiana ha sido escaso.

Pagès (1997) cita algunas investigaciones recientes de España y fuera de esta como las de Blanco (1992); González (1993); Guimera (1992); Onosko (1991); Thornton (1991) que muestran que el modelo que impera en las aulas donde se enseña Geografía, Historia o Ciencias Sociales ha sido y sigue siendo el modelo transmisivo. Esto ha provocado en los alumnos que no desarrollen un pensamiento social para comprender su mundo, y sus orígenes. Incluso este modelo no ha dotado a los alumnos de instrumentos para intervenir conscientemente en la construcción de su mundo.

Pagès dice que los obstáculos que se han presentado en la formación del pensamiento social del alumnado son: (a) las dificultades en definir y caracterizar la naturaleza del pensamiento y de la comprensión social, (b) la falsa dicotomía entre información y comprensión, (c) la tendencia a la imposición de currículos y programaciones basados en una gran cantidad de conocimientos a menudo muy complejos y que sólo pueden tratarse de manera superficial, (d) el predominio de unos contenidos de naturaleza factual, concebidos como realidades objetivas que

debían enseñarse y aprenderse sin saber demasiado bien por qué, (e) la escases de materiales curriculares centrados en la formación del pensamiento del alumnado, y poco o nulo aprovechamiento de los existentes, la preparación de los profesores; (f) las condiciones materiales de los centros escolares y la organización del tiempo y del espacio en los centros y en las aulas, (g) la poca predisposición de los alumnos a participar en la construcción de su saber, la dificultad de hacer emerger su pensamiento social cotidiano para poder contrastarlo con el pensamiento científico.

Newmann (como se citó en Pagès, 1997) propone un modelo de tres conjuntos de soluciones alternativas para enseñar a pensar socialmente la realidad: (1) las que afectan al conocimiento social, (2), las que se refieren a las habilidades propias del pensamiento social y (3) las que se refieren a alumnado.

Las primeras se refieren a abandonar las grandes visiones de conjunto tratadas de manera superficial y profundizar en temas muy relacionados que permitan problematizar el conocimiento y tratarlo críticamente. En segundo lugar, la importancia de caracterizar las habilidades o capacidades propias del pensamiento social. Para Newmann (como se citó en Pagès, 1997) los problemas que caracterizan y los contenidos y la realidad social pueden resolverse a través de las capacidades de empatía, abstracción, inferencia, valoración y crítica.

El autor en relación con el alumnado considera que es fundamental predisponerle para pensar, para reconstruir su propio conocimiento. Incluso se debe fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas, que debe conocer las razones por las que ha de estudiar determinadas temáticas y las ha de estudiar de determinada manera. Los alumnos deben tener la oportunidad de aplicar su conocimiento en situaciones concretas.

Newmann (como se citó en Pagès, 1997) considera que cuando se solicita el esfuerzo de los estudiantes para pensar sobre su realidad, su presente y su pasado logran su comprensión cuando adquieren consciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado.

Para Pagès (1997) El profesor es el único que puede realizar un cambio en sus concepciones sobre la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales. Esto ha de ser posible cuando el profesor este convencido de que puede actuar de otra manera. Incluso un primer cambio en la práctica ha de dirigirse al análisis de los contenidos para la comprensión y el desarrollo del pensamiento social en el alumnado.

Pagès (1997) considera que el saber social es relativo, porque debe contextualizarse en el tiempo, en el espacio, en la cultura de la que emerge, en la que se construye así como en la cultura del alumnado. El autor cree que los alumnos aprenden un contenido social cuando se toma en cuenta cuál es su punto de partida. Incluso cómo su contexto cultural ha influido en su saber espontáneo y lo ha predispuerto para otorgarle un valor a lo que aprende.

Vygotsky (como se citó en Pagès, 1997) dice que la relación entre el saber espontáneo y el saber científico se desarrolla en direcciones inversas porque los dos procesos están íntimamente conectados. Incluso los conceptos espontáneos en su evolución han de haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín. Los conceptos cotidianos despejan la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Este crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto para otorgarle cuerpo y vitalidad.

Para Vygotsky los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño a la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos.

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales otorgan importancia a la conceptualización y la generalización aspectos relacionados con la contextualización y la comprensión de los hechos y los problemas. Incluso para Pagès (1997) contextualizar es generalizar porque se realizar una afirmación que establece una relación entre dos o más conceptos que dan o pueden dar validez a

una situación. Las generalizaciones permiten a los científicos sociales y a los escolares ordenar la realidad desde supuestos teóricos para intentar hacerla comprensible.

Pagès (1997) considera que las capacidades de conceptualizar y de generalizar tienen relación con la información que recibe el alumnado sobre un hecho, un problema o una situación social. El profesor ha de tener presente la cantidad y la calidad de la información que ha de poner a disposición del alumnado. Incluso la información puede proceder de fuentes variadas como escritas, cartográficas, estadísticas, visuales, orales entre otras.

El autor dice que a los alumnos hay que iniciarlos en el proceso de decodificación de la información escrita, gráfica, oral y en el proceso de su comprensión. Para ello, los profesores no han de crear y utilizar conceptos abstractos y de carácter polisémico. El proceso de enseñanza y de aprendizaje en la abstracción de los conceptos sociales exige que se contemple como crecen cognitivamente los jóvenes.

Los alumnos al participar en el mundo real y en el mundo simbólico crean en ellos una estructura conceptual de base experiencial, particular e idiosincrática que les permite ubicarse en su mundo pero a la vez les niega la posibilidad de comprenderlo. Para Giroux (como se citó en Pagès, 1997) el pensamiento crítico es la capacidad de problematizar lo evidente, de examinar críticamente la vida. Para el autor los hechos, los temas, los acontecimientos deben presentarse a los alumnos de forma problemática. Incluso sugiere que las ciencias sociales deben capacitar a los alumnos para: (a) investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, y las normas, valores y puntos de vista dominantes en las interpretaciones sobre la realidad social y (b) relacionar los hechos con la teoría que los interpreta.

Giroux considera necesario problematizar el contenido para conducir al alumnado a través del trabajo científico a: (1) presentar un problema o un dilema; (2) se investiga y se debate y dialoga sobre los distintos puntos de vista existentes; (3) se

contextualiza el problema y se compara con otras situaciones; (4) se valora la solución dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar; y (5) finalmente se proyectan sus enseñanzas a la propia realidad y a las vidas de los alumnos. Los alumnos en este proceso les permiten distinguir entre hechos y opiniones. Los profesores les han de enseñar a compararlos, analizarlos y valorarlos.

Pagès (1997) cree que el problematizar el contenido, analizarlo y valorarlo ha de facilitar en los alumnos la incorporación de los conceptos de las ciencias sociales a su lenguaje. Incluso estos se han de aplicar a nuevos conocimientos para dar cuenta del grado de coherencia y argumentación que cada alumno ha adquirido. Los alumnos han de ser pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extra escolares compartan sus conocimientos sobre la sociedad a través el dialogo y de la práctica. Incluso cuando los alumnos los apliquen a su vida y a la toma de decisiones sociales en el desarrollo y la práctica de una consciencia social democrática basada en valores de libertad, igualdad, solidaridad, cooperación, participación y la tolerancia.

6.7. Psicología y didáctica de las ciencias sociales

Para Pagès (1993) el conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales es un conocimiento en construcción que emerge de la práctica y se dirige a la práctica. Este tiene características propias que necesita de los conocimientos psicopedagógicos, sociológicos y de las ciencias referentes como la Geografía, Historia y las otras ciencias sociales a las que da coherencia a través de la construcción de modelos para el análisis y la intervención de la práctica educativa.

El autor cuando habla de Didáctica se refiere a un campo del conocimiento que tiene como objetivo la formación inicial y permanente del profesorado en un área del currículum de las Ciencias Sociales para que intervenga en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El conocimiento didáctico emerge de la intervención

en estos procesos; es decir de la práctica. Es importante aclarar que una cosa son los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sí y otra cosa es la formación del profesorado para que intervenga en los mismos, a esto se dedica la didáctica.

Pagès (1993) dice que el conocimiento didáctico se construye desde la práctica y para la práctica. Bronckart (como se citó en Pagès, 1993) señala que el conocimiento didáctico procede de dos tipos de intervenciones: (1) la teorización de las prácticas y (2) la modificación de las prácticas. La Didáctica de las Ciencias Sociales necesita de la Psicología, la Pedagogía, la Sociología de la Educación, de la Historia, la Geografía y las otras ciencias sociales para teorizar y modificar las prácticas escolares. Pero los conocimientos didácticos son conocimientos específicos que proceden del análisis y la reflexión sobre la organización de la transmisión de unos saberes académicos en las prácticas educativas escolares.

Pagès (1993) considera que el objeto de estudio, análisis e investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales abarca las finalidades que la sociedad y el currículum otorga a las disciplinas sociales, a la selección del conocimiento científico más pertinente en cada etapa educativa, hasta su desarrollo y conversión en objeto de enseñanza y de aprendizaje, proponiendo soluciones adecuadas a cada uno de los estadios del proceso y evaluándolas. Su práctica y la investigación se resumen en los objetivos siguientes:

Analizar y valorar las finalidades, metas y propósitos de la presencia de las Ciencias Sociales en el currículum escolar y en la enseñanza hoy y en el pasado;

Averiguar, analizar y valorar los conocimientos que las disciplinas sociales aportan o pueden aportar a la enseñanza y a la formación del alumnado y cuál es o puede ser su naturaleza en función de la epistemología propia de cada una, de sus diferentes paradigmas y de su significado social y educativa en cada momento histórico;

Concretar, ordenar y secuenciar el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje para la elaboración de programas de enseñanza y de unidades didácticas en función de criterios psicopedagógicos y educativos;

Analizar y proponer métodos de enseñanza y estrategias instructivas adecuadas al aprendizaje de lo social en función de las características propias de las disciplinas que integran el área como de cada contexto, de cada persona, y de los problemas que su aprendizaje genera;

Elaborar y preparar materiales curriculares y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje y evaluar sus resultados; y

Evaluar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje (p. 30)

Pagès (1993) considera que la finalidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial y continua del profesorado y en la investigación es la búsqueda de modelos coherentes para la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero la Didáctica ha de crear sus propias teorías, sus conceptos interpretativos y sus procedimientos que le permitan situar sus propios problemas epistemológicos y la necesidad de la realización de investigaciones propias para justificar y avalar con argumentos su propia razón de ser.

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene al centro y entre sus preocupaciones la práctica escolar. Es en esta donde se realiza el proceso de construcción y transmisión de conocimientos. Incluso es ahí también donde se manifiestan los problemas y se validan las soluciones. La práctica es, un espacio privilegiado para situar y profundizar en las relaciones y las aportaciones mutuas de la Psicología y al Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para Pagès (1993) el problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra en los propósitos y finalidades de estas enseñanzas de las que se deriva un tipo de conocimiento y una manera de plantear y dirigir el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas. El autor cree que los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales deben buscarse en la globalidad del proceso y en su

interrelación que viene determinada por los propósitos que se pretenden alcanzar. Esto ha de permitir a los alumnos construir conocimientos a través de la reconstrucción, el análisis, la interpretación o la valoración de la información sobre el presente o el pasado. Los alumnos se les ha impedido pensar sobre conocimientos sociales al relacionándolos con sus conocimientos previos y con su realidad, aplicarlos al análisis de otras situaciones y a la intervención social.

Otro de los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales se ubica en el proceso de transposición y que afecta a dos campos: el de las relaciones entre el contenido de las diferentes Ciencias Sociales que forman parte del currículum escolar y el de la ordenación o secuenciación de estos conocimientos en las distintas etapas, ciclos y cursos. La secuenciación del contenido en unidades didácticas puede ser el primer paso para comprobar la fiabilidad de los modelos propuestos en el marco curricular. Incluso presentar el contenido a través de su problematización. La formación del pensamiento social e histórico a través de la enseñanza y el aprendizaje desde el pensamiento explicativo, el interpretativo y el valorativo.

Pagès (1993) considera que la Didáctica de las Ciencias Sociales necesita de la Psicología para conocer cómo aprende el alumno y el profesorado. La Psicología necesita de la Didáctica para saber qué enseña y cómo enseña el profesorado y por qué se enseña lo que se enseña. La enseñanza necesita de la colaboración de ambas porque los cambios sociales exigen reorientar el rumbo de la escuela y disponer de un profesorado más preparado con capacidad para tomar decisiones y adaptarse y adaptar su enseñanza a los retos del futuro cada vez más impredecible.

Es necesario para Pagès (1993) que en la formación inicial y permanente del profesorado se plantee una intervención en la formación psicodidáctica. Esta ha de considerar la práctica como el referente imprescindible para la formación de teorías psicológicas y didácticas que expliquen y dirijan las decisiones que ha de tomar el profesorado para fomentar el aprendizaje de su alumnado. En la formación del profesorado y en la enseñanza la interrelación teoría y práctica constituyen el punto

de encuentro de la Didáctica desde la práctica de la enseñanza, la Psicología desde el análisis y la reflexión teórica sobre los procesos de desarrollo y sobre el aprendizaje.

PARTE III. ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 7. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR SOBRE TRES DE LAS ASIGNATURAS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

El presente capítulo muestra las representaciones sociales de seis estudiantes de profesor de octavo semestre de la especialidad de Historia del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México. (CAMZ). Por medio de una entrevista se indagaron sus concepciones, opiniones, conocimientos, creencias e ideas en torno a tres asignaturas: (a) Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, (b) Observación y Práctica Docente y (c) Especialidad de Historia de México.

La información obtenida de la entrevista quedó registrada en audio y posteriormente se hizo una transcripción, se realizó el análisis y la interpretación de las respuestas de los estudiantes. En este capítulo se indaga qué definición tienen y cómo entienden los estudiantes de profesorado de educación secundaria de historia algunas cuestiones relacionadas con la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente y la disciplina de Historia de México.

El capítulo lo conforman tres apartados: 7.1 Representaciones sociales de los estudiantes en relación a la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, 7.2 Representaciones sociales de los estudiantes en relación con la asignatura de Observación y Práctica Docente y 7.3 Representaciones sociales de los estudiantes en relación con las asignaturas de Historia de México.

7.1. Representaciones sociales de los estudiantes en relación a la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes. IV. Procesos Cognitivos

7.1.1. Concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria

Las concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria se analizan a partir de las teorías cognitivas propuestas en el programa de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos ubicadas en el bloque II titulado: El desarrollo cognitivo de los adolescentes (2001, p. 10).

Las concepciones de los estudiantes no solamente se ubican en una sola de las teorías cognitivas sino que son producto de una combinación de las aportaciones de las siguientes teorías: (a) psicología evolutiva de Jean Piaget, (b) la teoría constructivista de Vygotsky, y (c) la teoría del procesamiento de información. Esto tiene como consecuencia que los estudiantes no retomen parte del proceso de aprendizaje que orienta el cómo enseñar los contenidos de Historia de México para que los alumnos aprendan. Posiblemente, los estudiantes han tomado solo aquellos conocimientos de cada teoría porque es lo que les han repetido en clases con más frecuencia los profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos.

Las teorías como la de la psicología evolutiva de Jean Piaget, la teoría constructivista de Vygotsky, la teoría del procesamiento de información me permitieron analizar las concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria los contenidos de historia de México.

La teoría de la psicología evolutiva de Jean Piaget

La idea central de Axel, Miguel, Dania y Yesica con respecto a lo que aprendieron de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos es que los alumnos aprenden de distinta forma y para ello necesitan saber de estrategias y

de técnicas que les ayuden a enseñar y a atender la diversidad que existe en un salón de clases. Los estudiantes no mencionan las estrategias o técnicas a las que se refieren. Enseguida se muestran algunos ejemplos de los estudiantes de profesorado de historia:

Axel: La forma en que los adolescentes piensan, su forma de pensar dependiendo de su desarrollo como este cada uno, pues no todos piensan de la misma forma. Aprendí que no todos los muchachos piensan y aprenden de la misma forma (*Entrevista 24/02/2015*).

Dania: Lo que más aprendí fue la forma en que los alumnos aprenden, en cómo van desarrollando sus habilidades y los conocimientos que van adquiriendo del tema. (*Entrevista 23/02/2015*)

La asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos proponen técnicas como:

Entrevistas a adolescentes para indagar cómo piensan y resuelven problemas en relación con ciertos aspectos de la vida individual, familiar y escolar. La observación en las estancias en la escuela secundaria, así como las experiencias de práctica en los grupos son un medio para que los estudiantes exploren las posibilidades de favorecer en los adolescentes las habilidades del pensamiento, al aplicar las actividades de su especialidad (p, 11).

Los estudiantes Axel, Miguel, Dania y Yesica mencionan que lo relevante de la asignatura fueron los distintos procesos de aprendizaje. Pero la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes propone técnicas como entrevistas, la observación de clases y las experiencias de práctica. Una posible interpretación es que los estudiantes creen que el aprendizaje de los alumnos se mide por niveles o etapas evolutivas de desarrollo como: (a) la sensoriomotora, (b) la preoperacional, (c) la de las operaciones concretas, y (d) la de operaciones formales en las que se encuentran los alumnos y que lo social no interviene en el aprendizaje de los

conocimientos. Posiblemente, esto se debe porque quizás los estudiantes solo relacionan los niveles con el área cognitiva. Enseguida se muestra un ejemplo:

Dania: Al conocer la forma en que los alumnos aprenden ya tenemos una herramienta de cómo enseñar a los alumnos para que aprendan por ejemplo los materiales que se deben de utilizar, en qué nivel van y qué actividades van en cada nivel o las actividades que van desarrollando las capacidades en los alumnos para dar solución a ciertos problemas (Entrevista 23/02/2015).

Los estudiantes de profesor piensan que los procesos de aprendizaje de los alumnos son distintos para aprender, por lo que tienen que trabajar de manera diversificada. En su discurso, queda claro, que a ellos les interesa aprender estrategias y técnicas para saber enseñar bien los contenidos históricos. Para comprender sus concepciones identifiqué que los estudiantes utilizan términos para describir cómo entienden ellos los distintos procesos que ocurren en los pensamientos de los alumnos para aprender contenidos históricos. Por ejemplo:

Tabla 1. Términos para referirse a los procesos de aprendizaje de los alumnos

AXEL	YESICA	DANIA	MIGUEL
La forma en cómo los adolescentes piensan, su forma de pensar dependiendo de su desarrollo como este cada uno.	Cómo procesan ellos su forma de pensar, de qué manera pueden aprender y es sumamente importante para poder llegar a ellos a un conocimiento y a partir de ahí uno va creando las estrategias adecuadas para que ellos vayan haciendo actividades que les resulten importantes.	Lo que más aprendí fue la forma en que los alumnos aprenden , en cómo van desarrollando sus habilidades y los conocimientos que van adquiriendo del tema o de lo que estamos hablando	Sobre todo lo de tomar en cuenta que aunque sean alumnos de secundaria y vayan en el mismo grado, que coincidan en las edades hay diferentes tipos o cada uno de ellos se puede encontrar en diferentes niveles en cuanto a su maduración cognitiva , si me quede más con eso de primero identificar en qué nivel se encuentran cada uno de los alumnos .

Como se muestra en el cuadro 1, los términos recurrentes que los estudiantes utilizan para referirse a los procesos de aprendizaje de los alumnos de secundaria son: cómo procesan, de qué manera aprenden o la forma en que aprenden, conocimientos, habilidades, niveles de maduración cognitiva. Esto significa que a los estudiantes lo que más les interesa es cubrir las necesidades de los alumnos. Sin embargo, ninguno de ellos especifica cómo es la forma. Tampoco cuáles son las habilidades o estrategias mediante las cuales ellos aprendieron, como por ejemplo la memorización de datos. Los estudiantes se centran en el área cognitiva. Ello significa que la representación social de los estudiantes en relación con el término cognitivo tiene que ver con una cuestión biológica que ocurre únicamente a nivel cerebral y que lo social nada tiene que ver en la forma en que los alumnos aprenden. Para explicar esto los estudiantes utilizan el término procesar. Enseguida se muestran algunos ejemplos de los estudiantes de profesor:

Yesica: Desarrollo de los adolescentes es todo, es un conjunto o gama de cosas, si nada más entiendo lo biológico de nada me sirve, tengo que entender lo que es físico y psicológico al integrarlos voy a entender un poquito más sus procesos (*Entrevista 13/03/2015*).

Josué: Dos cursos para mi fueron muy buenos, uno de los cambios de los adolescentes, el por qué en esta etapa están pasando tantas crisis, cómo los alumnos buscan responder la pregunta de quiénes son y que tiene que ver con el por qué los alumnos se comportan así. Los alumnos ríen, se enojan, lloran, se comportan de diferentes maneras. Hay que entender que están pasando por una etapa difícil que así les hemos hecho ver. El segundo curso Procesos Cognitivo me ayudo en saber cómo pueden los alumnos aprender más fácil (*Entrevista 9/03/2015*).

La concepción que tiene Miguel sobre cómo enseñar a enseñar posiblemente la aprendió en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Esto se debe a que el propósito de la asignatura es que los estudiantes

aprendan el desarrollo cognitivo de los adolescentes para saber cómo aprenden, por ejemplo:

Miguel: Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos enseña a enseñar porque nos enseña o nos hace ver qué enseñar no es algo tan sencillo, no es algo que llegue uno y haga así de golpe, sino que tiene que considerar varias cosas sobre todo la forma de pensar de cada uno de los alumnos, recuerdo mucho una frase: es fácil pedirle a las personas que piensen pero, es difícil decirles cómo hacerlo si me quedo mucho con eso (*Entrevista 7/03/2015*).

Las concepciones de los estudiantes en relación a cómo aprenden los alumnos de secundaria se encuentran ubicadas en la teoría de Piaget y en la del procesamiento de la información. Sin embargo, predomina la teoría evolutiva de Piaget. Esto se debe a que los directivos y profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente consideran que la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos enseña a los estudiantes de profesor a planear los procesos de aprendizaje de los alumnos de secundaria.

La teoría del procesamiento de información

Las concepciones de los estudiantes Josué, Naomi y Yesica sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria se encuentran ubicadas en la teoría cognitiva del procesamiento de información. Los estudiantes creen que lo más importante para aprender es que haya retención de contenidos. Para ellos lo más importante de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos es la retención de datos es la forma en cómo aprenden el conocimiento los alumnos. En el siguiente ejemplo se muestra una parte del discurso de lo que piensa un estudiante de profesor:

Josué: Que acciones nos ayudan para que aprendan para que puedan retener el conocimiento a una memoria a largo plazo ósea que se les quede por más tiempo el conocimiento (*Entrevista 9/ 03/2015*).

Los estudiantes explican el término retención a partir de la siguiente frase “que se les quede” y también del siguiente verbo “adquieran”. Para ellos el verbo adquirir significa recibir contenidos y datos sin que estos sean pensados, analizados, cuestionados o reflexionados.

Los estudiantes creen que la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos tiene como principal propósito enseñarles a enseñar contenidos a partir de una visión técnica en donde los alumnos reciben información, la guardan y la retienen. Esta forma de entender el aprendizaje es consecuencia de la interpretación que se le ha dado a la teoría del procesamiento de información. Esta teoría forma parte de los contenidos de la asignatura del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999).

Los estudiantes Josué y Naomi creen que los alumnos aprenden al retener el conocimiento en la memoria. A continuación se presentan un ejemplo:

Naomi: Cómo los estudiantes adquieren la información, de qué manera logran construir las ideas, cómo ellos adquieren ese aprendizaje (*Entrevista 23/02/2015*).

La representación social de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos está relacionada con la adquisición y la retención. Aunque no utilizan los mismos términos Josué y Naomi su concepción en relación con el cómo han de aprender los alumnos es similar, se aprende a partir de la memorización.

7.1.2. Concepciones de cómo aprender a realizar la planeación de actividades

Para los estudiantes Josué, Axel, Naomi y Miguel la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos es para aprender cómo planear actividades. Es frecuente que en la planeación de actividades los estudiantes se apoyen del siguiente término o concepto: secuencia.

Lo que más predomina en los cuatro estudiantes es:

Cómo hacer una secuencia didáctica.

Tomar en cuenta la diversidad.

Saber cómo planear o cómo enseñar.

Para los estudiantes la realización de una planeación de actividades responde al cómo enseñar. Esto significa que para ellos, una planeación será el documento que le permitirá saber qué técnicas y estrategias han de utilizar para saber cómo enseñar ciertos contenidos. Para Hernández & Pagès (2016) el cómo enseñar, “ha de formar parte de un proceso que se inicia con la concreción de las finalidades y de las intenciones educativas, prosigue con la selección y la secuencia de los contenidos y finaliza con la evaluación” (p. 120). Sin embargo, los estudiantes no consideran que en una planeación se ha de tomar en cuenta las finalidades y las intenciones educativas. Para los estudiantes lo más importante que se ha de retomar en la planeación son los gustos, intereses y características de los alumnos. A continuación se presenta un fragmento de la entrevista.

Miguel: Sobre todo sus intereses porque yo en la asignatura de historia me encuentro mucho con que los alumnos les parece aburrida, poco interesante entonces a partir de ese curso de desarrollo de los adolescentes identidad y relaciones sociales intentar planear a partir de los gustos o de los intereses que los alumnos por su edad tienen en ese momento, para hacerles un poquito más atractiva la asignatura porque ya de por sí es difícil y de inmediato escuchar que es una asignatura aburrida, entonces tomar en cuenta los intereses propios de su edad, sus características para que a partir de eso modificar un poquito los contenidos haciéndolos motivadores para ellos (*Entrevista 7/03/2015*).

La planeación de actividades se realiza a partir de los conocimientos que el profesorado tiene de los contenidos y de las estrategias o de las técnicas para enseñar ciertos contenidos. Hernández & Pagès (2016) mencionan que “La insistencia y la necesidad de saber cómo enseñar convierte al profesorado en un

técnico de la educación; su papel será el de un experto que sepa aplicar bien las actividades propuestas desde los programas” (p.121). Por ejemplo:

Josué: Comprender uno como armar una clase, cómo hacer la secuencia didáctica no solamente de lo que a mí me gusta (*Entrevista 9/03/2015*).

Axel: Por eso en las escuelas tenemos en las planeaciones que tomar en cuenta la diversidad de los muchachos (*Entrevista 24/02/2015*).

El estudiante Josué sabe que no puede planear sólo lo que él quiera, aunque es importante que como profesor planee también algo porque le gusta, no todo tienen que centrarse en él alumno.

Los estudiantes deben saber que la planeación tiene la finalidad de transformar algo en los alumnos, pero esto finalmente se queda en organizar una clase. Como a continuación se muestra con el siguiente ejemplo:

Naomi: Yo creo que en procesos cognitivos ahí nos dimos cuenta más de cómo es que los chicos aprenden, de cómo piensan esa manera nos ayuda a saber un poco más hacia dónde ir, cómo organizar nosotros nuestra planeación no hacerla sin tomarlos a ellos en cuenta, porque al principio nosotros planeábamos lo que nosotros sabíamos sin tomar en cuenta lo que ellos pensarán o cómo se sentían. Procesos cognitivos nos permitió saber un poco más qué tipo de actividades organizar para que ellos aprendieran (*Entrevista 23/02/2015*).

7.2. Representaciones sociales de los estudiantes en relación con la asignatura de Observación y Práctica Docente

7.2.1. Concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria

Los estudiantes de profesorado Yesica, Dania y Axel aprendieron en la asignatura de observación y práctica docente a conocer el desarrollo cognitivo de los alumnos. De acuerdo con estos estudiantes lo que ellos aprendieron en esta asignatura fue

la forma en que los alumnos aprenden o cómo es que aprenden, su nivel de conocimiento, la diversidad y cómo trabajan. Enseguida se muestran algunos ejemplos de lo que los estudiantes piensan:

Yesica: Conocer a los adolescentes en su desarrollo cognitivo (*Entrevista 13/03/2015*).

Dania: Conocer las formas en que los alumnos aprenden, su nivel de conocimiento, no todos aprenden igual (*Entrevista 23/02/2015*).

El estudiante Axel piensa que para que los alumnos aprendan son importantes las siguientes cuestiones: (1) el papel del profesor, (2) los conocimientos previos para aprender, y (3) las estrategias para enseñar como formular preguntas y razonar.

Las concepciones de Axel sobre cómo aprenden los alumnos están vinculadas con el papel del profesor de historia. La concepción que tiene Axel de lo que significa ser un profesor de historia tiene una relación con lo que propone la teoría constructivista de Vygotsky. De acuerdo con esta teoría, el profesor en el proceso de aprendizaje es:

Un facilitador y transmisor porque parte de la lógica del alumno y lo conduce, progresivamente, a pesar de la lógica de la ciencia o “saber sabio”. En la escuela se aprende un cuerpo de conocimientos que han sido socialmente elaborados; no tiene sentido pensar que los alumnos van a reinventar la ciencia, sino que el conocimiento debe ser enseñado y aprendido. El aprendizaje es el resultado de la práctica guiada en la que es ineludible la implicación activa del alumno que es quien reconstruye su propio aprendizaje (Benejam, 2004, p. 57).

Axel no menciona cómo construyen los alumnos el conocimiento o cómo hace para que los alumnos se den cuenta cómo aprenden desde la teoría constructivista de Vygotsky. La representación social del estudiante sobre cómo construyen los alumnos el conocimiento se relaciona con el formular preguntas, pedir descripciones

del trabajo por proyectos. La concepción de Axel sobre cómo han de aprender los alumnos es a partir de razonar. A continuación un ejemplo:

Axel: El maestro ya no es el clásico que dispara y da su cátedra y repite, sino tratar más que otra cosa que los alumnos construyan ese conocimiento, y no solo pararme y decirles saquen su libreta y anoten, y así pasarme una hora dictándoles un resumen de la Independencia, aunque nosotros fuimos educados de escribe, repite y aprende, yo creo que es más provechoso que los alumnos vayan construyéndolo y se den cuenta de cómo es que aprenden, tratar de trabajar con los alumnos pero que ellos razonen lo que están haciendo no solo que anoten. En mi caso los llevaba a razonar ya fuera con una tanda de preguntas o con proyectos al hacer una pequeña descripción (*Entrevista 24/02/2015*).

Para Benezet (2004):

El constructivismo considera que el conocimiento es un constructo personal, pero añade que el sujeto construye este conocimiento gracias a las experiencias que tiene cuando interactúa con su medio físico y social de manera que los conocimientos más relevantes son sociales: no los ha inventado ni descubierto, sino que alguien se los ha enseñado y el alumno los ha interiorizado, los ha reconstruido e incorporado a su peculiar estructura mental” (p. 57).

La concepción que tiene Dania sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria se relaciona con el nivel de conocimiento de los alumnos. Para la estudiante no todos los alumnos aprenden igual. Sin embargo, ella ha enseñado de manera homogénea los contenidos a los alumnos. La psicología evolutiva recurre a la psicología genética para resolver los problemas de la psicología general al referirse al desarrollo individual (ontogénesis)” (Piaget, 2015).

Piaget dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas como son la (1) sensoriomotora, (2) preoperacional, (3) operaciones concretas y de las (4)

operaciones formales. Estas se relacionan con ciertos niveles de edad que muestran variación individual y cultural que la estudiante precisamente no considera al momento de enseñar Historia de México porque no considera la diversidad de los alumnos para aprender tanto cognitiva como social.

Para la teoría constructivista las conexiones y relaciones que construye la mente del alumno del concepto que aprende y de sus estructuras mentales son de una diversidad infinita. Esto explica la originalidad y diversidad de su pensamiento que gracias al lenguaje este pensamiento resulta transferible (Benejam, 2004).

Enseguida se presenta un ejemplo:

Dania: Aprendí principalmente que muchas de las teorías que nosotros leímos no pasan tal cual, bueno en la práctica, porque muchas cosas van cambiando como por ejemplo que hay alumnos que tienen un mayor nivel de conocimiento, nosotros les damos clases creyendo que todos aprenden de una misma manera, y al estar en la práctica nos damos cuenta de que no es así (*Entrevista 23/02/2015*).

Dania piensa que las relaciones que establecen los alumnos con sus compañeros y maestros afectan su forma de aprender. Enseguida se presenta un ejemplo:

Dania: Aprendemos más de lo que ya conocemos a partir de la teoría duplicándolo en la práctica te deja más conocimiento de cómo los alumnos trabajan, de cómo se involucran ya en la clase con los compañeros, con sus maestros, y cómo eso afecta en las formas en que ellos van aprendiendo (*Entrevista 23/02/2015*).

Para la estudiante Dania el profesor requiere de una preparación sobre cómo aprenden los alumnos al pasar de un conocimiento básico a uno con más complejidad. La concepción de Dania sobre lo que significa ser docente se relaciona con el estado de conocimiento menor a uno mayor de la teoría evolutiva de Piaget. Para esta teoría “el conocimiento debe estudiarse a través de su génesis, es decir de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor y que esto

debe hacerse utilizando métodos de la ciencia experimental” (Piaget & Inhelder, 2015, p. 14). Enseguida se muestra un ejemplo de la estudiante:

Dania: Antes de que nos impartieran esas materias nosotros decíamos que era fácil impartir clases, que cualquier persona podía dar una clase de cualquier especialidad, pero ya al adentrarnos en que es la enseñanza, ya vemos cómo ser docente no es tan sencillo porque debemos de conocer todo lo que forma una escuela, una institución y cómo influye en lo que es el aprendizaje de los alumnos, cómo deben de involucrarse tanto los maestros, los alumnos, personal que labora ahí en la institución para que todo funcione correctamente y los alumnos tengan un mayor conocimiento a partir de cómo se imparten las clases porque si no sería todo un caos (*Entrevista 23/02/2015*).

Como se observó en los anteriores ejemplos, se puede llegar a una primera conclusión: el estudiantado no logra diferenciar lo que aprende en la asignatura de Observación y Práctica Docente y Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Para ellos las dos asignaturas les enseñan a conocer las características de los alumnos para que aprendan. Por ejemplo:

Dania: Pues como que se entrelazan, una lleva a la otra, porque todo lo que vemos en desarrollo de los adolescentes, lo que leemos, la teoría la podemos observar también en las prácticas lo que hacemos en observación y práctica docente y tienen que ir conjugado con lo de observación y práctica docente (*Entrevista 23/02/2015*).

Naomi a pesar de que hace énfasis en las características de los alumnos y de la escuela no considera relevante que el área de lo social también interviene en los procesos de aprendizaje. La concepción de aprender y de enseñar de la estudiante solamente tiene como referencia la teoría evolutiva de Piaget. Enseguida se muestra un ejemplo de la estudiante:

Naomi: La diferencia es que en desarrollo aprendemos cómo son los muchachos, la etapa que están sufriendo y cómo les afecta los aprendizajes. En observación y práctica docente es cómo con esas características de los alumnos y las características de la escuela influyen en su aprendizaje van como relacionadas ambas (*Entrevista 23/02/2015*).

7.2.2. La asignatura enseña a los estudiantes de profesorado a planear actividades

Los estudiantes de profesor Naomi y Axel dicen que observación y práctica docente solo les enseñó a planear. Naomi piensa que al retomar las características físicas de los alumnos cuando planea las actividades está atendiendo la etapa de desarrollo que atraviesan como es la pubertad o la adolescencia. La estudiante cree que las características físicas de los alumnos influyen en su forma de aprender. Por ejemplo:

Naomi: En la asignatura de Observación y práctica docente aprendí más lo que fue la planeación, cómo planear, qué actividades podemos utilizar de acuerdo a las características del grupo porque por ejemplo si un grupo es muy cómo le diré, muy activos yo no puedo llegar a ponerles actividades dinámicas didácticas porque quizás eso me descontrola el grupo. Pero en cambio, si yo veo que un grupo es tranquilo y lo que necesita es motivación pues yo puedo llevarles actividades más dinámicas para despertarles un poquito el interés, además de que me enseñaron a cómo conocer un poco más a los grupos al tener sus características de cómo el contexto puede de cierta manera influir en el aprendizaje de los chicos (*Entrevista 23/02/2015*).

La concepción de la estudiante sobre cómo planear las actividades se relaciona con la inteligencia emocional: la motivación y el interés por los contenidos. Incluso la estudiante menciona la influencia del contexto en el aprendizaje de los alumnos pero no dice cómo es esa influencia o a qué se refiere.

La planeación de las actividades en la asignatura de observación y práctica docente indica para Hernández & Pagès (2016) que la formación profesional inicial de los estudiantes de profesorado de educación secundaria se desarrolla a partir de un currículum técnico (Pagès, 1994, Canella, 1997, Giroux, 1988, Apple, 2004). A continuación se presenta el ejemplo de lo que dice la estudiante:

Naomi: Los maestros de Observación y Práctica Docente se dedicaban a registrar los materiales de práctica, planeación y hacer nuestro plan de trabajo y así analizar autores que nos hablaban sobre el contexto de la escuela, el comportamiento de los chicos en clase, creo que nomás era así sobre eso, ellos se enfocaban más a lo de la práctica, pero a la especialidad no, porque a veces al preguntarles de qué especialidad eran, una vez nos habían contestado que de historia pero eran las primeras veces que estaban en la asignatura de observación y práctica docente que ya tenían tiempo impartíendola pero para la especialidad de historia no (*Entrevista 23/02/2015*).

La estudiante considera que los profesores de la asignatura de observación y práctica docente aunque sean de la especialidad no conocen las finalidades ni las intenciones de la asignatura de observación y práctica docente. La falta de claridad entre las finalidades de las asignaturas no solo de observación y práctica docente sino de la misma especialidad de historia y la formación en un currículum técnico les da a entender a los estudiantes de profesor que la enseñanza de la historia consiste en ser expertos en el conocimiento de las teorías de aprendizaje.

Para describir cómo se ha de realizar una planeación Dania utiliza los siguientes términos: actividades, dirigir la clase, aprendizaje, básico, orden, funcionamiento, propósito. Enseguida se muestra el ejemplo de lo que dice la estudiante:

Dania: Para mí la planeación es algo muy importante porque si no llevamos una planeación como vamos a dirigir la clase, porque puede ser muy sencillo estar ahí y poner cualquier actividad pero sólo serían actividades de relleno y no las que verdaderamente les dejan a los alumnos y nosotros

como docentes un aprendizaje, porque no llevaríamos un orden de cómo impartir la clase del inicio, del desarrollo y del cierre, solo haríamos actividades por cumplir, para mí la planeación es algo muy importante y básico para impartir una clase, porque ahí ya llevamos ordenado las actividades y como queremos que nos funcione la clase para llegar al propósito de la sesión. El plan y programa es importante ahí nos marca el propósito de la asignatura a dónde se quiere llegar al final del ciclo en cada tema y en cada bloque (*Entrevista 23/02/2015*).

En el siguiente fragmento es posible apreciar lo que la estudiante Naomi aprendió en la asignatura de observación y práctica docente: a planear las actividades y a enseñar. Sin embargo, ella considera que no aprendió a enseñar historia. Para ella es importante entender los contenidos y la organización de las actividades al planear. Enseguida se retoma lo que dice la estudiante:

Naomi: Enseñar si, historia no, yo digo que no porque los encargados de Observación y Práctica Docente no eran de la especialidad, por ejemplo al momento de hacer planeaciones sí nos afecta, pero a veces para tener como que más claro tenemos que refugiarnos más en los maestros de la especialidad vamos en busca de ellos para que nos ayudarán un poco más a entender lo que eran los temas, o a veces la organización de las actividades (*Entrevista 23/02/2015*).

De acuerdo al plan de estudios (1999):

Los profesores de las asignaturas de la disciplina de especialidad orientarán a los estudiantes en la preparación y organización de las secuencias de enseñanza que llevarán a la práctica en la secundaria. Corresponde al profesor titular de observación y práctica docente la preparación de las jornadas, la elaboración del plan de trabajo, así como el análisis posterior de la experiencia en relación con las competencias didácticas que van desarrollando los estudiantes normalistas (p. 76).

Es posible afirmar, a partir de la evidencia presentada, que los formadores de profesores de las asignaturas de observación y práctica docente, y de la especialidad de historia no tienen claras las finalidades de las asignaturas. Esta puede ser una razón por la cual los profesores de la asignatura de observación y práctica creen que a ellos les corresponde el diseño de las secuencias de enseñanza de los estudiantes. Mientras los profesores de la asignatura de especialidad consideran el dominio de los contenidos.

7.2.3. La asignatura enseña a los estudiantes de profesorado a observar

La concepción que tiene Yesica sobre cómo enseñar se relaciona con observar a los alumnos de secundaria. Esto a la estudiante le permite enseñar a los alumnos a través de estrategias y herramientas que no menciona. Enseguida se muestra la concepción de la estudiante:

Yesica: La observación es todo o es una de las cosas más importantes cuando uno observa a los alumnos, observar no es nada más ir a ver, al observar uno percibe ciertas situaciones como el cómo voy a enseñar a mi alumno, y creo que esta palabra de observar ayuda muchísimo en cuestionarse uno mismo cómo le voy a hacer y con base en las preguntas o las incógnitas que uno tiene de cómo vas a llegar al propósito que te has forjado que es enseñar al alumno te ayuda bastante, y creo que esta asignatura me ayudó muchísimo a observarlas y con base en ello te cuestionas qué estrategias vas a utilizar, cómo hacerlas, cómo aplicarlas y cómo van a reaccionar los alumnos y qué hacer con esas reacciones, qué herramientas puede uno utilizar (*Entrevista 13/03/2015*).

El plan de estudios (1999) de la Licenciatura en educación secundaria señala que:

Las actividades de observación permitirán conocer las características de las escuelas y su funcionamiento, la organización y el desarrollo de la enseñanza, las características de los alumnos y de los grupos, los estilos de

enseñanza de distintos maestros, este conocimiento es una de las bases para que la práctica en grupos escolares tengan sentido formativo (p. 7).

La estudiante no considera que la intención de observar es para conocer las condiciones en que se han de desarrollar las actividades de enseñanza que diseñe.

La concepción de Miguel sobre cómo enseñar se relaciona con observar a los alumnos y al profesor de secundaria. El estudiante piensa que puede diversificar estrategias de enseñanza para atender la diversidad de los alumnos a través de hacer cosas diferentes. Esta forma de enseñar del estudiante no considera el aspecto cognitivo y social de los alumnos para aprender. Enseguida se muestra un ejemplo:

Miguel: Yo me di cuenta que gracias a esa observación de la práctica, eso de pasar la clase la mayor parte del tiempo exponiendo hablando el maestro no sirve de nada, porque los alumnos se duermen, al poco tiempo empiezan a pedir permiso para ir al baño es una señal: están aburridos y me di cuenta que el diversificar las estrategias es la mejor medida porque aparte de que mantiene a los alumnos entretenidos, los mantiene trabajando y como que interesados en el tema, y claro siempre haciendo cosas diferentes y analizar lo que hacemos bien o mal (*Entrevista 7/03/2015*).

7.2.4. La asignatura enseña al profesorado actividades de estudio

Yesica piensa que no existe una relación entre la teoría y la práctica. La estudiante considera la práctica como algo real y concreto. En cambio, la teoría le proporciona herramientas para utilizar en la práctica como por ejemplo estrategias o formas de enseñar las actividades. La estudiante cree que la teoría y la práctica son una sola. Aunque Yesica piensa que en la práctica siguen separadas. A continuación un ejemplo:

Yesica: La práctica ya es mucho muy diferente, y uno se da cuenta que la teoría y la práctica pues van de la mano, igual y la práctica es lo real, algunas lecturas que recuerdo haber leído pintan las cosas un poquito más diferentes como si fuera más sencillo, tiene uno que lidiar con ciertas cosas a utilizar herramientas de todas las asignaturas que viste ósea no nada más psicología no, no, hay que ver estrategias, psicología, formas de enseñar actividades es una fusión, entonces las lecturas pues simplemente te manejan, pues algunas veces no concuerdan simplemente (*Entrevista 13/03/2015*).

7.2.5. La asignatura enseña al profesorado a analizar la práctica educativa

Los estudiantes de profesorado Josué, Naomi, Dania, Miguel y Axel mencionan que lo que aprenden en las diferentes asignaturas de observación y práctica docente es hacer y analizar registros. Esto a los estudiantes les permite seguir un procedimiento para identificar sus fallas y aciertos en la enseñanza de los contenidos de historia de México. A continuación se presenta un fragmento de la entrevista realizada a una de las estudiantes:

Naomi: Nosotros en cada clase levantábamos nuestro registro ya al regresar a la clase era analizarlo, hacíamos un procedimiento que era leer nuestros registros, identificar o hacernos preguntas acerca del registro y de esas preguntas cuál era la problemática, de esa problemática era ver que nos decían los autores acerca de ello y la posible solución que nosotros podíamos darle a ella, ya por ejemplo esa problemática que nosotros identificábamos para la siguiente ocasión, para la siguiente práctica lo llevábamos como reto, ya en la siguiente vez volvíamos a levantar registro y ya veíamos si se cumplió el reto y si surgió otro o seguimos con el mismo (*Entrevista 23/02/2015*).

De acuerdo con los estudiantes, el apoyo del profesor de observación y práctica docente es crucial para analizar su propio desempeño, valoren sus avances y busquen formas específicas de superar las dificultades (Plan, 1999, p. 75).

Los estudiantes analizan los registros de las prácticas de enseñanza de la escuela secundaria para identificar las problemáticas que presentan al enseñar los contenidos de historia de México. Ellos al identificar los problemas en el proceso de enseñar y aprender encuentran una solución. Posteriormente recurren a la teoría a través de los diferentes autores que han revisado y los que les sugieren los formadores de profesores de la asignatura de observación y práctica docente y/o especialidad de historia de México. Sin embargo, los estudiantes parten de sus creencias para dar solución a las problemáticas que presentan al enseñar historia de México, como por ejemplo:

Josué: Fue muy importante bueno los pasos que no se me olvidan, recuerdo ahí se observa, se hace registro, se traen los productos cuando se traen los productos se rescatan las pláticas que quiere uno ver que fueron un problema, no es todo el registro son ciertas partes y se estudia se ve el por qué no se tuvo éxito o por qué si y se hace una propuesta de cómo se haría entonces la clase, decir bueno no funciono así pues, se va a hacer así de esta manera porque quizás esto no funciono, quizás no se dio tiempo suficiente, o no se cierta cosa, pero ese proceso a mí me sirvió mucho, tener el registro analizado pero hacer una propuesta diferente a lo que hice en la clase, es decir tengo que hacer otra cosa eso no me funciono y eso a mí me sirve todavía (*Entrevista 9/03/2015*).

La función del formador de profesores de la asignatura de observación y práctica docente es preparar las jornadas, la elaboración del plan de trabajo y el análisis posterior de la experiencia en relación con las competencias didácticas que van desarrollando los estudiantes normalistas (Plan, 1999). Enseguida se presenta un ejemplo:

Naomi: Cuando tenía un problema, el maestro de observación y práctica docente me decía: pero tú como qué harías para cambiar, qué harías para solucionar eso, yo por ejemplo le daba mis posibles soluciones o él a veces nos sugería, no pues sabes que tengo este libro o tengo este que a lo mejor te puede servir. Quizás no era muy frecuente esa comunicación de decirle sabe tengo este problema, pero cuando me acercaba yo por ejemplo a ellos si me daban el dialogo de tú puedes hacer y me daban un escrito algo que yo pudiera más o menos orillarme a ver qué podía hacer. Si seguía el mismo problema ya buscaba por mi cuenta; lo que hacía era primero identificar quién está fallando soy yo o es el alumno, si era yo buscaba opciones con otra persona, si miraba que no podía ya iba con otra persona me asesoraba más o menos, lo que me decía ya iba y lo ponía en práctica y ya veía que más o menos funcionaba en lo que yo hacía (*Entrevista 23/02/2015*).

De acuerdo al documento de las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias (2001) “Las experiencias en la escuela secundaria contribuyen al mejoramiento constante de las competencias didácticas y al análisis del propio desempeño, los futuros maestros identifican las dificultades que enfrentan y encuentran alternativas para superarlas” (p. 9). Pero, el que los estudiantes se centren solamente en el análisis de la práctica docente no propicia el desarrollo de su competencia didáctica. “La práctica docente es sistemática, reflexiva y analítica y propicia en el futuro maestro el desarrollo de las competencias didácticas” (2001; p. 12). Para Pagès (1999) esta forma de proceder de los estudiantes no garantiza el desarrollo de competencias didácticas es fundamental que:

El punto de partida desde el que inician su formación didáctica estos futuros y futuras maestras es su experiencia anterior como alumnos y alumnas de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. Los estudiantes de profesor a lo largo de su larga vida estudiantil reciben experiencias de todo tipo se van sedimentando en su pensamiento hasta crearles una imagen, una

concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de aprenderlos. Van construyendo su pensamiento y su competencia como futuros profesores y profesoras (p, 164).

No basta con que los estudiantes de profesor revisen su práctica docente y la de los alumnos de secundaria si no consideran las representaciones sociales para aprender a enseñar. Los formadores de profesores de la asignatura de observación y práctica docente necesitan averiguar, analizar y valorar el pensamiento de los estudiantes de profesor. De esta manera, los estudiantes pueden realizar un cambio conceptual para aprender a ser profesores de historia.

7.3. Representaciones sociales de los estudiantes en relación con las asignaturas de la especialidad de Historia de México

7.3.1. Concepciones de los estudiantes sobre la asignatura de historia

A partir del análisis e interpretación de la entrevista aplicada a los seis estudiantes de profesorado lo que aprenden en la asignatura de la especialidad de historia es su concepción sobre la asignatura de historia. Las concepciones de los estudiantes sobre la asignatura de historia varían de acuerdo a las escuelas historiográficas o las concepciones del maestro sobre la historia de Evans (1989).

7.3.1.1. Concepción de la asignatura de historia desde la Transposición Didáctica

La concepción del estudiante Josué sobre la asignatura de historia contempla la transposición didáctica. Para Santisteban, “este concepto define el proceso de conversión de los saberes científicos en saberes escolares, así como el resultado final de los conocimientos que aprende el alumnado” (2009, p. 216).

El estudiante comprende la historia desde dos concepciones: (1) como ciencia con herramientas, técnicas y praxis, y (2) como asignatura con herramientas como la subjetividad, la interpretación y las conjeturas. Es importante señalar que la transposición didáctica permite comprender las relaciones y las diferencias entre el saber científico y el saber escolar. El estudiante hace énfasis en estas diferencias en el siguiente fragmento de la entrevista:

Josué: No pues muy poco en realidad. Los maestros no se enfocaban en el conocimiento histórico, es decir lo que vemos aquí de los contenidos, se enfocaban en otras cuestiones como estudiar historia como disciplina no tanto como asignatura. Eso que estudiamos con los maestros poco me ayuda aquí, no puedo decir que no, pero si me ayuda en algo, pero temas así por temas que estuviéramos viendo no, leía me documentaba y lo sigo haciendo, porque ahí el conocimiento de la asignatura de historia fue muy poco yo lo puedo considerar así. Me sirvió porque se comprende a la historia como una ciencia, me sirve para hacer ver a los alumnos que la historia es una ciencia con sus herramientas, con sus técnicas y que tiene una praxis en la vida, o sea que no es nomás por entretenerlos aquí con una buena narración. Lo que vemos ahí me ha ayudado para un conocimiento que requiere otra forma de tratarlo aquí se usa mucho la subjetividad, la interpretación y las conjeturas (*Entrevista 9/03/2015*).

7.3.1.2. Concepción de la asignatura de historia desde la Escuela Historiográfica del Positivismo

Los estudiantes Josué y Naomi mencionan que las asignaturas de la especialidad de historia les sirvieron para atraer el interés de los alumnos por la asignatura de historia de dos formas: (1) El estudiante atrae la atención de los alumnos a través de la explicación y la narración de actividades que caracterizan a la escuela historiográfica del positivismo y (2) la estudiante aprendió a interesar a los alumnos

con datos curiosos. La estudiante se refiere a datos curiosos al retomar el contexto de los alumnos para vincularlo a los contenidos a enseñar, como por ejemplo:

Naomi: Los maestros de la especialidad nos daban datos curiosos que nos permitían interesar a los muchachos por la historia, hay que llegarles a relacionar ciertas cosas de ellos lo más cercano que tengan para que vayan y empiecen, entonces la especialidad si me ayudo un poco. La especialidad fue más enfocada a lo que eran los contenidos y a veces así nos daban sugerencias de qué actividades podíamos poner. En historia de México nos decía el maestro que no hay que llevarles mapas actuales a los alumnos hay que llevarles mapas de la época que permita a los chicos entender el cambio, siempre hay que llevarles el actual y el del periodo que se está hablando para que puedan a ver las diferencias (*Entrevista 23/02/2015*).

7.3.1.3. Concepción de la asignatura de historia desde la Escuela Francesa de Annales

Otra de las concepciones del estudiante Josué sobre la historia considera la Escuela Francesa de Annales al señalar al hombre como el protagonista de la historia. A continuación se ejemplifica:

Josué: En lo que me sirvieron las asignaturas de historia para que aprendiera a enseñar y que lo hago en cada clase es fomentar el interés a los alumnos cuando inicio mis clases o cuando tomo a los alumnos por primera vez siempre me gusta comentarles el por qué la historia es importante, les explico, les narro donde inicia la historia como asignatura, en qué personaje, en qué cultura, cuáles fueron las guerras que empezó a palpar ese hombre en un libro, es decir me voy a cómo inicia el conocimiento de la historia y disipo ideas que están mal en la historia porque si el hombre no está ahí no tiene nada que ver, la historia es donde el hombre está presente y los alumnos se interesan en el tema. Lo que aprendí con los maestros y

me sirve mucho fue analizar textos teóricos con respecto a la historia, no solo leer sino tratar de interpretar lo que está ahí, porque en nuestro libro de texto que uso con los muchachos hago esa actividad, no lean y ya sino puedan sacar una información extra de lo que está ahí que ellos puedan ir más allá de una lectura pero en eso me sirve (*Entrevista 9/03/2015*).

El estudiante cree que los alumnos van a interpretar los contenidos de historia así como le enseñaron.

7.3.1.4. Concepción de la asignatura de historia como Nueva historia

La estudiante Yesica la concepción que tiene sobre la asignatura de historia es una materia, una asignatura que concientiza a través de ser críticos. La historia no es estática sino un flujo, es analítica. La historia la hacen las personas de carne y hueso. En el siguiente ejemplo se muestra:

Yesica: Historia no son los hechos que pasaron solamente, sino historia es una materia, una asignatura que nos hace concientizar en dónde estamos y hacia dónde vamos, no es el hecho de que ya paso no me importa. La historia destapa los ojos y uno ve las cosas con más crítica lo que pasa hoy en día lo entiende mucho mejor si aprendemos bien historia.

La historia no se ve como algo estático sino como un flujo, y esto los niños así ya lo ven, mis alumnos de tercero ya lo ven así, ya no es algo que ya pasó, son críticos en lo que pasa hoy en día cuando salen las noticias ellos son críticos y analizan las situaciones del presente con las del pasado (*Entrevista 13/03/2015*).

Yesica: Al ver la historia de forma analítica no ver los personajes más importantes o darle todo el crédito a una sola persona, eso le llama mucho la atención a los niños y eso es lo que nos enseñaron a hacer en la asignatura

de historia el maestro, decía que la historia no solamente la hacían los grandes personajes sino también las personas comunes como nosotros son las que hacían la historia y esto a su vez yo se los paso a los muchachos, y ellos lo reflexionan y dicen si es cierto maestra detrás de Hidalgo hubo quien en realidad luchó por nosotros igual Hidalgo no era como nosotros lo pintamos o sea ellos se van a cuestionar y así como yo me cuestioné con el maestro por eso contribuyó bastante ahora los alumnos leen por convicción para saber de un personaje y antes ¡viva Miguel Hidalgo! y ni siquiera sabían por qué, ellos dicen por qué celebramos el grito de independencia cuando inicio, por qué mejor no lo celebramos cuando culminó que fue hasta 1829 el 27 de septiembre mejor ya cuando termina la independencia y esta es la forma en que me enseñaron historia a mí en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (*Entrevista 13/03/2015*).

Dania piensa sobre la asignatura de historia que no es una totalidad porque se ve de diferente manera a través de la visita al archivo, al comparar fuentes en internet, leer libros y compararlos. Para la estudiante la comparación es la que le ha dejado un aprendizaje al reflexionar y decidir la enseñanza de la historia. Como a continuación se muestra:

Dania: No todas las teorías de historia y autores aunque sea un mismo hecho no lo ven de una misma manera. Es seleccionar cuál es la historia que a nosotros más convence y así sacar de dos autores que nos puedan gustar y nosotros conjugarlas y ver cuál es la más asertiva. Seleccionar cuál es el documento que más va con el conocimiento que tenemos y comparar para así sacar sobre la historia cuál es el hecho que para nosotros es el correcto aunque la historia no es una totalidad verdadera en todos los aspectos porque todos los autores de los libros ven la historia de diferente manera.

Los maestros de historia de México nos enseñaron en su forma de impartir la clase que se enfocaban en los archivos, visitar archivos y comparar las fuentes de un libro y lo que él había encontrado en los archivos de los que el

visitaba. Otro maestro nos recomendaba libros para comparar el libro con otro que él también nos proporcionaba y cada uno tenía sus formas de enseñar. Uno si se enfocaba a su especialidad al visitar archivos y comparar fuentes en internet de páginas que él ya había visitado. El otro era más como leer libros comprarlos. Creo que de las dos a mí me dejó mucho aprendizaje porque partes de la historia que yo no conocía o las conocía pero de la forma que a mí me las enseñaron y veo que algunos maestros les cambian mucho, ven lo que para ellos está bien, tal vez para mí no sea la historia que más me convenza haciendo la comparación de diferentes documentos. Las comparaciones dejan más aprendizaje ya vamos reflexionando o seleccionando lo que a nosotros nos llame la atención y que creemos que es mejor para los alumnos, las formas en cómo dar la clase, o impartir lo que es la historia. Se me hacía más interesante porque los alumnos van seleccionando la historia. Los maestros se enfocaban mucho a la lectura, en que nosotros leyéramos pero algunas veces ellos no nos aclaraban dudas (*Entrevista 23/02/2015*).

Profa. Dania: Lo que aprendí en las especialidades fue comparar diferentes fuentes e impartir clases no sólo con el conocimiento de un solo documento de un solo autor sino compararlos y así sacar una mejor respuesta o una mejor solución a ciertos problemas de la especialidad. Ya nos deja un panorama más abierto de lo que es cierto tema con los maestros de especialidad. Si yo conocía cierto tema pero era muy reducido el conocimiento que yo tenía, así ampliaba el conocimiento a partir de las clases que nos impartieron en la escuela de lo que era la especialidad (*Entrevista 23/02/2015*).

Naomi piensa que la asignatura de historia tiene un fin, esa historia del pasado tiene consecuencias en el presente. Para ello se tienen que consultar fuentes que le permitan crear un concepto de los hechos. Ejemplo:

Naomi: Yo sabía cosas de historia pero quizás no las conocía así detalladamente, acá me enseñaron a no solamente ver la historia como algo así nomás por aprenderlo, o sea puede tener ya un fin esa historia que eso del pasado ya lo pasaron no, ese pasado tiene repercusiones en nuestro presente. También nos enseñaron en la especialidad de que no nada más hay una fuente en esto, sino que tenemos que consultar varias fuentes para así crear nuestro propio concepto del hecho; existen varias no hay una sola relación de un hecho sino que existen distintas opiniones y de eso ya armar nuestra propia conclusión (*Entrevista 23/02/2015*).

Los estudiantes Naomi, Axel y Miguel consideran que en su formación como profesores de historia se les ha enseñado a enseñar la historia de manera diferente: al razonar y no a memorizar como ellos lo hicieron. A continuación se presenta un ejemplo:

Miguel: Nos enseñaron una historia diferente, historia digamos más objetiva, más verdadera, más centrada en las cosas como realmente pasaron, no como las enseñan los libros de texto del gobierno, porque leíamos libros ajenos al gobierno (*Entrevista 7/03/2015*).

El estudiante Miguel piensa que la asignatura de historia debe ser atractiva y más centrada en la verdad. Para ello, toma en cuenta el enfoque de la asignatura para planear. El estudiante entiende el enfoque de enseñanza de la asignatura de historia como despertar la mente de los alumnos a través de interrogarlos y reflexionar sobre el presente a partir del pasado. De esta manera los alumnos obtienen nuevos aprendizajes pero sobre todo piensa que debe dejar más dudas sobre los contenidos que aprenden. A continuación un ejemplo:

Miguel: Principalmente intentar enseñar una historia más atractiva y más centrada en la verdad, al estudiar nosotros las asignaturas de la especialidad nos remitimos a ver los enfoques de la asignatura y planear a partir de los enfoques, hay dice que despertar la mente de los alumnos, entonces yo me enfoco mucho más en eso, en que los alumnos además de

salir con nuevos aprendizajes salgan con más dudas; dicen los nuevos enfoques que hay que propiciar que los alumnos interroguen o reflexionen todo eso, entonces para mi es mucho más interesante que los alumnos salgan con dudas del presente que claro para entenderlas hay que estudiar el pasado la historia (*Entrevista 7/03/2015*).

El estudiante Axel entiende la historia como una asignatura que compete a todos y cada uno de los sentidos de la vida diaria. Que lo que pasó el día de ayer tiene repercusiones en el presente y futuro. Por ejemplo:

Axel: La forma en cómo se tenía que tratar de enseñar la historia o la nueva forma como están buscando los historiadores de que se imparta la historia en el nivel secundaria de dejar de lado esa memorización como todos aprendimos la historia dejar de lado eso y darle más prioridad a la razón, al razonamiento de los muchachos claro con base en los mismos contenidos y ayudar o hacer que los alumnos entiendan que la historia es una de las asignaturas que competen a todos y cada uno de los sentidos de su vida diaria, porque los alumnos la ven como que la historia es lo más aburrido del mundo y para que la aprendo si son cosas que ya pasaron, y es así como los alumnos conciben la historia. Lo que yo aprendí fue lograr que los alumnos vean a la historia como algo que paso el día de ayer pero que les repercute su presente y posiblemente va a marcar su futuro o lo que es su porvenir, y aparte los contenidos son cosas que no tenemos muy claras, pero ahí mismo se nos aclararon (*Entrevista 24/02/2015*).

Axel no cree que el descifrar documentos de primera mano a partir de la paleografía le haya ayudado a enseñar a los alumnos de secundaria.

Axel: Los historiadores seguían su plan que tenían, en otra asignatura nos dedicábamos a la paleografía a descifrar lo que eran documentos de primera mano para trabajar con los alumnos, pero realmente nunca le vi así como gran impacto porque si nos ponían a descifrar la paleografía pero nunca en concreto la van a aplicar así con los alumnos. Lo aplique una o dos veces,

pero para nosotros era difícil muchas de las veces descifrarlo, fue una dinámica en la que los muchachitos decían no profe yo ya me aburrí hay esta su hoja, a lo mejor no la aplicamos bien o a la mejor si estuvieran un poco más legibles o no sé, pero si los muchachitos, y luego llegaban con lo peor, llegaban con nosotros a ver profe que dice aquí, a ver cambiamos de actividad muchachos porque también se nos dificultaba mucho. También hacíamos exposiciones de los Griegos y de Roma, era así como exposiciones al vapor porque ya era para fin de que tiene que tener esto porque si no van a sacar baja calificación hay estamos hace y hace, posiblemente se nos pegó algo, pero nunca se nos evaluó realmente yo considero como se nos debió de haber evaluado (*Entrevista 24/02/2015*).

7.4. Síntesis

En este capítulo se abordaron las representaciones sociales de seis estudiantes de profesor sobre tres de las asignaturas de la Didáctica de la Historia: (1) Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, (2) Observación y Práctica Docente e (3) Historia de México.

Las concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria se ubican en las teorías cognitivas que proponen los contenidos del Programa de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Los estudiantes retoman de las teorías solamente una parte del proceso de aprendizaje que los orienta para enseñar los contenidos de Historia de México para que los alumnos aprendan. Esta concepción nos lleva a suponer que la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos está orientada a la teoría evolutiva de Jean Piaget.

Los estudiantes retoman los distintos procesos de aprendizaje a través de ubicar la etapa evolutiva de desarrollo de los alumnos de secundaria. Otra forma es cuando utilizan términos para describir los distintos procesos que ocurren en los alumnos

cuando aprenden los contenidos de Historia como: “de qué manera aprenden”, “la forma en que aprenden”, “cómo procesan”, “conocimientos”, “habilidades” y “niveles de maduración cognitiva”. Estos términos indican que lo que más les interesa a los estudiantes es cubrir necesidades de los alumnos y se olvidan incluso de lo cognitivo y social del conocimiento.

La representación social de los estudiantes en relación con el término cognitivo se centra en un aspecto biológico a nivel cerebral a través de la maduración de los alumnos. Lo social no participa en la forma de aprender de los alumnos. Por ello, utilizan solamente el término “procesan”.

La teoría constructivista de Vygotsky no figura en las concepciones de los estudiantes de profesorado. Parece ser que los estudiantes consideran que esta teoría tiene un grado de complejidad que no les permite entender cómo aprenden los alumnos. Ésta puede ser una de las razones por las cuales ellos siguen utilizando como referente la de Piaget. Otra razón puede ser que sus profesores sigan dándole prioridad a esta teoría. Incluso que no se apoyen del programa de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes. Esto se debe, a que los profesores necesitan comprender el proceso de aprendizaje desde las teorías constructivistas y del procesamiento de información.

Las siguientes preguntas me permitieron llegar a la anterior interpretación: por qué los estudiantes hablan solo del desarrollo cognoscitivo de los alumnos desde la teoría evolutiva de Piaget, por qué los estudiantes no recurren a las teorías constructivista de Vygotsky y la del procesamiento de información para enseñar a aprender a los alumnos, por qué los estudiantes no retoman los conocimientos previos de los alumnos para reestructurarlos a partir de nuevos conocimientos.

Para Vygotsky el sujeto no construye el conocimiento como decía Piaget, sino que literalmente, reconstruye las experiencias personales que tiene cuando interactúa con su medio social con lo que afirma que el conocimiento es, a la vez, un producto personal y un producto social (Benejam, 2004, p. 55).

En Benejam (2004) Vygotsky distingue dos procesos complementarios para llegar al conocimiento: (1) el que lleva al conocimiento vulgar, (2) el que da lugar al conocimiento científico. El saber vulgar es producto del descubrimiento espontáneo y empírico del mundo externo. A través del entorno social el individuo acepta conceptos inducidos por impregnación. Estos conceptos se construyen por la experiencia directa y van de lo concreto a lo abstracto y los determinan estímulos del entorno como la proximidad, la repetición, el parecido y la abstracción de regularidades que se dan en la realidad física y social. El conocimiento científico lo proporciona la cultura organizada por los hombres al apoyarse de signos que no son evidentes pero son estímulos condicionados, creados artificialmente por los hombres y tienen un significado. Si la persona tiene el soporte de las asociaciones previas necesarias, reconstruye el significado de los signos o señas artificiales, los interioriza tiene conciencia de ellos y los conceptos que resultan se convierten en el motor de su comportamiento. El desarrollo cultural de un aprendiz aparece dos veces en dos niveles: (a) en el contexto social, (b) en el interior del alumno.

El contexto cultural en el aprendizaje brinda un conjunto de estructuras de significados a través de las cuales los alumnos dan forma a sus experiencias ya sean directas o mediadas. Las estructuras mentales o sistemas de relaciones que los alumnos han construido a lo largo de su vida por experiencia o a través de la enseñanza son muy operativas. Cuando el sujeto actúa estas estructuras mentales se ponen en funcionamiento y guían los procesos de selección de la nueva información y su interpretación. El alumno no se limita a filtrar la nueva información sino da significado o interpreta el mundo exterior. Los constructos previos forman una estructura de recepción de las nuevas ideas o conceptos que contaminan e influyen en el modo como responde el alumno a un nuevo aprendizaje. El paso del conocimiento de fuera al interior de la persona transforma el proceso, le cambia la estructura y las funciones porque cada alumno tiene una manera propia de interpretar.

Otra de las concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden los alumnos de secundaria se relacionan con la planeación de actividades. Para ellos, la planeación

les permite saber qué técnicas y estrategias pueden utilizar para enseñar los contenidos al considerar los gustos, intereses y características de los alumnos. Para Hernández & Pagès (2016) la planeación de actividades se realiza a partir de los conocimientos del profesor de los contenidos, las estrategias y las técnicas para enseñar. Los estudiantes han aprendido que la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos enseña a enseñar Historia. El profesorado al no tener claro que la asignatura enseña cómo aprenden los alumnos de secundaria tampoco le queda claro cómo enseñar los contenidos históricos. Ellos solamente aprenden a aplicar actividades, estrategias y técnicas. Para ellos la finalidad de planear es precisamente organizar solo la clase para aplicarla.

Una posible conclusión con respecto a las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos y Observación y Práctica Docente es que los estudiantes de profesorado no logran diferenciar lo que aprenden en cada una de las asignaturas. Para ellos en las dos asignaturas aprenden el desarrollo cognitivo de los alumnos, cómo construyen los alumnos el conocimiento a partir de razonar y de identificar su nivel o etapa de conocimiento desde una de las teorías cognitivas: la evolutiva de Piaget. Por ello, el profesorado explica los procesos de conocimiento de los alumnos a partir del aspecto biológico e individual y excluyen la parte social o colectiva.

Las concepciones del profesorado sobre cómo enseñar tienen que ver con las características físicas de los alumnos para aprender y la inteligencia emocional como es la motivación e interés por los contenidos. Ellas también incluyen la influencia del contexto pero no lo explican.

La formación en un currículo técnico, la falta de claridad de las finalidades de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente e Historia dan a entender a los estudiantes que el enseñar Historia consiste en ser expertos en el conocimiento de las teorías de aprendizaje desde Piaget. Esto lleva a los profesores de didáctica de las asignaturas a realizar actividades que no les corresponden. Los profesores de Observación y Práctica Docente apoyan a los

estudiantes en el diseño de secuencias de enseñanza. Mientras los profesores de la especialidad de Historia en el dominio de los contenidos.

Los profesores de didáctica manifiestan una serie de confusiones al enseñar las diferentes asignaturas al estudiantado. En Observación y Práctica Docente el cómo enseñar se refiere a observar para planear. Para los profesores de esta asignatura es muy importante que los estudiantes aprendan a observar y utilizar la teoría para diseñar estrategias y herramientas. De esta manera los estudiantes atienden a las problemáticas de su práctica educativa identificadas a través del registro y su análisis.

Los estudiantes consideran la enseñanza a partir del dominio de los contenidos para diseñar actividades y dar solución a los problemas que presentan los alumnos al aprender los contenidos de historia de México. Estos componentes se han centrado más en resaltar las limitaciones que tienen los alumnos en el aprendizaje de la historia de México que en revisar los estudiantes de profesorado las experiencias que los han conducido a construir esta forma de pensar la enseñanza de la historia.

La función selectiva de la enseñanza a través de un currículo centrado en temas que conceden un alto estatus al conocimiento técnico. (Apple, 1986) hace suponer a los estudiantes de profesor que para enseñar historia necesitan ser expertos en los contenidos, el conocimiento de los alumnos a través de la teoría evolutiva y del análisis de la práctica educativa. De esta manera los estudiantes creen lograr el orden, atención e interés de los alumnos para aprender.

Para los estudiantes el profesor de didáctica de la asignatura de Observación y Práctica Docente es el que analiza su desempeño, avances y el superar sus dificultades. La formación profesional de los estudiantes desde esta perspectiva no les permite ser conscientes de su concepción de enseñar y aprender Historia.

Las concepciones de los estudiantes sobre la asignatura de Historia se ubican en las corrientes historiográficas como el positivismo, la Escuela Francesa de Annales, la Nueva Historia y en la transposición didáctica. Estas concepciones forman parte

del discurso de las asignaturas de la especialidad de Historia del Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria. Estas concepciones se ubican en cinco formas de ser un profesor de estudios sociales: (a) un dador de la información, (b) un profesor experto en el conocimiento del contenido, (c) un profesor con “carácter”, (d) un profesor cariñoso y comprometido, (e) un profesor poderoso (Crowe & Hawley, 2012).

CAPÍTULO 8. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS Y LAS FINALIDADES SOBRE LAS TRES ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

En el presente capítulo se analizan las representaciones sociales de seis estudiantes de profesorado de octavo semestre de la Licenciatura en Educación secundaria. El análisis retoma las ideas, los conocimientos y las opiniones de los estudiantes en relación a los objetivos y las finalidades de tres asignaturas de Didáctica de la Historia.

El capítulo lo conforman cuatro apartados: 8.1- Los objetivos y finalidades de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, 8.2- Los objetivos y finalidades de la asignatura de Observación y Práctica Docente, 8.3- Los objetivos y finalidades de la asignatura de Historia de México, 8.4- ¿Para qué deben aprender los alumnos de secundaria Historia? y 8.5 síntesis

8.1. Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos

Los estudiantes utilizan las siguientes frases para definir la finalidad del aprendizaje de los contenidos de Desarrollo de los Adolescentes “están pasando por una edad o etapa”, “conocer sus características para trabajar”, “conocer cómo aprenden”.

Los estudiantes Axel, Miguel, Josué y Naomi piensan que la concepción que tienen los alumnos sobre la finalidad de aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes está relacionada con la etapa de desarrollo que atraviesan los alumnos de secundaria. La concepción de los estudiantes se ubica en la teoría evolutiva de Jean Piaget. Para ello utilizan el término “etapa”. El siguiente ejemplo muestra la opinión de uno de los estudiantes:

Josué: Para saber cuáles son sus conflictos, sus inquietudes, sus intereses, sus gustos o sustos. Para saber que esa etapa es un poco difícil o un mucho difícil dependiendo de cómo los papas les hayan dado herramientas, pero para mí es para conocerlos mejor para saber con quién estoy tratando (*Entrevista 9/03/2015*).

La representación social de los estudiantes Axel, Miguel, Dania y Yesica sobre la finalidad de aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos está relacionada con conocer las características físicas de los alumnos. Enseguida un ejemplo:

Yesica: Es sumamente importante conocer a los alumnos en todos los aspectos biológicos, psicológicos, físicos. Este conocimiento que vamos adquiriendo sabemos darle frente a lo que ellos tal vez o igual están pasando por una situación, un trauma en cuanto a lo físico y si estamos preparados sabemos darle una buena salida a esas circunstancias. El niño no conoce su cuerpo se asusta y uno puede ayudarle en ese aspecto. Cuando un alumno está pasando por estas situaciones se distrae fácilmente en la escuela no pone atención piensa otras cosas, esta distraído, anda en otro mundo. Si nosotros tenemos el conocimiento para llegarle al alumno y solucionar el problema u orientarle qué es lo que está pasando el niño ya se enfoca en la escuela siente que le importa (*Entrevista 13/03/2015*).

La concepción de Miguel y Dania sobre aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes es conocer las características cognitivas de cómo aprenden los alumnos de secundaria. Para saber tratarlos o dirigirse a ellos. El siguiente ejemplo muestra sus opiniones:

Dania: Para conocer a los adolescentes con los que estás trabajando. Los alumnos si no los conoces cómo vas a impartir clases, vas con los ojos cerrados porque no sabes nada de ellos de sus comportamientos, cómo aprenden o cómo tratarlos. Es importante saber cómo dirigirte a ellos y como tratarlos de una manera más correcta. Podemos llegar y pararnos frente al

grupo pero no sabemos qué hacer, cómo tratarlos. Eso sería algo incorrecto es como pararse cualquier persona sin tener conocimiento de lo que es impartir clases en secundaria (*Entrevista 23/02/2015*).

El estudiante Axel su concepción de enseñar historia está relacionada con aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Para el estudiante la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes es donde aprende a enseñar historia. Enseguida se muestra:

Axel: Desarrollo de los adolescentes nos ayuda a enseñar historia, la misma adolescencia es un devenir de la propia historia, ósea todo ser humano sus acciones que realiza es parte de la historia, entonces la adolescencia es parte de ello mismo, está todo ligado, yo ligo todo a la historia (*Entrevista 24/02/2015*).

La concepción de los estudiantes sobre los objetivos o finalidades de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos se relaciona con la etapa de desarrollo de los adolescentes. Para ello se centran en las características físicas y cognitivas de cómo aprenden los alumnos de secundaria.

Para la psicología del niño el crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico. Para comprender este crecimiento mental se tienen que considerar las influencias ambientales que adquieren importancia a partir del nacimiento desde el punto de vista orgánico como del mental (Piaget, 2015).

Esto nos permite conocer la falta de claridad que existe en el plan de estudios y la formación de los estudiantes en relación con los objetivos y las finalidades de la enseñanza de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes. Los estudiantes solo se apoyan de la teoría cognitiva de Piaget para explicar cómo aprenden los alumnos de secundaria dejando fuera la parte social.

Los estudiantes deben tener claro que el programa de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos (2001) entre sus finalidades se encuentra:

El estudio analítico de las capacidades y habilidades del pensamiento, las condiciones que lo favorecen o limitan su desarrollo y las posibilidades para propiciarlo en la escuela secundaria.

Brindar a los estudiantes las oportunidades de reflexionar, analizar, expresar sus ideas y argumentarlas, plantearse hipótesis, cuestionar y resolver problemas; todas estas operaciones mentales que propician la toma de decisiones cada vez más consientes.

El análisis de las teorías sobre el desarrollo cognitivo más influyentes en la actualidad, enfatizando los aspectos objeto de debate apoyados en trabajos recientes de investigación sobre procesos cognitivos en los adolescentes.

Los futuros profesores adquieran conocimientos más sólidos sobre las características de los adolescentes y que el maestro tenga altas expectativas sobre las posibilidades de los alumnos para desempeñar un papel más participativo en sus procesos de aprendizaje (p. 10).

8.2. Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Observación y Práctica Docente

La observación de acuerdo a las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias se centra en el clima de trabajo que se establece en la clase, el dominio de los contenidos y el enfoque de enseñanza en particular de la asignatura de la especialidad (p. 11).

Si en las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias se propone lo anterior por qué el estudiante Axel dice que la finalidad de la asignatura de Observación y Práctica Docente es observar y practicar. El estudiante aprendió a observar cómo se comportan los adolescentes, cómo les gusta ser tratados y de qué forma trabajan. En el Plan de Estudios 1999:

La observación es una habilidad intelectual que los normalistas desarrollan mediante diversas actividades, un recurso imprescindible para conocer la vida escolar en la secundaria. Se pretende a través de la observación que los estudiantes adquieran sensibilidad para percibir que cada grupo es diverso porque quienes lo integran, aunque comparten ciertas características como adolescentes, provienen de familias y contextos sociales distintos y tienen necesidades, actitudes y reacciones diferentes, que el maestro debe tomar en cuenta al enseñar (p.10, 11).

Enseguida se presenta un ejemplo:

Axel: Tenemos que observar cómo se comportan los adolescentes, hay que observar cómo les gusta a ellos ser tratados, de qué forma trabajan no lo que nosotros creíamos eso es en cuanto a la observación, y de la práctica pues para ir mejorando hacer el análisis de resignificar y volver a planear y entonces ir otra vez al frente y tratar de corregir los errores o acentuar los aciertos (*Entrevista 24/02/2015*).

La práctica docente es sistemática, reflexiva y analítica y propicia en el futuro maestro el desarrollo de las competencias didácticas. (p. 12) Los estudiantes Axel, Miguel, Josué, Dania y Yesica consideran solamente la última característica en el análisis de la práctica. Esta última, les permite resignificar la práctica para mejorar la planeación al enseñar historia. A continuación un ejemplo:

Miguel: Así breve yo creo que para mejorar siempre para no estancarnos en la comodidad de hacer una práctica que muchas de las veces no es buena, y para estar siempre mejorando nuestras prácticas, nuestra forma de enseñar y ofrecer un mejor servicio, una mejor labor docente (*Entrevista 7/03/2015*).

Josué piensa que el analizar las acciones de los alumnos y resignificarlas le permite hacer una propuesta y saber cómo influye en ellos para que aprendan. Incluso para que los alumnos estén ordenados, atentos, motivados e interesados de acuerdo a la reforma de educación básica. Es evidente que la concepción del estudiante en

relación con los objetivos y las finalidades no considera el aspecto cognitivo del alumnado y tampoco a él como parte del proceso de enseñar historia. Levstik & Barton (2004) consideran que los propósitos que guían realmente su práctica son el control y cubrir el currículum. Enseguida se muestra el fragmento de la entrevista:

Josué: Para analizar las acciones de los alumnos y resignificarlas, hacer una propuesta de cómo esta influye en ellos para que aprendan. Para que los alumnos estén ordenados en la clase, atentos como dice la nueva reforma motivados, interesados (*Entrevista 9/03/2015*).

Naomi dice que la finalidad de la asignatura de Observación y Práctica Docente es aprender a planear, estudiar los contenidos y sobre todo ser maestro. La estudiante relaciona el ser maestro con saber planear y estudiar los contenidos para tener un dominio de ellos. Sin embargo, un aspecto importante de la formación inicial de los estudiantes para el ejercicio de la docencia no es solamente:

Un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza sino un conjunto de habilidades y actitudes que se adquieren cuando los estudiantes normalistas conozcan las características de la vida escolar en la secundaria y enfrentes desafíos al establecer relación directa con los adolescentes y al realizar actividades de enseñanza en los distintos grados de este nivel educativo (Plan 1999, p. 69)

Se presenta enseguida lo que dice la estudiante:

Naomi: Porque ahí fue donde aprendí a planear y que ser maestro no es nada sencillo. Ser maestro tenía la idea es pararse ahí y dar clases y ya. Cuando me enfrento a la realidad dije no, por ejemplo no sabía que hay que hacer planeaciones, que hay que estudiar, que un día antes o tiempo atrás estudiar el contenido que les vas a dar. Observación y Práctica Docente me ayudo en la elaboración de planeaciones porque sufría muchísimo al principio porque no sabía lo que era una planeación y a organizar mis tiempos. Al principio era

una actividad para toda la clase y fue la planeación y la organización de las actividades lo que me ayudo (*Entrevista 23/02/2015*).

Las concepciones de los estudiantes sobre la finalidad de la asignatura de observación y práctica docente se relacionan con el comportamiento y gustos de los alumnos, y con la planeación y dominio de contenidos para mantener un orden social en el aula.

Los estudiantes consideran que la práctica les permite conocer a los alumnos en sus reacciones y formas de enseñanza. Incluso consideran de suma importancia conocer el comportamiento de los alumnos y la organización de las escuelas para identificar lo que les afecta al aprender. La idea que tienen de aprendizaje está relacionada con el comportamiento de los alumnos. Los estudiantes creen que la confrontación de la teoría en la práctica les brinda madurez en su profesión. Enseguida un ejemplo:

Dania: Pues igual que en desarrollo de los adolescentes para conocer los alumnos, porque ya conocimos lo que es lo teórico, pero ahora hay que ir a conocerlos en las escuelas cuál es su comportamiento, qué de lo que aprendiste en la teoría pasa en la secundaria o en cierta secundaria, por qué no todas las secundarias son iguales ni los alumnos son iguales todos, tienen diferentes formas de comportarse en la escuela, y la escuela tiene una organización diferente que afecta el comportamiento de los alumnos (*Entrevista 23/02/2015*).

8.3. Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Historia de México

Las frases que los estudiantes utilizan para conceptualizar la finalidad de la enseñanza de la Historia de México son las siguientes: “pensamiento crítico”, “razonen”, “ellos son parte de la historia”, “los alumnos son agentes históricos”, “historia nacional o familiar”, “no debemos excluirnos de la historia”, “los alumnos son parte de la historia que todo lo que son es producto de lo que en un tiempo paso

y él puede incidir en el futuro”, “los alumnos a través del estudio del pasado pueden comprender su presente y planear o prever su futuro”, “Historia de México enfocada a promover un amor al país, a la bandera, a los colores, un sentido nacionalista, una identidad nacional, amor a la patria”, “la historia ayuda a que el alumno sea consciente de sus acciones”, “el alumno vea las permanencia que nos han dejado los procesos históricos”, “el pensamiento histórico es tener un estado de consciencia”, “el propósito es que los alumnos sepan a dónde van, de dónde vienen, saber ubicarse en el tiempo y espacio, tener simultaneidad”, “se sientan parte de una nación y saber por qué están aquí”.

Los siguientes ejemplos muestran las respuestas de algunos estudiantes:

Miguel: Bueno la historia de México de acuerdo a lo que dicen los programas o los enfoques, el sentido del estudio de la historia tiene como finalidad que los alumnos a través del estudio del pasado puedan comprender su presente, los hechos contemporáneos, planear o prever su futuro y el pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla o repetir los mismos errores. La historia de México, historia de tercer grado se enfoca a fomentar un amor a la patria, al nacionalismo, a la bandera y dar el sentido al tener ciertos ídolos como Miguel Hidalgo héroes de nuestro país. En los libros de texto así lo manejan, pero en realidad las cosas no sucedieron así. Entonces la historia de México está más enfocada a promover un amor al país, a la bandera, a los colores, un sentido nacionalista, una identidad nacional amor a la patria (*Entrevista 7/03/2015*).

Josué: Una de las finalidades es que el alumno sea consciente de que él es parte de la historia que todo lo que él es, es producto de lo que en un tiempo pasó y que él como individuo puede incidir en lo mucho o poco para que el futuro o lo que viene sea mejor o peor o siga igual. Parte de la historia ayuda a que el alumno sea consciente de sus acciones de lo que hace o no hace. El alumno es conscientes de sus acciones al ver los errores, los beneficios, las desgracias, los éxitos que se tuvo en cierto siglo, y que él diga: yo estoy

haciendo lo mismo, o tal problema se dio allá y yo no he hecho nada. El alumno vea las permanencias que nos han dejado los procesos históricos. Les pregunto a los alumnos sobre el tema de la segunda guerra mundial qué herencia nos ha dejado esa guerra. Les digo pero de algo que disfrutamos ahora. Los alumnos responden la ciencia y la tecnología profe, la paz dijo un niño por qué le pregunto imagínense si hubieran ganado los alemanes sería un problema porque los judíos eran los primeros en la lista para exterminar pero de ahí todos. Esa es la forma en que los alumnos van experimentando lo que nos pasó hace varios siglos (*Entrevista 9/03/2015*).

Axel: La finalidad de la historia de México a mi consideración es que los alumnos despierten o que liberen ese pensamiento crítico que razonen acerca de que ellos son parte de la historia. Los alumnos son agentes históricos, que por muy pequeña las cosas que ellos puedan llegar a hacer repercuten ya sea en la historia a nivel nacional o posiblemente algo más pequeño su familia, pero que a fin de cuentas queda un registro de ello, y entonces no debemos excluirnos nosotros de la historia. Los alumnos hay que hacerlos entender que ellos son igual que todos, actores de su propia historia. Yo lo considero de esa forma de ir formando en ellos un sentido de propiedad de que se sientan bien consigo mismos, es decir orgullosos de poder decir bueno yo soy mexicano, yo conozco mi historia y por eso me siento orgullosos de ello, porque la mayoría de nosotros no la conocemos y solamente criticamos. Entonces hacer conscientes a los muchachos, de esa conciencia histórica eso es lo importante yo creo (*Entrevista 24/02/2015*).

Las frases utilizadas por los seis estudiantes me permitieron conocer sus representaciones sociales con respecto a la finalidad de la enseñanza de la Historia de México están vinculadas con lo que establece el Plan de Estudios (2011) de Educación Secundaria. El programa plantea que:

El conocimiento histórico actual es heredero de una larga reflexión sobre el sentido y el valor formativo que tiene para los alumnos el análisis de la

sociedad. Por esta razón, la complejidad del mundo actual, resultado del continuo y acelerado proceso de transformación de las sociedades, plantea a la Educación Básica el reto de brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad (p. 14).

Las concepciones de los estudiantes sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia de México están relacionadas con los conocimientos que tienen en relación con los propósitos y el enfoque de enseñanza del Programa de Historia de Educación Básica Secundaria. Estas concepciones coinciden con lo que se establece en el Campo de Formación Específica de la Especialidad: Historia (2001):

El estudio de la Historia Universal y la Historia de México su finalidad es que los estudiantes obtengan una visión ordenada y de conjunto de los principales acontecimientos y procesos históricos que con otro nivel de profundidad enseñaran a los adolescentes. Por esta razón el tratamiento de los contenidos es semejante al propuesto en el enfoque de enseñanza de la educación secundaria; es decir se trata de una selección de contenidos que den cuenta de transformaciones importantes y de una prolongada influencia en la historia de la humanidad y pongan énfasis en los procesos de cambio de la vida material, la organización social, la cultural, el uso de la tecnología, entre otros. Esta selección pretende disminuir el excesivo énfasis que tradicionalmente se le ha puesto en la historia política y militar, y dar peso al estudio de procesos históricos cuya influencia se prolonga hasta el presente (p. 10).

La concepción de los estudiantes sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia de México se ubica en las corrientes de pensamiento que iluminan la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los estudiantes interpretan la enseñanza de la Historia de México bajo la concepción radical o crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales. Los estudiantes consideran de acuerdo con Benejam (2004) “Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su

propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas” (p. 41).

La Didáctica de las Ciencias Sociales desde este paradigma se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas. Aunque esto implique aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. Esto permite al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político.

8.4. La finalidad de que los y las alumnas de secundaria aprendan historia

Los estudiantes opinan que la finalidad de que el alumnado de secundaria aprenda historia engloba la finalidad de la enseñanza de la Historia de México. Para los estudiantes la finalidad de que el alumnado de secundaria aprenda historia implica: (a) reforzar los conocimientos que traen de la primaria, (b) aprendan la historia con un enfoque actual, (c) metodología de trabajo, y la (d) finalidad de aprender historia. Enseguida se muestran algunos ejemplos de lo que implica el que los alumnos de secundaria aprendan historia:

Axel: Pues ahí yo creo que englobaría en parte lo que acabo de decir, y otra para reforzar o para hacer el trabajo que no se hace en primaria, si porque bueno al menos dónde yo estuve practicando llegan casi en blanco de la primaria en la cuestión de historia, o llegan con lo clásico de apréndanse todos los personajes de la revolución, así es como llegan. Entonces yo creo que es importante que los muchachos de secundaria que aprendan la historia con el enfoque de hoy en día, porque sirve para todo y más para reforzar esos conocimientos. El enfoque de ahora que estamos trabajando con los alumnos es desarrollar esa conciencia histórica, desarrollar esa conciencia histórica con base en qué ya no tanto fechas y personajes, este se puede decir pues si usted gusta hasta mitológicos, porque luego nuestros héroes nacionales que agarraban la bandera y se aventaron y no sé qué, y ellos crecen con esa

ideología, y por una parte considero que está bien, pero después crecen y se dan cuenta que entonces dicen la historia simplemente no, yo eso es lo que considero más importante de ese enfoque que ya se les da apertura a los muchachos o la pauta para que ellos hagan su propio análisis de decir bueno eso es lo que dice el libro, pero el maestro nos ha enseñado que investiguemos en otras fuentes, que hagamos esto que preguntemos y eso que el adolescente nos está dando es real, y es lo que yo considero muy importante de este nuevo enfoque, poner a los adolescentes en duda, hacerlos que traten de razonar esa historia y que se incluya en ella (*Entrevista 24/02/2015*).

Josué: La finalidad de que aprendan historia, para que la usen en su vida cotidiana. La historia tiene su función y su praxis en la vida cotidiana no se queda ahí, es lo que le digo a los alumnos: esto que estamos viendo tiene su finalidad haya, es decir ustedes están al lado la vemos con otro tema, pero ustedes tomen un periódico, un libro cual sea y ustedes pueden entender que eso es producto de cierto descubrimiento científico, es producto del periódico, de la reforma con Martín Lutero hay comienzan las imprentas. Le digo para que lo que pasa alrededor de ustedes sepan que no surgió, sino que es un conocimiento acumulado de la humanidad que ahorita lo tenemos. Yo puedo decir que es para que sean mejores ciudadanos, sepan convivir mejor, sepan entender que lo que tenemos es una herencia, es algo que nos han delegado las personas que ya nos presidieron (*Entrevista 9/03/2015*).

Yesica: Casi es similar a la finalidad de la enseñanza de la historia de México. Es importante que los alumnos se hagan críticos con el presente. Si los alumnos se hacen críticos en el presente aprenden historia y más a su edad que están en un proceso en donde ellos captan las cosas y aprenden por ejemplo: alumnos en las noticias maestra salió esto y se parece al proceso que estamos viviendo. Esto sirve para darle repuesta a lo que paso hoy y saber por qué está pasando hasta la delincuencia, las drogas en todo. Los alumnos han captado que todo viene desde atrás. Incluso los alumnos dicen: maestra nuestra estabilidad viene después de la Independencia nunca tuvimos un

rumbo fijo y casi estamos igual. Es importante que los alumnos aprendan historia no por el simple hecho de grabarse datos, fechas, personajes no, sino para que se hagan críticos, analíticos en lo que pasa hoy y saber transportarse en el pasado y en el presente constantemente y así poder tomar ejemplos de cómo solucionar ciertas cosas hasta en su vida cotidiana (*Entrevista 13/03/2015*).

Esto significa que las representaciones sociales de los estudiantes en relación con la finalidad de aprender historia en secundaria están ubicadas según Benejam (2004) en una concepción crítica donde la enseñanza se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada.

Las representaciones sociales de los estudiantes pueden parecer similares y tengan elementos comunes como por ejemplo: las finalidades o propósitos y el enfoque de enseñanza. Las repuestas de los estudiantes y las semejanzas de sus discursos en relación con los objetivos y las finalidades permiten conocer la falta de claridad que existe en el plan de estudios y por consecuencia en la formación inicial en relación con los objetivos y las finalidades en la enseñanza de la Historia de México en secundaria.

8.5. Síntesis

En este capítulo se abordaron las representaciones sociales de los estudiantes de profesor sobre los objetivos y finalidades de tres asignaturas de Didáctica de la Historia. La concepción de los estudiantes sobre la finalidad de aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos se relacionan con la etapa de desarrollo, las características físicas y cognitivas de cómo aprenden Historia los alumnos de secundaria.

Las concepciones de los estudiantes sobre la finalidad de la asignatura de Observación y Práctica Docente están vinculadas con planear y dominar contenidos a través de identificar el comportamiento y gustos de los alumnos. La concepción

de los estudiantes sobre cómo aprender se relaciona con el comportamiento de los alumnos.

Las concepciones de los estudiantes sobre las finalidades de enseñar Historia de México se relacionan con los propósitos y el enfoque de enseñanza del Programa de Historia de Educación Básica: Secundaria y con lo que establece el Campo de Formación Específica de la Especialidad: Historia (2001).

Para los estudiantes la finalidad de enseñar Historia de México engloba el que los y las alumnas de secundaria aprendan Historia en secundaria. Ellos consideran entre las finalidades el reforzar los conocimientos previos que traen los alumnos de la primaria, el trabajar con un enfoque actual que lleve a desarrollar en los alumnos una conciencia histórica. Los estudiantes piensan en una metodología de trabajo que innove los métodos rutinarios con los que se enseña la Historia. Los alumnos han de ser conscientes de la finalidad de la historia al ser críticos. Los estudiantes para enseñar Historia a los alumnos de secundaria se sitúan en una concepción crítica (Benejam, 2004). Al hablar de dominar contenidos para planear pero nunca de unas finalidades al servicio de los alumnos.

Las finalidades de la enseñanza de la historia en secundaria no son claras porque los estudiantes no tienen presente que para que los alumnos sean críticos no basta con dominar contenidos para planear. Los estudiantes necesitan unas finalidades al servicio de los alumnos para enseñar para la democracia. Los alumnos expresan este conocimiento en su actitud y vida social.

CAPITULO 9. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS FORMADORES DE PROFESORES EN RELACIÓN CON TRES DE LAS ASIGNATURAS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

El objetivo central de este capítulo es describir y analizar las representaciones sociales de siete formadores de profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente y Especialidad de Historia de México. El trabajo también explora las representaciones sociales de los profesores en relación con las finalidades sobre las tres asignaturas de Didáctica de la Historia y la escuela secundaria.

La recogida de datos incluye entrevistas aplicadas a siete profesores: tres de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos; dos de Observación y Práctica Docente y dos de la Especialidad de las asignaturas de Historia de México con las que se indagaron sus opiniones, conocimientos y creencias en relación a las tres asignaturas y su participación en la enseñanza de la historia. Las técnicas empleadas para el análisis de datos fueron: el análisis de frecuencias y tabulaciones de los cuestionarios de las entrevistas. Los temas que emergieron fueron desarrollados y ordenados a partir de las preguntas que conforman la entrevista.

Las preguntas de la entrevista incluían: ¿Qué deben aprender los estudiantes en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, Observación y Práctica Docente y de las asignaturas de la especialidad de Historia?, ¿Cuál de todos los cursos de desarrollo de los adolescentes contribuye más para que aprendan a enseñar los estudiantes?, ¿Desarrollo de los adolescentes procesos cognitivos enseña a enseñar?, ¿Cómo contribuyen las asignaturas de Observación y Práctica Docente y las asignaturas de la especialidad de la disciplina de Historia para que los estudiantes aprendan a enseñar Historia?. Para identificar las finalidades de la enseñanza de la Historia las preguntas fueron: ¿Para qué cree que deben los estudiantes aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos?, ¿Para qué cree que deben los estudiantes aprender contenidos de Observación y Práctica Docente?, ¿Para qué cree que deben los

estudiantes aprender contenidos de la Especialidad de la Disciplina de Historia?,
¿Cuál es la finalidad de enseñar los contenidos de Desarrollo de los Adolescentes?,
¿Cuál es la finalidad de enseñar Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos?,
¿Cuál es la finalidad de enseñar Observación y Práctica Docente?,
¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de la Historia de México?, ¿Cuál es la finalidad de que los y las alumnas de secundaria aprendan Historia?

9.1 Representaciones sociales de los formadores de profesores sobre la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos

9.1.1 Concepciones de los formadores de profesores en relación a lo que aprenden los estudiantes de profesor y el alumnado de educación secundaria

Las concepciones de los formadores de profesores de las tres asignaturas de la Didáctica de la Historia con respecto a lo que aprenden los estudiantes de profesor del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México (CAMZ) en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos se ubican en dos teorías cognitivas: (a) la evolutiva de Piaget y (b) la teoría del procesamiento de información. Las concepciones de los formadores de profesores también se encuentran ubicadas en (c) la enseñanza de una historia académica y para planear, y en (d) la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos enseña a los estudiantes de profesorado a aprender historia para enseñarla.

La psicología evolutiva de Jean Piaget. Las concepciones de los formadores de profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos e Historia de México sobre lo que aprenden los estudiantes de profesor se ubican en la teoría evolutiva de Piaget. Ellos consideran que lo que deben aprender los estudiantes es la etapa de desarrollo de los alumnos. Para ello utilizan frases como: “en qué momento”, “en qué periodo”, “en qué etapa los adolescentes están de su desarrollo del pensamiento”, “operaciones formales para hacer

abstracciones”. A continuación se presentan las opiniones de dos de las formadoras de profesor de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes e Historia:

Soledad: Qué es lo que están pasando los adolescentes para que ellos puedan aprender los conocimientos que llevan en cada una de sus asignaturas, qué es lo que sucede, entonces ellos tienen que saber reconocer en qué momento están, en qué período, en qué etapa dependiendo de cada uno de los autores que estamos revisando ya sea Piaget o Vygotsky (*Entrevista 25/ 02/ 2015*).

Laura: Sobre todo la cuestión cognitiva el saber en qué etapa los adolescentes están de su desarrollo del pensamiento, si ya están las operaciones formales ya pueden hacer abstracciones los alumnos (*Entrevista 27/ 02/ 2015*).

Los profesores también utilizan las siguientes frases: “el procedimiento que ha de seguir el adolescente para poder aprender”, “conocer los mecanismos mediante los cuales el adolescente aprende o “cómo funcionan las estructuras mentales”, “el procedimiento que siguen los adolescentes para aprender la disciplina de la historia” “conocer los mecanismos mediante los cuales el adolescente aprende”. Estas fases se refieren al proceso de aprendizaje que han de seguir los alumnos para aprender historia de México.

La representación social del profesor Antonio de las asignaturas de la especialidad de historia de México sobre qué deben aprender los estudiantes en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos es más procedimental porque apoya a los estudiantes para una intervención pedagógica que les dé resultados. El profesor no cuenta con un conocimiento de la asignatura, ni de los contenidos que la integran.

La profesora Roxana de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos con la pregunta: “¿cómo aprenden los alumnos?” se refiere al “proceso”. Ella entiende la palabra “proceso” como habilidades metacognitivas en estudiantes de profesorado y alumnos de secundaria. La profesora considera que

si los estudiantes aprenden el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria van a solucionar los problemas que se presentan cuando les enseñan historia. Enseguida se presenta un ejemplo:

Roxana: Cómo aprenden mis alumnos el cómo nos dice, nos habla sobre el proceso, el cómo nos habla sobre las habilidades meta cognitivas que tenemos que ir logrando, primeramente en ellos como estudiantes, la asignatura tiene que ir enfocada primeramente en ellos, que ellos vayan favoreciendo, desarrollando habilidades cognitivas y meta cognitivas que les permitan salvar, solucionar problemas y re solucionar problemas (*Entrevista 24/02/2015*).

La representación social de la profesora Roxana sobre la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes Procesos Cognitivos es que enseña a enseñar. Pero los procesos cognitivos no enseñan a los estudiantes a enseñar. Los enseña a pensar cómo deben de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos se apoyan en el contexto áulico, escolar y en las necesidades y capacidades de los alumnos y cuidar aspectos del proceso.

La concepción de los formadores de profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos Roxana y César en relación a cómo aprenden los estudiantes y alumnos de secundaria es a partir de cómo aprenden ambos. Ellos piensan que los estudiantes necesitan que los alumnos tengan una maduración biológica a nivel cerebral para desarrollar una serie de procesos psicológicos para poder aprender. Los profesores Roxana, César y Lourdes están interesados solamente en que los estudiantes de profesorado aprendan cómo funcionan las estructuras cognitivas de los alumnos de secundaria para aprender. Porque dependiendo del nivel cognitivo y físico de los alumnos van a ser las estrategias.

La representación social de los profesores sobre cómo aprenden los estudiantes de profesorado y los alumnos de secundaria está relacionada con el aspecto biológico

e intelectual. Los estudiantes tienen que conocer el nivel cognitivo de los alumnos de secundaria para diseñar estrategias de aprendizaje.

Los profesores de Desarrollo de los Adolescentes creen que los estudiantes han aprendido cuando diseñan la planeación y logran el cambio conceptual en los alumnos. Sin embargo, los profesores consideran que los estudiantes necesitan aprender a “pensar cómo deben llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje”. Esto para propiciar buenas estrategias y actividades de acuerdo al bagaje biológico intelectual que el alumno trae consigo.

La teoría del procesamiento de información. La concepción que tiene el profesor César sobre qué aprenden los estudiantes y alumnos de secundaria se encuentran identificadas en las teorías del procesamiento de información. Sin embargo, el profesor menciona que en las teorías de Piaget y de Vygotsky. El profesor considera que los estudiantes de profesor tienen que aprender en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos “la forma en que los alumnos de secundaria adquieren el conocimiento”. Él utiliza el concepto “adquieren” para referirse a las teorías de Piaget y Vygotsky. Pero el concepto se ubica en las teorías del procesamiento de información que se proponen en el Programa de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Enseguida se presenta lo que menciona el profesor:

César: La forma en que el ser humano adquiere conocimientos. Los estudiantes deben manejar la adquisición de conocimientos de diferentes autores por ejemplo sería de manera más puntual desde Vygotsky desde Piaget (*Entrevista 3/03/2015*).

La profesora Laura de Historia considera que los estudiantes en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes aprenden a desarrollar en los alumnos de secundaria nociones superiores para fortalecer la conciencia histórica y así desarrollar el pensamiento histórico. Para ella, las nociones superiores forman parte del pensamiento de los alumnos. La profesora Laura considera que las nociones

superiores se “adquieren” a través de lecturas, visitas al museo o a la biblioteca. El concepto adquieren se ubica en la teoría cognitiva del procesamiento de información del programa de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Enseguida se presenta un ejemplo:

Laura: Los alumnos van a aprender a desarrollar otras nociones superiores que desarrollen y fortalezcan sobre todo la conciencia histórica. Tenemos que iniciar a desarrollar nociones que son cuestiones ya del pensamiento y que no se adquieren de un día para otro, sino con lecturas, con visitas a museos, con visitas a la biblioteca (*Entrevista 27/02/2015*).

La representación social de los profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes y especialidad de Historia sobre lo que aprenden los estudiantes y alumnos de secundaria se relacionan con el adquirir el conocimiento.

La enseñanza de una historia académica para planear. Los profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos y Observación y Práctica Docente consideran que los estudiantes deben aprender la teoría de la psicología evolutiva de Piaget y la constructivista de Vygotsky para diseñar las actividades de práctica docente. Para ello, los estudiantes tienen que conocer los conocimientos previos e intereses de los alumnos de secundaria para motivar y estructurar su conocimiento.

Los profesores no dicen cómo pueden estructurar el conocimiento los estudiantes para que los alumnos aprendan. Ellos se centran en la motivación de los alumnos y olvidan la parte cognitiva y social para aprender. Enseguida se presentan algunos ejemplos:

César: Los diferentes actores y sus diferentes propuestas para que los alumnos tengan elementos para contextualizar este conocimiento en el diseño de sus actividades de práctica que implica desde conocer los conocimientos previos, diseñar en base a los intereses de los alumnos para

sí poder motivarlos y también estructurar un conocimiento que parta de lo mínimo hacia la complejidad (*Entrevista 3/03/2015*).

Los profesores de Observación y Práctica Docente dicen que los estudiantes aprenden en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos a diseñar actividades o estrategias que consideran los procesos cognitivos de los alumnos de secundaria. Ellos consideran que la asignatura también les enseña a los estudiantes a tomar decisiones en la organización del grupo cuando interpretan las actitudes e intereses de los alumnos para manejarlos y así puedan aprender. A continuación se ejemplifica con lo que dice el profesor:

Sebastián: Ahí me encuentro un poco desorientado no sabría qué decirle, se imagina uno lo que deberían aprender de Desarrollo de los Adolescentes IV. No conozco el programa, entonces no sabría qué decir, pero bueno en términos generales sobre los adolescentes debería saber más o menos interpretar sus actitudes, sus intereses, saber cuáles intereses son los que los guían para llegar a una toma de decisiones en cuanto a la organización de los grupos, que deben conocer a los adolescentes para manejar su grupo cuando están practicando, en cuanto a la relación del grupo, tratarlos hay muchas cosas (*Entrevista 27/02/ de 2015*).

Las interpretaciones anteriores muestran que los profesores de Observación y Práctica Docente desconocen el programa de Desarrollo de los Adolescentes y las teorías cognitivas para que los estudiantes aprendan a conocer cómo aprenden los alumnos de secundaria. Los profesores consideran que los estudiantes de profesorado aprenden a enseñar en esta asignatura. Enseguida se muestra un ejemplo:

Lourdes: Claro Desarrollo de los Adolescentes enseña a enseñar, porque la herramienta principal de los estudiantes son los adolescentes. Los estudiantes deben conocer perfectamente en todos los aspectos a los adolescentes. Ellos van a enseñar el conocimiento del proceso cognitivo y el físico (*Entrevista 6/03/ 2015*).

La representación social de los profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente que tienen con respecto a la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Proceso Cognitivos es que la asignatura les enseña a los estudiantes a controlar y manejar a los alumnos de secundaria para aplicar las actividades planeadas. Los profesores se olvidan del proceso cognitivo de los alumnos para aprender. Enseguida se muestran algunos ejemplos:

Lourdes: De acuerdo a lo que yo he trabajado en lo que es la observación y la práctica docente en algún momento retomó, los procesos cognitivos pero que yo los lleve a cabo y que lo sepa manejar no, yo me auxilio de quien está dando, para que me de los elementos y yo ya nomás retomarlos y que se vean dentro de la planeación los pasos que se deben de seguir, los aspectos que se deben de considerar para el proceso cognitivo no, no lo sé, sé que son elementales dentro de la planeación se tiene que hacer evidente cómo van los muchachos a proyectar las actividades, las estrategias tomando en cuenta ese proceso cognitivo que está atravesando el adolescente (*Entrevista 6/03/2015*).

La concepción de los profesores de Observación y Práctica Docente que tienen sobre qué deben aprender los estudiantes en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos es a planear.

Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos enseña a los estudiantes de profesor a aprender Historia para enseñarla. La profesora Laura de la asignatura de historia considera que los estudiantes tienen que aprender historia para poder enseñar y atender a los procesos cognitivos de los alumnos. Ella dice que es necesario que en los Planes y Programas de Educación Básica. Secundaria se incluya un conocimiento histórico para ser enseñado a los alumnos. La profesora considera este conocimiento histórico fundamental en los programas de formación inicial de profesores de historia. Enseguida el ejemplo:

Laura: Los planes y programas cuando todas estas generaciones se quedaron sin un conocimiento histórico. Las nuevas generaciones ya vienen

con el plan 1993 cuando se cambia de las áreas por asignaturas. Los profesores empezamos a valorar de otra manera la historia a enseñarla escolarmente y académicamente (*Entrevista 27/02/2015*).

La profesora Laura cree que los estudiantes retoman lo cognitivo cuando enseñan historia con los conceptos de primero y segundo orden para desarrollar el pensamiento histórico como a continuación lo señala en el siguiente fragmento de la entrevista:

Laura: Carretero habla de la historia que aprendemos en la cotidianidad, una historia empírica, una escolar que aprendemos en la primaria y secundaria y una historia académica que es la que supuestamente vienen a aprender nuestros alumnos que van a dar historia en las escuelas secundarias. Los estudiantes si no traen la historia empírica y escolar vamos a batallar por no poder llevar los programas. Los profesores tenemos que hacer una transversalidad del programa para que de la mano vayamos con partes de la historia y de otra asignatura de cómo desarrollar el pensamiento histórico del estudiante en edades de una adolescencia tardía (*Entrevista 27/02/2015*).

La representación social de la profesora sobre qué deben aprender los estudiantes en la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos se relaciona con retomar el aspecto cognitivo a través de los conceptos de segundo orden al enseñar historia. Enseguida un ejemplo:

Laura: Me gusta Carretero porque habla de esta historia académica de aprender historia para poder enseñar historia que es cuando entran las cuestiones cognitivas y que transversalmente se unen mucho con desarrollo de los adolescentes. Peter Seixas lo maneja mucho con conceptos de primero y de segundo orden a mí se me hace extraordinaria, porque por decir un concepto de primer orden es colonia, la independencia, revolución que vienen siendo los temas que nosotros vemos en historia, pero ya vienen los conceptos de segundo orden del desarrollo de nociones

cognitivas de cómo fortalecer la causa, la consecuencia entonces tratamos de planear ahora con estas cuestiones de los conceptos de primero y segundo orden, que tienen que ver mucho con el pensamiento histórico, el desarrollo del pensamiento histórico y esto nos ha garantizado un poquito más que los muchachos mínimamente vayan más enamorados de la historia (*Entrevista 27/02/2015*).

La representación social de la profesora de historia con respecto a la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes tiene que ver con fortalecer la causa consecuencia para planear y desarrollar el pensamiento histórico (Posicionamiento analítico).

Los formadores de profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes procesos cognitivos no enseñan a enseñar historia a los estudiantes. Ellos dicen que solamente les ayuda a propiciar estrategias y buenas actividades desde el aspecto biológico intelectual de los alumnos. Esto a través de enseñar los procesos en los que se adquiere el conocimiento, porque el aprender implica mover las estructuras mentales. Incluso el profesor César menciona que ningún curso enseña a enseñar de manera puntual porque todos dan elementos para que experimenten y logren un conocimiento que se vea reflejado en cómo diseña o en la práctica establecer cambios conceptuales en los alumnos de secundaria. Estos elementos los estudiantes los llevan a aprender a enseñar.

9.2. Representaciones sociales de los formadores de profesores en relación con la asignatura de Observación y Práctica Docente

9.2.1. Concepciones de los formadores de profesores sobre lo que han de aprender los estudiantes de profesorado en la asignatura de Observación y Práctica Docente

Los profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos piensan que los estudiantes deben aprender en la asignatura de Observación y Práctica Docente la didáctica para trabajar con los alumnos de

secundaria, el contexto social y geográfico de la institución, los aprendizajes que se esperan que adquieran los alumnos de acuerdo con la asignatura. También han de conocer los diferentes estilos de los maestros, las diferentes teorías para contrastar lo que sucede y lo que debe suceder para movilizar las estructuras de los alumnos de acuerdo con la teoría de Piaget.

La profesora Roxana considera que en la asignatura de Observación y Práctica Docente los estudiantes aprenden a planear. Esto implica enseñar a los estudiantes los recursos didácticos, los recursos materiales, los conocimientos del contenido y enlazarlos en los intereses de los alumnos y el diseño de estrategias.

Roxana considera que la planeación debe ser transversal para que los estudiantes comprendan que los aprendizajes de los alumnos de secundaria están interdisciplinados. Incluso la planeación la concibe como estrategias para despertar y mantener el interés de los alumnos en la clase. Estas les permiten a los estudiantes ver las habilidades que se tienen que desarrollar o favorecer al aplicarlas.

Para la profesora Roxana la asignatura de Observación y Práctica Docente tiene que provocar en los estudiantes aprendizajes, habilidades o aprendizajes esperados y competencias que se han de lograr en los alumnos de secundaria. El papel de la asignatura es orientar a los estudiantes y a los alumnos de secundaria en esos aprendizajes. La profesora Roxana dice que el estudiante de profesor no solamente tiene que aprender a planear sino a de conocer a los adolescentes, el contexto escolar que esto no ha podido explotar las asignaturas de Observación y Práctica Docente y Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos.

Roxana la planeación ha de dar respuesta a cómo quieren que se haga, por qué, obtener elementos de cada una de las asignaturas. Las asignaturas de la especialidad han de reforzar los contenidos y las estrategias, la evaluación. La profesora dice que en esta asignatura se diseña, aplica, registra y analiza. Estos elementos permiten a los estudiantes analizar las problemáticas de su práctica

docente. Los estudiantes se plantean retos que han de trabajar en cada una de las prácticas.

Roxana profesora de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos cree que para enseñar primero hay que observar, luego planear enseguida ir a la práctica, registrar y hacer el análisis para resolver problemáticas de los estudiantes con los alumnos de la escuela secundaria. Observación y Práctica Docente su propósito es que los estudiantes detecten en el análisis algunas problemáticas que les permitan diseñar una propuesta.

Los profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente, consideran que lo que han de aprender en teoría los estudiantes de profesor en esta asignatura es a planear. Para ello, retoman conceptos como “manejo de recursos didácticos”, “cómo evaluar procedimientos”, “manejo de tiempos”, “estrategias de aprendizaje”. Estas últimas para que los estudiantes puedan dar otro significado a la práctica.

Sebastián: Los estudiantes deben de apropiarse de la teoría que guía la práctica, en todas las vertientes desde la planeación, el manejo de recursos didácticos, la evaluación cómo evaluar procedimientos, que más, el manejo de los tiempos en fin, también las teorías que nos dicen, nos informan sobre estrategias de enseñanza pero mejor de aprendizaje para que en su práctica la apliquen, se den cuenta a veces donde andan mal para mejorar y darle otro significado a la práctica (*Entrevista 27/02/2015*).

Los estudiantes han de aprender a resignificar su práctica al reflexionar permanentemente sobre lo que hacen para fortalecerlo o para darle otro significado. Los estudiantes para reflexionar han de tener la necesidad de mejorar su práctica. El profesor de la asignatura de Observación y Práctica Docente ha de conducir a los estudiantes en un proceso de reflexión sobre la propia práctica. Este proceso consiste en revisar qué pasó cuando los estudiantes intervienen en la práctica y por medio del autoregistro han de proporcionar un significado a su práctica. Incluso seleccionan fragmentos del desarrollo de la clase que demuestren lo que resulto de

acuerdo a lo esperado y lo que no se esperaba. Enseguida un ejemplo de lo que dice el formador de profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente:

Sebastián: Los alumnos deben aprender a reflexionar permanentemente ... cuando están diseñando la propuesta didáctica, ... cuando están frente a grupo interactuando, deben de estar en permanente reflexión y al final, después reflexionar sobre qué es lo que me salió bien para fortalecerlo y qué aspectos se encuentran mal y darles oportunidad para la siguiente práctica darle otro significado a la misma, eso es lo que yo creería que deben de aprender en teoría pero también ha aplicado para resignificar la práctica. La reflexión nace del interés individual, el alumno va hacer lo que el maestro le diga, y lo va a hacer para cumplir, entonces primero debe de convencer al estudiante, motivarlo, nos toca a nosotros los formadores de docentes, motivar al estudiante para que reflexione sobre su propia práctica, una vez que se ha convencido, entonces hay un proceso, no sé, tal vez no sea el mejor pero, se puede empezar por el hecho, lo que le pasó al alumno al estar interviniendo allá en el hecho.

El auto registro ósea ese sería el de la práctica que pasó ... sería el significativo que nos dará un significado de la práctica, y entonces se analiza y se escudriñar haber donde hubo hechos o fragmentos del hecho general donde se pudiera detectar qué es lo que salió bien, qué salió de acuerdo a lo que esperábamos y qué es lo que no salió, y que no esperábamos y sucedió, ya una vez determinados esos fragmentos del hecho general es cuando uno se pone a trabajar sobre cómo fortalecer lo que salió bien y cómo darle otro significado o resignificarlo para la siguiente práctica, esa sería una de las reflexiones, sería el proceso de reflexionar sobre la propia práctica que yo recomendaría con base en mi práctica (*Entrevista 27/02/2015*).

Los profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente consideran que los estudiantes también deben aprender a diseñar propuestas de acuerdo al enfoque de enseñanza de la educación secundaria y a evaluar contenidos. Los estudiantes han de contar con herramientas que les permitan saber si los alumnos

de secundaria aprenden. Estas se las ha de proporcionar la asignatura de desarrollo de los adolescentes, porque si no hay aprendizaje es porque la estrategia no funciona. A continuación se retoma un fragmento de la entrevista aplicada a profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente:

Sebastián: Bueno la línea general es que, primero aprendan a diseñar las propuestas, que se trata de que haya la actitud que asuman ante el grupo cuando estén interviniendo y sea la adecuada de acuerdo al enfoque, qué sepan evaluar los contenidos, qué sepan y evalúen los contenidos, ahora con qué herramientas, bueno las herramientas se las va a decir desarrollo de los adolescentes, hay va a ser cómo evaluar y todo eso, y acá pues bueno haber sí evaluó, sí los instrumentos que aplicó le sirvieron para darse cuenta sí los alumnos aprendieron porque eso es lo fundamental de la evaluación, porque si no aprendieron la estrategia no funcionó (*Entrevista 27/02/2015*).

Los profesores de Observación y Práctica Docente dicen que en esta asignatura es donde los estudiantes aprenden a enseñar. Ellos han de conjuntar o englobar todo lo que los estudiantes han visto en otras asignaturas para proporcionárselo a los estudiantes a partir de (a) la observación, (b) la práctica, del (c) conocimiento del alumno, de (d) la especialidad y de (e) las estrategias para reflejarlo en la práctica docente. Enseguida se ejemplifica:

Lourdes: Contribuye más esta materia, porque se le están dando todos los elementos desde la observación y luego que entran en la práctica y que se retoma desde el conocimiento del alumno, desde la especialidad, desde las estrategias o sea el maestro de observación y práctica docente debe de tener claro qué es de manera global todo lo que se ve para dárselo a los estudiantes, y que ellos luego vayan, y pues sobre todo se vea la evidencia de su práctica docente (*Entrevista 6/03/2015*).

Las concepciones de los profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México respecto a lo qué han de aprender los estudiantes en la asignatura de Observación y Práctica Docente es a planear. Para ello, necesitan

aprender el saber disciplinar, el psicológico y pedagógico para saber qué van a hacer y para qué lo van a hacer. Las concepciones de los profesores de las especialidades de historia de México manifiestan las finalidades de la enseñanza de la historia como el formar una conciencia histórica, ciudadanía y valores que han de dar sentido a la práctica de los estudiantes. La profesora Laura de la asignatura de historia de México dice que la historia que han de enseñar los estudiantes en la escuela secundaria es la verdadera o la científica que se encuentra en constante transformación. Enseguida se muestra lo dicho por la profesora:

Laura: Saber planear una clase, ver qué es lo que se va hacer y para qué se va hacer, el qué y el cómo que es muy importante. El qué lo entiendo como parte del saber disciplinar y el cómo como parte de la psicología y la pedagogía de preparar la clase. Los estudiantes cuando van a las aulas de la escuela secundaria han de llevar un plan general o un plan de trabajo para que ellos sepan qué es lo que se va a hacer y cómo se va a hacer, pero sobre todo les digo para qué lo van hacer, porque es cuando cobra sentido la práctica docente, el para qué, yo voy enseñar, historia no se la independencia y cómo la voy enseñar, a través no se de visitar a un museo "X", pero para qué la voy a enseñar, entonces esta cuestión de conciencia histórica, de formar ciudadanía, de educar en valores tiene que ver con esto de la historia entonces cuando nos hacemos la pregunta qué historia enseñar bueno la historia verdadera, pero para qué enseñar historia, pues para formar ciudadanía, es parte de la esencia del ser humano de sentido de pertenencia *(Entrevista 27/02/2015)*.

Otra de las concepciones de los profesores de las asignaturas de Historia de México sobre lo que han de aprender los estudiantes de profesor en la asignatura de Observación y Práctica Docente es enseñar a tener un dominio de los contenidos disciplinarios. A continuación se ejemplifica:

Laura: En la práctica docente los estudiantes aprenden a cómo secuenciar los temas, cómo vienen los programas, les enseñan a los chicos a cómo ir enseñando diferentes temas pero sí los chicos nada más llevan la cuestión

del saber y no saben cómo enseñar, pues entonces ahí van a tener problemas los chicos por qué se van enfrentar a grupos que no van a saber qué hacer en la clase, ahí cobra relevancia sobre todo la materia de observación y práctica docente, porque ahí van a aprender a planear, ahí van a aprender a medir los tiempos con la clase o sea ahí van a aprender a cómo preparar las clases, y cobra mucho sentido, porque es una vinculación de teoría con práctica (*Entrevista 27/02/2015*).

Los profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México consideran que los estudiantes de profesorado han de aprender en la asignatura de Observación y Práctica Docente a practicar para poner a prueba planeaciones que han de adecuar a través de analizarlas. Esto les ha de permitir diseñar nuevas propuestas para intervenir y buscar soluciones a las problemáticas de su práctica docente.

9.3. Representaciones sociales de los formadores de profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México

9.3.1. Concepciones de los formadores de profesores en relación a lo que aprenden los estudiantes en las asignaturas de Historia de México

Las concepciones de los profesores de Desarrollo de los Adolescentes en relación a lo que aprenden los estudiantes de profesorado en las asignaturas de la especialidad de Historia de México es a cómo impartir la asignatura de Historia a través de conocer los programas de secundaria y del dominio de contenidos. Esta base conceptual de los estudiantes ha de permitir enseñar los contenidos de Historia a través del diseño de estrategias de aprendizaje y el dominio del grupo. Los profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos dicen que la asignatura de Historia no está enfocada a enseñar historia, pero si a memorizar algo de historia sobre la educación. Pero no al diseño de estrategias históricas que conduzcan al aprendizaje de historia. Enseguida se presenta un ejemplo:

Soledad: Yo lo que sé es, que van aprender cómo impartir la materia de historia, o cómo trabajarla, porque bueno ya no es tanto como impartir, es una interacción entre alumno maestro, maestro alumno, más bien es el cómo orientar, cómo guiar esa materia de historia, pero a partir de que los programas están reconociendo, que el estudiante lo de la especialidad ya lo saben, porque ya pasó por secundaria, ya pasó esas materias, tuvo calificaciones aprobatorias, por lo tanto, se supone que ya conocen los contenidos, que los dominan, aunque no es cierto, por eso vemos que luego los alumnos tienen esa problemática y sí quisieran que se les dieran materias de la especialidad, siempre con el reconocimiento en la currícula. En el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México se les promueve un conocimiento para aprenderlo y tenerlo claro, y afianzarlo, porque en base a eso él puede sacar estrategias de trabajo y puede también dominar al grupo con un buen trabajo sin tener que estarles gritoneándoles ni nada por el estilo, o castigando (*Entrevista 25/02/2015*).

Las conceptualizaciones de dos profesores de Observación y Práctica Docente y dos de la disciplina de la especialidad de Historia de México sobre qué aprenden los estudiantes de profesorado en las asignaturas de la especialidad de Historia de México es el dominio disciplinar. Para ellos esto representa que los futuros profesores de historia aprendan ¿qué significa historia?, entre más dominio de los contenidos disciplinares tengan mayor dominio han de tener de su práctica docente para enseñar historia y “desarrollar las nociones cognitivas” de los alumnos de secundaria.

Laura: Pues primero al saber disciplinar porque sin el conocimiento del saber disciplinar no vas a poder desarrollar las nociones cognitivas que se necesitan para aprender y luego enseñar historia son dos caras de la misma moneda el aprender y el enseñar como dijo Monereo, esto tiene que ver con el programa de licenciatura de los estudiantes, desde el primer semestre no se habla del saber disciplinar y eso pasa en todas las licenciaturas, el saber disciplinario lo llevamos hasta el tercero y cuarto semestre hasta que los

estudiantes ya se van a practicar y no tienen ningún conocimiento de lo que es su especialidad (*Entrevista 27/02/ 2015*).

La profesora Laura de la especialidad de historia señala entre otros saberes que han de aprender los estudiantes de profesorado en las asignatura de la especialidad de Historia de México el para qué enseñar historia y qué historia enseñar. Incluso la profesora dice que la historia que quiere enseñar al futuro profesorado de educación secundaria es como ciencia para que indaguen e investiguen la historia verdadera y que cambia de acuerdo a sus descubrimientos. La finalidad es que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico para pensar históricamente. Esto a partir del desarrollo de las nociones de causa-consecuencia, espacio-tiempo y causa-efecto para lograr una conciencia histórica. A continuación se muestra un ejemplo:

Laura: Ya desde primer semestre, esa es la preocupación que tenemos en la academia de historia cuando se enfrenten los estudiantes a la práctica. Ellos deben traer un poquito del saber disciplinar, pero primero es el dominio del saber disciplinar para luego saber para qué enseñar la historia, ósea qué historia enseñar la historia es una ciencia inacabada tenemos que enseñar una historia verdadera, muchos de los programas de básica desde preescolar y secundaria tienen los hechos históricos desde una historia positivista, una historia de bronce donde los mártires son los héroes. Lo que queremos enseñar a los futuros maestros de historia es que indaguen, que investiguen la historia verdadera y que lógicamente está cambiando de acuerdo como se va descubriendo, a cómo vamos encontrando héroes de carne y hueso. Esta búsqueda de historia verdadera nos lleva a un pensamiento histórico, a pensar históricamente y este pensar históricamente tienes que desarrollar nociones como: causa consecuencia, el desarrollo del espacio-tiempo que es muy importante en historia, el de causa efecto y cómo con diferentes estrategias de que sí no traen los chicos sus representaciones sociales en la historia pues cómo van a pensar históricamente, y cómo va a haber dominio del saber disciplinar si desde aquí tenemos que fomentar y desarrollar estas representaciones sociales que tienen todavía acá en cuanto al pensamiento

cognitivo para llegar a pensar históricamente y lograr una conciencia histórica que les permita a ellos encantar a sus alumnos al conocimiento de la historia en la secundaria en ese sentido (*Entrevista 27/02/2015*).

El formador de profesores de la especialidad de historia también considera básico que los estudiantes aprendan los contenidos disciplinares o de la historiografía de México y el Mundo. Los estudiantes con este conocimiento disciplinar han de poder intervenir en la reconstrucción de los momentos históricos. Los futuros profesores han de concebir la historia como una ciencia. Estos cuentan con fuentes primarias y secundarias para acceder al conocimiento; comprender los acontecimientos y los reconstruyan a través de tres momentos existenciales como es el pasado, el presente y el futuro. Enseguida se presenta un ejemplo:

Antonio: Ahí deben aprender básicamente los contenidos de la disciplina, es decir, la historiografía propia, tanto de México como del mundo, es decir, los distintos momentos que la historia ha venido marcando, y qué bueno este no solamente lo que ya está preestablecido, sino que creo que los estudiantes pueden en gran medida intervenir para poder reconstruir esos momentos históricos. Los estudiantes tienen una amplia posibilidad para que ellos intervengan en la reconstrucción de los hechos históricos tomando en cuenta que la historia es como ciencia no es una actividad acaba, sino que está en constante reconstrucción. Los estudiantes ahora tienen dos posibilidades grandísimas, por un lado, el uso de una diversidad enorme de fuentes primarias y secundarias mediante las cuales pueden acceder al conocimiento. Pero por otro lado, creo que, lo más importante, es que ellos habiliten los procesos de pensamiento ósea no se trata en este momento entonces que acumulen una serie de informaciones, de datos dispersos en torno a los acontecimientos históricos sino que sean capaces de comprender, esos acontecimientos y los reconstruyan los entiendan a la luz de los tres momentos existenciales el pasado, el presente y el futuro (*Entrevista 1/03/2015*).

El profesor Antonio dice que los saberes que los estudiantes de profesorado de educación secundaria han de aprender en las asignaturas de historia es la diversificación en las formas de enseñanza y el uso de distintas fuentes de información. Esto va a permitir a los estudiantes divertirse, recrear la historia y cuestionarla. Para el formador de profesores la historia es una actividad científica que debe reconstruirse continuamente a partir de dos situaciones: (1) nuevos hallazgos y con una (2) visión diferente o una preparación académica distinta. Esto a los estudiantes les va a permitir hacer diferentes interpretaciones. Los formadores de profesores han de tener una actitud abierta para poder intervenir de una manera diferente. El profesor propone apostar más al trabajo colegiado para que exista una relación con los propósitos y la búsqueda de ciertas situaciones para incidir en la formación de los futuros profesores.

Antonio: Los profesores seguimos una rutina en el tratamiento de determinados contenidos. Los estudiantes van observando la poca utilidad que pueda tener la historia. Sin embargo si intentamos diversificar las formas de enseñanza creo que en esa medida tendremos éxito y no solamente en la diversificación de las formas sino también el uso de las distintas fuentes de información, en esa medida los estudiantes se divierten, recrean la historia y la cuestionan. Insisto la historia es una actividad científica y debe reconstruirse continuamente sobre la base de dos situaciones, por un lado, con nuevos hallazgos, y por otro lado, con una visión diferente, es decir con una preparación académica distinta. El estudiante desde educación básica puede hacer distintas interpretaciones. El maestro ha de imaginar mecanismos de evaluación diferentes, ósea no se trata entonces de seguir de manera rutinaria el dictado, la aplicación de cuestionarios y en consecuencia la aplicación de los exámenes estandarizados yo creo que hoy tenemos que diversificar las formas de evaluación mediante rúbricas, mediante escalas estimativas, mediante listas del cotejo, mediante portafolios ósea, nos da una amplia posibilidad solamente que, pues sí hace falta que el maestro tenga una actitud sumamente abierta para poder intervenir de manera diferente.

Yo creo que nos falta avanzar mucho en esto, el trabajo colegiado es un asunto que deberíamos apostarle todavía más, a veces algunas personas de manera aislada intentan hacer este tipo de ejercicios y creo que los resultados evidencian situaciones distintas, pero mientras no haya un convencimiento pleno, mientras no haya una concepción no igualitaria, simplemente que haya coincidencia en torno a los propósitos y a la búsqueda ciertas situaciones como destino en esa medida, podremos incidir de una manera determinante en la formación de los futuros profesores. El trabajo colegiado es una gran oportunidad verdad pero a veces no, destinamos tiempo o no tenemos la actitud plena para abarcar esto con seriedad (*Entrevista 1/03/2015*).

9.4. Las tres asignaturas de la Didáctica de la Historia y su relación

Para alcanzar una mayor claridad de las concepciones de los formadores de profesores en relación con las tres asignaturas de Didáctica de la Historia examine sus concepciones sobre ¿cómo relacionan la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos con Observación y Práctica Docente y las asignaturas de la especialidad de Historia de México?

La profesora Soledad de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos sobre la relación de esta asignatura con la de Observación y Práctica Docente y las asignaturas de la especialidad de Historia de México dice que no se realiza porque los profesores no quieren exponerse, o vean lo que hacen, también por inseguridad o porque lo pueden ventilar. El trabajo que se realiza en los grupos se caracteriza por ser aislado y no existir comunicación. Incluso los estudiantes de profesorado no logran relacionar la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos con Observación y Práctica Docente la razón es que en la práctica docente se ocupan por atraer la atención y el control de los alumnos de secundaria que en conducir los procesos cognitivos de los alumnos a partir de la etapa de desarrollo por la que atraviesa.

El profesor César por el contrario considera que existe una relación íntima entre las tres asignaturas de la Didáctica de la Historia, pero se enfoca en Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos y Observación y Práctica Docente. Para el profesor César el conocimiento de los procesos cognitivos permite a los estudiantes de historia acercar a los alumnos de secundaria al conocimiento de una manera más sencilla. El profesor dice que la forma en que los estudiantes pueden hacerlo es a través del diseño, aplicación y modificación de actividades, de esquemas de conocimiento, de la aplicación del enfoque de cómo se aprende individualmente, al atender las inteligencias múltiples, al atender los conocimientos previos y el andamiaje que está implícito en las actividades que pretenden observar. El profesor reconoce que estas actividades son complicadas en la práctica pero solo habla de partir de lo simple a lo complejo, nunca menciona el cómo se hace, todo lo relaciona con la etapa de madurez biológica de los alumnos de secundaria. Enseguida se muestra un ejemplo:

César: Pues se relaciona también muy íntimamente, porque los procesos cognitivos nos permiten adquirir cualquier conocimiento como ya lo había dicho, entonces sí yo tengo noción de cómo se aprende puedo diseñar de manera particular actividades que me lleven al aprendizaje de la historia. Esto implicar la reflexión. En mi caso puedo diseñar algo que lleve a los estudiantes a la reflexión partiendo de cosas simples para llevarlos a la aplicación. A partir de los procesos cognitivos, porque sí yo sé cómo interesar al alumno, pues puedo diseñar actividades de interés, sí yo sé cómo valerme de conocimientos anteriores pues puedo motivar a los alumnos, si yo sé que para la historia implica un grado de madurez entonces puedo ver en qué grado de madurez se encuentran según Piaget para proponer determinadas actividades, entonces sí yo conozco las inteligencias de cada uno a lo mejor puedo partir de una parte pictórica o de una parte verbal en el diseño de actividades que lleve a los niños o los jóvenes a la reflexión sobre la historia (*Entrevista 3/03/2015*).

Los profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente consideran que las tres asignaturas se relacionan en la planeación al retomar los procesos cognitivos, el contenido para programar las actividades o estrategias, recursos materiales, recursos didácticos. La concepción de enseñanza de los formadores de profesores y los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México es el dominar los contenidos, por eso se enfocan en estudiarlos solamente.

La profesora Lourdes de Observación y Práctica Docente dice que aquí apoyan a los estudiantes en la actividad, en la estrategia, la evaluación y los recursos. En la práctica docente no se ve ninguna relación con las otras asignaturas porque tanto profesores como estudiantes solamente se quedan con la definición de conceptos que nunca se bajan en las aulas de la escuela secundaria con los alumnos.

El profesor Sebastián de la asignatura de Observación y Práctica Docente dice que la relación no se lleva a cabo porque no se establecen propósitos comunes de enseñanza y de aprendizaje porque cada profesor atiende su asignatura estableciendo un propósito muy individual. Incluso el profesor señala que en las prácticas los profesores creen que los de Observación y Práctica Docente es la responsabilidad de observar las prácticas docentes de los estudiantes. Incluso señala que el profesor de Observación y Práctica Docente es el del análisis de la práctica.

Las concepciones de los profesores de Observación y Práctica Docente señalan la necesidad de tener claras las finalidades de enseñanza de cada una de las asignaturas. Esto apoyaría en la formación de los estudiantes de profesor, pero sobre todo, que los formadores de profesores cumplieran con sus funciones y aportaciones desde cada una de sus asignaturas. Enseguida se presenta un fragmento de la entrevista del profesor:

Sebastián: Yo creo que sí se relacionaran las tres que usted menciona, que se establecieran que los maestros encargados de esas asignaturas en academia y en colegio establecieran el propósito común, mucho se lograría,

el detalle de aquí de con nosotros en lo que hemos observado no siempre se hace la academia, no siempre se establecen los propósitos comunes de enseñanza y aprendizaje Sino que cada maestro atiende su asignatura y cada quien como que la a parcela, y cada quien la ve, y se establece un propósito muy individual sin pensar en el compañero, en la otra asignatura por ejemplo el del contenido de historia, no se preocupa por ver a ver si Observación y Práctica Docente está de acuerdo, simplemente lo vemos en las prácticas, cuando se van los alumnos a practicar los docentes ajenos a la Observación y Práctica Docente creen que la responsabilidad es única de Observación y Práctica Docente y se deslindan de toda responsabilidad y no van a ver, a observar a sus alumnos, a ver si por ejemplo procesos cognitivos a ver si el alumno practicante está poniendo en práctica la teoría de procesos cognitivos pero ya ahí en la realidad, entonces el maestro de Observación y Práctica Docente él va a ver si la estrategia dio resultado y y sí no dio resultado, pero no va a ver si aplicó lo que le dice procesos cognitivos, y si es de historia a lo mejor de un dato o un proceso histórico o un hecho histórico inadecuadamente, pero el de Observación y Práctica Docente no está obligado a ver todas las asignaturas, entonces trabajar en colegio, trabajar en academia las asignaturas enseñarían. No dejarle todo como responsabilidad a Observación y Práctica Docente, porque inclusive ha habido compañeros que dicen pues a ver qué dice el de Observación y Práctica Docente para aprobarte, no el profesor de esta asignatura es el del análisis de la práctica nada más, no va a evaluar contenidos de historia, no van evaluar contenidos de desarrollo de los adolescentes, sobre bases filosóficas eso no lo va a evaluar él, él nada más rescata la práctica para analizarla (*Entrevista 27/02/2015*).

Los formadores de profesores de las asignaturas de Historia de México relacionan su asignatura con la de Observación y Práctica Docente a través del conocimiento de la disciplina, la planeación, el análisis y la evaluación. Los profesores de historia piensan que estos saberes han de permitir que los estudiantes aprendan a enseñar

historia de México. Enseguida se retoman algunos fragmentos de la entrevista realizada a uno de ellos.

Antonio: estoy tan ocupado acá en los asuntos del dominio realmente de la disciplina y del planteamiento de experiencias qué resultó en torno al modelo de educación histórica que ya se puso en práctica yo hablaría más bien de eso, especialmente porque el CAM (Centro de Actualización del Magisterio) es de las únicas instituciones en el país que tiene en operación este modelo, y ya tenemos productos yo por ejemplo me siento orgulloso de que un estudiante de licenciatura haya puesto en práctica más o menos una imitación del modelo de educación histórica. En ese sentido ya he observado que sí tiene muchas ventajas, aunque insisto por un lado, habría que avanzar mucho, mucho, mucho pero con gran profundidad y con una gran pasión en el dominio de la disciplina y en el uso diversificarlo de fuentes primarias para acceder al conocimiento histórico. En ese terreno nos queda toneladas de tiempo por hacer y, mucho trabajo, mucho que hacer sí solamente avanzáramos en este terreno es enorme. Los estudiantes no logran consolidar el ser expertos en el uso del archivo histórico, no digamos en el museo en el sitio arqueológico, en el filme nos quedan muchos recursos por agotar tenemos un espacio muy fértil de trabajo. En el ámbito pedagógico no se diga ahí también yo dijera que tenemos mucho que trabajar por un lado la parte de la planeación, a por otro lado la parte de la evaluación esta evaluación diversificada que atiendan a esas formas de aprendizaje. Para el profesor es muy cómodo para no quitar tiempo y autoridad aplicar un examen a los estudiantes y obtener los resultados pronto. Pero si revisar una reconstrucción de un texto, un análisis de un objeto, o de un sitio arqueológico estas cosas llevan mucho tiempo. Es necesario instrumentar un mecanismos de evaluación sistemática y de listas de control muy sistemático entorno a cómo aprenden los alumnos. Estas otras cosas de desarrollo de los adolescentes creo que es un terreno también mucho muy amplio que hay que ahora sí que dedicarle algún rato de tiempo para poder estudiar los contenidos y ver cómo se pudiera conectar con la disciplina de especialidad

en este caso de historia de México por ejemplo o bien historia universal (Entrevista 1/03/ 2015).

9.5. Representaciones sociales de los formadores de profesores en relación con los objetivos y las finalidades de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia

9.5.1. Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos

La profesora Soledad consideran que los estudiantes deben aprender contenidos de Desarrollo de los Adolescentes para conocer “cómo es el desarrollo de los adolescentes”, “nivel cognitivo”, “qué momento están viviendo”, “implicaciones de la sexualidad y el crecimiento”. La representación social de la profesora Soledad señala el aprendizaje de los contenidos de desarrollo de los adolescentes desde los aspectos bio-psico-sociales del desarrollo. Los programas de la asignatura de desarrollo de los adolescentes señalan su estudio de una manera integral y no fragmentada. La profesora Roxana solamente se centra en el nivel cognitivo de los alumnos de secundaria. Incluso piensa que los programas de la asignatura de desarrollo de los adolescentes se fragmentan para su estudio porque al final tiene que existir una intervención.

El profesor César piensa que los estudiantes han de aprender contenidos de desarrollo de los adolescentes para “conocer los procesos cognitivos”. Esto les va a permitir a los estudiantes contar con herramientas para diseñar estrategias independientes de la enseñanza que quieran lograr en los alumnos y adquieran un conocimiento. La representación social del profesor sobre el objetivo de aprender contenidos de desarrollo de los adolescentes es partir de lo inductivo a lo deductivo a través de los procesos cognitivos para establecer la enseñanza de cualquier disciplina. Me parece que considera los procesos cognitivos como algo interno de los adolescentes y que solo tiene el estudiante que conocerlos, pero no dice cómo se puede dar este acercamiento y en cómo le pueden apoyar en la enseñanza y el

aprendizaje. El profesor cree que el atender los intereses, la motivación, necesidades, experiencias y la historia personal de los alumnos de secundaria es más complejo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Para el profesor César los alumnos tienen que tener la disposición para aprender solamente. Enseguida se ejemplifica:

César: Si creo que el conocer los procesos cognitivos les ayuda a valorar y a tener diferentes herramientas que les permitan llevar a los alumnos a la adquisición de un conocimiento independientemente del cauce de este conocimiento hay cierta diferencia entre la enseñanza de matemáticas y la enseñanza del español pero los principios podrían ser los mismos partir de cosas simples algo más complicado, porque luego que nos lleve también de los intereses de la motivación, de las necesidades, de las experiencias y de la historia de cada uno porque eso determina lo que nos gusta y queremos aprender, entonces es difícil que alguien aprendan si no quiere aprender, entonces cuando se tenga un camino certero se puede valer para cualquier tipo de enseñanza esto nos puede dar herramientas para diseñar estrategias independientemente de la enseñanza que se quiera lograr, estoy convencido que es pertinente conocer los procesos cognitivos no solamente de la historia sino de cualquier disciplina en particular (*Entrevista 3/03/2015*).

Los formadores de profesores de las asignaturas de Observación y Práctica Docente y de las asignaturas de historia piensan que los estudiantes aprenden contenidos de desarrollo de los adolescentes para conocer, entender y comprender a los alumnos de secundaria en su desarrollo físico, cognitivo y emocional. Incluso en su etapa evolutiva, pensamiento abstracto y dominio disciplinar. Los profesores creen que al conocer a los alumnos en su desarrollo le ha de permitir a los estudiantes de profesorado de educación secundaria conducir a los alumnos de secundaria a aprender. Enseguida se muestra un ejemplo:

Sebastián: Contenidos del desarrollo de los adolescentes, pues para comprender a los adolescentes de acuerdo a su desarrollo físico, emocional

y cognitivo, pues para eso es el desarrollo de los adolescentes y comprender sus comportamientos (*Entrevista 27/02/2015*).

Laura: Para entender a sus muchachos, para comprender el momento en que están viviendo ellos, porque los adolescentes en esta etapa, viven mucho el idealismo y entra y cobra sentido la historia si los maestros sabemos cómo enseñarla, porque al fin de cuentas este pensamiento ya abstracto también tiene que ver mucho con los ideales, con las aspiraciones de los adolescentes de ese momento que están viviendo de esta etapa evolutiva de su vida. La historia cobra sentido cuando el sentido de pertenencia, el sentido de apropiarse de nuestras raíces, de dónde venimos, quienes somos y quien nos gustaría ser, ahí en la búsqueda del pasado, cómo nos enseñaron la nueva historia, aquella historia en la ciencia que estudia el pasado para comprender el presente y planear el futuro una historia muy positivista, pero bueno, en el etapa evolutiva de la docente en donde vivir estos ideales, cobra sentido la historia, cobra sentido mucho este dominio del saber de historia (*Entrevista 27/02/2015*).

Las concepciones de los profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos y de la asignatura de Observación y Práctica Docente respecto a la finalidad de enseñar Desarrollo de los Adolescentes a los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas, México es para comprender lo que implica ser adolescente, conocer los fenómenos de la adolescencia como procesos cognitivos o cómo aprenden los alumnos, cómo llegan a aprendizajes significativos, la importancia de los conocimientos previos y su influencia en el aprendizaje. Sin embargo, los profesores nunca habla de cómo los estudiantes pueden lograr aprender y enseñar los procesos cognitivos. Enseguida se muestra una evidencia:

Roxana: Los fenómenos naturales de la adolescencia, y esas cuestiones necesita conocerlas el futuro maestro sí y sobre todo la materia de procesos cognitivos, importantísima procesos cognitivos cómo aprende el alumno, cómo llega a aprendizajes significativos, la importancia de los conocimientos previos,

que viene relacionada con la materia de Observación y Práctica Docente para la intervención sí, yo le digo a los estudiantes y sí ustedes este trabajo lo llevan al quehacer diario de su práctica, como futuros maestros, les va a permitir conocer mejor a los alumnos y atenderlos mejor (*Entrevista 24/02/2015*).

Las profesoras de las asignaturas de Observación y Práctica Docente y de Historia de México dicen que la finalidad de enseñar Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos es para que los estudiantes conozcan cómo aprenden los alumnos de secundaria. Para ellas, esto marca, un propósito en la planeación de los estudiantes.

Los formadores de profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Proceso Cognitivos consideran que los estudiantes de profesorado han de aprender contenidos de la asignatura con la finalidad de que entiendan cómo trabajan intelectualmente los alumnos de secundaria. Esto se traduce en motivación, creatividad, procesos meta cognitivos, el momento oportuno para integrar otro conocimiento y hacer modificaciones a la planeación. Incluso que los estudiantes cuenten con perspectivas de análisis para la adquisición del conocimiento. Esto les brinda a los estudiantes herramientas para lograr aprendizajes significativos y modifiquen las estructuras mentales. Las profesoras consideran que los estudiantes al tener un conocimiento de los procesos cognitivos van a poder aplicarlos. Pero ellas nunca explican cómo pueden los estudiantes diseñar actividades en la planeación que atiendan a los procesos cognitivos a que hacen referencia y para conducirlos en la enseñanza del contenido.

9.5.2. Los objetivos y las finalidades de la asignatura de Observación y Práctica Docente

Los profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes creen que los estudiantes deben aprender contenidos de Observación y Práctica Docente para darse cuenta si es la profesión que eligieron. Para ello se han de visualizar como maestros a través de los profesores de la escuela secundaria cómo trabajan y elijan

qué tipo de profesor quieren ser. Los estudiantes en esta asignatura han de estar en constante comunicación con las escuelas, grupos y alumnos. Los profesores tienen la creencia que la asignatura de Observación y Práctica Docente ofrece a los estudiantes elementos sobre cómo desempeñarse en la práctica docente.

La representación del formador de profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos sobre el objetivo de que los estudiantes aprendan contenidos de Observación y Práctica Docente es para enseñar hay que conocer y llevar a la práctica. Para esto le apoyan la observación y la comprobación de hipótesis para ir solucionando. La representación del profesor César con la de la profesora Soledad coinciden al considerar el aprendizaje de lo que hacen tanto profesores, estudiantes y alumnos.

La profesora Roxana dice que para ella todos los contenidos de Observación y Práctica Docente son la parte esencial de ser profesor y de la asignatura de desarrollo la esencia es la persona con la que van a trabajar.

Los profesores de Observación y Práctica Docente consideran los contenidos de esta signatura en la formación de los futuros profesores de educación secundaria el “eje rector”, la “columna vertebral” de lo que va a ser su formación como profesores. Los estudiantes en esta asignatura se le dan todos los elementos para la práctica docente como es la observación, realizar un plan de clase, analizarlo, hacer la práctica y terminar con el trabajo docente en séptimo y octavo semestre. Incluso el profesor Sebastián dice que los contenidos de Observación y Práctica Docente son para guiar al estudiante en su reflexión para mejorar su práctica docente. Enseguida se presenta un ejemplo:

Sebastián: Contenidos, para orientar su práctica, para tener esa guía para su reflexión con la finalidad de mejorar su práctica, yo así lo consideró los contenidos de Observación y Práctica Docente son para guiar al alumno en su reflexión para mejorar su práctica (*Entrevista 27/02/2015*).

Los profesores de la disciplinas de Historia de México consideran que los estudiantes han de aprender contenidos de Observación y Práctica Docente para

“organizar su clase”, “atender a los alumnos en sus formas de aprender”, para saber del adolescente su “etapa evolutiva”, “cómo aprende” y desarrollen habilidades intelectuales.

El formador de profesores de historia dice que los estudiantes han de aprender contenidos de Observación y Práctica Docente para “observar los procesos mediante los cuales se enseña o se aprende”, hacer las “intervenciones” buscando el aprendizaje y la satisfacción profesional. El aprendiz, o estudiante ha de lograr acceder a ciertas nociones. Los estudiantes también han de aprender a observar los estilos de aprendizaje, los ritmos y mecanismos mediante los cuales se aprende. El profesor Antonio cree que Observación y Práctica Docente enseña a los estudiantes a enseñar al ofrecerle herramientas para que aprenda a observar, analizar sus intervenciones. Incluso señala la asignatura como el eje de todas las asignaturas. A continuación se retoma un fragmento de la entrevista.

Antonio: Para observar los procesos mediante los cuales se enseña o se aprende y hacer las intervenciones de una manera diferente buscando siempre el aprendizaje pero también la satisfacción profesional, ósea no basta con el hecho de decir, ya satisfice mi actividad, mi interés por intentar coordinar ciertos contenidos si no el aprendiz no logra tampoco acceder a ciertas nociones, yo creo que eso es importantísimo desde el punto de vista de la observación y la práctica docente, y esas cosas. El plan de estudios al menos el del 1999 se incorporaron distintos momentos mediante los cuales los estudiantes observan los estilos de aprendizaje, los ritmos y los mecanismos mediante los cuales no se aprende, entonces pues esos hay que separar, hay que hacerlo a un lado verdad, sí ya vimos que eso no funcionó pues hay que voltear la mirada a otro lado. Observación y Práctica Docente permite direccionar al estudiante de una manera apropiada, puesto que por un lado le da las herramientas para que haga ejercicios de observación de una manera rigurosa, y por otro lado sea capaz de analizar sus intervenciones, entonces en ese sentido a mí me parece que está bien

planteado esa línea de observación que en mi concepto pues es el eje de todas las asignaturas (*Entrevista 1/03/2015*).

Los profesores de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos creen que la finalidad de enseñar Observación y Práctica Docente es para que los estudiantes distingan qué tipo de profesor quieren ser, para que se proporcione elementos de auto aprendizaje a partir de la práctica docente y el análisis de la misma y para conocer procesos de enseñanza y de aprendizaje que se retomen en la planeación. La planeación entendida como “parte del proceso de enseñanza aprendizaje” del estudiante. Incluso se considera no solo para “proveer lo que se va a enseñar sino el aprendizaje que se va a logra” La planeación también es “la esencia del ser en esa planeación” (*Entrevista 24/02/2015*).

Los profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente consideran que la finalidad de enseñar esta asignatura es para que los estudiantes aprendan a observar, rescatar, analizar y organizar la práctica para mejorarla.

Para los profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México la finalidad de enseñar la asignatura de Observación y Práctica Docente es definir un estilo de ser profesor pero a través de cómo enseñar, para qué enseñar y cómo aprender. Incluso creen que esto va a permitir a los estudiantes organizar la práctica docente. Los profesores consideran que la asignatura de “Observación y Práctica Docente contribuye en la observación y práctica docente” con “ejercicios de observación, análisis y síntesis” (*Entrevista 1/03/2015*).

9.5.3. Los objetivos y las finalidades de las asignaturas de Historia de México

Los profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes. Procesos Cognitivos IV creen que los estudiantes aprenden contenidos de las asignaturas de Historia de México porque así lo “marca el programa de secundaria”, porque los contenidos “marcan el rumbo de su enseñanza”. El profesor César concibe la enseñanza como conocer y valorar la historia para hacer juicios de valor sobre las

consecuencias de un fenómeno o hecho. Incluso asocia este conocimiento de los contenidos de historia de México con lo que el estudiante pretende hacer, es decir con las finalidades. A continuación se ejemplifica:

César: Creo que deben aprender contenidos de historia porque esto les marcara el rumbo de su enseñanza, cuando yo conozco la historia puedo valorar las consecuencias de un fenómeno o un hecho, cuando yo conozco la historia puedo valorar las causas, en fin cuando se conoce la historia se puede saber por qué sucede tal o cual acontecimiento, cuando yo conozco algo y lo valoro, lo estudio, lo analizó puedo tener herramientas que me lleven a la repetición si así lo deseo, o a la no repetición si no me conviene. El conocer la historia o los contenidos puedo diseñar algo para lograr lo que otros lograron o para no caer en los errores que han caído otros. Esto tiene que ver más bien con lo que yo pretendo como maestro, sí es pertinente conocer la historia, pero no solamente la historia de la educación, sino la historia de lo que sucede, las causas y lo que implica o los aspectos que se modifican o no se modifican de toda la historia solamente de fragmentos o de canales cómo es la educación en este caso sino todo lo que ha implicado las condiciones sociales entonces sí que es pertinente (*Entrevista 3/03/2015*).

Los profesores Lourdes y Sebastián de la asignatura de Observación y Práctica Docente piensan que los estudiantes aprenden contenidos de las asignaturas de Historia de México para tener un dominio disciplinar.

Sebastián: Está muy fácil no van a poder facilitar un aprendizaje de algo que no conocen, de algo que no están informados, entre más informados estén sobre los contenidos de su disciplina a enseñar se les va a facilitar, y se les va a facilitar más o menos la enseñanza o el aprendizaje de sus alumnos. Entonces si yo soy maestro de historia independientemente de que tenga mucha didáctica debo de tener muy buen dominio de contenidos, porque los contenidos dan seguridad y ayudan a controlar el grupo, si un maestro demuestra saber, el alumno dice si el maestro sabe y hasta adquiere cierto

respeto, porque el maestro sí sabe y sí no, el maestro no sabe (*Entrevista 27/02/2015*).

Para los profesores de las asignaturas de Historia de México los estudiantes aprenden contenidos de la asignatura de la especialidad de Historia para tener una identidad nacional al desarrollar un sentido de pertenencia. El profesor Antonio cree que para que en los estudiantes tengan una maduración de los procesos de razonamiento. Enseguida se muestra un ejemplo:

Antonio: Yo creo que hay una situación de orden teleológico, en este asunto, hay que recordar que la matemática y la historia son las dos grandes disciplinas que representa un gran desafío para todos los estudiantes no solamente de educación básica, sino de cualquier nivel de estudios, pero yo creo que, el detalle por el cual existe rechazo natural es porque justamente estas dos asignaturas nos implican, un esfuerzo adicional de carácter intelectual, ambas la historia y la matemática nos conducen a la maduración de los procesos de razonamiento, y por esa razón pues, este nos implican un reto importante por eso les mostramos resistencia no, aquello que nos resulta más sencillo, pues lo practicamos con más frecuencia y nos agrada mucho más, y lo que nos representa mayor esfuerzo intentamos evadirlo, ese es un razonamiento de orden natural (*Entrevista 1/03/2015*).

Los formadores de profesores de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia piensan que la finalidad de enseñar Historia de México a los estudiantes de profesorado de educación secundaria es darles identidad nacional para formar buenos ciudadanos. Ellos han de conocer de México “sus antecedentes”, de “dónde vienen,” a “dónde van”, como “profesor tener claro su rol en la sociedad”, “interpretaciones que favorecen a quien se encuentra en el poder”.

La profesora Lourdes de la asignatura de Observación y Práctica Docente al igual que el profesor César de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos creen que la finalidad de enseñar Historia de México es para:

Lourdes: “Conocer los hechos, los acontecimientos del pasado que tienen consecuencias con lo que estamos viviendo en el presente y lo que pasará en el futuro. En esta sociedad que estamos viviendo cómo se está contribuyendo en todos los ámbitos de la historia y que esto es consecuencia de unos hechos hacia los otros (*Entrevista 6/03/2015*).

El profesor César considera que al conocer las condiciones en que se encuentra la Historia de México será necesario un cambio conceptual de la misma, del libro de texto y por consecuencia del plan de estudios de Educación Básica Secundaria.

9.5.4. La finalidad de que los y las alumnas de secundaria aprendan Historia

Las concepciones de los profesores de las tres asignaturas de la Didáctica de la Historia en relación a la finalidad de que las y los alumnos de secundaria aprendan historia se ajustan a lograr una identidad para comprender los sucesos de la sociedad a través del presente, pasado y futuro. Esto ha de ser posible cuando los alumnos se “identifiquen con el país a través de los símbolos patrios”, de “respetar las condiciones de gobierno”, de “conocer de dónde vienen y hacia dónde van”, de que “reconozcan que pertenecen a una sociedad determinada con patrones culturales, sociales y económicos”.

Los formadores de profesores de las asignaturas de Historia de México dicen que han de interesar a los alumnos de secundaria en aprender historia, motivarlos para ser mejores ciudadanos. Pero nunca mencionan cómo enseñan a los estudiantes a interesarse y motivarse por aprender la historia para que luego ellos lo hagan con los alumnos de secundaria. Los profesores terminan por dejar a la familia la responsabilidad de formar a los alumnos y lo justifican al decir que la historia es formativa viene desde la casa. Enseguida se presenta un fragmento de una de las entrevistas aplicadas a un formador de profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente:

Sebastián: La herencia cultural tenemos, no trasmitirla si no hacerla que la sientan y la vivan, la comprendan las generaciones que vienen después de nosotros, y esa es la finalidad de la educación, una de las finalidades no es todo, si no formamos ciudadanos conscientes de su pasado y su presente, pues no van a amar a su patria, no se van a identificar con ella, con su patria, con México en este caso, entonces para eso debe de existir la enseñanza de la historia, el aprendizaje de la historia de México en los alumnos de secundaria y de nosotros también (*Entrevista 27/02/2015*).

9.6. Síntesis

Las representaciones sociales de los profesores de la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos se relacionan con lo biológico e intelectual desde la teoría evolutiva de Piaget al considerar la etapa de desarrollo de los alumnos de secundaria, los procesos de aprendizaje, la maduración biológica, el funcionamiento de las estructuras cognitivas, el nivel cognitivo y físico para aprender. Para ellos aprender es diseñar la planeación y que exista un cambio conceptual. Incluso las representaciones sociales de los profesores se ubican también en la teoría del procesamiento de información porque los estudiantes han de aprender cómo adquieren los conocimientos los alumnos de secundaria para desarrollar nociones superiores que fortalezcan la conciencia histórica y por consecuencia el pensamiento histórico.

Las representaciones sociales de los profesores de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos en relación a lo que han de aprender los estudiantes en esta asignatura es a planear; es decir diseñar actividades de la práctica docente y no para los alumnos de secundaria. Incluso estas representaciones no toman en cuenta la parte cognitiva y social del proceso de enseñanza y de aprendizaje por los intereses y motivaciones para estructurar el conocimiento. La intención es que los estudiantes aprendan a controlar, manejar y aplicar las actividades planeadas.

Las representaciones sociales de los formadores de profesores de las asignaturas de Historia de México sobre lo que ha de aprender el profesorado de educación secundaria en las asignaturas de desarrollo de los adolescentes y las de Historia de México es un conocimiento histórico que les permita planear, analizar y evaluar la enseñanza de la historia de México. El aprendizaje lo conciben desde lo biológico e intelectual al mover estructuras mentales, nuevamente lo social queda fuera.

Los estudiantes de profesorado han de aprender a planear en las tres asignaturas de Didáctica de la Historia. La planeación definida desde los procesos cognitivos y la etapa de maduración intelectual para diseñar estrategias, aplicación y modificación de actividades, esquemas de conocimiento y aplicación del enfoque de la asignatura, análisis de la práctica y su evaluación.

Las representaciones sociales de los formadores de profesores de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia en relación a lo que han de aprender los estudiantes en las tres asignaturas de Didáctica de la Historia es planear. Ellos creen que planear implica conocer el contexto social y demográfico de la institución, los aprendizajes esperados y movilizar las estructuras de conocimiento. La concepción que tienen de planear es la de tener un saber disciplinar para diseñar, aplicar, registrar y analizar estrategias que despierten el interés de los alumnos de secundaria por la clase. Este saber disciplinar les ha de permitir definir el qué y para qué de la enseñanza de la historia.

La representación social de los profesores de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia respecto a lo que han de aprender los estudiantes en ellas es a tener un dominio disciplinar. Para ellos esto representa enseñar historia.

Los formadores de profesores de las asignaturas de Historia de México consideran la historia como una forma de investigación científica al conceptualizar la historia como ciencia. Ellos creen que es necesario transformar la historia y esto va a ser posible a través de las fuentes primarias y secundarias. Este modelo científico tuvo un gran impacto en la enseñanza de la historia a través de las nuevas ciencias

sociales de los años sesenta y principios de los setenta, entre sus características se encuentran la investigación y el uso de fuentes primarias (Evans, 1989).

Las representaciones sociales de los formadores profesores de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia sobre la finalidad de enseñar Desarrollo de los Adolescentes a los estudiantes de profesorado de educación secundaria es para conocer el nivel o proceso cognitivo y etapa evolutiva de los alumnos de secundaria para diseñar estrategias, conocer cómo aprenden, cómo llegan a aprendizajes significativos, los conocimientos previos y su influencia en el aprendizaje, cómo trabajan intelectualmente los alumnos a través de la motivación, la creatividad y la meta cognición.

Los profesores de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia consideran entre las finalidades de enseñar la asignatura de Observación y Práctica Docente a los estudiantes de profesorado definir un estilo docente de cómo y para qué enseñar a través de la observación, rescatar información, analizarla y organizar la práctica. Esta organización de la práctica docente implica atender en los alumnos de secundaria la etapa evolutiva, cómo aprenden, atender sus formas de aprender y desarrollar sus habilidades intelectuales.

La concepción de los formadores de profesores de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia sobre la finalidad de enseñar la asignatura de Historia de México a los estudiantes de profesorado y a las y los alumnos de secundaria es para lograr una identidad nacional. Para ello es indispensable el dominio disciplinar de los contenidos de Historia de México y el mundo, y una madurez intelectual.

CAPÍTULO 10. PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En el presente capítulo se da cuenta de las representaciones sociales de seis estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria. Plan 1999 del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México (CAM), institución de educación superior, dedicada a la formación de profesores de las Escuelas Normales del Estado de Zacatecas, México.

El análisis de los datos está conformado por la observación, la filmación y la transcripción de 46 clases de las prácticas docentes de seis estudiantes de profesor de Educación Secundaria, tres mujeres y tres hombres, de la asignatura de Historia de México con tercer grado de Educación Secundaria. La metodología tiene la intención de analizar las similitudes y las diferencias significativas entre los distintos saberes o representaciones sociales en relación con la enseñanza de la asignatura de Historia de México. Una vez hecho este análisis se procede a la elaboración de unas categorías las cuales me permitirán organizar los conocimientos y las acciones de los estudiantes en relación con la asignatura de Historia de México.

Los instrumentos utilizados forman parte de un estudio etnográfico de Goodman & Adler (1983) y Levstik & Barton (2004) y de la investigación basada en el aula de Barton, McCully & Marks (2007) y por medio de éstos pretendo, en primer lugar, comprender el pensamiento de los protagonistas. En segundo lugar, contribuir en la mejora de la Didáctica de la Historia en la formación inicial de profesores y por consecuencia en las aulas de las clases de la educación secundaria.

El objetivo de la observación de las clases fue indagar cómo se enseñan los contenidos de Historia de México. La filmación de las prácticas docentes del estudiantado de educación secundaria me permitió obtener algunas ideas generales para conocer a grandes rasgos las representaciones sociales en la Enseñanza de la Historia de México.

El modelo curricular que caracteriza las clases de Historia de México de los seis estudiantes de profesor de educación secundaria es el del técnico. Pagès define a este modelo como: “la enseñanza y el aprendizaje se basa en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimiento” (1994, p. 16).

Las clases de los estudiantes de profesor siguen una lógica que contribuye a que se desarrolle el modelo técnico porque están organizadas de tal forma que se niegan los espacios para reflexionar y pensar sobre lo que se aprende. Como por ejemplo la estructura de las clases. Las clases ocurren en cuatro momentos: 10.1- el pase de lista, 10.2 - las indicaciones para la realización de las actividades, 10.3 - el desarrollo de las actividades y 10.4 -la revisión de los contenidos enseñados.

10.1 El pase de lista

Las clases de los seis estudiantes de profesor se caracterizan por realizar un pase de lista. Esta actividad se realiza: (a) por parte del alumnado, (b) para atraer la atención del alumnado y (c) durante el desarrollo de la clase.

El pase de lista por parte del alumnado. El pase de lista lo realizan los estudiantes y en algunas clases el alumnado. Los estudiantes se apoyan de los alumnos para poner orden en el salón. Enseguida describo una actividad que observe en las clases:

Clase No. 2. Axel le pide a una de sus alumnas que realice el pase de lista. Mientras el profesor se mueve en el salón de un lado a otro, con la intención de que los alumnos guarden silencio, en lo que la alumna pasa lista. Pero la alumna en lugar de hablar grita, esto sucede porque los alumnos hablan en voz alta, comen dulces, se encuentran reunidos en equipo y otros sentados en su butaca. Posteriormente Axel le pregunta a la alumna: - *¿Listo Kenia? La alumna le responde: - Ya.*

El pase de lista para atraer la atención del alumnado. Los estudiantes utilizan el pase de lista para llamar la atención del alumnado cuando se incorpora al salón de Historia. Los alumnos no permiten a los estudiantes iniciar la clase por el ruido que provocan al ignorar su presencia. Los estudiantes comienzan a pasar lista y bajan la voz para provocar el interés y atención de los alumnos al estar atentos a contestar cuando los nombran. Los siguientes ejemplos muestran como los estudiantes llaman la atención de los alumnos cuando empiezan por el pase de lista.

_Yesica: - si no escuchan les voy a poner falta. (Clase No. 1)

_Naomi: - ¡ya por favor a sus lugares!

_Naomi: - a ver ya

_Naomi: - a ver ya guarden silencio

_Naomi: - ¡ya por favor! ¡Última vez que les digo que guarden silencio!. (Clase No. 1, 2, 3).

El pase de lista en el desarrollo de la clase. Algunos estudiantes comienzan la clase con la revisión de actividades pasadas. Esta revisión por parte de los estudiantes va generando que los alumnos comiencen a perder la atención en la clase al platicar, reír, mirarse, estar de pie, y aburridos. Los estudiantes comienzan a dar indicaciones a los alumnos de lo que han de realizar en la clase. Los alumnos continúan platicando y no trabajan. Los estudiantes comienzan a pasar lista con la intención de atraer nuevamente la atención de los alumnos por las actividades de ese día. A continuación se muestra en el siguiente dialogo.

_Dania: - Ya se sientan en sus lugares por favor

_Dania: - Van a poner el título y van a contestar la pregunta que está ahí ¿Por qué inician los movimientos sociales en Nueva España?, tienen cinco minutos

_Dania: - Joselyn, Alejandra. (Comienza a pasar lista)

Alumna: - Presente

_Dania: - Michel Alejandro, Alfonso, Juan Pablo, Brian (alumnos levantan la mano), Lucia, Mariana

Alumna: - Presente

_Dania: - Carolina

Alumna: - Yo presente. (Clase No. 3).

10.2 Las indicaciones para la realización de las actividades

Las indicaciones que el profesorado de educación secundaria proporciona a los alumnos se caracterizan de las siguientes formas: (a) ellos deciden la organización del alumnado para trabajar, (b) dictan las indicaciones, (c) explican todas las actividades al mismo tiempo, (d) explican las actividades en los equipos, (e) explican la actividad de manera individual a los alumnos, (f) no explican de nuevo la actividad a los alumnos, (g) por medio de ejemplos les dicen a los alumnos cómo hacer las actividades, (h) proyectan las actividades en diapositivas o en el pintarrón, (i) no se dirigen a los alumnos para darles las indicaciones y finalmente (j) no existe un orden en las indicaciones.

Los alumnos deciden la organización del alumnado para trabajar. Los estudiantes de profesor realizan una organización de la clase en tres formas: (1) grupal, (2) individual y en (3) equipo.

Grupal. Los estudiantes utilizan frecuentemente la organización grupal para dar las indicaciones a los alumnos en la realización de las actividades como una forma de atraer la atención y orden de todos los alumnos. Los estudiantes no consideran las condiciones que rodean la clase para poder dirigirse a los alumnos y lograr que entiendan lo que tienen que hacer en cada una de las actividades. A continuación se muestra un ejemplo:

_ Naomi: - Anotan por favor en su libreta

A ver ya les explico la actividad

Van a poner como título Las características del estilo barroco van a hacer este cuadro

Esto es lo que van a utilizar su libro de texto para poder responder ese cuadro

A ver ya muchachos Natalia, esto es lo que van a hacer, van a investigar qué características tiene la arquitectura barroca, al igual la pintura, la escultura, la literatura y la música

A ver muchachos luego están preguntando qué es lo que se va a hacer (Clase No.4).

Individual. Los alumnos trabajan de manera individual no porque exista una organización previa de los estudiantes sino cuando: a) no los juntan en algún equipo, b) trabajan solos.

Alumnos que no los juntan en equipo. Los estudiantes no consideran la diversidad en las formas de aprender de los alumnos al distribuirlos en equipos. Esta forma de organización provoca que algunos alumnos sean rechazados por sus compañeros y permanezcan solos para realizar las actividades. Es en este momento en que los estudiantes integran a los alumnos especiales a algún equipo solamente porque tiene que trabajar de esta manera. Pero los estudiantes no atienden a las necesidades que presentan estos alumnos lo único que importa es que trabajen en equipo. Enseguida se muestra un ejemplo:

_Naomi: - Emiliano, Emiliano siéntate aquí (Clase No. 1).

Alumnos que trabajan solos. Los estudiantes creen que con organizar a los alumnos en equipos así han de trabajar en las actividades de la clase. Sin embargo, los alumnos más adelantados y los que si trabajan realizan las actividades. Mientras sus compañeros de equipo se dedican a platican de

otras cosas, ríen, están de pie, se peinan el cabello, se limpian los ojos del lápiz negro, revisan el celular, otros observan y esperan que les digan que escribir, leen el periódico, no sacan la libreta de su mochila o solo la tienen encima de la butaca cerrada o simplemente no trabajan. Al final las actividades se desarrollan de manera individual y por unos cuantos alumnos (*Dania Clase No. 4, Axel Clase No. 4*).

En equipo. Los estudiantes solamente toman como referencia para la distribución de los equipos los siguientes elementos:

Enumeran a los alumnos.

Reúnen a los alumnos por afinidad con sus compañeros.

Distribuyen a los alumnos por los libros de texto existentes en el salón o por los que traen.

Los elementos que utilizan los estudiantes para organizar a los alumnos en el desarrollo de las actividades no van enfocadas a lograr un aprendizaje de los contenidos de Historia de México, simplemente parten de un referente experiencial de los estudiantes.

Enumeran a los alumnos. Los estudiantes al carecer de un conocimiento que respalde la organización del grupo recurren a su experiencia: el numerar a los alumnos para la realización de las actividades. Sin embargo, los alumnos no aceptan reunirse con los compañeros que les corresponde trabajar de acuerdo a la distribución por numeración. Motivo por el cual los estudiantes son presionados por los alumnos al manifestar una actitud de indisciplina o desorden en la clase que no apoya la realización de las actividades. El estudiante termina cediendo a los caprichos de los alumnos por no saber cómo actuar cuando se le presenta esta situación. Enseguida se presenta un ejemplo:

_ Naomi: - Les voy a dar indicaciones (Mientras trae el libro de texto en sus manos)

Bien los voy a enumerar del uno al cinco, se van a reunir en equipos, los unos con los unos, los dos con los dos

No, porque ya sé que no trabajan. Andeles pues. A ver, dependiendo de, a ver hoy los dejo así si veo que trabajan los dejare así, si no, cambio (Clase No. 1).

Reúnen a los alumnos por afinidad con sus compañeros. Los estudiantes utilizan frecuentemente la afinidad entre los alumnos para distribuirlos en los diferentes equipos. Los estudiantes consideran inamovible esta forma de organizar sus clases a pesar de que los alumnos no trabajan. A continuación se da muestra de ello.

_Dania: - La próxima semana ya vamos a andar con lo de la Independencia

Ese tema lo van a trabajar en equipo

Todos los seis equipos ¡ya!

Van a ser seis equipos y antes de que termine la clase me tienen que dar los nombres de los seis integrantes, no tienen que quedar mayor de cinco ni menor (Clase No. 8).

Distribuyen a los alumnos por los libros de texto existentes en el salón o por los que traen. Los estudiantes utilizan el libro de texto de Historia de México para la distribución de los alumnos en equipos. Los estudiantes consideran el libro de texto como una “guía” sumamente importante para trabajar. Como a continuación se presenta:

_Yesica: - Bien, les voy a decir que a partir del tiempo que este nos vamos a apoyar de su libro, no va a ser la única forma de trabajo pero si va a ser una guía para poder estar trabajando continuamente así que les encargo, muy, muy especialmente que traigan su libro, porque de otra

manera no vamos a poder trabajar, bueno si se puede pero les digo es una de las bases que yo me apoyo, entonces el trabajo del día de hoy nos vamos a basar precisamente en el libro, ahorita tal vez vamos a distribuirlos en equipos para que podamos trabajar (Clase No. 1).

Los estudiantes distribuyen a los alumnos de acuerdo a los libros existentes en el salón o los que traen los alumnos. Los estudiantes consideran más importante el libro de texto que las características de los alumnos o el contenido para su distribución en un equipo. Esta forma de organización no apoya al alumnado en el aprendizaje de la Historia de México. Por ejemplo:

_Dania: - A ver cuántos libros traen

Levanten la mano quien trae el libro

Equipos de cuatro personas

A ver formen equipos de cuatro personas

Se van a formar en equipos o los formo (Clase No. 4).

Los estudiantes dictan al alumnado las indicaciones. Los estudiantes piensan que a través del dictado de las indicaciones van a llamar la atención de los alumnos para que guarden silencio y una compostura en el aula para poder realizar las actividades. Pero los alumnos no atienden ni toman nota de las indicaciones retrasando la realización de las actividades. El alumnado no presenta una disposición o atracción por aprender Historia de México. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

_Miguel: - Les voy a dictar las actividades, como las van a trabajar, van a trabajar aquí pero yo no estoy como para estar soportando que estén allá hable y hable y a las personas que no quieran estar aquí simplemente ustedes saben que no podemos. Anotan actividad nueve copiar el texto, es un texto muy, muy breve, copiar el texto del apartado “consciencia” de la

página 174 (hojea el libro de texto de Historia), posteriormente contestar las siguientes preguntas (Clase No. 3).

Los estudiantes explican todas las actividades al mismo tiempo. Algunos estudiantes explican a los alumnos todas las actividades al mismo tiempo para interesarlos en la clase. Sin embargo los alumnos pierden todo interés por las actividades propuestas. Por lo que los alumnos ignoran a los estudiantes al platicar, reír, gritar o no hacer caso de las indicaciones porque no lograron entender o tomar nota de ellas. Como por ejemplo:

_Yesica: - La actividad va a consistir en lo siguiente, vamos a leer lo que es el primer tema y posterior a esto le voy a entregar unos recortes que les traje, y vamos a ponerles las características de los mestizos, de los criollos, de los indios, de los españoles y posterior a eso vamos a llenar o completar la información con lo que viene del contenido del libro, así va a ser la dinámica, ahorita que leamos les va a quedar mucho más claro, nada más para que se den una idea de cómo vamos a trabajar” (Clase No. 1).

Los estudiantes explican las actividades en los equipos. Los estudiantes centran las explicaciones de las actividades en los alumnos que no entienden lo que van a hacer. Mientras los alumnos que trabajan no se les apoyan en la reflexión de lo que realizan. Tal parece que lo que más importa a los estudiantes es que los alumnos solamente entiendan lo qué van a hacer dejando de lado toda reflexión sobre los contenidos tratados. A continuación se presenta unos ejemplos:

_Naomi: - Van a comparar lo que les dice el libro a ver si esta correcto tienen que hacer un cuadro de causas y consecuencias (Clase No. 1).

_Naomi: - Una era que... (Lee en el libro de texto de historia y luego les explica. No se escucha porque hacen mucho ruido los demás alumnos al reír a carcajadas, platicar y estar de pie) (Clase No. 3).

_Josué:- Qué es antagónico. (Se acerca son el alumno Miguel quien trae un diccionario donde busca la palabra de antagónico hojea el diccionario y se detiene en donde encuentra la palabra buscada) Ahí está, a parte si tú le entiendes otra pues anótala, pero lo buscas a ver si viene y luego no lo vas a transcribir tal cual sino tú con tus palabras, tú aquí lees trigarante es esto pero con tus palabras (señalando con su dedo la cabeza) lo vas a escribir (Clase No. 1).

Los estudiantes explican la actividad de manera individual a los alumnos

Los estudiantes explican las actividades de manera individual o personalizada a los alumnos para que las indicaciones queden claras porque no saben qué van a hacer. Esta forma en que el estudiante da las indicaciones al alumnado hace que se emplee más tiempo de la clase. A continuación el profesor se acerca con otros alumnos los palmea en la espalda y les dice:

_Josué: - Todo bien ¿entendiste?

Tienes que leer primero sacar ideas principales y luego un diagrama sí, estás seguro (Clase No. 1).

_Josué: - Con un dibujo explicarás el tema, es decir van a leer

De los diagramas que te dieron escoge uno y busca el tema de la ciento setenta a la ciento ochenta y uno vienen los temas

¿Cuál es tu tema?, tienes que leer (señalando el libro de texto de Historia de México) está la respuesta y luego haces el dibujo

Hay les dije van a ver su tema y eso les va ayudar para hacer el dibujo como dijo su compañero

De tú tema, un dibujo de tú tema el que tú quieras y que tú expliques no sé el que quieras (Clase No. 5).

Los estudiantes no explican de nuevo la actividad a los alumnos. Los estudiantes piensan que con no repetir las actividades a los alumnos por no escuchar, platicar, reír o gritar van a hacer que estén atentos a la clase. Sin embargo, los alumnos generan más indisciplina en el grupo por no saber qué hacer. En los siguientes diálogos se ejemplifica este tipo de situaciones:

_Axel: - A ver Cesar no pones atención o qué rápido pregúntale a tus compañeros yo ya di la indicación.

A ver quién es el equipo de tres y ustedes tres júntense rápido y comenzamos título la guerra de sucesión (Clase No. 3).

Alumna: - ¿Qué?

_Axel: - No repito ya saben

_Miguel: - Repito el título "Historia para sancionar el presente" Luis ya, punto y aparte en la medida en que la reconstrucción del pasado

Alumno: - ¿Del pasado?

_Miguel: - (No contesta) Es una operación que se hace, desde el presente, es natural, que los intereses que más pesan en ese momento. (Clase No. 3).

Los estudiantes a través de ejemplos les dicen a los alumnos cómo hacer las actividades

Los estudiantes piensan que al ejemplificar las actividades cuando se las explican a los alumnos van a lograr atraer su interés y aprendizaje de la Historia de México como a continuación se muestra:

_Naomi: - para poder completar este cuadro van a leer en su libro de texto desde la página 122 en el tema de reformas en el sistema de comercio hasta la página 124, en esos cuadritos me van a poner los conceptos y aquí entre la línea van a poner otro cuadro y aquí me van a escribir lo del concepto que pusieron aquí (refiriéndose al cuadro del concepto), por ejemplo nos maneja el libro que la economía tuvo un alza por las reformas borbónicas (Clase No. 3).

La estudiante de profesor lo escribe en un cuadro de las espinas de la parte de arriba del diagrama de espina, luego hace otro cuadro en la parte de debajo de lo que escribió anteriormente y dice:

_Naomi: - Aquí puedo poner que a través de las reformas borbónicas nos dice como aumento el dinero pero también fue un obstáculo luego se creó el banco donde se administraba el dinero se guardaba como ahora, eso es lo que van a hacer en cada uno de los cuadros no nada más tienen que hacer dos, mínimo cuatro de cada uno de arriba y de abajo, de arriba ya saben lo que fue para que la economía se alzara y en la parte de abajo cómo disminuyó la economía (Clase No. 3).

Los estudiantes proyectan las actividades en diapositivas o en el pintarrón

Los estudiantes creen que proyectando diapositivas con las indicaciones a los alumnos van a atraer su atención y comprensión por lo que van a hacer. Pero esta forma en que los estudiantes utilizan las tecnologías reafirma una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional del profesor al alumno. Por ejemplo:

_Dania: - Ahora quiero que me hagan una lista de cada uno de los privilegios, hay esta la actividad en la diapositiva (Clase No. 4).

Los estudiantes se apoyan del pintarrón para dar las indicaciones a los alumnos como una forma de atraer y dirigir su atención. Así se expresa en el siguiente ejemplo:

Anota la palabra página en el pintarrón luego se dirige al escritorio donde revisa algunas hojas del libro y se dirige al alumnado mirándolos les dice:

_Dania: - Primero van a leerlo y subrayar ideas principales del tema (Clase No. 4).

Los estudiantes no se dirigen a los alumnos para dar indicaciones

Hay un estudiante que no interactúa con los alumnos no plática con ellos, solamente les da indicaciones pero sin tener contacto visual o verbal. El siguiente ejemplo lo demuestra:

Miguel comienza a dictarles a los alumnos desde el escritorio donde se encuentra sentado de lado volteando hacia la puerta y dice:

_Miguel: - Actividad once a partir de la lectura, (bosteza y se recarga en la pared) del subtema entre comillas la preminencia del bajío que es el subtema que sigue (Clase No. 2).

No hay un orden en las indicaciones

Un estudiante no presenta un orden en las actividades cuando da las indicaciones a los alumnos. El estudiante habla de muchas cosas cuando comienza a dar indicaciones lo cual refleja la falta de preparación de las actividades. Mientras el estudiante conduce la clase de una manera desorganizada va generando en los alumnos confusión por no tener claras las actividades y se tardan más en su realización.

Los alumnos al no tener claras las indicaciones no prestan atención al estudiante, no trabajan en las actividades y mejor se dedican a platicar, reír y carcajearse, estar callados, leer en su libreta y no dar respuesta a las preguntas del estudiante. También muestran actitudes de ausencia, desmotivación, fastidio, desinterés, aburrimiento, molestia, muecas de desagrado que poco ayudan a interesarse por el aprender los contenidos de Historia de México. A continuación se presenta un ejemplo:

_Miguel: - Miren yo tenía pensado primero, como estoy un poco retrasado con ustedes, primero leer algunos temas del libro, y después decirle que iban a hacer, pero bueno vamos a cambiar poquito de orden, les explico a continuación les voy a dictar primero lo que me decía creo que Paco o Vanesa que ahorita al final voy a revisar las actividades que están pendientes que hicieron con la maestra (quien lo cubrió una clase porque no llegó a tiempo) he porque claro que cuentan, entonces les voy a revisar eso, les decía que primero quería que leyéramos pero no lo vamos a hacer por qué, les voy a dictar las actividades, cómo las van a trabajar” (Clase No. 3).

10.3 El desarrollo de las actividades en la enseñanza de los contenidos de Historia de México

El modelo técnico describe las ideas de los estudiantes de profesor en la enseñanza de la Historia de México. Estas son ideas bajo las cuales los estudiantes de profesor trabajan el contenido y pueden variar. Los estudiantes de profesor de educación secundaria recurren a: (a) estrategias de lectura para el tratamiento de los contenidos del libro de texto, (b) actividades para comprender, reflexionar y analizar la historia, (c) preguntas para enseñar los contenidos, (d) recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de México, (e) sugerencias para realizar las actividades, (f) explicar los contenidos de Historia de México, (g) medidas de control para enseñar los contenidos de Historia de México.

10.3.1 Estrategias de lectura para el tratamiento de los contenidos del libro de texto

Los seis estudiantes de profesorado utilizan el libro de texto como una herramienta fundamental en la enseñanza de la Historia de México que ha de garantizar en el alumnado el aprendizaje de los contenidos. Para ello recurren a:

La lectura individual y grupal.

Sacar ideas principales del texto.

Anotar palabras y conceptos que los alumnos no entiendan.

Anotar el significado de las palabras que los alumnos no entiendan.

La lectura del libro de texto para explicar el significado de las palabras.

Lectura individual y grupal. Algunos estudiantes recurren a la lectura individual del libro de texto mientras revisan la tarea a los alumnos como una forma de mantener el orden con los alumnos. Enseguida se muestra un ejemplo:

_Axel: - Ya muchachos silencio, sacamos el libro por favor, rápido el libro todos, página 116, a ver 116 y 117 la lectura en silencio por mientras voy revisando la tarea

Silencio ¡ya!, la lectura es individual muchachos

A ver muchachos ya está la lectura

A ver en qué van (Clase No. 4).

También el estudiante Josué se apoya de la lectura individual en el libro de texto como a continuación se muestra:

_Josué: - No, no van a juntarse en equipo, abran su libro de texto ahí apóyense. Esto es individual porque cada uno tiene que informarse de eso (Clase No. 7).

Los estudiantes hacen uso de la lectura grupal para crear las condiciones propicias para el desarrollo de las actividades. Los alumnos siempre están platicando, riendo, gritando, silbando, no hacen caso y no atienden a los estudiantes. Los estudiantes recurren a la lectura grupal en el libro de texto para que los alumnos se callen y se enfoque en la realización de las actividades. En los siguientes ejemplos se muestra:

_Axel: - Silencio, siéntense los demás pongan atención ya Ale, listos pongan atención rápido, muchachos Adrián ya. Sacamos nuestro libro por favor mientras llegan los compañeros rápido (grita)

Ese Cesar hay no es tu equipo

Ya muchachos, página 98

Silencio comenzamos

Quién comienza a leer

Ale, ya sabes cuándo comienzas, cuando tus compañeros se callen (Clase No. 3).

Existen algunas variantes cuando los estudiantes utilizan la lectura grupal a través del libro de texto de historia como:

El leer fuerte y se entienda. Los estudiantes creen que al leer los alumnos en voz alta y clara van a lograr que entiendan el contenido del libro de texto. Como enseguida se muestra:

_Miguel: - Entonces ahorita por favor antes de hacer otra cosa, y quiero que, igual como lo hemos hecho antes, quiero que alguien lea, pero

que lea fuerte que se le entienda. (Le dice a una alumna) Párate o fuerte que te escuchen todos (Clase No. 1).

Leer y detenerse y decir quien continúa la lectura. Los estudiantes piensan que si los alumnos tienen el control de la lectura del libro de texto de historia van a lograr atraer su atención en la lectura. Tal parece que los estudiantes quieren que los alumnos comprendan los contenidos de Historia de México a través, solamente de su contacto con el libro de texto. Por ejemplo:

_Miguel: - Saquen todos sus libros

A ver lo vamos a hacer Carlos (Le llama al alumno y le hace con la cabeza qué)

Lo vamos a hacer como lo hemos venido haciendo la clase pasada en el momento que Erik se quiera detener lo va a hacer y él dice quien continúa

Ya Erik comienza a leer (Clase No. 1).

La lectura comentada. Los estudiantes se apoyan en la lectura comentada con los alumnos para explicar sus dudas al momento de leer y así comprendan los contenidos de historia de México. Para ello se presenta un ejemplo de una clase:

_Yesica: - Vamos a tratar de leer en, grupalmente hay que seguir la lectura conforme haya una duda nos vamos a detener para tratar de explicarlo bien, chicas. Aquí dicen algo muy importante, así era son las castas pero ahorita lo vamos a retomar aquí, vamos a aclarar unos puntos, vamos a empezar a leer como su compañero de atrás va a comenzar a leer la población aumenta en la página 104. Antes de eso muchachos todos una lectura (Clase No. 1).

Sacar ideas principales del texto

Algunos estudiantes abordan la lectura de los contenidos de Historia de México a través de la identificación y extracción de las ideas principales como un primer momento para organizar la información. Los estudiantes insisten en esa

identificación como si de esta forma los alumnos se apropiaran de los contenidos de Historia de México. Incluso no orientan a los alumnos en sacar las ideas principales del texto. Todo esto va ocasionando que los alumnos se tarden más en la realización de la actividad. A continuación un ejemplo:

-Josué: - Sacar ideas principales, obvio van a leer y sacar ideas principales, sí. Primero van a leer su tema, sacan ideas principales (Clase No. 1, 2).

Anotar palabras y conceptos que los alumnos no entiendan

Los estudiantes tienen la creencia que con retomar las palabras o conceptos que los alumnos no entienden de la lectura de un tema del libro de texto de Historia de México y luego buscar su significado en un diccionario va a lograr comprender su contenido. Como enseguida:

_Josué: - Las palabras que no entiendan anótenlas por ahí, a un ladito de las ideas principales. Estas palabras anótalas como autonomía qué significara (mientras señala en el libro de texto) (Clase No. 2).

Anotar el significado de las palabras que los alumnos no entiendan

Los estudiantes y alumnos se apoyan del diccionario para tener claro el significado de algunas palabras producto de la lectura del libro de texto. Es muy común en la clase que los alumnos pregunten a los estudiantes por el significado de alguna palabra y que no encuentren respuesta. Como a continuación se muestra:

_Josué: - Plenipotencial a ver lee un poquito más arriba de donde leíste. A ver ahorita voy porque no te oí (Clase No. 2).

Apoyo de la lectura del libro de texto para explicar el significado de las palabras

En otras ocasiones el estudiante se apoya del libro de texto o del diccionario para conocer el significado de las palabras y luego poder decirle con sus palabras el significado a los alumnos o delegar en ellos la respuesta. Por ejemplo:

_Josué: - Se trata de que el significado de las palabras lo escriban ustedes en su libreta (Clase No. 5).

10.3.2 Actividades para comprender, reflexionar y analizar la Historia

Explicación de conceptos históricos

Los estudiantes cuando tratan los contenidos de la consumación de la Independencia y México en su vida Independiente se apoyan de la explicación de conceptos como el de multicausalidad y cambio permanencia para que el alumnado entienda la disciplina de Historia como a continuación se presenta en un fragmento de la clase del:

_Josué: - la otra vez estábamos viendo que la multicausalidad es un concepto dentro de la Historia para entender un poquito la disciplina les comentaba que todo acontecimiento histórico tiene muchas causas por el que pasa, no solamente es una causa , es decir la multicausalidad de la historia (Clase No. 6).

Los estudiantes creen que al leer los alumnos los contenidos en el libro de texto van a comprender el contenido como a continuación se muestra:

_Josué: - Localicen el tema en el libro de texto y léanlo para que lo ubiquen mejor. Es que si no lo lees no lo vas a entender, necesitas leerlo y entender. Primero tienes que leer tu libro (Clase No. 3).

Los estudiantes creen que los alumnos comprenden los contenidos por el simple hecho de realizar las actividades, y por el contenido de las mismas. Tal parece, que los estudiantes creen que la comprensión de los contenidos tiene que ver con que los alumnos pasen la información del libro de texto en el cuaderno para garantizar su aprendizaje. Esta metodología hace suponer que el profesorado enseña los contenidos históricos a través del copiado de un texto a otro. A continuación se muestra un ejemplo:

_Miguel: - el concepto de reformas borbónicas yo creo que ya lo comprendieron, por las actividades que ya hicimos y por lo que leí de sus trabajos (Clase No. 1).

Ejemplificación de conceptos históricos

Los estudiantes piensan que los alumnos reflexionan con el apoyo de ejemplos sobre conceptos de Historia como el de cambio – permanencia.

_Josué: - quiero que reflexionemos un momento en otro concepto de la Historia que se llama cambio – permanencia, este dentro de las cosas que pasan en la Historia si cambian pero otras permanecen tal cual desde el Virreinato hasta ahorita, incluso hay cosas en el Virreinato que aún nosotros seguimos con eso, no han cambiado nada, otras si han cambiado, otras permanecen y van a seguir permaneciendo por ejemplo la religión católica sigue, surgió allá, hubo cambios en la religión de los indígenas se transforma dando como fruto la religión católica con ciertos ingredientes de cosas que hacían aquí, pero eso sigue permaneciendo. Sí eso no va a cambiar, esa es la permanencia de la Historia (Clase No. 6).

Trabajar conceptos históricos

Los estudiantes tienen como referencia que los alumnos trabajen conceptos históricos para comprender la historia. Sin embargo no los identifican en el contenido de México en su vida independiente solamente se quedan en las definiciones de los conceptos históricos. Por ejemplo:

_Josué: - antes de que comencemos quiero que ustedes, por medio de trabajar un concepto histórico vayan comprendiendo la historia, y deben de comprender que dentro de la historia tenemos multicausalidad, es decir son muchas causas las que tenemos una es un hecho, un acontecimiento no solo es una causa (Clase No. 4).

Relación pasado presente

Un estudiante al tratar los contenidos: el crecimiento de Nueva España: (a) el bastón de la minería, (b) la preminencia del bajío, con los alumnos los lleva a relacionar el pasado – presente. No da resultados porque tanto las preguntas como las respuestas de los alumnos no ayudan a que esclarezcan los cambios y continuidades, necesitan ser trabajados por los estudiantes con mayor profundidad.

Miguel: - A ver lo que dice Estrella es para recalcar, dice que los caminos reales se llamaban a sí porque ahí pasaban los reyes. En Nueva España quién era el rey o de dónde era el rey. De España dicen que los caminos reales ahí pasaban los reyes, el rey de España era de Nueva España nunca vino aquí. Eran caminos reales de la plata por qué. Por ahí se transportaban las producciones de la mina por eso pasa por los lugares más mineros por ejemplo Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Durango hasta llegar a Chihuahua y Nuevo México. Qué situación de parecido tiene lo que acabas de leer con lo presente, con lo actual. Viendo bien a fondo esto y comparándolo con lo que dice el tema se puede resumir en que esta reforma aplicada de España a Nueva España en el actual México hace más rico al rico y más pobre a los pobres, es la comparación que se puede hacer en cuanto a este tema y a lo actual (Clase No. 3).

Análisis de los contenidos de historia

Los estudiantes no tienen claro cómo hacer el análisis de los contenidos de historia de México. Por ello, recurren al libro de texto para que los alumnos lean y luego realicen un análisis del contenido. Sin embargo, los estudiantes terminan sustituyendo el análisis del contenido por la elaboración de preguntas. Olvidándose del análisis y hasta de las preguntas para que los alumnos solamente pasen la información del libro de texto al cuaderno. A continuación se muestra un ejemplo:

_Josué: - Los compañeros les van a dar a ustedes los diagramas los van a analizar no sé si el acordeón, no sé si el diagrama que hicieron, lo

van a ver, a y lo van a analizar si pueden leer el libro de texto y hacen cuatro preguntas (Clase No. 3).

10.3.3 ¿Cómo enseñan los estudiantes a partir de las preguntas?

Los estudiantes plantean preguntas a los alumnos sin una reflexión, análisis y crítica previa de los contenidos de Historia de México. No existe un por qué o para qué en las preguntas que plantean a los alumnos. Solamente dos estudiantes son las que en alguna clase retoma estas preguntas para cuestionar al alumnado como enseguida se muestra.

_Yesica: - hay le van a pedir explicaciones de por qué les quitan sus haciendas, del porqué del pago del tributo, el por qué no pueden gozar de no sé de la industria (Clase No. 2).

La estudiante si plantea preguntas con una finalidad. Pero no conducen a nada porque posteriormente no son retomadas las respuestas de los alumnos para lograr interpretar la historia a través de su argumentación o el contraste de sus puntos de vista.

Preguntas sobre la vida cotidiana para comprender el contenido

Las preguntas que plantean los estudiantes a los alumnos se caracterizan por retoman elementos de la vida cotidiana pero sin ninguna trascendencia en su aprendizaje. A continuación un ejemplo para comprender el concepto de multicausalidad:

_Josué: - una multicausalidad una causa y otra y otra les permite estar aquí, por ejemplo les pregunto ¿ustedes por qué creen que hay tanta delincuencia en México, en Fresnillo específicamente? (Clase No. 4).

Los estudiantes no construyen conceptos históricos en los alumnos con esta forma de formular las preguntas. La construcción de conceptos de las grandes

transformaciones de la causalidad será posible al construir en el alumnado un pensamiento histórico a partir de entender la continuidad con fuentes que lo sustenten y no solamente a partir de sus creencias.

Preguntas para obtener como respuesta las creencias de los alumnos

Una estudiante a diferencia de los cinco restantes hace preguntas a los alumnos para saber lo que creen sobre el contenido de la sociedad novohispana. Pero también en la misma forma de hacer la pregunta les facilita la respuesta. Esta forma de proceder de la estudiante no genera en los alumnos un intercambio de opiniones sobre el contenido. Solamente obtiene respuestas cerradas de los alumnos. Enseguida se muestra un ejemplo:

_Yesica: - Bien ustedes creen que anteriormente la sociedad Novo hispana tuviera también rangos sociales, muy bien, qué creen que tipo de rangos sociales creen que había en ese momento. Alumno: - ser empleado (Clase No. 1).

La estudiante al obtener como respuesta un sí o un no del alumnado ahora les hace otras preguntas para que se genere un dialogo en el grupo. Estas preguntas que surgen en el desarrollo del contenido de la sociedad novohispana se caracterizan por ser cerradas sin un sentido y una finalidad que aunque la estudiante quiere cambiar no sabe cómo hacerlo generando el desinterés en los alumnos. A continuación se presenta un ejemplo:

_Yesica: - la menor población que había en Nueva España eran los europeos con el 0.2% después le seguían los indígenas, a qué se dedicaban cada uno de ellos (Clase No. 1).

Preguntas a los alumnos para cambiar las diapositivas

Una estudiante se caracterizó por proyectar diapositivas a los alumnos con la información del libro de texto. La estudiante solamente le interesaba que el alumnado transcribiera la información de la diapositiva en el cuaderno. La estudiante

no le interesaba sí habían entendido los alumnos el contenido de los criollos y peninsulares se distancian. La estudiante priorizaba la transcripción de la información de la dispositiva en el cuaderno de los alumnos que el aprendizaje del contenido. La estudiante consideraba fundamental esta actividad porque los alumnos no llevaban su libro de texto. Por ejemplo:

_Dania: - A ver voy a cambiar la diapositiva (Clase No. 8).

Proyecta el siguiente título: Criollos y peninsulares se distancian. Voy ir pasando las diapositivas para quien no trae el libro y vaya contestando (Clase No. 3).

Los estudiantes dan respuesta a las preguntas que les formulan a los alumnos

Los estudiantes aprovechan que los alumnos no dan respuesta a las preguntas. Para que ellos expliquen los contenidos de manera verbal. Como a continuación se muestra:

_Dania: - ¿Cuándo los franceses ocupan España? (silencio, risas y conversaciones) cuando los franceses ocupan España aplica el Rey Carlos IV, Nueva España comienza a reunirse para ver quienes iban a ocupar el poder en Nueva España, los criollos dan una opción ellos opinan que el ayuntamiento es el que debe tener el poder en Nueva España pero los peninsulares se oponen (Clase No. 8).

10.3.4 Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de México

Los recursos didácticos que utilizan los estudiantes para enseñar los contenidos de Historia de México son:

Cuadros para el tratamiento de la información del libro de texto. Tres de los seis estudiantes proporcionan a los alumnos cuadros para que sean llenados con la

información del libro de texto sobre las causas y consecuencias o características de los siguientes contenidos: (a) la guerra de sucesión española, (b) el distanciamiento entre criollos y peninsulares, (c) las reformas en Nueva España específicamente la burocracia y el establecimiento del ejército, (d) características del estilo Barroco. En seguida un ejemplo:

_Naomi: - Van a poner como título las características del estilo Barroco van a hacer este cuadro. Van a utilizar su libro de texto para responder ese cuadro. Van a investigar de su libro pero además de tarea van a investigar qué características tiene la arquitectura barroca, al igual la pintura, la escultura, la literatura y la música. En la siguiente columna me van a poner qué artista o artistas rescataron en ese estilo, en su libro lo van a sacar en la página 125 a la 128 (Clase No. 4).

Diagramas para la organización de la información del libro de texto. Los diagramas son muy utilizados en la enseñanza de la Historia de México por dos estudiantes. La intención es que los alumnos puedan organizar y posteriormente plasmar la información de los contenidos: (a) conflicto ideológico: fueros, anti corporativismo sociedad secular y comercio libre versus proteccionismo, (b) México en su vida Independiente y (c) las reformas en Nueva España: la transferencia de la riqueza y del deterioro de la economía novohispana, por medio de este recurso para su explicación a los estudiantes. Por ejemplo:

_Naomi: - Van a hacer un diagrama se llama de espina, en la flecha le van a poner el título "la economía novohispana" y en la punta de la flecha la van a dejar en blanco, arriba van a salir las espigas y en esos cuadros me van a poner qué fue lo que se implementó para tener esa economía, arriba me van a poner qué fue lo que provocó un alza en la economía en la Nueva España, aquí abajo me van a poner qué causas originaron a que la economía decayera para completar este cuadro van a su libro de texto desde la página 122 en el tema de la transferencia de la riqueza y el deterioro de la economía novohispana (Clase No. 3).

Cartas. Dos estudiantes utilizan las cartas como recurso para abordar los contenidos: (a) la sociedad novohispana: el crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales, (b) la vida Independiente de México. Los estudiantes utilizan este recurso para que los alumnos vuelvan a revisar el tema y lo expliquen de manera escrita a sus papás o tutores. Por ejemplo:

_Josué: - Muchachos van a realizar una carta dirigida a su papá, mamá o tutor con la siguiente idea central ¿cómo fue la vida cotidiana de México y sus habitantes después de librarse del yugo español? Ustedes ya tienen los temas del libro ahí tomen para que no hablen solo por hablar, la vida independiente de México fue así había problemas económicos, de lo que han leído en su libro de texto. Para que ellos sepan un poco y vean lo que están haciendo aquí, sus papas los van a evaluar (Clase No. 7).

Los estudiantes al utilizar cuadros, diagramas o cartas no logran construir conceptos históricos de las transformaciones como es la causalidad. La falta de claridad en los estudiantes de qué fuentes utilizar para entender la continuidad histórica genera la ausencia de un pensamiento histórico. Hace que los estudiantes se centren solamente en los recursos y no en las finalidades que guíen la enseñanza de los contenidos.

10.3.5 Sugerencias para realizar las actividades

Cuatro estudiantes cuando desarrollan los contenidos: (1) La transformación de la monarquía Española: la guerra de sucesión Española: el pensamiento y detección de conflictos armados, la consumación de la independencia. (2) La sociedad novohispana: los fueros y privilegios y (3) Las reformas en Nueva España: la transferencia de la riqueza y del deterioro de la economía novohispana, no solamente dan las indicaciones a los alumnos de lo que han de hacer en la clase. Sino aprovechan para sugerirles cómo lo pueden hacer. Los alumnos terminan haciendo las actividades sin ningún esfuerzo intelectual que los conduzca a resolver

problemas y desarrollar un pensamiento crítico de la historia. Como a continuación se muestra:

_Josué: - entonces van a hacer esa carta tomando en cuenta los temas que hemos visto, no van a hablar nomas por hablar cosas que no tienen nada que ver con lo que han visto, la vida fue así había dos grupos que se peleaban el gobierno en México que eran los liberales y los conservadores y ya se avientan todo el rollo ahí, vean los subtemas de su libro de texto y apóyense a ver pues que más le pongo, mínimo va a ser una hoja (Clase No. 7).

10.3.6 Explicación de los contenidos de Historia de México

Las exposiciones de los alumnos para cuestionarlos sobre el contenido.

Dos de los estudiantes al trabajar con el alumnado los contenidos de: (a) la transformación de la monarquía española: la guerra de sucesión y el advenimiento de la Casa Borbón y (b) del autonomismo a la independencia: la transformación de súbditos en ciudadanos, vuelta al absolutismo y restauración liberal, la consumación de la independencia retoman las exposiciones de los alumnos para cuestionarlos sobre el contenido. Y de esta manera los alumnos identifiquen personajes y fechas. Por ejemplo:

_Axel: - Muy bien, entonces díganme en la corona Española quién era realmente el que gobernaba, pero de dónde provenía la casta que gobernaba aquí la Nueva España, de dónde, de Francia pásenle el equipo que sigue rápido. Entonces al final quién fue el mero “machín” el que quedo

Alumnos: - Felipe V. Felipe Borbón

_Axel: - Borbón que no se les olvide (Clase No. 5).

Las explicaciones de los alumnos para formularles preguntas y entiendan el contenido.

Tres estudiantes se apoyan de las explicaciones de los alumnos respecto a las actividades que realizan de los contenidos: (1) La transformación de la monarquía Española. a) La guerra de sucesión española: Los experimentos políticos monarquía, república y ciudadanía, (2) Las reformas en Nueva España, b) La burocracia y el establecimiento del ejército, (3) La sociedad novohispana, a) El repunte demográfico y las tensiones sociales. El distanciamiento entre criollos y peninsulares.

Los estudiantes retoman las explicaciones del alumnado para aclarar o precisar elementos del contenido. Pero también para formular nuevas interrogantes que les permitan comprender los contenidos. Aunque los estudiantes tengan la intención de profundizar en los contenidos no conducen a los alumnos a una reflexión o crítica sobre el contenido que abordan. Porque los estudiantes no conectan los contenidos con la vida de los alumnos a través de las continuidades para que lleguen a construir conceptos históricos. Por ejemplo:

_Josué: - Uno de los problemas mayores de una nación es consolidar un estado, México expulsa a los españoles está bien ¿qué quería consolidar en el país?

Alumno: - Una política y un gobierno

_Josué: - Una política (mueve la cabeza afirmando) sí, porque no, a ver ubícate haz de cuenta están los españoles gobernándonos por más de diez años se van ¿con qué problema crees que quedaría el país? dice ahí consolidar el estado pero ¿por qué consolidarlo?

Alumno: - Porque tenían que reforzar, porque se fueron los españoles que tenían organizado aquí México y todos se fueron y quedo desorganizado y tenían que consolidar para que quedara firme

_Josué: - La palabra consolidar es sinónimo de qué. Reforzar algo

Alumnos: Reformar

Josué: - Muy bien, algo que quede bien enraizado, no se te olvide que el principal problema en consolidar unos mexicanos de pobladores es la entrada de muchos problemas (Clase No. 3).

A los estudiantes no les gustan las respuestas de los alumnos a las preguntas que les formulan

A dos estudiantes no les gustan las respuestas de los alumnos sobre los contenidos. Incluso los estudiantes se enojan cuando los alumnos no responden a las preguntas que les formulan. Porque los alumnos no se acercan a lo que dice exactamente el libro de texto de historia. Motivo por el cual los estudiantes optan por dar respuesta a la pregunta a través de leer en el libro de texto o ellos amplían los contenidos: (a) el bastión de la minería. El crecimiento de la Nueva España: la preminencia del bajío. Por ejemplo:

_Miguel: - saben qué es el afogue

Alumnos: No

_Miguel: - saben qué es el mercurio

Alumnos: el mercurio es un líquido metálico que si lo dejas en la mina empieza a recoger pedacitos de oro va uniéndolos hasta que forma una gran cantidad

Miguel: - creo que le falta mucho a lo que dice aquí (comienza a leer en el libro de historia) la constante expansión minera fue alertada por las nuevas políticas de la Corona al dar precios especiales al afogue que era el mercurio que se utilizaba para separar la plata de las piedras todo eso y esgrimir de impuestos y alcabar a otros insumos con su producción, saben qué es el alcabar

Alumnos: - no

_Miguel: el alcabar vendría siendo lo que son los impuestos relacionados con el mismo valor de cierto producto y que incluye en su mismo precio, vine siendo lo que es el IVA (Clase No. 3).

Las respuestas de los alumnos para explicar y ampliar el contenido

Dos estudiantes retoman las respuestas de los alumnos a las preguntas que les formulan para explicar el contenido. De esta manera los estudiantes pretenden lograr que los alumnos retengan la información de los contenidos: (a) México en su vida independiente y (b) la burocracia y el establecimiento del ejército. Enseguida un ejemplo:

_Josué: - Muy bien, sus compañeros los dos ahí hablan de algo muy importante porque si tenía poder nada más que los españoles pues la religión de ellos es la católica, es lo mismo apostólica romana es un título muy grande que tiene es igual, pero se le conoce como católica que significa universal, entonces muy bien es porque los españoles traían esa religión y parte de la conquista era la religión, incluso los indígenas muchachos no se sorprendieron, al no ser por la religión, por las armas y... no caían sino por la religión es como logran cautivar por una parte pero la más grande era l espiritual, si nos conquistaban espiritualmente ya nos tenían en la bolsa, bueno eso es parte de lo que dicen ellos, por qué no se permitía otra religión, hay varias razones

Alumno: - Profe como Hitler que creía que los judíos eran de una raza inferior y los quería matar

_Josué: - Los judíos y todos, pero primero quería comenzar con los judíos y de ahí el creía que la raza superior y más bonita eran los Alemanes, muy bien, entonces que no se les olvide que la religión fue muy importante o las ideas de la religión fueron muy importantes para el gobierno español, hasta ahorita muchachos ustedes que pueden opinar respecto a esto aún sigue

siendo importante la religión católica, qué dicen ustedes sí o no (Clase No. 4).

Los estudiantes recurren al recuerdo para que los alumnos participen

Es muy común en dos estudiantes recuperar los recuerdos de los alumnos sobre los contenidos para que participen. Los estudiantes su finalidad es que participen los alumnos con información sobre el tema. Como si fuera suficiente para generar una comprensión sobre los contenidos. A continuación un ejemplo:

_Yesica: - Bien muchachos si recuerdan que estuvimos viendo las clases sociales de Nueva España

Alumnos: - No

_Yesica: - Cuáles eran

Alumnos: - Mestizos, criollos e indios

_Yesica: - Muy bien, españoles, mestizos, criollos e indios esas eran las cuatro clases sociales que había en Nueva España (Clase No.2).

_Josué: - ¿por qué crees que desde que Hernán Cortez conquista México hasta principios de México Independiente?, bueno porque digo que hasta principios, porque ya después que entra Juárez y ya hay libertad de culto, ya cada quien puede creer en lo que quiera, no se permitía profesar otra religión que no fuera la católica

Alumnos: - Hay no me acuerdo

_Josué: - Cómo que no te acuerdas (Clase No. 4).

El libro de texto como recurso para explicar el contenido

Cuatro estudiantes pretenden que los alumnos comprendan la importancia de la minería y su situación económica en ciertos territorios. Para ello les explican los contenidos a los alumnos desde lo que dice el libro de texto de Historia de México. Los estudiantes solo les interesa completar, ampliar o repetir la información del libro

de texto sin llegar a involucrar a los alumnos. Solamente dan respuesta a las preguntas que han formulado. El estudiantado al prioriza la retención de información de los contenidos del libro de texto por parte de los alumnos para garantizar su aprendizaje. Sitúa “El conocimiento en una posición externa al alumno y sólo a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquel puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado” (Pagès, 1994, p. 16). Por ejemplo:

_Miguel: - Así como actividad no me interesa nada más quiero que de manera voluntaria alguien me responda la pregunta ¿cuáles fueron los factores que determinaron el desarrollo económico de la región del bajo?, resumiendo toda la lectura, ¿cuáles fueron esos factores que determinaron esa situación en esa región?

La minería podría resumir todo pues determino la agricultura también de principal importancia fue la minería, otra cosa que dice acá al final (refiriéndose al libro de texto) debido a la gran productividad del bajo su mercado se convirtió en uno de los más prósperos de Nueva España ya que por ahí pasaban los que producían buena parte de las mercancías y los insumos para la minería y la agricultura destinados a las provincias del norte (Clase No. 4).

10.3.7 Medidas de control para enseñar los contenidos de Historia de México

Las formas de enseñanza del profesorado de educación secundaria en la enseñanza de la Historia de México reflejan un conocimiento que no permite más que una sola lectura. Este conocimiento al ser trastocado por las actitudes de los alumnos tiene por respuesta las siguientes medidas de control:

Amenaza con revisar avances de la actividad al final de la clase

Algo muy común en dos estudiantes es el recurrir a la amenaza para que los alumnos se enfoquen en la realización de las actividades. Aunque los alumnos que no trabajan o trabajan a medias no responden porque se pasan el tiempo en platicar, reír o molestar a los demás compañeros. Por ejemplo:

_Dania: - A ver al finalizar también voy a revisar a quienes copiaron algo de la crisis política pero que hicieron la historieta (Clase No. 8).

Presión del tiempo en el desarrollo de las actividades

Los estudiantes siempre están amenazando a los alumnos con el tiempo que tienen o les queda para realizar las actividades. Les interesa terminar de ver los temas en cada clase. Esto genera más desorden en el grupo. Los alumnos se inquietan, no trabajan, no les interesa. Los alumnos realizan las actividades aprisa por lo que solamente transcriban la información del libro de texto al cuaderno, diapositiva o cartulina sin ninguna reflexión. Por ejemplo:

_Axel: - Dos minutos para terminar conforme vayan terminando los coordinadores de los equipos reúnan a sus equipos sin arrastrar bancas, sin hacer relajo por favor, como estábamos la vez pasada, dos minutitos y acabamos y se reúnen. Listo, a ver coordinadores rápido reúnan a sus equipos. Cinco minutos para terminar, si hubieran aprovechado el tiempo ya fueran terminando. A ver ya, ya está el material que necesitaban entonces que cada quien vaya pasando (grita) rápido ya no tenemos tiempo cada uno de los equipos (grita) (Clase No. 4).

El profesorado delega responsabilidades a los alumnos

Otra medida de control utilizada por los estudiantes es el amenazar a los alumnos con llamar al profesor titular del grupo. Los estudiantes creen que la responsabilidad

se puede generar en los alumnos al ser regañados o evidenciados por personas mayores. Por ejemplo:

_Axel: - Muchachos yo no quería pero ustedes me están obligando todos los que no trajeron la tarea el día de hoy el Profe Pancho me dijo que todo se lo pasa a él así que ustedes saben, si al rato sube o la próxima clase viene, yo lo siento porque aquí está todo registrado, y ustedes saben que él no se anda con cuentos, entonces pues para que vayan viendo.

Los estudiantes consideran que el tratamiento de los contenidos depende de los alumnos y no de ambos. Incluso refuerza con la presión del tiempo. Enseguida un ejemplo:

_Axel: - Coordinadores levanten la mano, a ver muchachos pongan a tención sin arrastrar la banca vamos a comenzar... información que la clase pasada comenzamos a buscar, los que hicieron la tarea ya traen la información apóyense con sus compañeros y los que no la trajeron se ponen a trabajar sobre la información que trajeron los demás, entonces ya depende de cada equipo y del coordinador qué es lo que van a realizar se acuerdan era un comic, entonces ya depende de cada quien qué es lo que vayan a hacer, el material que van a usar, el material que hayan traído pero el trabajo tiene que quedar terminado en veinte minutos muchachos, ya nada más se va a vaciar la información incluso veinte minutos se me hace demasiado tiempo (Clase No. 4).

El profesorado pasa por las filas

El estudiantado además de apoyarse de amenazas y presionar con el tiempo para enseñar los contenidos de Historia de México a los alumnos pasa por las filas con la intención de llamar la atención de los alumnos que no trabajan por platicar, reír o hacer otras tareas, o incluso que no han entendido la actividad. Los estudiantes creen que al acercarse a los alumnos van a lograr que guarden silencio y realicen las actividades. Por ejemplo:

_Dania: - (Comienza a caminar por los lugares de los alumnos y les dice:) A ver la primera etapa de la autonomía a la independencia (Clase No. 10).

_Josué: - (Pasa con cada uno de los alumnos) y les dice: muy bien, tienen que hacer de todos los temas poquito no solo de un tema (Clase No. 7).

El profesorado condiciona a los alumnos con darles puntos extras

Otra de las acciones de los estudiantes es darles puntos extras a los alumnos por hacer las actividades, participar o tener una buena actitud en la clase. Enseguida un ejemplo.

Miguel: - Cesar he visto que tiene los trabajos y su actitud es buena ya le había puesto yo los cuatro puntos de actitudes, pero en la clase de ayer se los quite, entonces igual puede suceder lo mismo con uno de ustedes hoy (Clase No. 4).

10.4 La revisión de las actividades realizadas por el alumnado

El profesorado al revisar, firmar y registrar las actividades realizadas por el alumnado centra la enseñanza de la historia de México en un modelo curricular técnico según Pagès (1994) fomenta comportamientos pasivos en el alumnado que solo conduce a un pensamiento rutinario. Como enseguida se muestra al:

10.4.1 Comprobar que hicieron las actividades

Revisa la actividad al final de la clase. Los estudiantes revisan las actividades al final de la clase con la finalidad de controlar a los alumnos, de que tengan la actividad en el cuaderno como garantía de aprendizaje y de calificación. Por ejemplo:

_Yesica: - Los que ya hayan terminado que les haya revisado ya pueden salir (Clase No. 3).

_Josué: - Al final voy a revisar esto muchachos para que le echen ganas. El que vaya terminando viene conmigo. Muchachos terminando les voy a revisar nomas les digo. El que vaya terminando levanta su mano para pasar en su lugar (Clase No. 5).

Revisa la actividad realizada por medio de una exposición. Cuando dos estudiantes revisan las exposiciones de los alumnos solo les interesa que presenten la información del libro de texto. Solo les interesa hablar del contenido pero no piensan en una finalidad al servicio de los alumnos, como por ejemplo:

Axel: - A ver silencio, cinco minutos y pasamos a pegar los trabajos para exponerlos rápido. A ver equipo uno está muy completa la información que les voy a registrar, chicos silencio, pero ustedes no le dieron la importancia que debería tener el trabajo, no le dieron la seriedad lo hicieron al ahí se va. A ver yo me estoy refiriendo a lo que escribieron no a lo que dibujaron, les voy a decir rapidito lo que hicieron se tardaron y entre ustedes estaban jugando cuando estaban exponiendo, ahí todo su trabajo se vino abajo, ni modo pásenle, déjenmelo ahí (Clase No. 4).

Revisa las actividades realizadas cuestionando el contenido. Los estudiantes revisan las actividades preguntándoles a los alumnos sobre el contenido pero no hay una comprensión o memorización. Por ejemplo:

_Josué: - Uno de los lemas de Porfirio cuál era. Uno de los lemas de ellos era progreso y orden algo así, que hubiera orden y progreso, muy bien, espérame deja preguntarte algo de esto (mientras lee en el cuaderno de la alumna (Clase No. 6).

Revisa las actividades realizadas por los alumnos a partir de que se las expliquen. Un estudiante utiliza la explicación por parte de los alumnos para revisarles las actividades de manera individual. La forma de proceder del estudiante

aleja a los alumnos del intercambio de ideas que les permitan identificar no solamente los hechos del pasado sino su relación con los del presente. El alumnado termina repitiendo la información del libro de texto sin ninguna trascendencia como enseguida se muestra:

_Josué: - David ven, a ver este es tu tema verdad: pensamiento y detección de conflictos armados, está bien, haber explícame lo del acordeón

Alumno: - El país rural que era México estaba compuesto por rancherías y pueblos indígenas. En México en sus veinticinco años de independencia tuvo trece presidentes y tres constituciones diferentes todo el dinero que tenía México era para el ejército, en 1837 era la independencia de Texas y Francia bloquea los puertos de México y en 1846 gana Estados Unidos y México se debe a ellos...

_Josué: - Ahhh muy bien, ahí de lo que hiciste está muy bien, ahí explicaste que la gran parte del dinero era para el ejército por qué

Alumno: - Porque tenían que bloquear los conflictos armados que llegaban

_Josué: - Bien claro era un reto para ejércitos extranjeros que internamente había problemas y en este año Estados Unidos gana qué (Clase No. 2).

Revisa las actividades del día y las pasadas. Los estudiantes al considerar la revisión de las actividades como una prioridad. Le restan importancia al aprendizaje de los contenidos vistos. Incluso una estudiante revisa las actividades que copian los alumnos que no trabajan. Solo le interesa que los alumnos tengan la información de la actividad en el cuaderno. Por ejemplo:

_Yesica: - Esta fila pase para revisarles el trabajo de ayer. (Revisa y registra la actividad pasada en la lista (Clase No.2)).

_Josué: - Los que no les revise ayer por favor los demás hagan esas preguntas, los que no les revise ayer vengan. Pasen los que no les revise ayer (Clase No. 4).

Revisa las actividades realizadas y señala lo correcto y lo que falta aunque termina aceptándolas como correctas. Dos estudiantes no consideran un proceso crítico y reflexivo en la revisión de las actividades de los alumnos. Lo que los lleva a aceptar lo que los alumnos presentan por no saben cómo conducir a los alumnos en la construcción de conceptos históricos para pensar históricamente. Ejemplo:

_Josué: - A esto está bien si son tres garantías pero cuáles, secularización esto si lo encontraste ahí (señalando con la cabeza hacia el diccionario que trae el alumno en las manos). Si están bien algunas no más que hay que ampliarlas un poquito más, ósea está bien por lo pronto, pero qué más, un poquito más entendido como si lo fueras a explicar a un niño de primaria, pero está bien, nada más que lo amplíes un poquito más pero está bien (Le entrega la libreta y le registra en la lista) (Clase No. 1).

10.4.2 Una acumulación de puntos para una calificación

Para los estudiantes el revisar, firmar y registrar en su lista las actividades que realizan los alumnos es igual a una calificación. No importa si avanzaron los alumnos en el desarrollo de su habilidad intelectual para pensar críticamente. Solo basta con acumular actividades para acreditar un curso. Ejemplo:

_Dania: - Son once actividades y la exposición doce. Si tienen todo son trece trabajos en uno es el 25% es lo que valen los trabajos y si no nada más serían 22. 3% (Clase No. 13).

Para recordar o repasar los contenidos. Los estudiantes revisan las actividades que realizan los alumnos para repasar, recordar, estudiar o por si tienen una duda

de los contenidos. De esta forma los estudiantes revisan las actividades para llamar la atención de los alumnos en el inicio de la clase. Como enseguida:

_Naomi: - Nuevamente ¡ya por favor!, ¡última vez que les digo que guarden silencio!, saquen su libreta y pónganse a repasar lo que vimos la clase pasada. Dos minutos para que se pongan a estudiar he (Clase No. 1).

Como amenaza para una calificación. Los estudiantes amenazan a los alumnos con las calificaciones por su comportamiento en clases. Hablan de autoevaluaciones para condicionarlos y controlarlos. Al no tener los estudiantes clara la finalidad de enseñar los contenidos de historia de México dan prioridad a los temas por clase. Por ejemplo:

_Miguel: - Esta clase vamos a hacer dos actividades, la primera es lo que venimos haciendo, y la segunda no cuenta para la calificación, ustedes la van a hacer mientras yo saco las calificaciones, pero si no la hacen si no me la entregan porque me la voy a llevar no les doy la calificación, repito porque es un trabajo que yo necesito.

Los voy a nombrar por número nada más quiero que levanten la mano para ver quién es y anotar la calificación. Tal vez influyo mucho la clase ahorita en lo que hice en ver quien era cada uno para poner la calificación, lo hice ahorita en el momento lo que dije al principio a algunas personas ya les había puesto la calificación de actitudes porque sabía que no iban a cambiar, y así lo hicieron no cambiaron las calificaciones. Para eso puse un apartado de puntos más o puntos menos, a Carlos le había puesto la calificación y en esos puntos menos ya vieron porque igual a Manuel ni le di dos puntos menos ni tres sino que esta reprobado aunque me haya entregado todo (Clase No.4).

Como amenaza para que se comporten. Los seis estudiantes de profesorado amenazan a los alumnos con no salir al recreo, ponerles falta o gritarles, les preguntan sobre la actividad que realizan o las participaciones de sus compañeros. Pero los alumnos no trabajan pues conversan entre ellos, se levantan de su lugar

sin motivo alguno. Los estudiantes al ver esto les piden respeto, no jueguen, escuchen a sus compañeros incluso que guarden silencio y los dejen trabajar. Por lo que los estudiantes recurren a cambiar de lugar a los alumnos, les llaman la atención al decir sus nombres o ponerlos a leer para que no hagan ruido. Todo esto lleva a que haya enfrentamientos entre los estudiantes y los alumnos pues está de por medio el poder. Los estudiantes terminan haciendo lo que el estudiante quiere pero no como quiere sino como ellos lo deciden. Los estudiantes explican a los alumnos lo que ellos les preguntan fomentando aún más el que no trabajen en la clase. Enseguida un ejemplo:

_Naomi: - Angélica qué fue lo que dijo Mario

Alumna: - No sé

_Naomi: - A ver Gracia qué fue lo que dijo Mario, alguien escucho

Alumnos: - Ya se me olvido

_Naomi: - Última vez que les llamo la atención he a ti y a ti. Recuerdo que menciono Mario que en los ataques de los piratas mencionaron sobre los puentes que construyeron para protección de los piratas. Si se peleaban por ejemplo el barbas era un pirata y estaban los corsarios ellos tenían permiso por parte del rey para robar (Clase No. 2).

10.4.3 Los estudiantes dan oportunidad al alumnado de terminar las actividades posteriormente

Los estudiantes al ver que los alumnos no terminan las actividades por tiempo y necesidad de ampliar la información se las dejan de tarea. Los estudiantes piensan que los alumnos al tener las actividades realizadas en su cuaderno y registradas son suficientes para aprender los contenidos de historia de México. Ejemplo:

_Yesica: - Chicos terminaron la carta. La terminan en su casa no vayan a fallar con la tarea, esta es la tarea, voy a seguir revisando la próxima clase y les encargo el libro y la carta muchachos sí, ya pueden salir (Clase No. 2).

10.5 Síntesis

Los aspectos abordados de las prácticas docentes de los seis estudiantes de profesorado me permitieron conocer a grandes rasgos sus representaciones sociales en la enseñanza de la historia de México. Por medio de la valoración de cada uno de los aspectos fue posible conocer que las concepciones de los estudiantes en la enseñanza de la historia de México están vinculadas a una estructura de la clase.

El modelo curricular que caracteriza las clases de historia de México de los seis estudiantes de profesorado de educación secundaria es el técnico. La información de este capítulo me permitió conocer y comprender el pensamiento de los protagonistas en relación con sus concepciones en la enseñanza de la historia de México. Las concepciones que tienen los estudiantes sobre la historia es la de narradores de historia. (Evans, 1989).

Las actividades de los estudiantes me permitieron conocer sus conocimientos y sus acciones en relación con la asignatura de historia de México. Las actividades se centran en la narración pero no hay una relación del pasado, presente y futuro. Esto significa que las representaciones sociales que tienen los estudiantes con respecto a la enseñanza de la historia está asociada con la enseñanza de una historia trasmisiva basada en temas y personajes. Los estudiantes creen que con estas actividades se enseña la historia.

Las representaciones sociales de los estudiantes con respecto a la enseñanza de la historia se relaciona con un enfoque de enseñanza disciplinar donde la reflexión tiene el mismo protagonista el contenido (Pagès, 2015) donde solo importa el copiado de los temas del libro de texto por parte del alumnado. Los estudiantes

enseñan valores verticales que no dan oportunidad de pensar en personajes de carne y hueso desde los que pueden partir en la enseñanza de la historia. No se desarrollan habilidades intelectuales para un pensamiento histórico como son el pensamiento crítico, la causalidad, la conciencia histórica y la interpretación de fuentes.

Otra de sus representaciones de los estudiantes con respecto a la enseñanza de la historia de México es lo que aprende en su formación académica no se refleja en sus prácticas docentes, sigue reproduciendo lo que han aprendido en su trayectoria formativa y que ha influido más en ellos. Sigue la separación entre la teoría y la práctica.

También me doy cuenta que los estudiantes piensan que al realizar las actividades y plasmarlas en los cuadernos de los alumnos y repetir lo que dice el libro de texto es suficiente para construir un pensamiento histórico. No hay finalidades que dirijan los procesos de enseñanza de los contenidos históricos. Es importante que los estudiantes aprendan y enseñen a construir en los alumnos un sentido crítico y reflexivo de la historia.

CAPÍTULO 11. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, LOS FORMADORES DE PROFESORES, EL HISTORIADOR INVESTIGADOR Y EL CURRÍCULUM EN RELACION CON LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO

En el presente capítulo se muestra la triangulación entre las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado de educación secundaria, los formadores de profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México, el investigador en Historia y el currículo. El análisis de la triangulación se centra en las finalidades de la enseñanza de la Historia de México.

Las representaciones sociales, las ideas y los conocimientos de los participantes me han de permitir establecer una relación con la que pretendo comprobar, analizar y valorar su papel en el desarrollo del pensamiento y de la práctica profesional de los estudiantes de profesor de educación secundaria de historia.

Los estudiantes de profesorado de educación secundaria de la especialidad de Historia del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México son los protagonistas de la investigación, motivo por el cual la triangulación se centra en explicar su pensamiento en torno a las finalidades de la enseñanza de la Historia de México en su formación inicial. Las representaciones sociales de los formadores de profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México son significativas porque a partir de ellas se entiende el pensamiento de los estudiantes sobre las finalidades al enseñar Historia de México. Incluso para esta triangulación tome la decisión de entrevistar a un protagonista más y de esta manera conocer el punto de vista del experto en la disciplina.

Las representaciones sociales de los actores de la investigación para su sistematización, análisis e interpretación incluyen algunos ejemplos de sus respuestas. Estos tienen la intención de mostrar cómo se eligieron las ideas registradas en un cuadro para hacer la triangulación. La finalidad del cuadro es

mostrar la relación que existe entre lo que piensan y lo que dicen y hacen algunos miembros participantes.

11.1 Las finalidades de la enseñanza de la Historia de México

Los datos obtenidos de la entrevista aplicada a los estudiantes de profesorado de historia, formadores de profesores de las asignaturas de Historia de México y del investigador en historia sobre sus concepciones en relación con la finalidad de la enseñanza de la Historia de México son muy similares.

Los tres grupos de participantes suelen ajustar sus concepciones sobre las finalidades de enseñar Historia de México en tres posicionamientos: (1) identidad histórica, (2) identificación del pasado con el presente y por último, (3) contenido de la asignatura.

La identidad histórica para Barton & Levstik (2004) engloba la asociación del presente y el pasado en un ámbito personal. La identificación es un acto subjetivo o de fe que requiere que los estudiantes reafirmen que en sus vidas pueden verse reflejados algunos elementos del pasado en los aspectos más importantes o relevantes para ellos.

Los protagonistas retoman las historias nacionales e históricas para desarrollar un sentido de pertenencia y de lealtad. Incluso esta identificación tiene el propósito de crear un sentido de pertenencia individual y ser parte de una comunidad imaginaria o aceptar el pasado como garantía o legado para el presente (Levstik & Barton, 2004). En la siguiente tabla se muestran las concepciones de los tres actores en relación con la finalidad de la enseñanza de la Historia de México sobre una identidad histórica.

Tabla 2: Comparación entre estudiantes de profesorado de educación secundaria de historia, formadores de profesores de la especialidad de Historia de México y un Historiador investigador sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia de México.

Finalidad de enseñar Historia de México	Estudiante de profesorado de educación secundaria: Historia	Formador de profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México	Historiador Investigador
<p>Identidad histórica</p> <p>Identidad individual y familiar</p> <p>Identidad nacional</p> <p>(Levstik & Barton, 2004)</p> <p>Historia Patria</p>	<p>Naomi: El programa nos dice que la finalidad es darles nacionalismo que ellos se sientan identificados con una nación. En mi caso, sería, creo que va relacionado de que los chicos sepan que cada nación tiene su historia, yo les digo a ellos que no hay que basarnos nada más en los hechos, en nuestros héroes que siempre nos manejan, sino que siempre hay que ponernos a pensar en aquellos héroes que nos han mencionado <i>(Entrevista 23 /02/ 2015)</i>.</p> <p>Miguel: La historia de tercer grado de secundaria se enfoca a fomentar un amor a la patria, al nacionalismo, a la bandera y a dar un sentido nacionalista a ciertos ídolos como Miguel Hidalgo, héroes de nuestro país <i>(Entrevista 7/03/2015)</i>.</p> <p>Yesica: La finalidad de la enseñanza de la historia es que los alumnos se den cuenta que forman parte de un país, de una nación y que esa nación tiene historia. Esto a los alumnos les va a permitir tener un conocimiento un pensamiento histórico: tener un estado de consciencia. Lo importante sobre la Historia</p>	<p>Antonio: Pues yo creo que hay varias finalidades por un lado, en principio que reconozcamos de dónde venimos y hacia dónde vamos, ese es un asunto que me parece básico no requerimos para esto la acumulación de datos, de nombres, de personajes no, no simplemente en nuestra vida cotidiana, en nuestra historia personal y familiar y social en esa medida yo creo que podemos ir abundando en torno al conocimiento de la historia de México y en la medida en que conozcamos primero lo más cercano y después lo más distante en esa medida podemos yo creo que avanzar en un terreno que mucho se ha promovido y que quizá los planes de estudio este tengan ese sentido de carácter ideológico, bueno promover un poco el reconocimiento a un sentido de pertenencia a una sociedad determinada, en este sentido no es otra cosa más que la promoción de la identidad nacional, esa es otra gran finalidad que tiene la historia verdad y especialmente la historia de México <i>(Entrevista 1/03/ 2015)</i>.</p>	<p>Carlos: Creo que la historia como disciplina en la educación básica el principal objetivo tiene que ver con forjar identidad nacional es decir conocer los acontecimientos, conocer ciertos hechos, conocer ciertos héroes, conocer ciertos momentos o coyunturas fundacionales de nuestro país en el pasado por ejemplo la Independencia, la Reforma o la Revolución Mexicana tienen básicamente el objetivo de forjar identidad la historia es una de sus funciones sociales, no solamente es conocer fechas y héroes es principalmente esta identidad que cohesiona a un pueblo que le da un sentido, que le da un interés común. En ese sentido la historia política la historia de bronce todo tipo de corriente historiográfica de la historia tiene que estar orientada hacia la forja de identidad. <i>(Entrevista 06/06/ 2018)</i>.</p>

	<p>de México que han de saber los alumnos es el porqué de las cosas, el por qué pasaron ciertas cosas y qué causó, qué rumbo tomó México después de un proceso histórico, qué sucedió. La finalidad es que los alumnos sepan a dónde van de dónde vienen, saber ubicarse en el tiempo y el espacio, tener simultaneidad; es decir que los alumnos se sientan parte de una nación y saber por qué están aquí (<i>Entrevista 13/03/2015</i>).</p>		
--	---	--	--

En la tabla se pueden apreciar como las concepciones de los tres actores que participan en la investigación sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia de México se centran en una fuente de identificación. Levstik & Barton consideran que “la identificación necesita decirnos cómo y cuándo puede contribuir a promover la participación democrática y pluralista y cuándo éste posicionamiento puede interponerse para alcanzar este propósito” (p. 46). Los investigadores creen que algunas formas de identificación son necesarias para la vida democrática. Las personas necesitan de un sentido de pertenencia a la comunidad para sentirse motivadas a participar activamente para el bien común.

Otra de las concepciones de los protagonistas sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia de México es la identificación del pasado con el presente. Levstik & Barton (2004) dicen que las personas van reafirmando que en sus vidas existen similitudes entre el presente y el pasado. Estas similitudes se van vinculando de manera natural con su país y con el pasado de éste. Incluso esta identificación personal del pasado y del presente provee de un modelo que permite entender a la nación en un contexto histórico.

Levstik & Barton (2004) consideran que la historia:

No puede tener el papel de condenar o no condenar las acciones del presente. Esta nos ha de servir para decirnos quienes somos a través de la historia de la comunidad. El presente y el futuro de una comunidad puede apoyarnos en un análisis y en una valoración moral en las formas de posicionarse ante la historia” (p. 64)

La identificación del pasado con el presente se manifiesta en la siguiente tabla:

Tabla 3: Comparación entre estudiantes de profesorado de educación secundaria de historia, formadores de profesores de la especialidad de Historia de México y un Historiador investigador sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia de México.

Finalidad de enseñar Historia de México	Estudiante de profesorado de educación secundaria: Historia	Formador de profesores de las asignaturas de la especialidad de Historia de México	Historiador Investigador
El hombre como sujeto de la historia	<p>Naomi: Nosotros somos parte de esa historia, la finalidad de la historia es entender que lo que está ocurriendo ahora va a tener una repercusión en un futuro. Las cosas que hicimos en un pasado son cosas que quizás están teniendo un sentido en nuestra actualidad. Es así como la finalidad de la historia es entender nuestros hechos por ejemplo en el caso de México vean que los hechos que nosotros tuvimos en el pasado tienen relación. En mi caso, les digo que comparen por ejemplo nuestra actualidad quizás con el hecho del porfiriato veamos cómo están por ejemplo en ese tiempo cómo era los altos impuestos, que las reformas y ahora vean el presente y vean quizás en un futuro la Nación se levante nuevamente en una revolución para ponerle un alto a nuestro gobierno. Entonces casi va relacionado a eso de que ellos vean las repercusiones que pueden tener los hechos (<i>Entrevista 23 /02/ 2015</i>).</p> <p>Miguel: La Historia de México de acuerdo al programa o enfoque el sentido o finalidad que tiene es el estudio de la historia, que los</p>	<p>Laura: La finalidad de la enseñanza de la historia de México es formar buenos ciudadanos porque mientras no tengas, no quieras tus raíces, no entiendas la forma en cómo vivimos horita los ciudadanos, no vas aspira, a vivir una vida mejor. La escuela y la historia es cuando cobra sentido, enseñamos a vivir mejor, enseñamos a vivir mejor en comunidad, sociedad, y las cuestiones de patria, las cuestiones de justicia, de libertad que están escritas en nuestra carta magna, lo que es la constitución, enseñar el respeto, de lo que se hace, de lo que podemos hacer y lo que no debemos hacer (<i>Entrevista 27/02/2015</i>).</p> <p>No hay ejemplo de un formador de profesores</p>	<p>Carlos: En el caso concreto de la Historia de México la finalidad como ya señale es la identidad, sin embargo, creo que hay otros aspectos fundamentales es decir, la historia definida como Marc Block como la historia de los hombres en el pasado es una definición muy certera muy precisa, sin embargo creo que además, tiene que ver con el darnos cuenta de qué fuimos en el pasado como nación, como sociedad, como pueblo y a partir de conocer que fue lo que fuimos, qué problemas tuvimos que enfrentar para darle soberanía para darle cohesión a esta Nación al Estado mismo, al Estado Nación yo creo que se requiere mirar hacia el pasado hacia todos estos acontecimientos para tratar de explicarnos ciertos hechos y fenómenos del presente y desde ahí incluso perfilar, configurar, diseñar derroteros o vías para la mejora social en el futuro. Entonces yo creo que la historia tiene que ver con la identidad pero también tiene que ver con estos acontecimientos, tenemos que aprender del pasado, hay un legado muy rico en el caso de México de este pasado político, de este pasado de una historia de bronce, pero que en el caso de la educación tiene elementos muy ricos que deberíamos en el presente de aprender y de recuperar, no para quedarnos en</p>

<p>El estudio del pasado para comprender el presente y proveer su futuro</p> <p>Conciencia histórica</p> <p>Las permanencias que nos han dejado los procesos históricos</p>	<p>alumnos a través del estudio del pasado puedan comprender su presente, los hechos contemporáneos, planear p proveer su futuro, porque el pueblo que no conoce su historia está condenado a repetir los mismos errores <i>(Entrevista 7/03/2015)</i>.</p> <p>Josué: Una de las finalidades es que el alumno sea consciente de que él es parte de la historia, que todo lo que él es, es producto de lo que en un tiempo pasó y que él como individuo puede incidir en lo mucho o lo poco para que el futuro o lo que viene sea mejor o sea peor o siga igual, la historia ayuda a que el alumno sea consciente de sus acciones de lo que hace o no hace. El alumno es producto de lo que en un tiempo pasó. Él como individuo puede incidir en el futuro. <i>(Entrevista 9/03/2015)</i>.</p> <p>Josué: Una forma en que los alumnos experimentan lo que pasó hace varios siglos es cuando les pregunto sobre el tema de la Segunda Guerra Mundial ¿qué herencia nos ha dejado esa guerra?, pero algo que disfrutemos ahora. Los alumnos responden: la ciencia, la tecnología y la paz dijo un niño. Les digo a los alumnos imagínense sí hubieran ganado los alemanes. Esto sería un problema, porque los judíos eran los primeros en la lista para exterminarlos, pero de ahí todos <i>(Entrevista 9/03/2015)</i>.</p>	<p>No hay ejemplo de un formador de profesores</p> <p>No hay ejemplo de un formador de profesores</p>	<p>el propio pasado sino para buscar mejorar hoy en día. <i>(Entrevista 06/06/ 2018)</i></p>
---	--	---	--

Los estudiantes, los formadores de profesores, el historiador y el currículo consideran entre las finalidades de enseñar Historia de México el conocimiento del contenido aunque con algunas variantes. A continuación se presenta la tabla correspondiente al currículo, los estudiantes de profesorado, los profesores de didáctica y se incluye también al historiador en relación a las finalidades de enseñar Historia de México:

Tabla 4: Comparación entre el currículum, estudiantes de profesorado de educación secundaria de historia, formador de profesores de Historia de México y el Historiador investigador sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia de México.

¿Para qué cree que deben los estudiantes aprender contenidos de la Especialidad de la Disciplina de Historia?	Currículum	Estudiantes de profesorado de educación secundaria: Historia	Formador de profesores de la especialidad de Historia de México	Historiador Investigador
El dominio de los contenidos les permite enseñar	<p>Historia de México I.</p> <p>La finalidad del curso es iniciar a los estudiantes en un conocimiento ordenado y lógico de la Historia de México para conocer, analizar, reflexionar y concluir sobre los hechos históricos que van acaeciendo en México desde la época prehispánica hasta</p>	<p>Axel: Para enseñar hay que tener dominio del contenido que se vaya a impartir (Entrevista 24/02/2015).</p> <p>Miguel: Creo que no puedo intentar enseñar algo que no sé. Para ello, intento comprender los contenidos al encontrarles una relación con el presente y a</p>	<p>Laura: Para amar a su patria, para ser buenos ciudadanos, sean cómo decían nuestros abuelos de antes hombres de bien, desarrolla sobre todo la capacidad de este sentido de pertenencia, de la patria, del país hablar hasta de los símbolos patrios que un hombre, recobra sentido cuando le da sentido a las cosas aprecia la vida, apreciar la libertad, la justicia, la</p>	<p>Carlos: Para enseñar una disciplina cualquiera que sea necesitamos una formación sólida, conocer muy bien contenidos, conocer muy bien la racionalidad que tiene que ver con la historia, corrientes historiográficas, problemas metodológicos hasta problemas que tienen que ver con la cuestión humanística. En ese sentido, en un primer momento los maestros que se están formando para luego ellos enseñar historia tienen que conocer, no solamente tienen que conocer toda esta problemática historiográfica, esta problemática que tiene que ver con la racionalidad histórica, sino luego de ahí desprender una serie de estrategias, una serie de didácticas que tengan un sentido, es decir, si van a enseñar historia política entonces hay una historiografía específica, digamos un poco con diversas ramificaciones pero hay elementos convergentes, si van estudiar historia cultural pues igual hay un tipo de corrientes historiográficas: mentalidades, sub alteridad.</p> <p>Entonces los maestros primero entender muy bien todo lo que refiere al campo de la historia y desde ahí conocer contenidos, desprender contenidos y construir didácticas entonces creo que es fundamental. Creo que uno de los problemas que enfrenta la enseñanza de la Historia de México y del Mundo es justamente que los profesores que se forman, hace falta esa formación más plena, más completa, más integral, yo creo que es ahí donde la academia puede contribuir a esa formación, ciertamente en el caso</p>

<p>el final del régimen colonial.</p> <p>Los estudiantes han de obtener un marco referencial y conceptual que les permita ubicar en el tiempo y en el espacio los acontecimientos básicos de estas etapas de la Historia Patria.</p> <p>Los estudiantes han de hacer una reflexión para concatenar las causas y las consecuencias de los hechos históricos que integraron la vida económica, política, social y cultural de México.</p>	<p>partir de eso enseñarlos <i>(Entrevista 7/03/2015).</i></p> <p>Naomi: Para tener mejor dominio de contenidos, porque como voy a enseñar algo que yo no sé. El dominar un poco los contenidos me permite basarme no solamente en lo que dice el libro de texto, que los alumnos vean que no todo lo que dice el libro de texto es la realidad del hecho, hay que verlo por otro lado <i>(Entrevista 23/02/2015).</i></p>	<p>honestidad, pero cuando un hombre no le da sentido a las cosas es como decir un médico sin sentido no tiene sentido verdad, o cualquier profesionalista sin sentido no tiene sentido, para esto para fortalecer el valor humano, la armonía que tenemos que llevar en sociedad, y este constructor social que vuelvo a repetirme qué tan, deteriorado que nos enseñemos a vivir todos armónicamente, en el respeto de la justicia de la paz de la ignorancia.</p>	<p>concreto de ciertos programas como el CAM, como la UPN, como incluso algunos programas de la UAZ que están dirigidos hacia el aprendizaje de la historia yo creo que la parte didáctica es ahí donde ellos tienen esa tarea, pero desde el punto de vista de las corrientes historiográficas, de la problemática de la enseñanza de la historia, de la racionalidad de la historia yo creo que ahí la academia juega un papel importante, por ejemplo el posgrado en historia en la UAZ lo que viene siendo Maestría-Doctorado donde yo soy parte de ese posgrado y ahí es donde formamos digamos, decimos que formamos investigadores, pero yo creo que formamos también otro tipo de profesionales que también se incorporan a la enseñanza de la historia en diversos niveles yo creo que es fundamental que haya esa articulación interinstitucional y que este encaminada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, hoy se dice de aprendizaje de la historia.</p> <p>Cada disciplina tiene una racionalidad, es decir, tiene un conjunto de conceptos de categorías, es decir de teoría y de metodología, de planteamientos en términos epistemológicos, de planteamientos que tienen que ver con periodizaciones de planteamientos que tienen que ver con el tiempo con el tiempo largo, con el tiempo corto, con el tiempo medio, es decir un conjunto de aspectos que permiten en el caso de la historia identificarla. Incluso un leguaje tiene la historia todo eso es parte de esa racionalidad, pero además un tipo de prácticas historiográficas la historiografía quiere decir la escritura de la historia yo así concibo lo que es la historiografía, entonces hay una serie de campos historiográficos al seno de esta racionalidad y decía que era muy importante que los profesores que se están formando para enseñar en el nivel de primaria o de secundaria la historia o en otros niveles tienen que necesariamente conocer esa racionalidad, situarse en alguna corriente historiográfica, especializarse en algún aspecto de esta racionalidad, entonces en un primer momento hay que conocer esa racionalidad para luego desde ahí desprender de manera coherente y de manera eficaz estrategias, didácticas para enseñar.</p>
--	--	---	---

En este tercer posicionamiento es donde se sitúan estas concepciones sobre la finalidad de enseñar Historia de México, los estudiantes y los formadores de profesores creen que el dominio del contenido disciplinar es con el propósito de cubrir el currículo (programa) al permitirles realizar un plan de clases.

Shulman (como se citó en Levstik & Barton, 2004) argumenta que:

El cuerpo de conocimientos de la enseñanza reside en la intersección que hay entre el contenido y la pedagogía. Los profesores deben entender las estructuras y los principios de las disciplinas que enseñan. Estos deben saber cómo transformar el contenido (ideas) en una forma en que los estudiantes puedan darle sentido. Los formadores de profesores y los estudiantes de profesorado necesitan de acuerdo con el historiador tener un profundo conocimiento de la disciplina y un gran entendimiento de cómo enseñarla (estrategias didácticas) (p. 246).

Los formadores de profesores y los estudiantes de profesorado en todo caso deberían apoyarse de lo que dice Shulman pero también de lo hace el historiador para investigar y enseñar historia desde una fuente epistemológica. Ellos deben estar capacitados didáctica y metodológicamente para impartir sus cursos. Pero la falta de vinculación que existe entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia que se presenta como un problema en la formación de profesores de educación secundaria y formadores de profesores los aleja de saber aprovechar los recursos que ofrecen sus experiencias al enseñar la asignatura.

El historiador nos invita a repensar la finalidad de enseñar Historia de México a través de “la construcción de una conciencia histórica, de una identidad e identificación que permita a los individuos sentirse parte de un grupo social” (Galvan, 2006).

La historia problema para Galvan (2006) consiste en:

Colocar en el centro de su quehacer la problematización y el cuestionamiento en lugar de la verdad preestablecida. Incluso insiste en que no se enseñe

más una historia lineal, estatista, patriarcal ya que deja fuera a los que no son considerados actores de la historia sino meros comparsas y acompañamientos. La historia problema se convierte en historia global que abarca a todos y que encara al historiador con “objetos complejos y multidimensionales en cuya aprehensión concurren distintas ciencias, diferentes lenguajes, ritmos, métodos y logros” (p. 339).

El currículo o los programas de historia de México de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999) entre las finalidades para enseñar historia de México hacen énfasis en el conocimiento disciplinar para que los estudiantes enseñen una historia patria. Para Villoro (2014) las historias nacionales “oficiales” suelen colaborar a mantener el sistema de poder establecido y manejarse como instrumentos ideológicos que justifican la estructura de dominación imperante (p. 45).

Otra de las finalidades es que los estudiantes conozcan, analicen y reflexionen sobre los hechos históricos conozcan nuevos enfoques y tendencias de la historia para que superen el estudio de hechos políticos y militares por un estudio de hechos y procesos de una historia nacional. Pero la historia nacional “no permite comprender, por sus orígenes, los vínculos que presentan cohesión a una comunidad humana y permitirle al individuo asumir una actitud consciente ante ellos” (Villoro, 2014, p. 46).

Galvan (2006) afirma que:

Si la historia tiene que ver únicamente con cuestiones relacionadas a la construcción de identidades nacionales entonces, en el mundo global de hoy se pierde todo sentido. Si domina el carácter utilitario – instrumentalista de las ciencias, capacitadoras para el trabajo productor de bienes y servicios, entonces la historia y su enseñanza no tiene cabida (p. 217).

Shulman (como se citó en Levstik & Barton, 2004) dice que en la práctica la enseñanza de la historia ha enfatizado el contenido del conocimiento pedagógico, de las teorías individuales y el conocimiento práctico o el razonamiento pedagógico

pero no han sido productivo o útiles en la práctica docente. Esto se debe a que el comportamiento de los profesores es resultado de lo cognitivo.

Levstik & Barton (2004) por el contrario su investigación se apoya desde la perspectiva sociocultural al centrar la atención en las acciones que los profesores realizan como miembros de un grupo social y a los propósitos contextualizados que orientan estas acciones. Los investigadores consideran que desde esta perspectiva,

Aprender a enseñar no es sólo una cuestión de aplicar un conocimiento estructurado, ya sea que este se haya aprendido en los cursos de la universidad o a través de la experiencia personal. Aprender a enseñar también implica un proceso mediante el cual el profesor se apropia históricamente y culturalmente de las herramientas y las prácticas docentes. Por ello, se hace énfasis en cómo las acciones históricas de los estudiantes están situadas en amplios contextos; es decir a las expectativas culturales de las acciones de los profesores (p. 252).

Levstik & Barton (2004) consideran que el propósito de cubrir el currículo o cubrir el contenido es una práctica ineficiente y lo único que se logra es una pérdida de tiempo y de energía porque los propósitos que tienen los profesores son diferentes. Las finalidades tienen más impacto en la práctica de los profesores que el contenido del conocimiento pedagógico.

La tercera finalidad que señala el currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria en las asignaturas de Historia de México es que los estudiantes desarrollen la capacidad de estudiar, analizar, comprender e interpretar los acontecimientos y fenómenos históricos a través de conceptos y nociones que contribuyan al desarrollo de su trabajo con el enfoque de la asignatura. Incluso la enseñanza de la historia ha de responder al interés generado por las circunstancias que atraviesa el país y el mundo.

Levstik & Barton (2004) piensan que:

Los profesores deben saber que la historia involucra la interpretación de una evidencia, conocimiento que han de aprender a aplicar en el salón de clases. Es posible que ellos tengan la capacidad de orientar a los estudiantes para que hagan actividades de interpretación histórica basada en la investigación (p. 246).

Los formadores de profesores y los estudiantes de profesorado necesitan comprender que la historia es de carácter interpretativo o que la naturaleza de la historia es interpretativa. Sin embargo, las concepciones de los estudiantes en relación con la finalidad de enseñar Historia de México tienen poco impacto en el contenido disciplinar sobre todo cuando las prácticas docentes de los estudiantes contradicen lo que la teoría propone.

Los programas de las asignaturas de Historia de México poco influyen en las concepciones de los estudiantes de profesor. Las concepciones de los estudiantes se derivan de su experiencia personal, de su personalidad, de las experiencias con sus alumnos, los factores institucionales y por supuesto de las perspectivas que tienen sus familias, sus colegas y personal docente.

VanSledright, McDiarmid Van Hover & Yeager (como se citó en Levstik & Barton, 2004) han comprobado la idea en relación con

La naturaleza de la historia interpretativa”, ha tenido poco impacto en la enseñanza de los profesores, en sus concepciones y sus prácticas docentes. Los profesores que han aprendido una gran variedad de prácticas pedagógicas siguen teniendo fallas porque no saben cómo implementar el conocimiento que tienen estas prácticas en el salón de clases. Si los profesores no entienden las premisas subyacentes de la asignatura y si no saben cómo implementar actividades asociadas a la investigación o discusión de carácter histórico o cómo identificar fuentes primarias, difícilmente podrán llevar a cabo estas actividades en el salón de clases (p. 248).

El currículo contribuye a consolidar en los estudiantes y alumnos una identidad nacional cuando tienen conocimiento y comprensión del proceso histórico. El currículo se ha centrado más en la cantidad del tiempo y en los momentos dedicados a los estudios históricos que en los métodos y finalidades de la enseñanza. Incluso este se centra en reconocer la importancia de la vida institucional para el desarrollo del país, asumir con responsabilidad sus derechos y obligaciones para contribuir en el fortalecimiento de su conciencia de identidad nacional.

El currículo tiene entre sus finalidades revisar lo más reciente en perspectiva histórica y el pasado se revisa en relación a sus implicaciones, influencias y posibles consecuencias en la actualidad y el futuro. Esto ha de permitir una concepción actualizada de la Historia. Pereyra (2014) piensa que, a la vez que el pasado permite comprender el presente, el presente plantea las interrogantes que incitan a buscar el pasado. De allí que la historia pueda verse en dos formas: como un intento de explicar el presente a partir de sus antecedentes pasados, o como una empresa de comprender el pasado desde el presente.

Levstik & Barton (2004) consideran que:

Los profesores son finalmente los responsables de lo que pasa en el salón de clases, ellos han de ser los “porteros del currículum” (gatekeeper). Su función en este sentido es seleccionar y transformar el conjunto de los posibles currícula, los recursos y las estrategias didácticas, las cuales proveen a los estudiantes de actividades concretas. Thornton “los profesores como porteros son los que tienen día a día que tomar decisiones en relación con la asignatura y con las experiencias”. Si las decisiones de los profesores le dan forma a las experiencias educativas que tienen los estudiantes, es lógico que exista la necesidad de comprender el pensamiento que existe detrás de sus decisiones (p. 245).

11.2 Síntesis

Coincidimos con Levstik & Barton (2004) si queremos que la enseñanza de la historia cambie, hemos de centrarnos en los propósitos que tienen los profesores y no tanto en el contenido del conocimiento pedagógico. Si queremos cambiar la práctica de los profesores, debemos cambiar los propósitos que orientan sus prácticas. Para que los estudiantes participen en actividades que involucren la interpretación de evidencia, los profesores deben tener un propósito que permita que estas actividades se lleven a cabo.

La primera tarea es identificar un propósito de enseñanza que permita a los estudiantes participar en la interpretación de evidencia histórica y considerar múltiples perspectivas para esta actividad. Para lograr eso existen dos propuestas, es la que ha predominado en la enseñanza de la historia: Los estudiantes deben aprender historia mediante actividades asociadas a una visión académica de la disciplina de la historia. Ya que esta disciplina involucra la interpretación de evidencia pues es evidente que la escuela también las utilice. Los estudiantes aprenderán cómo los historiadores desarrollan interpretaciones.

La segunda propuesta es que los estudiantes deberán aprender historia que contribuya a una participación democrática y pluralista. Los autores no solo creen que la historia debería enseñarse de esta forma, sino que su finalidad ha de proveer a los profesores de propósitos intelectuales que les permitan romper el molde del “control y cubrir el currículum”. Si los profesores se comprometen con finalidades humanistas necesarias para la democracia, ellos no se centraran en el control y en cubrir el currículum porque esas prácticas simplemente no son las mejores para alcanzar esta finalidad.

CONCLUSIONES

El análisis y la interpretación que he realizado en los anteriores capítulos me ha permitido saber cuáles son los conocimientos que aprenden los estudiantes de profesorado de nivel secundaria para enseñar historia. Así mismo, he podido darme cuenta qué es lo que enseñan en sus prácticas docentes los estudiantes. Considero que una de las satisfacciones que me dejó este largo y complejo proceso fue comprender qué es lo que sucede en la formación inicial del profesorado de educación secundaria cuando se enseña a enseñar historia.

El primer objetivo me permitió investigar, valorar y analizar las representaciones sociales de los y las estudiantes de profesor y de los profesores del Centro de Actualización del Magisterio en la enseñanza de la historia de México en relación con las siguientes asignaturas:

- Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos.
- Observación y Práctica Docente.
- Historia de México.
- Enseñanza de la historia de México.

De acuerdo con los resultados en relación con este objetivo puedo decir que se cumplió en analizar las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado y de los formadores de profesores en las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos y Enseñanza de la Historia y hubo dificultades en las asignaturas de Observación y Práctica Docente e Historia de México. En la primera porque considero que necesito hacer una interpretación más detallada de los resultados de cada una de las asignaturas que integran las actividades de acercamiento a la práctica escolar porque cada una tiene su propio objeto de estudio y esto es algo que influye en las representaciones de los formadores de profesores y por consecuencia en los estudiantes de profesorado. La segunda que corresponde a la asignatura de Historia de México es en que tuve más dificultades porque no cuento con un saber suficiente en este campo disciplinar,

el cual, no me permitió hacer una interpretación a profundidad de las representaciones sociales de los estudiantes, de los formadores de profesores y del currículum. Incluso, esto siempre ha sido una dificultad en mi desempeño como formadora de docentes porque no me ha permitido orientar a mis alumnos cuando diseñan sus planes de clases para trabajar los contenidos de su disciplina. Sin embargo, encontré un apoyo al acercarme a personas expertas en esta disciplina, las cuales me pudieron ayudar en el análisis y en la interpretación de los resultados.

Un segundo objetivo también lo retomo al comparar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de profesor y los formadores de profesores de las cuatro asignaturas con las prácticas docentes de los estudiantes y con el currículum de la formación profesional inicial del profesorado de educación secundaria. El objetivo se cumplió, los mismos resultados lo dicen al coincidir las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado con las de los formadores de profesores.

Las preguntas de investigación me llevaron a comprender las representaciones sociales de los estudiantes de profesor de historia en relación con la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Estas se ubican en la teoría evolutiva de Jean Piaget y en la del procesamiento de información, predominando la primera. Esto hace que los estudiantes creen que el proceso cognitivo es fundamentalmente biológico, algo que sucede en el cerebro y tiene que ver con la edad de los adolescentes. Incluso la representación se desplaza hacia la idea de que el conocimiento tiene que ver con la retención de contenidos a través de la memorización.

Las representaciones sociales de los formadores de profesores en relación con la asignatura de desarrollo de los adolescentes también están relacionadas con el aspecto biológico y del desarrollo intelectual de los alumnos. Esto los lleva a pensar que los estudiantes de profesorado de historia tienen que conocer el nivel cognitivo de los alumnos de secundaria para diseñar las estrategias adecuadas a su nivel de madurez intelectual. Las representaciones sociales de los formadores de profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente dicen que la asignatura de

Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos, debe de enseñar a los estudiantes de profesorado a tener un control y manejo de los alumnos, contradiciendo esto la idea de que es el proceso cognitivo el único indicador para la enseñanza de la historia.

Las representaciones sociales de los estudiantes y formadores de profesores respecto de la asignatura de Observación y Práctica Docente están relacionadas con la idea de que su asignatura sirve únicamente para realizar el proceso de planificación de actividades. Las representaciones sociales de estos participantes no consideran que en el proceso de planificación se ha de tomar en cuenta otras cuestiones como el saber disciplinar, el posicionamiento ideológico de los estudiantes de profesor, el contexto social e incluso una reflexión crítica sobre su propia práctica.

Las representaciones sociales de los estudiantes y de los formadores de profesores en relación a las asignaturas de Historia están vinculadas con la idea del dominio del contenido. Si no hay dominio del contenido a enseñar, no hay aprendizaje. Los formadores de profesores de las asignaturas de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos consideran en sus representaciones que la didáctica de la historia debe servir para relacionar al alumno con el contenido mediante estrategias o enseñar al estudiante cómo enseñar historia con diferentes modelos pedagógicos.

Los formadores de profesores de las asignaturas de historia consideran que es necesario centrarse en los procesos de aprendizaje del alumno para instrumentar modelos educativos que permitan el desarrollo del pensamiento histórico, como por ejemplo, los conceptos de primero y segundo orden. Los conceptos de primer orden son los contenidos de historia dan respuesta a las preguntas ¿Qué paso? Y ¿cuándo ocurrió? Estos también se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales como: Revolución, Estado, Rey, Independencia, Gobernante. Los conceptos de segundo orden son categorías analíticas que permiten la comprensión de estos como tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencias históricas, relevancia y empatía. Pareciera

que no hay claridad ni acuerdo entre los profesores de las distintas asignaturas sobre el papel de la didáctica de la historia. Algunos no le dan importancia, mientras que otros la consideran indispensable.

El siguiente objetivo de investigación fue observar, analizar y valorar las prácticas docentes de los y de las estudiantes de profesor de educación secundaria en la enseñanza de la asignatura de Historia de México. La observación de las prácticas de los y las estudiantes de profesorado permitió concluir que los profesores se basan en la transmisión verbal del conocimiento y consideran al alumno de secundaria incapacitado para construir sus propios conocimientos porque los estudiantes solo cumplen con un currículum técnico que no tiene en consideración las ideas y representaciones sociales de los alumnos.

Otro de los objetivos fue proponer y sugerir ideas sobre la necesidad de integrar la disciplina de la Didáctica de la Historia en el currículum de la formación inicial de los estudiantes de profesor de educación secundaria. Los resultados de la investigación sugieren replantear objetivos, contenidos, estrategias y finalidades de las asignaturas analizadas mediante las representaciones sociales de los estudiantes y de los profesores. Sin embargo, yo pienso que un buen comienzo sería empezar por nombrar las diferencias y las problemáticas que se están presentando. Un primer paso consistiría en dialogar y reconocer que hay un problema en la formación de los futuros profesores de Historia ya que no cuentan con formadores en didáctica.

El último objetivo que me queda pendiente es en el que expreso mi punto de vista sobre lo que tiene que ver con una cultura individualista que prevalece en la formación inicial de los estudiantes de profesor. Probablemente sea otro tema de investigación el cuál merece ser analizado para comprender por qué el profesor de magisterio se posiciona de esta forma. Lo único que puedo mencionar hasta ahora es que es una realidad y me parece que es importante que esta problemática sea nombrada en esta investigación.

Las limitaciones que se presentaron para la realización de la investigación fueron de inicio de carácter personal, la primera de ellas fue mi formación personal. Tengo

la Licenciatura en Psicología, este perfil no me ayudó a ganar un poco de empatía por parte de las personas que saben de la disciplina de la Historia y tampoco era bien recibida por parte de los pedagogos o los que saben de docencia. Pero yo tenía una preocupación auténtica y era ver a mis alumnos angustiados y estresados por no saber cómo enseñar a los adolescentes. Esta preocupación me motivo a buscar opciones para realizar un doctorado. Al inicio el camino del doctorado fue difícil pero al final logré encontrar una explicación en la didáctica de la Historia. Esto me deja un poco más tranquila pero al mismo tiempo con más inquietudes de seguir investigando en esta área. He de mencionar que si en mi investigación abuso de referentes teóricos del Dr. Pagès es debido a que en estos encontré respuestas a mi preocupación.

Otra de las dificultades que tuve durante la realización de mi doctorado fue que no hay asesores con un perfil en didáctica de la Historia que es donde ubico mi objeto de estudio. Esto ocasionó que abandonara otro doctorado porque nunca me entendieron lo que quería investigar. En este programa de doctorado perdí un año por la misma causa. Entre las dificultades durante y en la elaboración de la investigación fue la carga laboral porque en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México se da más prioridad a la docencia que a la investigación y aunque es una fortaleza también representa una debilidad para quienes quieren investigar el área de la didáctica de la Historia.

Debo mencionar que se me dificultó entender el lenguaje de la didáctica porque fue algo nuevo para mí. Incluso el tener acceso a bibliografía en este campo del saber también representó una dificultad que fui resolviendo junto con mi asesora. Incluso creo que una debilidad que influyó en la interpretación de los datos fue no haber podido consultar más bibliografía en inglés. Esto me lleva a fijarme como reto leer en otros idiomas para ampliar mi capacidad de análisis y de interpretación.

Una pregunta obligada es ¿qué propongo con esta investigación?, estoy convencida que todo formador de profesores ha de tener claro lo que aporta su asignatura en la enseñanza en secundaria. Incluso ha de conocer el Plan de Estudios de secundaria

que han de trabajar los estudiantes de profesorado. En mi caso, la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos ha de conducir a los estudiantes a investigar cómo aprenden los adolescentes pero más allá de lo biológico. Esta ha de contribuir fundamentalmente para qué les sirve la historia en su vida porque esto va a determinar el tipo de ciudadano que necesitamos en la sociedad. Esta exige otro tipo de representaciones en los ciudadanos que estamos formando que permitan ser conscientes de las decisiones que toman en la vida diaria. Para ello, una de mis aportaciones para mejorar la formación de profesores es conocer más sobre la psicología social, quizás sea un área que me permita contribuir a transformar las representaciones sociales que se tienen de cómo aprenden los adolescentes.

Es necesario pasar de una representación biológica a otro referente. Incluso hay investigadores que se han preocupado por cómo aprenden los niños y han elaborado teorías para dar respuesta a esa pregunta, pero ahora nos hace falta preocuparnos por los adolescentes. El futuro de esta investigación es darles voz a los adolescentes zacatecanos.

Una de las fortalezas que presenta el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México es que los formadores de profesores del programa de Historia están especializados en esta, esto por un lado, permite que los estudiantes de profesor tengan la motivación de seguir sus pasos y quieran dedicarse a la investigación. Por otro lado, es importante que también haya profesores ideológicamente bien posicionados que les sirvan de modelo a seguir para que los estudiantes de profesor también valoren la docencia.

La identidad del profesor que ingresa y egresa del Programa de Historia es una dificultad. Ellos ingresan a la licenciatura sin tener bien claro qué es lo que significa ser un profesor de Historia. Los estudiantes necesitan de un formador que sea especialista en Didáctica de la Historia, que los motive, los escuche y juntos reflexionen su enseñanza desde la representación que tienen de enseñar y de aprender, como mencione en el párrafo anterior, es necesario que los alumnos

tengan modelos de profesor a seguir para que el oficio de profesor vuelva a tener un significado valioso.

Es importante también llevar al diálogo a los expertos que también han investigado, posiblemente esto les permita valorarse y saber que tienen una misión en la enseñanza de la Historia y que para ello están plenamente formados. Desafortunadamente, la concepción de didáctica de la Historia de los formadores de profesores es que los estudiantes aprendan contenidos y que dependiendo del desarrollo biológico los alumnos van a aprender.

Por último, a partir de las finalidades de las tres asignaturas de Didáctica de la Historia tengo un poco más claro ¿cómo formar a los profesores del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México en didáctica de la Historia? Pero, ¿qué tan dispuestos están los formadores de profesores a formarse con propuestas sustentadas en la investigación de la didáctica? sin caer en la ostentación creo que un buen comienzo es que este trabajo de investigación pueda ser leído con toda la madurez posible y que nos permita reflexionar sobre la situación que acontece en estos momentos en el CAM.

Los formadores de profesores están, hasta cierto punto, escépticos sobre algunos trabajos e investigaciones que se han hecho en el extranjero, esto limita la posibilidad de abrir un espacio de reflexión para la mejora de la formación del profesorado en Historia. La intención de esta tesis no es convencer que yo tengo la razón o que esta investigación tiene la última verdad sobre esta problemática, mi preocupación principal es la formación de los futuros profesores. Estos no saben qué hacer cuando se enfrentan a la difícil tarea de la enseñanza de la Historia, siguen enseñando como fueron enseñados, desde una historia muy proteccionista bajo la misma línea de la teoría evolutiva de Piaget.

En relación con el futuro de la presente investigación, creo que estará orientada a seguir construyendo las representaciones sociales sobre la historia de los adolescentes para contribuir en la mejora de la formación del profesorado. Mi intención es continuar en la investigación desde el marco de la Didáctica de la

Historia y concretar esta tesis doctoral en la escritura de artículos respecto a las representaciones sociales de los alumnos de secundaria en la enseñanza de la Historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. London: Routledge.
- Benejam, P. (2004). Las aportaciones de la teoría socio cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. *P. Benejam, Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, 53-70. Barcelona.*
- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, 33-51. Barcelona.*
- Blanch, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. In *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla. Diada editora.
- CAM. (2010). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020. Zacatecas-México: SEP
- Crowe, A., Hawley, T., & Brooks, E. (2012). Ways of being a social studies teacher: What are prospective teachers thinking?. *Social Studies Research & Practice*. Recuperado de <http://www.socstrp.org/>
- Evans, R. (1989): Teacher Conceptions of History, en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Trad. cast. : Concepciones del maestro sobre la historia, en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3/4), pp. 61-94.
- González, M. (2014). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 39-70). Universidad Pedagógica Nacional.
- Goodman, J. & Adler, S. (1983). *What is Social Studies? Student Teacher Perspectives. Reports-Research/Technical (143)- Speeches/Conference Papers (150)*. San Francisco, California.

- Goodman, J., & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13(2), 1-20.
- Guimaraes, S., & Silva, M. (2014). La producción académica sobre la enseñanza de la historia en Brasil (1993-2010): una cartografía. En *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 71-86). Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Cervantes, L. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 119-140.
- Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México. Las representaciones sociales y la práctica docente de 9 estudiantes de maestra de educación infantil*. (Tesis Doctoral) Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jodelet, D. (1986). Las representaciones sociales fenómenos conceptos y teorías. En Moscovici, S. (Ed) *Psicología Social tomo II* (p.p. 469 – 494). Barcelona: Paidós.
- Levstik, L. & Barton, K. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Ed. LEA Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Pagés J. (2004). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En Benejam & Pagès (Eds), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (1993). Psicología y Didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, (62-63), pp. 121-151.
- Pagès, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias (Experimentales y Sociales)*, (14), 3-21.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones*, (3), 5-14. Recuperado de <http://rnuevasdimensiones.blogspot.mx/>
- Pagès, J., & Fernández, A. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 155-192). Universidad Pedagógica Nacional.

- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. En: *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB.
- Pagès, J., Giménez, J., & González, G. (Eds.). (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado en *J. Pagès, Signos. Teoría y práctica de la educación*, p. 13 – 51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?, en *Investigación en la Escuela*. No. 28, p. 103 – 114.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En Benejam & Pagès ICE/Horsori, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p. 151 – 164). Barcelona.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 4, p. 161 – 178.
- Pagès, J. (2000). El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la DCS. Pagès, J; Estepa, J; Través, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 41-57.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*. nº 24, abril 33 – 44.
- Pagès, J. (2001). Hacia dónde va la Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. ENDOXA: Series Filosóficas, nº 14, UNED, Madrid, 261 – 288.
- Pagès, J. (2004). El currículum de Ciencias Sociales. En Benejam & Pagès ICE/Horsori, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p. 15 – 31). Barcelona.

- Pagès. J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. In *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Recuperado de <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>
- Pagès. J. (2010). Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte. Universitat Autònoma de Barcelona. Curso 2010 – 2011. Modulo1: Fundamentos disciplinares para la investigación en didáctica de las ciencias sociales: epistemología, currículo y competencias (10 OB).
- Pagès. J. (2010). Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte. Universitat Autònoma de Barcelona. Curso 2010 – 2011. Módulo 1: Fundamentos disciplinares para la investigación en didáctica de las ciencias sociales: epistemología, currículo y competencias (10 OB). Asignatura: Principios epistemológicos de la didáctica de las ciencias sociales.
- Pagès. J. (2010). Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte. Universitat Autònoma de Barcelona. Curso 2010 – 2011. Modulo I: Fundamentos disciplinares para la investigación en didáctica de las ciencias sociales: epistemológicos de la didáctica de las ciencias sociales: epistemología, currículo y competencias (10 OB). Asignatura: Principios epistemológicos de la didáctica de las ciencias sociales.
- Pagès. J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* n°40, Universidad Católica de Valencia, 67 – 81.
- Pagès. J. (2011). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. Miralles, Molina, Santisteban, A. (eds.) (2011): *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. Murcia, 379-389.
- Pagès. J. (2012). La formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, p. 5 – 14.

- Pagès, J. (Septiembre, 2015). Las representaciones del futuro profesorado de Historia y Ciencias Sociales sobre los saberes sociales, geográficos e históricos que deberá enseñar. Conferencias. Trabajo presentado en Morelia Michoacán.
- Pereyra, C. (1980). *Historia, ¿Para qué?*. Argentina: Siglo XXI.
- Pérez, S. & Escalante, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 193-216). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, S. & Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-38). Universidad Pedagógica Nacional.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño* (Vol. 369). Barcelona: Morata.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Universidad Pedagógica Nacional.
- Santisteban, A. (2009). Programa de doctorado en didáctica de las ciencias sociales. U. A. B. Principios epistemológicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. México, D.F: SEP.*
- SEP. (2001). *Campo de formación específica. Especialidad: Historia. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.*
- SEP. (2001). *Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias. México: SEP.*
- SEP. (2001). Programa y materiales de apoyo para el estudio 3er semestre. Observación y Práctica Docente I. Licenciatura en Educación Secundaria México: SEP.
- SEP. (2001). Programa y materiales de apoyo para el estudio 5° semestre. Observación y Práctica Docente III. Licenciatura en Educación Secundaria México: SEP.

- SEP. (2001). Programas de Estudio 2º semestre en *Licenciatura en Educación Secundaria*. Materiales para maestros. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2001). Programas de Estudio 4º semestre en *Licenciatura en Educación Secundaria*. Materiales para maestros. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2001). Programas de Estudio 5º semestre en *Licenciatura en Educación Secundaria*. Materiales para maestros. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2002). Programa de Estudio de Historia de México I. Época Prehispánica y Colonial –Temario y bibliografía sugerida- *Licenciatura en Educación Secundaria*. Especialidad: Historia. Cuarto semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2002). Programa de Estudio de Historia de México II. Siglo XIX –Temario y bibliografía sugerida- *Licenciatura en Educación Secundaria*. Especialidad: Historia. Quinto semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2002). Programa de Estudio de Historia de México III Siglo XX –Temario y bibliografía sugerida- *Licenciatura en Educación Secundaria*. Especialidad: Historia. Sexto semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2002). *Programa Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos*. México, D.F: SEP.
- SEP. (2002). Programas y materiales de apoyo para el estudio 5to y 6to semestre. Observación y Práctica Docente III y IV. *Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2004). Programas de Estudio 1er semestre en *Licenciatura en Educación Secundaria*. Materiales para maestros. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuela Normales. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio Educación Básica Secundaria. Historia*. México: SEP.

- Taiman, A. V., & Cáceres, P. E. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 241-262). Universidad Pedagógica Nacional.
- Valencia Castañeda, L. V. (2014). Aprender a ser profesor y profesora de Historia Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile.
- Valencia, C. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago de Chile*. (Tesis Doctoral) Barcelona España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vásquez, R. H. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vijil, J. (2014). Investigación de la enseñanza de la historia en Nicaragua. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 217-240). Universidad Pedagógica Nacional.

ÍNDICE ANEXOS

i. Anexo A. Observación de clase de los estudiantes	1
a) Dania	1
a. Clase 1	1
b. Clase 2	9
c. Clase 3	15
d. Clase 4	24
e. Clase 5	33
d. Clase 6	38
e. Clase 7	43
f. Clase 8	49
g. Clase 9	59
h. Clase 10	69
i. Clase 11	76
j. Clase 12	90
b) Josue	93
a. Clase 1	93
b. Clase 2	110
c. Clase 3	123
d. Clase 4	140
e. Clase 5	155
f. Clase 6	165
g. Clase 7	175
h. Clase 8	182

c) Miguel	186
a. Clase 1	186
b. Clase 2	191
c. Clase 3	194
d. Clase 4	208
d) Nahomi	225
a. Clase 1	225
b. Clase 2	237
c. Clase 3	245
d. Clase 4	254
e) Yesica	259
a. Clase 1	259
b. Clase 2	266
f) Axel	273
a. Clase 1	273
b. Clase 2	275
c. Clase 3	282
d. Clase 4	291
e. Clase 5	300
ii. Anexo B. Entrevistas	305
a) Estudiantes	305
a. Axel	305
b. Dania	318

c. Josue	327
d. Miguel	336
e. Naomi	345
f. Yesica	355
b) Profesores de didáctica	366
Asignatura desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	366
a. Soledad	366
b. Cesar	383
c. Roxana	398
Asignatura Historia de México	430
a. Antonio	430
b. Laura	447
Asignatura Observación y Práctica Docente	464
a. Lourdes	464
b. Sebastián	478
c) Investigadores especialistas	493
a. Carlos	493
b. Escobedo	496

